

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«Ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών
σε περίοδο οικονομικής κρίσης:
Διδακτικές παρεμβάσεις στο δημοτικό σχολείο»**

Διδακτορική Διατριβή
της Αγάπης Βράντση

για την απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος



ΦΛΩΡΙΝΑ 2022

Φύλλο Εξέτασης

Εξεταστική Επιτροπή

A. Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Επόπτρια: Δημητριάδου Αικατερίνη

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Ομότιμη Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

2. Δεύτερο μέλος της συμβουλευτικής Επιτροπής: Παπαδοπούλου Βασιλική

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Καθηγήτρια Σχολικής Παιδαγωγικής

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

3. Τρίτο μέλος της συμβουλευτικής Επιτροπής: Πνευματικός Δημήτριος

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Καθηγητής Εξελικτικής Ψυχολογίας

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

B. Μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

4. Μέλος της εξεταστικής Επιτροπής: Αυγητίδου Σοφία

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Καθηγήτρια Παιδαγωγικής – Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

5. Μέλος της εξεταστικής Επιτροπής: Θωίδης Ιωάννης

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Αναπληρωτής Καθηγητής Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Βαθμός:

Υπογραφή: Ημερομηνία:

6. Μέλος της εξεταστικής Επιτροπής: Γκιαούρη Στεργιανή

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Επίκουρη Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

7. Μέλος της εξεταστικής Επιτροπής: Πλιόγκου Βασιλική

Βαθμίδα & Αντικείμενο: Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής και Εφαρμογών στην Εκπαίδευση

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:

Η συγγραφέας **Αγάπη Βράντση του Κωνσταντίνου** βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons
Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CC BY-NC-SA)

*Στους γονείς μου
Κωνσταντίνο και Φρειδερίκη*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	9
Abstract	10
Πρόλογος.....	11
Συνοτομογραφίες-αρκτικόλεξα	13
Εισαγωγή.....	14
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	19
1. Ψυχική Ανθεκτικότητα και κρίση: εννοιολογική προσέγγιση.....	19
1.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	19
1.2. Έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα και μέτρησή της	24
1.3. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας.....	28
1.4. Η έννοια της κρίσης και η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος διαχείρισης κρίσεων	31
1.5. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα	34
1.6. Διαστάσεις και συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών	38
1.7. Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την οικονομική κρίση.....	39
2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης.....	41
2.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα, στρατηγικές και μέθοδοι εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διδασκτική διαδικασία.....	42
2.2. Τα σχολεία και οι τάξεις ως ανθεκτικές κοινότητες.....	47
2.3. Διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης.....	51
2.4. Παιδαγωγικές αρχές στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται μία παρέμβαση για την ΨΑ	56
2.5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας-εμψυχωτή/τριας	61
2.6. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών.....	66
3. Το μοντέλο διδασκαλίας που υιοθετήθηκε στις παρεμβάσεις στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.....	68
4. Μεθοδολογικά ζητήματα για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος της διατριβής.....	74
4.1. Ποιοτική προσέγγιση, μελέτη περίπτωσης, εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, ανάλυση περιεχομένου και θεματική ανάλυση	74
5. Σκοπός, Ερωτήματα και Υπόθεση της έρευνας.....	76
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΕΡΕΥΝΑ)	78
6. Μεθοδολογία της έρευνας	78

6.1. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	90
6.2. Σχεδιασμός της έρευνας	94
6.3. Δειγματοληψία.....	104
6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων	106
6.5. Πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας.....	111
6.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	119
7. Αποτελέσματα.....	122
7.1. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	122
7.2. Αποτελέσματα από το Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων).....	138
7.3. Αποτελέσματα από τον Οδηγό συνέντευξης μαθητή/τριας (πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων).....	146
7.4. Αποτελέσματα από τα Ημερολόγια καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών.....	159
7.5. Αποτελέσματα από την Επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς.....	176
7.6. Αποτελέσματα από το Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων).....	179
7.7. Αποτελέσματα από τον Οδηγό συνέντευξης μαθητή/τριας (μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων).....	185
7.8. Αποτελέσματα από τα πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας....	197
8. Συγκριτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων	217
9. Συμπεράσματα.....	225
9.1. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	226
9.2. Συμπεράσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες (πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)	235
9.3. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών (πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων).....	237
9.4. Συμπεράσματα από την καταγραφή των εκπαιδευτικών διαδικασιών.....	248
9.5. Συμπεράσματα από την επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς.....	252
9.6. Συμπεράσματα από τα πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας...	253
9.7. Συγκεντρωτικά συμπεράσματα	259
10. Συζήτηση.....	268
10.1. Αναμενόμενες ωφέλειες της ερευνητικής προσέγγισης για την εκπαίδευση.....	294
10.2. Στοιχεία καινοτομίας.	296
10.3. Περιορισμοί της παρούσας μελέτης.....	297
10.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	298
10.5. Η χρησιμότητα του ζητήματος μελέτης.....	299
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	302

<i>I. Ελληνόγλωση</i>	302
<i>II. Ξενόγλωση μεταφρασμένη στα ελληνικά</i>	312
<i>III. Ξενόγλωση</i>	313
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	336
1. Οδηγός συνέντευξης για τους/τις εκπαιδευτικούς.....	337
2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς	341
3. Αρχείο Power Point, για την ενημέρωση των γονέων.....	361
4. Αρχείο Power Point για την ενημέρωση των μαθητών/τριών.....	368
5. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	374
6. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	379
7. Διδακτικές δραστηριότητες.....	385
8. Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών.....	419
9. Επιστολή-ερωτηματολόγιο στους γονείς μετά από 32 ώρες εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων	429
10. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	430
11. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	434
12. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	437
13. Ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές.....	440
14. Συνοπτική καταγραφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα	463
15. Φωτογραφικό υλικό.....	472

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή μελετά τη δυνατότητα του σχολείου να ενισχύσει την *ψυχική ανθεκτικότητα* (ΨΑ) (resilience) των μαθητών/τριών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Εστιάζει, κυρίως, στη δυνατότητα για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, ώστε να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που υφίστανται στην οικογένεια λόγω αντίξοων οικονομικών συνθηκών. Πεδίο εφαρμογής αποτέλεσαν έξι Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας, όπου εφαρμόστηκαν, ενσωματωμένες στο πρόγραμμα διδασκαλίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων, κατάλληλες διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και μελετήθηκε η αποτελεσματικότητά τους. Με γνώμονα τη μεθοδολογία της ποιοτικής προσέγγισης, ως ερευνητικά εργαλεία εφαρμόστηκαν οδηγοί συνέντευξης για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, φύλλα παρατήρησης, καθώς και ημερολόγια, για την καταγραφή από τους/τις εκπαιδευτικούς της πορείας των εκπαιδευτικών διαδικασιών στη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά και της απήχισής τους στους/στις μαθητές/τριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι πριν την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης¹, οι μαθητές/τριες εμφανίζονται επηρεασμένοι/ες από την οικονομική κρίση και η ΨΑ τους χρήζει ενίσχυσης, ενώ μετά τη διδακτική παρέμβαση² φαίνεται να έχουν αποκτήσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θετικής προσαρμογής, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν ως συνέπεια των οικονομικών προβλημάτων τους. Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες που τους δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή σε δράσεις με νόημα και ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ τους αποτελούν σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, ώστε να επιτυγχάνουν την άμβλυνση των επιπτώσεων που έχει η οικονομική κρίση στους/στις ίδιους/ες και στις οικογένειές τους.

Λέξεις - κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, οικονομική κρίση, αναστοχασμός εκπαιδευτικών, διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, ενδυνάμωση μαθητών/τριών.

¹ Στο εξής θα χρησιμοποιείται ο όρος «ΠΡΙΝ» για την αναφορά σε διαδικασίες που υλοποιήθηκαν πριν την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης.

² Στο εξής θα χρησιμοποιείται ο όρος «ΜΕΤΑ» για την αναφορά σε διαδικασίες που υλοποιήθηκαν μετά την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Abstract

This dissertation studies the ability of the school environment to enhance the psychological resilience (PR) of students during the economic crisis in Greece. It focuses, predominantly, on the potential for psycho-social development, and its role in supporting them to overcome the impact of the adverse economic conditions experienced by their families. The dissertation was implemented across six primary schools in Western Macedonia and involved teaching-educational interventions integrated within the curriculum of individual subjects to study their effectiveness. The methodology consisted of qualitative data collection using tools including interview guides for teachers and students, and observation templates which enabled teachers to document observations around educational processes and student impacts resulting from teaching interventions. The observation templates required teachers to particularly focus on how the interventions resonated with students. The research results demonstrate that prior to the implementation of teaching-educational interventions, students³ appear affected by the economic crisis and their PR needs strengthening, whilst following the teaching interventions they appear to have⁴ acquired specific skills in positive adaptation, enabling them to adequately manage difficult situations, including the challenges emerging from the economic crisis. In conclusion, it appears that the involvement of students in processes that offer opportunities to participate in meaningful learning and develop solidarity between them is an important step for the development of their PR, and in supporting them to mitigate the effects that the economic crisis has on themselves and their families.

Key words: *psychological resilience, economic crisis, teacher reflection, teaching-educational interventions, student empowerment.*

³ From this point, the term 'BEFORE' will be used to reference approaches prior to the implementation of teaching-educational interventions.

⁴The term 'AFTER' will be used to reference approaches following the implementation of teaching-educational interventions.

*«Με τις ατυχίες μας όμως φτιάχνουμε τη ζωή μας.
Οι ήρωες όλοι έγιναν ήρωες σε στιγμές ατυχίας.
Αυτή είναι η τύχη μας... η στιγμή που ξεπερνάμε την ατυχία μας...»
(Αριστομένης Προβελέγγιος, Το Βήμα, 7/11/1999)⁵*

Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί προϊόν έρευνας που αναπτύχθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Η συγκεκριμένη περίοδος αναφοράς χαρακτηρίζεται από τις αρνητικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην καθημερινότητα –μεταξύ άλλων– μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών των ελληνικών δημοτικών σχολείων, οι οποίοι/ες βίωσαν αντίξοες καταστάσεις σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο. Η οικονομική ανασφάλεια, η φτώχεια και η ανεργία είχαν ενισχύσει τη γενικότερη ανησυχία, ενώ η μείωση των οικονομικών επιχορηγήσεων για τα σχολεία, που οδήγησε σε εκπτώσεις στην ποιότητα της λειτουργίας τους, είχε περιορίσει τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο κείμενο της μελέτης περιγράφεται το πλαίσιο στη βάση του οποίου επιχειρήθηκε η ψυχική ενδυνάμωση μαθητών/τριών που προέρχονταν από οικονομικά ευάλωτες οικογένειες της Δυτικής Μακεδονίας, μίας περιοχής με αυξημένη ανεργία και χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Η ιδέα για το θέμα προέκυψε από τους προβληματισμούς μου για τη δυνατότητα αντιστάθμισης παραγόντων που ενδέχεται να αποτελούν τροχοπέδη στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η απομακρυσμένη από μεγάλα αστικά κέντρα ακριτική περιοχή όπου ζω και εργάζομαι, με τον υψηλό βαθμό φτώχειας για μεγάλη μερίδα του αγροτικού και χαμηλόμισθου πληθυσμού, δεν παρέχει στους/στις μαθητές/τριες αρκετές ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα, περιορίζοντας έτσι την απόκτηση θετικών εμπειριών ζωής.

Η ολοκλήρωση του διδακτορικού υποστηρίχτηκε από ξεχωριστούς ανθρώπους, στους οποίους οφείλω πολλά «ευχαριστώ». Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν με ενδιαφέρον στην ερευνητική διαδικασία και επέδειξαν ενθουσιασμό σε όλα τα στάδια υλοποίησης των διδακτικών-παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ολόψυχα ευχαριστώ την Ομότιμη Καθηγήτρια κυρία Αικατερίνη Δημητριάδου που είχε την ευθύνη στην εκπόνηση της διατριβής και συνέβαλε στην περάτωσή της με ακούραστη επιστημονική καθοδήγηση και ηθική στήριξη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες εκφράζω και στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, την Καθηγήτρια κυρία Βασιλική Παπαδοπούλου και τον Καθηγητή κύριο Δημήτριο Πνευματικό, για τις πολύτιμες συμβουλές τους. Ευλικρινείς ευχαριστίες οφείλω και στα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, την Καθηγήτρια κύρια Σοφία Αυγητίδου, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κύριο Ιωάννη Θωϊδή, την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Στεργιανή Γκιαούρη και την Επίκουρη Καθηγήτρια κυρία Βασιλική Πλιόγκου, για τη

⁵ Βλ. <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/aristomenis-probeleggios/>.

συμμετοχή τους στην επιτροπή εξέτασης της διατριβής και τις ουσιαστικές διορθωτικές παρατηρήσεις τους. Ευχαριστώ επίσης τη δικηγόρο κυρία Μαρία Dimopoulos και τις συναδέλφισσες Αγγελική Λιθοξοΐδου και Ευαγγελία Σειρά, που ως «κριτικές φίλες» ενίσχυσαν με ουσιαστικό τρόπο την προσπάθειά μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνω στην αδερφή μου, Θωμαή, που με ενθάρρυνε με αγάπη κάθε στιγμή που ένιωθα αδύναμη να συνεχίσω. Τέλος, ευχαριστώ από βάθος καρδιάς τους δύο ανθρώπους που αποτελούν την αστείρευτη πηγή της δικής μου ΨΑ, τους γονείς μου Κωνσταντίνο και Φρειδερίκη.

Φλώρινα, Μάιος 2022

Αγάπη Βράντση

Συντομογραφίες-αρκτικόλεξα

Κατά τη συγγραφή της διατριβής υιοθετείται η χρήση αρκτικόλεξων, όπως περιγράφεται παρακάτω, ενώ η εμφάνιση των όρων την πρώτη φορά στο κείμενο γίνεται σε αναπτυγμένη μορφή.

ΑΕΠ	Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν
ΑΠΣ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΑΡΑ	American Psychological Association
ΓΘΣ	Γενική Θεωρία Συστημάτων
ΔΝΤ	Διεθνές Νομισματικό Ταμείο
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΜΜΕ	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
ΜΟΧΠ	Μνημόνιο Χρηματοπιστωτικών Πολιτικών
ΠΕ	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
ΨΑ	Ψυχική Ανθεκτικότητα
ΥΠΑΙΘ	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση που πλήττει εδώ και πάνω από μια δεκαετία τη χώρα μας, με αποτέλεσμα την επιβράδυνση των φυσιολογικών ρυθμών της οικονομικής της δραστηριότητας, έχει επιφέρει την ανατροπή της ισορροπίας μεταξύ παραγωγής και κατανάλωσης και συνδέεται με αρνητικές συνέπειες στη σωματική και ψυχική υγεία των ανθρώπων. Πέρα από την ανεργία, τη δραματική μείωση του εισοδήματος για την κάλυψη των βασικών αναγκών, την αύξηση της φορολογίας και την αβεβαιότητα σε θέματα εργασίας και κατοικίας, οι πληγές που πλήττουν την πλειοψηφία των πολιτών είναι η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός, αλλά και η αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας. Οι παραπάνω επιπτώσεις –μεταξύ άλλων– δρουν καταστροφικά στην κοινωνική συνοχή, την ευνομία του κράτους και τη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών.

Από την οικονομική κρίση πλήττονται ιδιαίτερα οι ευάλωτες οικονομικά οικογένειες, υποβαθμίζεται όμως και η ποιότητα ζωής των παιδιών. Ως αναπόσπαστο ενεργό κομμάτι της κοινωνίας και της οικογένειας, δέχονται και τα ίδια τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσπραγίας, με αρνητικό αντίκτυπο στην προσωπικότητά τους, τη σχολική ζωή, την ακαδημαϊκή τους αποδοτικότητα και γενικότερα την κοινωνικοποίησή τους. Στη σχολική καθημερινότητα εξάλλου έχουν παρατηρηθεί επανειλημμένα συμπτώματα υποσιτισμού και απομονωτισμού των μαθητών/τριών, ενώ η οικονομική δυσπραγία των οικογενειών τους μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά ακόμη και σε εγκατάλειψη του σχολείου. Έτσι, η οικονομική κρίση αντί να αποτελέσει ευκαιρία για ωρίμανση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, έχει ολέθριες συνέπειες στον ψυχισμό τους.

Τα παιδιά λαμβάνουν και επεξεργάζονται το καθένα με τον τρόπο του τα αρνητικά μηνύματα που κατακλύζουν την καθημερινότητά τους (ανεργία, στερήσεις αγαθών και ψυχαγωγίας κ.λπ.), όμως ταυτόχρονα βιώνουν και το άγχος, την ανασφάλεια και τον φόβο που κυριαρχεί στους γονείς τους. Πέρα από την έλλειψη υλικών αγαθών που αντιμετωπίζουν, βιώνουν συχνά τις συγκρούσεις που ανακύπτουν στην οικογένεια, τη διατάραξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων, αλλά και προβλήματα συναισθηματικά και συμπεριφοράς στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον. Όλα αυτά πολύ συχνά οδηγούν στην υιοθέτηση ακατάλληλων αρχών και πρακτικών στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, με αποτέλεσμα την προβληματική προσαρμογή και ανάπτυξή τους σε έναν ήδη προβληματικό κοινωνικό περίγυρο. Με τον τρόπο αυτόν, η ευαλωτότητα των παιδιών αυξάνεται και μπορεί να οδηγήσει σε τραυματικές καταστάσεις και εμπειρίες που είναι πιθανό να επεκταθούν στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή τους, καθώς τα ίδια από μόνα τους δεν διαθέτουν τα απαραίτητα γνωστικά, φυσικά και οικονομικά μέσα για να προστατεύσουν τον εαυτό τους (Condly, 2006).

Μια και οι δυσχέρειες της ζωής συνεχίζονται και συχνά επιτείνονται με νέα προβλήματα που ανακύπτουν σε παγκόσμια κλίμακα, τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν εφόσον βρεθεί ένας τρόπος ώστε τα παιδιά να μπορούν να επανακάμπτουν, να έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις και επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις και να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα (Goldstein &

Brooks, 2006; Luthar, 2006). Έτσι, το βασικό ερώτημα που προκύπτει για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στα παιδιά είναι κατά πόσο ένας θεσμός όπως η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και ενισχυτικά στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη και να τους καλλιεργήσει την ικανότητα να αντέχουν τις δύσκολες συνθήκες που βιώνουν, ώστε να μπορούν να τις αντιμετωπίσουν. Επιμέρους ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

- Κατά πόσο θα μπορούσε κανείς να προσεγγίσει με σαφήνεια την έννοια της ΨΑ ως χαρακτηριστικό των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης;
- Από ποια ατομικά χαρακτηριστικά και ποιους εξωτερικούς οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες μπορεί να εξαρτάται η ΨΑ των μαθητών/τριών;
- Με ποιους συγκεκριμένους τρόπους και σε ποιους τομείς θα μπορούσαν οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν την ΨΑ τους;
- Ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης;
- Ποιες ανάγκες των μαθητών/τριών μπορεί να καλύψει το σχολείο προκειμένου αυτά να μπορούν να αντιμετωπίζουν στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν από την οικονομική κρίση που πλήττει τις οικογένειές τους;
- Σε ποιους τομείς της προσωπικότητας των μαθητών/τριών θα μπορούσε να έχει επίδραση το σχολείο, ώστε να αναπτυχθεί η ΨΑ τους;
- Ποια συστατικά της έννοιας της ΨΑ θα μπορούσαν έμμεσα να είναι ενδεικτικά για τη μέτρηση της ΨΑ των μαθητών/τριών σε μια συγκεκριμένη τάξη;
- Τίνος είδους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να αναπτυχθούν στο σχολείο για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών;
- Ποια εκπαιδευτικά μοντέλα, στρατηγικές και μέθοδοι εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο σχολείο;
- Με ποια εργαλεία μπορούν να μετρηθούν τα ενδεχόμενα θετικά αποτελέσματα των εν λόγω παρεμβάσεων στους μαθητές και στις μαθήτριες;
- Ποιος ο ρόλος της ΨΑ των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύξουν τις εν λόγω παρεμβάσεις;

Κεντρική έννοια στον προβληματισμό που θέτουν τα παραπάνω ερωτήματα είναι η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) των μαθητών/τριών, η οποία αναφέρεται στη θετική προσαρμογή των ατόμων στο περιβάλλον που ζουν, παρά την ύπαρξη των δυσκολιών και των προβλημάτων που συναντούν στη ζωή τους (Benard, 1995; Χατζηχρήστου, 2011). Η έννοια προέρχεται από τους χώρους της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας και αποτελεί μια προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατορθώνουν να «επανεέλθουν» από επικίνδυνες καταστάσεις της ζωής. Αυτό το πετυχαίνουν μέσα από την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους μάλλον παρά από τον εντοπισμό των αδυναμιών τους.

Η ΨΑ είναι μια δυναμική διαδικασία διατήρησης της ψυχικής υγείας σε αντίξοες συνθήκες (Fox, 2014· Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Masten & Curtis, 2000), η οποία προωθείται με την ανάπτυξη των ανθρώπινων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Tolland & Carrigan, 2011· Χατζηγηρήστου, 2011) και συνδέεται με την προαγωγή της προσωπικής, ακαδημαϊκής και κοινωνικής επάρκειας σε συνθήκες αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον για αρκετό χρονικό διάστημα (Henderson & Milstein, 2008· Cicchetti & Rogosch, 1997). Έτσι, η ΨΑ είναι η έννοια κλειδί που συμβάλλει στη θετική προσαρμογή σε αντίξοες συνθήκες και προσδίδει μια αίσθηση ελπίδας στη διαδικασία της ανάκαμψης. Οι βάσεις της έρευνας στο σχετικό πεδίο βρίσκονται σε ερευνητικά πορίσματα των δεκαετιών 1950-1970 (Masten, Best & Garmezy στο Ματσόπουλος, 2011: 26).

Όλα τα παραπάνω ενισχύουν την πεποίθηση πως η ατζέντα της εκπαίδευσης τον 21^ο αι. θα πρέπει να περιλαμβάνει την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών/τριών και την εισαγωγή εκπαιδευτικών μέτρων, ώστε οι ίδιοι/ες να αναπτύξουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Buchanan, 2014). Το σχολείο είναι το πλαίσιο που πέρα από τη μάθηση προάγει και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, καθώς μέσα σε αυτό οι μαθητές/τριες θέτουν στόχους, νιώθουν μέλη μιας κοινότητας και αναπτύσσουν σχέσεις που τους προσφέρουν συναισθηματική ασφάλεια και τους/τις κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη ζωή (Χατζηγηρήστου, 2011). Έτσι, μεταξύ των μαθησιακών επιδιώξεων του σχολικού προγράμματος οφείλει να είναι και η ενίσχυση της υγείας των παιδιών όχι μόνο με την προώθηση της γνωστικής τους ανάπτυξης αλλά και με την ενδυνάμωση της κοινωνικής και συναισθηματικής τους εξέλιξης (Durlak et al., 2011). Στην κατεύθυνση αυτή, το σχολείο μπορεί να μετατραπεί σε μια μικρή κοινωνία που θα προβάλλει την ηθική της διάσταση, με βασικές επιδιώξεις την οικοδόμηση της προσωπικής αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών και την ενδυνάμωσή τους στον ηθικό και συναισθηματικό τομέα (Dimitriadou, Vrantsi, Lithoxoïdou & Seira, 2019).

Εδώ μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και η δυναμική των ομάδων που συγκροτούν τη σχολική ζωή. Για την οικοδόμηση της προσωπικής αυτοεκτίμησης και την ηθική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα, με προεξάρχοντα τον κλάδο της Διδακτικής, έχει τροφοδοτήσει την εκπαιδευτική πρακτική με πολλές ιδέες και αρχές. Υπάρχουν δηλαδή εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικά εργαλεία που θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν τους/τις μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν ψυχικές αντοχές και να μάθουν να αντιδρούν με αξιοπρέπεια σε συνθήκες αποσταθεροποίησης και αβεβαιότητας. Από την άλλη μεριά, η τάση της ομάδας να δημιουργεί και να επιβάλλει κανόνες, η δύναμη του αρχηγού της ομάδας να επιφέρει αλλαγές και να δημιουργεί στάσεις, η συνεκτικότητα της ομάδας, η αίσθηση του *εμείς* και η αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της μπορούν σε κάθε περίπτωση να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης και να αξιοποιηθούν κατάλληλα για την ηθική και συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών.

Πρωταγωνιστές στο χρέος του σχολείου να δημιουργήσει ένα πλαίσιο υποστήριξης και ενδυνάμωσης της ΨΑ των μαθητών/τριών οφείλουν να είναι οι εκπαιδευτικοί, εφόσον είναι σε θέση να αφογκράζονται τις κοινωνικές και

συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, έχουν τη δυνατότητα να συνδέουν το σχολικό περιβάλλον με τις εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και είναι πρόθυμοι να τοποθετούνται στοχαστικά σε σχέση με τον επαγγελματικό τους ρόλο και τις επιρροές που δέχονται και οι ίδιοι/ες ως εκπαιδευτικοί λειτουργοί.

Η διεθνής επιστημονική εμπειρία έχει αναδείξει εκπαιδευτικά μοντέλα για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της τυπικής τους εκπαίδευσης, συνδυάζοντας στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητά τους, την οικογένεια και την κοινωνία στην οποία ζουν. Στον τομέα αυτόν, ωστόσο, στη χώρα μας η έρευνα δεν έχει προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό. Το κενό που υπάρχει φιλοδοξεί να καλύψει η μελέτη που αναπτύσσεται στην παρούσα διατριβή, η οποία, επιχειρώντας να απαντήσει στο ερώτημα που τέθηκε παραπάνω, εξετάζει τη δυνατότητα του σχολείου να υιοθετήσει στρατηγικές και μεθόδους που θα ενισχύουν την ΨΑ των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης.

Αφετηρία για την προσέγγιση του θέματος της διατριβής αποτελούν οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, οι οποίες υποστηρίζονται από μελέτες και συμπεράσματα που προέρχονται από την επιστήμη της Ψυχολογίας, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της έννοιας της ΨΑ, καθώς και τους τρόπους αναγνώρισης και διαχείρισής της. Ειδικότερα, η διατριβή αφορά ένα πρόγραμμα παιδαγωγικών παρεμβάσεων που δίνουν έμφαση στην καθημερινή διδασκαλία μέσα στη σχολική αίθουσα, στοχεύοντας στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών. Εργαλείο και στήριγμα για την επιδίωξη αυτή αποτελούν οι αρχές και οι μέθοδοι που παραδίδονται από την έρευνα στον επιστημονικό κλάδο της Διδακτικής.

Η διατριβή κινείται σε τρεις θεματικούς άξονες, την οικονομική κρίση, την ΨΑ και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στο δημοτικό σχολείο, που καλλιεργούν δεξιότητες ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, επιχειρεί την ανίχνευση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στους/στις μαθητές/τριες, όπως τις νοηματοδοτούν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί. Επίσης διερευνά τη δυνατότητα ενός πλαισίου υποστήριξης των μαθητών/τριών στη διάρκεια εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας, ώστε να μπορούν οι ίδιοι/ες να αντιμετωπίζουν τις εν λόγω επιπτώσεις. Το πλαίσιο των παρεμβάσεων έχει σημαίνουσα παιδαγωγική διάσταση, καθώς στόχος τους δεν είναι η επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο, αλλά η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, η βελτίωση των διαδικασιών κοινωνικοποίησης και η γενικότερη ενδυνάμωση των μαθητών/τριών στις αντιξοότητες που συναντούν στη ζωή τους. Η συγγραφική προσπάθεια εκτείνεται σε δύο μέρη, με εννέα (09) κεφάλαια:

α) το θεωρητικό, το οποίο ενσωματώνει πορίσματα της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στους/στις μαθητές/τριες και για τη δυνατότητα ενδυνάμωσης της ΨΑ τους, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές της συνέπειες. Στο συγκεκριμένο τμήμα οριοθετούνται και οι έννοιες που συνδέονται με την ΨΑ.

β) το ερευνητικό, όπου αρχικά γίνεται αξιολόγηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Έπεται η ανίχνευση και χαρτογράφηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και επίδοσης που παρουσιάζουν οι

μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο ως απόρροια των πιθανών επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στις οικογένειές τους. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η εφαρμογή και η αξιολόγηση μίας σειράς εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και διδακτικών εργαλείων που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ΨΑ τους.

Για τη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας αξιοποιήθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, στοιχεία που αφορούν την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, την έννοια της ΨΑ και τις διδακτικές πρακτικές που την προωθούν. Καταρχάς, στο 1^ο κεφάλαιο, επιχειρείται μία εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας «ψυχική ανθεκτικότητα», παρουσιάζονται οι απαρχές της προσπάθειας για την επιστημονική διερεύνησή της με ανάλογα εργαλεία, ενώ μελετώνται συγκεκριμένοι συναφείς με αυτήν όροι. Οριοθετείται, επίσης, η έννοια «κρίση» και γίνεται αναφορά στην ΨΑ ως παράγοντα διαχείρισης κρίσεων. Ακολουθεί η παρουσίαση του πλαισίου της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, μία συνοπτική περιγραφή των διαστάσεων και συνεπειών της οικονομικής κρίσης για την ΨΑ των μαθητών/τριών, καθώς και καταγραφή του πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το περιεχόμενο της οικονομικής κρίσης. Στο 2^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στον ρόλο της εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης, σε εκπαιδευτικά μοντέλα, στρατηγικές και μεθόδους που τους/τις εμπλέκουν στη διδακτική διαδικασία, στα σχολεία και στις τάξεις ως ανθεκτικές κοινότητες, στις διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που συνιστώνται για την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης και στις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται μία παρέμβαση για την ΨΑ. Εξετάζεται, επίσης, η ύπαρξη «κενού» στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ως προς την διδασκαλία δεξιοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ, η οποία μπορεί να αντιμετωπιστεί με την αξιοποίηση μιας κατάλληλης διδακτικής μεθοδολογίας και την υιοθέτηση ενός δυναμικού ρόλου από τον/την εκπαιδευτικό ως εμπυχωτή/τρια. Ακολουθεί μία περιγραφή σχετιζόμενη με την ΨΑ των εκπαιδευτικών. Αμέσως μετά, στο 3^ο κεφάλαιο, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της διατριβής. Τέλος, στο 4^ο κεφάλαιο, διερευνώνται μεθοδολογικά ζητήματα για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος της διατριβής, ενώ στο 5^ο κεφάλαιο τίθενται τα ερευνητικά ερωτήματα και η υπόθεση της έρευνας, βάσει των οποίων οργανώθηκε η ερευνητική διαδικασία.

Στο ερευνητικό μέρος της μελέτης παρουσιάζεται η ανάπτυξη μιας σειράς δραστηριοτήτων ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών των Δ΄-ΣΤ΄ τάξεων, σε 6 Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας. Αρχικά, στο 6^ο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε κατά την ερευνητική προσέγγιση του θέματος ως προς δύο άξονες: α) την ανίχνευση των αναγκών ενός δείγματος μαθητών/τριών, σε θέματα κοινωνικότητας και επίδοσης που συνδέονται με τη βίωση της οικονομικής κρίσης και β) τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Καταγράφονται, επίσης, οι ενέργειες και οι συμπεριφορές των κοινωνικών υποκειμένων του δείγματος, ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ, που οδήγησαν στην αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Ακολουθούν, στο 7^ο κεφάλαιο, τα αποτελέσματα της έρευνας, εξάγονται στο 8^ο κεφάλαιο συμπεράσματα και γίνεται στο 9^ο κεφάλαιο

συζήτηση, στην οποία πραγματοποιείται ο έλεγχος της αρχικής υπόθεσης, τονίζεται η κρισιμότητα του ζητήματος μελέτης, σκιαγραφούνται οι αναμενόμενες ωφέλειες της ερευνητικής προσέγγισης για την εκπαίδευση, παρουσιάζονται τα στοιχεία καινοτομίας και οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ γίνεται αναφορά και σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, στο Παράρτημα παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές, συνοπτική καταγραφή των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα και φωτογραφικό υλικό.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ψυχική Ανθεκτικότητα και κρίση: εννοιολογική προσέγγιση

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύεται το περιεχόμενο της έννοιας της ΨΑ, η σύνδεσή της με τη διαχείριση κρίσεων και ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στους/στις μαθητές/τριες του ελληνικού σχολείου. Ειδικότερα, πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση της έννοιας ΨΑ, γίνεται αναφορά σε σχετικές έρευνες και στη δυνατότητα μέτρησης της ΨΑ, ενώ παρουσιάζονται και οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες επικινδυνότητας ως προϋποθέσεις ανάπτυξής της. Αποσαφηνίζεται, επίσης, η έννοια της κρίσης και συσχετίζεται με την ΨΑ, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας στη διαχείριση κρίσεων. Παράλληλα εξετάζονται η οικονομική κρίση που έχει πλήξει την Ελλάδα ήδη από το 2009, οι αρνητικές συνέπειές της στην ΨΑ των παιδιών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την κρίση αυτή τα παιδιά.

1.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Ο αγγλικός όρος resilience (ανθεκτικότητα) ποικίλλει σημασιολογικά, ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο αναφοράς του (Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri & Tsergas, 2017). Ως έννοια είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη (Hunter, 2012), εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και επιδέχεται πολλούς ορισμούς, ενώ η εννοιολογική κατανόησή της δεν είναι εύκολο εγχείρημα (Kolar, 2011). Αρχικά αναφερόταν στους τομείς της επιστήμης των υλικών και των περιβαλλοντικών μελετών και στη συνέχεια διευρύνθηκε για να περιλάβει την ανθεκτικότητα στα κοινωνικά άτομα (McAslan, 2010). Στους κλάδους της μηχανικής και της φυσικής αφορά την ικανότητα απορρόφησης ενέργειας, αντίστασης σε ζημιογόνες καταστάσεις και γρήγορης ανάκτησης της δύναμης που χαρακτηρίζει ένα υλικό (Παντούση, 2018· Santos, 2012), ενώ για τους ανθρώπους φαίνεται πως σηματοδοτεί την ανάκαμψη μετά από μία υφιστάμενη πίεση (Moore, 2013· Smith et al., 2008).

Σύμφωνα με την Παντούση (2018), κατά μία διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση, ο όρος ανθεκτικότητα αφορά όχι αποκλειστικά την ανθρώπινη εμπειρία, αλλά κάθε σύστημα –ζωντανό ή μη– στο οποίο ενυπάρχει διαδικασία αλλαγής (π.χ. ανάπτυξη ανθεκτικότητας από πολύπλοκα οικολογικά συστήματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις κλιματολογικές αλλαγές στη γη, ανάπτυξη ανθεκτικότητας από το ανθρώπινο σώμα, μέσα από τα πολύπλοκα και αλληλένδετα συστήματα που διαθέτει,

προκειμένου να παραμείνει υγιές). Επιπλέον, με το πέρασμα των χρόνων, ο όρος ανθεκτικότητα – ελαστικότητα (resilience) αναφέρεται πια όχι μόνο στην ατομική ανθρώπινη συμπεριφορά για ανάκαμψη και προσαρμογή, αλλά και στη συμπεριφορά και στο φυσικό σθένος της κοινωνίας ή του έθνους να ανακάμψει από φυσικές καταστροφές (τυφώνες, ανεμοστρόβιλους, σεισμούς), πολέμους και τρομοκρατικές επιθέσεις (Παντούση, 2018).

Η έννοια «Ψυχική Ανθεκτικότητα» προέρχεται από τον επιστημονικό κλάδο της Ψυχολογίας και αναπτύχθηκε αρχικά για παιδιά και εφήβους, ενώ αργότερα επεκτάθηκε και στην ενήλικη ζωή (Linde-Leimer & Wenzel, 2014). Κατέχει θέση κλειδί στη θετική ψυχολογία, στην προσέγγιση δηλαδή της ψυχολογίας η οποία ασχολείται με τη μελέτη των ανθρώπινων δυνατοτήτων και ικανοτήτων και όχι με την ανθρώπινη αδυναμία, την ασθένεια και την παθολογία (Angelkouvski, 2016). Στις εκφάνσεις της ΨΑ περιλαμβάνονται δύο τουλάχιστον διαστάσεις: α) ο βαθμός στον οποίο το άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του σχετικά με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων και β) ο βαθμός έκθεσης του ατόμου σε συνθήκες που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξή του, καθώς και η δυνατότητα αντιμετώπισης των συνθηκών αυτών (Masten & Curtis, 2000).

Ο όγκος των ερευνών σχετικά με την ΨΑ είναι τεράστιος, αλλά είναι ελάχιστη η συμφωνία μεταξύ των μελετητών για έναν ενιαίο ορισμό της (Santos, 2012). Υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί για την ΨΑ, όμως όλοι φαίνεται να ενσωματώνουν: (α) την έκθεση σε κίνδυνο (ύπαρξη δυσχέρειας, τραυματικού γεγονότος, εμποδίου ή ενός ή περισσοτέρων στρεσογόνων παραγόντων) και (β) τους παράγοντες προώθησης θετικών και μείωσης αρνητικών αποτελεσμάτων, ώστε να προκύπτει η επιτυχημένη προσαρμογή του ατόμου στα νέα δεδομένα (Fergus & Zimmerman, 2005· Hunter 2012· Ματσόπουλος, 2011).

Σύμφωνα με τις Masten (2014) και Shean (2015), οι μελέτες των Werner, Garmezy και Rutter προσανατόλισαν την έρευνα για την ΨΑ στους μηχανισμούς θετικής προσαρμογής που εμφανίζει το άτομο σε αντίξοες συνθήκες. Η American Psychological Association⁶ (APA) ορίζει την ΨΑ ως διαδικασία καλής προσαρμογής σε αντιξοότητες, τραύματα, τραγωδίες, απειλές ή σημαντικές απειλές άγχους – όπως προβλήματα που προκύπτουν από την οικογένεια, τις σχέσεις, σοβαρά προβλήματα υγείας, καθώς και στρεσογόνους παράγοντες λόγω εργασίας ή οικονομικής κατάστασης. Κατά τους Masten & Coatsworth (1998) η ΨΑ αφορά την ικανότητα του ατόμου να διατηρεί την ψυχική του υγεία και την ψυχολογική του επάρκεια σε αλλαγές, δύσκολες συνθήκες και προκλήσεις της ζωής.

Η Masten (2001) θεωρεί πως τα άτομα με ΨΑ είναι ικανά να αντέχουν και να ανακάμπτουν από μια σοβαρή απειλή. Για τους Henderson & Milstein (2008), η έννοια ΨΑ αποτελεί μία νοητική κατασκευή που σηματοδοτεί την ανθρώπινη ικανότητα για ανάκαμψη από αρνητικές εμπειρίες της ζωής και για ενδυνάμωση μέσα από διαδικασίες αντιμετώπισης των εμπειριών αυτών.

⁶ Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία, <https://www.apa.org/topics/resilience>.

Ορίζεται, επίσης, ως χαρακτηριστικό του ανθρώπου που είναι σε θέση να αντιμετωπίζει, να ξεπερνά και να ενισχύεται ή ακόμα και να μεταμορφώνεται από τις αντιξοότητες της ζωής (Grotberg, 1995). Οι Cicchetti & Garmezy (1993) υποστηρίζουν πως είναι ένα διαρκές χαρακτηριστικό του ατόμου, μια κατάσταση ή χρονική αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του πλαισίου, αλλά και ένα ενιαίο ή πολύπλευρο κατασκεύασμα που μπορεί να εφαρμοστεί σε κοινωνικά, ακαδημαϊκά ή άλλα περιβάλλοντα. Οι Masten και Masten & Garmezy, (στο Ματσόπουλος, 2011: 31) την ορίζουν ως πλέγμα χαρακτηριστικών που καλλιεργούν διαδικασίες προσαρμογής παρά τα εμπόδια και τις αντιξοότητες, ενώ η θετική προσαρμογή αποτελεί μία συνεχή διαδικασία που διακρίνεται από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των κοινωνικών συστημάτων του ατόμου (οικογένεια, κοινότητα, ευρύτερη κοινωνία). Ο Ματσόπουλος (2011: 30) την ορίζει ως «*πολυμορφικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου (μαθητή) αλλά και μία διαδικασία που εστιάζει στη θετική προσαρμογή του παρά τις σημαντικές δυσχέρειες ή τραυματικές εμπειρίες που βιώνει*». Η Hunter (2012) ισχυρίζεται ότι η ΨΑ δεν είναι στατική και μπορεί να επηρεαστεί από την αλλαγή των παραγόντων κινδύνου και προστασίας σε διαφορετικές ηλικίες και αναπτυξιακά στάδια.

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η θεώρηση της ΨΑ ως μη μόνιμου ατομικού χαρακτηριστικού, το οποίο αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, εν μέσω δύσκολων καταστάσεων και υπό την έκθεση παραγόντων επικινδυνότητας, αποτελεί διαπίστωση διαφορετικών ερευνητών (Condly, 2006· Kolar, 2011· Luthar, 2006· Luthar et al., 2000· Masten, 2001, 2007· Reyes & Elias, 2011· Rutter, 2006). Επιπλέον, επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη δυναμική διαδικασία θετικής προσαρμογής σε πλαίσιο αντιξοοτήτων προκύπτει από την αλληλεπίδραση παραγόντων που λειτουργούν σε επίπεδο ατόμων, οικογενειών, σχολείων και κοινοτήτων (Luthar et al., 2000· Tolland & Carrigan, 2011).

Ιδιαίτερης σημασίας είναι και η άποψη ότι τα άτομα μπορούν να εκπαιδεύσουν τον εαυτό τους στο να γίνουν ψυχικά ανθεκτικά, επειδή η ΨΑ δεν καθορίζεται γενετικά, αλλά μπορεί να την αναπτύξει ο καθένας (Reivich & Shatte, 2002) και σε αυτό μπορούν να συμβάλουν πολλοί παράγοντες (Santos, 2012). Στο ίδιο πλαίσιο, η ΨΑ ορίζεται ως ικανότητα του ατόμου να ασκεί δεξιότητες ζωής για την αντιμετώπιση των προκλήσεών της, να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίζει την αποτυχία ως χρήσιμη ανατροφοδότηση. Τονίζεται, πάντως, πως δεν πρόκειται για μια ικανότητα ή ένα χαρακτηριστικό που τα άτομα έχουν ή δεν έχουν, αλλά περιλαμβάνει συμπεριφορές, σκέψεις και δράσεις που το άτομο μπορεί να μάθει και να αναπτύξει σε ένα απολύτως προσωπικό ταξίδι, δεδομένου ότι δεν είναι ίδια η αντίδραση όλων των ατόμων σε τραυματικά και στρεσογόνα γεγονότα της ζωής τους⁷ (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014).

Στον τομέα της έρευνας, η ΨΑ περιγράφεται και ως γνώρισμα γενετικών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, με το οποίο κάθε άνθρωπος γεννιέται ή το οποίο αναπτύσσει κατά την πρώιμη ή όψιμη παιδική ηλικία, ενώ νοηματοδοτεί, επίσης, έναν τρόπο ερμηνείας για τη διαχείριση της ζωής από τους

⁷ Βλ. <https://www.apa.org/topics/resilience>.

ανθρώπους, ώστε να μπορούν να ζουν καλά παρά τις αντίξοες συνθήκες (Linde-Leimer & Wenzel, 2014).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Stockholm Resilience Centre, η ΨΑ είναι (α) η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει την αλλαγή και να συνεχίζει να αναπτύσσεται και (β) ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι διαχειρίζονται αντιξοότητες όπως μια χρηματοπιστωτική κρίση για να προωθήσουν την ανανέωση και την καινοτόμο σκέψη⁸.

Η παραπάνω εννοιολογική προσέγγιση στην ΨΑ φανερώνει ότι οι ερευνητές την περιγράφουν βάσει διαφορετικών χαρακτηριστικών. Σε μια συνοπτική παρουσίασή των περιγραφών αυτών, η ΨΑ φαίνεται να είναι:

- 1 Συνεχής διαδικασία θετικής προσαρμογής σε δυσμενείς συνθήκες, που προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις ατόμου-πλαισίου (κοινωνικών συστημάτων του ατόμου: οικογένειας, σχολείου, κοινότητας, ευρύτερης κοινωνίας).
- 2 Νοητική κατασκευή με δυνατότητα εφαρμογής σε κοινωνικά, ακαδημαϊκά ή άλλα περιβάλλοντα, η οποία αφορά την ατομική ικανότητα: α) ανάκαμψης από δύσκολες καταστάσεις, β) άσκησης δεξιοτήτων ζωής, για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της και γ) διατήρησης ψυχολογικής επάρκειας.
- 3 Μη μόνιμο ατομικό χαρακτηριστικό ή πλέγμα χαρακτηριστικών που καλλιεργούν διαδικασίες θετικής προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες.
- 4 Μη καθορισμένη γενετικά, και επομένως τα άτομα μπορούν να εκπαιδευτούν για να την αναπτύξουν.
- 5 Συμπεριφορές, σκέψεις και δράσεις και όχι μια ικανότητα ή ένα χαρακτηριστικό που τα άτομα έχουν ή δεν έχουν.
- 6 Μη στατική και μπορεί να επηρεαστεί από την αλλαγή των παραγόντων κινδύνου και προστασίας σε διαφορετικές ηλικίες και αναπτυξιακά στάδια.
- 7 Γνώρισμα γενετικών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας.
- 8 Τρόπος ερμηνείας για την ανθρώπινη διαχείριση της ζωής, ώστε αυτή να αντιστοιχεί σε ευημερία παρά τις αντίξοες συνθήκες.
- 9 Τρόπος διαχείρισης αντιξοοτήτων από τον άνθρωπο.

Παράλληλα, μέσα από την ποικιλομορφία των ορισμών που υπάρχουν για την ΨΑ, αναγνωρίζεται πως η προσέγγιση του όρου συνδέεται περισσότερο με την αντιμετώπιση των δυσχερειών βάσει των δυνατών σημείων του ατόμου, παρά με

⁸ Βλ. Stockholm Resilience Centre. *What is resilience?*
<https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2015-02-19-what-is-resilience.html>.

διαδικασίες που θα χαρακτήριζαν έναν υπεράνθρωπο (Hunter, 2012· Masten, 2001). Στη ζωή των ανθρώπων πάντα υπάρχουν δύσκολες καταστάσεις, τις οποίες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως θα επανέλθουν στο αρχικό σημείο αλώβητοι και χωρίς να έχει αλλάξει κάτι (Παντούση, 2018). Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία είναι κοινά αποδεκτό πως όλα τα κοινωνικά άτομα αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και κανένας δεν μένει αλώβητος από αυτές (Angelkovski, 2016· Grotberg, 1995· Reivich & Shatte, 2002). Το να είναι κάποιος ανθεκτικός δεν σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζει δυσκολία ή κίνδυνο, αλλά, αντιθέτως, ο συναισθηματικός πόνος και η θλίψη αποτελούν κοινό παρανομαστή των ατόμων που έχουν υποστεί μεγάλες αντιξοότητες ή τραύματα στη ζωή τους και, μάλιστα, ο δρόμος προς την ανθεκτικότητα είναι πιθανό να συνεπάγεται γι' αυτά σημαντική συναισθηματική δυσφορία⁹.

Παρομοίως για τα παιδιά, η Masten (2001) αμφισβητεί την αντίληψη ότι τα ανθεκτικά παιδιά έχουν ορισμένα σπάνια και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενώ νεότερες έρευνες αναγνώρισαν ότι δεν υπάρχουν άτρωτα παιδιά (Masten & Obradovic, 2006). Η προσαρμογή σε εμπόδια και αντιξοότητες είναι μία εξελικτική πορεία, με βάση την οποία η έννοια του «ψυχικά ανθεκτικού» παιδιού κατανοείται, τελικά, σε ένα πλαίσιο σχετικότητας και απομακρύνεται από την έννοια του «αλώβητου» ή «μη ευπαθούς» (invulnerable) παιδιού (Ματσόπουλος, 2011). Δεδομένου ότι η ΨΑ σαν νοητική κατασκευή έχει αλλάξει με την πάροδο του χρόνου ως προς τις έννοιες και τις ιδέες που περιλαμβάνει, διατηρεί απόσταση από αρχικούς ορισμούς όπως του Garmezy για τα «άτρωτα παιδιά» ή των Werner & Smith για τα παιδιά που εμφανίζονται «αλώβητα» παρά την έκθεση σε αντιξοότητες (στο Hunter, 2012: 2).

Με βάση το γεγονός, πάντως, ότι το κάθε άτομο αποκρίνεται διαφορετικά σε αντίξοες συνθήκες και αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τις δυσκολίες της ζωής (Rutter, 2012· Rutter, 2013), καθώς και το ότι μπορεί να επιτυγχάνει θετικά αποτελέσματα παρά τις δυσκολίες και τις τραυματικές εμπειρίες του (Masten, 2001· Luthar et al., 2000), η ΨΑ μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα με αναφορά στην έννοια της προσαρμογής απέναντι στις αντιξοότητες, προκειμένου να τονιστεί η αναγνώριση από τα άτομα των συναισθημάτων και αναγκών τους, η οποία μπορεί να τα ενεργοποιεί να θέτουν στόχους για υλοποίηση της βέλτιστης δυνατής κατάστασης για αυτά (Παντούση, 2018).

Επιπλέον, η θεώρηση της ΨΑ ως τρόπου σκέψης και ζωής, μπορεί να λειτουργήσει στην κατεύθυνση της αποτελεσματικής διαχείρισης των καθημερινών προκλήσεων, βοηθώντας στον προσδιορισμό των ευκαιριών που κρύβονται πίσω από κάθε κρίση, ενώ ενισχύει την αυτοπεποίθηση, βοηθά στην αντιμετώπιση του στρες και των αντιξοοτήτων της ζωής, ανεβάζει τους δείκτες ενέργειας και προωθεί τη δημιουργία θετικών και εποικοδομητικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Παντούση, 2018). Στο ίδιο πλαίσιο, οι Reivich & Shatte (2002) αναγνωρίζουν πως τα άτομα που βελτιώνουν την ΨΑ τους μπορούν να ξεπερνούν τις περισσότερες αντιξοότητες της ζωής, να ανακάμπτουν γρήγορα μετά από μια κρίση στην εργασία ή στο σπίτι, να επιτυγχάνουν στα υψηλότερα επίπεδα εργασίας, να λαμβάνουν

⁹ Βλ. <https://www.apa.org/topics/resilience>.

γρήγορες και δύσκολες αποφάσεις σε στιγμές έκτακτων αναγκών, να δημιουργούν σχέσεις αγάπης και να ανατρέφουν υγιή, χαρούμενα και επιτυχημένα παιδιά.

Με δεδομένη την παραδοχή ότι η ενίσχυση της ΨΑ έχει θετικό αντίκτυπο στην υγεία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Shean, 2015) και, υπό την οπτική ότι η ΨΑ αποτελεί ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από μια δυναμική διαδικασία, το εγχείρημα για την ενίσχυσή της σε μαθητές/τριες Δημοτικού σχολείου προϋποθέτει τη μελέτη ερευνητικών δεδομένων τόσο για τις απαρχές και την εξέλιξη της έννοιας όσο και για τη δυνατότητα μέτρησής της. Τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών, που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, μπορούν να οδηγήσουν σε γενικές διαπιστώσεις ως προς την κατεύθυνση που ενδιαφέρει την παρούσα εμπειρική έρευνα, να τροφοδοτήσουν τον αναστοχασμό σχετικά με το «πώς ακριβώς θα αξιολογηθούν» και να συγκεκριμενοποιήσουν το «σε τι θα βοηθήσουν».

1.2. Έρευνες για την ψυχική ανθεκτικότητα και μέτρησή της

Στην κατανόηση της έννοιας της ΨΑ συνέβαλαν σημαντικά οι Werner και Smith με τις μελέτες τους που έγιναν στην Πολυνησία (Χαβάη) τη δεκαετία του 1950-1960 (Alvord & Grados, 2005: 239). Στην έρευνά τους με τον τίτλο «Kauai Longitudinal Hawai Study» (στο Ματσόπουλος, 2011: 26), μελέτησαν πάνω από 698 άτομα από τη γέννησή τους το 1955 για 32 συνεχόμενα χρόνια. Το 30% αυτών ήταν εκτεθειμένα στους εξής παράγοντες επικινδυνότητας: (α) φτώχεια, (β) περιπλοκές κατά τον τοκετό, (γ) αλκοολισμό γονέα και (δ) οικογενειακές συγκρούσεις. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο 1^ο, στο 2^ο, στο 10^ο, στο 18^ο, στο 32^ο και στο 40^ο έτος της ηλικίας των συμμετεχόντων. Ένα από τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν πως στη θετική προσαρμογή των υποκειμένων της έρευνας συνέβαλαν η στενή σχέση με έναν γονέα (ενήλικο), ο οποίος δεν παρουσίαζε προβλήματα αλκοολισμού, οι επιτυχίες του παιδιού στο σχολείο, η συμμετοχή σε θρησκευτική κοινότητα που νοσηματοδοτούσε τις ανθρώπινες δυσκολίες και η υποστήριξη στον συναισθηματικό τομέα από κάποιον κοντινό φίλο.

Ο Santos (2012) υποστηρίζει πως η έννοια της ΨΑ προέκυψε αρχικά από τις μελέτες που έγιναν στη δεκαετία του '70 στους τομείς της ψυχοπαθολογίας, του τραυματικού στρες και της φτώχειας. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια μελετών για την επίδραση των «παραγόντων κινδύνου» στην ανάπτυξη των παιδιών (δηλ. παραγόντων που αυξάνουν την πιθανότητα κακής ή αρνητικής ανάπτυξης), οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι ορισμένα παιδιά που εκτέθηκαν σε σοβαρούς και/ή χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες δεν παρουσίασαν αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Αυτά τα ευρήματα έθεσαν τις βάσεις για περαιτέρω έρευνα δεκαετιών σε διάφορους τομείς (π.χ. ψυχολογία, εκπαίδευση) από τους (α) Garmezy το 1971, (β) Rutter το 1979 και (γ) Werner & Smith το 1982, ώστε να εξεταστούν οι παράγοντες και οι διαδικασίες που επέτρεψαν στα παιδιά και στους νέους όχι μόνο να επιβιώνουν, αλλά και να εξελίσσονται παρά τον κίνδυνο (Santos, 2012).

Σε αυτές τις έρευνες, ο Garmezy, ο Rutter και η ψυχολόγος Werner (στο Santos, 2012 και στο Shean, 2015) διατείνονται αντίστοιχα τα εξής:

- παρόλο που ο κίνδυνος να αναπτύξει διαταραχή το παιδί αυξάνεται όταν υπάρχει ένας γονέας με σχιζοφρένεια, εντούτοις ένα αξιοσημείωτο 90% των παιδιών μπορεί να μην αναπτύξει την ασθένεια
- τα σχολικά περιβάλλοντα μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας σημαντικός προστατευτικός παράγοντας που προφυλάσσει τα παιδιά ψυχικά ασθενών γονέων από τις δυσμενείς επιπτώσεις του στρες
- το ένα τρίτο των νεογνών, από το σύνολο του ενός τρίτου των 698 νεογνών στη διάρκεια τεσσάρων δεκαετιών αναλυτική μελέτη για τα παιδιά του νησιού Kauai στη Χαβάη, που είχε περισσότερους από τέσσερις παράγοντες κινδύνου στη ζωή του, οι οποίοι προέρχονταν από το οικογενειακό περιβάλλον (φτώχεια, διαζύγιο, μορφωτικό επίπεδο, αλκοολισμός, ψυχική ασθένεια) και γι' αυτό χαρακτηρίζονταν ως «υψηλού κινδύνου», παρουσίασε καλά αποτελέσματα στη σχολική ηλικία και στην εφηβεία. Επιπλέον, τα δύο τρίτα αυτών που είχαν παρουσιάσει προβλήματα κατά την εφηβεία είχαν επιτυχημένη ζωή ως ενήλικες.

Έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη δεκαετία του 1980 από τους Garnezy και από τους Garnezy, Masten & Tellegan (στο Ματσόπουλος, 2011: 27), εστίασαν στην υγιή προσαρμογή ευάλωτων παιδιών, παρά τις δυσχέρειες και τους στρεσογόνους παράγοντες που υπήρχαν στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, η Masten και οι συνεργάτες της μελέτησαν μία ομάδα παιδιών από το δημοτικό σχολείο μέχρι την ενήλικη ζωή, ώστε να προβούν σε συνδέσεις αρνητικών συμβάντων της ζωής των παιδιών με την ΨΑ τους σε βάθος χρόνου και οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει μέτριος συσχετισμός των αρνητικών συμβάντων με προβλήματα στην εφηβεία, καθώς επίσης πως σχετίζονταν με τις επιδόσεις στο σχολείο και με προβλήματα στη συμπεριφορά.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η μελέτη της ΨΑ οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θετική προσαρμογή των παιδιών σε αντιξοότητες και εμπόδια ήταν αποτέλεσμα όχι αποκλειστικά εσωτερικών χαρακτηριστικών των παιδιών αλλά και εξωτερικών παραγόντων (χαρακτηριστικών των οικογενειών, ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου) και πως η ΨΑ είναι μία μεταβαλλόμενη διαδικασία που μπορεί να αλλάζει με τον χρόνο ανάλογα με νέες δυνατότητες και νέους παράγοντες ευαλωτότητας στους οποίους πρέπει το άτομο να προσαρμοστεί (Ματσόπουλος, 2011). Έκτοτε η έρευνα προσανατολίζεται στη μελέτη του προφίλ των παιδιών που βιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και στην καταγραφή των αναγκών παρέμβασης, ώστε να βοηθηθούν τα ψυχολογικά ευπαθή (vulnerable) παιδιά, τα οποία ωστόσο δεν έχουν εμφανή προβλήματα συμπεριφοράς (Luthar & Zelazo, 2003· Zucker, Wong, Puttler & Fitzgerald, 2003).

Η ΨΑ ως νοητική κατασκευή ενδεχομένως καθίσταται ασαφής λόγω της ποικιλομορφίας και της πολυπλοκότητας των εμπειριών ενός ατόμου (Hunter, 2012), οι οποίες είτε αρνητικές είτε θετικές επηρεάζονται από ένα πολύπλοκο και πολύ ατομικό εύρος ατομικών χαρακτηριστικών, καθώς και εξωτερικούς οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Πετρογιάννης, 2001). Οι Freitas & Downey (1998) υποστηρίζουν πως η κατανόηση της ΨΑ εστιάζει κυρίως στον εντοπισμό της δυναμικής διαδικασίας προσαρμογής του ατόμου όταν αντιμετωπίζει δυσχέρειες, παρά στον εντοπισμό των στατικών παραγόντων (προστατευτικών ή

επικινδυνότητας) ή ορατών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Σημαντικό είναι κατά την εξέταση της προσαρμοστικής λειτουργίας να λαμβάνονται υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο και το αναπτυξιακό στάδιο σε δεδομένη στιγμή (Hunter, 2012). Επιπλέον, τα θετικά αποτελέσματα κατανοούνται και μετρώνται με διαφορετικούς τρόπους και μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον χρόνο και σε διάφορους τομείς (π.χ. ένα παιδί μπορεί να αποδίδει καλά ακαδημαϊκά, αλλά όχι τόσο καλά σε άλλους τομείς της ζωής του) (Shean, 2015).

Ο όρος ΨΑ, οι σχετικές με αυτόν έννοιες και οι παράγοντες ενίσχυσης της ΨΑ διαφοροποιούνται και μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Grotberg, 1995· Linde-Leimer & Wenzel, 2014). Η Grotberg (1995) υποστηρίζει πως ορισμένοι πολιτισμοί βασίζονται περισσότερο στην πίστη παρά στην επίλυση προβλημάτων κατά την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων, ενώ κάποιοι άλλοι αποδέχονται περισσότερο την εξάρτηση των παιδιών από τους άλλους για βοήθεια στις αντιξοότητες αντί να φροντίζουν για την προώθηση της αυτονομίας τους. Πιθανολογείται, λοιπόν, πως η μέτρηση της ΨΑ μπορεί να εξαρτάται από τον εκάστοτε πολιτισμό ή ακόμα και να αντικατοπτρίζει το μοντέλο ή τον ορισμό της έννοιας που ανταποκρίνεται σε κάθε συγκεκριμένη ειδική περίπτωση (Linde-Leimer & Wenzel, 2014· Shean, 2015). Συνιστάται, επομένως, να αναπτυχθεί μια κατανόηση της ΨΑ σε τοπικό επίπεδο, η οποία θα περιλαμβάνει την κατανόηση των όρων ΨΑ (θετικά αποτελέσματα, προστατευτικοί παράγοντες, παράγοντες κινδύνου) για την τοπική κοινότητα αναφοράς, γιατί ενώ μπορεί να υπάρχουν καθολικές γενικές αρχές που ισχύουν σε μία κοινότητα, είναι λανθασμένο να θεωρείται ότι οι κίνδυνοι και οι παράγοντες προστασίας είναι ακριβώς οι ίδιοι σε όλες τις κοινότητες (Shean, 2015).

Η μέτρηση της ΨΑ δεν μπορεί να είναι άμεση, αλλά πραγματοποιείται έμμεσα με αποδείξεις από τα συστατικά της (την ύπαρξη αντιξοότητας και τη θετική προσαρμογή του ατόμου) (Luthar, 2006). Για τις ανάγκες της έρευνας γενικότερα, καθώς και για την αξιολόγηση παρεμβάσεων, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν όργανα μέτρησης, αλλά η μέτρηση της ΨΑ προκύπτει κατά βάση από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων σε πραγματικές αντίξοες συνθήκες (Linde-Leimer & Wenzel, 2014). Η επιστημονική αρθρογραφία που εστιάζει στη μέτρηση της ΨΑ συμπεραίνει πως δεν υφίσταται ένας γενικός χρυσός κανόνας και καμία από τις κλίμακες που έχουν αναπτυχθεί για τον συγκεκριμένο σκοπό δεν είναι προτιμότερη από τις άλλες (Windle, Bennett & Noyes, 2011). Οι μελέτες που σχετίζονται με τη μέτρηση και την αξιοποίηση της ΨΑ στην πράξη δημιούργησαν κάποια ασάφεια επειδή χρησιμοποιούν μια σειρά διαφορετικών μέτρων κινδύνου και προστατευτικών παραγόντων και αυτές οι διαφορές στη μέτρηση έχουν δημιουργήσει επιπρόσθετη ασάφεια όσον αφορά την ΨΑ και τις έννοιές της (Hunter, 2012). Η ασάφεια στην ορολογία και τη μέτρηση, αλλά και η έλλειψη παρεμβάσεων ΨΑ αποτελούν περιορισμούς, οι οποίοι, ευτυχώς, δεν ακυρώνουν την έννοια της ανθεκτικότητας, αλλά μάλλον υποδηλώνουν ότι η επιλογή μεταβλητών, ο χρόνος και η μέτρηση έχουν ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διεξαγωγή και την ερμηνεία της έρευνας (Shean, 2015).

Ένα εγχείρημα παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ πρέπει να επικεντρώνεται σε διαδικασίες και όχι σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας και να

περιλαμβάνει τη μέτρηση σε όλους τους τομείς παραπάνω από τρεις φορές, με αξιολογήσεις που θα απέχουν αρκετό χρονικό διάστημα, ώστε να επιτρέπουν στους υποτιθέμενους προστατευτικούς παράγοντες να εφαρμόσουν την αποτελεσματικότητά τους (Luthar et al., 2000). Η παρέμβαση που αφορά την ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών θα πρέπει να προσαρμόζεται ακριβώς στις ανάγκες τους, γι' αυτό απαιτείται συζήτηση μαζί τους και την οικογένειά τους, καθώς και κατανόηση της επίδρασης της οικογένειάς τους, του σχολείου, της κοινότητας και του πολιτισμού στην ΨΑ τους, όπως και ανάλυση των δεξιοτήτων τους, αναγνώριση των δυνατών σημείων τους και εντοπισμός των εμποδίων στην ευημερία τους (Shean, 2015). Κι ενώ όλα τα άτομα εμφανίζουν διακυμάνσεις με την πάροδο του χρόνου ως προς την ΨΑ, ωστόσο, υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις ότι, γενικά, τα παιδιά που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο και που υπερέχουν σε κρίσιμους τομείς συνεχίζουν να εμφανίζουν γενικά θετικό προφίλ προσαρμογής με την πάροδο του χρόνου. Επιβεβαίωση αποτελεί η προαναφερόμενη διαχρονική έρευνα της Werner, η οποία έδειξε ότι σε μια περίοδο πάνω από 30 χρόνια τα περισσότερα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν ως ανθεκτικά διατηρούσαν υψηλή λειτουργικότητα στην καθημερινή ζωή τους (Luthar et al., 2000).

Τα παιδιά αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς το καθένα με την πάροδο του χρόνου και η ανταπόκριση του κάθε παιδιού αποτελεί το μέτρο για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που θα συντελέσει στην προώθηση της ΨΑ (Grotberg, 1995). Σημαντική είναι, επίσης, η γνώση ότι η ΨΑ υπάρχει όταν το παιδί έχει βιώσει κινδύνους και παρουσιάζει θετικά αποτελέσματα και φυσικά ότι δεν υπάρχει ένας μοναδικός τρόπος ανάπτυξης της ΨΑ, καθώς η αναγκαιότητα προώθησής της σε πολλαπλά συστήματα απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση για κάθε άτομο και κοινοτική ομάδα (Shean, 2015). Αναγνωρίζεται πια από τους ερευνητές πως η ΨΑ δεν είναι γενικευμένο χαρακτηριστικό, αλλά συγκεκριμενοποιείται σε κάποιους τομείς (Ματσόπουλος, 2011). Κατά αυτόν τον τρόπο, τα ευάλωτα παιδιά μπορεί να χαρακτηρίζονται ανθεκτικά σε ορισμένους τομείς, αλλά σε κάποιους άλλους όχι (Luthar et al., 2000· Luthar, Doernberger & Zigler, 1993). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο ανάπτυξης της ΨΑ, μπορεί ένα παιδί να παρουσιάζει ικανή λειτουργία σε έναν τομέα της ζωής του (π.χ. ακαδημαϊκό επίτευγμα), αλλά ελλείμματα σε άλλο (π.χ. κοινωνική επάρκεια, συναισθηματική λειτουργία) (Hunter, 2012). Ωστόσο, εάν η κοινωνική επάρκεια ήταν ο μόνος μετρήσιμος τομέας, η θετική αλλαγή κατά την εφηβική ηλικία στον ακαδημαϊκό τομέα θα παρέμενε άγνωστη. Η μέτρηση, λοιπόν, πολλαπλών τομέων παρέχει την ευκαιρία να εντοπιστούν θετικές αλλαγές σε τομείς που θα μπορούσαν να είχαν αποκλειστεί εάν χρησιμοποιούνταν μόνο ένας τομέας ενίσχυσης της ΨΑ (Shean, 2015).

Σε ό,τι αφορά τις παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ στο σχολείο, είναι απαραίτητο να οριοθετηθεί εξαρχής ποια θεωρούνται θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες και να γίνεται μέτρηση της θετικής αλλαγής προκειμένου να εντοπιστεί η ενίσχυση της ΨΑ. Γενικά, η θετική κοινωνική συμπεριφορά, η σχολική επίδοση και η ενεργός συμμετοχή σε δραστηριότητες ανάλογες με την ηλικία ενός/μίας μαθητή/τριας μπορούν να αποτελούν κριτήρια αξιολόγησης της θετικής

προσαρμογής του/της¹⁰. Οι Toomey, Brennan & Friesen (2008) υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της ΨΑ μπορεί να προωθηθεί σε ένα θετικό περιβάλλον ανθρώπινης ανάπτυξης όπου προτάσσονται τα δυνατά σημεία των ατόμων έναντι της απλής εξάλειψης προβλημάτων και προτείνουν, επίσης, ένα αναπτυξιακό μοντέλο υλοποίησης προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, περιορισμού στρεσογόνων παραγόντων, αύξησης των διαθέσιμων πόρων για όσους αντιμετωπίζουν αντιξοότητες και ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων. Στο επόμενο κεφάλαιο περιγράφεται η λειτουργία των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας στο πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης, καθώς και η σύνδεσή τους με την ΨΑ.

1.3. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας

Η ανάπτυξη του ατόμου ενεργοποιείται, σύμφωνα με τους Bronfenbrenner & Evans (στο Πετρογιάννης, 2001: 147), από μία ποικιλία αλληλεπιδράσεων, οι οποίες είναι το αποτέλεσμα της συνδυαστικής λειτουργίας των προσωπικών του χαρακτηριστικών, του περιβαλλοντικού πλαισίου όπου επιτελούνται, των κοινωνικών συνεχειών και αλλαγών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, της ιστορικής περιόδου κατά την οποία ζει και του γενετικού δυναμικού του. Οι διαρκείς αλληλεπιδράσεις του με το άμεσο εξωτερικό του περιβάλλον οδηγούν, με βάση την οικοσυστημική προσέγγιση του Bronfenbrenner (στο Πετρογιάννης, 2001: 146-147), σε απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων (competences) ή δυσλειτουργίες (dysfunctions), που καθορίζονται από τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη χρονική στιγμή και την ένταση της «έκθεσης» (exposure) του ατόμου στις αλληλεπιδράσεις αυτές. Η ΨΑ ως μια δυναμική διαδικασία μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί με την πάροδο του χρόνου ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, αλλά και μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των κινδύνων στη ζωή του (Borman & Rachuba, 2001· Condly, 2006· Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003).

Το θετικό αναπτυξιακό αποτέλεσμα ενισχύεται από την ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων σε επίπεδο ατομικό (π.χ. κοινωνικές δεξιότητες, θετική συμπεριφορά και αυτοαντίληψη, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων), σε επίπεδο οικογένειας (περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες, όπως επαρκείς οικονομικοί πόροι), σε επίπεδο σχολείου-τάξης και συνομηλίκων (π.χ. σχολική επιτυχία και ενθάρρυνση για συμμετοχή, υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και εκπαιδευτικοί, θετικά πρότυπα, καλές σχέσεις με συνομηλίκους), και σε επίπεδο κοινότητας (π.χ. ισχυρές οικονομικές συνθήκες, διαθέσιμες υπηρεσίες) (Χατζηχρήστου, 2011: 30, 42· Werner, 1995). Οι προστατευτικοί παράγοντες, με τους οποίους συνδέεται η πρόληψη ή η μείωση της πιθανότητας εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης του παιδιού, δεν αλληλοαποκλείονται και προωθούν ταυτόχρονα την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του (Alvord & Grados, 2005· Masten, 2009· Masten & Obradovic, 2006). Έτσι, για παράδειγμα, όταν ένα παιδί έχει

¹⁰ Σχετικό το άρθρο των Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου (χ.χ.) στην ηλεκτρονική διεύθυνση <https://www.connecting4caring.gr/node/413>.

δεξιότητες αυτορρύθμισης έχει και την ικανότητα να δημιουργεί φιλίες, όταν πετυχαίνει ακαδημαϊκά θα έχει υψηλότερη αυτοεκτίμηση και αν βιώνει την ύπαρξη πολλών προστατευτικών παραγόντων θα ενισχύεται η απόδοσή του σε πολλαπλά επίπεδα (Alvord & Grados, 2005). Βέβαια, η σύνδεση των προστατευτικών παραγόντων με θετική προσαρμογή, καθώς και με επιτυχημένη αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής από το παιδί, όπως και η σημασία της ευαλωτότητας, πρέπει να εξετάζονται στο πλαίσιο της δικής του ατομικής κουλτούρας και των δικών του αναπτυξιακών σταδίων (Alvord & Grados, 2005· Ματσόπουλος, 2011). Η ανάπτυξη και η προσαρμογή επηρεάζονται, όμως, ή και εμποδίζονται από την παρουσία παραγόντων επικινδυνότητας (risk factors), που υφίστανται ως εξωτερικές μεταβλητές (οι οποίες δημιουργούν προβλήματα μάθησης, συμπεριφοράς και συναισθηματικής ανάπτυξης) και αφορούν την κοινότητα (π.χ. φτώχεια, βία, ρατσισμός), το σχολείο¹¹ και τους συνομηλίκους (π.χ. αρνητικό σχολικό κλίμα, αρνητικά πρότυπα, απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων, εκπαίδευση χαμηλής ποιότητας), την οικογένεια (π.χ. χαμηλό οικονομικοκοινωνικό επίπεδο, διαζύγιο γονέων), αλλά και ως εσωτερικές μεταβλητές, που αφορούν το άτομο ως *προσωπικότητα* (π.χ. προβλήματα προσαρμογής, προβλήματα ιατρικής φύσης) (Henderson & Milstein 2008· Masten & Obradovic, 2006· Χατζηχρήστου, 2011· Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκιτσάκου, & Λαμπροπούλου, 2009).

Η ενδυνάμωση του παιδιού μέσα από την ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων και τη μείωση παραγόντων επικινδυνότητας (Linde-Leimer & Wenzel, 2014· Masten & Coatsworth, 1998), επηρεάζει την ανάπτυξή του (Χατζηχρήστου, 2011: 29· Hunter, 2012) και υποστηρίζει την υγιή προσαρμογή του σε συνθήκες ευαλωτότητας (χαμηλό οικονομικό κοινωνικό επίπεδο και φτώχεια, βία και φυσικές καταστροφές) (Ματσόπουλος, 2011). Κάθε ένας προστατευτικός παράγοντας προλαμβάνει περισσότερα του ενός αρνητικά αποτελέσματα (Durlak, 1998), ενώ περισσότεροι του ενός παράγοντες «κινδύνου» δρουν πολλαπλασιαστικά και επιφέρουν συναισθηματικές διαταραχές, σχολική αποτυχία, αλλά και προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συμπεριφορά (Χατζηχρήστου, 2011: 42). Ειδικότερα για τη συμπεριφορά, αυτή διαμορφώνεται από: α) την αλληλεπίδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών του παιδιού, β) την επιρροή που ασκούν στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του (γνωστικές λειτουργίες, συναισθήματα, συμπεριφορά) οι κοινωνικοί θεσμοί, οι δεσμοί του με άτομα στην οικογένεια και την κοινότητα και γ) τα οικολογικά στοιχεία (Πετρογιάννης, 2001: 148, 178).

Το οικολογικό περιβάλλον απεικονίζεται «τοπολογικά», σύμφωνα με την οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner (στο Πετρογιάννης, 2001: 150-153) ως ένα σύνολο τεσσάρων, ιεραρχικά και επάλληλα διευθετημένων ομόκεντρων κύκλων - συστημικών επιπέδων (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα)- όπου ο κάθε κύκλος ως δομή εμπεριέχεται στο πλαίσιο της άλλης, με το αναπτυσσόμενο άτομο να βρίσκεται στο κέντρο. Σε κάθε συστημικό επίπεδο, αλλά και στο όλο σύστημα, αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ των μελών. Παράλληλα,

¹¹ Για το σχολικό περιβάλλον, ως παράγοντα επικινδυνότητας, βλ. Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003· Rutter & Maughan, 2002.

υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των υποσυστημάτων (κοινωνικές σχέσεις, φορείς, θεσμοί), ενώ οι «ιστορικές» συγκυρίες, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (χρονosύστημα), οδηγούν σε μεταβολές που, επίσης, διέπουν το όλο σύστημα. Στο πλαίσιο της «ομοκεντρικότητας» των επιπέδων, κάθε μεγαλύτερος κύκλος επηρεάζει διαδοχικά τον κάθε μικρότερο. Επιπλέον, η επιρροή έχει αμφίδρομη κατεύθυνση και μεταξύ των οικολογικών στοιχείων/μονάδων υπάρχει επίσης αλληλεπίδραση. Έτσι, π.χ. το παιδί δεν είναι παθητικός αποδέκτης των ενισχύσεων από τα μέλη της οικογένειας, αλλά δρα και επηρεάζει με τη σειρά του την οικογένεια, καθώς και, με έμμεσο τρόπο, στοιχεία συνδεδεμένα με αυτήν.

Οι γονείς, τα αδέρφια, οι εκπαιδευτικοί, οι γείτονες, οι συγγενείς, οι φίλοι, καθώς και όσα ακόμα άτομα φροντίζουν, διδάσκουν ή έρχονται σε επαφή με το παιδί αποτελούν τα κοινωνικά στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός του (μικροσύστημα), ενώ στα φυσικά στοιχεία συγκαταλέγονται το σπίτι, το σχολείο κ.λπ. Οι δεσμοί μεταξύ των άμεσων πλαισίων στα οποία συμμετέχει το παιδί (π.χ. οικογένεια, σχολείο), αφορούν το μεσοσύστημα. Πρόκειται για τα εμμέσως εμπλεκόμενα επίπεδα στη ζωή του, την οποία και επηρεάζουν (π.χ. η σχέση οικογένειας-σχολείου). Το ίδιο ισχύει και για τα πλαίσια στα οποία δεν υπάρχει άμεση συμμετοχή του παιδιού, αλλά τα γεγονότα που συντελούνται εκεί, καθώς και οι αποφάσεις που παίρνονται επηρεάζουν έμμεσα τη ζωή του, όπως ο χώρος εργασίας των γονιών του (εξωσυστήματα). Τέλος, οι ιδεολογικές και πολιτιστικές δομές που υπάρχουν σε ένα ευρύτερο επίπεδο για την κοινωνία και τους φορείς της (μακροσύστημα), επηρεάζουν το παιδί μέσω των επιρροών τους στο εξωσύστημα και το μικροσύστημα, ακόμα και αν δεν βρίσκεται το παιδί σε άμεση επαφή με αυτές. Για παράδειγμα, οι νομοθετικές ρυθμίσεις για την παιδεία ή την υγεία, που αντανakλούν συγκεκριμένες πολιτικές αντιλήψεις και θέσεις. Στο κάθε προαναφερόμενο «μικροσύστημα» (microsystem), όπου συμμετέχει το παιδί (π.χ. οικογένεια, σχολείο, ομάδα συνομηλίκων), αναπτύσσονται συστηματικές και αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών στοιχείων/μελών του, ενώ η ταυτότητα του μικροσυστήματος είναι ευρύτερη από τις ατομικές ταυτότητες των μελών του και διαμορφώνεται στη βάση της λειτουργίας και των διασυνδέσεων διαφορετικών παραγόντων, όπως ο τόπος, ο χρόνος, φυσικά χαρακτηριστικά, δραστηριότητα, συμμετοχή και ρόλοι (Bronfenbrenner, 1977). Το μικροσύστημα ασκεί τον πλέον καθοριστικό ρόλο από κάθε άλλο υποσύστημα στην ανάπτυξη του παιδιού και προδιαγράφει τη μελλοντική πορεία του, ενώ η εξέλιξη τόσο του μικροσυστήματος όσο και του παιδιού, που ζει μέσα σε αυτό, επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Πετρογιάννης, 2001: 153).

Σύμφωνα με την παραπάνω οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner, οι γονείς, η οικογένεια, οι φίλες, τα δίκτυα υποστήριξης και τα αποτελεσματικά σχολεία αποτελούν εξωτερικές επιρροές που ενισχύουν την ΨΑ του παιδιού (Alvord & Grados, 2005), ενώ παραδείγματα εσωτερικών δυνάμεων που προάγουν την ΨΑ του είναι η νοημοσύνη του, η επιτυχία του στην απόκτηση φίλων και η ικανότητά του να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του (ανάπτυξη αυτορρύθμισης ή αυτοέλεγχου) (Alvord & Grados, 2005· Buckner, Mezzacappa, & Beardslee, 2003). Η σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών του παιδιού αποτελεί ερμηνεία του γεγονότος ότι σε ορισμένες περιστάσεις επιδεικνύει ΨΑ και σε

άλλες όχι (Luthar et al., 2000· Ματσόπουλος, 2011). Οι ειδικοί, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η ΨΑ του παιδιού εμπεριέχει κυρίως την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών του και του περιβάλλοντός του όταν βιώνει δυσχέρειες και εμπόδια και λιγότερο τα ατομικά χαρακτηριστικά του (Egeland, Carlson & Sroufe, 1993). Σημαντική για την προώθηση της ΨΑ είναι η ποιότητα των περιβαλλοντικών πλαισίων, όπου αναπτύσσονται η κοινωνική επάρκεια, η αυτονομία και, γενικότερα, οι ικανότητες των παιδιών, η οποία καθορίζεται από τον βαθμό φροντίδας και υποστήριξης που λαμβάνει το παιδί, αλλά και από την ενθάρρυνση και τις ευκαιρίες συμμετοχής που έχει στα πλαίσια της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Zautra, Hall & Murray, 2010).

Ο ρόλος που παίζουν τα «τρίτα μέρη» στην ανάπτυξη του παιδιού έχει ιδιαίτερη σημασία κατά τους Bronfenbrenner & Evans (στο Πετρογιάννης, 2001: 147-148), καθώς, εφόσον συμμετέχει το παιδί ενεργά στη διάρκεια της ζωής του σε αμφίδρομες και προοδευτικά πολυπλοκότερες συναλλαγές με άλλα άτομα, αναπτύσσονται μεταξύ τους ισχυροί δεσμοί που χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα και ενεργό ενδιαφέρον του ενός για τη σωματική /ψυχική υγεία και την ανάπτυξη του άλλου. Στο πλαίσιο της οικολογικής προσέγγισης, και πάλι, καθώς το παιδί αλληλεπιδρά με τα μέλη της οικογένειάς του, αλλά και με «σημαντικούς άλλους» (τα «τρίτα μέρη»), αναλαμβάνει δράση που διαδοχικά γίνεται πολυπλοκότερη και στη διάρκειά της υποβοηθείται από τους ανθρώπους με τους οποίους έχει αναπτύξει θετικούς συναισθηματικούς δεσμούς. Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επομένως, όπου συντελείται η ανάπτυξη του παιδιού, αποκτά ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι οι συνεργατικές μορφές σύνδεσης μεταξύ διαφορετικών πλαισίων καθιστούν ευκολότερη την εσωτερική τους λειτουργία ως γενικότερα πλαίσια της ανθρώπινης ανάπτυξης, αυξάνοντας το αναπτυξιακό δυναμικό (Πετρογιάννης 2001: 148). Αυτή η συνεργασία χαρακτηρίζεται από αμφίδρομη επικοινωνία, ανταλλαγή πληροφοριών, αμοιβαία προσαρμογή και εμπιστοσύνη μεταξύ των πλαισίων όπου ζει και αναπτύσσεται το παιδί, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με το οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί υποστηρίζεται η παραδοχή πως η προώθηση της ΨΑ αποτελεί ζήτημα θεμελιώδους σημασίας, καθώς συνδέεται με τη διαχείριση κρίσεων στη ζωή.

1.4. Η έννοια της κρίσης και η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος διαχείρισης κρίσεων

Ο όρος «κρίση» σηματοδοτεί την *«κορύφωση μιας δύσκολης εξελικτικής πορείας με επιδείνωση όλων των αρνητικών φαινομένων, από το ζεπέρασμα της οποίας εξαρτάται η επιστροφή στη φυσιολογική κατάσταση»* (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής)¹². Αναφέρεται στην αιφνίδια και οδυνηρή ανατροπή της ισορροπίας στη ζωή, η οποία συνοδεύεται από έντονη αναστάτωση και άγχος, καθώς και αδυναμία διαχείρισης των δυσχερειών (Γαλανάκη, 2015β). Εκτός από μία κατάσταση που συμβαίνει ξαφνικά

¹²

Βλ.

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7&dq=

και απαιτεί επείγουσα αντιμετώπιση, η κρίση μπορεί να είναι και αναπτυξιακή, οπότε αφορά προβλέψιμες αλλαγές στη διάρκεια ζωής του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2011).

Καθώς το άτομο βιώνει καταστάσεις κρίσης, λόγω θεμάτων υγείας, οικονομίας ή ανθρωπίνων σχέσεων, ακόμα και λόγω φυσικών καταστροφών, κατακλύζεται από συναισθήματα απογοήτευσης, απελπισίας και αποδιοργάνωσης και δυσκολεύεται να αντιδράσει αξιοποιώντας όλες του τις δυνατότητες (Χατζηχρήστου, Κατή, Γεωργουλέας, Λυκισάκου & Υφαντή, 2012α· Χατζηχρήστου και συν., 2012β). Μάλιστα, διατηρεί την αίσθηση πως δεν ελέγχει την όλη κατάσταση, καθώς η απότομη αλλαγή στη σωματική του υγεία και στην καθημερινότητά του, η οποία είναι αντίθετη με τις επιθυμίες του, συνοδεύεται από την ψυχολογική πίεση περιορισμένης ή παρατεταμένης διάρκειας (Μαδιανός & Οικονόμου, 2014). Αν συμβαίνει να χάνει την ψυχική του ισορροπία, απαιτείται παρέμβαση, προκειμένου να επανέλθει σε φυσιολογικούς ρυθμούς ζωής και να ανακτήσει δημιουργικούς τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει (Henderson & Milstein 2008· Poal, 1990).

Η αντίδραση στο ψυχοπιεστικό και απειλητικό γεγονός της κρίσης πρέπει να υποστηρίζεται από επινοητικότητα και από ενασχόληση σε τομείς που ενδιαφέρουν το άτομο, ενώ απαραίτητη είναι και η θετική διάθεση, η οποία θεμελιώνεται στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την προσφορά αγάπης και αλληλεγγύης και την αποδοχή της συμπάθειας των άλλων (Μαδιανός & Οικονόμου, 2014). Γενικότερα, είναι εφικτό σε περίοδο κρίσης, που το άτομο επαναπροσδιορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο ή τοποθετείται απέναντι σ' αυτόν, να καταφέρνει να αντεπεξέρχεται με επιτυχία, να ξεπερνά την αρχική αίσθηση αδυναμίας και, τότε, να βρίσκει νέες στρατηγικές αντιμετώπισης που θα το οδηγήσουν και σε νέα επίπεδα ωριμότητας (Χατζηχρήστου, 2011). Και αυτή ακριβώς είναι η ΨΑ ενός ατόμου, η οποία εκδηλώνεται με την υγιή συμπεριφορά του και τη δημιουργική ζωή του υπό δυσμενείς συνθήκες (Masten & Curtis, 2000).

Ειδικότερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης, οι άνθρωποι επηρεάζονται σημαντικά ως προς την αίσθηση επάρκειας, ασφάλειας και ελπίδας, αλλά και ως προς τη δυνατότητα της ηρεμίας και του σχετιζέσθαι (Χατζηχρήστου, Κατή, Γεωργουλέα, Λυκισάκου & Υφαντή, 2012α). Επίσης, σύμφωνα με το National Center for Child Traumatic Stress (2011), αδυνατούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, αισθάνονται ανησυχία, φόβο, εξαντλητική πίεση και άγχος, υποτιμούν τον εαυτό τους και νιώθουν απελπισία, απομονώνονται και συχνά κατηγορούν τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να ασκούν αρνητική επιρροή και στα παιδιά, τα οποία ανησυχούν για την ασφάλεια των οικογενειών τους και τη δική τους (National Center for Child Traumatic Stress, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν τον έλεγχο των συναισθημάτων που διαθέτουν οι μαθητές/τριες, να τους/τις βοηθήσουν στη διαχείριση των αντιδράσεών τους και στην κατανόηση της κατάστασης που βιώνουν, αλλά και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η κατάσταση αυτή επηρεάζει τη ζωή τους, θα πρέπει να υιοθετήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές: να διαβεβαιώνουν τα παιδιά πως τα φροντίζουν και τα προστατεύουν, να μοιράζονται μαζί τους τα συναισθήματά τους, να μην τα πιέζουν και να υλοποιούν

μαζί τους ευχάριστες δραστηριότητες, αλλά και να επισημαίνουν τις ικανότητές τους σε δύσκολες συνθήκες (National Association of School Psychologists, 2008). Μια σειρά από τέτοιες μορφές αλληλεπίδρασης στο σχολείο θα μπορούσε ίσως να μετατρέψει τις συνέπειες της κατάστασης οικονομικής κρίσης από μια δύσκολη εμπειρία σε μια ευκαιρία ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τη θεωρία που αναπτύχθηκε στο Κεφάλαιο 1.3., αναφορικά με τους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας, και με προσανατολισμό τον οργανωτικό σχεδιασμό της έρευνας που περιγράφεται στη συνέχεια, είναι σκόπιμο να αναλυθεί εδώ η σχέση μεταξύ της έννοιας της κρίσης και των παραγόντων που βοηθούν στην υπέρβαση της κρίσης αυτής σε ό,τι αφορά τις δυνατότητες και τις πηγές στήριξης του κοινωνικού υποκειμένου που υφίσταται την κρίση.

Οι *δυνατότητες* αφορούν μετρήσιμα ατομικά χαρακτηριστικά ή χαρακτηριστικά καταστάσεων, που λειτουργούν ως παράγοντες πρόβλεψης για μελλοντικά θετικά αποτελέσματα ως προς ένα συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrell, & Furlong, 2006). Οι δυνατότητες μπορεί να είναι *εσωτερικές ή εξωτερικές* (internal and external assets), όπως οι γνωστικές δεξιότητες που ενισχύουν την προοπτική μιας καλής γνωστικής ανάπτυξης στο μέλλον ή η δημιουργία από τους/τις εκπαιδευτικούς ενός θετικού σχολικού κλίματος που ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (Durlak, 1998· Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011· Henderson & Milstein, 2008). Κατά τους ίδιους θεωρητικούς, οι *πηγές στήριξης* (resources) αφορούν ανθρώπινους, κοινωνικούς και υλικούς πόρους που αξιοποιούνται στις διαδικασίες προσαρμογής, όπως οι γονείς, οι φίλοι, καθώς και η εφαρμογή παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εκμάθησης δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς, που προωθούν την κοινωνική προσαρμογή. Οι δυνατότητες και οι πηγές στήριξης εντάσσονται στους παράγοντες που συμβάλλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Τα εγγενή χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας ή του περιβάλλοντος, όπως η κοινωνικότητα, η αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, η καλή σχέση με τουλάχιστον έναν γονέα και η οικογενειακή ή κοινωνική στήριξη (από συγγενείς, φίλους ή εκπαιδευτικούς) (Masten, 2011· Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008· Pianta & Steinberg, 1992) προλαμβάνουν την ύπαρξη αρνητικών αποτελεσμάτων σε περιόδους κρίσης ως *προστατευτικοί παράγοντες* (protective factors) που μετριάζουν την αρνητική επίδραση των *παραγόντων επικινδυνότητας* (risk factors) (Masten & Obradovic, 2006), όπως αγχογόνες καταστάσεις και γεγονότα που εντοπίζονται στο άτομο και στα πλαίσια που το περιβάλλουν (Durlak, 1998· Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011· Χατζηγρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2009· Henderson & Milstein).

Τα παιδιά κινδυνεύουν σε μεγάλο βαθμό να βιώσουν τραυματικές εμπειρίες με αρνητικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες στη ζωή τους, καθώς δεν διαθέτουν επαρκείς ικανότητες νοητικής και συναισθηματικής επεξεργασίας της κρίσης (Γαλανάκη, 2015α· Condly, 2006). Για τον λόγο αυτό χρειάζονται τη στήριξη και την καθοδήγηση των «σημαντικών άλλων», προκειμένου να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν και να λειτουργήσουν ξανά αποτελεσματικά. Στη διαδικασία αυτή

είναι σημαντικός ο ρόλος του σχολείου (Χατζηχρήστου, 2011), το οποίο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να διαχειριστούν τη κρίση στηριζόμενα σε δημιουργικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και κατά συνέπεια να οδηγηθούν σε ωριμότητα.

Όταν οι μαθητές//τριες χαρακτηρίζονται από συναισθήματα εξάντλησης, σύγχυσης και άγχους και δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την κρίση με συνήθεις μεθόδους, τότε βρίσκονται και οι ίδιοι/ες σε κρίση (Χατζηχρήστου και συν., 2012β). Σε αυτή την περίπτωση η ενδυνάμωσή τους πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών με εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, αλλά και παρέμβασης στην κρίση. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που ενυπάρχουν στους/στις μαθητές/τριες και στο περιβάλλον του σχολείου, γιατί διαφορετικά ισχυροποιείται η ευαλωτότητα των μαθητών/τριών (Χατζηχρήστου, 2011). Η συγκεκριμένη συνθήκη φαίνεται πως ικανοποιείται με την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων για την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, τη δημιουργία σαφών ορίων, την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, την παροχή φροντίδας και υποστήριξης, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφούς έκφρασης, καθώς και παροχής ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, που προάγουν την ΨΑ των μαθητών/τριών (Blum & Libbey, 2004· Henderson & Milstein, 2008).

Βάσει του σκεπτικού που αναπτύχθηκε για τη διαμόρφωση συνθηκών κρίσης και την αναγκαιότητα προώθησης της ΨΑ των ατόμων, προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν, ακολουθεί παρακάτω η παρουσίαση στοιχείων για την οικονομική κρίση που έπληξε την Ελλάδα και έχει οδηγήσει –όπως υποστηρίζεται στην παρούσα διατριβή– στην επιτακτική ανάγκη της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών.

1.5. Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα

Η σοβαρή οικονομική κρίση που αντιμετώπισε –και συνεχίζει να αντιμετωπίζει σε μεγάλο βαθμό– η Ελλάδα έχει τις ρίζες της σε μακροοικονομικές ανισορροπίες και διαρθρωτικά προβλήματα που, λόγω μακροχρόνιων διαδικασιών στο εσωτερικό της, συσσωρεύτηκαν πριν από την παγκόσμια οικονομική κρίση του 2007-2009 (Γαλενιανός, 2015) και οξύνθηκαν ακριβώς με την έλευση της παγκόσμιας χρηματοπιστωτικής αναταραχής (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Για την κατανόηση των αιτιών της κρίσης και των συνεπειών τους, που είναι ένα σύνθετο θέμα, παρακάτω επιχειρείται μία σύντομη επισκόπηση, βασισμένη στις αναλυτικές μελέτες ορισμένων ειδικών πάνω στο θέμα.

Το δημόσιο ελληνικό χρέος παρουσίασε ραγδαία αύξηση κατά τη δεκαετία του 1980, ενώ ακολούθησε ανοδική πορεία τις δύο επόμενες δεκαετίες και προκάλεσε μείωση των παραγωγικών επενδύσεων της χώρας και εξωτερικό δανεισμό από τις εκάστοτε κυβερνήσεις (Βαγιανός, Βέττας & Μεγύρ, 2010). Η διεθνής οικονομική κρίση του 2008 επιδείνωσε το ήδη δυσμενές οικονομικό κλίμα (Μαδιανός & Οικονόμου, 2014) και την ίδια χρονολογία καταγράφηκε στον τομέα των δημόσιων οικονομικών έλλειμμα της γενικής κυβέρνησης που υπερέβη το 4% του ΑΕΠ

(Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν) (έσοδα: 40,7% του ΑΕΠ, δαπάνες: 50,6% του ΑΕΠ), ενώ το δημόσιο χρέος αυξήθηκε προσεγγίζοντας το 97% του ΑΕΠ (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014).

Σύμφωνα με τους Βαρουφάκη, Πατώκο, Τσερκέζη & Κουτσοπέτρο (2011), τόπο αφετηρίας για την οικονομική κρίση αποτέλεσαν οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στην αρχή της δεκαετίας του 1970. Εκεί είχαν δημιουργηθεί οι συνθήκες για την εισροή τεράστιων κεφαλαίων στη Wall Street, η οποία παρήγε για τα επόμενα 25 χρόνια το τοξικό-ιδιωτικό χρήμα που οδήγησε στο Κραχ του 2008. Η κρίση μεταδόθηκε μέσω του βορειοευρωπαϊκού τραπεζικού συστήματος στην Ευρώπη και έφτασε στην Ελλάδα με έναν χρόνο καθυστέρηση, τον Ιανουάριο του 2009¹³ ως κρίση δημόσιου χρέους (τον Απρίλιο του 2009 έγινε υπαγωγή της Ελλάδος στη Διαδικασία Υπερβολικού Ελλείμματος), με την κορύφωσή της στα τέλη του 2009 και με τα πρώτα σημάδια της να εμφανίζονται στις αρχές του 2010 (Βαρουφάκης, Πατώκος, Τσερκέζης & Κουτσοπέτρος, 2011· Τράπεζα της Ελλάδος–Ευρωσύστημα–Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014).

Στις 23 Απριλίου 2010 η ελληνική κυβέρνηση αιτήθηκε χρηματοδοτική συνδρομή από τις χώρες της ευρωζώνης και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) (Ακαλέστου & Δαφέρμος, 2016), γεγονός που οδήγησε, στις 8.5.2010 στην Έκτακτη Σύνοδο Κορυφής της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), η οποία αποφάσισε τη χορήγηση δανείου στην Ελλάδα με τη συνακόλουθη σύναψη Μνημονίου Οικονομικών και Χρηματοπιστωτικών Πολιτικών (ΜΟΧΠ). Τα μέτρα που συνόδευαν το Μνημόνιο ενσωματώθηκαν στον Ν.3845/2012 («Μέτρα για την εφαρμογή του μηχανισμού στήριξης της ελληνικής οικονομίας από τα κράτη-μέλη της Ζώνης του Ευρώ και το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο») (Kentikelenis, Karanikolos, Reeves, McKee & Stuckler, 2014· Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014· Simou & Koutsogeorgou, 2014). Προκειμένου να επανέλθει η Ελλάδα σε τροχιά ανάπτυξης, απαιτήθηκε η νομοθέτηση και εφαρμογή οικονομικών μεταρρυθμίσεων, μεταξύ των οποίων μέτρα λιτότητας, όπως αύξηση της φορολογίας και περικοπές στις συντάξεις και στους μισθούς (Ακαλέστου & Δαφέρμος, 2016). Η σειρά των δυσμενών οικονομικών μέτρων που ακολούθησαν ήταν αιτία πρόκλησης της οικονομικής ύφεσης και της κατάρρευσης του κοινωνικού κράτους (Μαδιανός & Οικονόμου, 2014). Κατά την αρχική περίοδο εφαρμογής του Μνημονίου, η πολιτική της δημοσιονομικής προσαρμογής εστίασε στην αύξηση των φόρων αντί στη μείωση των περιττών δαπανών, με αποτέλεσμα τη μεγάλη μείωση της ιδιωτικής κατανάλωσης και των επενδύσεων και, άρα, τη βαθύτερη και πιο παρατεταμένη ύφεση (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Η Βουλή ψήφισε νέα παρεμβατικά μέτρα (Ν. 3985/1.7.2011) μαζί με τον πρώτο «εφαρμοστικό» νόμο (Ν. 3986/1.7.2011), που θα

¹³ Ως έτος έναρξης της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα έχει αναφερθεί επανειλημμένα το 2009 (Simou & Koutsogeorgou, 2014).

κάλυπταν την περίοδο 2011-2015¹⁴, ενώ στη Σύνοδο Κορυφής, στις 26 Οκτωβρίου 2011, λήφθηκαν αποφάσεις για περαιτέρω βοήθεια προς την Ελλάδα.

Το 2011 η οικονομία της Ελλάδας βρισκόταν σε φάση αποσταθεροποίησης (Βαρουφάκης, Πατώκος, Τσερκέζης & Κουτσοπέτρος, 2011), ενώ η ανεργία σημείωνε έκρηξη (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Η μεγάλη ύφεση της οικονομικής δραστηριότητας συνδεόταν και με την αβεβαιότητα για την έκβαση του εγχειρήματος της σταθεροποίησης, το οποίο επιδιώχθηκε με μια διστακτική προσέγγιση, με την ελπίδα της αποφυγής μέρους του κόστους της προσαρμογής ή ακόμα της μετέπειτα καταβολής του (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Ως αποτέλεσμα των αναβολών και καθυστερήσεων που σημειώθηκαν, προέκυψαν αναθεωρήσεις συμφωνιών με τους εταίρους και νέα μέτρα, που οδηγούσαν από τη μία στην αύξηση του κόστους της προσαρμογής (σε αντίθεση με το αν τα μέτρα είχαν ληφθεί εγκαίρως) και από την άλλη στη μετάθεση του χρόνου εμφάνισης των αναμενόμενων θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014).

Στις 12 Φεβρουαρίου 2012 η ελληνική βουλή υιοθετεί νέες ρυθμίσεις (Ν. 4046/2012), οι οποίες αποτυπώθηκαν στο «Μνημόνιο Χρηματοπιστωτικών Πολιτικών» (Μ.Ο.Χ.Π.) και στο Μνημόνιο Συνεννόησης στις Συγκεκριμένες Προϋποθέσεις Οικονομικής Πολιτικής (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Πανευρωπαϊκή έρευνα το 2013 κατατάσσει την Ελλάδα ως προς την ποιότητα ζωής στην τρίτη από το τέλος θέση στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 28 κρατών μελών (Μαδιανός & Οικονόμου, 2014). Το ίδιο έτος η οικονομία εισέρχεται σε τροχιά σταθεροποίησης και εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για ανάκαμψη το 2014 (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014). Το έτος 2017 η Ελληνική οικονομία ανακάμπτει, ενώ κατά το έτος 2018 δρομολογείται η έξοδος της από την αυστηρή εποπτεία και η ευθυγράμμισή της σε πορεία βιώσιμης ανάπτυξης¹⁵. Τα έτη 2019 και 2021 η χώρα επιχειρεί, σύμφωνα με δημοσιεύματα ελληνικών ηλεκτρονικών εφημερίδων, την πρόωρη αποπληρωμή του χρέους στο ΔΝΤ¹⁶.

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, που, όπως περιγράφηκε, προέκυψε από τη μείωση των μακροοικονομικών μεγεθών της και τη συρρίκνωση της γενικότερης οικονομικής δραστηριότητας, είχε δραματικές επιπτώσεις στη ζωή των πολιτών. Η συρρίκνωση ή και η απώλεια των εισοδημάτων τους, η ανεργία και η διόγκωση των

¹⁴ Πρόκειται για παρεμβάσεις που εντάχθηκαν σε ένα Μεσοπρόθεσμο Πλαίσιο Δημοσιονομικής Στρατηγικής (Μ.Π.Δ.Σ.) (Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, 2014).

¹⁵ Βλ. στον ιστοχώρο <https://www.enterprisegreece.gov.gr/h-ellada-shmera/giati-ellada/h-ellhnikh-oikonomia>, Enterprise Greece, Invest & Trade (Η Ελληνική Οικονομία.).

¹⁶ Βλ. ηλεκτρονική εφημερίδα «CNN.gr» ([Πέγκλινγκ: Θετικό το αίτημα της Ελλάδας να αποπληρώσει ωρύτερα το χρέος προς το ΔΝΤ - CNN.gr](#)) και «Protothema.gr» ([Πράσινο φως από ESM και EFSF για την πρόωρη αποπληρωμή μέρους του ελληνικού δανείου στο ΔΝΤ \(protothema.gr\)](#)).

κοινωνικών ανισοτήτων αποτέλεσαν τροχοπέδη ευημερίας, αύξησαν το επίπεδο της φτώχειας¹⁷, δημιούργησαν ψυχικές διαταραχές και υπονόμισαν την ποιότητα εκπαίδευσης και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων (Γιωτάκος, 2010· Γιωτάκος, Καραμπέλας & Καυκάς, 2011· Ευθυμίου, Αργαλιά, Κασκαμπά & Μακρή, 2013· Θεοδωρόπουλος, 2013· Botou et al., 2017).

Σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Αρχή (2016β), η μελέτη των δεικτών για τις συνθήκες διαβίωσης του πληθυσμού της Ελλάδας φανερώνει ότι η στέρηση βασικών αγαθών και υπηρεσιών («δυσκολία ικανοποίησης έκτακτων οικονομικών αναγκών, αδυναμία κάλυψης εξόδων για διακοπές μίας εβδομάδας το χρόνο, αδυναμία διατροφής που να περιλαμβάνει κάθε δεύτερη ημέρα κοτόπουλο, κρέας ή ψάρι, αδυναμία πληρωμής για ικανοποιητική θέρμανση της κατοικίας, έλλειψη βασικών αγαθών όπως πλυντήριο ρούχων, έγχρωμη τηλεόραση, τηλέφωνο ή αυτοκίνητο, αδυναμία αποπληρωμής δανείων ή αγορών με δόσεις, δυσκολίες στην πληρωμή πάγιων λογαριασμών»), αφορά τον φτωχό πληθυσμό της Ελλάδας αλλά και μέρος του μη φτωχού πληθυσμού της. Μειώθηκαν, επίσης, οι δαπάνες για τη δημόσια υγεία και την υγειονομική περίθαλψη, με αποτέλεσμα τη μείωση του αριθμού των εργαζομένων στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης και των μισθών τους, καθώς και τις περικοπές στην προμήθεια ιατρικών προϊόντων και στις συντάξεις (Anagnostopoulos & Soumaki, 2013· Simou & Koutsogeorgou, 2014). Τα μέτρα λιτότητας κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα συνδέθηκαν θετικά με την αύξηση του ποσοστού αυτοκτονιών (Rachiotis, Stuckler, McKee & Hadjichristodoulou, 2015). Επίσης, έκλεισαν ή ελαττώθηκαν οι φορείς παροχής ψυχικής υγείας και αυξήθηκε το ποσοστό των παιδιών που κινδυνεύουν από τη φτώχεια (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2016α· European Public Health Alliance, 2014· Kentikelenis et al., 2014), ενώ η μη πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας φαίνεται να έχει επιπτώσεις όχι μόνο στη φυσική υγεία, αλλά και στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Kim et al., 2013).

Τα παιδιά στην Ελλάδα ως πιο ευάλωτη ομάδα του πληθυσμού βρέθηκαν στο επίκεντρο μίας ανερχόμενης κοινωνικής τραγωδίας (European Public Health Alliance, 2014). Στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διδάξουν σε σχολικά περιβάλλοντα όπου συχνότατα φοιτούσαν μαθητές/τριες με προβλήματα βιοπορισμού (Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, 2014), αυξημένο άγχος, επιθετική συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένες επιδόσεις (Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, 2012· Lazaratou, Stavropoulos, Charbilas, Soldatou & Dikeos, 2015· Ντολιοπούλου, 2013). Οι συνθήκες αυτές καθιστούν αναγκαίο τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, το οποίο καλείται να τροποποιήσει και να εμπλουτίσει τους στόχους και τις πρακτικές του στην κατεύθυνση της προστασίας της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών, αλλά και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα (Κωνσταντίνου, 2012).

¹⁷ Σύμφωνα με δελτίο ενημέρωσης της Eurostat (2015), από το 2008 έως το 2014 έχει αυξηθεί ο κίνδυνος φτώχειας ή κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα (από 28,1% το 2008 σε 36,0% το 2014 ή +7,9 ποσοστιαίες μονάδες).

Στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται μία περιγραφή για τον αρνητικό αντίκτυπο της οικονομικής κρίσης που έπληξε την Ελλάδα στον ψυχισμό των μαθητών/τριών.

1.6. Διαστάσεις και συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα για την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών

Οι ταχύτατες μεταβολές του κόσμου σε επίπεδο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό έχουν οδηγήσει τις κοινωνίες σε καταστάσεις κρίσης, καθώς οδηγούν συχνά στην καταστρατήγηση των εργασιακών δικαιωμάτων και στην ανεργία, θέτοντας σε κίνδυνο τη φυσική και ψυχική υγεία ενός σημαντικά μεγάλου μέρους του πληθυσμού της γης (Christodoulou & Anagnostopoulos, 2013· Kelly & Doherty, 2013· Salvador-Carulla & Roca, 2013· World Health Organization, 2002· World Health Organization, 2009· World Health Organization, 2011). Όπως ήδη αναφέρθηκε, σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά πορίσματα, περισσότερο ευάλωτες στις συνέπειες που απορρέουν από αυτές τις συνθήκες είναι οι οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες ομάδες, ανάμεσά τους οι έφηβοι και τα παιδιά (Eurochild, 2011· Moore & Susan, 2012· Stuckler, Basu, Suhreke, Coutts & McKee, 2009).

Στην Ελλάδα, όπου η οικονομική δυσπραγία ήταν ήδη μεγάλη πριν από την έναρξη της οικονομικής ύφεσης, η κατάσταση αργότερα επιδεινώθηκε (Gunnlaugsson, 2016), ιδιαίτερα για τα παιδιά των οικογενειών που περιλάμβαναν ανέργους/ες και γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή ήταν μονογονεϊκές ή οικογένειες μεταναστών/στριών (Βράντση & Δημητριάδου, 2015α· Βράντση & Δημητριάδου, 2015β· Βράντση & Δημητριάδου, 2016). Καθώς τα παιδιά συμπορεύονται με τους ενήλικες γονείς τους σε δρόμους αβεβαιότητας και ανασφάλειας, η αυτοεκτίμησή τους μειώνεται, ο ψυχισμός τους κλονίζεται και η αύξηση του φόβου και της ανησυχίας τους επιφέρει συμπτώματα αγχώδους διαταραχής (Ασημόπουλος, 2012).

Οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών/τριών έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται συναισθήματα όπως θλίψη, άγχος, φόβος, θυμός και ανασφάλεια (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012· Studer & Salter, 2010), αρνητική/επιθετική συμπεριφορά (κοινωνική απόσυρση, διενέξεις στο οικογενειακό περιβάλλον) και πληθώρα σωματικών συνεπειών (εφίδρωση, ένταση σωματική, αϋπνίες, πονοκέφαλος, κοιλιακοί πόνοι, αίσθημα ζάλης), που εμφανίζονται την τάξη, στα διαλείμματα και σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Σε ακραίες περιπτώσεις τα συμπτώματα αυτά μπορούν να φτάσουν σε κρίσεις πανικού και κατάθλιψη, καθώς και σκέψεις απόγνωσης ή καταστροφής για το μέλλον. Σημαντική είναι μάλιστα στο σημείο αυτό η διαπίστωση ερευνητικών δεδομένων, πως έφηβοι με υψηλό επίπεδο καταθλιπτικών συμπτωμάτων δεν επιδιώκουν την αναζήτηση βοήθειας· ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η άμεση και στοχευμένη παρέμβαση, χωρίς να μεσολαβεί αναμονή για αναζήτηση βοήθειας από μέρους των ιδίων (Sawyer et al., 2012).

Όλα τα παραπάνω είναι φυσικό να επηρεάζουν σημαντικά και τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών/τριών, τις επιδόσεις τους που συνδέονται με προβλήματα συγκέντρωσης άρα μειωμένη ικανότητα για μάθηση, καθώς και γενικότερα την ομαλή ένταξή τους στη σχολική ζωή (Δερεδάκης & Θάνος, 2010· Duffield & Lovell,

2008· Κολαΐτης, 2011· Love & Cobb, 2012· Patel, 2009). Παράλληλα με τον πολλαπλασιασμό των προβλημάτων που συναντούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και την αποδυνάμωση της ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις αντίξοες συνθήκες της καθημερινότητας, οι μειωμένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών σχετίζονται και με την εγκατάλειψη του σχολείου (Bowers, 2010· Bowers & Spratt, 2012).

Για την αντιμετώπιση της προαναφερθείσας κατάστασης καλείται να ενεργοποιηθεί άμεσα το σχολείο και, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης που προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες, το περιβάλλον του πρέπει να εστιάζει –εκτός των άλλων– και στην προώθηση της υγείας και ευημερίας τους (Bates & Eccles, 2008· James & Gilliland, 2013· U. S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, 2007). Ταυτόχρονα το επιτυχημένο σχολείο έχει χρέος να δημιουργήσει ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Μπελογιάννη, 2009· Beatty, 2007· McMilian & Chavis, 1986· Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, 1999· Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006) για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να αναπτύξουν την ΨΑ τους απέναντι στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του άμεσου και ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Hanewald, 2011· Henderson & Milstein, 2008· Johnson, 2008· Russo & Boman, 2007· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004· Lambert, 2013).

Δεδομένου ότι η προστασία των αναπτυξιακών δικαιωμάτων των παιδιών (ψυχική και σωματική ανάπτυξη) θεμελιώνεται στην οικοδόμηση ανθεκτικών συστημάτων, όπως αυτό του σχολείου, τα οποία σε συνθήκες οικονομικής κρίσης θα ενεργούν προς την κατεύθυνση της ικανοποίησης των αναγκών της συγκεκριμένης ευαίσθητης πληθυσμιακής ομάδας (Ακαλέστου & Δαφέρμος, 2016· Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008), η απάντηση στο ερώτημα «πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την οικονομική κρίση;», που παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, υποβοηθά την προσπάθεια της ερευνητικής προσπάθειας για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών.

1.7. Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά την οικονομική κρίση

Ο ψυχισμός των παιδιών στην Ελλάδα εκτίθεται σε κίνδυνο, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, από την τρυφερή ηλικία του νηπιαγωγείου. Από τη συγκεκριμένη κιόλας ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις δυσμενείς συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί.

Η έρευνα της Ντολιοπούλου (2013), που πραγματοποιήθηκε στη χώρα σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, δείχνει πως «οικονομική κρίση» σημαίνει για τα παιδιά πρωτίστως έλλειψη. Συγκεκριμένα, συνδέουν την έννοια με τη μη ύπαρξη χρημάτων, στέγης, ρουχισμού και τροφίμων. Επιπλέον, την αντιλαμβάνονται ως απώλεια θέσεων εργασίας, αλλά και ως μείωση δώρων και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Θεωρούν, επίσης, ότι ενεργοποιεί τη μαζική ανθρώπινη κινητοποίηση ως αντίδραση στις επιπτώσεις της. Ακόμα, φαίνεται πως τα παιδιά θεωρούν σημαντική τη βοήθεια της εκκλησίας, προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι αρνητικές συνέπειες της οικονομικής

κρίσης. Στη μελέτη επισημαίνεται πως τα παιδιά ερμηνεύουν τις δυσμενείς συνθήκες στις οποίες περιήλθε η χώρα με εγωκεντρικό τρόπο, δεδομένου και ότι η σκέψη τους είναι στατική, άκαμπτη και επικεντρώνεται περισσότερο σε συγκεκριμένα στοιχεία παρά σε αφηρημένες έννοιες. Τα ευρήματα της έρευνας σκιαγραφούν τη δραματική επιρροή των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης, καθόλη τη διάρκειά της, στην ψυχική διάθεση των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα πορίσματα μαρτυρούν ότι τα παιδιά θλίβονται ή αισθάνονται θυμό για την αρνητική επίδραση της οικονομικής κρίσης τόσο στην κοινωνία ολόκληρη όσο και στις μεμονωμένες οικογένειες, σε κάθε παιδί, αλλά και στα άτομα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος. Η μελέτη αναφέρει πως τα παιδιά κατονομάζουν ως πηγές ενημέρωσής τους για την οικονομική κρίση τις οικογένειές τους και την τηλεόραση. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου καταλογίζουν υπαιτιότητα για την οικονομική κρίση σε πρόσωπα, ιδρύματα και θεσμούς από το εσωτερικό της χώρας (πολιτικοί, τράπεζες), καθώς και από το εξωτερικό (Μέρκελ, Τρόικα), ακόμα και αν δεν κατανοούν τη λειτουργία τους. Τέλος, να σημειωθεί ότι προτείνουν για τη διαχείρισή της την υιοθέτηση των συμβουλών των γονέων, όπως τη μείωση των ατομικών εξόδων και την προσφορά βοήθειας σε τρίτους, ενώ εκφράζουν και τη θέση τους περί σημαντικότητας της στήριξης από τον Θεό ή τον Άγιο Βασίλη (Ντολιοπούλου, 2013: 112).

Δύο ακόμα ερευνητικές μελέτες, αυτές των Giotaki & Lenakakis, (2016) και των Καλεράντε, Κολτσάκη & Κοντοπούλου (2012: 140), οι οποίες αναφέρονται σε μαθητές/τριες νηπιαγωγείου, καταδεικνύουν πως τα παιδιά του νηπιαγωγείου συνδέουν την οικονομική κρίση με στερήσεις υλικών αγαθών και απώλεια εργασίας. Τα ευρήματα των Καλεράντε και συν. (2012: 140) διαπιστώνουν, επίσης, πως η πληροφόρηση των παιδιών σχετικά με την οικονομική κρίση προέρχεται από την οικογένεια, από το άμεσο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους, καθώς και από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ).

Η Christopoulou (2013) πραγματοποίησε έρευνα σε δείγμα μαθητών/τριών ηλικίας 10-11 ετών, οι οποίοι/ες φοιτούν στην Ε' τάξη του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά αυτής της μεγαλύτερης ηλικίας, εκτός του ότι αναγνωρίζουν τη φτώχεια και την ανεργία ως σημαντικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης, φαίνεται να προβληματίζονται ακόμα περισσότερο υιοθετώντας την άποψη περί πρόκλησης βίας στο πλαίσιο του αντίκτυπου της οικονομικής κρίσης. Η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει πως τα παιδιά διακρίνονται από έντονη ανησυχία τόσο για την έλλειψη στέγης ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης όσο και για τη λήψη μέτρων λιτότητας ως τρόπων αντιμετώπισής της. Στην έρευνα της Christopoulou (2013: 52) φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για την οικονομική κρίση και τον αντίκτυπό της στηρίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά και σε ενημέρωση που έχουν από την οικογένεια, τους συνομηλίκους και τα ΜΜΕ.

Μία ακόμα έρευνα στην Ελλάδα, των Ακριβου, Μπονώτη & Δερμιτζάκη (2016), σε μαθητές/τριες Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού σχολείου, έδειξε πως οι αντιλήψεις τους για την οικονομική κρίση αναφέρονται α) στις κοινωνικές της επιπτώσεις, όπως η απώλεια εργασίας, η μετανάστευση και η βία, β) τις οικονομικές της επιπτώσεις, όπως είναι η φτώχεια και γ) τις ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως το άγχος, η θλίψη και η αγωνία. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επισημαίνεται

πως οι μαθητές/τριες μιλώντας για την οικονομική κρίση αναφέρονται στην εξωτερική πολιτική της χώρας δηλώνοντας το όνομα «Μέρκελ», στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο (ΔΝΤ) και στην Τρόικα, αλλά και στην εσωτερική πολιτική με αναφορές στους πολιτικούς της χώρας (Ακρίβου και συν., 2016: 313).

Η παρουσίαση των παραπάνω ερευνητικών στοιχείων δείχνει πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της οικονομικής κρίσης ως στέρση, απώλεια και βία και πως οι συγκεκριμένες καταστάσεις τους προκαλούν θυμό και θλίψη. Επιπλέον, φαίνεται πως τους εγείρουν και συναισθήματα συμπόνιας και αλτρουισμού, ενώ ο βαθμός στον οποίο επηρεάζονται εξαρτάται από τον βαθμό ανάπτυξης της σκέψης τους. Επίσης είναι ορατό ότι η ενημέρωσή τους για την οικονομική κρίση μπορεί να προέρχεται τόσο από το άμεσο όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον τους.

Η θέαση της κρίσης από τα παιδιά μόνο υπό το πρίσμα μίας δύσκολης συνθήκης, ενός άλυτου προβλήματος και ενός εμποδίου που είναι αδύνατο να ξεπεραστεί, ενδεχομένως εντείνει την απογοήτευσή τους και περιορίζει την αυτενέργειά τους. Αντίθετα η θεώρησή της με μία αισιόδοξη οπτική και ως ευκαιρία για δράση ίσως ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά τους στην κατεύθυνση της αναζήτησης πολλαπλών απαντήσεων και εναλλακτικών λύσεων. Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η υπεύθυνη και προσαρμοσμένη στην ηλικία των μαθητών/τριών πληροφόρηση σχετικά με την οικονομική κρίση και τη διαχείριση των επιπτώσεών της, ώστε να περιορίζεται ο κίνδυνος των ανορθόδοξων χειρισμών εξαιτίας άκαιρων και λανθασμένων εκτιμήσεων. Βέβαια, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο της οικονομικής κρίσης περισσότερο ή λιγότερο αισιόδοξα ανάλογα με την ηλικία τους, ενώ ο ειλικρινής διάλογος με τους γονείς τους και τους σημαντικούς άλλους στη ζωή τους τα βοηθά στην ορθολογική διαχείριση των επιπτώσεων που βιώνουν εξαιτίας της. Η συγκεκριμένη διαπίστωση ανήκει σε ελληνίδα παιδοψυχίατρο και συνδέεται από την ίδια με την υπόθεση πως *«Ίσως αυτό να είναι το μεγαλύτερο μάθημα από την κρίση: να ωριμάσουμε μικροί και μεγάλοι και να αναπτύξουμε ψυχική ανθεκτικότητα, την οποία οι μεγάλοι καλούνται να κληροδοτήσουν στα παιδιά τους»* (Κωνσταντοπούλου, 2018).

Σε αυτό το πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση του ρόλου της εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο, η οποία, με αναπροσαρμογή των προγραμμάτων της και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα επιδιώκει την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, προκειμένου οι ίδιοι/ες να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τον αρνητικό αντίκτυπό της στις ζωές τους.

2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Η σύνδεση της ΨΑ με την ποιότητα ζωής στις κοινωνίες που βιώνουν κάθε είδους κρίση, και ειδικότερα στην ελληνική κοινωνία που δοκιμάστηκε σκληρά από την οικονομική κρίση, δημιουργεί την ανάγκη και οδηγεί στη σκέψη για την προώθηση

της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στα σχολεία και στις τάξεις τους, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά τις προκλήσεις που συναντούν στη ζωή τους.

Στα επόμενα κεφάλαια γίνεται παρουσίαση εκπαιδευτικών μοντέλων, στρατηγικών και μεθόδων εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία, το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και των τάξεων ως ανθεκτικών κοινοτήτων, των διδακτικών παρεμβάσεων που προωθούν την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης, των παιδαγωγικών αρχών στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται μία παρέμβαση για την ΨΑ, ένας προβληματισμός για τα ΑΠΣ και τον ρόλο του/της δασκάλου/ας-εμπυχωτή/τριας, καθώς και μία προσέγγιση για την ΨΑ των εκπαιδευτικών.

2.1. Εκπαιδευτικά μοντέλα, στρατηγικές και μέθοδοι εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διδακτική διαδικασία

Η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε ενεργό μάθηση, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες τους, η χρήση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών από τους/τις εκπαιδευτικούς και η αξιολόγηση της μάθησης χαρακτηρίζουν την «ποιοτική διδασκαλία» (quality teaching) (Darling-Hammond, 2009 & 2011). Σε αυτό το κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή εκπαιδευτικών μοντέλων, στρατηγικών και μεθόδων που αξιοποιούνται μεμονωμένα ή συνδυαστικά στον σχεδιασμό μίας διδασκαλίας προκειμένου να διευκολύνουν τις διαδικασίες ενεργοποίησης και συμμετοχής των μαθητών/τριών.

Το διδακτικό μοντέλο αποτελεί τη νοητική κατασκευή που ο/η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ή δημιουργεί προκειμένου να σχεδιάσει με ευελιξία τη διδασκαλία του, επιλέγοντας κατάλληλες στρατηγικές και μεθόδους (Δημητριάδου, 2016) και παράλληλα να καλύψει τις ανάγκες της, αντιμετωπίζοντας εκπαιδευτικές καταστάσεις που διαφοροποιούνται για τα ΑΠΣ της τάξης (Δημητριάδου, 2016: 101-102· Neminska, 2018· Willingham, 2017).

Στον δυτικό κόσμο εντοπίζονται διδακτικά μοντέλα που προκρίνουν τον ρυθμιστικό ρόλο του/της δασκάλου/ας και την επιβολή κανόνων συμπεριφοράς στους/στις μαθητές/τριες (Παραδοσιακή ή Αυταρχική Παιδαγωγική) ή ενισχύουν τον καθοδηγητικό ρόλο του/της δασκάλου/ας και δημιουργούν συνθήκες ψυχικής ενδυνάμωσης που οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Νέα Αγωγή) (Δημητριάδου, 2016: 110-111· Hunt, 1971· Young, 1999). Ο Φλουρής παρουσιάζει (στο Δημητριάδου, 2016: 111-113) τις αρχές της επανάληψης και της ενίσχυσης σε μία γραμμική διδασκαλία που δεν αναγνωρίζει την ικανότητα των μαθητών/τριών για την κατασκευή νοήματος (Μπιχεβιοριστικό ή Συμπεριφοριστικό μοντέλο), καθώς και την εργασία σε ομάδες όπου η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από τη γνώση που ήδη διαθέτουν (μοντέλο του Εποικοδομισμού ή Κονστрукτιβισμού) (Dangel, Guyton & McIntyre, 2004). Υπάρχουν επίσης μοντέλα προσέγγισης της πληροφορίας που εστιάζουν στις γνωστικές λειτουργίες των μαθητών/τριών, μοντέλα προσωπικότητας που προωθούν την αυτοεκτίμησή τους, βοηθώντας τους/τις έτσι στην ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με τους άλλους και με το περιβάλλον τους, καθώς και

μοντέλα που προσανατολίζονται στην κοινωνία αξιοποιώντας δημοκρατικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών/τριών με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Bereiter & Scardamalia, 2006· Δημητριάδου, 2016: 113-114· Joyce, Weil & Calhoun, 2003). Ο σχεδιασμός μίας διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιεί στοιχεία: α) του τεχνικού-γραμμικού μοντέλου, όπου ακολουθείται μία πορεία συγκεκριμενοποίησης σκοπών, στόχων, περιεχομένων, μεθόδων, στρατηγικών, μέσων και αξιολόγησης, όπως ακριβώς προδιαγράφει το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, διατηρείται ο πρωταγωνιστικός ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία, αλλά ακυρώνεται η δημιουργική συνεισφορά του/της, αποκλείεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών και δεν υπάρχει ευελιξία προσαρμογής του σχεδιασμού στις ιδιαιτερότητές τους και β) του κυκλικού-ψυχολογικού μοντέλου όπου η διδασκαλία έχει ως σημείο αφετηρίας τα γνωστικά ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, διαφοροποιείται ώστε να προσαρμόζεται σε αυτά και σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό με βάση το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον στο οποίο διδάσκει, τον σκοπό που επιδιώκει και τα χαρακτηριστικά της τάξης (Φρυδάκη, 2009: 195-205· Δημητριάδου, 2016: 115-117· Lee, 2000· Raudenbush, 1988).

Ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης, δηλαδή των διδακτικών στρατηγικών που θα υιοθετήσει, κάνει επιλογές και παίρνει αποφάσεις σε συνάρτηση με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τα στυλ μάθησης, το γνωστικό και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών/τριών, προβαίνοντας ταυτόχρονα σε μία διαρκή αξιολόγησή τους και τη σύνδεσή της με τους στόχους και τις διαδικασίες της μάθησης (Ackermann, 1993· Balzani, Del Rizzo & Sandi, 2011· Δημητριάδου, 2016: 103· Yakovlev & Ponzun, 2010). Οι διδακτικές στρατηγικές μπορεί να αντιστοιχούν σε άμεσες ή έμμεσες διαδικασίες και κατ' αντιστοιχία να περιλαμβάνουν μεθόδους όπως διάλεξη και ερωτήσεις ή στοχαστική συζήτηση και επίλυση προβλημάτων (Korat & Shamir, 2012· Wolfson, 1973). Συγκεκριμένα, η άμεση διδασκαλία ως στρατηγική χαρακτηρίζεται από δράσεις που κατευθύνονται κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό και στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων βήμα-βήμα. Στην έμμεση διδασκαλία, που είναι περισσότερο μαθητοκεντρική, αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών και ενισχύεται η ανάπτυξη των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, ενώ ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως υποστηρικτής/τρια και διευκολυντής/τρια. Οι Joyce και Weil (στο Δημητριάδου, 2016: 105-106) διακρίνουν, επίσης, τις αλληλεπιδραστικές, τις πειραματικές ή τις ανεξάρτητες στρατηγικές (Grover & Stovall, 2013· Estes, 2004· Hains & Smith, 2012). Ειδικότερα αναφέρουν πως, στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής διδασκαλίας, δια μέσου της συζήτησης αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών/τριών, ενώ γίνεται καλύτερα η οργάνωση της σκέψης και των συναισθημάτων τους. Η πειραματική μάθηση είναι μαθητοκεντρική με έμφαση στη συνεργατική έρευνα, και, τέλος, η ανεξάρτητη μελέτη προβλέπει την ατομική ή ομαδική εργασία των μαθητών/τριών υπό την καθοδήγηση ή την εποπτεία του/της εκπαιδευτικού και οδηγεί στην ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας μέσα από την προώθηση της αυτοεκτίμησης και της αυτο-βελτίωσης των μαθητών/τριών.

Οι διδακτικές μέθοδοι εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων και τη συγκεκριμενοποίηση της φύσης των διδακτικών δραστηριοτήτων, ενώ παρά το ότι τα όρια των διδακτικών μεθόδων, όπως και των διδακτικών στρατηγικών, δεν είναι ευδιάκριτα, ωστόσο κάποιες μέθοδοι εμπεριέχονται σε συγκεκριμένες στρατηγικές (Δημητριάδου, 2016: 106-107· Dunlap & Grabinger, 2003· Ulubey & Gozutok, 2015· Yu, Shichang, Weiqing, Yufang & Li, 2006). Ειδικότερα, στην άμεση διδασκαλία εντάσσονται η υποβολή ερωτήσεων, οι ασκήσεις και οι εφαρμογές, καθώς και οι οδηγίες για μελέτη. Στην έμμεση διδασκαλία αξιοποιούνται η στοχαστική συζήτηση, η επίλυση προβλημάτων, η εννοιολογική χαρτογράφηση και η συμπλήρωση κενών. Η αλληλεπιδραστική διδασκαλία περιλαμβάνει τις μεθόδους της συζήτησης, του καταϊγισμού ιδεών, του παιχνιδιού ρόλων, την ομαδοσυνεργατική εργασία και την επίλυση προβλημάτων. Η πειραματική μάθηση συνδέεται με παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις. Τέλος, στην ανεξάρτητη μελέτη εμπεριέχονται οι μέθοδοι των πακέτων δραστηριοτήτων, των απαντήσεων σε ερωτήματα και των μαθησιακών συμβολαίων.

Οι διδακτικές πρακτικές, αντίστοιχες των μεθόδων διδασκαλίας που εντάσσονται στα προαναφερόμενα διδακτικά μοντέλα των Joyce και Weil, είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project), η διαθεματική προσέγγιση, η βιωματική μάθηση, η δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων, ο καταϊγισμός ιδεών (ιδεοθύελλα, brain storming), οι στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, η δημιουργική σκέψη, η κριτική αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων, η διαλογική αντιπαράθεση (debate), η διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε., η εννοιολογική χαρτογράφηση, η αφήγηση ιστοριών, τα εκπαιδευτικά συμβόλαια, οι δράσεις σχολικής διαμεσολάβησης και τα σχέδια καλλιτεχνικών δράσεων (Δημητριάδου, 2016: 220· MacSuga-Gage, Simonsen & Briere, 2012).

Η περιγραφή των διδακτικών πρακτικών μπορεί να συνοψιστεί στα εξής:

- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οργανώνεται με βάση την κατανομή αρμοδιοτήτων στα μέλη, τα οποία πρέπει να εξοικειωθούν με συνεργατικές δεξιότητες (π.χ. ενεργητική ακρόαση, ειρηνική διευθέτηση συγκρούσεων κ.λπ.) και να ανταποκρίνονται σε δεξιότητες συνδεδεμένες με τη σχολική εργασία (π.χ. να ακολουθούν οδηγίες, να ακριβολογούν) (Δημητριάδου, 2016: 221-222· Gibbs, Hartviksen, Lehtonen & Spruce, 2021· Nikolokaki, 2012).

- Τα σχέδια συνεργατικής μάθησης προϋποθέτουν καταμερισμό εργασιών, συλλογική πρωτοβουλία και ευθύνη, ενεργοποιούν γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες των μαθητών/τριών (π.χ. κριτική και δημιουργική σκέψη), ενώ παράλληλα καθιστούν τον/την εκπαιδευτικό καθοδηγητή/τρια, εμπυχωτή/τρια και διαμεσολαβητή/τρια κατά τη διεξαγωγή των δράσεων (Δημητριάδου, 2016: 229-230· Laal & Ghodsi, 2012· Van Der Linden, Erkens, Schmidt & Renshaw, 2002).

- Η διαθεματική προσέγγιση είναι σημαντική μέθοδος ανάπτυξης σχεδίων εργασίας που υιοθετεί τις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της αυτενέργειας και της

συνδιερεύνησης, ενώ παράλληλα θεμελιώνεται στην ακύρωση των ορίων μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων, αντιμετωπίζοντας τη γνώση ως ενιαία ολότητα (Ackerman & Perkins, 1989· Δημητριάδου, 2016: 231· Deneme & Ada, 2012).

- Η βιωματική μάθηση θεμελιώνεται στην άποψη πως η καθημερινή ανθρώπινη εμπειρία δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την επιστήμη, δεδομένου ότι και η μελέτη της πραγματικότητας δεν νοείται έξω από το υποκείμενο (Δημητριάδου, 2016: 233· Falloon, 2019· Zyngier, 2017).

- Η δραματοποίηση-παιχνίδι ρόλων αφορά δράση που αναπτύσσεται στο πλαίσιο του φαντασιακού και προωθεί την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών, την εσωτερική τους ανάπτυξη και την προσωπική τους έκφραση (Colucci-Gray, 2009· Δημητριάδου, 2016: 235· Svabona, 2016).

- Ο καταγισμός ιδεών υποβοηθά την επικέντρωση της σκέψης των μαθητών/τριών σε ένα συγκεκριμένο θέμα αποκαλύπτοντας τις νοητικές αναπαραστάσεις τους, χωρίς αυτές να υποβάλλονται σε αξιολογικές κρίσεις (Δημητριάδου, 2016: 249-250).

- Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν στρατηγικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών τους αναγνωρίζουν ότι η κριτική σκέψη είναι μη μηχανιστική δεξιότητα υψηλής νοητικής λειτουργίας και παράλληλα ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες στον προσδιορισμό αιτιών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στη διατύπωση και αξιολόγηση επιχειρημάτων, στον αναστοχασμό που αφορά σκέψεις και πράξεις τους και γενικότερα τους καλλιεργούν δεξιότητες και στάσεις που ενισχύουν την κριτική τους ικανότητα (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999· Δημητριάδου, 2016: 252· Ennis, 1962· Pithers & Sodem, 2000). Εδώ περιλαμβάνεται και η δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών, που βασίζεται στην επινοητικότητα, την καινοτομία και την πρωτοτυπία (Δημητριάδου, 2016: 255-256· Isaksen & Parnes, 1985· Sternberg, 2010).

- Η αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων, οι οποίες συνδέονται με αποφάσεις που διακρίνονται σε σωστές ή εσφαλμένες, προωθεί την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, καθώς οδηγεί στην ανάπτυξη επιχειρημάτων προκειμένου να υιοθετηθεί η αξία που υπερτερεί έναντι των ανταγωνιστικών που αναδύονται από τις διλημματικές καταστάσεις (Δημητριάδου, 2016: 257-258· Mason, 2103· Norris, 1985).

- Η διαλογική αντιπαράθεση (debate) αφορά τη διαδικασία της δομημένης συζήτησης για κάποιο συγκεκριμένο θέμα μεταξύ δύο ομάδων μαθητών/τριών μπροστά στους/στις συμμαθητές/τριές τους, όπου εκφράζουν τον αυθορμητισμό τους αναπτύσσοντας επιχειρήματα με διποκειμενικό χαρακτήρα, ανεξάρτητα από εγωκεντρικές θεωρήσεις (Δημητριάδου, 2016: 259-260· Gitterman, 2008· Pena-Shaff & Altman, 2105).

- Η διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. αξιοποιείται για την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών και την κατανόηση από την πλευρά τους δύσκολων εννοιών, ενώ

μπορεί να συνδεθεί γενικότερα με τους στόχους μιας διδασκαλίας, με τις μεθόδους ή και με τα μέσα για την υλοποίησή της (Δημητριάδου, 2016: 261-261· Hamilton, 2013).

- Η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι η διαδικασία διαγραμματικής αναπαράστασης των νοηματικών συνδέσεων μεταξύ εννοιών σε διαφορετικά επίπεδα (από τις πιο γενικές στις ειδικότερες έννοιες που αναλύουν και συγκεκριμενοποιούν τις πιο γενικές έννοιες) και περιλαμβάνει κόμβους (έννοιες που αναπαριστώνται με κύκλους, ελλείψεις ή παραλληλόγραμμα), συνδέσμους (γραμμές-βέλη), ετικέτες (λέξεις ή φράσεις επεξηγηματικές των βελών) και προτάσεις (προϊόν της σύνδεσης των προηγούμενων στοιχείων) (Almulla & Alamri, 2021· Δημητριάδου, 2016: 266-267· Hartley, 2014).

- Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μέσο διαπαιδαγώγησης στο σχολείο με παιδαγωγική αξία που συναρτάται με τη δομή του περιεχομένου, την ιστορικότητα και τη διαχρονικότητα των αφηγηματικών ιδεών, καθώς και με τους τρόπους χρήσης της γλώσσας (Collins, 1999· Δημητριάδου, 2016: 274· Dilek Belet & Dala, 2010).

- Τα εκπαιδευτικά συμβόλαια αναφέρονται στη σύναψη συμφωνίας (αφορά κοινά αποδεκτούς κανόνες εκδήλωσης θετικών συμπεριφορών) ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες ή μεταξύ των μαθητών/τριών, για συγκεκριμένες δράσεις και αποτελέσματα που θα αξιολογηθούν (π.χ. επίλυση συγκρούσεων στην τάξη) (Cornelius-White, 2007· Δημητριάδου, 2016: 277· Poppen & Thompson, 1971).

- Οι δράσεις σχολικής διαμεσολάβησης οργανώνονται και εφαρμόζονται από τους/τις μαθητές/τριες εντός του σχολικού πλαισίου, οι οποίες τους/τις εμπλέκουν σε δομημένες διαδικασίες ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων (Daunic, Smith & Robinson, 2000· Δημητριάδου, 2016: 278· Johnson & Johnson, 1996).

- Τα σχέδια καλλιτεχνικών δράσεων προσφέρουν χαρά στους/στις μαθητές/τριες, δημιουργώντας έτσι τις συνθήκες για τη θετική επικοινωνία και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τους άλλους, καθώς και για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας τους και την εξωτερική τους συναισθημάτων τους (Δημητριάδου, 2016: 280· Pianta & Hamre, 2012· Webe Berry, 2006).

Τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν, οι στρατηγικές που ενσωματώνονται σε αυτά και οι αντίστοιχες μέθοδοι που εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να αξιοποιηθούν, κυρίως συνδυαστικά, προκειμένου να ενισχύσουν τη δυνατότητα μετατροπής των σχολείων και των τάξεων σε «ανθεκτικές κοινότητες» που προωθούν την ΨΑ των μαθητών/τριών, όπως περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.

2.2. Τα σχολεία και οι τάξεις ως ανθεκτικές κοινότητες

Η έννοια της ΨΑ έχει επισημανθεί από τους Masten & Coatsworth (1998) και τους Masten & Powell (2003) ως σημαντικό θεωρητικό κατασκεύασμα για την κατανόηση και διαχείριση των αρνητικών παραγόντων που επηρεάζουν την ψυχική υγεία. Επιπλέον, συνδέεται με δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν στη διάρκεια της ζωής και η εκπαίδευση μπορεί να την βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό (Linde-Leimer & Wenzel, 2014· Παντούση, 2018). Άρα, το κάθε άτομο, επομένως και τα παιδιά, μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις αρνητικές καταστάσεις που συναντούν στη ζωή τους και να αναπτύξουν ΨΑ μέσα από συμπεριφορές, σκέψεις και ενέργειες τις οποίες μαθαίνουν με την πάροδο του χρόνου¹⁸. Η ΨΑ μπορεί να κατανοηθεί ως ο εννοιολογικός άξονας και τομέας παρέμβασης της σχολικής ψυχολογίας που συμβάλλει στην ενίσχυση της ευεξίας στη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου, 2011). Η ενίσχυσή της στο σχολείο, με την αξιοποίηση ολιστικών προσεγγίσεων, προωθεί την ψυχική υγεία και την ευεξία των μαθητών/τριών και μεγιστοποιεί την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων τους¹⁹.

Τα σχολεία ως μονάδες αλλά και ως ξεχωριστές τάξεις μπορούν να αποτελέσουν κοινότητες ψυχικά ανθεκτικές που θα παρέχουν στήριξη σε όλα τα παιδιά και θα διευκολύνουν την ανάπτυξή τους (Henderson & Milstein 2008· Doll, Zucker & Brehm, 2009· Santos, 2012). Από την άλλη μεριά, τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν και να επιτυγχάνουν μέσα στη σχολική τάξη, όταν αυτή ως κοινότητα τους παρέχει στήριξη και καθοδήγηση (Doll, Zucker & Brehm, 2009). Επίσης, όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να ωφεληθούν από την εκπαίδευση και όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους, μπορούν να είναι αποτελεσματικά, όταν προσαρμόζουν τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών/τριών, αλλά και όταν χαρακτηρίζονται από: α) σχολικό κλίμα που προάγει τη μάθηση χωρίς βία και προβλήματα πειθαρχίας, β) προσδοκίες εκπαιδευτικών ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να μάθουν, (γ) έμφαση στην εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων (Rutter & Maughan, 2002).

Επιπρόσθετα, τα σχολεία μπορούν να είναι αποτελεσματικά όταν «ελαχιστοποιούν» τον κίνδυνο και τις αντιξοότητες για τους/τις μαθητές/τριές τους στον ανώτερο βαθμό, μεγιστοποιώντας με οποιοδήποτε μέσο τους προστατευτικούς παράγοντες τους οποίους διαθέτουν οι μαθητές/τριές τους και ακολουθώντας τα απαραίτητα βήματα για πρώιμες και τολμηρές παρεμβάσεις όταν οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν ενδείξεις κοινωνικών ή συναισθηματικών διαταραχών (Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011). Η εφαρμογή, επίσης, στα σχολεία προγραμμάτων, που δίνουν έμφαση στην ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας, της οικογένειας και του σχολείου, καλύπτει ικανοποιητικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες ιδιαίτερα των παιδιών τα οποία ζουν υπό συνθήκες

¹⁸ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. American Psychological Association (APA) στον ιστοχώρο <http://www.apa.org/helpcenter/resilience.aspx>.

¹⁹ Βλ. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/122389.pdf, http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf και http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf.

φτώχειας είτε σε περιβάλλοντα απειλητικά για τη ζωή, την ασφάλεια και την ευημερία τους, είτε σε περιβάλλοντα που προοικονομούν αρνητικές εξελίξεις στη ζωή τους (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Χατζηχρήστου, 2011).

Σημαντική είναι, ακόμα, η έμφαση που δίνεται από το σχολείο στην πρόληψη με παρεμβατικά προγράμματα σε επίπεδο ατόμου και συστήματος, τα οποία βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα, καθώς και η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής με δραστηριότητες που μετατοπίζουν το κέντρο εστίασής τους από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που τονίζουν ελλείψεις και αδυναμίες του ατόμου, σε σύγχρονες προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ενδυνάμωση των θετικών διαστάσεων της ανάπτυξης και της προσαρμογής του/της μαθητή/τριας, αλλά και που έχουν συμβάλει τις τελευταίες δεκαετίες στην ενδυνάμωση του έργου του/της εκπαιδευτικού και κυρίως στην συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του/της (Χατζηχρήστου, 2011). Η υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης στο χώρο του σχολείου, στα οποία συμμετέχουν όλα τα παιδιά μίας σχολικής τάξης, με την εκμάθηση γενικών δεξιοτήτων διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων, τους δίνει τη δυνατότητα να αντεπεξέρχονται με επιτυχία σε μία σειρά καθημερινών προκλήσεων και επιπλέον είναι χρήσιμες για την πρόληψη πολλών προβλημάτων στη ζωή τους (Ψύλλου, 2014).

Η βάση, όμως, για την προαγωγή της ΨΑ σε ένα σχολείο είναι η ίδια η κουλτούρα του (Henderson & Milstein, 2008), η οποία δεν θα πρέπει να παρεμποδίζει την ανάπτυξη της ΨΑ στο σχολείο. Τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που, σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008), υπολείπεται στον τομέα της ΨΑ θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- ως προς την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, επικρατεί κλίμα ψυχρότητας και απαγορεύσεων, παρατηρούνται ιεραρχικές διαφορές, υπάρχουν μυστικά και έλλειψη εμπιστοσύνης, αποφεύγεται η ανάληψη «ρίσκου» λόγω του φόβου για παρατήρηση ή τιμωρία, δεν υπάρχει κοινός σκοπός·
- αναφορικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, επικρατεί σύγχυση, αναστάτωση και ένταση, υπερτονίζεται η διασφάλιση της πειθαρχίας, παρατηρούνται συχνές και δυσλειτουργικές συγκρούσεις, αποφεύγεται από τα μέλη η λήψη αποφάσεων·
- σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, συντηρείται η απαισιοδοξία και η μοιρολατρία, δεν προωθείται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν προτείνονται θετικά πρότυπα προς μίμηση·
- ως προς την παροχή φροντίδας και υποστήριξης, τα μέλη της σχολικής κοινότητας αναπτύσσουν αισθήματα αποξένωσης και μοναξιάς, προωθούνται διαδικασίες συμμόρφωσης, δεν διαφαίνεται η ύπαρξη πηγών υποστήριξης·
- σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, δίνεται έμφαση στη συμμόρφωση σε κανόνες, επιδιώκεται η άσκηση ελέγχου και η ύπαρξη πειθαρχίας, αγνοείται ή τιμωρείται η εξαιρετική προσπάθεια, οι προσδοκίες διαφοροποιούνται με βάση το φύλο, την εθνικότητα και το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών/τριών, συντηρούνται αρνητικοί χαρακτηρισμοί για τα μέλη της κοινότητας·

- ως προς τις ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή, δεν προωθείται η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με το επιχείρημα της μικρής ηλικίας τους. Η συμμετοχή καθορίζεται και από τις διαφορές στην ιεραρχία, διατίθεται λιγοστός χρόνος για διάλογο και για ενεργό συμμετοχή, οι εξαιρετικές προσπάθειες αμείβονται ελάχιστα, οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων δεν είναι πολλές.

Από την άλλη μεριά, η ύπαρξη ψυχικά ανθεκτικών μαθητών/τριών προϋποθέτει την ύπαρξη ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών. Αυτοί/ές θα πρέπει να εργάζονται σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και να είναι απομακρυσμένοι/ες από τα χαρακτηριστικά των μη ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών, που κατά τους Henderson & Milstein (2008) είναι τα εξής:

- ως προς την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αισθήματα απομόνωσης στη σχέση με τους συναδέλφους τους, εκλείπουν τα κίνητρα για τη μεταξύ τους συνεργασία, δεν συμμετέχουν σε μία συστηματική διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους άλλους ενήλικες της εκπαιδευτικής κοινότητας·

- αναφορικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, έχουν μία σύγχυση ως προς τις προσδοκίες των άλλων, αμφισβητούν την αναγκαιότητα ύπαρξης πολλών κανόνων, θεωρούν πως οι κανόνες είναι ασαφείς, αλλά και απέχουν από τη διαδικασία διαμόρφωσης και αλλαγής των κανόνων·

- σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, διατηρούν ανησυχία για παλαιότητα των δεξιοτήτων και των γνώσεών τους, επιθυμούν τον εκσυγχρονισμό των δεξιοτήτων τους προκειμένου να ζήσουν τη ζωή τους με ουσιαστικό τρόπο, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ως εκπαιδευτικοί, υστερούν σε δεξιότητες συνεργασίας με άλλους ενήλικες προκειμένου να επιδιωχθεί η αλλαγή του σχολικού πλαισίου·

- ως προς την παροχή φροντίδας και υποστήριξης, διατηρούν μία αίσθηση απομόνωσης από το σχολικό πλαίσιο, εισπράττουν χαμηλού βαθμού φροντίδα, δεν είναι αποδέκτες θετικής αναγνώρισης, αμφισβητούν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του ρόλου τους και διακατέχονται από θυμό, επειδή αισθάνονται πως οι –ούτως ή άλλως– περιορισμένες αμοιβές δεν τους αποδίδονται με τρόπο που να αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους·

- σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, διατηρούν μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αποθαρρύνουν τις προσπάθειες των άλλων για άριστη απόδοση, δεν θέτουν υψηλούς στόχους, αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους για να αποδώσουν καλά μειώνονται από τους συναδέλφους τους·

- αναφορικά με την ύπαρξη ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, αισθάνονται ότι παραμελούνται και ότι οι υπηρεσίες που προσφέρουν εγκλωβίζονται μόνο στον παραδοσιακό τους ρόλο, χωρίς να υπάρχει κίνητρο για αλλαγή. Διακρίνονται ακόμη από παθητικότητα, ενώ δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτό το σημείο, βέβαια, γεννιέται και το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαισθανθούν την απουσία γνωρισμάτων ΨΑ στους/στις μαθητές/τριές τους. Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008), είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τους/τις μαθητές/τριες της τάξης τους και την ανάγκη τους να ενισχυθούν ψυχικά, ώστε να προβαίνουν άμεσα σε ενέργειες προαγωγής της ΨΑ τους. Οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες εμφανίζουν, κατά τους Henderson & Milstein (2008) τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- αναφορικά με τον τομέα της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, δεν έχουν θετικά πρότυπα ενηλίκων και συνομηλίκων, δεν ασχολούνται με δραστηριότητες πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια του σχολείου που να τους προκαλούν το ενδιαφέρον, είναι αμέτοχοι στη διαδικασία αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, είναι αποθαρρυσμένοι-αμέτοχοι στη διαδικασία μάθησης·
- ως προς την ύπαρξη σαφών ορίων, φαίνονται μπερδεμένοι σχετικά με τις προσδοκίες/τους κανόνες, δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης των κανόνων, απέχουν από τη διαδικασία λήψης/αλλαγής των κανόνων·
- σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, παραμένουν αμέτοχοι στη διαδικασία ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, σπάνια εκδηλώνουν δεξιότητες διεκδίκησης, αλλά και δεξιότητες άρνησης ή επίλυσης συγκρούσεων με υγιή τρόπο, καθώς και δεξιότητες επιτυχούς λήψης αποφάσεων ή επίλυσης προβλημάτων και/ή υγιούς διαχείρισης άγχους·
- ως προς την παροχή φροντίδας και υποστήριξης, αναπτύσσουν αισθήματα απομόνωσης από το σχολείο, δεν εισπράττουν φροντίδα, αισθάνονται αόρατοι και δεν γίνονται αποδέκτες θετικής αναγνώρισης·
- σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, αισθάνονται ότι «δεν μπορούν», αποδίδουν αρνητικούς χαρακτηρισμούς στον εαυτό τους, διατηρούν μειωμένη πίστη στις ικανότητές τους, μειώνουν τον εαυτό τους και τους άλλους, εκφράζουν προσωπικούς περιορισμούς με βάση το γένος, την εθνικότητα και το οικογενειακό τους εισόδημα ή άλλους παράγοντες·
- σε ό,τι αφορά ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή, δεν αναγνωρίζουν προσωπικά τους ταλέντα/ικανότητες ή αισθάνονται ότι παραβλέπονται, χαρακτηρίζονται από παθητικότητα και απάθεια, αμφιβάλουν ως προς την ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην κοινωνία με ουσιαστικό τρόπο.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια σκιαγράφηση των χαρακτηριστικών των διδακτικών παρεμβάσεων που προωθούν την ΨΑ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των τάξεων ως ανθεκτικών κοινοτήτων.

2.3. Διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Η ανάπτυξη σχεδίων δράσης στα σχολεία και στις τάξεις για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών σε περίοδο οικονομικής κρίσης προϋποθέτουν, αλλά και διαμορφώνουν, συνθήκες και χαρακτηριστικά μίας κουλτούρας ανθεκτικών σχολικών κοινοτήτων, τα οποία προαναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.2., σε μία συνεχόμενη κυκλική πορεία. Ενσωματώνουν, λοιπόν, στοιχεία εκπαιδευτικών μοντέλων και θεωριών που λειτουργούν στην κατεύθυνση της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών.

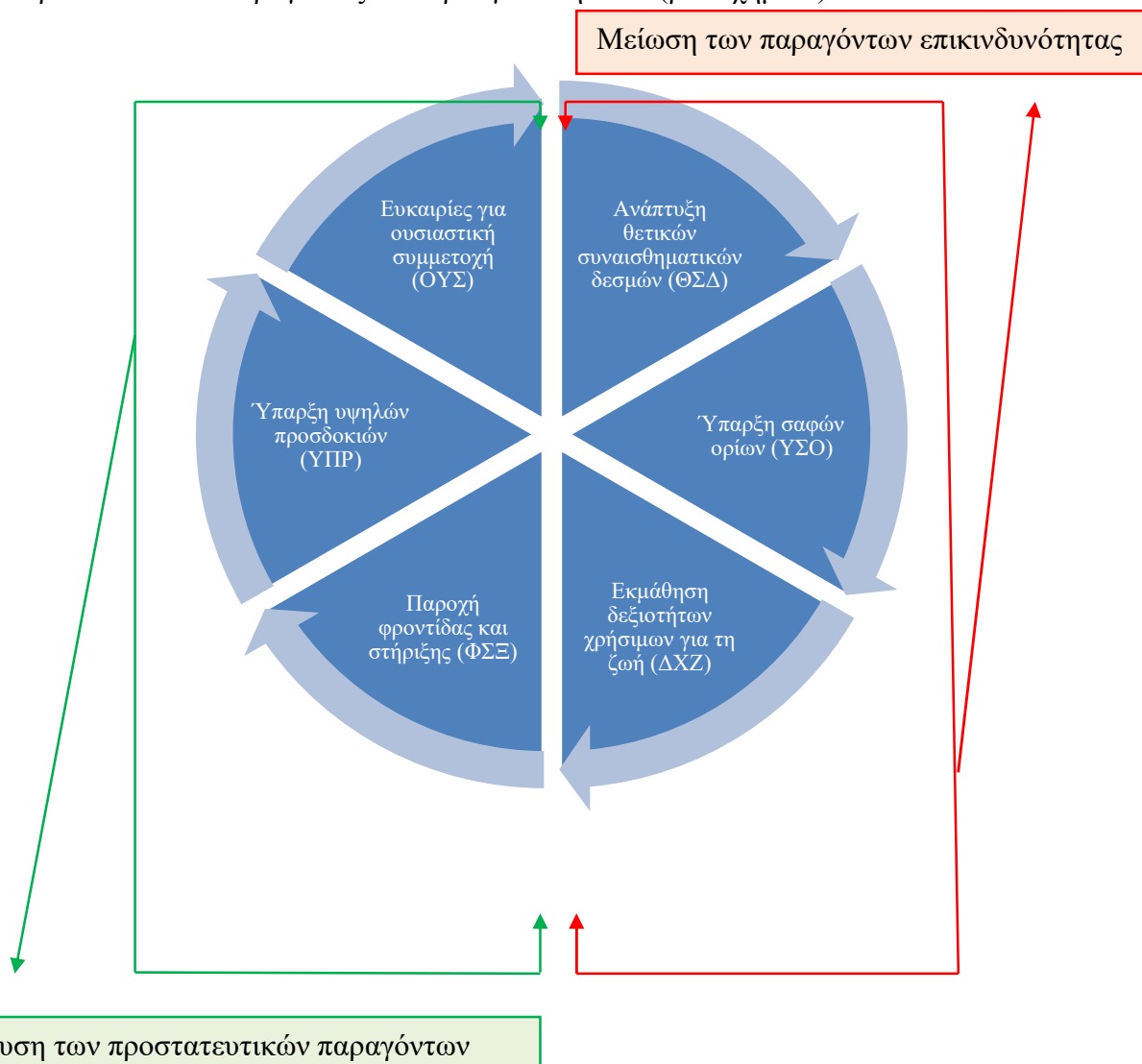
Καταρχάς, το εγχείρημα εφαρμογής διδακτικών παρεμβάσεων, για την προώθηση της ΨΑ, θα μπορούσε να υιοθετήσει, και, άρα, να ενσωματώσει στις υλοποιούμενες διδακτικές δραστηριότητες, τη θεώρηση γύρω από τους τομείς του Τροχού της ΨΑ των Henderson & Milstein (2008: 34), καθώς και να εστιάσει στη δημιουργία ευκαιριών αυτενέργειας και συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, σύμφωνα με την περιγραφή των Doll, Brehm & Zucker (2009).

Ειδικότερα, για την πρώτη θέση, η διεθνής έρευνα μας παραδίδει ενθαρρυντικά αποτελέσματα σχετικά με την προαγωγή της ΨΑ στο σχολείο. Το 1991, για παράδειγμα, εφαρμόστηκε ένα τριετές πρόγραμμα ΨΑ υπό τη διεύθυνση του Nan Henderson στην πόλη Albuquerque (περιφέρεια του Νέου Μεξικού) (Henderson & Milstein, 2008). Πριν από την εφαρμογή του είχε πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των διευθυντών των οικείων σχολικών μονάδων, η οποία περιλάμβανε την ενημέρωση σχετικά με την ΨΑ και τη σύμφωνη γνώμη όλων ως προς τον καθορισμό των δράσεων προαγωγής της ΨΑ στην εκπαίδευση. Τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα είχαν συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση από τον Henderson. Στο τέλος του προγράμματος πραγματοποιήθηκε η αξιολόγησή του, μέσω ενός ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους εμπλεκόμενους σε κάθε σχολείο. Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος εξασφάλισε την έγκριση επιπρόσθετης επιχορήγησης για την εφαρμογή ενός νέου προγράμματος προαγωγής της ΨΑ, όπου θα επιμορφώνονταν ακόμα περισσότεροι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης περιφέρειας.

Οι Henderson & Milstein (2008) περιγράφουν τους εξής έξι παράγοντες που θα πρέπει να ενσωματώνονται στις διδακτικές μεθόδους προς την κατεύθυνση αυτή ως δομικά στοιχεία ενός «τροχού» τον οποίο συγκροτεί η έννοια της ΨΑ²⁰: ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, δημιουργία σαφών ορίων, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, καθώς και παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τους τρεις πρώτους παράγοντες επιτυγχάνεται η μείωση

²⁰ Για τη σχηματική παράσταση του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας βλ. The Resiliency Wheel. Using the Resiliency Wheel in Crisis Intervention. The Resiliency Wheel provides an effective framework for crisis intervention with students. *Resiliency In Action*. <https://www.resiliency.com/free-articles-resources/crisis-response-and-the-resiliency-wheel/>.

των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ με τους τρεις τελευταίους ενισχύονται οι προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν την ΨΑ (βλ. Σχήμα 1).

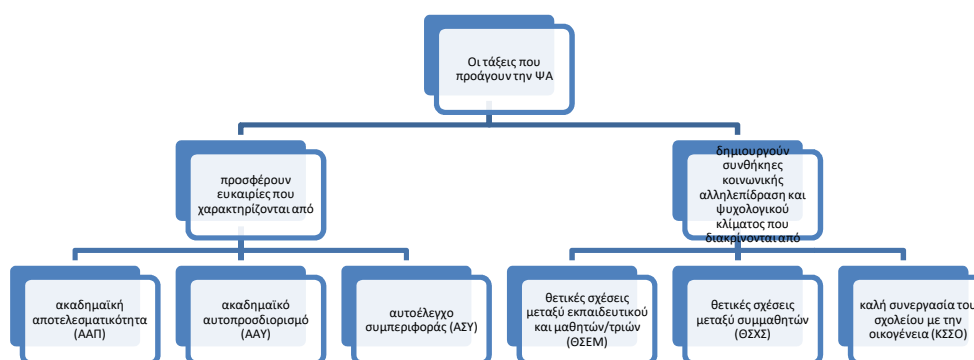


Σχήμα 1. Ενίσχυση της ΨΑ στο σχολείο (Henderson & Milstein, 2008)

Οι στρατηγικές διδασκαλίας για την προώθηση της ανθεκτικότητας στην τάξη μπορούν να περιλαμβάνουν, επίσης, εκτός από την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων (Alvord & Grados, 2005), που είναι ιδιαίτερα σημαντική, την ενημέρωση ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί μία βασική ικανότητα αντιμετώπισης αντιξοοτήτων, την καταγραφή εμπειριών βίωσης αντιξοοτήτων και τη συζήτηση για τους τρόπους αντιμετώπισής τους (Grotberg, 1995).

Οι Doll, Brehm & Zucker (2009: 33-34) παρουσιάζουν, αναφορικά με τη δεύτερη προαναφερόμενη θέση, το δικό τους θεωρητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι τάξεις που προάγουν την ΨΑ των μαθητών/τριών τους πρέπει να προσφέρουν, μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόζουν, ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, ενώ σε ό,τι αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης διακρίνονται από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, θετικές σχέσεις μεταξύ

συμμαθητών/τριών και καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (βλ. Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Προαγωγή της ΨΑ στην τάξη (Doll, Brehm & Zucker, 2009)

Στο ίδιο πλαίσιο, και προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας σε περίοδο οικονομικής κρίσης, πρέπει να έχουν θετική ανατροφοδότηση σε πλαίσιο ομάδων συνεργασίας και κατανόησης μέσα στη σχολική αίθουσα (International Academy of Education, 2007· Χατζηχρήστου και συν., 2009· Teronich, 2012).

Οι διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες υλοποιούνται στην τάξη όπου επιχειρείται η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών της, πρέπει να σχεδιάζονται και με γνώμονα τη θέση της Θετικής Ψυχολογίας για την προώθηση της ευεξίας στη σχολική κοινότητα, όπως αναφέρθηκε στην Εισαγωγή και στα Κεφάλαια 1.1., 2.2. της παρούσας μελέτης και περιγράφηκε στο Κεφάλαιο 1.4. Η αξιοποίηση της προσέγγισης της θετικής ψυχολογίας, είναι ιδιαίτερα επωφελής, δεδομένου ότι δίνεται βαρύτητα στην πρόληψη, στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και την ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν, παρά στον εντοπισμό και τη διόρθωση των δυσκολιών ή αδυναμιών τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να προωθείται η εμπιστοσύνη του παιδιού στις προσωπικές του ικανότητες, η οποία το ενισχύει, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις όποιες αλλαγές, καθώς είναι αναμενόμενο πως στη διάρκεια της ζωής του θα έρθει αντιμέτωπο με πολλά είδη προκλήσεων (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014), αλλά και να αντιμετωπίζει με αυτόν τον τρόπο το μέλλον με μία θετική οπτική. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετούν την άποψη ότι το μειονέκτημα δεν αποτελεί πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί ή να αντισταθμιστεί και να προσπαθούν να αναζητούν και να αξιοποιούν τα πλεονεκτήματα που υπάρχουν στα παιδιά και στο περιβάλλον τους (Grotberg, 1995).

Εδώ βοηθούν: (α) η ενθάρρυνση των παιδιών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τόσο θετικά όσο και αρνητικά, (β) η βοήθεια προς τα παιδιά και τις οικογένειές τους στο να εντοπίσουν δυνατά σημεία και θετικές οικογενειακές εμπειρίες, (γ) η προώθηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα από την ανάληψη ευθυνών, κατά την οποία τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν αίσθηση ολοκλήρωσης και γνώσης, (δ) η παρότρυνση για αισιόδοξη σκέψη και προοπτική, (ε) η προώθηση γνωστικών στρατηγικών για αλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, (στ) η διδασκαλία τεχνικών χαλάρωσης και αυτοέλεγχου, (ζ) η ενημέρωση των γονέων σχετικά με το ότι οι κρίσιμοι παράγοντες για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας στα παιδιά είναι η ζεστασιά, ο καθορισμός ορίων και η συνέπεια (Alvord & Grados, 2005). Ενδείκνυται, επίσης, η προώθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Kazdin & Weisz, 1998) και η εκμάθηση δεξιοτήτων διαχείρισης άγχους, αναζήτησης πόρων και ευελιξίας²¹, με την ανάπτυξη ικανοτήτων ανάληψης δράσης και επαρκούς αυτοαντίληψης.

Τα σχέδια δράσης που εφαρμόζονται σε ανθεκτικές σχολικές κοινότητες οφείλουν, επίσης, να λαμβάνουν υπόψη τη Γενική Θεωρία Συστημάτων (ΓΘΣ) περί ολότητας και σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη που τη συνθέτουν, στην οποία έγινε νύξη και στο Κεφάλαιο 1.3. Σύμφωνα με τη θέση της ΓΘΣ, ο Miller υποστηρίζει (στο Παπαδιώτη-Αθανασίου, 1993: 7) ότι το σύστημα θεωρείται κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του, καθώς δεν αποτελείται μόνο από αυτά αλλά και από τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέρη. Ο Buckley διατείνεται (στο Πετρογιάννης, 2001: 140) πως το σύστημα ως ολότητα, ως «κάτι περισσότερο» (more than) από το άθροισμα των μερών του, νοείται υπό το πρίσμα της «ανοργάνωτης συνολικότητας των μερών του» και όχι με την περιγραφή της αριθμητικής τους πρόσθεσης. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Bertalanffy (στο Πετρογιάννης, 2001: 140) τονίζει ότι η μελέτη του ενός δεν οδηγεί άμεσα σε γνώση για τα δύο δεδομένου ότι «1+1=2», παρά μόνο όταν μελετηθεί και το «+», δηλαδή η οργάνωση. Άρα, τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος κατανοούνται μόνο στη βάση της οργάνωσης των αλληλοεξαρτώμενων ενοτήτων που το συνθέτουν και όχι θεωρούμενο ως απλή συλλογή στοιχείων (Πετρογιάννης, 2001: 140). Έτσι, κατά τον Πετρογιάννη (2001), η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζει τη συμπεριφορά των υπολοίπων, όπως ακριβώς σε μία μουσική μελωδία η σχέση της κάθε νότας προς τις υπόλοιπες είναι που οδηγεί στη σύνθεση της μελωδίας, η οποία είναι κάτι περισσότερο από τις μεμονωμένες νότες. Ο σχεδιασμός, επομένως, των διδακτικών δράσεων θα μπορούσε α) να εστιάζει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης, ολόκληρου του σχολείου, αλλά και με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και β) να αναγνωρίζει πως η συμπεριφορά του/της κάθε μαθητή/τριας επηρεάζεται από το περιβάλλον της οικογένειας και της τάξης του/της, αλλά και τα επηρεάζει.

Τέλος, οι διδακτικές δραστηριότητες θα μπορούν να σχεδιάζονται υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο 1.3., που, επίσης, μελετά την ανάπτυξη αμοιβαίων και αλληλοκαθοριζόμενων

²¹ Για πληροφορίες βλ. στον ιστοχώρο <http://www.resilience-project.eu>.

σχέσεων, δηλαδή οικοσυστημικών σχέσεων, στην οποία θεμελιώνεται κάθε κοινωνικό σύστημα (Bronfenbrenner, 1977) και που πρεσβεύει ότι το άτομο αποτελεί στοιχείο ενός συστήματος, η μεταβολή του οποίου επιφέρει μεταβολή στα υπόλοιπα στοιχεία του συστήματος. Η οικοσυστημική προσέγγιση («θεωρία οικολογικών συστημάτων») του Bronfenbrenner (στο Πετρογιάννης, 2001: 130, 132), αποτελεί μία σημαντική θεώρηση της αναπτυξιακής ψυχολογίας, σύμφωνα με την οποία η διαδικασία προσαρμογής στο εκάστοτε οικολογικό²² πλαίσιο²³ και η συνδυασμένη δράση παραγόντων ατομικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτιστικών συνιστούν την ανθρώπινη ανάπτυξη. Το συγκεκριμένο οικολογικό μοντέλο της ανάπτυξης περιγράφει την ύπαρξη ενός ευρύτερου, σύνθετου συστήματος, στοιχείο του οποίου αποτελεί το άτομο, ενώ η μεταβολή σε ένα στοιχείο του συστήματος επιφέρει μεταβολή σε όλα τα στοιχεία του. Η κατανόηση της οικολογίας της ανθρώπινης ανάπτυξης (ecology of human development) ή των πλαισίων (context), όπου αναπτύσσεται το άτομο, στηρίζεται στη μελέτη των συναλλασσόμενων πολυπρόσωπων συστημάτων, όχι μόνο σε ένα απλό πλαίσιο, αλλά λαμβάνει υπόψη και πτυχές του περιβάλλοντος πέρα από την άμεση κατάσταση που βρίσκεται υπό τον έλεγχο του ατόμου (μέσα από μια διά βίου προοπτική) (Bronfenbrenner, 1977: 514). Έτσι, η κατανόηση της ανάπτυξης του παιδιού διευκολύνεται, για παράδειγμα, από τη μελέτη της οικογένειάς του και του σχολείου του. Υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού ασκείται στην τάξη αντιμετωπίζοντας τον/την μαθητή/τρια ως μέλος ενός πλαισίου (σχολική τάξη) που βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή με άλλα πλαίσια, όπως είναι η οικογένειά του/της, καθώς και με μικρότερα ή μεγαλύτερα πλαίσια στα οποία είναι μέλος. Η προσέγγιση του Bronfenbrenner (στο Πετρογιάννης, 2001: 144), κινείται από μια «μικροσκοπική» σε μια «μακροσκοπική» αντίληψη για την ανθρώπινη ανάπτυξη και εστιάζεται σε μία ευρύτερη προοπτική, με κεντρικό σημείο την ανάπτυξη διαδικασιών μεταξύ του ατόμου και του εγγύτερου ή του πιο απομακρυσμένου κοινωνικού πλαισίου/συστήματος στο οποίο ανήκει το άτομο. Έτσι, η ανάπτυξη του παιδιού συντελείται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο που ζει και μεγαλώνει (πολιτιστικό περιβάλλον), από το οποίο προκύπτουν και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που την καθοδηγούν. Κατά συνέπεια, στην ανάπτυξή του επιδρούν τα διαφορετικά κοινωνικά συστήματα, στα οποία ενεργοποιείται (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά, κοινότητα ή δήμος, κράτος κτλ.).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που ενισχύουν την ΨΑ των μαθητών/τριών πρέπει, λοιπόν, να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται μέσα στη σχολική τάξη αναγνωρίζοντας την ύπαρξη των πολλαπλών παραμέτρων που επηρεάζουν την ανάπτυξη των

²² Η σχέση μεταξύ των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους αποδίδεται από τον Hawley με τον όρο «οικολογία» (γερμ.: ökologie, αγγλ.: ecology) (στο Πετρογιάννης, 2001: 129).

²³ Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (στο Πετρογιάννης, 2001: 145), το πλαίσιο ορίζεται ως «ο χώρος εντός του οποίου τα δρώντα πρόσωπα συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους (π.χ., γονιός, δάσκαλος, μαθητής κτλ.) για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι παράγοντες χώρος, χρόνος, δραστηριότητα και ρόλος συνιστούν τα στοιχεία του πλαισίου». Στην αναπτυξιακή ψυχολογία οι συνθήκες και τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου, τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη και τις ενέργειες ενός ατόμου, αποτελούν το «περιβάλλον» (Πετρογιάννης, 2001: 131).

μαθητών/τριών και κατά συνέπεια την επιρροή στη συμπεριφορά τους, η οποία επιδρά με τη σειρά της στην αλλαγή του σχολικού, οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Ειδικότερα, πρέπει να γίνεται προσπάθεια ώστε να μελετώνται οι συγκεκριμένες παράμετροι στο σύνολό τους, ώστε να κατανοείται ο τρόπος με τον οποίο η κάθε παράμετρος χωριστά ή ένα σύνολο παραμέτρων σε συνδυασμό μεταξύ τους επιδρούν στον μαθητικό πληθυσμό και παράλληλα να αξιοποιείται η συγκεκριμένη γνώση προκειμένου να ενισχύεται η ΨΑ των μαθητών/τριών και να προωθείται η θετική αλλαγή των πραγματικών περιβαλλόντων στα οποία εντάσσονται και κινούνται (οικογένεια, σχολείο, ευρύτερη κοινωνία).

Η οπτική, εξάλλου, ενός ολιστικού εννοιολογικού μοντέλου, μπορεί να δώσει έμφαση στην έννοια της ευεξίας (έννοια η οποία μελετάται στο πλαίσιο της θετικής ψυχολογίας) όχι του μεμονωμένου ατόμου, αλλά της σχολικής κοινότητας, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας, δηλαδή την παροχή στήριξης και καθοδήγησης, στο σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011). Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των παιδαγωγικών αρχών που θα πρέπει να υιοθετούνται για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μίας παρέμβασης για την ΨΑ των μαθητών/τριών.

2.4. Παιδαγωγικές αρχές στις οποίες θα πρέπει να στηρίζεται μία παρέμβαση για την ΨΑ

Το εγχείρημα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών πρέπει να αξιοποιεί παιδαγωγικές αρχές που μπορούν να αποτελέσουν την πυξίδα προσανατολισμού του/της εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση του σχεδιασμού διδακτικών παρεμβάσεων με θετική αξιολόγηση. Έτσι:

1) Η υλοποίηση σχεδίου δράσης για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο και στην τάξη πρέπει να έχει χαρακτήρα προληπτικό. Με την εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης αυξάνονται για τους/τις μαθητές/τριες οι πιθανότητες σχολικής επιτυχίας και τα ποσοστά ψυχικής ευεξίας, ενώ προωθείται η εδραίωση συνθηκών θετικού κλίματος στην τάξη και την οικογένεια και βελτιώνονται οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Cefai et al., 2015). Η υγιής αλληλεπίδραση και η εποικοδομητική συνεργασία των δυο αυτών πλαισίων αποτελεί σημαντική επένδυση για την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ενσυνείδητων πολιτών, που θα αποφασίζουν με γνώμονα το κοινό καλό και θα εργάζονται ενισχύοντας την πρόοδο της κοινωνίας ολόκληρης (Cefai et al., 2015· Masten, 2011). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών έχει θετικό αντίκτυπο σε αποφάσεις και δραστηριότητες του σχολείου, καθώς οι γονείς συμβάλλουν στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα από την καλή συνεργασία με τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχολικής μάθησης και ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς.

2) Η διδακτική προσέγγιση οφείλει, κυρίως, να έχει χαρακτήρα καθολικό (Cefai et al., 2015). Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της ΨΑ των εύαλωτων μαθητών/τριών της τάξης, αλλά να μεριμνά και για την ενίσχυση της ΨΑ

των υπολοίπων. Ένα καθολικό πρόγραμμα υποστηρίζει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (ευάλωτων και μη), καθώς ποιοτική εκπαίδευση χρειάζονται πάντα όλα τα παιδιά μίας σχολικής τάξης, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίζουν τους κινδύνους που συναντούν κατά την ανάπτυξή τους. Σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ο γενικότερος σχεδιασμός των δραστηριοτήτων οφείλει να προβλέπει εξαρχής την προώθηση της ΨΑ όλων των μαθητών/τριών (καθολική παρέμβαση), ενώ, ταυτόχρονα, να δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της ΨΑ των ευάλωτων μαθητών/τριών, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα που συναντούν στην καθημερινότητά τους (αναπτυξιακός προσανατολισμός). Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαίο:

- Να υλοποιείται μέσα στην τάξη με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από το αν οι δραστηριότητες που εφαρμόζει, στο πλαίσιο μίας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, έχουν σχεδιαστεί με βάση τα σημεία ευαλωτότητας των μαθητών/τριών (π.χ. αυτών που κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης βιώνουν οικονομικές δυσκολίες):
- Οι δραστηριότητες να καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή των ευάλωτων μαθητών/τριών με το να διευκολύνουν την ενεργοποίηση των δυνατών τους σημείων και να προωθούν την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών/τριών στην τάξη. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός να υιοθετείται ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος της ανάδειξης της ευαλωτότητας των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος παράλληλα με την επιδίωξη της ενίσχυσης της ΨΑ τους:
- Στη θεματολογία των δραστηριοτήτων να περιλαμβάνονται ζητήματα της καθημερινής πραγματικότητας από το σχολείο και το σπίτι (κοινωνικές σχέσεις, φιλία, σχολείο, οικογένεια κ.λπ.) των ευάλωτων, κυρίως, μαθητών/τριών. Η κάθε δραστηριότητα να περιγράφει μία κατάσταση και όλοι/ες οι μαθητές/τριες να καλούνται να απαντούν ατομικά ή ομαδικά στα ερωτήματα που τη συνοδεύουν ή να ενεργούν σύμφωνα με τις οδηγίες που τους δίνονται, προκειμένου να οδηγούνται σε επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπιση δυσκολιών που αφορούν τους/τις ίδιους/ες ή των εμπλεκόμενων στις καταστάσεις:
- Να υπάρχουν δραστηριότητες κοινές για όλες τις τάξεις, αλλά και δραστηριότητες που θα διαφοροποιούνται ανάλογα με το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών/τριών. Οι δραστηριότητες είναι αποτελεσματικότερες όταν ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο και τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών. Όλες οι δραστηριότητες να εναρμονίζονται ως προς τους αναπτυξιακούς στόχους με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να εντάσσονται στα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο:
- Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων να πραγματοποιείται ύστερα από συλλογή και ανάλυση στοιχείων για την καθημερινότητα των μαθητών/τριών, μέσα από συνεντεύξεις που θα παραχωρούν οι ευάλωτοι/ες μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί τους:
- Οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν τις δραστηριότητες στα δεδομένα της τάξης τους, χωρίς να μεταβάλλουν τον βασικό τους δομικό άξονα, και να προχωρούν σε

αναδημιουργία τους, όποτε το θεωρούν απαραίτητο, μετά από τον ανατροφοδοτικό προβληματισμό τους και την πρακτική εξέλιξη της παρέμβασης:

- Η αξιοποίηση από τον/την εκπαιδευτικό πολλαπλών μεθόδων και διαφορετικών εργαλείων διδασκαλίας διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, συμπεριλαμβανομένων κι εκείνων που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας με την προσφορά των κατάλληλων εργασιών σε κάθε μαθητή/τρια μπορεί να του/της προσδώσει εξ αρχής την αίσθηση της επιτυχίας. Μέλημα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί, λοιπόν, η ενεργοποίηση των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, με αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας:

- Τα προσωπικά βιώματα των μαθητών/τριών μπορούν να ενθαρρύνουν την τάξη να εντοπίζει την ύπαρξη ομοιοτήτων (π.χ. όσο αφορά δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης), αλλά και να μοιράζεται λύσεις αντιμετώπισής τους. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες ενεργοποιείται ευκολότερα όταν οι δραστηριότητες αντανακλούν την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών:

- Η στήριξη και η φροντίδα όλων, η αποδοχή και η κατανόηση, η αλληλεγγύη και η συνεργασία, η αναγνώριση του λάθους και η ανάληψη της ευθύνης παρακινούν επίσης όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες στο να επιχειρούν, να προσπαθούν και να επιμένουν χωρίς να πικραίνονται και να απογοητεύονται.

3) Οι εκπαιδευτικοί που επιχειρούν την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών είναι αναγκαίο να υλοποιούν παρέμβαση που προσεγγίζει με διακριτικότητα και σεβασμό τα προσωπικά ζητήματα και τις εμπειρίες των μαθητών/τριών (Cefai et al., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει:

- Να συζητούν με τους/τις μαθητές/τριές τους μέσα στην τάξη θέματα κοινωνικά και συναισθηματικά (π.χ. που αφορούν τις οικονομικές δυσκολίες στη ζωή των ίδιων των μαθητών/τριών). Ενδεχομένως, κάποιες φορές, και να αντιλαμβάνονται τέτοιου είδους προβλήματα, χωρίς απαραίτητα να τα έχουν τονίσει οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στέκονται διακριτικά και με σεβασμό απέναντι στα προσωπικά βιώματα των μαθητών/τριών, να μην κρίνουν τις ενέργειές τους και να προσπαθούν να τους υποστηρίξουν με κατανόηση και ευγένεια (Cefai et al., 2015: 23):

- Κατά παρόμοιο τρόπο πρέπει να προωθούν με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα ένα κλίμα ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται, επίσης, να ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες στην υιοθέτηση θετικής συμπεριφοράς, στην αισιόδοξη σκέψη και στην ήρεμη διαχείριση των προβλημάτων τους.

4) Ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων (π.χ. βασικές και αξιολόγησης) που υλοποιούνται με στόχο την ενίσχυση της ΨΑ να έχουν ξεχωριστό όνομα και να υλοποιούνται με προγραμματισμό και σε τακτική βάση (Cefai et al., 2015). Κατά αυτόν τον τρόπο:

- Οι βασικές δραστηριότητες να εντάσσονται σε ομάδα-κατηγορία με τον ίδιο στόχο και ο άξονάς τους να δομείται από την αρχική αξιολόγηση, την εφαρμογή και την τελική αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες αξιολόγησης να ενσωματώνουν κυρίως ερωτήματα προς σχολιασμό και απάντηση από τους μαθητές/τριες. Όλες οι δραστηριότητες να ενσωματώνουν παιχνίδια ρόλων, ζωγραφική, κατασκευές, φύλλα εργασιών, παιχνίδι και εικόνες.

5) **Η αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ΨΑ και κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης να ενισχύεται με την εφαρμογή διαδοχικών βημάτων (Sequenced), τη χρήση εμπειρικής και συμμετοχικής μάθησης (Active), την εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Focused) και τη σαφήνεια και συγκεκριμενοποίηση των στόχων (Explicit)** (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2005· Durlak et al. 2011). Σύμφωνα με τους Durlak et al. (2011: 408), η προσέγγιση πρέπει να ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία μία ακολουθία βημάτων, να στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών, να εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σε επαρκές χρονικό διάστημα και να περιγράφει με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους. Πρόκειται για την **προσέγγιση SAFE** (αρκτικόλεξο από τα αρχικά των λέξεων sequenced, active, focused, explicit), η οποία αξιοποιεί τις παραπάνω πρακτικές στο πλαίσιο προώθησης της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών στο σχολείο, μέσα από αντίστοιχα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (SEL: Social and Emotional Learning) (Durlak et al. 2011: 406, 408). Οι συγκεκριμένες πρακτικές να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά και όχι ανεξάρτητα η μία από την άλλη, προκειμένου να ενισχύεται ο βαθμός της επίτευξης καλών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της καθολικής παρέμβασης (Durlak et al. 2011: 408).

Σχέδια μαθημάτων πρέπει να βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθούν σε κάθε δραστηριότητα διαδοχικά βήματα, σε διαφορετικές φάσεις-στάδια (π.χ. περιγραφή πλαισίου, ερωτήσεις κ.λπ.), προκειμένου να αναπτύξουν ενεργητικά θετικές συμπεριφορές και κοινωνικές δεξιότητες και, μάλιστα, να τις εφαρμόζουν και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες (Durlak et al. 2011: 408). Επιπλέον, να οργανώνουν τον χρόνο εργασίας των μαθητών/τριών διευκολύνοντας την εστίασή τους στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μέσα από διαφορετικούς τρόπους μάθησης (ατομικά, συνεργατικά κ.λπ.), ενώ, ταυτόχρονα, να περιγράφουν με σαφήνεια τους στόχους της μάθησης (Durlak et al. 2011: 408). Η υλοποίηση περισσότερων της μίας δραστηριοτήτων, για την επίτευξη του ίδιου στόχου, επιδιώκει την πληρέστερη κατανόηση και μάθηση.

Πριν από την εφαρμογή της κάθε δραστηριότητας, οι εκπαιδευτικοί να συστήνουν την προσοχή και τη συγκέντρωση των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο έργο. Η εν λόγω σύσταση εξυπηρετεί την αναγκαιότητα ανάπτυξης αυτορρυθμιστικών ικανοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες, την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την προώθηση της ενσυναίσθησής τους, της κατανόησης της οπτικής του άλλου και της κοινωνικά επωφελούς συμπεριφοράς (Cefai et al., 2015: 27).

6) **Ο ενεργός ρόλος των μαθητών/τριών να υποβοηθείται από ποικίλο εποπτικό υλικό** (Cefai et al., 2015), όπως φύλλα εργασιών με πολυτροπικά κείμενα, φύλλα αξιολόγησης, φωτογραφίες και εικόνες, λευκές κόλλες Α4, χαρτί του μέτρου, χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, στυλό, μολύβια, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, σβήστρες, ξύστρες κ.λπ.) και πολλαπλούς τρόπους μάθησης (παιχνίδια, κίνηση, θεατρικά δράματα/παιχνίδια ρόλων, παραμύθια, δημιουργικές κατασκευές κ.λπ.).

7) **Σημαντική είναι η ύπαρξη γωνιών κατασκευών, Portfolios των μαθητών/τριών και επικοινωνία με τους γονείς** (Cefai et al., 2015). Για τον συγκεκριμένο λόγο:

- Οι μαθητές/τριες να δημιουργούν, να ζωγραφίζουν και να στολίζουν τη σχολική αίθουσα διαμορφώνοντας καλαίσθητες γωνιές της τάξης και τοποθετώντας εκεί με επιμέλεια τα έργα τους. Επιπλέον, να συγκεντρώνουν τα φύλλα εργασιών τους (στα οποία θα περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση της κάθε διδακτικής παρέμβασης) σε ειδικούς φακέλους, προκειμένου να ανατρέχουν, για ανατροφοδότηση ή συμπλήρωση, κάθε φορά που οι ίδιοι/ες το επιθυμούν. Οι εκπαιδευτικοί να καλούν τους γονείς να αποτιμήσουν την παρέμβαση, καταθέτοντας γραπτά σχόλια σε ειδική επιστολή-φόρμα.

8) **Οι διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ να επιχειρούν τη διάχυση** (Cefai et al., 2015) **σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, στην κουλτούρα του σχολείου και στο κλίμα της τάξης**. Οι δεξιότητες της ΨΑ (θετική σκέψη, αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων κ.λπ.) ενισχύουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών και επομένως είναι σημαντικό να διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, προκειμένου να γίνεται ευκολότερη η μάθηση και η εμπέδωσή τους από τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και να ενσωματώνονται στην καθημερινότητα του σχολείου και της τάξης μέσα από το υφιστάμενο πλέγμα των σχέσεων, των εκπαιδευτικών πρακτικών και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

9) **Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων να πραγματοποιείται με αξιολόγηση** (Cefai et al., 2015). Η αξιολόγηση να υλοποιείται σε περισσότερα του ενός στάδια, ενώ δεν πρέπει να αποσκοπεί στην απλή περιγραφή «παιδιά ψυχικά ανθεκτικά ή μη» αλλά σε διαπιστώσεις κατά πόσο οι μαθητές/τριες έχουν αναπτύξει μετά την παρέμβαση δεξιότητες ΨΑ.

Σημαντικό είναι όλες οι δραστηριότητες να αξιολογούνται κατά την εφαρμογή τους, στο πλαίσιο μίας διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία τροφοδοτεί τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και ενεργοποιεί τη δημιουργικότητά τους στην κατεύθυνση της τροποποίησης των δραστηριοτήτων ή της δημιουργίας νέων, μέχρι την επίτευξη του αναμενόμενου στόχου της ανάπτυξης στους/στις μαθητές/τριες ικανοτήτων που άπτονται της ΨΑ. Σε ενδιάμεσους χρόνους μπορούν να υλοποιούνται και διαδικασίες αξιολόγησης των συνολικών υλοποιούμενων δραστηριοτήτων. Στο τέλος του προγράμματος θα πρέπει να πραγματοποιείται η τελική αξιολόγησή του, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις μαθητές/τριες (π.χ. με συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και σχόλια), προκειμένου να εκτιμηθεί η συμβολή των

παρεμβάσεων στην εσωτερίκευση και γενίκευση από τους/τις μαθητές των προαναφερόμενων ικανοτήτων.

Τα σταδιακά βήματα αποτίμησης των δραστηριοτήτων, κατά τον χρόνο υλοποίησής τους, φανερώουν τόσο τις δυνατότητες των μαθητών/τριών όσο και τις ανάγκες τους, ενώ τροφοδοτούν τον προβληματισμό για πρόσθετη βελτίωση. Η συνολική διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί σε διαπιστώσεις σχετικές με το αν οι μαθητές/τριες έχουν κατακτήσει δεξιότητες ΨΑ, επομένως μπορούν να τις εκδηλώνουν, και επιπλέον αν τις έχουν εσωτερικεύσει, άρα επιθυμούν να τις εφαρμόζουν (Cefai et al., 2015).

Φυσικά οι διδακτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην προώθηση της ΨΑ των μαθητών/τριών θα πρέπει να εναρμονίζονται με τα ισχύοντα ΑΠΣ των γνωστικών αντικειμένων, που αντανακλούν την υφιστάμενη πολιτική ιδεολογία του φορέα έκδοσής τους (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) και στο πλαίσιο των οποίων οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ως εμπυχωτές/τριες των μαθητών/τριών τους. Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μία παρουσίαση της θετικής αξιοποίησης των ΑΠΣ και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη ως εμπυχωτών/τριών.

2.5. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και ο ρόλος του/της δασκάλου/ας-εμπυχωτή/τριας

Η μάθηση, η κοινωνικοποίηση και η ψυχική υγεία αποτελούν θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης. Το σχολείο καλείται να εφοδιάσει τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες ζωής που βοηθούν στην αντιμετώπιση των αυξανόμενων απαιτήσεων και προβλημάτων που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Τριλίβα & Chimienti, 2002), ιδίως στη σημερινή συγκυρία της οικονομικής και υγειονομικής κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύουν την αίσθηση ελέγχου των παιδιών, να τα βοηθούν στην κατανόηση της κατάστασης που βιώνουν και του τρόπου που επηρεάζει τη ζωή, αλλά και να τα εμπυχώνουν (Χατζηχρήστου και συν., 2012β). Τα ΑΠΣ των σχολείων εκφράζουν τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007). Κατά πόσο όμως τα ΑΠΣ στη χώρα μας είναι προσανατολισμένα στους προαναφερόμενους στόχους, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να ασκήσουν ρόλο εμπυχωτή/τριας σε δύσκολες περιόδους και ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ΨΑ για το σχολείο;

Τα προγράμματα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ) στην Ελλάδα ακολουθούν τις οδηγίες που περιλαμβάνονται:

- στο Αναλυτικό Πρόγραμμα²⁴, όπου γίνεται αναφορά στους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας για κάθε μάθημα, στο περιεχόμενο, στις διαδικασίες και στους τρόπους αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας και

²⁴ Περισσότερα για τα ΑΠΣ των διδακτικών αντικειμένων στο Δημοτικό σχολείο, βλ. στον δικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) <http://e-books.edu.gr>.

- στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), στο οποίο προτείνονται λύσεις για θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης (Δημητριάδου, 2016).

Τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών έχουν δεχθεί κριτική για τον γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό τους (Δημητριάδου, 2016: 68), ενώ καθιστούν τον/την εκπαιδευτικό απλό διεκπεραιωτή/τρια, δεδομένου ότι καθορίζουν επακριβώς τους στόχους, το περιεχόμενο, τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, καθώς και τις ώρες διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο (Παπαοικονόμου, 2015: 952). Η αναπροσαρμογή των ΑΠΣ και των μεθόδων διδασκαλίας, μέσω των οποίων επιδιώκεται η επίτευξη των στόχων τους, μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πρέπει να συνδεθεί με την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ΨΑ των μαθητών/τριών (Χατζηχρήστου, 2011). Μία τέτοια συνθήκη προϋποθέτει: α) ότι η διδακτική πράξη δεν θα αποβλέπει μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και στην προσωπική, κοινωνική, ηθική και συναισθηματική τους ενδυνάμωση (Δημητριάδου, 2016) και β) ότι οι εκπαιδευτικοί θα βρίσκονται σε ετοιμότητα για να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο για παρέμβαση στην τάξη, ειδικότερα σε περιπτώσεις κρίσεων, όπου τα παιδιά νιώθουν ευάλωτα (Χατζηχρήστου, 2011).

Όλα τα σχολεία θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται επαρκώς σε θέματα που αφορούν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών και στο ίδιο πλαίσιο αποτελεί αναγκαιότητα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν. (2012β), καταστροφικά γεγονότα που σημάδεψαν την εκπαιδευτική κοινότητα της Ελλάδας στο παρελθόν (σεισμοί του '99 στην Αθήνα, δυστυχήματα σε σχολικές εκδρομές, βίαιες συγκρούσεις στα σχολεία, υιός της γρίπης, πυρκαγιές το καλοκαίρι του 2007) οδήγησαν στην αναγκαιότητα δημιουργίας εμπεριστατωμένου προγράμματος διαχείρισης κρίσεων στα ελληνικά σχολεία. Οι Χατζηχρήστου και συν. (2012α) αναφέρονται, μάλιστα, στην προσπάθεια επίτευξης ενός πολυεπίπεδου μοντέλου εκπαίδευσης, πρόληψης και παρέμβασης που αφορά στη διαχείριση κρίσεων και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα, με βασική προϋπόθεση την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι/ες των δημοτικών σχολείων μπορούν να ενδυναμώσουν ψυχικά τους/τις μαθητές/τριές τους εάν προηγουμένως οι ίδιοι/ες επιμορφωθούν και προετοιμαστούν συστηματικά και επαρκώς και αν έχουν επίγνωση των ορίων και των δυνατοτήτων τους ως εκπαιδευτικών/εμπνηχωτών. Μπορεί να θεωρηθεί βέβαιο ότι οι ακατάλληλοι χειρισμοί μπορεί να προκαλέσουν πρόσθετες δυσκολίες στα παιδιά και επιπλέον, οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώσουν έντονη ψυχολογική επιβάρυνση (Χατζηχρήστου, 2011).

Η ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών στα δημόσια σχολεία, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, γίνεται σήμερα κυρίως από έναν περιορισμένο αριθμό ψυχολόγων, που υπάρχουν κυρίως στα ειδικά σχολεία. Στη γενική αγωγή ψυχολόγοι προσλαμβάνονται, κατά καιρούς και για ορισμένα μόνο

σχολεία, στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων²⁵. Επίσης, τα σχολεία συνεργάζονται γενικότερα με ψυχολόγους των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων²⁶. Η παιδεία για την ΨΑ αποτελεί μία καινοτομία στο σχολείο που θα μπορούσε να ενταχθεί στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων (όπως Αγωγής Υγείας κ.λπ.) (Ματσόπουλος, 2011), γιατί είναι εφικτό για το σχολείο και τους/τις δασκάλους/ες να δώσουν στους/στις μαθητές/τριες τις απαραίτητες γνώσεις και τα εφόδια για να ζήσουν μία καλύτερη σε ποιότητα ζωή (Τριλίβα & Chimienti, 1998), δηλαδή να έχουν καλή ψυχική υγεία με την έννοια της θετικής αυτοαντίληψης, τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων, την ικανότητα λήψης ατομικών αποφάσεων και την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους (Νάκου, 2001· Οικονόμου, Κοκκώση, Τριανταφύλλου & Χριστοδούλου, 2001).

Δεδομένου ότι ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα συνδέεται με τον σαφή σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και τη θέσπιση στόχων για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (Κασιμάτη, 2008: 65), ο σχεδιασμός διδακτικών παρεμβάσεων, έστω για ορισμένες τάξεις του δημοτικού σχολείου, με απώτερο σκοπό την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών και με ειδικότερους στόχους την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΨΑ μπορεί, ίσως, να θεωρηθεί ότι ενέχει τους σπόρους για τη δημιουργία ενός Αναλυτικού Προγράμματος ΨΑ. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των παρεμβάσεων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών σε περίοδο κρίσης (π.χ. οικονομικής, υγειονομικής, κ.λπ.) χρειάζεται να προβλέπουν συγκεκριμένους στόχους, χρονοδιαγράμματα εφαρμογής και να αξιοποιούν υποστηρικτικές πηγές διαθέσιμες για την κάθε εμπλεκόμενη σχολική μονάδα. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων βελτιστοποιείται από την καλή ποιότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησής τους (Cefai et al., 2015: 46), φάσεις κατά τις οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η θετική στάση και η ετοιμότητα των εμπλεκόμενων για πρόκληση αλλαγής, οι προδιαγραφές και τα γνωρίσματα των χρησιμοποιούμενων υλικών, καθώς και οι υποστηρικτικές πηγές που προσφέρονται στον χώρο του σχολείου (Greenberg et al. 2003, Weare & Nind 2011).

Η Διεύθυνση του σχολείου, από την άλλη μεριά, θα πρέπει να παρέχει, σύμφωνα με τους Cefai et al. (2015), ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, καλώντας και ενθαρρύνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν δράσεις, εκφράζοντας, παράλληλα, στους/στις μαθητές/τριες και τους γονείς τους, την ευμενή της στάση απέναντι στο όλο εγχείρημα. Η διευκόλυνση από τη Διεύθυνση του σχολείου της υλοποίησης δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, καθώς και η αναγνώριση της σημασίας της για ολόκληρη την τοπική σχολική κοινότητα, είναι καλό να εναρμονίζεται με την προσέγγιση του

²⁵ Ενδεικτικά βλ. νομοθετικό πλαίσιο στην Υπ. Αποφ. υπ αριθμ. Φ/220971/Δ1 (ΦΕΚ Β 5915 – 31.12.2018, σελ. 69693 – 69712), Υπουργική Απόφαση με αρ. 142628/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β 3032 – 04.09.2017, σελ. 35035 – 35042) (<https://www.especial.gr/kathkonta-psuxologwn-se-olohmera-dhmotika/>) και Υπουργική Απόφαση με αρ. 101406/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β 3842 – 18.8.2021) (<https://www.especial.gr/fek-katanomi-koinwnikwn-leitourgwn-psixologwn-se-edy-kedasy/>).

²⁶ Βλ. τους σχετικούς καταλόγους στην ιστοσελίδα <https://www.minedu.gov.gr/eidiki-agwgi-2/keddy-eidiki-ekpaideusi-4>, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), Ειδική Αγωγή.

σχολείου ως ολότητας. Η Διεύθυνση, οι γονείς, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί να αξιολογούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ώστε να επιδιώκεται ο ανάλογος σχεδιασμός και να επιτυγχάνονται οι αντίστοιχοι στόχοι αναφορικά με την προαγωγή της ΨΑ. Οι συναντήσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με τους γονείς και με τους/τις μαθητές/τριες είναι αναγκαίο να αποτελούν μια σημαντική ρεαλιστική βάση για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν προγράμματα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών, θα πρέπει να ενημερώνονται για το θεωρητικό πλαίσιο και για τις διαδικασίες υλοποίησης των παρεμβάσεων. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να εστιάζει στην αναγνώριση της σημασίας της ΨΑ, τόσο για τη μάθηση όσο και για την ευεξία των μαθητών/τριών. Επιπλέον, να τονίζει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της ΨΑ στο σχολείο, να περιγράφει τρόπους για την προώθησή της μέσα στην τάξη και να δίνει λεπτομερείς κατευθύνσεις για τη γενικότερη υλοποίηση του προγράμματος. Ταυτόχρονα να τροφοδοτεί τη σκέψη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της δικής τους ΨΑ. Διαμορφώνονται κατά αυτόν τον τρόπο οι αρχικές συνθήκες για την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Παράλληλα, είναι αναγκαίο να καλούνται προς ενημέρωση οι γονείς των μαθητών/τριών, ώστε, με την αποδοχή από την πλευρά τους της αξίας του προληπτικού προγράμματος για την προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών, και επομένως για την ενίσχυση της μάθησης και της ευεξίας τους, να συμφωνήσουν για την υλοποίησή του και να υποστηρίξουν με ουσιαστικό τρόπο τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τις διαδικασίες εφαρμογής του. Η υποστήριξη μπορεί να αφορά χορήγηση εποπτικού υλικού, αλλά και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσα από την κατάθεση των διαπιστώσεών τους σχετικά με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και τα διαφαινόμενα αποτελέσματα. Επιπλέον, πιθανολογείται πως η παρουσίαση του προγράμματος στους γονείς θα αποτελεί έναυσμα για τον προβληματισμό τους σχετικά με τις δυνατότητες ενίσχυσης της δικής τους ΨΑ. Ταυτόχρονα καλό είναι να δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να ανταλλάσσουν γνώσεις και απόψεις σχετικά με τις διαδικασίες ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών τους, αλλά και να γνωστοποιείται το σχέδιο δράσης στους/στις μαθητές/τριες. Με τον συγκεκριμένο τρόπο επιδιώκεται τόσο η προσήλωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης όσο και η κάμψη της ενδεχόμενης αντίστασης των γονέων, η οποία μπορεί να οφείλεται σε αμφιβολίες τους για τη χρησιμότητα των παρεμβάσεων (Cefai et al., 2015).

Ειδικοί στον τομέα της ΨΑ θα πρέπει να βρίσκονται σε επικοινωνία και να υποστηρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας, εκπαιδευτικοί διαφορετικών σχολείων και περιφερειών να έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν μεταξύ τους πληροφορίες και να καταθέτουν την εμπειρία τους αξιοποιώντας ειδική ηλεκτρονική πλατφόρμα, αλλά και να υπάρχει ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια των συζητήσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων (π.χ. ερευνητών/τριών, εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων). Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η ομαλή εφαρμογή των δραστηριοτήτων και η επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα,

προσεγγίζεται η δυνατότητα του έγκαιρου εντοπισμού και της εξάλειψης εμποδίων, όπως είναι η έλλειψη υλικού, η αντίσταση/δυσπιστία των γονέων και η μη ορθή εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών θα πρέπει να διερευνούν την ύπαρξη τυχόν εμποδίων εφαρμογής αλλά και τις διαδικασίες ακύρωσής τους (Durlak et al., 2011· Slee et al., 2012).

Η ορθή εφαρμογή από τους/τις εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες των μαθητών/τριών της κάθε τάξης, καθώς και με το προγραμματισμένο χρονοδιάγραμμα υλοποίησής τους. Αναφέρεται, επίσης, στην υιοθέτηση των οδηγιών υλοποίησης των δραστηριοτήτων, στην τήρηση ημερολογίου διαδικασιών, στην αποτίμηση αρνητικών και θετικών αποτελεσμάτων και, επίσης, στην ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να εξασκούν τις δεξιότητες ΨΑ που αποκτούν κατά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, όχι μόνο μέσα, αλλά και έξω από την τάξη, σε κάθε ευκαιρία (Cefai et al., 2015). Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο αν οι εκπαιδευτικοί κινούνται με βάση τον κεντρικό άξονα του προγράμματος που υποστηρίζει τη διαδοχική θετική μεταβολή των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Sequenced = Διαδοχική), την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών (Active = Ενεργητική), την τακτική αξιοποίηση του προγραμματισμένου χρόνου υλοποίησης του προγράμματος (Focused = Εστιασμένη) και τη στόχευση σε συγκεκριμένες και όχι γενικές δεξιότητες ΨΑ (Explicit = Συγκεκριμένη) (Cefai et al., 2015: 51). Επιπλέον, η ορθή υλοποίηση αφορά τη διάχυση του προγράμματος σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και στις γενικότερες σχολικές δραστηριότητες, με την επιδίωξη της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών δια μέσου της κάθε διδακτικής πράξης στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντική είναι εδώ και η λειτουργία των εκπαιδευτικών ως θετικών προτύπων ΨΑ.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιούν παρεμβάσεις που είναι προσανατολισμένες στο:

- να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν ελεύθερα, να συζητήσουν για σκέψεις τους και τις φημολογίες που ακούνε για το γεγονός που τους απασχολεί (αναφορά γεγονότων και διάψευση φημών) και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους μέσα στην τάξη, ώστε να μην αισθάνονται μόνα (αναφορά ιστοριών),
- να ενισχυθεί η αίσθηση της φυσιολογικότητας ως προς τα συναισθήματα ή τις αντιδράσεις των παιδιών (αναφορά σε συμπτώματα) και
- να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν μία αίσθηση ελέγχου στη ζωή τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Βέβαια, πρέπει πάντα να υπάρχει η δυνατότητα μικρών τροποποιήσεων του προγράμματος από τους/τις εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών των τάξεων στις οποίες εφαρμόζονται. Οι τροποποιήσεις αφορούν κυρίως την απλούστευση των διαδικασιών χωρίς, όμως, τη μεταβολή της βασικής δομής τους. Η ακεραιότητα του προγράμματος διαφυλάσσεται από τους/τις εκπαιδευτικούς με τη μη εναντίωση στο θεωρητικό πλαίσιο της ΨΑ, στις παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους για την προαγωγή της μέσα στην τάξη, και στη συνεπή αξιολόγησή του. Η λίστα με τις δραστηριότητες που δίνεται στους/στις

εκπαιδευτικούς λειτουργεί ως πυξίδα προσανατολισμού τους στον κεντρικό άξονα του προγράμματος, στις αρχές και στους στόχους του.

Η αξιολόγηση που υλοποιείται στο πλαίσιο του αναστοχασμού της έρευνας (αρχική-διαγνωστική-τελική) παρέχει την απαραίτητη ανατροφοδότηση για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης ως προς τον αρχικό σχεδιασμό, ενώ επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τους τομείς που επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση και να τροποποιήσουν τις διαδικασίες προκειμένου να πολλαπλασιαστούν τα θετικά αποτελέσματα. Εργασίες αξιολόγησης και συνεντεύξεις απευθυνόμενες στους/στις μαθητές/τριες, επιστολές ανατροφοδότησης προς απάντηση από τους γονείς, φύλλα παρατήρησης, ημερολόγια και ερωτηματολόγια για τη συνολική αποτίμηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, φανερώνουν πτυχές της διαδικασίας υλοποίησης, αλλά και της αναμενόμενης μεταβολής στην ΨΑ των μαθητών/τριών.

Η εφαρμογή ενός προγράμματος ΨΑ στο σχολείο προϋποθέτει την ύπαρξη ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται αναφορά στην ΨΑ των εκπαιδευτικών ως καθοριστική παράμετρο για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών.

2.6. Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται στην ομάδα των επαγγελματιών που παρουσιάζουν έντονα συμπτώματα άγχους και υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Henderson & Milstein, 2008· Reichl, Wach, Spinath, Brunken & Karbach, 2014), καθώς στην καθημερινή άσκηση του έργου τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα, όπως έλλειψη υποδομών και μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, φόρτο εργασίας και συναισθηματική πίεση (Beltman, Mansfield & Price, 2011· Gu & Day, 2013). Επομένως, η διατήρηση και η ενίσχυση της δικής τους ευεξίας και ΨΑ είναι ιδιαίτερα σημαντική και προηγείται των προσπαθειών τους για την προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών τους. Εξάλλου, εάν οι ίδιοι/ες αισθάνονται ικανοποιημένοι/ες σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, τότε πιθανολογείται πως θα μεριμνούν αποτελεσματικότερα για τις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών.

Η ΨΑ των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται τόσο από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους όσο και από περιβαλλοντικές παραμέτρους (Henderson & Milstein, 2008). Συγκεκριμένα, η ΨΑ των εκπαιδευτικών μπορεί να προαχθεί με την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, τη διατήρηση εσωτερικών κινήτρων, την ύπαρξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων στο επάγγελμά τους και τη θεμελίωση της ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής/οικογενειακής ζωής, καθώς και με την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους/τις συναδέλφους τους, με τους/τις μαθητές/τριές τους και με τους γονείς τους (Howard & Johnson, 2004· Beltman et al., 2011· Morgan, 2011· Zembylas & Schutz, 2009). Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, γνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και λαμβάνουν αποφάσεις (Cefai et al., 2015: 41), διαθέτουν ενσυναίσθηση και αντιλαμβάνονται τη διάθεση, τη

συμπεριφορά και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων (Jennings & Greenberg 2009· Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004· Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012).

Οι Mansfield et al. (2012: 362) παρουσιάζουν στο μοντέλο τους για την ΨΑ του εκπαιδευτικού τέσσερις διαστάσεις της ΨΑ. Συγκεκριμένα, περιγράφουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα της συναισθηματικής διάστασης, της κοινωνικής, της επαγγελματικής και των κινήτρων ως εξής:

- η συναισθηματική διάσταση συνδέεται με την αντιμετώπιση των αγχογόνων εργασιακών απαιτήσεων, την ανάκαμψη από αντιξοότητες, τη διατήρηση της προσωπικής ευεξίας και της αίσθησης του χιούμορ, την αυτορρύθμιση, την άντληση ευχαρίστησης από τη διδασκαλία, την αποποίηση ευθύνης για εξωτερικά γεγονότα και συμπεριφορές τρίτων·

- η κοινωνική διάσταση αφορά σε επίλυση προβλημάτων, σε αναζήτηση βοήθειας, σε δημιουργία δικτύου υποστηρικτικών σχέσεων, καθώς και σε ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων·

- η επαγγελματική διάσταση σχετίζεται με την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, με τον αναστοχασμό και την ενδοσκόπηση, με την αφοσίωση στους μαθητές/τριες, με την προετοιμασία, την οργάνωση και τις δεξιότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι συγκεκριμένες ικανότητες των εκπαιδευτικών υποστηρίζονται από τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους·

- η διάσταση των κινήτρων επικεντρώνεται στη διαμόρφωση θετικής και αισιόδοξης στάσης, στην επιμονή κατά την αντιμετώπιση των δυσκολιών, στον εστιασμό στη μάθηση και τη βελτίωση, στη διατήρηση αυτοπεποίθησης, αυτοαποτελεσματικότητας, ενθουσιασμού, υψηλών κινήτρων, ρεαλιστικών στόχων και προσδοκιών, καθώς και στην ανάληψη δράσης που συνοδεύεται από ευχαρίστηση.

Στην ΨΑ των εκπαιδευτικών λειτουργούν, προστατευτικά και ενισχυτικά, επιπλέον περιβαλλοντικοί παράγοντες στήριξης. Η οικογένεια, το φιλικό περιβάλλον, ο κοινωνικός περίγυρος, αλλά και οι γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες συμβάλλουν στην διατήρηση της ευεξίας των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της ΨΑ τους (Mansfield et al., 2012). Στον χώρο του σχολείου καθοριστικής σημασίας είναι η αλληλοϋποστήριξη και η αλληλοκαθοδήγηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστηρικτική στάση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Howard & Johnson, 2004· Beltman et al. 2011· Papatraianou & Le Cornu, 2014). Το σχολείο αποτελεί το αμεσότερο και καθοριστικό πλαίσιο προαγωγής της ΨΑ των εκπαιδευτικών, όταν χαρακτηρίζεται από τα εξής γνωρίσματα:

- συνεργασία και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, αλλά και με τους γονείς και την τοπική κοινωνία·

- ενθάρρυνση και υποστήριξη από τον διευθυντή/ντρια του σχολείου με τη δημιουργία καλών εργασιακών συνθηκών και με την παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για:

- α) την ενεργό συμμετοχή στα καθημερινά δρώμενα του σχολείου,

- β) τη λήψη αποφάσεων,

- γ) την αξιοποίηση των ειδικότερων γνώσεών τους,

- δ) την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης τάξης,
- ε) την ενασχόλησή τους με την προώθηση της υγείας τους (Howard & Johnson, 2004· Olsen & Anderson, 2007· Beltman et al., 2011· Morgan 2011· Fleming, Mackrain & LeBuffe, 2013· Papatraianou & Le Cornu, 2014).

Μέσα στο σχολικό πλαίσιο, που παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία: (α) συνδέεται με την ικανοποιητική εκπλήρωση των εργασιακών τους στόχων και (β) προάγει την ΨΑ τους (Beltman et al., 2011· Papatraianou & Le Cornu, 2014). Επιπλέον, σε μία αμφίδρομη σχέση, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η αποτελεσματικότητά τους ως παιδαγωγών, ενισχύονται στο υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, ενώ, ταυτόχρονα το διαμορφώνουν με κατάλληλες πρακτικές (Cefai et al., 2015) και, προφανώς, οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί είναι σε θέση όχι μόνο να αντιμετωπίζουν αγχογόνες καταστάσεις, αλλά και να εξελίσσονται (Beltman et al. 2011).

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το σκεπτικό του σχεδιασμού και της υλοποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της διατριβής, προκειμένου να υλοποιηθούν από τους/τις συνεργαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς.

3. Το μοντέλο διδασκαλίας που υιοθετήθηκε στις παρεμβάσεις στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται χαρακτηριστικά των διδακτικών μοντέλων τα οποία υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ΨΑ από τους/τις μαθητές/τριες. Τα χαρακτηριστικά αυτά συγκροτούν ένα υβριδικό, πολυπρισματικό μοντέλο, το οποίο προσανατολίζεται στις παιδαγωγικές αρχές που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.4., αντλεί στοιχεία που εμπεριέχονται σε περισσότερα του ενός από τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.1. και αξιοποιεί έναν συνδυασμό στρατηγικών και μεθόδων που συνάδουν με αυτά, προκειμένου να εμπλέξει τους/τις μαθητές/τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το μοντέλο συναρτάται με την ΨΑ των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την περιγραφή που έγινε στο Κεφάλαιο 2.2., ενώ προσεγγίζει το περιεχόμενο ενός Αναλυτικού Προγράμματος ΨΑ με βάση την παρουσίαση που έγινε στο Κεφάλαιο 2.5. Βάσει των παραπάνω, και στον βαθμό που η αποτελεσματικότητα του μοντέλου θα είναι επαρκής, αναμένεται να ισχύουν οι αρχές και συνθήκες πλαισίου που περιγράφονται παρακάτω.

Καταρχάς, το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην έρευνα θεμελιώθηκε στο δοκιμασμένο και ερευνητικά τεκμηριωμένο πρόγραμμα παρέμβασης των Henderson & Milstein (2008), για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο σχολείο, καθώς και στο θεωρητικό μοντέλο των Doll, Brehm & Zucker (2009) για την προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών στην τάξη, όπως αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 2.3. Επιπλέον, έχει χαρακτήρα προληπτικής καθολικής παρέμβασης με παιδαγωγική στόχευση. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων πραγματοποιείται σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης στο πλαίσιο ολόκληρης της τάξης. Ταυτόχρονα υπάρχει μέριμνα για την υιοθέτηση

πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε σε ένα δευτερογενές επίπεδο πρόληψης να ενισχυθεί πρωτίστως η ΨΑ των ευάλωτων μαθητών/τριών. Απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και αποσκοπεί στην υγιή ανάπτυξη και καλλιέργεια της ΨΑ όλων των μαθητών/τριών· ο ερευνητικός φακός, ωστόσο, εστιάζει κυρίως στους/στις μαθητές/τριες με ΨΑ που χρειάζεται ενίσχυση, λόγω των δυσκολιών που βιώνουν εξαιτίας των οικονομικών προβλημάτων των οικογένειών τους. Ο καθολικός χαρακτήρας της παρέμβασης μέσα στην τάξη, η οποία ως κοινότητα μάθησης δεν αποκλείει κανέναν/καμία μαθητή/ριά της και νοιάζεται για κάθε μέλος της, είναι μία παράμετρος που ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο στιγματισμού των οικονομικά ευάλωτων μαθητών/τριών. Σε κάθε περίπτωση, το γεγονός ότι το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για εφαρμογή σε τάξεις προς όφελος όλων των μαθητών/τριών και όχι μόνο για εκείνους/ες που θεωρούνται ευάλωτοι/ες ή βρίσκονται σε κίνδυνο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό.

Χρήσιμη θα ήταν εδώ η αναφορά στην «οικολογία» του σχολείου ως ολότητας (whole school ecology), που λειτουργεί ως μία διαδικασία προαγωγής της ΨΑ σε κάθε ευκαιρία της σχολικής καθημερινότητας, ενώ αξιοποιεί κάθε εφόδιο και υποστηρικτική πηγή διαπροσωπικού ή περιβαλλοντικού χαρακτήρα (Cefai et al., 2015: 38). Οι διδακτικές δραστηριότητες εφαρμόζονται στο πλαίσιο της παρέμβασης από τον/την κάθε εκπαιδευτικό με κύριο μέλημα την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στους/στις μαθητές/τριες, όχι σαν να πρόκειται για τη διδασκαλία ενός ακόμα γνωστικού αντικείμενου, αλλά ως γενικότερη διδακτική διαδικασία με διάχυση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα της κάθε τάξης. Σύμφωνα με τους Elias & Synder και Diekstra (στο Cefai et al., 2015: 15), η διάχυση των προγραμμάτων ΨΑ στα σχολικά μαθήματα κατά δομημένο τρόπο διευκολύνει τη γενίκευση και την εσωτερίκευση των ικανοτήτων ΨΑ. Ας σημειωθεί εδώ πως ο παιδαγωγικός, πρωταρχικά, χαρακτήρας της παρέμβασης, που αφορούσε τη γενικότερη προαγωγή δεξιοτήτων ως εφοδίων ζωής στους/στις μαθητές/τριες, δεν απέκλεισε τη γνώση διδακτικού περιεχομένου, η οποία προωθήθηκε με ευέλικτη διδακτική μεθοδολογία. Δεδομένου ότι οι δραστηριότητες δεν υλοποιήθηκαν σε πρόσθετο χρόνο διδασκαλίας αλλά κατά τη διάρκεια της πραγμάτευσης των γνωστικών αντικείμενων σύμφωνα με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, ήταν αναγκαία η διασύνδεση του γνωστικού με τον κοινωνικό τομέα (βλ. Παράρτημα, «7. Διδακτικές δραστηριότητες»).

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη λαμβάνουν υπόψη, στο πλαίσιο του καθολικού χαρακτήρα της παρέμβασης, τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριών της τάξης, απηχούν όμως κατεξοχήν τα στοιχεία ευαλωτότητας των μαθητών/τριών που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες. Επιπλέον, επιδιώκουν κυρίως την ψυχική ενδυνάμωση των οικονομικά ευάλωτων μαθητών/τριών σε ένα θετικό και ασφαλές σχολικό περιβάλλον και κλίμα, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν στη ζωή τους (Johnson, 2008).

Οι διδακτικές δραστηριότητες προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα, στις προτιμήσεις, τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών σε συνθήκες συνεργασίας μαθητών/τριών –εκπαιδευτικών που συνδέουν την καθημερινότητα του

σχολείου με τη ζωή έξω από αυτό (Δημητριάδου, 2016: 124). Οι πρακτικές που εφαρμόζονται συνδέουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής με τις εμπειρίες, το κλίμα της τάξης και την εποικοδομητική συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών (Cefai et al., 2015· Jennings & Greenberg, 2009). Γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες ενίσχυσης της ΨΑ τους, που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και τους προσδίδουν εξ αρχής την αίσθηση της επιτυχίας (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, από την άλλη μεριά, εστιάζοντας στις δυνατότητες των μαθητών/τριών και προσεγγίζοντάς τους με αγάπη, δημιουργούν τα εχέγγυα για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών απέναντί τους, ενώ προωθούν την καθοδηγητική στάση του ενός προς τον άλλο, την εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων και την ανάπτυξη υγιών κοινωνικών σχέσεων (Cefai et al., 2015).

Η δημιουργία ενός υγιούς σχολικού πλαισίου (Masten, 2011) θεμελιώνεται σε ένα πλέγμα υποστηρικτικών και αλληλέγγυων σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας (Askell-Williams, Lawson & Slee, 2009· Weare & Nind, 2011· Bywater & Sharples, 2012). Οι συγκεκριμένες σχέσεις αναπτύσσονται ισότιμα μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς και ανάμεσα στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς. Ενσωματώνουν επίσης την ανάληψη δράσης και αποφάσεων στον χώρο του σχολείου από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητικά συμβούλια, σύλλογος εκπαιδευτικών), αλλά και από τους γονείς (σύλλογος γονέων και κηδεμόνων). Επιπρόσθετα, περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση από τη διεύθυνση του σχολείου συνθηκών δημοκρατικού διαλόγου και ουσιαστικής συμβουλευτικής καθοδήγησης για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς. Γενικότερα, με την οργανωμένη και συστηματική εφαρμογή κανονισμών, προωθούν τη θετική κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο, ενώ προλαμβάνουν τον εκφοβισμό και αποκλείουν την απομόνωση, υπό την οπτική της εγκαθίδρυσης κοινωνικής δικαιοσύνης (Cefai et al., 2015).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ τους προωθούν την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, αυξάνουν τη σχολική τους επιτυχία και ενισχύουν την ψυχική τους υγεία μέσα σε ένα σταθερό ψυχολογικό πλαίσιο συστηματικής και συνεργατικής μάθησης, όπου αναπτύσσονται στοργικές σχέσεις και φροντίδα μεταξύ αυτών και του/της εκπαιδευτικού (Cefai et al., 2015: 34· Doll, Brehm & Zucker 2009).

Το ενδιαφέρον για τη μάθηση, η απόκτηση κινήτρων και η θετική αλληλεπίδραση με τους/τις συνομηλίκους θεμελιώνονται στη συνεργασία, την αμοιβαία αποδοχή και τον σεβασμό μεταξύ των συμμαθητών/τριών (Battistich, Schaps & Watson, 2004). Επιπλέον, η τάξη προωθεί την ΨΑ και πέρα από τη σχολική μάθηση και ενισχύει την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, η οποία ενδυναμώνει τα κίνητρα των μαθητών/τριών, βελτιώνει τη σχολική τους επίδοση και προάγει τις θετικές αλληλεπιδράσεις στον χώρο του σχολείου (Durlak et al., 2011· Pianta & Stuhlman, 2004).

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» στην ομάδα του σχολείου και της τάξης, δημιουργώντας

κατ' αυτόν τον τρόπο το πλαίσιο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και των δεξιοτήτων τους για διαχείριση προβληματικών καταστάσεων, τη διαμόρφωση θετικής ταυτότητας, τη διατήρηση θετικής στάσης και αισιοδοξίας για το μέλλον και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Δημητριάδου, 2016: 281). Διευκρινίζεται εδώ ότι η επιδίωξη της προαγωγής της ΨΑ, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική σχέση του/της εκπαιδευτικού με τους/τις μαθητές/τριες, εγκαθιδρύει κίνητρα για επιτυχείς επιδόσεις σε δραστηριότητες, θετική και υποστηρικτική ανατροφοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς, ενθάρρυνση για περαιτέρω προσπάθεια, όπως και την οικοδόμηση του αισθήματος ότι οι μαθητές/τριες ανήκουν σε μια *κοινότητα μάθησης* (learning community) (Φρυδάκη, 2009: 339-434). Παράλληλα δημιουργούνται τα εχέγγυα για την προαγωγή της χειραφέτησης των μαθητών/τριών, τη βελτίωση της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Δημητριάδου, 2016: 281).

Η εφαρμογή του προγράμματος στις σχολικές αίθουσες σε ένα καθολικό πλαίσιο, ανοιχτό σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, γίνεται μέσω μιας προσέγγισης του σχολείου (μικροσύστημα) ως ολότητας, η οποία περιλαμβάνει τον/την μαθητή/τρια και τις σχέσεις μεταξύ μαθητή/τριας-συμμαθητών/τριών, μαθητών/τριών-εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικών-γονέων (μεσοσύστημα). Η συγκεκριμένη προσέγγιση παραπέμπει στην προσέγγισή του σχολείου ως σύνολο αλληλεξαρτούμενων συστημάτων, όπως την περιγράφει ο Bronfenbrenner (βλ. Πρώτο Κεφάλαιο, 1.3.) και έτσι η προαγωγή της ΨΑ μέσα στην τάξη ενισχύεται από διδακτικές παρεμβάσεις που υποστηρίζονται από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας (Cefai et al., 2015: 38) και, κατά συνέπεια, από ανάλογες σχέσεις και συμπεριφορές τους (Weare & Nind, 2011).

Για τον σκοπό αυτό προβλέπεται ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας πριν την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων, ώστε να επιδιωχθεί η συνεργασία ολόκληρου του διδακτικού προσωπικού για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με προοπτική την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου/ης και του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου. Επιπλέον ενημερώνονται οι γονείς όλων των μαθητών/τριών των τάξεων που συμμετέχουν στην παρέμβαση και φυσικά όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες. Βασικό άξονα αποτελεί η συλλογιστική ότι το παιδί ως μέλος της κοινωνίας μπορεί να επιφέρει τη θετική αλλαγή της, μέσα από την αλλαγή της δικής του ζωής και τη διαχείριση των δυσμενών συνθηκών που βιώνει, με την προϋπόθεση βέβαια της μεταβολής της σκέψης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών αλλά και των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα ψυχικής υγείας. Ο βαθμός επιτυχίας του προγράμματος διαπιστώνεται μέσα από όλες τις φάσεις της αξιολόγησής του, όμως ευχής έργο θα ήταν η αλλαγή του/της μαθητή/τριας να επιφέρει με τη σειρά της αλλαγή στην κοινωνία, η οποία ούτως ή άλλως οφείλει να προλαμβάνει τη δημιουργία δυσμενών οικονομικών συνθηκών. Πάντως, η εκπαίδευση στην ΨΑ, στο πλαίσιο του παιδαγωγικού ορίζοντα του σχολείου, με τη διδασκαλία δεξιοτήτων που σχετίζονται με τα ιδεώδη της Αγωγής (αυτονομία, χειραφέτηση, ενδυνάμωση εαυτού, μη ευαλωτότητα κ.λπ.), βάσει του προτεινόμενου

μοντέλου, αποβλέπει σε θετική μεταστροφή των διδακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών και μέσω αυτών σε αλλαγή της σχολικής κουλτούρας.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση αφορά ένα εγχείρημα που αξιοποιεί τα «δυνατά σημεία» όλων των μαθητών/τριών της τάξης, ώστε να ενισχύσει την προσπάθειά τους για διαχείριση των δύσκολων καταστάσεων που συναντούν στην καθημερινότητά τους και να προωθήσει την αναπτυξιακή τους πορεία στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Cefai et al., 2015: 35). Κατά αυτόν τον τρόπο, εστιάζοντας στα προτερήματα και όχι στα μειονεκτήματά τους, συμβάλλει στη σχολική τους μάθηση, στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και στην ενίσχυση της ΨΑ τους. Επιπλέον, μέσα στην τάξη υπάρχει αναγνώριση των ικανοτήτων και των προσπαθειών των μαθητών/τριών και υψηλές προσδοκίες για το ό,τι μπορούν να πετύχουν, ενώ οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν έργα χωρίς τον φόβο του λάθους – που ενδεχομένως οδηγεί στη «γελιοποίηση» (Cefai et al., 2015: 35-36· Linnenbrink & Pintrich 2003) –, σε ένα πλαίσιο που λειτουργεί υποστηρικτικά, διαμορφώνει τις συνθήκες για ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και παρέχει ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Μάλιστα, οι επιτυχίες αναγνωρίζονται και συνοδεύονται από επαίνους, ενώ η διαδικασία της μάθησης αποτελεί μία ευχάριστη εμπειρία που δεν επικεντρώνεται μόνο σε βαθμούς και εξετάσεις.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, σε πρώτο στάδιο διαμορφώνονται οι παρεμβατικοί άξονες-θεματικές ενότητες των παρεμβάσεων, κατ' αντιστοιχία με τους 6 τομείς του Τροχού της ΨΑ (Henderson & Milstein, 2008). Ακολουθεί η υλοποίηση σχετικών δραστηριοτήτων, ενώ προωθείται παράλληλα η αυτενέργεια των μαθητών/τριών και ενισχύεται το θετικό κλίμα στην τάξη (Doll, Brehm & Zucker, 2009) (βλ. Δεύτερο Κεφάλαιο, 2.3.). Όλες οι δραστηριότητες θεμελιώνονται σε πνεύμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών/τριών, επιδιώκουν την ενίσχυση της υπευθυνότητας των παιδιών, μιας κριτικής και αισιόδοξης στάσης, καθώς και την ηθική συμπεριφορά, ενώ συνδέονται με τη θεματολογία της ΨΑ που υπάρχει στην υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία. Επίσης, είναι προσαρμοσμένες στο ηλικιακό επίπεδο και στα διδακτικά αντικείμενα των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους μέσα στις τάξεις των συνεργαζόμενων σχολείων, όπως και μετά το τέλος τους, αξιολογούνται ποικιλοτρόπως τα αποτελέσματά τους. Το υλικό που προκύπτει από τις προαναφερόμενες ενέργειες έχει τον χαρακτήρα ενός εισαγωγικού εγχειριδίου του/της εκπαιδευτικού που αφορά στον τρόπο ενίσχυσης της ΨΑ στο δημοτικό σχολείο και ενός εγχειριδίου με διδακτικές δραστηριότητες για τους/τις εκπαιδευτικούς (που αφορά παιδιά ηλικίας 9-12 ετών) (βλ. Παράρτημα, «2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς» και «7. Διδακτικές δραστηριότητες»).

Η τάξη ως κοινότητα μάθησης προάγει την ΨΑ των μαθητών/τριών παρέχοντας τη δυνατότητα ισότιμης και επιτυχημένης συμμετοχής. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Παράλληλα εκδηλώνουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις υποστηρίζουν σε κάθε προσπάθειά τους. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση χαρακτηρίζει,

επίσης, τις τάξεις που προάγουν την ΨΑ των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται μεταξύ τους σε ομάδες για την επίτευξη σχολικών και κοινωνικών στόχων. Σε αυτό το πλαίσιο αναπτύσσεται θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες, αποφεύγεται ο ανταγωνισμός και επαινείται η προσπάθεια, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και προάγεται η αλληλοϋποστήριξη. Η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού της τάξης με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους γονείς ενθαρρύνει επίσης τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών (Cefai et al., 2015: 37). Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων υιοθετεί την αισιόδοξη θεώρηση πως η ευαλωτότητα και ο κίνδυνος δεν εμποδίζουν πάντα την ομαλή εξέλιξη του παιδιού και την πορεία του προς την επιτυχία (Masten 2011), ειδικά όταν το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται στρεσογόνες καταστάσεις και να αναπτύσσει υποστηρικτικές σχέσεις (National Scientific Council on the Developing Child, 2015). Στο ίδιο πλαίσιο αναγνωρίζεται πως η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο Δημοτικό σχολείο είναι εφικτή, δεδομένου ότι η προσωπικότητα του παιδιού βρίσκεται σε εξέλιξη (Diamond & Lee, 2011).

Ένα θέμα που επίσης χρήζει ανάλυσης είναι η παραδοχή ότι η ΨΑ των μαθητών/τριών προϋποθέτει την ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών μέσα σε ένα υποστηρικτικό και ασφαλές σχολικό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη πως η όλη διαδικασία επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η προσωπική ζωή του/της ίδιου/ας του/της δασκάλου/ας (άγχος, οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα κ.τλ.), οι σχολικές υποδομές, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, το εποπτικό υλικό του σχολείου και, φυσικά, η πολιτική του ΥΠΑΙΘ. Για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο έργο τους επιδιώκεται η αναλυτική ενημέρωσή τους, ο αναλυτικός σχεδιασμός της παρέμβασης και η στήριξη από τη Διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς. Επιπλέον εξασφαλίζεται συγκέντρωση δεδομένων πριν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων, με την εφαρμογή της μεθόδου παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες, με την εφαρμογή συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, αλλά και με την αξιολόγηση του προγράμματος κατά τη διάρκειά του, όπως και μετά το τέλος του, μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αλλά και των παιδιών, για το πρόγραμμα.

Συνολικά, τι αναμένεται να επιτευχθεί στην ιδανική εφαρμογή του μοντέλου που αναπτύχθηκε; Ο/η εκπαιδευτικός, λειτουργώντας ως πρότυπο κοινωνικής και συναισθηματικής συμπεριφοράς, αρχικά αναγνωρίζει, κατανοεί και αισθάνεται τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών του και στη συνέχεια τους/τις υποστηρίζει και τους/τις ενθαρρύνει σε κάθε αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων, συμπεριφοράς και καθημερινών καταστάσεων στο περιβάλλον της τάξης. Η όλη διαδικασία προωθείται σε ένα κλίμα θετικό, όπου οι υποστηρικτικές σχέσεις μεγιστοποιούν τα αποτελέσματα της μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες, εγείρουν το ενδιαφέρον τους, ενισχύουν την αυθόρμητη εκδήλωση του ενθουσιασμού τους, ενισχύουν τα αναπτυξιακά τους χαρακτηριστικά και μεγεθύνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Ακολουθεί η παρουσίαση μεθοδολογικών ζητημάτων που αφορούν στην κατανόηση της ερευνητικής προσέγγισης.

4. Μεθοδολογικά ζητήματα για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος της διατριβής

Η πλαισίωση των ερωτημάτων και των επιλογών της ερευνήτριας στις τεχνικές ή μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων, για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος της διατριβής, καθοδηγήθηκε από θεωρητικές παραδοχές και αξίες που υποδεικνύει η βιβλιογραφική επισκόπηση για τη μεθοδολογία της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, για τις απαντήσεις στα ερωτήματα, που έθεσε εξ αρχής η έρευνα, ήταν απαραίτητη η σε βάθος μελέτη του πιο ενδεδειγμένου ερευνητικού πλαισίου και εργαλείων από άλλες ερευνητικές εργασίες, με στόχο τη μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Βάμβουκας, 2010· Μάγος, 2005).

Στο επόμενο υποκεφάλαιο αναλύονται ορισμένοι όροι που αντιστοιχούν σε έννοιες της ερευνητικής μεθοδολογίας οι οποίες διευκόλυναν την ερευνήτρια να σχεδιάσει την έρευνά της.

4.1. Ποιοτική προσέγγιση, μελέτη περίπτωσης, εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, ανάλυση περιεχομένου και θεματική ανάλυση

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται στην ερμηνευτική παράδοση²⁷ και είναι σύμφωνη με ανάλογες οντολογικές παραδοχές και μεθοδολογικές συνέπειες. Ειδικότερα, η φιλοσοφική παράδοση της ερμηνευτικής θέτει στο επίκεντρό της τις έννοιες του νοήματος, της εμπειρίας, της διάδρασης, της κατανόησης και της ερμηνείας και, σε επίπεδο κοινωνιολογικής σκέψης, ασπάζεται τις παραδοχές της θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας ως περίπλοκης συμβολικής κατασκευής, την αναγνώριση της ικανότητας παραγωγής νοήματος από τα άτομα και της συμμετοχής τους στη διαδικασία της κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από τις καθημερινές διαδράσεις τους, καθώς και την ανάγκη της κοινωνικής έρευνας για προσέγγιση των φαινομένων με ανακατασκευή των νοηματικών πλαισίων και των συστημάτων αναφοράς των εμπλεκόμενων στα κοινωνικά πεδία δρώντων υποκειμένων.

Κατά συνέπεια: (α) η κοινωνική πραγματικότητα ως πολύπλοκη και πολυσχιδής συμβολική κατασκευή που συγκροτείται από διαφορετικά επίπεδα νοήματος θα πρέπει να προσεγγισθεί ερευνητικά με τρόπους που συλλαμβάνουν αυτά τα πολλαπλά επίπεδα νοήματος και, επιπλέον, δίνουν έμφαση στην ιστορική (χωρο-χρονική) της πλαισίωση· (β) η κοινωνική πραγματικότητα παράγεται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται από διαδράσεις των δρώντων στην καθημερινότητα

²⁷ Σύμφωνα με τον Von Wright (στο Bryman, 2017: 53), η ερμηνευτική, ως όρος μεταφερόμενος από τη θεολογία στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, αναφέρεται στη θεωρία και τη μέθοδο της ερμηνείας της ανθρώπινης δράσης. Συνδέεται με την ερμηνευτική κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς από τη σκοπιά των υποκειμένων που δρουν και όχι με τις δυνάμεις που θεωρείται πως επιδρούν επάνω στη συγκεκριμένη δράση. Σε αντίθεση, ο θετικισμός ενσωματώνει ως βασικό του στοιχείο την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο θετικισμός είναι η επιστημολογική θέση που υποστηρίζει την εφαρμογή των μεθόδων των φυσικών επιστημών για τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας (Bryman, 2017: 52) και ο αντικειμενισμός είναι η οντολογική θέση που ισχυρίζεται ότι τα κοινωνικά φαινόμενα αποτελούν εξωτερικά γεγονότα που βρίσκονται πέρα από τη σφαίρα των δυνατοτήτων ή της επιρροής του ατόμου (Bryman, 2017: 57)

υποκειμένων. Ο κοινωνικός ερευνητής οφείλει να εξετάσει τα ερευνώμενα φαινόμενα «εκ των έσω», δηλαδή μέσα από την οπτική και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε αυτά υποκειμένων (γ) η κοινωνική ζωή είναι μία ρέουσα πραγματικότητα, που πρέπει να διερευνηθεί με μεθόδους οι οποίες επιτρέπουν τη σύλληψη των κοινωνικών φαινομένων στη δυναμική τους διάσταση.

Στο πλαίσιο ενός λειτουργικού ορισμού, η ποιοτική έρευνα μελετά τα φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων υποκειμένων, εξετάζει τη κοινωνική ζωή ως δυναμική διαδικασία, υιοθετεί μία ολιστική προσέγγιση των φαινομένων με τη μελέτη τους στα ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τους πλαίσια και υιοθετεί διαδικασίες αναστοχαστικού ελέγχου σχετικά με τις ερευνητικές αποφάσεις και επιλογές. Επίσης, πραγματοποιείται στον πραγματικό κόσμο με χρήση μεθόδων παραγωγής δεδομένων που προσομοιάζουν σε καθημερινές πρακτικές και στηρίζονται σε στενές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων στην έρευνα (Τσιώλης, 2014: 26, 27, 29, 45-46).

Στην ερμηνευτική προσέγγιση εντάσσεται και η μελέτη περίπτωσης (case study), που έχει χαρακτήρα ερμηνευτικό και υποκειμενικό, καθώς θεωρείται συμπληρωματική μάλλον παρά ανταγωνιστική της πειραματικής προσέγγισης. Στο πλαίσιο της, ο/η ερευνητής/τρια εστιάζει την προσοχή του/της σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, μίας μονάδας –ενός παιδιού, μίας παρέας, μίας σχολικής τάξης, ενός σχολείου ή μίας κοινότητας–, αποσκοπώντας στη σε βάθος διερεύνηση και τη συστηματική ανάλυση της συνθετότητας που το χαρακτηρίζει (Anisimova & Thomson, 2012· Cohen & Manion, 2000). Μεταξύ των διαφόρων τυπολογιών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τα είδη μελέτης περίπτωσης συγκαταλέγεται η συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης, η οποία αναφέρεται στην ταυτόχρονη ή διαδοχική μελέτη πολλών περιπτώσεων, προκειμένου να ανιχνευθεί ευρύτερα κάποιο θέμα (Μαγγόπουλος, 2014). Εδώ ανήκει και η συγκριτική μελέτη περίπτωσης (comparative case study), που αποβλέπει στη διατύπωση ή την αξιολόγηση γενικεύσεων οι οποίες εκτείνονται σε πολλαπλές περιπτώσεις. Οι συγκριτικές μελέτες περίπτωσης έχουν κυρίως ευρετικό (heuristic) παρά κανονιστικό (definitive) χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές που αξιοποιούν περιλαμβάνουν έρευνα με βάση την κοινότητα, τον τόπο, την προοπτική, τη δομή, το σύστημα, την κλίμακα, τις διατομές (transects), τις κλίσεις, τον χρόνο, τα γεγονότα, τις αναλογίες ή την επιστημονική θεωρία ως αρχές οργάνωσης (Knight, 2001).

Σε μία συγκριτική μελέτη περίπτωσης αναλύονται πρώτα τα δεδομένα που αφορούν σε καθεμία περίπτωση ξεχωριστά και στη συνέχεια γίνεται εστιασμός στις συγκρίσεις μεταξύ των περιπτώσεων (Crowe et al., 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι η αξιολόγηση μιας συγκριτικής μελέτης περίπτωσης δεν βασίζεται σε τυπικούς κανόνες αλλά σε λογικά κριτήρια, βάσει των οποίων μια τέτοια μελέτη μπορεί να αξιολογηθεί. Ωστόσο για την οργάνωση της σύγκρισης μπορεί να αξιοποιηθεί μια ποικιλία από ενδιαφέρουσες στρατηγικές, αποβλέποντας στην κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος (Knight, 2001).

Η μεθοδολογία της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) (EΘΘ) περιλαμβάνει τη διαδικασία κατασκευής θεωρητικών κατηγοριών και υποθέσεων

μέσω των διαδοχικών σταδίων κωδικοποίησης των δεδομένων (Τσιώλης, 2014). Αποσκοπεί στην παραγωγή θεωρίας σχετικά με το εκάστοτε ερευνητικό αντικείμενο, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσαρμόσει τις προτεινόμενες διαδικασίες στα ειδικά χαρακτηριστικά του ερευνώμενου αντικειμένου του και έχει ως βασικά χαρακτηριστικά της (α) την εφαρμογή της κωδικοποίησης (ανοιχτή, κατ' άξονα, επιλεκτική) ως διαδικασία εννοιολόγησης και θεωρητικοποίησης (β) τη θεωρητική δειγματοληψία ως στρατηγική επιλογής περιπτώσεων που συμβαδίζει με την παραγωγή και την ανάλυση των δεδομένων και αντλεί από αυτές, (γ) τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης, η οποία αποτελεί τη βάση για την κατασκευή των εννοιών (Τσιώλης, 2014).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται στη διαδικασία αναζήτησης θεματικών μοτίβων στο υπό ανάλυση υλικό, με διαρκή αναθεώρηση τόσο των μοτίβων όσο και των κατηγοριών που αποφέρει η εξέταση των κειμένων (Bryman, 2017: 325, 608-609). Ουσιαστικά περιλαμβάνει την κωδικοποίηση του κειμένου βάσει θεμάτων και θεματικών μοτίβων και δίνει τη δυνατότητα ανάδυσης κατηγοριών από τα ίδια τα δεδομένα (επαγωγική διαδικασία). Πρόκειται για μία κατηγοριοποίηση των φαινομένων που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τον ερευνητή και όπου απαιτείται μία πιο ερμηνευτική προσέγγιση ώστε να αναζητηθεί όχι μόνο το πρόδηλο αλλά και το λανθάνον περιεχόμενο (Bryman, 2017: 331).

Η θεματική ανάλυση είναι μία από τις πιο συχνές προσεγγίσεις της ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (τεκμηρίων), όπως για παράδειγμα της ΕΘΘ και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, όπου το θεματικό μοτίβο, δηλαδή το θέμα που επαναλαμβάνεται στο κείμενο, μπορεί να ισοδυναμεί με έναν κωδικό (λέξη-κλειδί του θεματικού πυρήνα των δεδομένων) ή με μία ομάδα κωδικών (Bryman, 2017: 608, 630, 63· Ίσαρη και Πουρκός 2015: 115· Τσιώλης 2014: 107).

Στη συνέχεια περιγράφονται η σκοποθεσία με τα ερωτήματα και τις υποθέσεις που τέθηκαν πριν την έναρξη της ερευνητικής παρέμβασης.

5. Σκοπός, Ερωτήματα και Υπόθεση της έρευνας

Η εκπαιδευτική παρέμβαση, ως εργαλείο της έρευνας, απέβλεπε στην ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών δημοτικού σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας οι οποίοι/ες παρουσίαζαν μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις και προβλήματα στη συμπεριφορά τους, γεγονός που ενδεχομένως σχετιζόταν με την οικονομική κρίση που έπληττε τις οικογένειές τους. Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι σκοποί της έρευνας, καθώς και το πλέγμα των στόχων στους οποίους επιμερίστηκε, αφορούσαν δύο τομείς:

- τη διερεύνηση των συμπεριφορών που παρουσίαζαν οι μαθητές/τριες δημοτικού σε συνάφεια με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις οικογένειές τους, αλλά και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία·
- την ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας σειράς διδακτικών στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων που στόχευαν στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, εμπλουτίζοντας με νέους όρους την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα ήταν αναπτυξιακού χαρακτήρα, καθώς επεδίωκε την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό· η ερευνητική διαδικασία εν δυνάμει επιδεχόταν διαρκείς αναθεωρήσεις για βελτίωση, δίνοντας στους/στις συνεργαζόμενους μαθητές/τριες – αλλά και στους/στις εκπαιδευτικούς– την ευκαιρία να αναπτυχθούν σε υψηλότερα και βαθύτερα επίπεδα μάθησης και κοινωνικοποίησης.

Υπό την οπτική του θεωρητικού πλαισίου που προαναφέρθηκε και βάσει της υπόθεσης ότι *το σχολείο μέσα από κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν αυτοί/ές να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες που έχει για τους/τις ίδιους/ες η οικονομική κρίση*, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

- α) Πώς νοηματοδοτούν τη βιωμένη σχολική εμπειρία τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;
- β) Ποιες συνέπειες είχε η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στην ΨΑ των μαθητών/τριών, ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον ψυχισμό τους, στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην κοινωνικοποίησή τους;

Ειδικότερα, η θεμελίωση του ερευνητικού εγχειρήματος (σύλληψη, σχεδιασμός, εφαρμογή, αξιολόγηση) εδράζεται σε θεωρητικά δεδομένα που θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε 8 σημεία:

1. Η περίοδος της οικονομικής δοκιμασίας για την ελληνική κοινωνία επηρέασε αρνητικά το σχολείο και τους/τις μαθητές/τριες (Γαλανάκη, 2015α· Γιωτάκος, 2010).
2. Η ΨΑ που, ως δυναμική διαδικασία συμβάλλει στη θετική προσαρμογή των παιδιών σε αντίξοες συνθήκες, θεμελιώνεται στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και όχι στον εντοπισμό των αδυναμιών τους (Fox, 2014· Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Masten & Curtis, 2000).
3. Το σχολείο μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες ζωής στους/στις μαθητές/τριες και να ενισχύσει την ψυχική υγεία τους με την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων, ώστε να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που συναντούν στην καθημερινότητά τους (Γωνίδα, 2015· Darzi & Layard, 2015· Doll, Zucker & Brehm, 2009· Esquivel, Doll και Oades-Sese, 2011· Χατζηχρήστου, 2011· Henderson & Milstein, 2008).
4. Η προώθηση της ΨΑ στη σχολική τάξη υλοποιείται σε θετικό και ασφαλές κλίμα για τους/τις μαθητές/τριες, με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες τους, αλλά και με την παρουσία ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών που επενδύουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Beatty, 2007· Beltman et al., 2011· Χατζηχρήστου κ.ά., 2008· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

5. Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών μέσα από δράσεις που τους/τις εντάσσουν ενεργά στην ομάδα της τάξης, προωθώντας ταυτόχρονα και τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Δημητριάδου, 2016).

6. Η ανάπτυξη παρεμβατικών δράσεων στο σχολείο για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών πρέπει να έχει χαρακτήρα προληπτικό και καθολικό, να γίνεται υπό τη θεώρηση του σχολείου ως ολότητας, δηλαδή ως συνόλου αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων, και να διαχέεται στην κουλτούρα του σχολείου (Cefai et al., 2015).

7. Η ΨΑ αυξομειώνεται με το πέρασμα του χρόνου ως συνέπεια αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο παιδί και το περιβάλλον του και ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες και τους παράγοντες επικινδυνότητας στη ζωή του (Borman & Rachuba, 2001· Condly, 2006· Olsson et al., 2003).

8. Η μέτρηση της ΨΑ γίνεται με έμμεσο τρόπο δια της παρατήρησης των αποτελεσμάτων κατά τη διάρκεια των δυσμενών συνθηκών, σε διαφορετικούς τομείς και με περισσότερες από τρεις αξιολογήσεις που χρονικά θα απέχουν αρκετά μεταξύ τους (Linde-Leimer & Wenzel, 2014· Luthar, 2006· Luthar et al., 2000· Shean, 2015).

Στο πλαίσιο λοιπόν του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου –που προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στοχεύει στην ανάπτυξη ψυχικά ανθεκτικών ατόμων στην ελληνική κοινωνία της οικονομικής κρίσης –οι εκπαιδευτικοί μπορούν ενδεχομένως να προωθούν την ψυχική ευεξία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και να επηρεάζουν θετικά την αλλαγή της κοινωνίας.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της διατριβής.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΕΡΕΥΝΑ)

6. Μεθοδολογία της έρευνας

Το παρόν κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθέτησε η ερευνητική εργασία. Περιγράφονται η μέθοδος, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας, από τα πρώτα στάδια της επιλογής των συμμετεχόντων/ουσών και της δημιουργίας των ερευνητικών εργαλείων ως κατάλληλων μέσων για τη συλλογή των δεδομένων, μέχρι και τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυσή τους.

Η έρευνα υιοθέτησε την προσέγγιση της ποιοτικής μεθόδου, ώστε να επιχειρηθεί η διερεύνηση του κοινωνικού φαινομένου υπό το πρίσμα της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα. Ειδικότερα, απέβλεπε στο να γίνει εφικτή η σε βάθος κατανόηση και ερμηνεία των πτυχών της διαδικασίας ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών/τριών όχι από τη σκοπιά της ερευνήτριας αλλά των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Επιπλέον, η ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να αποκαλύψει νέους παράγοντες που σχετίζονται

με την προαγωγή της ΨΑ, πέρα από γνωστές μεταβλητές, καθώς εστιάζει στο άκουσμα της «φωνής» κυρίως των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών για τη δική τους ζωή, αλλά και των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και γονέων ως «τρίτων» που έχουν την ευθύνη για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Shean, 2015).

Ένας άλλος λόγος που επιλέχτηκε η ποιοτική έρευνα είναι το γεγονός ότι η διδακτική διαδικασία που προωθεί τα παιδαγωγικά ιδεώδη του σχολείου συντελείται σε συνθήκες έμπνευσης και δημιουργικότητας, που δύσκολα μπορούν να ποσοτικοποιηθούν. Μάλιστα η αλλαγή στον τομέα της ΨΑ απαιτεί χρόνο και δεν είναι επιφανειακή· συμβαίνει δηλαδή σε βαθύτερο επίπεδο, καθώς αναφέρεται σε εσωτερικές, μη παρατηρήσιμες μετατοπίσεις στον ψυχισμό των εμπλεκόμενων. Άρα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης θα υπήρχε η δυνατότητα ενός ευέλικτου σχεδιασμού και θα επιτρεπόταν επανεξέταση ή τροποποιήσεις του σχεδίου και των μεθόδων σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η ερευνήτρια θα μπορούσε να αξιοποιεί τις ιδέες της, τα συναισθήματα, τη διαίσθηση και τις σκέψεις της σε όλη τη διάρκεια της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, προκειμένου να κατανοήσει τις έννοιες και το φαινόμενο που εξετάζε.

Αξίζει εδώ να σημειωθεί πως ο χαρακτήρας της έρευνας ήταν ερμηνευτικός και υποκειμενικός, καθώς δεν χρησιμοποιήθηκαν στατιστικές μετρήσεις, ούτε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε απέβλεπε στη συγκέντρωση δεδομένων που είναι «ισχυρά στην πραγματικότητα» (Cohen & Manion, 2000) αλλά ήταν δύσκολο να οργανωθούν. Πρόκειται λοιπόν για μια μελέτη περίπτωσης, η οποία είναι ρεαλιστική και παρέχει μία βάση σε φυσικό πλαίσιο, ώστε τα ευρήματα είτε να μπορούν να αναχθούν σε άλλη ανάλογη περίπτωση είτε εκκινώντας από μία περίπτωση να αναχθούν σε μία τάξη περιστάσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, η έρευνα της διατριβής εντάσσεται στην τυπολογία της συγκριτικής μελέτης περίπτωσης (comparative case study) (βλ. Υποκεφ. 4.1). Το δυνατό στοιχείο της μεθοδολογίας της είναι η προσοχή που δόθηκε στη λεπτομέρεια και στην πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης, ώστε να εκφραστούν οι συμφωνίες και οι ασυμφωνίες ανάμεσα στις απόψεις των συμμετεχόντων, δίνοντας ταυτόχρονα έναυσμα για εναλλακτικές ερμηνείες.

Από την άλλη μεριά, η εν λόγω μελέτη περίπτωσης μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί «ένα βήμα προς τη δράση», καθώς ξεκινά από έναν κόσμο δράσης και συνεισφέρει σε αυτόν. Και τούτο, επειδή η γνώση που προσφέρει μπορεί να ερμηνευτεί με άμεσο τρόπο και να τεθεί σε χρήση, με σκοπό την αυτο-ανάπτυξη των κοινωνικών υποκειμένων, την ανάδραση που μπορεί να προέλθει από το θεσμικό πλαίσιο της περίπτωσης, τη διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς και τις προεκτάσεις της για την εκπαιδευτική πολιτική (Cohen & Manion, 2000: 178).

Επιπλέον, δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα είναι περιγραφική, με τα δεδομένα να έχουν τη μορφή λέξεων, θεωρήθηκε πως θα εξυπηρετούσε ικανοποιητικά τις ανάγκες διαχείρισης των ευρημάτων της παρούσας εργασίας, η οποία αποτελεί μία συγκριτική μελέτη περίπτωσης που εστιάζει στην κατανόηση, ερμηνεία και περιγραφή της μοναδικότητας της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, της βιωματικής πραγματικότητάς τους (του βιόκοσμου), των ιδιαιτεροτήτων, της συνείδησης και των βιωμάτων τους. Μάλιστα, σε συμφωνία με

την οικοσυστημική προσέγγιση (βλ. Κεφ. 1.3), κατά την οποία το σύστημα είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μερών του, αναγνωρίστηκε ότι η ερμηνεία των εμπειριών αυτών μπορούσε να πραγματοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους, λόγω της αλληλεπίδρασης των κοινωνικών υποκειμένων της έρευνας με άλλους. Εξάλλου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ως ζωντανού οργανισμού, αναπτύσσονται πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών, οι οποίες επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον του καθενός/καθεμίας, αλλά και από το γενικότερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Στη μελέτη περίπτωσης αξιοποιούνται για τη συλλογή δεδομένων ποικίλες μέθοδοι και τεχνικές, όπως παρατήρηση, συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, κ.λπ. (Μαγγόπουλος, 2014). Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής προσέγγισης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης προκειμένου οι αρχικές ερευνητικές ιδέες να είναι πιο ανοιχτές και να δίνεται έμφαση στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τον τρόπο διαχείρισης της οικονομικής κρίσης και την ανάπτυξη της ΨΑ των τελευταίων (Bryman, 2017: 514). Επίσης, εφαρμόστηκε η τεχνική της δομημένης παρατήρησης, και συγκεκριμένα η συστηματική, άμεση, μη συμμετοχική παρατήρηση της γενικότερης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος μέσα στο σχολείο και στην τάξη, προκειμένου να αντληθούν πληροφορίες για τη σύνδεση των διαφορετικών πτυχών της συμπεριφοράς αυτής των μαθητών/τριών με την ψυχική ενδυνάμωσή τους (Βάμβουκας, 2010· Bryman, 2017: 308). Η παρατήρηση υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, αλλά και στα διαλείμματα και στις σχολικές εκδηλώσεις, με εστίαση στις συμπεριφορές, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που εκτυλίσσονταν εκεί (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η μέθοδος της παρατήρησης εφαρμόστηκε μία μέρα ΠΙΠΝ και μία μέρα ΜΕΤΑ την εφαρμογή του προγράμματος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε κάθε σχολική τάξη, για κάθε μαθητή/τρια του εστιασμένου δείγματος, που οι εκπαιδευτικοί πρότειναν ως πιο ευάλωτους/ες. Η ερευνήτρια δεν ήταν μέλος των ομάδων παρατήρησης μέσα στην αίθουσα ή σε άλλους χώρους του σχολείου και δεν αναμείχθηκε στις διαδικασίες που έλαβαν χώρα στις αίθουσες και στις δραστηριότητες των μαθητών/τριών. Με διακριτική παρουσία σε μία άκρη της αίθουσας διδασκαλίας ή οποιουδήποτε άλλου χώρου του σχολείου, κατέγραφε τις λεκτικές ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευτικού–μαθητών/τριών, καθώς και την περιγραφή του φυσικού περιβάλλοντος της αίθουσας (Cohen & Manion, 2000). Με την είσοδό της στην αίθουσα, καθόταν σε θρανίο που δεν χρησιμοποιούνταν από μαθητές/τριες, ενώ ο/η εκπαιδευτικός αιτιολογούσε την παρουσία της. Στη διάρκεια της διαδικασίας παρατήρησης παρέμενε διακριτική και προσηλωμένη στις σημειώσεις της αποφεύγοντας τη σταθερή εστίαση του βλέμματός της σε οποιονδήποτε/οποιαδήποτε μαθητή/τρια ή στον/στην εκπαιδευτικό. Ο βασικός στόχος των παρατηρήσεων ήταν η περιγραφή των προσώπων με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τις δραστηριότητες, τις εξατομικευμένες ενέργειες και τις συμπεριφορές τους, τους στόχους, τις αξίες και τα συναισθήματά τους, τις διαδράσεις και τους τρόπους αλληλεπίδρασης που ανέπτυξαν μέσα στο ερευνητικό πεδίο της σχολικής αίθουσας,

αλλά και την εμπλοκή τους στα γεγονότα και τις περιστάσεις του ευρύτερου σχολικού πλαισίου (Whitehead, 2005).

Ερευνητικά εργαλεία. Τα βασικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν:

1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού (ΠΡIN)
2. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΠΡIN)
3. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΠΡIN)
4. Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών
5. Επιστολή-ερωτηματολόγιο για γονείς μετά από τις 32 ώρες εφαρμογής των δραστηριοτήτων
6. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΜΕΤΑ)
7. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΜΕΤΑ)

Οι κατηγορίες-άξονες των βασικών εργαλείων συλλογής της έρευνας, που ήταν οι οδηγοί συνέντευξης και παρατήρησης, το θεματικό περιεχόμενο των οποίων ήταν κοινό, διαμορφώθηκαν ώστε να ανταποκρίνονται στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η έρευνα με βάση αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών, οι οποίες αναφέρονται:

- στις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά στον χώρο της εκπαίδευσης (Γαλανάκη, 2015α· Γαλανάκη, 2015β· Ντολιοπούλου, 2015· Kokkevi, Stavrou, Kanavou & Fotiou, 2014· UNICEF Office of Research, 2014· Shafiq, 2010) και

- στο θεωρητικό πλαίσιο που προτείνουν οι Henderson & Milstein (2008) και οι Doll, Zucker & Brehm (2009), το οποίο αναφέρεται στην προώθηση της ΨΑ στο σχολείο και την τάξη. Η επιλογή των κατηγοριών στις οποίες εντάχθηκαν οι ερωτήσεις των οδηγών έγινε βάσει των προαναφερόμενων μελετών, όπου προτείνονται εκπαιδευτικές συμπεριφορές και διδακτικές πρακτικές για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική μονάδα. Στόχος ήταν να εντοπιστεί ο βαθμός επίδρασης της οικονομικής κρίσης στους/στις μαθητές/τριες και να αναγνωριστούν στοιχεία ΨΑ στο προφίλ της προσωπικότητάς τους, πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων. Ένας ακόμα στόχος ήταν να χαρτογραφηθούν οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι κλήθηκαν να προωθήσουν την ΨΑ των μαθητών/τριών και επιπλέον να διερευνηθούν πτυχές της δικής τους ΨΑ, βάσει της παραδοχής ότι η δική τους ενισχυμένη ΨΑ αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών τους (Henderson & Milstein, 2008).

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ερευνητικό εργαλείο το ημερολόγιο καταγραφής διαδικασιών, ώστε να αποτελέσει για τους/τις εκπαιδευτικούς μία «πυξίδα» προσανατολισμού της σκέψης τους προς τις πρακτικές που ενισχύουν αποτελεσματικά την ΨΑ των μαθητών/τριών (Αυγητίδου, 2011· Αυγητίδου, 2005·

Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Η ερευνητική διαδικασία αισιοδοξούσε να οδηγήσει στην επιβεβαίωση της θεωρίας για την ΨΑ στην πράξη, επιχειρώντας την υλοποίηση στην τάξη διδακτικών-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών (Shean, 2015). Σημειώνεται εδώ πως, επειδή οι αλλαγές στην ΨΑ αργούν και δεν γίνονται εύκολα φανερές (είναι άδηλες), χρησιμοποιήθηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως ιστορίες ταύτισης ρόλων, ιστορίες χωρίς τέλος για να συμπληρωθούν από τους/τις μαθητές/τριες, σκηνοθετημένες καταστάσεις και σενάρια με πρωταγωνιστές που είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και αντιμετώπιζαν διλήμματα, προκειμένου να ανιχνευτούν έμμεσα οι όποιες αλλαγές. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού που εστίαζε κυρίως στη μείωση των παραγόντων κινδύνου και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, όπως προτείνεται σε πολλά προγράμματα και σχετική βιβλιογραφία για την ενίσχυση της ΨΑ στην πράξη (Hunter, 2012).

Η ερευνήτρια, υπεύθυνη για την έρευνα, συνεργάστηκε με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας την προσπάθειά τους σε όλα τα στάδια, από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων μέχρι την αξιολόγηση της όλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ως διευκολύντρια, βοήθησε τους/τις εκπαιδευτικούς στον σαφή καθορισμό του προβλήματος και στην υποστήριξή τους κατά την παρέμβαση (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάστηκαν βρίσκονταν σε επικοινωνία με την ερευνήτρια, η οποία ανέλαβε (και με τον ρόλο του «κριτικού φίλου») την υποστήριξή τους και τον συντονισμό των παρεμβάσεων, με έμφαση σε διδακτικές-παιδαγωγικές πρακτικές που προσανατολιζόνταν στις ικανότητες, στην πολυμορφία της τάξης, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αξιολόγηση (Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Zehetmeiera, Andreitza, Erlacherb and Raucha, 2015). Η όλη διαδικασία ενδεχομένως θα ήταν διερευνητική και αναπτυξιακή για τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και για την ερευνήτρια-υπεύθυνη για την έρευνα, προκειμένου να μπορεί η ίδια να υποστηρίξει τις ερευνητικές διαδικασίες (Bryman, 2017· Κατσαρού, 2016· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η ερευνητική εργασία μπορεί να θεωρηθεί πως υιοθέτησε, κατά ένα ελάχιστο μέρος, και την ποσοτική προσέγγιση, δεδομένου ότι στο πλαίσιο χρησιμοποίησης γραπτού ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης (Bryman, 2017), ποσοτικοποιήθηκαν 3 απαντήσεις κατά το στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο-επιστολή συμπληρώθηκε από ερωτώμενους γονείς των μαθητών/τριών από τα συνεργαζόμενα Τμήματα προκειμένου να διαπιστωθεί η σύνδεση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με την εφαρμογή των παρεμβάσεων στην τάξη. Η συλλογή των δεδομένων με το γραπτό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη, κυρίως λόγω της λεπτότητας ορισμένων ερωτημάτων, τα οποία θα έπρεπε να απαντηθούν χωρίς την παρουσία της ερευνήτριας, εξασφαλίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο περισσότερη ειλικρίνεια και γνησιότητα στις απαντήσεις των γονέων (Βάμβουκας, 2010: 248-249).

Υποστηρικτικά της ερευνητικής διαδικασίας αξιοποιήθηκαν τα εξής πρόσθετα μέσα: α) *εκπαιδευτικό υλικό και οδηγίες* για τους/τις εκπαιδευτικούς, με κατ' ιδίαν

ενημέρωσή τους για το θέμα της έρευνας και επιμορφωτική συζήτηση, β) *αρχείο παρουσίασης (PowerPoint)* για ενημερωτική συνάντηση-συζήτηση μέσα στον σχολικό χώρο με τους γονείς, γ) *αρχείο παρουσίασης (PowerPoint)* για ενημερωτική συνάντηση-συζήτηση μέσα στον σχολικό χώρο με τους/τις μαθητές/τριες, δ) *διδασκτικές δραστηριότητες*, ε) *φύλλα εργασιών* προς συμπλήρωση από τους/τις μαθητές/τριες, στ) *φύλλο που περιλαμβάνει άξονες για συζήτηση* της ερευνήτριας με το σύνολο των μαθητών/τριων²⁸, ζ) *φύλλα αξιολόγησης* προς συμπλήρωση από τους/τις εκπαιδευτικούς²⁹, η) *ημερολόγιο της ερευνήτριας*.

Τα ερευνητικά εργαλεία και τα πρόσθετα υποστηρικτικά μέσα κατασκευάστηκαν με ιδιαίτερη προσοχή, ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας, ώστε να μπορούν να παρουσιάσουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας (reliability), με ταυτόχρονη διασφάλιση εγκυρότητας (validity) (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η δημιουργία εργαλείων έρευνας σταθμισμένων που ήδη υπάρχουν, αντί της αξιοποίησης ήδη σταθμισμένων, υπαγορεύτηκε από τον ποιοτικό και όχι ποσοτικό χαρακτήρα της έρευνας. Η αξιοποίηση τεχνικών ποιοτικής και, έστω και σε ελάχιστο βαθμό, ποσοτικής έρευνας επιλέχθηκε ώστε να γίνει διασταύρωση των ευρημάτων από όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων, να επιχειρηθεί η εξαγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, να προσεγγιστεί πληρέστερα και σφαιρικότερα η γνώση που σχετίζεται με τη διαδικασία ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στην τάξη και να επιδιωχθεί μια ολιστική διερεύνηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2008: 194). Η αρχή της τριγωνοποίησης, που υποστηρίζει τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων για τη συλλογή στοιχείων, προκειμένου να μελετηθεί κάποια πλευρά της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 2000), αξιοποιήθηκε από την παρούσα ερευνητική διαδικασία στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, στον βαθμό που εφάρμοσε την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων με τρεις μεθόδους συλλογής (παρατήρηση, συνέντευξη, ημερολόγια καταγραφής διαδικασιών), αλλά και με την άντληση δεδομένων από τρεις διαφορετικές πηγές (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς), ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα των προς συλλογή δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Επιπλέον, η αξιοποίηση περισσότερων της μιας ερευνητικών μεθόδων δεν απέβλεπε μόνο στη μείωση του κινδύνου να περιοριστούν τα αποτελέσματα, αλλά ήταν επιβεβλημένη και από τη σύνθετη φύση και την πολυπλοκότητα της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης που επιτελούνταν στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, ώστε να διασφαλιστεί κατά το δυνατό η εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 2000).

Εκτός από τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, εφαρμόστηκε και χρονική τριγωνοποίηση (Σπανακά, 2008). Έτσι, τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία εφαρμόστηκαν σε διαφορετικές φάσεις διεξαγωγής της έρευνας, οπότε και συλλέχθηκαν δεδομένα για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Συγκεκριμένα, οι οδηγοί συνέντευξης εφαρμόστηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς στην αρχή της παρέμβασης, ενώ στους/στις μαθητές/τριες

²⁸ Οι αναφορές αξιολόγησης των μαθητών/τριών κινήθηκαν στους ίδιους θεματικούς άξονες με τους οδηγούς συνέντευξης και τα φύλλα παρατήρησης μαθητή/τριας.

²⁹ Οι αναφορές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών κινήθηκαν στους ίδιους θεματικούς άξονες με τους οδηγούς συνέντευξης και τα φύλλα παρατήρησης μαθητή/τριας.

εφαρμόστηκαν τόσο στην αρχή όσο και μετά το τέλος της παρέμβασης. Οι ενημερωτικές παρουσιάσεις στους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες έγιναν επίσης πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα φύλλα παρατήρησης συμπληρώθηκαν από την ερευνήτρια για τους/τις μαθητές/τριες, επίσης στην αρχή και μετά το τέλος της παρέμβασης. Κατά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων συμπληρώθηκαν τα φύλλα εργασιών από τους/τις μαθητές/τριες και τα ημερολόγια καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Μετά από 32 διδακτικές ώρες εφαρμογής εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων συμπληρώθηκε η επιστολή-ερωματολόγιο από τους γονείς. Τα φύλλα αξιολόγησης συμπληρώθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς και τα φύλλα με άξονες προς συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σχολιάστηκαν από τους μαθητές/τριες μετά το τέλος της παρέμβασης.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της παρούσας συγκριτικής μελέτης περίπτωσης βασίστηκε κυρίως στην αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων, και την τριγωνοποίηση. Η τριγωνοποίηση των μεθόδων (triangulation of methods), αρχή που προσπάθησε να υιοθετήσει η ποιοτική έρευνα στο πλαίσιο της διατριβής, σε συνδυασμό με την παρατεταμένη ενασχόληση ή εμπλοκή (prolonged engagement) των υποκειμένων της έρευνας, βρίσκονται μεταξύ των ποιοτικών ερευνητικών πρακτικών, που μπορεί να αποτελούν κριτήρια για την εγκυρότητα (validity), την αξιοπιστία-φερεγγυότητα (credibility) και την εμπιστευσιμότητά (trustworthiness) της (Lather, 1986).

Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχτεί πως η παρούσα ποιοτική ερευνητική μελέτη διαθέτει οικολογική εγκυρότητα στον βαθμό που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη και στο σχολείο και κατά συνέπεια μελετήθηκε η φυσική συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων στον φυσικό τους χώρο, με αντικείμενα και δραστηριότητες της καθημερινότητάς τους (Bronfenbrenner, 1977: 515· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Η αξιολόγηση της ορθότητας ή πληρότητάς της, υπό την οπτική των Χασσάνδρα & Γούδα (2003), οδήγησε την ερευνήτρια να υιοθετήσει την άποψή τους πως: (α) άλλοι ερευνητές στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου ως αναγνώστες θα είναι αυστηροί κριτές της μεθοδολογίας και το θεωρητικού πλαισίου, (β) αναγνώστες που παίρνουν αποφάσεις (ιθύνοντες του ΥΠΑΙΘ, κ.λπ.), θα κρίνουν αυστηρά τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις για να αποφασίσουν αν θα αξιοποιήσουν τη γνώση από αυτά προκειμένου να συντάξουν ή να αλλάξουν προγράμματα και να πάρουν νέες αποφάσεις, (γ) αναγνώστες εκπαιδευτικοί-ερευνητές θα είναι αυστηροί κριτές των αποτελεσμάτων, για να βελτιώσουν την εργασία τους, (δ) αναγνώστες συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και γονείς στην έρευνα θα κρίνουν αυστηρά το αν η ερευνήτρια σεβάστηκε τις προϋποθέσεις συμμετοχής τους (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003).

Κατά τους Χασσάνδρα & Γούδα (2003), η αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής μελέτης θεμελιώνεται στον όρο εμπιστευσιμότητα. Σύμφωνα με τους Lincoln και Guba (στο Χασσάνδρα & Γούδας, 2003: 11) τα κριτήρια που εξασφαλίζουν εμπιστευσιμότητα είναι η αξιοπιστία-φερεγγυότητα, η μεταβιβασιμότητα, η βασιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα. Η

αξιοπιστία - φερεγγυότητα αφορά την εμπιστοσύνη για την αλήθεια των δεδομένων. Η μεταβιβασιμότητα αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο τα ευρήματα της έρευνας δύναται να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Η βασιμότητα αφορά την αναζήτηση στοιχείων ή μέσων για την εξέταση παραγόντων αστάθειας ή/και φαινομενικών ή σχεδιασμένων επιρροών–μεταβολών. Η επιβεβαιωσιμότητα αφορά την αντικειμενικότητα ή ουδετερότητα των δεδομένων προκειμένου να υπάρχει συμφωνία μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ατόμων για την ορθότητα ή το νόημα των δεδομένων.

Προκειμένου να ανταποκριθεί η ερευνήτρια στην ανάγκη να διασφαλιστεί η εμπιστευσιμότητα της έρευνας σε καθένα από τα επιμέρους κριτήρια, υιοθέτησε και τις τεχνικές των Lincoln και Guba (στο Χασσάνδρα & Γούδας, 2003: 12-15) που είναι:

- 1) η παρατεταμένη ενασχόληση, η επίμονη παρατήρηση, η τριμερής διασταύρωση πηγών, μεθόδων και θεωριών, η λεπτομερής εξέταση από συνάδελφο, η καταλληλότητα αναφορών και ο έλεγχος από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, για την αύξηση της πιθανότητας παραγωγής αξιόπιστων ευρημάτων (αξιοπιστία – φερεγγυότητα),
- 2) η λεπτομερής περιγραφή της διεργασίας, του περιβάλλοντος και των προϊόντων, για τη μεταβιβασιμότητα,
- 3) η διαδικασία του εξωτερικού αξιολογητή της διεργασίας και του προϊόντος η οποία ελέγχει τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα και
- 4) το ημερολόγιο καταγραφής προς αναστοχασμό (reflection) καθόλη τη διάρκεια της έρευνας.

Καταβλήθηκε λοιπόν η ακόλουθη προσπάθεια:

- Για τη διασφάλιση αξιοπιστίας - φερεγγυότητας:

(α) Έγιναν συζητήσεις της ερευνήτριας με 3 εκπαιδευτικούς πριν τον σχεδιασμό και την οργάνωση της έρευνας, στο πλαίσιο μίας πρώτης αναγνώρισης της σχέσης τους με το θέμα της ΨΑ των μαθητών/τριών. Οι συζητήσεις οδήγησαν στην αποσαφήνιση της εννοιολόγησης των όρων που χρησιμοποιήθηκαν και των θεματικών αξόνων των εργαλείων. Επιπλέον, οι οδηγοί συνέντευξης, το φύλλο παρατήρησης και το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς δοκιμάστηκαν σε πιλοτικό στάδιο.

(β) Αξιοποιήθηκε ο οδηγός παρατήρησης για την εστίαση στα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, στις σχέσεις και στο περιβάλλον της τάξης που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας.

(γ) Πραγματοποιήθηκε έλεγχος του οδηγού συνέντευξης ως προς τη δυσκολία του από τους/τις συμμετέχοντες/σες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

(δ) Εξασφαλίστηκε μέσω συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, ενημερώσεων, ημερολογίων, φύλλων εργασιών, φωτογραφικού υλικού και ερωτηματολογίων η τριμερής διασταύρωση των μεθόδων συλλογής δεδομένων.

(ε) Ολόκληρο το υλικό της έρευνας, που συλλέχθηκε σε κάθε βήμα της (έντυπο και οπτικο-ακουστικό), φυλάσσεται για πιθανό επανέλεγχο (εξωτερικό).

- Για τη διασφάλιση της μεταβιβασιμότητας

Πραγματοποιήθηκε λεπτομερής περιγραφή της έρευνας (διαδικασία, σχέσεις, περιβάλλον, αποτελέσματα), ώστε κάθε ενδιαφερόμενος/η να μπορεί να εκτιμήσει αν τα συγκεκριμένα στοιχεία μπορεί να του φανούν χρήσιμα.

- Για τη βασιμότητα και επιβεβαιωσιμότητα

Η βασιμότητα αφορά την αναζήτηση στοιχείων ή μέσων για την εξέταση παραγόντων αστάθειας ή/και φαινομενικών ή σχεδιασμένων επιρροών–μεταβολών. Εξωτερικός αξιολογητής για τον έλεγχο της ερευνητικής πορείας είναι η επιβλέπουσα της διατριβής καθηγήτρια, η οποία μερίμνησε για την αποφυγή χρήσης μεθόδων με σκόπιμη αρνητική ή θετική επίδραση στα αποτελέσματα κι επιπλέον επόπτευσε την ακρίβεια των συλλεγόμενων δεδομένων και των συμπερασμάτων της μελέτης. Προς διάθεση της ίδιας δημιουργήθηκαν (α) μεθοδολογικές σημειώσεις (διαδικασιών, αποφάσεων, δειγματοληψίας, αναδυόμενης μεθοδολογίας, ερωτηματολογίων, οδηγιών συνέντευξης και παρατήρησης, πιλοτικής έρευνας, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης διδακτικών δραστηριοτήτων, (β) πρόταση εργασίας (ολοκληρωμένο αρχείο), (γ) ερωτηματολόγια, κείμενα και συνεντεύξεις σε ηλεκτρονική μορφή, σημειώσεις της ερευνήτριας (από την παρατήρηση μαθημάτων και από συνεντεύξεις), (δ) περιλήψεις κειμένων συνεντεύξεων, κατηγορίες και κατάλογος θεμάτων κωδικοποίησης (θεματικής ανάλυσης), κατηγορίες που προέκυψαν από την αξιοποίηση της ΕΘΘ.

- Ημερολόγιο καταγραφής προς αναστοχασμό (reflection)

Κρατήθηκαν σημειώσεις, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, με προσωπικές σκέψεις για κάθε βήμα της έρευνας, για σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Παράλληλα, καταγράφηκαν εντυπώσεις από τη διαδικασία, οι οποίες κρίθηκε πως θα βοηθούσαν στη μετέπειτα κατηγοριοποίηση των πληροφοριών, αλλά και στοιχεία προς αξιοποίηση για την απόδοση ερμηνειών κατά την τελική διαδικασία διαχείρισης των κάθε μορφής πληροφοριών που θα συλλέγονταν. Υπό το πρίσμα αυτής της λογικής, η όλη διαδικασία ακολούθησε μία κυκλική πορεία σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, κριτικού αναστοχασμού και επανασχεδιασμού, που επαναλαμβάνονταν με στόχο την επίτευξη βελτιωτικών δράσεων στην κατεύθυνση της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών (Αυγητίδου, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί που ανέπτυξαν τις παρεμβάσεις και υποστήριξαν τους/τις μαθητές/τριες του δείγματος ως εξής: σε συνεργασία με την ερευνήτρια-υποψήφια διδάκτορα έλαβαν μέρος στην αξιολόγηση της υπό διερεύνηση κατάστασης,

συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσης για τις αλλαγές που έπρεπε να γίνουν στη διδακτική διαδικασία με στόχο τη βελτίωση της κατάστασης αυτής και επιπλέον βοήθησαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να μπορούν και οι ίδιοι/ες να βελτιώσουν και να επαναλάβουν τις πρακτικές που εφάρμοσαν στο μέλλον, κάνοντας έτσι βήματα προς την αυτονομία τους (Carr & Kemmis, 1997· Dana & Yendol-Silva, 2003· Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Cohen et al., 2008· Κατσαρού, 2016).

Οι συζητήσεις της ερευνήτριας με τους/τις εκπαιδευτικούς γίνονταν υπό όρους διαλογικής διαδικασίας και τα ερωτήματα που έθετε η ερευνήτρια στόχευαν στο να σκεφτούν κριτικά οι εκπαιδευτικοί και μέσα από μία αμφίδρομη αμφισβήτηση να φτάσουν τελικά στη δική τους διαμορφωτική εκτίμηση των προτεινόμενων παρεμβάσεων (Congreve, 2015). Τα αρχικά σχέδια δράσης προτάθηκαν από την ερευνήτρια και στη συνέχεια οργανώθηκαν στη βάση των κατ' ιδίαν συζητήσεων της με τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες είχαν τη δυνατότητα να τα αναθεωρήσουν και να αναπτύξουν νέα. Ακολουθούσε η εφαρμογή των σχεδίων δράσης, με την υποστήριξη της ερευνήτριας, που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στο περιβάλλον της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης κατέγραφαν σε ημερολόγια τις διαδικασίες εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων, ενώ στο τέλος πραγματοποιήθηκε συνολική αξιολόγηση-αποτίμηση.

Ανάλυση δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την εφαρμογή των ερευνητικών εργαλείων έγινε με διαφορετικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ΕΘΘ (grounded theory), η οποία οδήγησε στην ανάπτυξη μίας θεωρίας ή στη διαμόρφωση εννοιών που προέκυπταν από τα δεδομένα (Bryman, 2017). Η όλη διαδικασία ακολούθησε μία πορεία μετάβασης από τα θεωρητικά δεδομένα σε θεωρητικές κατηγορίες και υποθέσεις, οι οποίες αποκάλυπταν τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ τους (Τσιώλης, 2018: 146).

Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης των συνεντεύξεων, σε κάθε απόσπασμα του κειμένου της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης, που προέκυπτε από τον τεμαχισμό του κειμένου στη βάση θεματικών κριτηρίων, αποδόθηκε ένας εννοιολογικός προσδιορισμός (κωδικός). Στο δεύτερο στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης εντατικοποιήθηκε η διαδικασία της μικροανάλυσης κάθε αποσπάσματος με σκοπό τον εμπλουτισμό των εννοιών (με τον προσδιορισμό ιδιοτήτων και διαστάσεων). Εδώ πραγματοποιήθηκε αντιπαραβολή των δεδομένων προκειμένου να δοθούν ερμηνείες που οδηγούσαν στην ανασκευή των αρχικών κωδικών και στο μετασχηματισμό τους σε νέους, θεωρητικά πιο εμπνευσμένους. Τα βήματα της διαδικασίας και οι προβληματισμοί που προέκυπταν καταγράφονταν σε σχετικό υπόμνημα (memo), όπου αναφερόταν ο γενικός κωδικός-κατηγορία. Στο υπόμνημα καταγραφόταν η σύνδεση μεταξύ των ιδιοτήτων των κατηγοριών που προέκυπταν και διατυπώνονταν οι αντίστοιχες υποθέσεις, οι οποίες οδηγούσαν ενδεχομένως στη δημιουργία μίας νέας κατηγορίας. Στο στάδιο της αρχικής ανοιχτής κωδικοποίησης δημιουργούνταν ολόενα και πυκνότερες

κατηγορίες, ενώ το υλικό αναδείκνυε περισσότερες πτυχές για το υπό μελέτη θέμα, που έπαιρναν τη μορφή νέων (υπο)-κατηγοριών, μέσα από την αναζήτηση αποσπασμάτων από την συνέντευξη που αρχικά είχαν κωδικοποιηθεί ως ενδείξεις της εξεταζόμενης έννοιας. Τα νέα ευρήματα εντάσσονταν συμπληρωματικά στο υπόμνημα της σχετικής κατηγορίας. Οι κατηγορίες που δημιουργούνταν με αυτόν τον τρόπο βοηθούσαν στην ανάλυση και των υπόλοιπων συνεντεύξεων. Οι αρχικές κατηγορίες της χαμηλής αφάιρεςσης αποτέλεσαν υποκατηγορίες και ιδιότητες των κατηγοριών της τελικής θεωρίας (Τσιώλης, 2018: 147-196).

Σε επόμενο στάδιο, στην κατ' άξονα κωδικοποίηση έγινε η πύκνωση των κατηγοριών και υποκατηγοριών του προηγούμενου σταδίου και η αναζήτηση λογικών σχέσεων μεταξύ των εννοιών, δηλαδή των κατηγοριών που ερμηνεύουν ένα φαινόμενο. Οι υποκατηγορίες σε αυτό το στάδιο ερμηνεύουν το «πότε», το «πού», το «γιατί», το «με ποιον τρόπο», και το «με ποιες συνέπειες». Τα ευρήματα απεικονίζονταν σε διαγράμματα που σε συνδυασμό με νέα υπομνήματα και τη γραφή ενός κειμένου που απέδιδε με ελεύθερο τρόπο τα μέχρι τότε βασικά ευρήματα βοήθησαν στη συνολική επεξεργασία και έκθεση των ευρημάτων στο επόμενο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης. Σε αυτό το στάδιο επιλέχθηκε η κεντρική κατηγορία που συμπύκνωνε τα βασικά ευρήματα της ανάλυσης και αποτέλεσε το σημείο αναφοράς για τις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν στα προηγούμενα στάδια, καθώς και για τις μεταξύ τους συνδέσεις. Γύρω από αυτήν την κατηγορία έγινε η διάταξη των ευρημάτων και διατυπώθηκε το τελικό θεωρητικό σχήμα.

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις ενημερωτικές παρουσιάσεις σε γονείς και μαθητές/τριες με αρχεία PowerPoint, τα φύλλα παρατήρησης, τα ημερολόγια (ως προς τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων), τις επιστολές στους γονείς και τις αναφορές αξιολόγησης, έγινε με την προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου και ειδικότερα με θεματική ανάλυση. Η ανάλυση περιεχομένου επιλέχθηκε γιατί αποτελεί μία ευέλικτη μέθοδο που εφαρμόζεται ικανοποιητικά σε πλήθος διαφορετικών ειδών μη δομημένου κειμενικού υλικού (Bryman, 2017). Για την επεξεργασία του ημερολογίου της ερευνήτριας, για τις αναφορές αξιολόγησης που έκαναν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων τμημάτων, καθώς και για τις απαντήσεις των γονέων τους στις επιστολές-ερωτηματολόγια που τους διανεμήθηκαν χρησιμοποιήθηκαν υπολογιστικά φύλλα του προγράμματος Microsoft Excel 2007.

Τα δεδομένα, σε κάθε περίπτωση, ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, προκειμένου να επιτευχθεί η περιγραφή τους με συστηματικό τρόπο (Βάμβουκας, 2010· Φίλιας, κ.ά. 1996). Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις λέξεις που αναφέρονται συχνότερα, στις συνώνυμες λέξεις λόγω της διαφορετικότητας στο ύφος των υποκειμένων, στις λέξεις με πολλαπλές ερμηνείες, αλλά και σε θέματα με ιδιαίτερη σημασία για τη μελέτη. Υιοθετώντας την οπτική του Τσιώλη (2018) για τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, αρχικά επιδιώχθηκε η εξοικείωση με τα δεδομένα και έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούν στα δύο ερωτήματα της έρευνας. Ο εντοπισμός των πληροφοριών που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτημα στηρίχθηκε στην προσεκτική ανάγνωση του υλικού. Συγκεντρώθηκαν τα ομοειδή ως προς το περιεχόμενο αποσπάσματα, έγινε αντιπαραβολή τους και αναγνωρίστηκαν οι

ομοιότητες και οι διαφορές τους. Ακολούθησε κωδικοποίησή τους, κατά την οποία ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα, κατανοήθηκε δηλαδή το νόημά τους και αποδόθηκε με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό. Βοηθητικό ρόλο είχαν στο σημείο αυτό ιδέες, κατηγορίες και σχήματα που είχαν προκύψει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το θέμα της διατριβής. Ορισμένες από τις αυτές τις κατηγορίες διευκόλυναν την ερευνήτρια στο να αποκωδικοποιήσει το νόημα των εμπειρικών δεδομένων της και να αναγνωρίσει μέσα σε αυτά σημαντικές πτυχές για το θέμα της ΨΑ.

Στα αποσπάσματα με το ίδιο περιεχόμενο νοήματος αποδίδονταν ο ίδιος κωδικός και, καθώς η διαδικασία εξελισσόταν, κάποιοι κωδικοί επαναχρησιμοποιούνταν, ενώ κάποιοι άλλοι τροποποιούνταν στη βάση νέων δεδομένων ώστε να συμπεριλάβουν και άλλες νοηματοδοτήσεις. Η γνώση ευρημάτων παρεμφερών ερευνών καθιστούσε πιο ευαίσθητη τη ματιά της ερευνήτριας για την αναγνώριση μοτίβων στα δεδομένα της. Ακολουθούσε η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα, δηλαδή σε εννοιολογικές κατασκευές πιο αφηρημένες και πιο γενικές από τους κωδικούς, που προέκυπταν από την επεξεργασία, τη σύγκριση, τη συγχώνευση των κωδικών και αντιστοιχούσαν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος (Braun & Clark, 2006). Τα θέματα λειτουργούσαν κάποιες φορές ως εκδοχές απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα. Ο ορισμός των θεμάτων και ο προσδιορισμός του περιεχομένου τους, με την ανάδειξη των ιδιοτήτων τους και τη σύνδεση των ιδιοτήτων μεταξύ τους, συνδυαζόταν με τη διαμόρφωση θεματικών χαρτών (βλ. επίσης Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 116), οι οποίοι απέδιδαν τις σχέσεις μεταξύ των θεμάτων καθώς και μεταξύ των θεμάτων και των ιδιοτήτων τους. Έτσι, κατά τη διαδικασία της δημιουργίας των θεμάτων, γινόταν ευκολότερα η αντιπαραβολή τόσο των αποσπασμάτων όσο και των κωδικών μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την παραπάνω διαδικασία, κατά την παρουσίαση των ευρημάτων στο αντίστοιχο κεφάλαιο, το κάθε θέμα παρουσιάζεται ξεχωριστά και αναδεικνύεται το περιεχόμενό του βάσει των ιδιαίτερων πτυχών που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Αναδεικνύονται, επίσης, ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή διακυμάνσεις που χαρακτηρίζουν το κάθε θέμα. Υποστηρικτικά παρατίθενται αποσπάσματα από τα κείμενα, προκειμένου να τεκμηριωθούν τα ευρήματα και να αναδειχθούν τα θέματα ή οι ιδιότητές τους. Κατά την έκθεση των ευρημάτων, παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται τα θέματα μεταξύ τους και ο θεματικός χάρτης που προέκυψε από την ανάλυση.

Στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα υποβοήθησης ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων ATLAS.ti. v7.5.7 (Hwang, 2008: 519). Η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel 2007, μετά την κωδικοποίηση και καταχώρησή τους σε αντίστοιχο έγγραφο. Για τη θετική έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της ήταν ίσως σημαντικό το ότι η ερευνήτρια —εν ενεργεία δασκάλα και Διευθύντρια πολυθέσιου Δημοτικού σχολείου— διέθετε 14ετή προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση, άρα ήταν αρκετά εξοικειωμένη με τη λεγόμενη «σχολική κουλτούρα». Η αρχική προσέγγιση του υπό μελέτη φαινομένου βασίστηκε στις δικές της προσωπικές εμπειρίες, ωστόσο, στην πορεία η ερευνήτρια

προσπάθησε να αποστασιοποιηθεί και να μελετήσει το φαινόμενο με βάση το υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο, τα δεδομένα των σχετικών ερευνών και τις καταθέσεις των εμπειριών των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα. Παράλληλα, αξιοποίησε στοιχεία (φωτογραφίες, portfolios) από τις εμπειρίες ζωής των συμμετεχόντων/ουσών για την ερμηνεία του φαινομένου που μελέτησε.

Η επιλογή τεχνικών συλλογής ή, καλύτερα, παραγωγής δεδομένων, όπως οι σημειώσεις πεδίου, οι διδακτικές δραστηριότητες, οι συνεντεύξεις, το ενημερωτικό υλικό, το φωτογραφικό υλικό και γενικότερα τα είδη τεκμηρίων των εκπαιδευτικών και των τεχνουργημάτων των μαθητών/τριών, έγινε με βάση το ότι, υπό το πρίσμα της ποιοτικής προοπτικής, ήταν «πολυτροπικά αφηγηματικές» και βασιζόνταν σε παρατηρήσεις (λεκτικές, οπτικές, απτικές, κιναισθητικές) που σχετίζονταν με το πλούσιο φάσμα των εκφραστικών δυνατοτήτων των υποκειμένων της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Δείγμα. Η οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας που αφορούσε την υλοποίηση των παρεμβάσεων στα σχολεία ξεκίνησε με την αναζήτηση της γεωγραφικής περιοχής των σχολείων, καθώς και των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος. Επιλέχθηκε ώστε οι διδακτικές παρεμβάσεις να πραγματοποιηθούν σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (Καστοριά, Κοζάνη, Φλώρινα, Γρεβενά). Πρόκειται για μια γεωγραφική περιφέρεια αντιπροσωπευτική της παθογένειας την οποία έβαλε στο στόχαστρο η έρευνα (Grimm, 2011· Latharipat, 2013), εξαιτίας κυρίως του υψηλότερου ποσοστού ανεργίας που σημειωνόταν στην περιοχή και της ενδεχόμενης εμφάνισης με μεγάλη συχνότητα χαρακτηριστικών ψυχικής ευαλωτότητας από τους/τις μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων. Προκρίθηκε η άποψη οι μαθητές/τριες να φοιτούν στις τάξεις Δ', Ε', και ΣΤ'. Η συγκεκριμένη επιλογή στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι το αναπτυξιακό επίπεδο που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία επιτρέπει στα παιδιά να κατανοούν ευκολότερα διαδικασίες για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ΨΑ, γεγονός που ενισχύει θετικά και την απόφαση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του εγχειρήματος. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης σε περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, δεδομένου ότι στις τρεις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου διδάσκεται μικρότερος αριθμός γνωστικών αντικειμένων από ό,τι συμβαίνει στις μεγαλύτερες τάξεις.

Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην ερευνητική διαδικασία.

6.1. Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Η έρευνα υλοποιήθηκε ύστερα από τη σύμφωνη γνώμη των Διευθυντών/ντριών 6 Δημοτικών σχολείων της Δυτικής Μακεδονίας και με τη συμμετοχή 6 εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων, οι οποίοι/ες συνεργάστηκαν για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας μέσα σε αυτά. Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε 6 τάξεις με συνολικό αριθμό μαθητών/τριών 68. Οι γονείς όλων των μαθητών/τριών ενέκριναν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Πιλοτικές συνεντεύξεις εφαρμόστηκαν σε 2 εκπαιδευτικούς³⁰, προκειμένου να διορθωθεί ο οδηγός συνέντευξης και σε 2 μαθητές³¹ σχολείων της παρέμβασης. Σε πιλοτική φάση εφαρμόστηκε μέθοδος παρατήρησης σε δύο μαθητές συμμετέχοντος σχολείου. Το ερωτηματολόγιο προς τους γονείς απαντήθηκε δοκιμαστικά από 10 γονείς μαθητών/τριών εκτός των συνεργαζόμενων τμημάτων, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις στο οριστικό ερωτηματολόγιο. Οι προαναφερόμενοι στην πιλοτική φάση της έρευνας συμμετέχοντες δεν συμμετείχαν και στην κυρίως έρευνα³².

Εκπαιδευτικοί. Στην κυρίως έρευνα συμμετείχαν συνολικά 6 εκπαιδευτικοί, 5 γυναίκες και ένας άντρας. Στο εξής οι εκπαιδευτικοί θα σημειώνονται ως ΕΚΠΣ1, ΕΚΠΣ2, ΕΚΠΣ3, ΕΚΠΣ4, ΕΚΠΣ5, ΕΚΠΣ6.

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν μεταξύ 48 και 55 ετών. Οι σπουδές τους ήταν οι βασικές, διέθεταν δηλαδή πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας διευτούς φοίτησης, που σε ορισμένες περιπτώσεις συνοδευόταν από πτυχίο εξομοίωσης σπουδών με το πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ξεκινούσαν από 18 και έφταναν μέχρι 27. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνοπτικά τα προαναφερόμενα δεδομένα.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία και τρόπος συμμετοχής των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών

	ΕΚΠΣ1	ΕΚΠΣ2	ΕΚΠΣ3	ΕΚΠΣ4	ΕΚΠΣ5	ΕΚΠΣ6
Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας
Ηλικία	48	51	48	50	50	55
Προϋπηρεσία	18	26	15	27	23	23
Ανώτερο επίπεδο σπουδών	Βασικές	Εξομοίωση	Εξομοίωση	Εξομοίωση	Βασικές	Βασικές
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	Κοζάνης	Καστοριάς	Καστοριάς	Φλώρινας	Φλώρινας	Φλώρινας
Τύπος σχολείου	Ολοήμερο	Ολοήμερο	Ολοήμερο	Ολοήμερο	Ολοήμερο	Ολοήμερο
Οργανικότητα σχολείου	12/θ	12/θ	5/θ	12/θ	6/θ	6/θ

³⁰ Η πρώτη συνέντευξη παραχωρήθηκε από γυναίκα εκπαιδευτικό στις 19/4/2016 και η δεύτερη από άντρα στις 21/4/2016.

³¹ Οι 2 μαθητές, οι οποίοι ανήκαν στο ίδιο σχολείο, ένας από τη Δ' και ένας από την ΣΤ', δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα εφαρμογής της ΣΤ' τάξης την επόμενη χρονιά.

³² Βλέπε και στο Έκτο Κεφάλαιο, 6.2.

Τάξη	ΣΤ'	Ε'	Δ'	Ε'	Δ'	ΣΤ'
Παραχώρηση συνέντευξης για τη χαρτογράφηση των αναγκών της τάξης	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Εφαρμογή παρεμβάσεων στην τάξη	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Παραχώρηση πιλοτικής συνέντευξης	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ημερομηνία συνέντευξης	24/11/2016	25/11/2016	25/11/2016	23/11/2016	22/11/2016	22/11/2016

Μαθητές/τριες. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην κυρίως έρευνα ήταν 68. Οι μαθητές/τριες προέρχονταν από ένα 12/θ Δημοτικό σχολείο της Πτολεμαΐδας, ένα 12/θ και ένα 5/θ Δημοτικό σχολείο της Καστοριάς, ένα 12/θ και δύο 6/θ Δημοτικά σχολεία της Φλώρινας. Στα συνεργαζόμενα τμήματα το μικρότερο είχε 3 συνολικά μαθητές/τριες και το μεγαλύτερο 20 και οι ηλικίες τους ήταν από 9 μέχρι 12 έτη. Για τη διατήρηση της ανωνυμίας και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών δεν δίνονται τα ονόματα των σχολείων. Στο εξής τα σχολεία θα σημειώνονται ως ΔΣΧΠ (12/θ Δημοτικό σχολείο της Πτολεμαΐδας), ΔΣΧΚ1 (12/θ Δημοτικό σχολείο Καστοριάς), ΔΣΧΚ2 (5/θ Δημοτικό σχολείο Καστοριάς), ΔΣΧΦ1 (12/θ Δημοτικό σχολείο Φλώρινας), ΔΣΧΦ2 (6/θ Δημοτικό σχολείο Φλώρινας), ΔΣΧΦ3 (6/θ Δημοτικό σχολείο Φλώρινας). Επίσης, οι μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος θα σημειώνονται ως Α1ΔΣΧΠ (Αγόρι 1 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Πτολεμαΐδας), Α2ΔΣΧΠ (Αγόρι 2 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Πτολεμαΐδας), Α3ΔΣΧΠ (Αγόρι 3 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Πτολεμαΐδας), Α1ΔΣΧΚ1 (Αγόρι 1 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Καστοριάς με τον αύξοντα αριθμό 1), Α2ΔΣΧΚ1 (Αγόρι 2 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Καστοριάς με τον αύξοντα αριθμό 1), Α1ΔΣΧΚ2 (Αγόρι 1 του 5/θ Δημοτικού σχολείου Καστοριάς με τον αύξοντα αριθμό 2), Κ1ΔΣΧΦ1 (Κορίτσι 1 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Φλώρινας με τον αύξοντα αριθμό 1), Κ2ΔΣΧΦ1 (Κορίτσι 2 του 12/θ Δημοτικού σχολείου Φλώρινας με τον αύξοντα αριθμό 1), Α1ΔΣΧΦ2 (Αγόρι 1 του 6/θ Δημοτικού σχολείου Φλώρινας με τον αύξοντα αριθμό 2), Α2ΔΣΧΦ2 (Αγόρι 2 του 6/θ Δημοτικού σχολείου Φλώρινας με τον αύξοντα αριθμό 2), Α1ΔΣΧΦ3 (Αγόρι 1 του 6/θ Δημοτικού σχολείου Φλώρινας με τον αύξοντα αριθμό 3) (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Δημογραφικά στοιχεία συνεργαζόμενων μαθητών/τριών

Σχολείο	Τάξη	Πλήθος μαθητών/τριών	Ηλικία μαθητών/τριών τάξης	Αριθμός των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος	Φύλο των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος		
ΔΣΧΠ	1	20	11-12	3	Αγόρι Α1ΔΣΧΠ	Αγόρι Α2ΔΣΧΠ	Αγόρι Α3ΔΣΧΠ
ΔΣΧΚ 1	2	18	10-11	2	Αγόρι Α1ΔΣΧΚ1		Αγόρι Α2ΔΣΧΚ1
ΔΣΧΚ 2	3	3	9-10	1	Αγόρι Α1ΔΣΧΚ2		
ΔΣΧΦ 1	4	15	10-11	2	Κορίτσι Κ1ΔΣΧΦ1		Κορίτσι Κ2ΔΣΧΦ1
ΔΣΧΦ 2	5	7	9-10	2	Αγόρι Α1ΔΣΧΦ2		Αγόρι Α2ΔΣΧΦ2
ΔΣΧΦ 3	6	5	11-12	1	Αγόρι Α1ΔΣΧΦ3		

Γονείς. Οι γονείς όλων των μαθητών/τριών των συνεργαζόμενων τμημάτων προσκλήθηκαν σε ενημερωτική συνάντηση στα σχολεία των παιδιών τους. Ο αριθμός των γονέων που προσήλθαν στις προγραμματισμένες ομαδικές ενημερώσεις στα συνεργαζόμενα σχολεία ήταν μόνο 19. Ακόμα 6 γονείς ενημερώθηκαν κατ' ιδίαν από την ερευνήτρια. Μία εκπαιδευτικός (ΕΚΠΣ4) ζήτησε να ενημερώσει η ίδια τους γονείς των 15 μαθητών/τριών της. Οι εν λόγω γονείς είχαν ενημερώσει την εκπαιδευτικό πως δεν επιθυμούσαν να προσέλθουν στην ενημερωτική συνάντηση. Ο λόγος ήταν πως πρόσφατα η εκπαιδευτικός τους είχε ήδη προσκαλέσει σε ενημερωτική συνάντηση για θέματα σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο και δεν θα ανταποκρίνονταν στο δεύτερο κάλεσμα. Η εκπαιδευτικός έκρινε λοιπόν πως προκειμένου να μην ενημερωθούν καθόλου είναι προτιμότερο να ενημερώσει ατομικά τον/την καθένα/καθεμία η ίδια προσωπικά. Η ερευνήτρια συμφώνησε με την εκπαιδευτικό, εκτιμώντας την πρωτοβουλία που ανέλαβε για την ενημέρωση των γονέων.

Μετά από 32 ώρες εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων (περίπου στη μέση εφαρμογής του προγράμματος παρεμβάσεων) ζητήθηκε από τους 68 γονείς να απαντήσουν σε επιστολή-ερωτηματολόγιο το οποίο επιστράφηκε συμπληρωμένο στην ερευνήτρια από 50 γονείς (ποσοστό περίπου 75%).

Στη συνέχεια περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο ο σχεδιασμός της έρευνας.

6.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Αφετηρία του προβληματισμού για το θέμα της διατριβής ήταν μία συζήτηση της ερευνήτριας με την επιβλέπουσα της διατριβής. Η συζήτηση αφορούσε τις συνθήκες λειτουργίας των δημοτικών σχολείων στην περιοχή της Φλώρινας κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, καθώς και τη δυνατότητα που είχαν οι εκπαιδευτικοί υπό τις συγκεκριμένες συνθήκες να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριές τους.

Ακολούθησε συζήτηση της ερευνήτριας με 3 συναδέλφους της για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην τάξη και για την αναγκαιότητα της ηθικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών τους. Το γενικότερο συμπέρασμα ήταν ότι οι αυξημένες ανάγκες των μαθητών/τριών για διαχείριση θεμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής και ψυχικής υγείας δεν καλύπτονταν επαρκώς στο σχολείο. Αυτό συνδεόταν με οικονομικές περικοπές στα σχολεία, καθώς και με το ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μειωμένες ευκαιρίες προσωπικής ικανοποίησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο των προηγούμενων συζητήσεων διαμορφώθηκαν σε αρχικό στάδιο οι άξονες του θέματος της διατριβής: οικονομική κρίση, ΨΑ των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, καθώς και ένας πρώτος προβληματισμός γύρω από τα ερευνητικά εργαλεία που θα στήριζαν τη διαδικασία της έρευνας. Παράλληλα ξεκίνησε η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το εν λόγω θέμα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016-2017 και η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων είχε διάρκεια 7 μήνες, χρονικό διάστημα ιδιαίτερα μεγάλο, δεδομένου ότι, ουσιαστικά, αντιστοιχεί στον πραγματικό χρόνο υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος στο Δημοτικό, για την περίοδο ενός σχολικού έτους. Ο σχεδιασμός της ακολούθησε μία πορεία με πολλά διαφορετικά βήματα, από την αρχική ανίχνευση της υφιστάμενης κατάστασης, την πρόταση αντιμετώπισης, την εφαρμογή της πρότασης με αξιολόγηση πριν και μετά, μέχρι και την αξιολόγηση των πορισμάτων (π.χ. ενδεχόμενη λειτουργικότητα ενός μοντέλου).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε στοιχεία βοηθητικά για την οργάνωση του ερευνητικού σχεδιασμού, ο οποίος έλαβε υπόψη τόσο ερευνητικά δεδομένα που συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι η ΨΑ βελτιώνεται μέσω της διδασκαλίας στα σχολεία (Linde-Leimer & Wenzel, 2014), όσο και την ύπαρξη των παρακάτω παραδοχών:

1. Η ΨΑ των μαθητών/τριών μπορεί να βελτιωθεί με διδακτικές παρεμβάσεις.
2. Οι μαθητές/τριες με ενισχυμένη ΨΑ έχουν θετική κοινωνική προσαρμογή και καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία.
3. Οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και το πολιτισμικό υπόβαθρό τους.

4. Η οικονομική κρίση σηματοδοτεί αλλαγές στη ζωή των μαθητών/τριών ως συνέπεια των αλλαγών που δημιουργεί στη ζωή των γονέων τους. Οι αλλαγές αυτές, και κυρίως οι αρνητικές συνέπειές, τους αντιμετωπίζονται διαφορετικά από κάθε άτομο. Η καλή ΨΑ των μαθητών/τριών ενισχύει τη θετική αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

5. Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στον σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ΨΑ των μαθητών/τριών τους.

6. Η προθυμία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν πρωτοβουλίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών τους αποτελεί σημαντικό βήμα για την άμβλυνση των συνεπειών που έχει για τα μικρά παιδιά η οικονομική κρίση και επιπλέον προωθεί τη δική τους επαγγελματική χειραφέτηση.

Παράλληλα με την αναζήτηση σχετικών βιβλιογραφικών πηγών, υλοποιήθηκε και μια πιλοτική έρευνα μικρής εμβέλειας, προκειμένου να ανιχνευτούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε μαθητές/τριες δημοτικών σχολείων στην ιδιαίτερα πληττόμενη περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας (Βράντση & Δημητριάδου, 2016). Επιπλέον, μελετήθηκε η περίπτωση αλλοδαπής μαθήτριας Δημοτικού σχολείου που, ενώ ζούσε υπό συνθήκες μεγάλης οικονομικής στέρησης, εμφανιζόταν ψυχικά ανθεκτική και κατάφερε να έχει επιτυχίες σε επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης και συμπεριφοράς, παρά τις όποιες αντιξοότητες. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εντοπιστούν οι παράγοντες εκείνοι που προστάτευαν τη μαθήτρια και αντιστάθμιζαν τους παράγοντες οι οποίοι απειλούσαν την εξέλιξή της, σύμφωνα με τη σχετική επιστημονική θεωρία (Ματσόπουλος, 2011· Linde-Leimer & Wenzel, 2014· Masten & Coatsworth, 1998).

Πέραν των ανωτέρω, διατυπώθηκαν με σαφήνεια ο σκοπός και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, αναπτύχθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με την επιλογή της μεθόδου και της ακολουθούμενης διαδικασίας: επιλογή σχολείων και τάξεων, πρόγραμμα συναντήσεων και διδακτικών παρεμβάσεων, συντονισμός, στήριξη και εποπτεία. Εν συνεχεία εξετάστηκε ποιο θα ήταν το επίπεδο πρόληψης και οι ομάδες παρέμβασης, καθορίστηκαν οι θεματικές ενότητες και οι κύκλοι των επικείμενων συναντήσεων με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/τριες: ενημέρωση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο, ενημέρωση των μαθητών/τριών και των γονέων τους για τη σχεδιαζόμενη παρέμβαση. Στο επόμενο στάδιο διερευνήθηκε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που θα υλοποιούνταν στην τάξη, όπως βιωματικές ασκήσεις, καταγισμός ιδεών, ομαδοσυνεργατικά projects και παρουσιάσεις, παιχνίδια ρόλων. Τέλος, υπήρξε προβληματισμός ως προς την αξιολόγηση του εγχειρήματος: αξιολόγηση των αρχικών «αναγκών», της ακολουθούμενης διαδικασίας και των αποτελεσμάτων.

Βασική προϋπόθεση για το συνεργατικό πρόγραμμα αποτελούσε η διάθεση και η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους, εστιασμένες στην ΨΑ των μαθητών/τριών, με δράσεις ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και του αυτοσεβασμού, καθώς και διαχείρισης συναισθημάτων και ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence), η οποία συνδέεται με την ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα συναισθήματα, τα δικά του και των άλλων και να ενεργεί βασιζόμενο σε αυτά (Salovey & Mayer, 1990:189). Τα παραπάνω σχεδιάστηκαν με αξιοποίηση στοιχείων από τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, με στόχο την ανάδειξη, κυρίως, καλών πρακτικών για ευρύτερη εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο, πέρα από τον μαθητικό πληθυσμό του δείγματος.

Έτσι, η έρευνα κινείται σε δύο άξονες, Α και Β³³. Ο άξονας Α έχει τον χαρακτήρα ανίχνευσης των προβλημάτων που παρουσίαζαν στη συμπεριφορά τους συγκεκριμένοι/νες μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο, οι οποίες συνδέονταν με καταστάσεις κρίσης που βίωναν στο άμεσο περιβάλλον τους (κυρίως στην οικογένεια). Ο άξονας Β αφορά την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων σε 6 δημοτικά σχολεία, η οποία επιχειρεί να ενδυναμώσει την ΨΑ των μαθητών/τριών απέναντι στην κατάσταση κρίσης που βίωναν. Η συγκριτική μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του δείγματος ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ την παρέμβαση αποτελεί δείκτη της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε ό,τι αφορά την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών του δείγματος.

Στον **άξονα Α** η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο επίπεδα:

- Επίπεδο Ι: Εστίαση στους/στις μαθητές/τριες, με θέματα μελέτης τον επηρεασμό τους από την κρίση που βίωναν, τις επιπτώσεις και τις δυνατότητες υποστήριξης της νοητικής³⁴ και συναισθηματικής τους υγείας μέσα από τη διδασκαλία. Στο επίπεδο αυτό, αρχικά εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον (εντός και εκτός σχολικής τάξης) και στη συνέχεια εφαρμόστηκε στους/στις μαθητές/τριες ημι-δομημένη συνέντευξη, με στόχο τη χαρτογράφηση των αιτιών των προβλημάτων που παρουσίαζαν στη συμπεριφορά τους.
- Επίπεδο ΙΙ: Εστίαση στους/στις εκπαιδευτικούς, και ειδικότερα στην ετοιμότητά τους να αναλάβουν ρόλο εμπνευστή/τριας που ενισχύει την ΨΑ των μαθητών/τριών οι οποίοι/ες παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Στην κατεύθυνση αυτή, η ερευνήτρια διαμόρφωσε ένα πλαίσιο υποστήριξης των συμμετεχόντων/ουσών

³³ Οι κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό της έρευνας βρίσκονταν σε συμφωνία με τις δομές δράσεων του προγράμματος «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ» («Connecting for Caring» C4C) της Εταιρείας Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με Επιστημονική Υπεύθυνη την Καθηγήτρια Χρυσή Χατζηχρήστου (<http://www.connecting4caring.gr/c4c/about>).

³⁴ Στη συνέχεια του κειμένου ο όρος «νοητική υγεία» θα αντικατασταθεί από τον όρο «γνωστική συγκρότηση», προκειμένου να φανεί η έμφαση στην παιδαγωγική-ψυχολογική και όχι στην ιατρική διάσταση του νοήματος.

εκπαιδευτικών με διαδικασίες αναστοχασμού, ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι/ες ενεργό ρόλο. Αρχικά, εφάρμοσε ημι-δομημένες συνεντεύξεις για την ανίχνευση των επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον ρόλο τους ως εμπυχωτών/τριες. Στη συνέχεια η ερευνήτρια συνέταξε οδηγίες για υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών, καθώς και εκπαιδευτικό υλικό, με στόχο την ανάληψη έργου από μέρους τους, το οποίο θα υποστήριζε και η ίδια.

Ο **άξονας Β** της έρευνας αφορά στο εξής: με βάση τα πορίσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της παρατήρησης και της συνέντευξης στο δείγμα των μαθητών/τριών σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις που απέβλεπαν στην ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών/τριών απέναντι σε καταστάσεις κρίσης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί τηρούσαν ημερολόγιο καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Επίσης, εφαρμόστηκε κλείδα παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Μετά την παρέμβαση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να πουν και πάλι τις απόψεις τους σε μια δεύτερη ημι-δομημένη συνέντευξη. Κατά αυτόν τον τρόπο πραγματοποιήθηκαν συνολικά 2 μετρήσεις της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών με τη διαδικασία της παρατήρησης και της συνέντευξης (IPIN και META την παρέμβαση).

Η εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση οργανώθηκε σε συνάφεια με τις αρχές και μεθόδους που υιοθετεί η σύγχρονη Διδακτική, σύμφωνα με τα μοντέλα της προσωπικότητας και του προσανατολισμού στην κοινωνία των Joyce και Weil (1986: 139-305), τα οποία περιγράφηκαν στο Κεφάλαιο 2.1. Αντλεί επίσης από το κυκλικό-ψυχολογικό μοντέλο³⁵, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008· Παντελιάδου & Φιλίππου, 2013· Tomlinson, 2004) και την αυθεντική μάθηση³⁶ με εστιασμό στην παιδοκεντρικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Με αφετηρία τη σχετική διεθνή εμπειρία που αναφέρεται σε ανάλογα παραδείγματα, σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αξιολογήθηκαν διδακτικές παρεμβάσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση της ΨΑ, η οποία ως έννοια διατρέχει όλη τη διδακτική διαδικασία και δεν αποτελεί ξεχωριστό θέμα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Σταθερή επιδίωξη ήταν μια μεθοδολογική ευελιξία, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές/τριες σε βιώματα συνεργατικής μάθησης και ομαδικότητας, υπευθυνότητας, συντονισμού, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας, ειρηνικής συνύπαρξης και διαχείρισης συγκρούσεων, χωρίς να δημιουργούν συνθήκες έντασης, ανταγωνισμού και περιθωριοποίησης. Ακόμη, οι παρεμβάσεις έπρεπε να προσφέρουν ευκαιρίες για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και ανάπτυξη

³⁵ Σύμφωνα με αυτό η διδασκαλία δεν ακολουθεί συγκεκριμένους στόχους προς ένα προδιαγεγραμμένο γνωστικό αποτέλεσμα αλλά προσδιορίζεται από την ίδια τη διδακτική δραστηριότητα σε συγκεκριμένο περιβάλλον, λαμβάνοντας υπόψη το υποκείμενο-μαθητή και τις ιδιαιτερότητές του (Φρυδάκη, 2009: 203-207).

³⁶ Με βάση τις αρχές της Αυθεντικής Πολυεπίπεδης Διδασκαλίας (Principles of Authentic, Multi-level Instruction), η μάθηση όταν είναι αυθεντική και στηρίζεται στην εμπειρία των μαθητών στοχεύει στο να είναι σχετική και νοηματοδοτημένη για τους μαθητές. Επιπλέον, είναι επικεντρωμένη στις συνδέσεις μεταξύ εμπειριών, εννοιών, θεωριών, αναστοχασμών, διερεύνησης και πρακτικής τεχνολογίας (Lombardi, 2007· McKenzie, Morgan, Cochrane, Watson & Roberts, 2002· Newmann & Wehlage, 1993· Peterson, 2002· Renzulli, Gentry & Reis, 2004).

ενσυναίσθησης και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Τα παραπάνω είναι φανερό ότι αναφέρονται όχι μόνο στη διδακτική αλλά και στην παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας.

Η διδασκαλία ήταν προσανατολισμένη στη συναισθηματική και ψυχοκινητική σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών/τριών και αξιοποιούσε τα εσωτερικά τους κίνητρα (Schunk, Pintrich & Meece, 2010), ενώ η αξιολόγηση λάμβανε υπόψη το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Μπασέτας, 2010). Περιλάμβανε σενάρια, βιωματικές δραστηριότητες, τεκμηρίωση γεγονότων και διάψευση φημών, αναφορά σε ηθικές αξίες, χρήση ηθικών διλημμάτων, αξιοποίηση ιστοριών με γλωσσικές και εικονιστικές αφηγήσεις, καταγισμό ιδεών, δραματοποίηση, παντομίμα, παιχνίδια³⁷, συμπλήρωση φύλλων εργασίας, προώθηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων μέσα από παιχνίδια ρόλων, κολάζ και κατασκευές. Επιπλέον, οι δράσεις υλοποιούνταν από μικρές ομάδες μαθητών/τριών, ανέπτυσαν αισθήματα φροντίδας και θερμής ανθρώπινης προσέγγισης και διαφοροποιούνταν ανάλογα με τις ικανότητες και τις ανάγκες τους. Επιλέγονταν στρατηγικές που ανέπτυσαν την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1983), δινόταν η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να καθορίζουν οι ίδιοι/ες τους κανόνες και τις συνέπειες της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και γενικότερα επιδιώκονταν η ουσιώδης και ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με στόχο την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης και συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών/τριών, βασική επιδίωξη ήταν η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης³⁸ τους, η ετοιμότητά τους για ανίχνευση, επίγνωση, κατανόηση, διαχείριση των συναισθημάτων τους, καθώς και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησής τους (Dwyer, 2001). Η ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά συνδέεται με την ανάπτυξη του εαυτού, αλλά και της ομάδας (Δημητριάδου, 2016), στους τομείς της διαχείρισης της ψυχικής διάθεσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Πλατσίδου, 2004 & 2005). Με όλα τα παραπάνω, αναμενόταν να προαχθεί η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και να βελτιωθεί η ετοιμότητά τους για την αντιμετώπιση εμποδίων και δυσκολιών στη ζωή τους (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012· Κογκίδου, 2012).

Οι δραστηριότητες³⁹ επιδίωκαν τη διαμόρφωση συνθηκών όπου οι μαθητές/τριες ένιωθαν χαρούμενοι/ες, διατηρούσαν ελπίδες για ένα καλύτερο μέλλον, εκφράζονταν με θετικά λόγια ο/η ένας/μία για τον/την άλλον/άλλη και διαμόρφωναν θετική άποψη για τον εαυτό τους. Επίσης, συνεργάζονταν στο πλαίσιο μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, αναγνώριζαν ότι οι ατομικές ενέργειες είχαν συνέπειες, αναστοχάζονταν, υιοθετούσαν ευέλικτη σκέψη, αμφισβητούσαν πεποιθήσεις που παγίδευαν τη σκέψη τους, λάμβαναν αποφάσεις, αναλάμβαναν ευθύνη για τις

³⁷ Βλ. Plummer, 2013· Plummer, 2014· Rogers, 2014.

³⁸ Για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) υπάρχει μια ποικιλία ορισμών και θεωρητικών προσεγγίσεων (βλ. σχετ. Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2008· Πλατσίδου, 2004· Πλατσίδου, 2005).

³⁹ Περισσότερα για είδη ασκήσεων ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενταγμένες σε διαφορετικές περιοχές ενδιαφέροντος και κατηγορίες (απόκτηση ελέγχου της ζωής, διαμόρφωση σχέσεων, αποδοχή και αισιόδοξη σκέψη-εμπιστοσύνη στο μέλλον, προσανατολισμός σε λύσεις και στόχους) βλ. <http://selection-box.resilience-project.eu/index.php?localize=el>

επιλογές τους και επιβραβεύονταν για τις προσπάθειές τους. Ακόμα, συμμετέχοντας στις δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες ερμήνευαν τη συμπεριφορά τους, κατανοούσαν ένα πρόβλημα προκειμένου να το αντιμετωπίσουν και στη συνέχεια επικεντρώνονταν στη λύση του. Καλλιεργούσαν δεξιότητες, έδειχναν εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους ικανότητες, καθοδηγούνταν προκειμένου να φτάσουν στον προορισμό τους και μάθαιναν να αποφεύγουν καταστάσεις αναβλητικότητας. Τέλος, ήταν ενεργητικοί ακροατές ιστοριών, έγραφαν γράμματα με θετικό περιεχόμενο για τα άτομα που αγαπούσαν, επιβεβαίωναν την ύπαρξη των φίλων και συζητούσαν επί θεμάτων διαφορετικών πολιτισμών.

Οι παρεμβατικές παιδαγωγικές δράσεις σχεδιάστηκαν και προτάθηκαν σε ένα αρχικό στάδιο από την ερευνήτρια, όμως τροποποιήθηκαν ή επανασχεδιάστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες και τις υλοποίησαν. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν κάθε φορά τη διδακτική μεθοδολογία που επέφερε τα καλύτερα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες τους και τη μεγαλύτερη ικανοποίηση για τους/τις ίδιους/ες. Η ερευνητική διαδικασία έδωσε τη δυνατότητα στους/στις συνεργαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς να εξελίξουν τις προσωπικές διδακτικές τους δεξιότητες, να παραγάγουν εκπαιδευτικό υλικό και θεωρία με υψηλό βαθμό προσβασιμότητας και κατανόησης από τους/τις συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς και να εμπλουτίσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις σύγχρονες και συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες. Ευελπιστώντας πως, μέσα από τον αυθεντικό χαρακτήρα της ερμηνείας τους, τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρείχαν ξεκάθαρες απαντήσεις στα ερωτήματα που τέθηκαν, υπήρχε προσδοκία πως μετά την αξιολόγησή τους οι συγκεκριμένες διδακτικές-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν καλές πρακτικές προς διάχυση στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της ελληνικής επικράτειας.

Ως προς τη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, ελήφθη μέριμνα ώστε να είναι σύμφωνη με τις διεθνείς συνθήκες και συμβάσεις οι οποίες σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση (UNESCO, 2002) και, σε κάθε περίπτωση, τηρήθηκε η επιστημονική δεοντολογία βάσει του σχεδίου έρευνας, το οποίο υποβλήθηκε στο ΥΠΑΙΘ. Δεδομένης της συμμετοχής στην έρευνα ανήλικων μαθητών/τριών, σημαντικά ζητήματα δεοντολογίας που λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό ήταν η ανωνυμία και η ελεύθερη συναίνεση των παιδιών, ύστερα από σχετική ενημέρωση και έγγραφη συγκατάθεση των γονιών τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Αντίστοιχα προβλέφθηκε και για τους/τις συνεργαζόμενους/ες εκπαιδευτικούς. Τα ονόματα όλων των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα όχι μόνο δεν αναγράφονται σε κανένα σημείο της ερευνητικής εργασίας, αλλά και δεν ανακοινώνονται σε τρίτους για κανέναν λόγο. Δεν έγινε βιντεοσκόπηση των διαδικασιών, ενώ αξιοποιήθηκε συσκευή καταγραφής της φωνής των συμμετεχόντων/ουσών και μόνο κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, αφού προηγουμένως είχε εξασφαλιστεί και πάλι η έγγραφη άδεια των γονέων των μαθητών/τριών και η συναίνεση των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα ηχογραφημένα αρχεία δεν χρησιμοποιούνται για κανέναν άλλο λόγο. Οι εμπλεκόμενοι ενημερώθηκαν εξ αρχής για τους σκοπούς της έρευνας, την όλη διαδικασία εμπλοκής

τους, τους λόγους για τους οποίους ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους, καθώς και για τον προαιρετικό χαρακτήρα αυτής. Τους γνωστοποιήθηκε πως είχαν τη δυνατότητα να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και αποκλείστηκαν κάθε είδους υλικές ανταμοιβές προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχή τους. Προστατεύτηκαν επίσης από οποιαδήποτε πιθανή βλάβη (σωματική ή και ψυχική). Οι μαθητές/τριες δεν υποβλήθηκαν σε σωματικές ασκήσεις, διότι η έρευνα δεν αποσκοπούσε στη συλλογή σωματομετρικών δεδομένων και δεν έκανε χρήση ιατρικών μηχανημάτων. Τέλος, η παρουσία της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων ήταν διακριτική για να μην παρεμποδίζεται η εύρυθμη λειτουργία των μαθημάτων και της σχολικής ζωής.

Για την πρόσβαση και την υλοποίηση της έρευνας στα σχολεία ζητήθηκε άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ΥΠΑΙΘ. Η άδεια δόθηκε από το υπουργείο με σχετικό έγγραφο (Αρ. Πρωτοκόλλου Φ15/1474/197717/Δ1/21-11-2016). Ορίστηκε έτσι η επίσημη έναρξη της εφαρμογής των ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων. Η επικοινωνία με το ΥΠΑΙΘ έγινε μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε αποστολή των απαραίτητων παραστατικών στο ΥΠΑΙΘ προκειμένου να εγκρίνει την έρευνα. Η αποστολή έγινε στις αρχές Μαΐου του 2016, δηλαδή 5 περίπου μήνες πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2016-2017 και περιλάμβανε τα εξής παραστατικά: αίτηση προς το ΥΠΑΙΘ., συνοπτικό δελτίο έρευνας, κατάσταση με τα συμμετέχοντα σχολεία, αναλυτικό σχέδιο έρευνας, βεβαίωση της επιβλέπουσας καθηγήτριας, σύντομο βιογραφικό σημείωμα της υποψήφιας διδάκτορα, οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού, οδηγό συνέντευξης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ/META), φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ/META), ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών, έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης γονέα-κηδεμόνα, έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης εκπαιδευτικού, έντυπο –υπεύθυνη δήλωση για ηχογράφιση).

Μετά την αποστολή των παραστατικών για την έγκριση της έρευνας, υπήρξε τακτική επικοινωνία με αρμόδια υπάλληλο στη Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Τμήμα Α' Σπουδών και Εφαρμογής Προγραμμάτων) του ΥΠΑΙΘ, προκειμένου να ενημερώνεται για την πορεία της διαδικασίας έγκρισης της άδειας εισόδου στα σχολεία. Τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική και ηλεκτρονική επικοινωνία με ψυχολόγο-Σύμβουλο του ΙΕΠ, ο οποίος, αφού σημείωσε πως ο ίδιος θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την έννοια της ΨΑ, υπέβαλε ερωτήματα και ζήτησε διευκρινίσεις προκειμένου να ενημερωθεί πλήρως και ουσιαστικά για το περιεχόμενο της έρευνας.

Ο επιστημονικός υπεύθυνος του ΙΕΠ ενημερώθηκε μεταξύ άλλων για το ότι έχει προϋπάρξει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και έχει επιβεβαιωθεί η προθυμία τους να δέχονται ίσως και συχνά την ερευνήτρια στον χώρο της εργασίας τους και για το ότι στο αίτημα έγκρισης της έρευνας εντάχθηκε μεγάλος αριθμός σχολείων (64), ώστε σε περίπτωση άρνησης των γονέων των μαθητών/τριών κάποιων σχολείων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα, να υπάρχει δυνατότητα εύρεσης άλλων σχολείων προκειμένου να συμπληρωθεί ο προβλεπόμενος αριθμός 6. Στη συνέχεια υπέδειξε αλλαγές, διορθώσεις και βελτιώσεις για τα ερευνητικά εργαλεία προκειμένου να εκδοθεί η άδεια διεξαγωγής της έρευνας. Επιπρόσθετα

έδωσε οδηγίες για την ομαλή διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όπως το να ρωτούνται ευγενικά τα υποκείμενα αν είναι έτοιμα να ξεκινήσει η διαδικασία ή αν επιτρέπουν τη διακοπή της από την ερευνήτρια προκειμένου να σημειώσει η ίδια κάτι. Επιπλέον, τόνισε πως θα πρέπει να ερωτηθούν τα υποκείμενα αν δέχονται να ηχογραφηθούν ή αν προτιμούν η καταγραφή του λόγου τους να γίνει χειρόγραφα ή με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Επίσης, σημείωσε πως για τη νομική κατοχύρωση της ερευνήτριας επιβάλλεται ο τονισμός στις υπεύθυνες δηλώσεις των εμπλεκομένων με χρήση έντονης γραμματοσειράς ότι αποδέχονται την ηχογράφησή τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Οι περιορισμοί που έθεσε ο εκπρόσωπος του ΙΕΠ στον αρχικό προγραμματισμό της έρευνας ήταν να μην πραγματοποιηθεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου παρά ενημέρωσή τους για θέματα ΨΑ, γιατί σε διαφορετική περίπτωση θα χρειαζόταν υποβολή ξεχωριστού αιτήματος άδειας στο ΙΕΠ και κατά συνέπεια θα υπήρχε καθυστέρηση στην απόφαση έγκρισης της διεξαγωγής της έρευνας. Ακόμα ζήτησε να τηρηθεί με συνέπεια η μη αξιοποίηση 100 διδακτικών ωρών (όπως κατά προσέγγιση προέβλεπε το αρχικό σχέδιο της έρευνας), αλλά πολύ λιγότερων, προκειμένου να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες στα συνεργαζόμενα σχολεία⁴⁰. Η τελική διαπίστωση του συμβούλου του ΙΕΠ ήταν πως δεν υπάρχουν κενά στην οργάνωση και τον προγραμματισμό της έρευνας και πως η ερευνήτρια αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς και όχι στο να προκαλέσει αναστάτωση στις τάξεις τους. Έτσι λίγους μήνες αργότερα της κοινοποιήθηκε η γραπτή έγκριση της έρευνας οπότε και ξεκίνησε επίσημα η υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας.

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων είχαν δημιουργηθεί πριν από την υποβολή του αιτήματος για έγκριση της ερευνητικής διαδικασίας στα σχολεία από το ΥΠΑΙΘ με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και παραδείγματα από προγενέστερες έρευνες, όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 6. Επιπλέον, δοκιμάστηκαν πιλοτικά πριν την οριστική τους διαμόρφωση προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και να ακολουθήσει η ορθή διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας.

Ο οδηγός συνέντευξης εφαρμόστηκε σε δοκιμαστικό στάδιο σε δύο εκπαιδευτικούς⁴¹ και σε δύο μαθητές⁴², προκειμένου να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του (Βάμβουκας, 2010). Στους δύο μαθητές έγινε και εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης με βάση τους άξονες του φύλλου παρατήρησης (Μάγος, 2005), μέσα στην αίθουσα κατά την ώρα του μαθήματος, αλλά και στα διαλείμματα και σε γενικότερες εκδηλώσεις του σχολείου. Ταυτόχρονα, υλοποιήθηκαν στις τάξεις τους και διαθεματικές διδακτικές δραστηριότητες με χρήση ευέλικτης μεθοδολογίας. Σε πιλοτική εφαρμογή τέθηκε και η επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς, το οποίο διανεμήθηκε προς συμπλήρωση σε 10 γονείς μαθητών/τριών που δεν ανήκαν

⁴⁰ Οι διδακτικές ώρες που αξιοποιήθηκαν ήταν τελικά 68.

⁴¹ Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία εφαρμογής της παρέμβασης, στη Φλώρινα και την Καστοριά.

⁴² Οι μαθητές φοιτούσαν στις τάξεις Δ' - Ε' δημοτικού σχολείου εφαρμογής της παρέμβασης, στη Φλώρινα.

στα συνεργαζόμενα Τμήματα με στόχο να εκτιμηθεί η πρακτικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του.

Η πιλοτική εφαρμογή έδωσε τη δυνατότητα ελέγχου του οδηγού συνέντευξης και της επιστολής-ερωτηματολογίου προς τους γονείς εστιάζοντας στον συνολικό αριθμό των ερωτημάτων, στη σειρά παρουσίασής τους, στον τύπο των απαντήσεων και στον χρόνο ολοκλήρωσης. Επιπλέον, οδήγησε σε αναδιτύπωση των ερωτήσεων ανάλογα με τον βαθμό κατανόησή τους από τους/τις ερωτώμενους/ες και τον βαθμό κάλυψης των ερευνητικών ερωτημάτων (Javeau, 1996), ενώ διορθώθηκαν λάθη και παραλείψεις. Κατά τη δοκιμαστική εφαρμογή του φύλλου παρατήρησης και με τις απαραίτητες αλλαγές στη σύνταξή του, διευκολύνθηκε η συγκεκριμενοποίηση των πτυχών τού υπό παρατήρηση φαινομένου. Επίσης, στη διάρκεια του προπαρασκευαστικού-πιλοτικού σταδίου δοκιμάστηκε με θετικά αποτελέσματα η εφαρμογή στη σχολική αίθουσα παιγνιδιών δραστηριοτήτων, σκηνοθετημένων καταστάσεων και διδακτικών σεναρίων, τα οποία αξιοποιήθηκαν και στην κυρίως έρευνα.

Η συλλογιστική για τον σχεδιασμό της έρευνας είχε οδηγήσει αρχικά στην αποστολή από την επιβλέπουσα της διατριβής ενημερωτικής επιστολής στον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και στον Προϊστάμενο Επιστημονικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, κοινοποιώντας τη και στους Διευθυντές των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, καθώς και στους/στις Σχολικούς Συμβούλους των αντίστοιχων Εκπαιδευτικών Περιφερειών. Ακολούθησε επικοινωνία της ερευνήτριας, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφώνου, με τους/τις Διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με τους/τις Σχολικούς Συμβούλους, καθώς και με Διευθυντές/ντριες Δημοτικών σχολείων και εκπαιδευτικούς των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας, προκειμένου να ενημερωθούν για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως, για τη σχολική χρονιά 2016-2017, δηλαδή τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνας, το ΥΠΑΙΘ είχε ήδη προβεί σε αλλαγές που αφορούσαν τη λειτουργία των σχολείων, μία εκ των οποίων η αφαίρεση της ώρας της Ευέλικτης Ζώνης-Βιοματικών Δράσεων από τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄. Το συγκεκριμένο διδακτικό δίωρο διατηρήθηκε μόνο για τη Δ΄ τάξη. Η έλλειψη διδακτικού ωραρίου για την εφαρμογή προγραμμάτων στα σχολεία ήταν εμφανής. Η χρονιά ήταν, λοιπόν, «δύσκολη» για την αυτόβουλη εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην τάξη και μάλιστα υπό τη μορφή ερευνητικών εγχειρημάτων. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη προγραμματίσει από τον πρώτο μήνα έναρξης του σχολικού έτους να εφαρμόσουν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων στις τάξεις τους, ενώ η πρόταση της ερευνήτριας έφτασε λίγο αργότερα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών στο να αποδεχτούν προτάσεις συνεργασίας προς εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, που ενδεχομένως θα τους στερούσαν διδακτικό χρόνο και θα τους προσέθεταν φόρτο εργασίας. Η πρόταση, όμως, να ενταχθούν οι διδακτικές δραστηριότητες της παρέμβασης μέσα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, ώστε να μην διαταραχτεί ο προγραμματισμός των εκπαιδευτικών για

την «κάλυψη της ύλης» λειτούργησε ενισχυτικά στην απόφασή τους να αποδεχτούν τη συνεργασία.

Οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα προέρχονταν από την Κοζάνη, την Καστοριά και τη Φλώρινα, ενώ δεν υπήρξε θετική απάντηση από εκπαιδευτικούς των Γρεβενών. Οι συνεργαζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες και θα εφαρμόζαν τις διδακτικές παρεμβάσεις στις τάξεις τους, αποτέλεσαν πρόταση στελεχών της εκπαίδευσης ή ανήκαν και στον κύκλο γνωριμιών της ερευνήτριας. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με διάθεση για συνεργασία, με πολυετή διδακτική εμπειρία, με συχνή εφαρμογή στις τάξεις τους Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και με δεδομένη τη δυνατότητά τους για την ανάπτυξη στην τάξη δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών. Οι συγκεκριμένες συνθήκες θα ενίσχυαν ενδεχομένως τη θετική εξέλιξη της διαδικασίας εφαρμογής των δραστηριοτήτων, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν θα δυσκολεύονταν στην κατανόηση της έννοιας της ΨΑ και των τομέων του Τροχού της ΨΑ όπως αυτοί περιγράφονται από τους Henderson & Milstein (2008), αλλά και δεν θα παρέκαμπταν τη βασική δομή του προτεινόμενου μοντέλου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια σε τηλεφωνική επικοινωνία με τους/τις συγκεκριμένους/ες εκπαιδευτικούς συζήτησε μαζί τους για την αναγκαιότητα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εστιάσουν σε μαθητές/τριες που εμφάνιζαν αρνητική κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο και στην τάξη και για τους/τις οποίους/ες γνώριζαν ή είχαν αντιληφθεί πως οι οικογένειές τους αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες. Το σύνολο των μαθητών/τριών με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς ήταν 11. Η ακριβής ανίχνευση της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών από τις οποίες προέρχονταν οι 11 μαθητές/τριες δεν ήταν εφικτή, καθώς τα προσωπικά δεδομένα προστατεύονται από την νομοθεσία. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να επιβεβαιώσουν τη συγκεκριμένη επιλογή των εκπαιδευτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο, οριστικοποιήθηκε η αναζήτηση συμπτωμάτων –λόγω της οικονομικής κρίσης– σε συμπεριφορές μαθητών/τριών σε 6 δημοτικά σχολεία των Περιφερειακών Ενοτήτων Κοζάνης, Καστοριάς και Φλώρινας, 2 σε κάθε περιφέρεια, στα οποία και αναπτύχθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών.

Το πρόγραμμα των παρεμβάσεων περιλάμβανε 32 διδακτικές δραστηριότητες⁴³, από τις οποίες 24 ήταν κύριες δραστηριότητες και 8 ακόμη, που απέβλεπαν στην αξιολόγηση των πρώτων⁴⁴. Οι κύριες δραστηριότητες κάλυψαν διαφορετική

⁴³ Συγκεκριμένα, αναπτύχθηκαν τέσσερις δραστηριότητες για την προώθηση καθενός από τους 6 παράγοντες του Τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας. Δηλαδή υπήρχαν 6 θεματικές ενότητες, κατά αντιστοιχία με τους παράγοντες του Τροχού, σε καθεμιά από τις οποίες εντάχθηκαν 4 δραστηριότητες.

⁴⁴ Επιπλέον, υλοποιήθηκαν δύο δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, τη δημιουργία συνεπών ορίων και την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, 2 δραστηριότητες διαμορφωτικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που αφορούσαν την παροχή φροντίδας-στήριξης, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και τη δημιουργία ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή και 4 δραστηριότητες τελικής αξιολόγησης όλων των 24 προηγούμενων δραστηριοτήτων.

θεματολογία, αλλά όλες είχαν ως σκοπό την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών. Κάθε δραστηριότητα είχε τον δικό της τίτλο και εξυπηρετούσε συγκεκριμένο ειδικό στόχο⁴⁵. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων επεδίωκε ώστε μέσα από αυτές να αναδεικνύονται κάθε φορά τα δυνατά σημεία και οι δεξιότητες των μαθητών/τριών, που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν ξανά στο μέλλον (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014).

Το εποπτικό υλικό που αξιοποιήθηκε στις παρεμβάσεις⁴⁶ δεν είχε κανένα οικονομικό κόστος ούτε για τους/τις μαθητές/τριες, ούτε για τους/τις εκπαιδευτικούς. Για κάθε παρέμβαση προβλέφθηκε η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή και εργαστηρίου πληροφορικής. Δεδομένης, όμως, της δύσκολης οικονομικής κατάστασης των σχολικών μονάδων αλλά και εξαιτίας των ελλείψεων των σχολείων σε τεχνολογικό εξοπλισμό, υπήρχαν προς επιλογή εναλλακτικές δραστηριότητες που κάλυπταν τους ίδιους στόχους.

Στη συνέχεια του κειμένου της διατριβής γίνεται αναφορά στη μέθοδο δειγματοληψίας που υιοθέτησε η ερευνητική διαδικασία.

6.3. Δειγματοληψία

Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν σε δημόσια Δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. Ως καταλληλότερη στρατηγική δειγματοληψίας, για να επιφέρει τη μέγιστη δυνατή και σε βάθος πληροφόρηση σχετικά με το θέμα της έρευνας, επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας και ειδικότερα η δειγματοληψία ευκολίας (Convenience sampling), κατά την οποία επιλέχθηκαν περιπτώσεις άμεσα διαθέσιμες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η σκόπιμη δειγματοληψία επέτρεψε την επιλογή συμμετεχόντων που θα χρησίμευαν ως οι καλύτεροι πληροφοριοδότες και θα μεγιστοποιούσαν έτσι τη δυνατότητα για μια πληρέστερη εικόνα των πολλαπλών πραγματικοτήτων που έπρεπε να αποκαλυφθούν. Η επιλογή του δείγματος έγινε από τη γεωγραφική περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας για τους λόγους που αναφέρονται στο Κεφ. 6.1. Αφορούσε συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες που παρουσίαζαν συμπτώματα αναφοράς σε μεγαλύτερη συχνότητα (εστιασμένο δείγμα), αλλά οι παρεμβάσεις εφαρμόστηκαν σε ολόκληρα τα τμήματα της τάξης στην οποία ανήκαν οι μαθητές/τριες. Το σύνολο των

⁴⁵ Ειδικότερα, για τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες επιδίωκαν για τους/τις μαθητές/τριες την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, τη δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, καθώς και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ, για την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων, εφαρμόστηκαν δραστηριότητες που δημιουργούσαν για τους/τις μαθητές/τριες συνθήκες στήριξης και φροντίδας, καθώς και ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και σαφούς έκφρασής τους, παρέχοντας ταυτόχρονα ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

⁴⁶ Κάθε εκπαιδευτικός έλαβε από την ερευνήτρια, για χρήση στην τάξη, το εξής εποπτικό υλικό: χαρτί φωτοτυπίας A4 (1 πακέτο), χαρτί του μέτρου (6 μέτρα), διαφάνειες ντοσιέ (πενήντα τεμάχια), συνδετήρες (1 κουτί), ξυλομπογιές (2 συσκευασίες των 24 τεμαχίων), μαρκαδόροι (2 συσκευασίες των 24 τεμαχίων), κόλλες σε υγρή μορφή (2 συσκευασίες μεγάλου μεγέθους), κόλλες στικ (2 συσκευασίες μεγάλου μεγέθους), κάνσον (4 τεμάχια διαφορετικού χρώματος), χρυσόχαρτο (4 τεμάχια διαφορετικού χρώματος), μαρκαδόρους πίνακα (2 τεμάχια), φάκελους με λάστιχο (2 τεμάχια), στυλό (2 τεμάχια), μολύβια (2 τεμάχια), ξύστρες (2 τεμάχια), σβήστρες (2 τεμάχια), ψαλίδια (2 τεμάχια μεγάλου μεγέθους), κολλητική ταινία (σελοτέιπ: 2 τεμάχια).

μαθητών/τριών των τμημάτων αποτέλεσε το ευρύ δείγμα της έρευνας. Το εστιασμένο δείγμα συγκροτήθηκε από μαθητές/τριες οι οποίοι/ες –σύμφωνα με την υπόδειξη των εκπαιδευτικών της τάξης– βίωναν οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια, γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις μαθητές/τριες στις συνεντεύξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τα εξής στοιχεία για τους/τις μαθητές/τριες:

- ο μαθητής της Δ' Α1ΔΣΧΚ2 προερχόταν από οικογένεια μεταναστών, με μητέρα άνεργη και πατέρα ευκαιριακά εργαζόμενο,
- ο μαθητής της Δ' Α1ΔΣΧΦ2 προερχόταν από πολύτεκνη οικογένεια (όλα τα τέκνα ανήλικα), όπου η μητέρα είχε χάσει τη ζωή της κατά τη γέννα του τελευταίου τέκνου και ο πατέρας ήταν άνεργος,
- ο μαθητής της Δ' Α2ΔΣΧΦ2 προερχόταν από αγροτική οικογένεια, η οποία αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες,
- η μαθήτρια της Ε' Κ1ΔΣΧΦ1 διέμενε με τον πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο και αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες,
- η μαθήτρια της Ε' Κ2ΔΣΧΦ1 ήταν παιδί μεταναστών και διέμενε με τον πατέρα, ο οποίος εργαζόταν ευκαιριακά,
- ο μαθητής ΣΤ' Α1ΔΣΧΠ ήταν παιδί μεταναστών, διέμενε με τη μητέρα που εργαζόταν ως οικιακή βοηθός και αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες,
- ο μαθητής της ΣΤ' Α2ΔΣΧΠ προερχόταν από οικογένεια που αντιμετώπιζε αυξημένες οικονομικές δυσκολίες (οι γονείς άνεργοι),
- ο μαθητής της ΣΤ' Α3ΔΣΧΠ διέμενε με τη μητέρα δημόσιο υπάλληλο (είχε πραγματοποιηθεί αλλαγή στην αρχική πόλη διαμονής τους) και αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες,
- ο μαθητής της Ε' Α1ΔΣΧΚ1 προερχόταν από οικογένεια που αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες (η μητέρα άνεργη, ο πατέρας αυτοαπασχολούμενος),
- ο μαθητής της Ε' Α2ΔΣΧΚ1 προερχόταν από οικογένεια που αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες (η μητέρα δημόσιος υπάλληλος, ο πατέρας αυτοαπασχολούμενος),
- ο μαθητής της ΣΤ' Α1ΔΣΧΦ3 προερχόταν από τρίτεκνη αγροτική οικογένεια που αντιμετώπιζε οικονομικές δυσκολίες.

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν, οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες εμφάνιζαν σε κυμαινόμενο βαθμό μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (κυρίως απομόνωση ή επιθετικότητα) και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ψυχολογικές μετρήσεις ή προσεγγίσεις για τις περιπτώσεις αυτές δεν έγιναν στις σχολικές τάξεις του δείγματος. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό πως δεν θεωρήθηκε εφικτή στην έρευνα η αξιοποίηση ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση πειραματικής ομάδας θα απαιτούσε εξομοίωση των χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), κάτι που θα ήταν ανέφικτο λόγω της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Αντιστάθμισμα στην αδυναμία αυτή ήταν το γεγονός ότι στην ποιοτική προσέγγιση που ακολουθήθηκε δεν απαιτούνταν διαδικασίες που χαρακτηρίζουν την πειραματική μέθοδο. Επιπλέον η μελέτη περίπτωσης, ως ερευνητική προσέγγιση της παρούσας

εργασίας, πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες.

Ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο η περιγραφή των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας.

6.4. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων στην παρούσα εμπειρική έρευνα συζητήθηκαν σε κάθε βήμα από συνάδελφο, δασκάλα στο ίδιο σχολείο με την ερευνήτρια, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στον τομέα των Επιστημών της Αγωγής, η οποία δεν είχε καμία άλλη εμπλοκή στην έρευνα. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν στα ερευνητικά εργαλεία είχαν την ίδια νοηματοδότηση και για τις δύο εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη διαδικασία αποσκοπούσε στον εντοπισμό αδυναμιών, προκαταλήψεων και μεροληψιών από την πλευρά της ερευνήτριας, μέσω ενός εξωτερικού ελέγχου ως προς τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον, όλα τα εργαλεία εφαρμόστηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, χωρίς παραπλάνησή τους και ήταν ανώνυμα προκειμένου να διασφαλίζουν την προστασία τους ως προς τα προσωπικά δεδομένα. Επίσης, εναρμονίστηκαν, με τη χρήση ορθής νεοελληνικής γλώσσας, με τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών και απέκλεισαν την υιοθέτηση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τέλος, δεν συνδέονταν με πρόκληση βλάβης στους συμμετέχοντες/ουσες, δεν τους προσέβαλαν με κανέναν τρόπο και ήταν απαλλαγμένα από οποιοδήποτε στοιχείο διαφήμισης. Κατά αυτόν τον τρόπο τηρήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας για τη χρήση των εργαλείων (Bryman, 2017).

Τα εργαλεία αυτά είναι τα εξής (βλ. Πίνακα 3):

1. Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού (ΟΣΕ) (για ημι-δομημένη συνέντευξη από τους/τις 6 εκπαιδευτικούς ΠΠΙΝ).
2. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΦΠ) (για τη μη συμμετοχική παρατήρηση των 11 μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος από την ερευνήτρια, ΠΠΙΝ).
3. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΠΠΙΝ) (ΟΣΜ_Π) (για ημι-δομημένη συνέντευξη από τους 11 μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος ΠΠΙΝ).
4. Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών (ΗΚΕΔ) (για την καταγραφή των διαδικασιών παρέμβασης από τους/τις εκπαιδευτικούς).
5. Επιστολή-ερωτηματολόγιο για γονείς μετά από τις 32 ώρες εφαρμογής των δραστηριοτήτων (ΕΕΓ) (συμπληρώθηκε από τους γονείς μετά από την εφαρμογή του μισού από τον προβλεπόμενο αριθμού διδακτικών παρεμβάσεων).
6. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΦΠ) (για τη μη συμμετοχική παρατήρηση των 11 μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος από την ερευνήτρια ΜΕΤΑ).

7. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (META) (ΟΣΜ_M) (για ημι-δομημένη συνέντευξη από τους 11 μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος META).

Το ΦΠ είναι το ίδιο για την εφαρμογή ΠΡΙΝ και META. Για λόγους οργάνωσης των δεδομένων θα σημειώνεται στο εξής ως Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΦΠ_Π) για την εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης ΠΡΙΝ και Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΦΠ_M) για την εφαρμογή της μεθόδου META.

Πίνακας 3. Ερευνητικά εργαλεία

1	Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού	ΟΣΕ
2	Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ)	ΦΠ_Π
3	Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ)	ΟΣΜ_Π
4	Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών	ΗΚΕΔ
5	Επιστολή-ερωτηματολόγιο για γονείς	ΕΕΓ
6	Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (META)	ΦΠ_M
7	Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (META)	ΟΣΜ_M

Ο χρόνος εφαρμογής των συγκεκριμένων εργαλείων φαίνεται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Χρόνος εφαρμογής των ερευνητικών εργαλείων

Ερευνητικά εργαλεία	Χρόνος εφαρμογής των ερευνητικών εργαλείων		
	ΠΡΙΝ	ΕΝΔΙΑΜΕΣΑ	META
Συνέντευξη εκπαιδευτικών (ΟΣΕ)	22/11/2016-25/11/2016		
Παρατήρηση μαθητών/τριών (ΦΠ_Π)	24/11/2016-30/11/2016		
Συνέντευξη μαθητών/τριών	23/11/2016-1/12/2016		

(ΟΣΜ_Π)			
Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών (ΗΚΕΔ)	8/12/2016	από 8/12/2016 μέχρι 8/6/2017	8/6/2017
Επιστολή-ερωτηματολόγιο για γονείς (ΕΕΓ)		15/3/2017	
Παρατήρηση μαθητών/τριών (ΦΠ_Μ)			8/6/2017-14/6/2017
Συνέντευξη μαθητών/τριών (ΟΣΜ_Μ)			8/6/2017-14/6/2017

Ακολουθεί περαιτέρω ανάλυση για κάθε ερευνητικό εργαλείο⁴⁷.

Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού (ΟΣΕ)⁴⁸. Η συνέντευξη στους/στις εκπαιδευτικούς έγινε με βάση την υπόθεση ότι οι ίδιοι/ες προβληματίζονται για τις συνθήκες εργασίας τους στο σχολείο και στην τάξη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, και ταυτόχρονα αναζητούν τρόπους ενίσχυσης της δυνατότητάς τους να ενδυναμώνουν ψυχικά τους/τις μαθητές/τριές τους. Ο ΟΣΕ περιέχει μία κατηγορία ερωτήσεων που αναφέρονται στα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, καθώς και στα στοιχεία του σχολείου και της τάξης όπου διδάσκουν τη συγκεκριμένη περίοδο. Περιλαμβάνει επίσης 4 κατηγορίες ανοιχτών ερωτήσεων μεγάλου νοηματικού εύρους (47 ερωτήσεις), οι οποίες αφορούν την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο και στην τάξη, καθώς και το επαγγελματικό και προσωπικό τους προφίλ. Η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών στηρίχτηκε στη μέθοδο της ΕΘΘ (βλ. Τέταρτο Κεφάλαιο, 4.1. και Έκτο Κεφάλαιο, 6.)⁴⁹.

Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ) (ΦΠ_Π)⁵⁰. Για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας παρατήρησης των μαθητών/τριών κατασκευάστηκε το ΦΠ, δηλαδή ένα διάγραμμα όπου ορίστηκαν επακριβώς τα στοιχεία της παρατηρούμενης κατάστασης, ώστε να εξυπηρετηθεί η επικέντρωση της προσοχής της ερευνήτριας μόνο σε αυτά (Βάμβουκας, 2010· Bryman, 2017). Το ΦΠ διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια ύστερα από τη μελέτη της σχετικής για την ενίσχυση της ΨΑ βιβλιογραφίας. Συμπληρώθηκε για τους 11 μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος πριν τη διαδικασία εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων, με σκοπό να

⁴⁷ Οι ερωτήσεις για συλλογή πληροφοριών δημογραφικού χαρακτήρα, που υπάρχουν σε όλα τα εργαλεία εκτός από την επιστολή-ερωτηματολόγιο για τους γονείς, αποσκοπούν στην καταγραφή του προφίλ συμμετεχόντων, ώστε να είναι δυνατή η περιγραφή του δείγματος της έρευνας.

⁴⁸ Βλ. «1. Οδηγός για τους/τις εκπαιδευτικούς» στο Παράρτημα.

⁴⁹ Παρομοίως των μαθητών/τριών.

⁵⁰ Βλ. «5. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» στο Παράρτημα.

διαπιστώσει τον επηρεασμό τους από την οικονομική κρίση και να ανιχνεύσει χαρακτηριστικά της ΨΑ τους.

Το ΦΠ περιείχε μία κατηγορία θεμάτων που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, του σχολείου και της τάξης. Επιπρόσθετα, ενσωμάτωνε εννοιολογικές κατηγορίες με τα θέματα (items) που είχαν οριστεί για την καταγραφή των στοιχείων της παρατηρούμενης κατάστασης.

Συγκεκριμένα:

1. Στο πρώτο τμήμα σημειωνόταν ο κωδικός αριθμός του παιδιού, το φύλο, η ηλικία, η τάξη, ο αριθμός μαθητών/τριών του Τμήματος, ο τύπος και η οργανικότητα του σχολείου, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και η ημερομηνία της παρατήρησης.

2. Ακολουθούσε ένα πλαίσιο για να συμπληρώνονται στοιχεία από την παρατήρηση και τον εντοπισμό της πιθανής σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού.

3. Στη συνέχεια υπήρχαν πεδία προκειμένου να εντάσσονται δεδομένα που αντιστοιχούσαν στην ΨΑ του/της μαθητή/τριας⁵¹: α) εντός της διδακτικής ώρας (με προσδιορισμό της ώρας και του μαθήματος όπου γινόταν η παρατήρηση) και β) εκτός διδακτικής ώρας (με προσδιορισμό του διαλείμματος, της σχολικής εκδήλωσης κ.λπ.). Ειδικότερα, δινόταν η δυνατότητα καταγραφής στοιχείων στα πεδία: «Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών», «Υπαρξη σαφών ορίων», «Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή», τα οποία αφορούσαν τη μείωση των παραγόντων κινδύνου στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης και «Παροχή φροντίδας και στήριξης», «Υπαρξη υψηλών προσδοκιών», «Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή», τα οποία αναφέρονταν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης.

4. Τα επόμενα πεδία του ΦΠ προσφέρονταν για την καταγραφή στοιχείων που μπορεί να προέκυπταν από την παρατήρηση της πιθανής ύπαρξης προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία του παιδιού. Για τα συγκεκριμένα πεδία προβλεπόταν, επίσης, η δυνατότητα καταγραφής για παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας (με αναφορά στην ώρα και το μάθημα), αλλά και εκτός διδακτικής ώρας (με αναφορά στο διάλειμμα, τη σχολική εκδήλωση κ.λπ.).

5. Στη συνέχεια, και με την ίδια λογική, προσφέρονταν προς συμπλήρωση πεδία για την καταγραφή δεδομένων από την παρατήρηση πιθανής ύπαρξης προβλημάτων-συμπτωμάτων που συνδέονταν με τη συναισθηματική υγεία του παιδιού.

6. Τέλος, σχετικά με τη γνωστική συγκρότηση του παιδιού, υπήρχαν για μία ακόμα φορά πεδία για την καταγραφή στοιχείων εντός και εκτός διδακτικής ώρας, με αναφορά, αντίστοιχα, στην ώρα και το μάθημα της παρατήρησης ή το διάλειμμα, τη σχολική εκδήλωση κ.λπ.

⁵¹ Για το προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας βλ. Henderson & Milstein, 2008.

*Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΠΡΙΝ) (ΟΣΜ_Π)*⁵². Ο ΟΣΜ_Π περιείχε μία κατηγορία ερωτήσεων που αναφέρονταν στα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων, καθώς και στα στοιχεία του σχολείου και της τάξης. Περιλάμβανε επίσης 5 κατηγορίες ανοιχτών ερωτήσεων μεγάλου νοηματικού εύρους (88 ερωτήσεις), οι οποίες αφορούσαν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές παραμέτρους (components) συναφείς με την ΨΑ των μαθητών/τριών.

*Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών*⁵³ (ΗΚΕΑ). Εδώ ο/η εκπαιδευτικός συμπλήρωνε τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου και της τάξης. Κατέγραφε, επίσης, στοιχεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών που αφορούσαν: (α) τη σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του κάθε παιδιού, (β) το χαρακτηριστικά της ΨΑ του, (γ) τη σωματική, (δ) τη συναισθηματική και (ε) τη γνωστική του συγκρότηση. Επιπρόσθετα, σημείωνε πληροφορίες σχετικές με την κατανόηση και ερμηνεία της παρατήρησής του, τις βελτιωτικές προτάσεις, τον έλεγχο των αποτελεσμάτων και την εφαρμογή βελτιωμένων προτάσεων.

*Επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς μετά από 32 ώρες υλοποίησης διδακτικών δραστηριοτήτων (στο μέσο της παρέμβασης)*⁵⁴ (ΕΕΓ). Η ΕΕΓ υπενθύμιζε στους γονείς πως στην τάξη των παιδιών τους βρισκόταν σε εξέλιξη το πρόγραμμα ΨΑ που είχε την έγκριση του ΥΠΑΙΘ και τους καλούσε να ανατροφοδοτήσουν με τις απαντήσεις τους τη διαδικασία. Οι γονείς συμπλήρωναν σε σχετικό πίνακα στοιχεία του σχολείου, της τάξης και το φύλο του παιδιού τους. Σε έναν επόμενο πίνακα είχαν τη δυνατότητα μεταξύ τριών επιλογών, προκειμένου να καταθέσουν την γνώμη τους για την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονταν μέσα την τάξη, την εφαρμογή των υφιστάμενων κανόνων στην τάξη και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Η έκφραση των απόψεων των γονέων, βασιζόταν σε αναφορές των παιδιών τους. Επιπλέον, δινόταν η δυνατότητα στους γονείς να καταθέσουν προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση και βελτίωση των προαναφερόμενων συνθηκών. Η επιστολή-ερωτηματολόγιο κατέληγε στο αίτημα να δηλώσουν οι γονείς αν είδαν ή όχι αλλαγή στο παιδί τους από την έναρξη της υλοποίησης των διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη μέχρι τη στιγμή εκείνη, και αν ναι, να την περιγράψουν. Τα ερωτηματολόγια αυτά κωδικοποιήθηκαν, αφού πρώτα ολοκληρώθηκε η διαδικασία ελέγχου τους. Η καταχώρηση, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα Microsoft Excel 2007. Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια ευελπιστούσε να οδηγήσει σε στοιχεία και πληροφορίες, τα οποία συσχετιζόμενα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα υπόλοιπα ερευνητικά

⁵² Βλ. «6. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» στο Παράρτημα.

⁵³ Βλ. «8. Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών» στο Παράρτημα.

⁵⁴ Βλ. «9. Επιστολή-ερωτηματολόγιο στους γονείς μετά από 32 ώρες εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων» στο Παράρτημα.

εργαλεία, εξυπηρετούσαν μία πιο λεπτομερή ανάλυση των υπό μελέτη εννοιών (Βάμβουκας, 2010).

Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (ΦΠ). Το ΦΠ που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή μετά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης (ΦΠ_Μ) ήταν ακριβώς το ίδιο με το προαναφερόμενο για την εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης πριν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης (ΦΠ_Π). Ο διαχωρισμός εξυπηρετούσε, όπως ήδη επισημάνθηκε, οργανωτικούς λόγους.

Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας (ΜΕΤΑ)⁵⁵. Ο ΟΣΜ_Μ περιείχε, όπως και ο οδηγός συνέντευξης ΠΡΙΝ, μία κατηγορία ερωτήσεων που αναφέρονταν στα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων μαθητών/τριών, καθώς και στα στοιχεία του σχολείου και της τάξης. Περιλάμβανε επίσης 5 κατηγορίες ανοιχτών ερωτήσεων μεγάλου νοηματικού εύρους (56 ερωτήσεις), οι οποίες αφορούσαν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές παραμέτρους (components) συναφείς με την ΨΑ των μαθητών/τριών.

6.5. Πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία υποστηρίχτηκε και από επιπρόσθετα, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας

1	Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς	Έντυπη μορφή.
2	Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς	Εφαρμογή ΠΡΙΝ. Ανίχνευση χαρακτηριστικών ΨΑ των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος και παραμέτρων ενίσχυσής της στην τάξη.
3	Ηλεκτρονικό αρχείο παρουσίασης (λογισμικό: Power Point), για την ενημέρωση των γονέων	Ενημερωτική παρουσίαση για την ανάπτυξη συζήτησης και την εκτίμηση της θέσης των γονέων απέναντι στο θέμα της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών στο σχολείο.

⁵⁵ Βλ. «10. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» στο Παράρτημα.

4	Ηλεκτρονικό αρχείο παρουσίασης (λογισμικό: Power Point), για την ενημέρωση των μαθητών/τριών	Ενημερωτική παρουσίαση για την ανάπτυξη συζήτησης και την εκτίμηση της θέσης των μαθητών/τριών σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ τους στο σχολείο.
5	Διδακτικές δραστηριότητες	Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στην τάξη. Αξιοποίηση παιδαγωγικών αρχών και χρήση ευέλικτης μεθοδολογίας.
6	Φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών	Συμπλήρωση από τους/τις μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια υλοποίησης των διδακτικών δραστηριοτήτων.
7	Φύλλο ερωτήσεων για τους/τις μαθητές/τριες	Συλλογή των σχολίων και των παρατηρήσεων των μαθητών/τριών META.
8	Φύλλο αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς	Εφαρμογή META. Ανίχνευση χαρακτηριστικών ΨΑ των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος και παραμέτρων ενίσχυσής της στην τάξη.
9	Ημερολόγιο της ερευνήτριας	Καταγραφή δεδομένων ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων, από την αρχή της διαδικασίας μέχρι και το τέλος της.

Ο χρόνος εφαρμογής των προαναφερόμενων μέσων παρουσιάζεται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Χρόνος εφαρμογής των επιπρόσθετων μέσων υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας

	Χρόνος εφαρμογής των επιπρόσθετων υποστηρικτικών μέσων		
<i>Πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας</i>	ΠΡIN	ΕΝΔΙΑΜΕΣΑ	ΜΕΤΑ
<i>Εκπαιδευτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς (ΕΥΟΕ)</i>	22/11/2016-25/11/2016		
<i>Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ_Π)</i>	22/11/2016-25/11/2016		
<i>Αρχείο κατάλληλου λογισμικού Power Point για τους γονείς (PPT_Γ)</i>	23/11/2016-28/11/2016		
<i>Αρχείο κατάλληλου λογισμικού Power Point για τους/τις μαθητές/τριες (PPT_M)</i>	23/11/2016-28/11/2016		
<i>Διδακτικές δραστηριότητες (ΔΔ)</i>	8/12/2016	από 8/12/2016 μέχρι 8/6/2017	8/6/2017
<i>Φύλλα εργασιών προς συμπλήρωση από τους/τις μαθητές/τριες, (ΦΕΜ)</i>	8/12/2016	από 8/12/2016 μέχρι 8/6/2017	8/6/2017
<i>Φύλλο με άξονες για συζήτηση της ερευνήτριας με το σύνολο των μαθητών/τριών (ΦΕΡΤΜ)</i>			8/6/2017-14/6/2017
<i>Φύλλο αξιολόγησης προς συμπλήρωση από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ)</i>			15/6/2017-20/6/2017
<i>Ημερολόγιο της ερευνήτριας</i>	22/11/2016	από 22/11/2016 μέχρι 20/6/2017	20/6/2017

(HE)			
------	--	--	--

Στη συνέχεια παρατίθεται λεπτομερέστερη αναφορά για κάθε μέσο υποστήριξης.

*Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς (ΕΥΟΕ)*⁵⁶. Κάθε εκπαιδευτικός έλαβε εκτός από προφορικές οδηγίες έναν συνοπτικό γραπτό οδηγό με την περιγραφή της ερευνητικής μελέτης. Ειδικότερα, ο οδηγός περιλάμβανε την περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου για την ΨΑ και την ενίσχυσή της, ενδεικτικές διδακτικές δραστηριότητες για την εφαρμογή στην τάξη και το χρονοδιάγραμμα της παρέμβασης σε έντυπη μορφή. Πρόκειται για ενημερωτικό-διδακτικό μέσο υποστήριξης της έρευνας.

*Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ_Π)*⁵⁷. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φύλλο αξιολόγησης των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος πριν την έναρξη της εφαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι θεματικοί άξονες για την καταγραφή των απόψεών τους εστίασαν στο⁵⁸: α) αν αναγνώριζαν χαρακτηριστικά του προφίλ μαθητών/τριών που παρέπεμπαν σε αναγκαιότητα ενίσχυσης της ΨΑ τους, β) αν διαφαινόταν κάποιο πρόβλημα στη σχέση των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, γ) κατά πόσο θεωρούσαν ικανοποιητική τη σχέση της οικογένειας των μαθητών/τριών με το σχολείο, δ) αν έκριναν πως οι μαθητές/τριες υστερούσαν σε θέματα ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, ε) αν πίστευαν πως οι μαθητές/τριες αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε θέματα ακαδημαϊκού αυτοπροσδιορισμού και στ) αν νόμιζαν πως οι μαθητές/τριες μειονεκτούσαν σε θέματα συμπεριφορικού αυτοελέγχου. Στο τέλος του φύλλου οι εκπαιδευτικοί σημείωναν το όνομα του σχολείου, το όνομα του/της μαθητή/τριας και το όνομα των ιδίων.

*Αρχείο παρουσίασης (Power Point) για την ενημέρωση των γονέων (PPT_Γ)*⁵⁹. Αξιοποιήθηκε ως ενημερωτικό μέσο, για την ενημέρωση των γονέων, ένα αρχείο παρουσίασης (Power Point) που περιείχε τα εξής:

- στοιχεία του ερευνητικού εγχειρήματος (ερευνητική ομάδα: ερευνήτρια και επιβλέπουσα της διατριβής, πανεπιστημιακό ίδρυμα),
- την προβληματική της έρευνας (συνέπειες της οικονομικής κρίσης στους/στις μαθητές/τριες),
- την αναγκαιότητα της έρευνας (εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων, ανάδειξη «καλών πρακτικών» για την ανάπτυξη της ΨΑ των μαθητών/τριών),

⁵⁶ Βλ. «2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς» στο Παράρτημα.

⁵⁷ Βλ. «11. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» στο Παράρτημα.

⁵⁸ Για το α, βλ. Henderson & Milstein 2008 (όπου τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι ενταγμένα στους 6 άξονες του Τροχού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας) και για τα β, γ, δ, ε και στ, βλ. Doll, Zucker και Brehm 2009.

⁵⁹ Βλ. «3. Αρχείο PowerPoint, για την ενημέρωση των γονέων» στο Παράρτημα.

- την έννοια της ΨΑ και τους σχετικούς με αυτήν όρους (προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας),
- τους τρόπους προώθησης της ΨΑ στο σχολείο με την ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων και τη μείωση παραγόντων επικινδυνότητας,
- τις συνθήκες για την ενίσχυση της ΨΑ στην τάξη (ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς και κοινωνική αλληλεπίδραση, και ψυχολογικό κλίμα της τάξης που διακρίνεται από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/τριών, καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια),
- την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη συνεργαζόμενη τάξη (διαδικασίες, διδακτικά αντικείμενα, χρονοδιάγραμμα),
- τις ενημερωτικές επιστολές προς τους γονείς,
- το απαραίτητο για την υλοποίηση των διδασκαλιών εποπτικό υλικό,
- την έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το ΥΠΑΙΘ,
- τις μεθόδους της έρευνας (συνεντεύξεις, παρατήρηση, διδασκαλίες) και ζητήματα δεοντολογίας (ανωνυμία συμμετεχόντων/ουσών).

*Αρχείο παρουσίασης Power Point για την ενημέρωση των μαθητών/τριών (PPT_M)*⁶⁰. Η ενημέρωση των μαθητών/τριών έγινε, όπως κι εκείνη των γονέων, με τη βοήθεια ενημερωτικού μέσου και συγκεκριμένα ενός αρχείου Power Point. Παρουσιάστηκαν στους/στις μαθητές/τριες στοιχεία κοινά με εκείνα που παρουσιάστηκαν στους γονείς με την απαραίτητη προσαρμογή στο λεξιλόγιο, ώστε να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό τους επίπεδο. Επιπλέον, οι διαφάνειες της παρουσίασης ήταν εμπλουτισμένες με εικόνες που απεικόνιζαν μαθητές/τριες με χαρούμενη διάθεση. Επιγραμματικά, η παρουσίαση αναφερόταν στην ταυτότητα των υπευθύνων της έρευνας, τη συλλογιστική και την αναγκαιότητά της, την αποσαφήνιση της έννοιας της ΨΑ, στους τρόπους προώθησής της στο σχολείο και την τάξη, την υλοποίηση σχετικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην τάξη των μαθητών/τριών, την αποστολή ενημερωτικών επιστολών στους γονείς, στο απαιτούμενο εποπτικό υλικό και τη μεθοδολογία. Σε αντίθεση με την παρουσίαση που έγινε στους γονείς, εδώ δεν έγινε λεπτομερής αναφορά στην έγκριση της έρευνας από το ΥΠΑΙΘ, σε διαδικαστικά θέματα για τη διεξαγωγή της έρευνας και σε θέματα δεοντολογίας.

*Διδακτικές δραστηριότητες (ΔΔ)*⁶¹. Οι σημαντικοί αναπτυξιακοί στόχοι για τα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (ακαδημαϊκή επιτυχία, σχολική προσαρμογή, δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, συμμόρφωση σε

⁶⁰ Βλ. «4. Αρχείο Power Point, για την ενημέρωση των μαθητών/τριών» στο Παράρτημα.

⁶¹ Βλ. «7. Διδακτικές δραστηριότητες» στο Παράρτημα.

κοινωνικούς κανόνες και σε πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς) (Masten & Coatsworth, 1998) συνδέονται με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των παιδιών και κατά συνέπεια με την προώθηση της ψυχικής τους υγείας (Henderson & Milstein, 2008).

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία παρέμβασης, οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν για την προαγωγή της ΨΑ κατηγοριοποιήθηκαν θεματικά, εστίασαν στην ενδυνάμωση των θετικών διαστάσεων της ανάπτυξης και προσαρμογής των μαθητών/τριών, ενώ αφορούσαν την κοινότητα της τάξης και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο μίας συστημικής προσέγγισης με έμφαση στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις όλων των μελών της τάξης και όχι σε κάθε μεμονωμένο μέρος της (Χατζηχρήστου, 2011). Πρόκειται για 24 κύριες δραστηριότητες, η βασική δομή των οποίων περιλάμβανε μία αρχική αξιολόγηση, την εφαρμογή και μία τελική αξιολόγηση. Υπήρχαν επίσης 8 δραστηριότητες αξιολόγησης που αποτελούνταν από κυρίως ερωτήματα προς σχολιασμό και απάντηση από τους/τις μαθητές/τριες. Ο σχεδιασμός των αρχικών δραστηριοτήτων στηρίχτηκε στη γνώση των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριές τους και στις γενικές διαπιστώσεις που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος από την ερευνήτρια, αλλά και από τις αρχικές συνεντεύξεις αυτών.

Στη χρησιμοποιούμενη διδακτική μεθοδολογία ενσωματώθηκαν οι έξι παράγοντες - δομικά στοιχεία- του «τροχού» τον οποίο συγκροτεί η έννοια της ΨΑ⁶²:

1. Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων,
2. Δημιουργία σαφών ορίων,
3. Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων,
4. Παροχή στήριξης και φροντίδας,
5. Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, καθώς και
6. Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επιπλέον, η ΨΑ των μαθητών/τριών επιδιώχθηκε με:

- προσφορά στην τάξη ευκαιριών αυτενέργειας⁶³, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς,

- δημιουργία στην τάξη συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδραση και ψυχολογικού κλίματος που διακρίνονταν από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/τριών και καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

⁶² Βλ. Henderson & Milstein, 2008 και για τη σχηματική παράσταση του τροχού της ΨΑ βλ. <https://www.resiliency.com/free-articles-resources/crisis-response-and-the-resiliency-wheel/>

⁶³ Βλ. Doll, Zucker και Brehm, 2009.

Συγκεκριμένα υλοποιήθηκαν, ανά γνωστικό αντικείμενο και τάξη, διδακτικές παρεμβάσεις:

- ανάπτυξης θετικών κοινωνικών σχέσεων,
- δημιουργίας σαφών ορίων,
- εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων,
- παροχής ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας,

- ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους-συμπεριφορικός αυτοέλεγχος, ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους-ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους-ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός,

- παροχής στήριξης και φροντίδας.

Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες:

- αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που έγιναν στους τομείς «κοινωνικοί-συναισθηματικοί δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες»,

- αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στους τομείς «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή» και

- συνολικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν στους τομείς «δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες», «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή».

Οι δραστηριότητες αποτέλεσαν μία καθολική παρέμβαση σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, καθώς απευθύνθηκαν σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες της τάξης που είχαν υποστεί τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης και, επομένως, υπήρχε το ενδεχόμενο να επηρεαστούν αρνητικά από αυτήν. Όμως, λειτούργησαν πρωτίστως επιλεκτικά ως δευτερογενής πρόληψη, με στόχο την υποστήριξη των μαθητών/τριών που είχαν επηρεαστεί σε μέτριο ή υψηλό βαθμό από τις συνέπειές της. Επιπλέον, έδωσαν έμφαση στη θετική ανάπτυξη και την ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών/τριών με εστίαση όχι στο μεμονωμένο άτομο, αλλά στη σχολική τάξη ως σύστημα που συμπεριλαμβάνει τα άτομα και τις μεταξύ τους σχέσεις (Χατζηχρήστου, 2011· Hunter, 2012).

Επίσης, αποσκοπούσαν (α) στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στην τάξη και στο σχολείο για όλους τους/τις μαθητές/τριες, (β) στην προαγωγή της ψυχικής υγείας τους, (γ) στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, (δ) στην ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας τους και (ε) στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, η οποία συμβάλλει, σε συνδυασμό με τις διαπροσωπικές εμπειρίες τους στο περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, στην ηθική ανάπτυξή τους⁶⁴ (Χατζηχρήστου, 2011).

⁶⁴ Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011: 34), τα περισσότερα παιδιά της σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται ότι οι ηθικά καλές συμπεριφορές επιφέρουν έπαινο από συμμαθητές/τριες και σημαντικούς ενήλικους, ενώ ηθικά λανθασμένες επιλογές επιφέρουν δυσάρεστες συνέπειες, άρα ακολουθούν τους κανόνες με κίνητρο την αποφυγή τιμωρίας και την επίτευξη επαίνου. Η αλληλεπίδρασή τους με διευρυμένο κοινωνικό περίγυρο και πιο σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις τα οδηγεί να ενστερνίζονται τους ηθικούς κανόνες και τις κοινωνικές συμβάσεις, συνειδητοποιούν τη διάκριση μεταξύ διαφορετικών τύπων κανόνων, κατανοούν ότι η αυστηρότητα των κανόνων εξαρτάται

Φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος (ΦΕΜ). Οι εργασίες όλων των μαθητών/τριών, με τις ατομικές και ομαδικές γραπτές δραστηριότητές τους, καθώς και φωτογραφικό υλικό από τις υπόλοιπες υποστηρικτικές δραστηριότητες στην αίθουσα, συγκεντρώνονταν από κάθε εκπαιδευτικό στον φάκελο επιτευγμάτων (portfolio) του/της κάθε μαθητή/τριας. Ο φάκελος φυλασσόταν επιμελώς από τον/την συνεργαζόμενο/η εκπαιδευτικό και λειτουργούσε ανατροφοδοτικά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς διευκόλυνε την αξιολόγηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν από την αρχή για τη διατήρηση των εργασιών τους στο portfolio από τον/τη δάσκαλο/α και την τελική αξιοποίησή τους από την ερευνήτρια. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να παρουσιάζουν τις εργασίες τους με τρόπους που πρότειναν οι ίδιοι/ες.

Φύλλο που περιλαμβάνει άξονες για συζήτηση της ερευνήτριας με το σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης (ΦΕΡΤΜ). Προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για το σύνολο των μαθητών/τριών κάθε συνεργαζόμενης τάξης, η ερευνήτρια συνομίλησε μετά το τέλος των παρεμβάσεων με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η συζήτηση κινήθηκε γύρω από 6 θεματικούς άξονες εστιασμένους στους παράγοντες του Τροχού της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, καθώς αφορούσαν τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μαθητών/τριών, την αναγκαιότητα της ύπαρξης κανόνων στο σχολείο, την αναγνώριση δεξιοτήτων ζωής που αντιπροσωπεύουν διαφορετικά κάθε μαθητή/τρια, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, τον βαθμό δυσκολίας των διδακτικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν στην τάξη και την εμπειρία των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Η ερευνήτρια κατέγραψε σε φύλλο (A4) τις απαντήσεις των μαθητών/τριών για τα ερωτήματα του κάθε άξονα. Οι μαθητές/τριες μίλησαν οικειοθελώς και με τυχαία σειρά. Το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών/τριών ήταν περίπου 80%⁶⁵.

Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ_M)⁶⁶. Το ΦΑΕ_M συμπληρώθηκε από τις εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και αναφερόταν: α) σε συμπεριφορές των μαθητών/τριών που συνδέονταν με την ΨΑ τους, β) στη σχέση των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες τους, γ) στη σχέση της οικογένειας των μαθητών/τριών με το σχολείο, δ) στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών, ε) στον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό τους και στ) στον συμπεριφορικό αυτοέλεγχό τους. Επίσης, συμπληρώθηκαν στο φύλλο το όνομα του σχολείου, το όνομα του/της μαθητή/τριας και το όνομα του/της εκπαιδευτικού.

από το εκάστοτε πλαίσιο και την κατάσταση και αξιολογούν τα συγκεκριμένα δεδομένα για να μπορούν να πάρουν κατάλληλες αποφάσεις όταν αντιμετωπίζουν περίπλοκες επιλογές.

⁶⁵ Συμμετείχαν με ποσοστό 100% από κάθε σχολείο οι μαθητές/τριες του ΔΣΧΦ2 (7), του ΔΣΧΦ3 (5) και του ΔΣΧΚ2 (3). Οι μαθητές/τριες του ΔΣΧΠ (20) συμμετείχαν με ποσοστό 70% (14), του ΔΣΧΚ1 (18) με 78% (14) και του ΔΣΧΦ1 (15) με 80% (12). Οι μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στη συζήτηση είτε δεν το ήθελαν είτε απουσίαζαν την ημέρα εκείνη από το σχολείο.

⁶⁶ Βλ. «12. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» στο Παράρτημα.

Ημερολόγιο της ερευνήτριας (HE). Η ερευνήτρια κατέγραψε σε προσωπικό της ημερολόγιο σκέψεις της για τα θετικά σημεία του προγράμματος αλλά και για τις δυσκολίες εφαρμογής του, προκειμένου να τροφοδοτήσει τον αναστοχασμό της μετά τη λήξη των παρεμβάσεων. Επιπλέον, κατέγραψε προβληματισμούς και διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών/τριών, καθώς και στοιχεία από την ανταπόκρισή τους σε διαδικασίες ενημέρωσης, συζήτησης, συμμετοχής.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαδικασία που ακολούθησε η ερευνητική διαδικασία για τη συλλογή των δεδομένων.

6.6. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η επίσημη έναρξη της έρευνας στα σχολεία ακολούθησε της έγκρισής της από το ΥΠΑΙΘ και της αποστολής από την ερευνήτρια ενημερωτικής επιστολής στους/στις σχολικούς/ές συμβούλους.

Οι εκπαιδευτικοί υπέγραψαν υπεύθυνη δήλωση οικειοθελούς συμμετοχής στην ερευνητική διαδικασία και παραχώρησαν συνέντευξη με σκοπό την ανίχνευση των αναγκών τους ως εμπυχωτών. Ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για θέματα ΨΑ, παρέλαβαν σχετικό έντυπο ενημερωτικό υλικό και συμπλήρωσαν ένα φύλλο αξιολόγησης για την ΨΑ των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος⁶⁷. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων και οι συζητήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς οδήγησαν σε έναν αρχικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, καθώς και στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για την ενίσχυση της ΨΑ στην τάξη.

Η γραπτή συγκατάθεση των γονέων όλων των μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της άδειας που χορήγησε το ΥΠΑΙΘ, επιδιώχθηκε με την αποστολή σε αυτούς, μέσω των εκπαιδευτικών, επιστολής ενημέρωσης σχετικά με την έρευνα⁶⁸. Οι γονείς-κηδεμόνες προσκλήθηκαν και σε δια ζώσης ενημέρωση στο σχολείο, η οποία πραγματοποιήθηκε σε 1 από τα 36 διδακτικά προγραμματισμένα δίωρα ανάπτυξης του σχεδίου δράσης για κάθε τάξη. Στην ενημέρωση, όπου παραβρέθηκαν επίσης οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές/ντριες, αναφέρθηκαν ο σκοπός διεξαγωγής της έρευνας, τα πιθανά οφέλη, οι ακολουθούμενες διαδικασίες και το δικαίωμα απόσυρσης των συμμετεχόντων/ουσών σε οποιοδήποτε στάδιο επιθυμούσαν. Ιδιαίτερα τονίστηκε ότι η ενίσχυση της ΨΑ μπορεί να εξασφαλίσει μία καλύτερη ζωή, καθώς οι μαθητές/τριες έχοντας έρθει αντιμέτωποι/ες με δυσκολίες μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα να γίνουν και πάλι δυνατοί/ές, υγιείς και επιτυχημένοι/ες (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014). Η ενημέρωση έγινε με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και αξιοποίηση του λογισμικού Power Point. Η ερευνήτρια ενημέρωσε επίσης τους/τις μαθητές/τριες. Η ενημέρωση είχε διάρκεια 2 διδακτικών ωρών και έγινε μέσα στις τάξεις με την παρουσία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Η

⁶⁷ Οι συγκεκριμένες δράσεις έγιναν εκτός διδακτικού ωραρίου, σε ημέρα και ώρα που όρισε κάθε εκπαιδευτικός.

⁶⁸ Συγκεκριμένα, για την οικειοθελή συμμετοχή στην έρευνα κάθε ανήλικου/ης μαθητή/τρια και για την ηχογράφησή του/της, με δυνατότητα αποχώρησης οποιαδήποτε στιγμή, έπρεπε να εξασφαλιστεί η ενυπόγραφη συναίνεση του γονέα-κηδεμόνα, κατόπιν πλήρους ενημέρωσής του για τη διαδικασία. Με την επιστολή της ερευνήτριας οι γονείς/κηδεμόνες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τις διαδικασίες, το περιεχόμενο των χρησιμοποιούμενων για τη συλλογή των δεδομένων εργαλείων και τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων.

συγκεκριμένη ενημέρωση υποστηρίχτηκε από το λογισμικό Power Point που πλαισιώθηκε από πολλές παιδικές εικόνες και λόγο κατανοητό για τα παιδιά. Οι προαναφερόμενες συναντήσεις με τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες εξυπηρέτησαν και τη συλλογή πληροφοριών για την ισχύουσα κατάσταση στις τάξεις, αναφορικά με το πλαίσιο που περιγράφουν οι τομείς του Τροχού της ΨΑ, ανέδειξαν ιδέες για την αντιμετώπιση εμποδίων και προώθησαν τη συμφωνία για δράση.

Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης και η συμπλήρωση του φύλλου παρατήρησης, για κάθε μαθητή/τρια από την ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια μαθημάτων, στα διαλείμματα ή στις σχολικές εκδηλώσεις, πραγματοποιήθηκαν σε ημερομηνίες που ορίστηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς. Ακολούθησε η εφαρμογή του οδηγού συνέντευξης στους/στις μαθητές/τριες, επί ημίωρο περίπου για κάθε συνέντευξη και εκτός ωρολογίου προγράμματος. Παράλληλα, με σκοπό τη διάχυση της δράσης, οργανώθηκαν ενημερωτικές συναντήσεις με τους συλλόγους διδασκόντων των συνεργαζόμενων σχολείων, σε μία εκ των οποίων παραβρέθηκε η επιβλέπουσα της διατριβής. Οι προαναφερόμενες διαδικασίες φανέρωσαν πτυχές του επηρεασμού των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών από την οικονομική κρίση αλλά και χαρακτηριστικά της ΨΑ των μαθητών/τριών⁶⁹.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συναντήσεις με τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες, από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, καθώς και από την παρατήρηση των τελευταίων, λήφθηκαν υπόψη για τον σχεδιασμό των αρχικών διδακτικών δραστηριοτήτων στη βάση των θεματικών αξόνων που προέβλεπε η έρευνα. Οι διδακτικές δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος και των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών. Στο διάστημα μεταξύ 22 Νοεμβρίου του 2016 - 7 Δεκεμβρίου 2016, η τακτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών με την ερευνήτρια εστίαζε σε περιγραφή των δραστηριοτήτων που δημιούργησαν οι ίδιοι/ες για τις τάξεις τους ή των αλλαγών που σκόπευαν να κάνουν σε σχέδια δραστηριοτήτων προτεινόμενων από την ερευνήτρια. Επίσης, ενημερώνονταν από την ερευνήτρια για τις αντίστοιχες διδακτικές δραστηριότητες που είχαν ετοιμάσει οι συνάδελφοί τους.

Η εφαρμογή και η αξιολόγηση των διδακτικών δραστηριοτήτων ξεκίνησαν στις 8 Δεκεμβρίου 2016, πραγματοποιήθηκαν σε 32 από τα 36 διδακτικά δίωρα που είχαν προβλεφθεί για την ερευνητική παρέμβαση, γίνονταν σε τακτική εβδομαδιαία βάση και ολοκληρώθηκαν στις 8 Ιουνίου 2017. Όλες οι δραστηριότητες ενσωματώθηκαν στην πραγμάτευση της ύλης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά και Εικαστικά) και προήγαγαν την ΨΑ με διακριτικό τρόπο (διακριτικός μοχλός ανάπτυξης της ΨΑ), επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα και τους μαθησιακούς στόχους των μαθημάτων. Αυτή η διασύνδεση της εκπαίδευσης στην ΨΑ με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων αποτελεί ίσως το «κάτι καινούριο» που εμπεριέχει η διατριβή: οι μαθητές/τριες συμμετείχαν, εντός

⁶⁹ Για το προφίλ ΨΑ βλ. Henderson & Milstein (2008.)

της διδασκαλίας διδακτικών αντικειμένων, σε δραστηριότητες διαθεματικού περιεχομένου, οι οποίες συνδύασαν τη μάθηση στο κάθε διδακτικό αντικείμενο, όπως προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, με την ενίσχυση της ΨΑ τους. Στις δραστηριότητες συμπεριλαμβάνονταν κατευθυντήριοι άξονες που εκκινούσαν τη διεξαγωγή συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και επιδίωκαν τη στήριξη των εκπαιδευτικών στο συμβουλευτικό τους ρόλο στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί σχεδίαζαν δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, τις εφαρμόζαν και τις αξιολογούσαν, ενώ επανασχεδίαζαν, παρενέβαιναν και αξιολογούσαν ξανά και ξανά.

Η διατήρηση ημερολογίου καταγραφής διαδικασιών από κάθε εκπαιδευτικό προωθούσε τον αναστοχασμό τους και τους/τις ωθούσε στο να προβούν σε δημιουργικές αλλαγές κάθε φορά που το έκριναν αναγκαίο. Επιπλέον, οι ακολουθούμενες διαδικασίες αξιολόγησης λειτουργούσαν το δυνατό αποτρεπτικά από παρεκκλίσεις από τους στόχους και τον σκοπό των δραστηριοτήτων. Παράλληλα οι συζητήσεις με την ερευνήτρια, η οποία τους κοινοποιούσε και τα αποτελέσματα των ενεργειών των υπολοίπων εκπαιδευτικών, ανατροφοδοτούσε τη δράση τους. Οι εκπαιδευτικοί φύλασσαν τις εργασίες των μαθητών/τριών σε ένα τύπο Φακέλου Εργασιών του/της μαθητή/τριας (portfolio assessment) (Τσακίρη και συν., 2007), ο οποίος αξιοποιήθηκε ως τεκμήριο αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών, αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας με βάση τους επιδιωκόμενους στόχους.

Η ερευνήτρια κατέγραφε, επίσης, σε ένα ημερολόγιο τις προσωπικές της σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά της κατά τη διάρκεια υλοποίησης της έρευνας. Εκεί σημείωνε με χρονολογική σειρά τις δυσκολίες που συναντούσε στην έρευνα, αλλά και κάθε θετική έκβαση. Με αυτόν τον τρόπο ήταν σε θέση να αντιληφθεί ευκολότερα την επίδραση των επιλογών και των αποφάσεών της (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Μετά από τις 32 ώρες εφαρμογής του σχεδίου, στις 15 Μαρτίου του 2017, στάλθηκαν στους γονείς επιστολές-ερωτηματολόγια, για απαντήσουν καταθέτοντας τις απόψεις τους για τη διαδικασία και το μέχρι τότε αποτέλεσμα των παρεμβάσεων και για να τους δοθεί η δυνατότητα ανατροφοδότησης του σχεδίου⁷⁰. Έτσι, τον μήνα Μάρτιο υπήρξε μία μικρή αναμονή, η οποία έδωσε και τη δυνατότητα ελέγχου του αποτελέσματος της ερευνητικής διαδικασίας και στη συνέχεια ακολούθησε, με βάση τις προτάσεις και τα σχόλια των γονέων, συνέχιση του σχεδίου στη αρχική του μορφή ή αναπροσαρμογή του. Οι προτάσεις των γονέων και των μαθητών/τριών ενσωματώθηκαν στον σχεδιασμό των μετέπειτα διδασκαλιών χωρίς να ασκήσουν περιορισμούς στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών.

Με το τέλος των παρεμβάσεων εφαρμόστηκε ξανά η μέθοδος της παρατήρησης για τους/τις μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος, ενώ παραχώρησαν τελική συνέντευξη στην ερευνήτρια για να διαπιστωθούν εκ νέου ο βαθμός επηρεασμού τους από την οικονομική κρίση και πτυχές της ΨΑ τους. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η τελική συνάντηση με όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες

⁷⁰ Η συγκεκριμένη ανατροφοδότηση ήταν σημαντική για την ερευνήτρια και τους/τις εκπαιδευτικούς γιατί λειτούργησε ως μία μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης των σχεδίων διδασκαλίας.

για κάθε συνεργαζόμενη τάξη, σε 1 διδακτικό δίωρο από τα προαναφερθέντα 36, η οποία έλαβε μορφή τελικής αξιολόγησης για καταγραφή συμπερασμάτων και για έλεγχο της επίτευξης των στόχων μετά την εφαρμογή του σχεδίου. Σε αυτήν τη συνάντηση οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν τις παρεμβάσεις σχολιάζοντας τη διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων ερωτημάτων που τους απεύθυνε η ερευνήτρια. Ταυτόχρονα είχαν τη δυνατότητα να προβούν οι ίδιοι/ες σε μία γενικότερη ανασκόπηση των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και να εκφράσουν τις εντυπώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία. Η προβλεπόμενη, για 1 διδακτικό δίωρο από το σύνολο των 36 του σχεδιασμού της έρευνας, τελική συνάντηση με τους γονείς δεν πραγματοποιήθηκε, επειδή οι γονείς δεν ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση της ερευνήτριας και των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική προσέγγιση ολοκληρώθηκε με την αξιολόγησή της από τους/τις εκπαιδευτικούς, που εφάρμοσαν τις διδακτικές δραστηριότητες, τόσο ως προς τη διαδικασία όσο και προς το αποτέλεσμα για τους/τις μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος. Οι προαναφερόμενες συζητήσεις, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες αξιολόγησαν οι ίδιοι/ες τις δράσεις τους, λειτούργησαν ανατροφοδοτικά για την ερευνήτρια σε ένα τελικό στάδιο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

7. Αποτελέσματα

Στο συγκεκριμένο τμήμα της διατριβής παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας. Η παρουσίαση εστιάζει καταρχάς στα δεδομένα από τη χρήση των βασικών ερευνητικών εργαλείων (βλ. Έκτο Κεφάλαιο, 6.4.). Ακολουθούν τα αποτελέσματα από την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών κατά την αρχική ενημέρωσή τους με σχετικό υλικό, από την αρχική αξιολόγηση που έκαναν συμπληρώνοντας αντίστοιχο έντυπο, από την ανταπόκριση των γονέων κατά την ενημέρωσή τους για την ερευνητική διαδικασία, από την αντίστοιχη σχετική ενημέρωση των μαθητών/τριών, από τα portfolios με τις εργασίες των μαθητών/τριών, από την τελική συζήτηση της ερευνήτριας με τους/τις μαθητές/τριες, από την τελική αξιολόγηση της παρέμβασης που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και από τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε, όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 6, με διαφορετική μέθοδο. Συγκεκριμένα, για την επεξεργασία των ηχογραφημένων συνεντεύξεων, μετά τη μετεγγραφή τους, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της ΕΘΘ, ενώ η επεξεργασία όλων των υπολοίπων δεδομένων έγινε με τη θεματική ανάλυση. Για την οργάνωση και την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα ATLAS-ti, ενώ για τις κλειστές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε το λογιστικό φύλλο Microsoft Excel 2007.

7.1. Αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα 47 ερωτήματα των 4 αξόνων του ΟΣΕ ανέδειξε με επαγωγική

διαδικασία τις 4 θεματικές κατηγορίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Αναφορικά με την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με μία δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 100% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 7. Συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών: Κατηγορίες και θέματα

Θεματικές κατηγορίες			
Επηρεασμός των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και της εκπαίδευσης στην περίοδο της οικονομικής κρίσης	Αντιμετώπιση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στο σχολείο και στην τάξη	Πλαίσιο ανάληψης εστιασμένης δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς	ΨΑ των εκπαιδευτικών
Διάθεση των εκπαιδευτικών για διδασκαλία	Συνεργατικές διαδικασίες	Τρόποι διαχείρισης και δυνατότητες για τη στήριξη των μαθητών/τριών	Μείωση των παραγόντων κινδύνου
Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και σχολική επίδοση των μαθητών/τριών	Συνθήκες διδασκαλίας	Όρια στη δράση των εκπαιδευτικών	Ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων
Οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση	Υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/τριες		Σύνδεση με την οικονομική κρίση

Η ανάλυση των συνεντεύξεων οδήγησε σε πλούσια καταγραφή δηλώσεων, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις πτυχές του θέματος της έρευνας. Στο κείμενο της διατριβής παρουσιάζονται, ανά κατηγορία και θέμα, ορισμένες μόνο από αυτές, για λόγους οικονομίας.

- Κατηγορία 1^η: «Επηρεασμός των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και της εκπαίδευσης στην περίοδο της οικονομικής κρίσης»
 - Θέμα 1^ο: «Διάθεση των εκπαιδευτικών για διδασκαλία (παράγοντες που την επηρεάζουν και τρόποι βελτίωσης)»

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης στον γενικότερο χώρο της εκπαίδευσης εστιάζουν καταρχάς στην προσωπική τους διάθεση για διδασκαλία (παράγοντες που την επηρεάζουν και τρόποι βελτίωσης) κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Αναφέρουν πως η διάθεσή τους για διδασκαλία επηρεάζεται αρνητικά από διαφορετικούς παράγοντες. Ενδεικτικά:

- η ΕΚΠΣ1 υποστήριξε «... αν εξαιρέσουμε τα προσωπικά προβλήματα τα οποία μπορώ να κουβαλάω, ε, με επηρεάζει πάρα πολύ η κακή συμπεριφορά των μαθητών. Όχι η απόδοσή τους, η κακή τους συμπεριφορά. Δηλαδή πολλές φορές με κάνει να μην θέλω να μπω στην τάξη.»

- η ΕΚΠΣ2 είπε «... μία μεγάλη στενοχώρια... στο σπίτι... ένα πρόβλημα... στην τάξη το οποίο δεν ξέρω πώς να αντιμετωπίσω... ένα πολύ σημαντικό γεγονός στη ζωή του παιδιού... άσχημο... και να επηρεάσει το παιδί και πώς να το διαχειριστούμε μέσα στην τάξη... μα θα με στενοχωρήσει κι εμένα έτσι κι αλλιώς...»

- η δήλωση της ΕΚΠΣ5 ήταν «Αν είμαι κουρασμένη την προηγούμενη μέρα... ... μία δύσκολη κατάσταση που μπορεί να είναι οικογενειακή, προσωπική ... άλλη... επαγγελματική... οικονομική... δυσκολίες πολλές υπάρχουν, προβλήματα πολλά... ανάλογα με το μέγεθος των προβλημάτων μπορεί να μην έχεις και την κατάλληλη διάθεση...»

Επιπλέον, σημειώνουν τους τρόπους βελτίωσης της διάθεσής τους:

- σύμφωνα με την ΕΚΠΣ5 «...στο σχολείο τα υλικά, όταν υπάρχουν όλα όσα χρειάζομαι και βέβαια με βοηθάνε να έχω καλή διάθεση... Ένας χάρακας που θα με βοηθήσει, θα με διευκολύνει...»

- η ΕΚΠΣ3 σημείωσε «...εξαρτάται από... ...το περιβάλλον στο σχολείο, ...τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους, τους γονείς...».

- Θέμα 2^ο: «Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (αρνητική ανάπτυξη συμπεριφοράς, διάθεσης και αίτια ανάπτυξης, σχέση με τη μάθηση, επίγνωση της οικονομικής κατάστασης των γονέων τους)»

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επιρροή της οικονομικής κρίσης στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (αρνητική ανάπτυξη συμπεριφοράς, διάθεσης και αίτια ανάπτυξης, σχέση με τη μάθηση, επίγνωση της οικονομικής κατάστασης των γονέων τους).

Περιγράφοντας την αρνητική συμπεριφορά και διάθεση των μαθητών/τριών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης:

- η ΕΚΠΣ1 παρατήρησε ότι «...έχει αλλάξει πολύ η συμπεριφορά τους, υπάρχει έλλειψη σεβασμού, η οποία όσο πάει και... ε, μεγαλώνει...»

- η ΕΚΠΣ3 διέκρινε «... μία επιθετικότητα μεταξύ των παιδιών, ε, δεν υπάρχει συνεργασία ούτε στο παιχνίδι ούτε μέσα στην τάξη...».

- σύμφωνα με τη δήλωση της ΕΚΠΣ2 «...είναι πολύ απαιτητικά, πολύ ζωηρά... δεν έχουν μάθει να δίνονται, ...να συνεργάζονται, ... να βοηθάν τον διπλανό τους... δηλαδή γίνονται όλο και πιο πολύ εγωιστές...», «...έχουν κάτι στη συμπεριφορά... Ο ΑΙΔΣΚΙ είναι πάντα αντιδραστικός»

- η ΕΚΠΣ1 είπε «... ο ΑΙΔΣΧΠ ...Νιώθει κατώτερος. Και οι τρεις προσπαθούν να μην το δείχνουν ότι επηρεάζονται, ότι στενοχωριούνται. ...Στα σίγουρα επηρεάζονται από την κατάσταση.»

- σύμφωνα με τη δήλωση της ΕΚΠΣ2 «...ο Α2ΔΣΧΚ1 είναι υπερβολικά ευαίσθητος... είναι έξυπνο παιδί, δεν διαπίστωσα κάποια μαθησιακή δυσκολία, διαπίστωσα αδιαφορία, ανωριμότητα του παιδιού και πολύ, έτσι, συναισθηματική κατάπτωση...».

Η συγκεκριμένη συμπεριφορά και διάθεση αποδίδεται από τους/τις εκπαιδευτικούς σε διαφορετικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα:

- η ΕΚΠΣ1 ανέφερε «...νομίζω είναι πολυσύνθετο πρόβλημα, αλλά θεωρώ ότι και η οικονομική κρίση παίζει τον ρόλο της...»,

- η ΕΚΠΣ2 επισήμανε πως «...όλοι δουλεύουν πολύ, αλλά είναι πιο δύσκολα όταν λείπει ο γονέας και στα παιδιά φαίνεται η έλλειψη αυτή», ενώ

- η ΕΚΠΣ3 τόνισε ότι «... είναι πολλοί οι παράγοντες... Ίσως η συνεργασία των δασκάλων να έχει κι ένα μικρό αντίκτυπο στις σχέσεις και των μαθητών... δηλαδή όταν υπάρχει συνεργασία μεταξύ μας μαθαίνουν και τα παιδιά να συνεργάζονται, σε διαφορετική περίπτωση το αντίθετο... η επιθετικότητα των παιδιών ... οφείλεται στην κακή συνεργασία των εκπαιδευτικών ... σε μικρό βαθμό ... Επίσης, δεν βάζουμε τα σωστά όρια στα παιδιά ως εκπαιδευτικοί; Και στα διαλείμματα και μέσα ο τρόπος πώς πρέπει συμπεριφέρονται; ...Η αλλαγή των παιδιών οφείλεται στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και στο σπίτι... Και στο σπίτι φαντάζομαι σίγουρα, γιατί η κοινωνικοποίηση του παιδιού αρχίζει βασικά... από το σπίτι ξεκινάει και στη συνέχεια πάμε στο σχολείο και βγαίνει στην κοινωνία. Πιστεύω ότι οι βάσεις δεν είναι καλές πρώτα από το σπίτι, στη συνέχεια όσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει και αυτοί να έχουν κατάλληλες γνώσεις, κατάρτιση; Από το σπίτι βγαίνει η επιθετικότητα των παιδιών γιατί ίσως ... αντιμετωπίζουν τα παιδιά προβλήματα και... κατά βάση η οικογένεια θα αντιμετωπίζει προβλήματα που βγαίνουν στα παιδιά. Και η κρίση τα τελευταία χρόνια ίσως... που είναι κοινό μυστικό... Έχει επηρεαστεί από το ότι δεν είχε τόσα μολύβια, ζύστρες, τετράδια ... ίσως να του έχει δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα από αυτό [ενν. ζηλεύει], να θεωρεί γιατί αυτός να μην έχει και τα άλλα παιδιά να έχουν...»,

- η ΕΚΠΣ5 ανέφερε ότι «Στην ένταση που ζουν... της καθημερινότητας... είναι γεμάτες οι ώρες τους, ίσως δεν έχουν πολύ χρόνο για παιχνίδι... το μυαλουδάκι τους ίσως να μην είναι πολύ ξεκούραστο... φαίνεται με άλλες δραστηριότητες να ασχολούνται, να φεύγουν στο σπίτι αργά... να κάνουν το μπάνιο τους και να κοιμούνται... και την επόμενη μέρα ξανά τα ίδια...».

Σχετικά με το αν πιστεύουν πως οι οικονομικές δυσκολίες των γονέων επηρεάζουν τη σχέση των μαθητών/τριών με τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί δίνουν απάντηση θετική ή με ουδέτερο πρόσημο. Ειδικότερα:

- η ΕΚΠΣ1 εντόπισε πως «...υπάρχει αδιαφορία για τη μάθηση»,

- η ΕΚΠΣ2 ανέφερε ότι «Υπάρχει, υπάρχει μία πιθανότητα, υπάρχει μία πιθανότητα...»,

- η ΕΚΠΣ3 ισχυρίστηκε «Όταν βλέπει ότι οι γονείς είναι στεναχωρημένοι ή αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες, αυτό το παιδί θα έχει την όρεξη να κάτσει να διαβάσει; ...Αυτό είναι το μόνο που δεν το ενδιαφέρει πιστεύω... Εδώ υπάρχει μία στενοχώρια απέναντι για τους γονείς... και... δεν νομίζω ότι αυτό το παιδί θα σκεφτεί ή θα είναι το πρόβλημα του πως πρέπει να διαβάσει...»,

- η ΕΚΠΣ4 σημείωσε πως «Τα επηρεάζει... δεν διαβάζουν... είναι πιο αφηρημένα...»,
- η ΕΚΠΣ5 παρατήρησε ότι «Ναι, ναι... Γιατί οι γονείς έχουν θέματα δύσκολα να διαχειριστούν στο σπίτι... όταν πρόκειται για το φαγητό του παιδιού, για το ντύσιμο του παιδιού, για τη ζεστασιά του... όλα αυτά τα βασικά που θα πρέπει το μυαλό του γονέα να παιδεύεται για να καλύψει αυτά τα έξοδα πώς θα έχει τη δύναμη... να ασχοληθεί, να το βάλει να διαβάσει, να το βοηθήσει. Το αφήνει στη μοίρα του, στο έλεός του.»,
- ο ΕΚΠΣ6 είπε «Σε υψηλό βαθμό... Πιστεύω ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό... Ακόμα και να διαβάζει, ...θα είναι αφηρημένο, ...δεν θα έχει ...συγκέντρωση που πρέπει... Ξεφεύγει δηλαδή.»

Οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώμη για το αν οι μαθητές/τριες γνωρίζουν τα οικονομικά προβλήματα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, όπου λαμβάνει χώρα η ανάπτυξή τους. Συγκεκριμένα:

- Η ΕΚΠΣ1 δήλωσε «...κάποιος μαθητής κάποια στιγμή μου είπε ότι οι γονείς του είναι άνεργοι... αλλά είχε προηγηθεί μία συζήτηση του τύπου... όλα μπορούν να συμβούν σε όλους, ότι αυτός που έχει χρήματα πολλά μπορεί κάποια στιγμή να βρεθεί με καθόλου χρήματα και να βρεθεί ακόμα και στον δρόμο κυριολεκτικά και μέσα από αυτή τη συζήτηση... είπε ότι στους δικούς του τους γονείς συνέβη αυτό και του είπα ότι είναι κάτι που μπορεί να συμβεί και σε μένα αύριο.»,
- Ο ΕΚΠΣ6 είπε «.....μου έχει μιλήσει... η ..., η οποία, “χρωστάμε”, λέει, “σε πολλές τράπεζες... παίρνουν τηλέφωνο οι τράπεζες στο σπίτι κι εγώ το σηκώνω...”, μου λέει, “...το τηλέφωνο και τους απαντάω ότι δεν υπάρχουν λεφτά να πληρώσουμε”... Ξέρω γω... αναλαμβάνει την ευθύνη... τη βάζουν προφανώς οι δικοί της για να μην εμφανίζονται αυτοί... βάζουν το κορίτσι... ξέρω γω... Ναι, μου έχει πει... λέει “ξέρετε ότι δυσκολευόμαστε οικονομικά κ.τ.λ.”... το είπε!».

ο Θέμα 3^ο: «Οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση»

Υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών για το ότι η οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση είναι μειωμένοι κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, με ό,τι συνεπάγεται αυτό. Ενδεικτικά:

- Η ΕΚΠΣ2 είπε σχετικά «Υπήρξαν περιπτώσεις που χρειάστηκα... υλικά για την τάξη μου τα οποία τα αγόρασα εγώ. Έβαλα το χέρι στη δική μου τσέπη, ναι, υπήρξαν τέτοιες περιπτώσεις... όταν χρειάστηκα κάτι παραπάνω από αυτό που μπορούσε να μου προσφέρει το σχολείο»,
- η ΕΚΠΣ3 σημείωσε «...έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό. Όταν θέλουμε να κάνουμε μάθημα και δεν έχουμε υλικό, γραφική ύλη και όλα τα σχετικά, ε, δεν μπορείς να ανταπεξέλθεις όσο χρειάζεται»,
- παρεμφερής είναι και η θέση της ΕΚΠΣ1 «Ε, σε πρακτικό επίπεδο πάρα πολύ... Δεν έχουμε υλικά... Ε, σκεφτόμαστε τι να κάνουμε και πώς θα το κάνουμε, πρέπει να πάμε μία εκδρομή δεν μπορούμε, ε, φοβόμαστε να ζητήσουμε από παιδιά που δεν έχουν τα 3 και τα 5 και τα 10 ευρώ για να πάμε μία εκδρομή, κάποιοι γονείς που έχουν θέλουν πάρα πολύ, κι εμείς επίσης, αλλά πώς να πεις στα άλλα 10 παιδιά της τάξης που δεν μπορούν ότι δεν μπορείτε να ρθείτε... Είναι ένα πρόβλημα... οι εκπαιδευτικές εκδρομές

και γενικά ότι χρειάζεται να αγοράσουμε... χρειαζόμαστε υλικά τα οποία υλικά τελικά τα βάζουμε από την τσέπη μας, δεν είναι δωρεάν η παιδεία πια... και ναι είναι πρόβλημα με την κρίση και σε ανθρώπινο δυναμικό...»,

- η ΕΚΠΣ5 τόνισε «...Ε, βέβαια επηρεάζει... Κάνουμε τη διαχείριση καλύπτοντας προτεραιότητες, τη ζεστασιά του χειμώνα... να μην έχουμε τέτοια θέματα...»

- ο ΕΚΠΣ6 δήλωσε πως «...Όταν λείπει το εποπτικό υλικό, ναι, επηρεάζεται η εκπαίδευση... Το σχολείο... θα μπορούσε να αγοράσει, αν δεν υπήρχε η οικονομική κρίση... θα μπορούσε κάποια πράγματα να κάνει, τώρα πιστεύω δεν μπορεί να τα κάνει...».

- Κατηγορία 2^η: «Αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης στο σχολείο και στην τάξη»

- Θέμα 1^ο: «Συνεργατικές διαδικασίες»

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν στις δηλώσεις τους τρόπους για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης στο σχολείο και στην τάξη. Αρχικά αναφέρονται στην ύπαρξη συνεργατικών διαδικασιών, κυρίως μεταξύ τους. Ειδικότερα:

- η ΕΚΠΣ3 στάθηκε στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών λέγοντας πως «Κάποιες φορές ίσως συνεργαζόμαστε, αλλά πιστεύω εγώ ότι δεν είναι ... όπως θα έπρεπε να συνεργαστούμε για να έχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα ... Όταν ο καθένας εργάζεται μόνος του... δεν θα έχουμε το καλό αποτέλεσμα και σαν σχολείο και γενικά...»,

- το ίδιο ανέφερε και η ΕΚΠΣ1 ότι δηλαδή «... Καθοδηγούμενοι από τον Διευθυντή κάποιες κινήσεις (συνεργατικής αντιμετώπισης) γίνονται, αλλά με δικές μας πρωτοβουλίες όχι, των συναδέλφων δηλαδή ...»,

- Η ΕΚΠΣ5 παρατήρησε ότι «Ο Διευθυντής τα διαχειρίζεται τα λεφτά του σχολείου.... μας ενημερώνει ... αλλά τα θεωρεί ότι ...δεν πρέπει να μας σκοτίζει εμάς με αυτά. Εμάς μας αφήνει να είμαστε πιο... το μυαλό μας να είναι καθαρό, να είμαστε πιο επικεντρωμένοι στη διδασκαλία μας, μας απαλλάσσει από τέτοιες ευθύνες...»,

- και η ΕΚΠΣ4 τόνισε ότι «Εγώ δεν έχω δει συνεργασία... όχι... κάποιιο άλλοι ίσως να συνεργάζονται... εγώ, συνεργασία, ας πούμε τώρα, στις μεγάλες τάξεις δεν μπορώ να σου πω ότι έχω δει...».

Μιλούν, επίσης, για τη συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και άλλους φορείς. Ενδεικτικά:

- Η ΕΚΠΣ2 τόνισε τη συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και άλλους φορείς «...εμείς οι δάσκαλοι, προσπαθούμε με κάθε τρόπο ...να προσφέρουμε ό,τι μπορούμε, ε, είτε να αξιοποιήσουμε με κάθε τρόπο τον Σύλλογο Γονέων και προσφορές από διάφορους άλλους φορείς»,

- Η ΕΚΠΣ5 είπε πως «Και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων έχει βοηθήσει πάρα πολύ, γιατί σε κάθε ξεκίνημα αγοράζει στα παιδιά τετράδια, διαβήτες, χαράκια, στυλό, μολύβια, ε, σβήστρες... κάνει πακέτο έτσι, για κάθε μαθητή... δίνουν οι γονείς από 15

ευρώ και ο Σύλλογος αυτά τα χρήματα, και με άλλες δραστηριότητες που κάνει, μαζεύει λεφτά και βοηθάει πάρα πολύ... τσάντες, στα πρωτάκια ειδικά... πολλά πράγματα... μας ρωτάνε τι χρειαζόμαστε και...».

Αναφέρονται και στην ύπαρξη συνεργασίας με τους γονείς σε ατομικό επίπεδο για την αντιμετώπιση οικονομικών θεμάτων. Για παράδειγμα:

- η ΕΚΠΣ1 σημείωσε πως «για τα οικονομικά προβλήματα όχι, δεν συνεργάζομαι καθόλου με τους γονείς... Δηλαδή, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων με τον Διευθυντή συνεργάζονται όσον αφορά τα οικονομικά προβλήματα. Εγώ τους γονείς δεν τους έχω εντάξει μέσα στο συγκεκριμένο πρόβλημα, παρόλο που κάποια υλικά, ας πούμε, που χρειάζομαι τα ζητάω από τα παιδιά και μου τα φέρνουν... Ούτε τα ζητάω ποτέ προσωπικά από κάποιο παιδί.».

- Η ΕΚΠΣ3 ανέφερε ότι «Κάποιοι γονείς ίσως δεν ανταποκρίνονται, αλλά οι περισσότεροι ναι... Όταν κρίνεται απαραίτητο για κάποιον λόγο, ναι, συνεργαζόμαστε. Για την εξεύρεση οικονομικών πόρων, ναι, συνεργαζόμαστε.».

- ενώ η ΕΚΠΣ4 είπε «Όχι, όχι, γιατί οι περισσότεροι γονείς στην τάξη μου, ε, βιώνουν τα οικονομικά προβλήματα έντονα... Είναι λίγα τα παιδιά... που είναι ... στη μέση κατάσταση της οικονομικής... πάντως με τους γονείς δεν έχω τέτοια συνεργασία, όχι, όχι ».

- στο ίδιο πλαίσιο ήταν και η απάντηση του ΕΚΠΣ6 «Όχι... Σαν δάσκαλος, όχι, αλλά το σχολείο, σαν σχολείο πιστεύω ότι έχει συνεργασία με τους γονείς... για κάποια πράγματα.».

- Θέμα 2^ο: «Συνθήκες διδασκαλίας»
- Θέμα 3^ο: «Υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/τριες»

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αντιμετώπιση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης συγκλίνουν, σε ό,τι αφορά τη διδακτική διαδικασία, στις έννοιες «συνθήκες ποιοτικής διδασκαλίας» και «συνθήκες μη ποιοτικής διδασκαλίας» και, σε ό,τι αφορά στην προσφερόμενη βοήθεια στους/στις μαθητές/τριες, στο «υποστηρικτικό πλαίσιο για τους/τις μαθητές/τριες». Τα συστατικά στοιχεία των εννοιών αυτών, όπως αναλύονται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, φαίνονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8. Συνθήκη ποιοτικής και μη ποιοτικής διδασκαλίας, υποστήριξη μαθητών/τριών

	Συνθήκες ποιοτικής διδασκαλίας	Συνθήκες μη ποιοτικής διδασκαλίας	Υποστήριξη μαθητών/τριών
ΕΚΠΣ5	... η παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά ... να έρχονται με καλή διάθεση στο σχολείο, το ίδιο και ο	...όταν τα παιδάκια είναι νηστικά και όταν έχουν προβλήματα στο σπίτι τους, θα έχουν	...για να βελτιωθεί η κατάσταση, θα κάνω συνεχή προσπάθεια, στήριξη, ναι, και όσα

	<p>εκπαιδευτικός, να είμαστε όλη σαν μία οικογένεια... να έχουμε εποπτικό υλικό κατάλληλο, να μην μας λείπει τίποτα... και η αγάπη μεταξύ μας και η συνεννόηση, η επικοινωνία η καλή</p>	<p>διάθεση μετά να μάθουν πράγματα και να είναι ξέγνοιαστα και να είναι χαρούμενα; Με στενοχωρεί πάρα πολύ, καθημερινά.</p>	<p>περισσότερα... μέσα στην τάξη... να μπορεί να πάρει το παιδί όσα περισσότερα... να πάρει γνώσεις... οτιδήποτε, οτιδήποτε, κουβέντες καλές... Και οι γονείς πρέπει να βοηθούν... ναι, όλοι πρέπει... ομάδα για να είναι... όλοι πρέπει να βοηθούν νομίζω ... με απασχολεί ιδιαίτερα η ψυχολογική στήριξη των μαθητών... Δεν ακούσει ποτέ τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας»</p>
ΕΚΠΣ6	<p>Πειθαρχία, πιστεύω... συνεργασία με γονείς, με παιδιά, ανθρώπινες σχέσεις και υλικά, φυσικά, το εποπτικό υλικό, θέρμανση....</p>	<p>Κατ' αρχάς δεν υπάρχουν οι χώροι ...δεν υπάρχει το απαραίτητο εποπτικό υλικό...</p>	<p>Αν οι γονείς... δεν ξέρουν να το προφυλάξουν το παιδί, υπάρχει και η ένταση στο σπίτι κ.τ.λ. μπροστά στο παιδί, πιστεύω το επηρεάζουν... ..Με απασχολεί ιδιαίτερα, η ψυχολογική στήριξη των μαθητών ...Έχω υλοποιήσει Προγράμματα Αγωγής Υγείας... Έχω ακούσει τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας»</p>
ΕΚΠΣ4	<p>...είμαι υπέρ των</p>	<p>Όσο αφορά το υλικό</p>	<p>...οι γονείς...</p>

	<p>τεχνολογιών... αν είχα τον διαδραστικό θα ήταν πιο εύκολη η διδασκαλία μου, ...όταν μπορώ βγάζω το λάπτοπ, έχω έναν προτζέκτορα, ...είναι ωραίο γιατί τα παιδιά βλέποντας, η εικόνα εγώ νομίζω ότι είναι... σημαντικό εποπτικό στοιχείο. ...διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, να σηκώνουν το χέρι με τη σειρά, ...ο ένας να περιμένει τον άλλο για να μιλήσει ή να υπάρχει συνεργασία...</p>	<p>που δεν υπάρχει στις τάξεις, ο Διευθυντής φταίει, τι φταίει, η μοιρασιά... φέτος το έχεις εσύ του χρόνου ας το έχει κάποιος άλλος, αν είναι λιγοστό το υλικό αυτό να μην το έχει ο ένα όλα τα χρόνια, επειδή και ο άλλος έχει επιμορφωθεί, το θέλει και ο άλλος, όχι ο ένας μονάχα... έτσι είναι</p>	<p>προσπαθούν... ...βιώνουν αυτά τα οικονομικά προβλήματα... ...και τους καλώ πολλές φορές, ε, δηλώνουν ότι τα βοηθούν, ότι διαβάζουν, ότι... αλλά από κει και πέρα εγώ νομίζω ότι εκεί πρέπει πιο πολύ να προσφέρει ο δάσκαλος... Με απασχολεί ιδιαίτερα, η ψυχολογική στήριξη των μαθητών... όταν τα παιδιά είναι καλά ψυχολογικά, η απόδοσή τους πάντα γίνεται καλύτερη... πρώτα να είναι καλό το κλίμα στην τάξη και όταν είναι καλό το κλίμα στην τάξη μαθαίνουν κι ευκολότερα, δεν συναντάς δυσκολία ...Υλοποιώ προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών.... Έχω ακούσει τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας»</p>
ΕΚΠΣ2	<p>Οι ιδανικές συνθήκες, το Α και το Ω για μένα είναι να αγαπάει ο δάσκαλος τη δουλειά του και να νιώθει καλά που θα πάει μέσα στην τάξη. Ένα δεύτερο, πολύ σημαντικό επίσης, είναι η</p>	<p>...Όσον αφορά το τεχνολογικό κομμάτι, τα οικονομικά νομίζω του σχολείου και επίσης νομίζω και οι γνώσεις, γιατί εμείς εδώ στο σχολείο μας</p>	<p>...αν βελτιωθεί η κατάσταση από την πλευρά των γονέων και το στηρίζουν, θα βελτιωθεί και η δική του διάθεση... ναι, το πιστεύω πάρα πολύ</p>

	<p>καλή συνεργασία με τους γονείς, γιατί ξέρεις ότι αντιμετωπίζοντας τα παιδιά τους με έναν Α, Β τρόπο θα γίνει δεκτό αυτό από τους γονείς και δεν θα έχουμε προστριβές, ε, και στην τρίτη θέση θα βάλω την τεχνολογία, να πω, είναι πάρα πολύ σημαντική ...</p>	<p>έχουμε αρκετά εφόδια, να το πω, από τεχνολογικής πλευράς, αλλά το θέμα είναι ότι εγώ και κάποιοι στη δική μου ηλικία δεν μπορούν, ε, να κάνουν καλή χρήση αυτών, γιατί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα... ίσως δηλαδή περαιτέρω εκπαίδευση... ναι... αν και δεν μπορώ να πω, τουλάχιστον ό,τι αφορά εμένα προσωπικά είναι η και η διάθεση που έχω απέναντι σε αυτά τα μέσα...</p>	<p>...Αν οι γονείς ας πούμε λένε συνέχεια «ωχ, εσύ δεν έχεις, είσαι κρίμα, είσαι έτσι, είσαι αλλιώς», τότε και τα παιδιά κάτι ανάλογο θα βγάλουν στο σχολείο. Αν όμως αυτό δεν υπάρχει από το σπίτι και στο σχολείο γίνονται τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι οποίες δίνουν αξία και προτεραιότητα σε άλλα θέματα, τότε φαντάζομαι ότι και τα παιδιά θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν μία τέτοια κατάσταση πιο εύκολα. ...Με απασχολεί ιδιαίτερα η ψυχολογική στήριξη των μαθητών ...και η επίδοση παίζει σημαντικό ρόλο πολύ, δηλαδή δεν αδιαφορώ για την επίδοση, αλλά λίγο ένα βήμα πιο μπροστά είναι η ψυχική τους ισορροπία για μένα... Υλοποιώ προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών... «Παράγοντες επικινδυνότητας», το έχω ακούσει, αλλά τα άλλα, όχι, τα δύο (ψυχική ανθεκτικότητα) και «προστατευτικοί παράγοντες»)</p>
ΕΚΠΣ3	<p>...να υπάρχει υλικό μέσα, ... από κει και πέρα... ..βασική προϋπόθεση... είναι να υπάρχει μεταξύ των μαθητών</p>	<p>Λείπει ο σεβασμός... ο σεβασμός και του κάθε μαθητή απέναντι στον συμμαθητή του αλλά</p>	<p>Προσπαθώ για τη βελτίωση της διάθεσής του, συζητώ συνέχεια μαζί του, του έχω πει</p>

	<p>συνεργασία, να υπάρχει σεβασμός, ο ένας απέναντι στον άλλο μαθητή, απέναντι στον δάσκαλο... εγώ θεωρώ αυτά ότι είναι βασικά για να έχεις μία καλή διδασκαλία... και οικονομικοί πόροι χρειάζονται εννοείται...</p>	<p>και απέναντι στον δάσκαλο. Όσο για την έλλειψη οικονομικών πόρων, προσπαθούμε... Ναι, έχω τα βασικά... για κατασκευές και διάφορα... ίσως θα μπορούσαμε να κάνουμε και περισσότερα πράγματα, αλλά αρκούμαστε να κάνουμε τα βασικά... ναι, θα ήθελα περισσότερα αλλά αρκούμε σε αυτά που έχω.</p>	<p>ότι οτιδήποτε τον προβληματίζει και τον στενοχωρεί να το συζητάει με μένα και με τους γονείς του και προσπαθώ όσο μπορώ να είμαι κοντά του για να τον βοηθήσω... Με απασχολεί ιδιαίτερα η ψυχολογική στήριξη των μαθητών... Υλοποιώ προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών... Έχω ακούσει τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας». Ναι. Εντάξει, δεν γνωρίζω πολλά πράγματα, αλλά κάτι έχω ακούσει.</p>
ΕΚΠΣ1	<p>Καταρχήν πρέπει να υπάρχει ανθρώπινο δυναμικό... Με τη λογική ότι αν υπάρχει κάποιο παιδί το οποίο θέλει ιδιαίτερη βοήθεια, να την έχει. Μπορεί να χρειαστεί και διδασκαλία ενισχυτική ή και μέσα την τάξη να υπάρχει συνοδός, ο οποίος δεν υπάρχει... Παράλληλη στήριξη, αν χρειαστεί δηλαδή, έχουμε ένα θέμα τώρα ας πούμε στο σχολείο και στηρίζουμε όλοι... εάν δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη, δεν γίνεται τίποτα όμως... Δεν μπορεί να κάνεις μάθημα μέσα στην τάξη. Ε, ... και οι ντουλάπες μας</p>	<p>...Δύο είναι οι Πέμπτες, η μία έχει υπολογιστή η άλλη δεν έχει και οι υπόλοιπες τάξεις δεν έχει καμία ούτε υπολογιστή ούτε προτζέκτορα... Ε, οπωσδήποτε είναι ένα σοβαρό πρόβλημα... ο υπολογιστής μας λύνει τα χέρια κάποιες φορές. Προσπαθώ να μην σκέφτομαι ότι υπάρχει και αποφασίζω ότι αυτά έχω, έτσι θα κινηθώ. Και προσπαθώ να κινηθώ με τον καλύτερο τρόπο με</p>	<p>...οι γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να τους βοηθήσουν... Ιδιαίτερα, συζητώ... με τα κορίτσια... σε ατομικό επίπεδο. Ναι, πιο πολύ με τα κορίτσια από ότι τα αγόρια. Τα αγόρια δεν ανοίγονται εύκολα... Δεν αφήνω την έλλειψη να φανεί στα παιδιά... Με απασχολεί πρώτα η ψυχολογική στήριξη των μαθητών και μετά η επίδοσή τους η αλήθεια είναι... Υλοποιώ προγράμματα Αγωγής Υγείας με</p>

	<p>ακόμα δεν είναι ντουλάπες... ...και, αυτά αφορούν την οικονομική κρίση,...</p>	<p>αυτά που έχω ...Πρόθεση από όλους μας υπάρχει, προσπαθούμε και κάνουμε το καλύτερο. ...τα κουτσοβολούμε και κάποια πράγματα τα φτιάχνουμε και μόνοι μας ουσιαστικά.</p>	<p>στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών. Έχω ακούσει τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας»</p>
--	---	--	--

- Κατηγορία 3^η: «Πλαίσιο ανάληψης εστιασμένης δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς»
 - Θέμα 1^ο: «Τρόποι διαχείρισης και δυνατότητες των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών/τριών»

Το πλαίσιο ανάληψη δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς περιγράφεται από τους/τις ίδιους/ιες αρχικά ως προς τους τρόπους διαχείρισης των γενικότερων προβλημάτων που ανακύπτουν στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών/τριών λόγω της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα:

- η ΕΚΠΣ1 ανέφερε «...το συζητάμε όλοι μαζί ...αντιμετωπίζω τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών πάντα με συζήτηση.... Τις επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών τις αντιμετωπίζω... τους δίνω εγώ μαρκαδόρους, στυλό...»,

- η ΕΚΠΣ2 σημείωσε «...προσπαθώ να καταλάβω τι νιώθουν... προσπαθώ να τους πω αυτό “σε καταλαβαίνω”... ή “στη θέση σου θα έκανα αυτό το πράγμα, αλλά δεν θα σου πω τι θα κάνεις εσύ, εσύ θα αποφασίσεις”... κάπως έτσι διαχειρίζομαι τα πράγματα....
...Έχω ζητήσει από λογοθεραπευτές, ψυχολόγους... για μαθητές της τάξης μου. Από τους ψυχολόγους, για να αντιμετωπίσω τη συμπεριφορά, να διαχειριστώ μία κατάσταση που με απασχολεί, ας πούμε, και με προβληματίζει και δεν ξέρω τι να κάνω και πώς να συμπεριφερθώ, ε... και και από λογοθεραπευτές, που τα παιδιά έκαναν συνεδρίες μαζί τους, ε, πώς να τους αντιμετωπίσω σε μαθησιακά θέματα και... και με βοήθησαν πολύ... Για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών, η πρώτη μου κίνηση, να το πω, είναι συμβουλευτική, δηλαδή, ε, παίρνω το παιδί κατ’ ιδίαν και συζητώ μαζί του, προσπαθώ να βρω γιατί συμβαίνει αυτό και το βοηθάω, επίσης, σε προσωπικό επίπεδο.... Επίσης, σαν δεύτερο βήμα είναι η επαφή με τους γονείς... το θεωρώ κι αυτό πρωταρχικό και τους λέω, τους εκθέτω το πρόβλημα, ζητώ τη συνεργασία τους πάνω σε αυτό και τη βοήθειά τους απέναντι στο παιδί... Αυτά τα δύο... Ε, δεν βρίσκω πάντοτε κατανόηση από τους γονείς, γιατί έτυχε πολλές φορές να πω κάποια πράγματα και να βρω μεγάλη, ε, καλοσύνη, να το πω, και ανταπόκριση από τους γονείς και πολύ καλή συνεργασία και πραγματικά οι δυο μας, εγώ και οι γονείς, δηλαδή, συνεργαζόμενοι να πετύχουμε την αλλαγή είτε στη συμπεριφορά είτε στην

επίδοση... είδα αποτελέσματα, βεβαίως. Αλλά όταν οι γονείς είναι αρνητικοί, εκεί δεν κάνουμε τίποτα, το παιδί συνεχίζει τα ίδια... είτε σε ό,τι αφορά τη συμπεριφορά είτε σε ό,τι αφορά τη μάθηση. Εγώ θεωρώ πολύ πολύ σημαντικό παράγοντα την οικογένεια...»,

- Η ΕΚΠΣ3 είπε «...αντιμετωπίζω τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών με το να προσπαθώ κάθε φορά και να έρθω κοντά με τα παιδιά, μου λένε τα προβλήματά τους... όσο για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επίδοση των μαθητών, προσπαθώ, μέσα στην τάξη όταν δεν καταλαβαίνει κάποιο κάτι το επαναλαμβάνουμε... Συζητάμε, έχουμε μάθει να συνεργάζονται οι μαθητές μεταξύ τους... Ως ομάδα λειτουργούν τις περισσότερες φορές... Με μέθοδο διδασκαλίας που φέρνει τα παιδιά πιο κοντά το ένα στο άλλο και αυτό βοηθάει πάρα πολύ στην καλή επίδοση τους... Έχω συζητήσει κάποια θέματα με γονείς... έχουμε προτείνει να απευθυνθούν κάπου... αυτό, μέχρι εκεί...»,

- η ΕΚΠΣ4 ανέφερε «...τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών... ναι, εντάξει, συζητάμε πολύ, συζητάμε πάρα πολύ, αναλύουμε πάρα πολλά θέματα, ναι... Τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επίδοση των μαθητών... στην τάξη μέσα διορθώνω πολλά πράγματα... δεν τα, δεν τα μεταφέρω στο σπίτι, δηλαδή μέσα στο μάθημα προσπαθώ, εκεί... Για προβλήματα μαθησιακά, ναι, έχω στείλει άτομα στο ΚΕΔΔΥ και, εντάξει, τακτοποιήθηκε... ναι...»,

- η ΕΚΠΣ5 τόνισε «...Τους προτείνω... Κάνω προτάσεις... Τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών, προσπαθώ μέσα στην τάξη όσο είμαστε να μην μας αγγίζουν αυτά τα θέματα, να έχουμε ένα ευχάριστο περιβάλλον, ευχάριστη κουβέντα να γίνεται, το μάθημα να γίνεται έτσι με χιούμορ, με, χαλαρά έτσι να είμαστε... Τις επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών... θέλω να είναι προσεκτικά στην τάξη.... Να αντιλαμβάνονται το τι λέμε, να, θέλω να έχω μία έτσι μία καλή επικοινωνία με τους μαθητές μου, να μην είναι αφηρημένοι... Έχω ζητήσει βοήθεια παρέμβασης από την κοινωνική λειτουργό, από την ψυχολόγο. Ναι, έχω θέσει κάποια θέματα. Πώς μπορώ να βοηθήσω κάποιο παιδάκι που πάει με αργό ρυθμό ας πούμε... δεν διαβάζει... Έχω ζητήσει βοήθεια από την κυρία της Ένταξης που την έχουμε στο σχολείο μας... Δεν έχω ζητήσει βοήθεια από άλλους... Με ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό που βρίσκονται εντός σχολείου με Πρόγραμμα και Διευθυντή. Ό,τι τυχαίνει δύσκολο τέτοιο, εγώ θέλω να τα συζητάω με αυτούς, πρώτα με τον Διευθυντή τα συζητάω και μετά με αυτούς. Ναι, συζητάω για θέματα συμπεριφοράς, επιδόσεων... Γιατί; Τι μπορεί να φταίει γι' αυτό το παιδάκι... Και βλέπω ότι πολλοί ρίχνουν ευθύνη στην οικογένεια... Και θα διερωτώμαι εγώ μόνη μου και προσπαθώ να το επιβεβαιώσω...»,

- ο ΕΚΠΣ6 παρατήρησε «Βρίσκω τρόπους. Προσπαθώ... συμβουλές περισσότερο... Επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά... Προσπαθώ να του δώσω να καταλάβει ότι πρέπει να μείνει το παιδί έξω από αυτά τα πράγματα, αυτά είναι πράγματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι γονείς και προσπαθώ να το ενθαρρύνω λέγοντάς του ότι δεν βλέπω εγώ κάτι ας πούμε σε σένα... Είναι θέμα των γονέων... Να μείνει έξω το παιδί... Επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών... Συνήθως συμβουλευτικά πάντα κι όχι πιέζοντάς το και κάνοντάς το ή να καλέσω τον γονιό του ξέρω γω να δω τι μπορεί να συμβαίνει και τι μπορώ να βοηθήσω... όχι πιεστικά πάντως γιατί για να φτάσει το παιδί σε αυτό το σημείο σημαίνει ότι κάτι δεν πάει καλά... Έχω ζητήσει

βοήθεια παρέμβασης από ειδικούς ή φορείς έξω από το σχολείο... θυμάμαι συγκεκριμένα είχε έρθει... ψυχολόγος... Βέβαια εκεί ήταν κι άλλα, φταίγαν κι άλλα δεν φταίγαν μόνο οι γονείς και τα παιδιά, φταίγαμε κι εμείς...»

ο Θέμα 2^ο: «Όρια στη δράση των εκπαιδευτικών»

Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και στα όρια στα οποία σταματά η δράση τους. Ενδεικτικά:

- η ΕΚΠΣ1 δήλωσε «...δεν μου αφήσαν τα παιδιά περιθώριο να αντιδράσω, να κάνω κάτι. Αντιδρούν με περηφάνια. Δεν θέλουν. Θεωρούν ότι δεν πρέπει να μείνουν ακάλυπτα, ότι έτσι θα φανερωθεί το πρόβλημα και μάλλον δεν τους αρέσει.... Κάποια στιγμή ήθελα να συζητήσω και με τους γονείς τους, έχω φοβηθεί όμως γιατί, ... δεν ξέρω ποιους ανθρώπους έχω απέναντί μου, πώς θα το δεχτούν και πώς θα μπορούσα να το συζητήσω... Οπότε το έχω αφήσει και είμαι σε ετοιμότητα σε περίπτωση που μου δώσουν το δικαίωμα για κάτι τότε με το παραμικρό εγώ θα ανοίξω την κουβέντα... Τα μεγαλύτερα προβλήματα που έχουμε είναι όταν ερχόμαστε σε επαφή με τους γονείς. Δηλαδή, για να στηρίζω εγώ τα παιδιά θα πρέπει να έχω έρθει σε, πραγματικά όμως, πρέπει να έρθω σε επαφή με τις οικογένειες, οι οποίες οικογένειες τώρα τελευταία με την κρίση, φοβόμαστε μήπως μας τρέξουν στα δικαστήρια, φοβόμαστε μήπως, μήπως κάνουμε μία λάθος κίνηση και όλος αυτός ο φόβος της λάθος κίνησης και των επιπτώσεων που μπορούμε να έχουμε μας κάνει να μην μπορούμε να ανοιχτούμε... εγώ δηλαδή δεν μπορώ να ανοιχτώ εύκολα σε μία οικογένεια γιατί αν κάνω λάθος κίνηση, έχουν μάθει όλοι τους και πάνε απευθείας στον Διευθυντή και τώρα και δεν πάνε ούτε καν στον Διευθυντή, πάνε στον Προϊστάμενο απευθείας και αρχίζουν τα παράπονα όλοι. Έχουμε τέτοια θέματα, οπότε ουσιαστικά σαν δάσκαλοι αρχίζουμε και μαζευόμαστε και δεν μπορούμε να βρούμε στην κοινωνία έξω. Εντάξει να ανοίξουμε το σχολείο στην κοινωνία αλλά η κοινωνία δεν ανοίγεται σε μας. Δεν είναι αμφίδρομο και αυτό μας καταπιέζει πάρα πολύ νομίζω."»,

- η ΕΚΠΣ2 είπε «...εγώ είχα δυσκολίες συνεργασίας με τους γονείς ενός παιδιού, πολύ μεγάλη δυσκολία, ε, δεν μπορούσαμε να βρούμε σημείο επαφής... με τίποτα...»,

- η ΕΚΠΣ3 σημείωσε «...για διάφορες κατασκευές πολλές φορές έχω φέρει υλικό και βασικά ό,τι μπορώ κάνω... και έχω απευθυνθεί όμως, έχω συζητήσει και με τον διευθυντή... βέβαια όχι ότι έχει αρνηθεί αλλά και αυτός ό,τι μπορεί να δώσει... Για τα προβλήματα της κρίσης... να υπάρχει κάποιος ο οποίος έχει ασχοληθεί και ξέρει κάποια πράγματα, έχει ασχοληθεί περισσότερο πάνω σε αυτό το κομμάτι, να μπορεί να μας δώσει κατευθύνσεις στο τι μπορούμε να κάνουμε για να έχουμε τα πιο όσο γίνεται τα επιθυμητά αποτελέσματα, ναι...»,

- Η ΕΚΠΣ4 παρατήρησε «Όταν δεν έχουμε τα χρήματα για να πάμε μία εκδρομή, πηγαίνουμε αλλού, κάπου πιο κοντά... Πώς να τα βοηθήσω εγώ τα παιδιά; Δεν έχουμε τέτοια πολυτέλεια, πού να τη βρούμε... να απευθυνθούμε σε έναν ψυχολόγο, να μας βοηθήσει... πού να τη βρούμε; Καλό θα ήταν όμως, εντάξει"»,

- η ΕΚΠΣ5 τόνισε «...αν οι γονείς ακούν τι ακριβώς απαιτεί ο δάσκαλος από τα παιδιά και υπάρχει μία καλή συνεργασία, τότε νομίζω ότι θα έχουμε ένα καλό αποτέλεσμα... οι γονείς νομίζω είναι οι πρώτοι, που πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους. Αν στην πορεία

προκύπτει κάτι που δεν μπορούμε να το, μόνοι μας να το λύσουμε, τότε θα καλέσουμε τους ειδικούς... αυτοί θα είναι ψυχολόγοι, θα είναι... Σύμβουλοι Σχολικοί, οτιδήποτε. Ανάλογα με τη φύση του προβλήματος, αν υπάρχει πρόβλημα... Δεν μπορώ να πω ότι έχω πολλά περιθώρια εγώ να στηρίζω και να βοηθήσω όταν υπάρχει έτσι μία γενική κατάσταση οικονομική... που πρέπει να τα εμπνέεις τα παιδιά, να τους... να αποκτήσουν ένα όραμα, μια, αυτό, ότι κάτι θα πετύχουν στη ζωή τους. Αν είναι όλα μαύρα κι άραχνα και οι γονείς δεν βλέπουν κάποιες προοπτικές και τα, δεν τα περνάν αυτά τα μηνύματα στα παιδιά τους, τι να μπορεί να κάνει ο δάσκαλος;»,
- ο ΕΚΠΣ6 ανέφερε «...Κοίταξε, πολύ... θα ήθελα μια... θα χρειαζόμουν μια βοήθεια.... Επιμορφωτικά, με την επιμόρφωση... Να με βοηθήσει ειδικά, ένας ειδικός ας πούμε... να με βοηθήσει... επιμόρφωση, ασφαλώς.».

- Κατηγορία 4^η: «ΨΑ των εκπαιδευτικών»
 - Θέμα 1^ο: «Μείωση των παραγόντων κινδύνου (συναισθηματικοί δεσμοί, ύπαρξη ορίων στην ανθρώπινη συμπεριφορά, εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής)»

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν και για τους παράγοντες ανάπτυξης της ΨΑ τους.

- στο πλαίσιο μείωσης των παραγόντων κινδύνου στη ζωή, για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών: η ΕΚΠΣ5 τόνισε «Πολύ εύκολο μου είναι να δημιουργούνται όταν είμαι συνεπής... και μέσα και έξω από τη τάξη, ναι, γιατί όχι; Ναι, όσο μου επιτρέπεται γενικά.... Ε, όσο μπορώ. Ε, ναι, τώρα εντάξει, η οικονομική κρίση, δηλαδή τόσο πρέπει να θαφτούμε από την οικονομική κρίση; Όχι, ... Εγώ το χρήμα το έχω για να κάνω τη δουλειά μου, αλήθεια το αγνωώ, ειλικρινά.».

- για την ύπαρξη ορίων στην ανθρώπινη συμπεριφορά, η ΕΚΠΣ1 δήλωσε «Νομίζω ότι τα όρια πρέπει να υπάρχουν παντού. Ακόμα και σε μένα που υποτίθεται ότι μέσα στην τάξη είμαι εξουσία. Ε, πρέπει η συμπεριφορά μου να φτάνει μέχρι ένα σημείο...»,

- τέλος, η ΕΚΠΣ3 είπε πως η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής έχει ιδιαίτερη αξία «...δεν αρκεί απλά η παροχή ξερών γνώσεων αλλά πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου... Εμείς ως εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να φροντίσουμε για τη συμπεριφορά, να υπάρχει αγάπη απέναντι στον συνάνθρωπο και τους συμμαθητές, να υπάρχει... η αλληλοβοήθεια να καλλιεργηθεί... ε, σεβασμός... Θα πρέπει να υπάρχει υπομονή, συνεργασία με τους άλλους... ».

- Θέμα 2^ο: «Ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων (ύπαρξη υποστηρικτικών περιβαλλόντων, υψηλές προσδοκίες, ουσιαστική συμμετοχή)»

- η ύπαρξη υποστηρικτικών περιβαλλόντων ως προστατευτικός παράγοντας σχολιάστηκε από την ΕΚΠΣ1 με τη δήλωσή της «Σε προσωπικό επίπεδο, τώρα είμαι και σε μία ηλικία που τα περιβάλλοντά μου είναι συγκεκριμένα πια... έτσι; Είναι, είναι υποστηρικτικά. Βέβαια, βέβαια, έχω, ούτως ή άλλως έχω υποστηρικτικά γιατί αυτά έχω κρατήσει πλέον, αυτό εννοώ.».

- υπό παρόμοια οπτική, η ΕΚΠΣ2 υποστήριξε ότι διατηρεί υψηλές προσδοκίες, αν και όχι πάντα, «Μου έχει συμβεί... κατά καιρούς, ναι, μου έχει συμβεί. Όχι συχνά, σπάνια.»

- τέλος, η ΕΚΠΣ3 αναφερόμενη στις ευκαιρίες που συναντά για ουσιαστική συμμετοχή είπε «Μέσα στο σχολείο εκφέρω γνώμη και άποψη σε εκδηλώσεις, γιορτές, ομιλίες και διάφορα τέτοια... Έξω από το σχολείο, στην οικογένεια, οργανώνω τα πάντα».

- ο Θέμα 3^ο: «Σύνδεση της ΨΑ με την οικονομική κρίση (ιδιαίτερες ανησυχίες κατά την τρέχουσα περίοδο, προβληματισμός για την δυνατότητα αναχαίτισης των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης)»

Συνδέοντας την ΨΑ τους με την οικονομική κρίση, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ιδιαίτερες ανησυχίες τους κατά την τρέχουσα περίοδο:

- η ΕΚΠΣ2 σημείωσε «Κι άμα σας πω ότι εγώ δεν ανησυχώ; Ναι, εγώ αισθάνομαι ότι ο άνθρωπος είναι πάρα πολύ δυνατός... ναι μεν έχουμε οικονομική κρίση, ναι μεν θα κληθούμε να αντιμετωπίσουμε τη ζωή μας, ε, τη διασκέδασή μας, τη μόρφωσή μας, ξέρω γω, την ενδυμασία μας, στιδήποτε με πολύ λιγότερα χρήματα... αλλά πιστεύω ότι θα αντεπεξέλθουμε, γιατί πιστεύω ότι ο άνθρωπος είναι πολύ δυνατός, μπορεί να παλέψει... έχουμε καλομάθει τα τελευταία χρόνια, αλλά, ε, θα τα φέρουμε βόλτα. Δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα φέρουμε βόλτα. Έζησαν άνθρωποι πριν από μας σε πολύ δυσκολότερες συνθήκες κι έχω ακούσει τέτοιες ιστορίες από άτομα δικά μου, συγγενικά και λέω «δεν μπορεί, αφού επέζησαν εκείνοι, θα επιζήσουμε κι εμείς»... το βλέπω με αισιοδοξία, δηλαδή.»

Περιγράφουν, επίσης, τη δυνατότητα αναχαίτισης των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στη ζωή των παιδιών. Συγκεκριμένα:

- η ΕΚΠΣ1 είπε ότι θα ήθελε «Να τα έκανα ευτυχισμένα. Έτσι, πολύ θα το ήθελα. Αυτά νομίζουν ότι αν είχαν χρήματα, θα γινόντουσαν ευτυχισμένα, αλλά δεν ισχύει κι εγώ το ξέρω. Αυτά δεν το ξέρουν...»

- η ΕΚΠΣ2 δήλωσε «Θα ήθελα να κάνω για όλα τα παιδιά... Θα ήθελα καταρχήν να ακουμπήσω με το μαγικό μου ραβδάκι όλους τους γονείς και όλους τους δασκάλους και να τους κάνω να νοιάζονται πραγματικά και να αγαπάνε τα παιδιά και τη δουλειά τους. Για τη δική μου τάξη, ε, θα μπορούσα να τους κάνω όλους καλούς μαθητές, ας πούμε και καλά παιδιά, να με ακούνε όλη την ώρα. Τα αγαπώ πάρα πολύ τα παιδιά.»

- η ΕΚΠΣ3 ανέφερε «...Θα ήθελα για τα παιδιά της τάξης μου να είναι ευτυχισμένα και να μην έχουν προβλήματα στο σπίτι τους, να είναι αγαπημένα μεταξύ τους, να μην διακρίνω επιθετικότητα... ε, να μην χάσουν τις ηθικές τους αξίες... αυτά, γιατί αυτά πιστεύω ότι θα οδηγήσουν και θα βοηθήσουν να έχουν και την κατάλληλη σχολική επίδοση και βγαίνοντας στην κοινωνία να είναι ολοκληρωμένες προσωπικότητες»

7.2. Αποτελέσματα από το Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)

Σε όλες τις τάξεις υπήρξε «διερευνητική» υποδοχή της ερευνήτριας από τους/τις μαθητές/τριες («ωραία που ήρθατε, όμως τώρα που δεν είστε στο σχολείο σας τι κάνουν οι μαθητές σας;», «να έρχεστε συχνά, περισσότερο μας αρέσει να μιλάμε από το να κάνουμε μάθημα... τι θα λέμε;»). Η ερευνήτρια, εκτός από τις καταγραφές στο ΦΠ, κατέγραψε στο προσωπικό της ημερολόγιο στοιχεία για τους χώρους των αιθουσών διδασκαλίας, τα οποία παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο τμήμα της διατριβής. Οι καταγραφές στηρίζονται αποκλειστικά σε προσωπική αντίληψη της ερευνήτριας για το υπό διερεύνηση θέμα.

Περιγραφή αιθουσών (χώρος και σχέσεις). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις διαδικασίες παρατήρησης που εφαρμόστηκαν στους χώρους των αιθουσών είναι τα εξής:

Οι περισσότερες αίθουσες ήταν μεγάλες και φωτεινές. Ο στολισμός τους ήταν απλός, με εργασίες των μαθητών/τριών για τις οποίες είχαν αξιοποιηθεί χαρτόνια κόνσον και χαρτί Α4. Ειδικότερα, στους τοίχους υπήρχαν χάρτες, χαρτόνια με τους κανόνες της τάξης και χαρτόνια με πληροφοριακό υλικό. Σε ορισμένες αίθουσες υπήρχαν τρισδιάστατες κατασκευές των παιδιών και μεταλλικές βιβλιοθήκες, άδειες ή με παλιά και νέα σχολικά εγχειρίδια. Ορισμένες από αυτές χρησιμοποιούνταν και ως αποθηκευτικοί χώροι για τα αναλώσιμα. Ο εξοπλισμός των περισσότερων αιθουσών περιλάμβανε έναν σταθερό ηλεκτρονικό υπολογιστή που συνδεόταν με προβολικό μηχάνημα. Το προβολικό μηχάνημα ήταν συνήθως τοποθετημένο ακριβώς επάνω από τον πίνακα μαρκαδόρου της αίθουσας, που σε αρκετές αίθουσες ήταν παλιός και φθαρμένος. Σε κάποιες άλλες αίθουσες υπήρχε ο κλασικός μαυροπίνακας με την κιμωλία.

Η έδρα του/της εκπαιδευτικού, σε κάποιες περιπτώσεις παλιά κατασκευή, ήταν τοποθετημένη σε όλα σχεδόν τα συνεργαζόμενα Τμήματα στη γωνία της αίθουσας, δίπλα από τον πίνακα. Τα θρανία κάπου σχημάτιζαν το γράμμα «Π», στα πλαϊνά του οποίου κάθονταν μόνο αγόρια και στην οριζόντια γραμμή μόνο κορίτσια. Σε άλλες περιπτώσεις η διάταξη των θρανίων εξυπηρετούσε την ομαδική διδασκαλία (οι μαθητές/τριες ήταν ενταγμένοι/ες σε 4 ομάδες των 5 ατόμων). Σε ορισμένες αίθουσες με ομάδες, η κάθε ομάδα είχε το όνομά της. Σε όλες τις αίθουσες τα θρανία σχεδόν προσέγγιζαν την έδρα του/της εκπαιδευτικού και τον πίνακα. Μία από αυτές τις αίθουσες διδασκαλίας εξυπηρετούσε και τις ανάγκες του ολόημερου προγράμματος, όπου δίπλα από την πόρτα εισόδου βρισκόταν ένα ψυγείο, μία τηλεόραση και ένας φούρνος μικροκυμάτων, όλα παλιές κατασκευές.

Σε κάποιες τάξεις οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν μεταξύ τους ήσυχα και σε κλίμα ηρεμίας, άλλοτε με την καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας και άλλοτε χωρίς την παρέμβασή του/της. Ενδεικτικά, υπήρξε αίθουσα όπου, όταν για κάποιον λόγο προκαλούνταν αναστάτωση ή φασαρία και οι μαθητές/τριες δεν συνεργάζονταν πρόθυμα μεταξύ τους αλλά παρεκτρέπονταν στο θέμα της ησυχίας, η εκπαιδευτικός φαινόταν να διατηρεί τον έλεγχο και να τους επαναφέρει σε κατάσταση ηρεμίας

(«επιτέλους, παιδιά, έχουμε και επισκέπτρια στην αίθουσα... ηρεμήστε, σας παρακαλώ»). Όταν ακούγονταν αρνητικά σχόλια ανάμεσά τους («τι κάνεις, άλλο ακούς, άλλο καταλαβαίνεις, άλλο κάνεις... άιντε, άιντε»), η εκπαιδευτικός απαντούσε με παρατηρήσεις θετικού προσήμου («όταν είστε συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνετε, είστε πραγματικά αποτελεσματικοί»). Προσπαθούσε να διατηρήσει τον έλεγχο της κατάστασης μιλώντας τους για αγάπη, φιλία, αποδοχή και εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους ικανότητες («ο καθένας είναι υπεύθυνος των πράξεών του... ο καθένας χρειάζεται τη στήριξη κάποιου άλλου»). Αναφερόταν σε θετικές προσδοκίες γι' αυτούς και άκουγε με προσοχή κάθε τους απάντηση («εγώ περιμένω πάντα τα καλύτερα από εσάς... μην με απογοητεύετε»). Η εκπαιδευτικός γενικά αντιμετώπιζε την κατάσταση με ψυχραιμία και ελαστική στάση, τοποθετώντας τους/τις μαθητές/τριες απέναντι στις ευθύνες τους («τι άλλο να κάνω πέρα από το να σου πω ότι τώρα ενοχλείς τη συμμαθήτριά σου και μάλιστα το καταλαβαίνεις και απόλυτα... πρώτα αναρωτήσου γιατί σε ικανοποιεί να το κάνεις αυτό και ύστερα δικαιολογήσου μόνος σου απέναντί της»).

Σε κάποια άλλη τάξη οι μαθητές/τριες έκαναν πολλή φασαρία και δεν ησύχαζαν για αρκετά ακόμα λεπτά από τη στιγμή που χτυπούσε το κουδούνι στο τέλος του διαλείμματος. Φώναζαν και μιλούσαν σχεδόν όλοι μαζί. Τα αγόρια δυσκολεύονταν στη θετική επικοινωνία και δεν σταματούσαν να αναφέρονται σε λάθη και ατέλειες του καθενός στα ομαδικά παιχνίδια την ώρα των διαλλειμάτων («εσύ μη μιλάς καθόλου, τόσα γκολ έφαγες... εσύ φταις που μας νίκησαν»). Εκτός του ότι μάλωναν έντονα μεταξύ τους («φτάνει πια μιλάς πάνω στο αυτί μου...»), εξέφραζαν και έντονα παράπονα στην εκπαιδευτικό (...δεν τον αντέχω άλλο... να μην κάθεται δίπλα μου»). Η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τα συγκεκριμένα φαινόμενα και να αποκαταστήσει την τάξη μιλώντας σε υψηλό τόνο («ησυχήστε για να ξεκινήσουμε το μάθημα... κάθε φορά τα ίδια... δεν μπορεί να γίνεται εδώ μόνο το δικό σας, έχετε υποχρεώσεις...»). Τα κορίτσια έδειχναν να συνεργάζονται πιο αρμονικά μεταξύ τους. Γενικότερα όμως οι μαθητές/τριες δυσανασχετούσαν σε ορισμένες οδηγίες της εκπαιδευτικού («πάλι;» «...πιάστηκε το χέρι μου...») («εγώ δε θέλω να μπω στην ομάδα, θέλω να γράψω μόνη μου») και η εκπαιδευτικός το αντιμετώπιζε με στάση ίσως απόλυτη και ανελαστική («να κάνετε αυτό που σας είπα... δεν ακούω τίποτε άλλο»).

Διαδικασία εφαρμογής παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες. Η διαδικασία παρατήρησης έγινε κατά τη διδακτική ώρα της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Εικαστικών, της Φυσικής Αγωγής, της Φυσικής, των Θρησκευτικών, καθώς και στα διαλείμματα ή στις σχολικές εκδηλώσεις.

- Στοιχεία σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών

Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης αρχικά εστίασε στον εντοπισμό στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-

διατροφή των παιδιών. Τα αποτελέσματα καταγράφονται για το σύνολο των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9. *Εντοπισμός στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών*

	Ενδεικτική περιγραφή
Ένδυση	Ρουχισμός καθαρός (καινούριος ή παλιός), Απουσία λογότυπων εταιρειών, Αθλητική φόρμα, Τζιν παντελόνι, Βαμβακερή μπλούζα
Υπόδηση	Παπούτσια καινούρια ή παλιά, Αθλητικά παπούτσια από υλικό ανεξάρτητο από την τρέχουσα εποχή ή νούμερο μεγαλύτερο από το μέγεθος του πέλματος
Διατροφή	Απουσία δεκατιανού, Τοστ, Φρούτο, Ψωμί με μερέντα, Κρουασάν, Σάντουιτς, Κουλούρι, Χυμός, Εμφιαλωμένο νερό

Επιχειρώντας την ανίχνευση των χαρακτηριστικών της ΨΑ των μαθητών/τριών, με τη χρήση φύλλου παρατήρησης εντός διδακτικής ώρας, βάσει των κριτηρίων «μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων» (βλ. Παράρτημα, «5. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων»), παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Μείωση παραγόντων επικινδυνότητας
 - Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς τη σύναψη θετικών συναισθηματικών δεσμών, οι μαθητές/τριες εμφανίζονταν γενικότερα με καλή διάθεση και ζητούσαν συχνά επιβεβαίωση από τον/την εκπαιδευτικό. Συχνά υπερασπίζονταν τους/τις συμμαθητές/τριές τους που έδειχναν να αδικούνται και επιθυμούσαν συνεργασία με συγκεκριμένη μόνο ομάδα. Κάποιες φορές χλεύαζαν συμμαθητές/τριές τους, ενώ κάποιες άλλες ζητούσαν βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριές τους αλλά απαξιωνόνταν. Έδειχναν επιθετικότητα και δεν παραδέχονταν την αρνητική εικόνα της συμπεριφοράς τους,

ενώ δεν έλειψαν στιγμές άρνησης του ενδιαφέροντος και της ενθάρρυνσης του/της εκπαιδευτικού.

- Ύπαρξη σαφών ορίων (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, δεν φάνηκε να ακολουθούν πάντα οδηγίες και να εφαρμόζουν εντολές, διαστρεβλώνοντας κάποτε και την αλήθεια που φαίνεται να ακουγόταν στην τάξη. Σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου μιλούσαν σε δυνατό τόνο και ακουγόταν αποκλειστικά η φωνή τους, παρά το ό,τι δεν τους είχε δοθεί σχετική άδεια για να μιλήσουν. Αντιμιλούσαν στην εκπαιδευτικό και αρνούσαν τη συμμετοχή στο μάθημα. Μαθητές/τριες που διατηρούσαν χαμηλούς τόνους μέσα στην τάξη δεν παρέβαιναν τους κανόνες της.

- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, εντοπίστηκε αρμονική συνεργασία, αλλά και γκρίνια όταν δεν γινόταν αποδεκτή η γνώμη των μαθητών/τριών. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις άρνησης συνεργασίας, θυμού, ειρωνικών σχόλια και απαξίωσης μαθητών/τριών προς κάποιους/ες συμμαθητές/τριές τους. Ακόμα, ορισμένοι/ες βοηθούσαν αυτοβούλως τους/τις συμμαθητές/τριές τους στην ανάγνωση. Κάποιοι άλλοι συχνά διέκοπταν τον/την καθένα/καθεμία μέσα στην αίθουσα προκειμένου να ακουστεί ο δικός τους λόγος. Υπήρχε προθυμία, αλλά και θορυβώδης αναστάτωση. Παρατηρήθηκε και άρνηση συμμετοχής σε ομάδες εργασίας, νεύρα και κλάματα όταν ο/η εκπαιδευτικός ζητούσε να εργαστούν και απάθεια όταν τους απεύθυνε τον λόγο. Υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες εμφανίζονταν κοινωνικοί/ές και ώριμοι/ες και είχαν καλή επικοινωνία με τον/την εκπαιδευτικό.

- Ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων

- Παροχή φροντίδας και στήριξης (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς την παροχή φροντίδας και στήριξης, παρατηρήθηκε αναζήτηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης από τους/τις μαθητές/τριες σε δύσκολες στιγμές τους. Υπήρχε επιβράβευσή τους από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά όχι συχνή στήριξη από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Δεν παρατηρήθηκε ανοχή από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες για τους ρυθμούς εργασίας των συμμαθητών/τριών τους όταν ήταν μικρότερης ταχύτητας από τους δικούς τους. Γίνονταν αρνητικοί σχολιασμοί από μαθητές/τριες σε συμμαθητές/τριές τους, όταν αποτύγχαναν στη σχολική εργασία. Δεν δάνειζαν εποπτικό υλικό, αν και οι συμμαθητές/τριές τους ανταποκρίνονταν σε δικό τους κάλεσμα για βοήθεια. Δεν επέτρεπαν σε μέλη της ομάδας την ουσιαστική συμμετοχή στις δραστηριότητες. Αρνούσαν τη συμμετοχή σε ομάδες, αλλά και όταν την αποδέχονταν δεν συμμετείχαν οι ίδιοι/ες ενεργά.

- Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, η παρατήρηση έδειξε ότι συχνή αντίδραση μαθητών/τριών όταν δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν την εργασία τους ήταν το κλάμα. Επίσης, υπήρχε άρνηση εργασίας με το επιχείρημα πως το αποτέλεσμα δεν θα ήταν καλό. Ανακοίνωναν ακόμα πως δεν μπορούν να βοηθήσουν στις εργασίες της ομάδας γιατί δεν είχαν τις απαιτούμενες γνώσεις και ισχυρίζονταν πως η γνώμη των άλλων ήταν καλύτερη από τη δική τους. Δήλωναν πως η κακή σχολική επίδοσή τους γινόταν αποδεκτή από τους γονείς τους και γι' αυτό δεν ανησυχούσαν γι' αυτήν. Υποστήριζαν όμως πως θα μπορούσαν να έχουν και καλύτερο αποτέλεσμα στην εργασία τους. Υπήρχε απαξίωση μαθητών/τριών από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ορισμένα αγόρια διατείνονταν ότι λόγω φύλου είναι καλύτερα σε επιδόσεις από τα κορίτσια. Ορισμένοι/ες μαθητές/τριες δήλωναν ανοιχτά ότι το να μην είναι καλοί σε κάποια μαθήματα αποτελούσε οικογενειακό τους γνώρισμα.

- Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, διαπιστώθηκε πως όταν δεν επιλέγονταν από τον/την εκπαιδευτικό για να βοηθήσουν στην οργάνωση του μαθήματος, ορισμένοι/ες μαθητές/τριες εκδήλωναν θυμό. Δεν εκδήλωναν όλοι/ες ενδιαφέρον για συμμετοχή σε κάθε δραστηριότητα, ακόμα κι όταν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους εργάζονταν. Κάποιοι απαξίωναν συμμαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια της σχολικής εργασίας, λόγω του ότι ο τρόπος εργασία τους δεν συμβάδιζε με τους δικούς τους γρηγορότερους ρυθμούς. Σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου αρνούνταν τη συμμετοχή σε ομάδες δηλώνοντας πως τα μέλη τους αδιαφορούν για τη γνώμη τους, δεν αποδέχονταν την υλοποίηση ιδεών των συμμαθητών/τριών τους, αρνούνταν να εκφράσουν τη γνώμη τους, η οποία θα ωφελούσε την τάξη και δεν εφάρμοζαν κανόνες, τους οποίους, μάλιστα, υπερασπίζονταν. Υπήρχαν φορές που οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονταν την ανάληψη όλων των πρωτοβουλιών από τους/τις μαθητές/τριες.

Η ανίχνευση στοιχείων ΨΑ στο προφίλ προσωπικότητας των μαθητών/τριών εκτός διδακτικής ώρας οδήγησε στα εξής δεδομένα:

- Μείωση παραγόντων επικινδυνότητας
 - Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Ως προς την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, φάνηκε πως οι μαθητές/τριες έμεναν μόνοι στα διαλείμματα ή προσέγγιζαν συμμαθητές/τριές τους

συμμετέχοντας στο παιχνίδι και τις συζητήσεις τους. Η παρέα των μαθητών/τριών αποτελούνταν από τα ίδια ή και από διαφορετικά κάθε φορά παιδιά.

- Ύπαρξη σαφών ορίων (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/τριες εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά όταν δεν συμφωνούσαν με τις απόψεις άλλων στο παιχνίδι και παραβίαζαν κανόνες παρά τις συστάσεις των εκπαιδευτικών, στους οποίους μάλιστα αντιμιλούσαν. Βέβαια δεν έλειπαν οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες ακολουθούσαν κανονισμούς του σχολείου και δεν δημιουργούσαν προβλήματα την ώρα του διαλείμματος.

- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες συναναστρέφονταν με συμμαθητές/τριές τους και τους/τις εκπαιδευτικούς την ώρα των διαλειμμάτων, αλλά υπήρξαν και φορές που απλώς τους/τις ακολουθούσαν χωρίς να μιλούν μαζί τους. Επίσης, θύμωναν όταν δεν συμφωνούσαν με τις απόψεις άλλων στο παιχνίδι και ειρωνεύονταν συμμαθητές/τριές τους. Ήταν όμως και φορές που βοηθούσαν συμμαθητές/τριές τους.

- Ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων

- Παροχή φροντίδας και στήριξης (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την παροχή φροντίδας και στήριξης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες αντιδρούσαν με κλάματα όταν θεωρούσαν ότι αδικούνταν από τον/την εκπαιδευτικό. Ορισμένοι/ες έμεναν μόνοι τους στα διαλείμματα, ενώ όταν πλησίαζαν τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αυτοί/ες τους περιγελούσαν. Κάποιοι/ες ενοχλούσαν συμμαθητές/τριές τους στα διαλείμματα, μάλωναν μεταξύ τους και επιτίθονταν σωματικά και εκφραστικά ο/η ένας/μία στον/στην άλλο/η. Υπήρξαν και οι περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες βοηθούσαν συμμαθητές/τριές τους και εξέφραζαν ευχαριστίες στους συμμαθητές/τριες που τους/τις νοιάζονταν. Επίσης οι φίλοι/ες εκδήλωναν στοργή μεταξύ τους και απολάμβαναν την παρέα τους.

- Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Ως προς την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε παιχνίδι με συμμαθητές/τριες μικρότερης αλλά και μεγαλύτερης ηλικίας. Ήταν επεξηγηματικοί στις συζητήσεις, επιδείκνυαν ψυχραιμία όταν απαντούσαν σε αρνητικά σχόλια συμμαθητών/τριών και έκαναν προτάσεις προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο αίτημά τους. Απομακρύνονταν από το παιχνίδι

όταν αισθάνονταν πως δεν είναι καλοί/ες σε αυτό και δεν συμμετείχαν σε ομαδικά παιχνίδια.

- ο Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, φαίνεται πως οι μαθητές/τριες βοηθούσαν συμμαθητές/τριες σε νοερούς μαθηματικούς υπολογισμούς κατά την αγορά δεκατιανού. Ήταν κοινωνικοί/ές ακόμα και όταν δεν συμμετείχαν στο παιχνίδι των συμμαθητών/τριών τους και τους/τις καθοδηγούσαν. Θεωρούσαν σημαντική την παρέμβαση του/της δασκάλας για να επιτευχθεί κάποιο αίτημά τους. Αποδέχονταν καθοδήγηση από τους/τις συμμαθητές/τριές τους στο παιχνίδι. Ορισμένοι/ες συμμετείχαν με πρωταγωνιστικό ρόλο σε κάθε δράση στον χώρο της αυλής, ενώ κάποιοι/ες άλλοι/ες δεν φαίνεται να αναλάμβαναν δράση στον χώρο της αυλής και είχαν διακριτική παρουσία κατά τη συναναστροφή με συμμαθητές/τριές τους.

- Ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία των παιδιών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Η παρατήρηση των μαθητών/τριών ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία των παιδιών εντός διδακτικής ώρας έδειξε ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες εκδήλωσαν πόνο στο στομάχι. Ορισμένοι/ες εκδήλωσαν πόνο στο πόδι, λόγω τραυματισμού σε αθλητικές δραστηριότητες. Άλλοι/ες φάνηκαν αδιάθετοι/ες με συνάχι και βήχα, ενώ παραπονέθηκαν ότι κουράστηκαν και πόνεσε το κεφάλι τους.

- Ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία των παιδιών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Η αντίστοιχη παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας, έδειξε ότι οι μαθητές/τριες εξέφρασαν παράπονα για το ότι πόνεσε το πόδι τους, το κεφάλι τους, η κοιλιά τους, ενώ σε κάποιους/ες μαθητές/τριες υπήρξε βήχας.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία των παιδιών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Η εφαρμογή παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες ως προς την ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία τους εντός διδακτικής ώρας ανέδειξε ότι οι μαθητές/τριες παραπονέθηκαν και γκρίνιαζαν όταν δεν συμφώνησαν με κάτι ή όταν δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν την εργασία τους. Επιπλέον, αντέδρασαν με κλάματα όταν συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούν να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Ήταν αναστατωμένοι/ες με προσωπικές σκέψεις

και εξέφρασαν τη θλίψη τους για τα οικογενειακά τους προβλήματα. Υπήρξαν και περιπτώσεις μαθητών/τριών που εμφανίστηκαν ευδιάθετοι/ες, κυρίως όταν είχαν καλή σχολική επίδοση και απάντησαν με ηρεμία στους/στις συμμαθητές/τριές τους, οι οποίοι/ες κάποια στιγμή υποτίμησαν τις ικανότητές τους.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία των παιδιών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Η αντίστοιχη παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας έδειξε ότι οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν νεύρα και θυμό όταν ένιωσαν αδικημένοι/ες, και όταν οι συμμαθητές/τριές τους αστειεύτηκαν μαζί τους, ενώ μίλησαν και άσχημα στους/στις συμμαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια ομαδικού παιχνιδιού. Αντέδρασαν με κλάματα ή με έντονο τόνο όταν συμμαθητές/τριές τους τους έκαναν παρατηρήσεις στο παιχνίδι ή όταν μάλωσαν με φίλους/ες και περιγέλασαν άλλους/ες συμμαθητές/τριές τους. Υπήρξαν και μαθητές/τριες που εμφανίστηκαν χαρούμενοι/ες, ευδιάθετοι/ες και χαμογελαστοί/ες.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση των παιδιών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Η παρατήρηση των μαθητών/τριών, καθώς και ο διάλογός τους με τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς την ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση των παιδιών εντός διδακτικής ώρας φανέρωσε ότι κάποιες φορές οι μαθητές/τριές δεν παρακολούθησαν το μάθημα και δεν συμμετείχαν ενεργητικά σε αυτό. Απάντησαν σε εκείνες τις ερωτήσεις του/της δασκάλου/ας για τις οποίες η απάντηση ήταν άμεσα ορατή στο διδακτικό εγχειρίδιο (αντιστοίχιση), ενώ έμειναν αμέτοχοι/ες στα ερωτήματα που είχαν ως προϋπόθεση μελέτη στο σπίτι ή το σχολείο. Ήταν συγκεντρωμένοι/ες στο μάθημα που τους/τις ενδιαφέρει, διαφορετικά αφαιρούνταν ενοχλώντας και τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Υπήρξαν και κάποιοι/ες μαθητές/τριές που έδειξαν ενδιαφέρον για το μάθημα, το παρακολούθησαν με προσοχή, είχαν διαθέσιμες απαντήσεις για όλες τις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού, έδωσαν έξυπνες απαντήσεις, απάντησαν με προθυμία, αλλά απάντησαν μόνο όταν τους απεύθυναν τον λόγο.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση των παιδιών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Η αντίστοιχη παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας, έδειξε ότι οι μαθητές/τριές γενικά φαίνεται να πρόσεξαν οτιδήποτε τους αφορά αλλά και κάπου αφαιρέθηκαν.

7.3. Αποτελέσματα από τον Οδηγό συνέντευξης μαθητή/τριας (πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)

Οι 11 μαθητές/τριες που αποτέλεσαν το εστιασμένο δείγμα της έρευνας περιέγραψαν με τις απαντήσεις τους στις 88 ερωτήσεις του ΟΣΜ_Π την κατάσταση που βιώνουν, λόγω της οικονομικής κρίσης, μέσα στον χώρο του σχολείου, αλλά και έξω από αυτόν. Οι δηλώσεις τους αντικατοπτρίζουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Οι αναφορές των μαθητών/τριών αποτυπώνουν τις διαδικασίες ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων και μείωσης των παραγόντων κινδύνου στο περιβάλλον της τάξης, τις οποίες επιχείρησαν οι εκπαιδευτικοί με την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων. Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών ενταγμένες στους 5 θεματικούς άξονες του οδηγού συνέντευξης, που είναι ίδιοι για τις συνεντεύξεις ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ ανέδειξαν τις 6 θεματικές κατηγορίες του Πίνακα 10. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με μία δεύτερη ερευνήτρια. Η δεύτερη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες. Στο κείμενο της διατριβής παρουσιάζονται ενδεικτικές, για λόγους οικονομίας, δηλώσεις, που αποτέλεσαν τμήμα της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων. Επιπλέον, για τον ίδιο λόγο, για ορισμένες μόνο από αυτές σημειώνεται το κωδικοποιημένο όνομα του/της μαθητή/τριας.

Πίνακας 10. Κατηγορίες και θέματα για τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών ΠΡΙΝ

Θεματικές κατηγορίες					
Υγεία και φροντίδα της	Βασικές ανάγκες και κάλυψή τους	Ανάληψη δράσης και ενθάρρυνσή της	Ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική μονάδα	Παραγωγική ή εργασία	Γνώση καταστάσεων οικονομικής δυσπραγίας
Σωματική κατάσταση	Ένδυση-Υπόδηση	Διαχείριση προσωπικών προβλημάτων	Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών	Συνθήκες μάθησης	Οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια
Συναισθηματική κατάσταση	Διατροφή ή	Απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς	Σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών	Εξωδιδασκικές επισκέψεις	Επιπτώσεις στη σχολική επίδοση
Γνωστική συγκρότηση			Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων	Εποπτικό υλικό	Επιπτώσεις στη συμπεριφορά
					Αναζήτηση βοήθειας από

				τον/την εκπαιδευτικό
				Οικονομικά προβλήματα στο σχολείο και στους/στις συμμαθητές/τριες)

1) Υγεία και φροντίδα της (σωματική και συναισθηματική κατάσταση, γνωστική συγκρότηση)

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως κατά τη διάρκεια του σχολείου η σωματική υγεία τους μπαίνει σε περιπέτειες. Έτσι, υποστήριξαν πως νιώθουν πόνο σε κάποιο σημείο του σώματός τους («Ε, με πονάει το γόνατο...», «Με πονάει εδώ... κάπου στον αστράγαλο», «Κάποιες φορές μου πονάει η κοιλιά», «Το κεφάλι», «Ναι, κόκκαλα»). Μπορεί να οφείλεται σε μία ασθένεια, ένα απλό κρύωμα, κάποιο φαγητό, στον ήλιο, στην ανάπτυξη ή μπορεί να μην γνωρίζουν τα αίτια του πόνου («Επειδή αρρώστησα», «Μάλλον επειδή εγώ θα έχω φάει κάτι που θα με πείραζε ή δεν ξέρω... μπορεί να έχω κρυώσει.», «...επειδή ιδρώνω και είναι ο ήλιος... », «Η μαμά μου λέει ότι μεγαλώνω», «...ο μπαμπάς μου μού λέει “... καθώς ψηλώνεις... ...καθώς μεγαλώνεις τα κόκκαλα πονάνε...”»). Η εκδήλωση του πόνου πραγματοποιείται τόσο κατά την ώρα των μαθημάτων («Στο μάθημα») όσο και κατά τον χρόνο των διαλειμμάτων («...στο διάλειμμα»). Η συχνότητα της εκδήλωσης του πόνου παρουσιάζει διακυμάνσεις («Μερικές φορές, δεν συμβαίνει συχνά», «Συμβαίνει συχνά»).

Προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον πόνο, οι μαθητές/τριες ζητούν βοήθεια από τους/τις δασκάλους/ες τους, όπως ο Α1ΔΣΧΦ3 που δήλωσε «Πάω στους δασκάλους να με βοηθήσουν». Ορισμένοι/ες κάνουν υπομονή («Στο σχολείο κάθισα στην καρέκλα μου και περίμενα να έρθει η ώρα για να φύγω»), προσπαθούν να ηρεμήσουν, όπως η Κ2ΔΣΧΦ1 που ανέφερε «Ε, προσπαθώ να ηρεμήσω και έτσι το αντιμετωπίζω» ή ρίχνουν νερό στο πρόσωπό τους, όπως ο Α1ΔΣΧΚ2 που είπε «Πάω στο μπάνιο... ρίχνω νερό στη μούρη μου» και ο Α1ΔΣΧΚ1 που πρόσθεσε «Όταν είμαι μέσα στο μάθημα δεν του δίνω σημασία». Κάποιοι/ες άλλοι/ες επιδιώκουν την ενημέρωση των γονιών τους («Παίρνουν τηλέφωνο τους γονείς μου και έρχονται να με πάρουν»). Για την αντιμετώπιση του πόνου των παιδιών που ξεκινά μέσα στο σχολείο, η φροντίδα ξεκινά στο σχολείο και συνεχίζεται στο σπίτι («Ήμουν στο σχολείο όταν πονούσε, αλλά μετά όταν γυρίσαμε σπίτι με περιποιήθηκαν οι γονείς μου...»), ενώ υπάρχει και η πιθανότητα επίσκεψης στον γιατρό («Πηγαίνουμε καμιά φορά στο γιατρό και κάνουμε εξετάσεις»). Οι μαθητές/τριες πρότειναν για την αντιμετώπιση του πόνου τον περιορισμό της σωματικής άσκησης («...να μην περπατάω πολύ, να μην τρέχω...»), την υιοθέτηση συμβουλών από γονείς και δασκάλους/ες («...αυτό που μου λένε οι δάσκαλοι και η μαμά μου και ο μπαμπάς μου»), ακόμα και την προσπάθεια απομάκρυνσης της σκέψης από τον πόνο («Όταν είμαι μέσα στο μάθημα δεν του δίνω σημασία»).

Αναφορικά με τη συναισθηματική υγεία τους, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι έρχονται στο σχολείο με χαρούμενη διάθεση («*Έρχομαι χαρούμενος*»), αλλά όχι πάντα («*Συνήθως έρχομαι χαρούμενος*»). Ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε, επίσης, «*Χαρούμενος*», ο Α2ΔΣΧΦ2 δήλωσε «*Χαρούμενος, πάντα*» και ο Α1ΔΣΧΚ1 ανέφερε «*Όχι*», «*Ε, γιατί βαριέμαι*». Υποστήριξαν, ακόμα, πως υπάρχουν παράγοντες που αναστέλλουν τη διάθεση για μάθηση στο σχολείο. Τέτοιοι είναι τα οικογενειακά προβλήματα, μία απαγόρευση από τους γονείς ή το πρωινό ξύπνημα («*Συμβαίνει γιατί έχω πολλά στο μυαλό μου... Ε... επειδή οι γονείς μου θα χωρίσουν και σκέφτομαι συνέχεια και τους δύο...*»), «*Ε, θα είμαι θυμωμένη με τους γονείς μου ή μπορεί να είμαι στεναχωρημένη που δεν μου πήραν κάτι. Ε, θυμώνω με τους γονείς μου επειδή κάποιες φορές μου λένε να μην πάω σε ένα μέρος ή να μην κάνω αυτό, ενώ εγώ θέλω κι έχω την ευκαιρία και για αυτό.*», «*Ναι, ξυπνάω χωρίς όρεξη μερικές φορές*»). Επίσης σημείωσαν πως μπορεί να φταίει το ότι αισθάνονταν νωχελικά, το ότι προβληματίζονταν σχετικά με το σχολείο ή λόγω μίας προστριβής («*...νιώθω κάποιες φορές βαρετά...*», «*Μπορεί να σκέφτομαι τι έγινε χθες... στο σχολείο*», «*Γιατί μαλώνω με τους φίλους μου*»). Είπαν ότι υπάρχουν και λόγοι απροσδιόριστοι («*Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι*», «*Ίσως να μην έκανα κάτι σωστά...*»), αλλά και πως η άσχημη διάθεση ξεκινάει από το σπίτι και συνεχίζεται στο σχολείο («*Ε, ξεκινάω από το σπίτι πρόβλημα άμα έχω... μετά μου πάει στο σχολείο*»).

Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών της τάξης, που επηρεάζει και τα συναισθήματά τους, ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «*Θα μας συμφιλιώνει*» [ενν. ο/η εκπαιδευτικός], ο Α2ΔΣΧΦ2 υποστήριξε «*Ναι, γονείς, διευθύντρια, δάσκαλοι, μαθητές...*» θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, ο Α2ΔΣΧΦ2 θεώρησε πως μπορεί να το κάνει «*... Ο κύριος Διευθυντής*» και ο Α1ΔΣΧΚ1 έδωσε αρνητική απάντηση «*Όχι*» [ενν. ο/η εκπαιδευτικός]. Οι μαθητές/τριες είπαν ότι η διάθεσή τους βελτιώνεται όταν επιλύονται οικογενειακά τους προβλήματα, όταν δεν υπάρχουν στερήσεις («*Αν οι γονείς μου ήταν και οι δύο μαζί*», «*...να περνάω να περνάω καλά και να μη στερούμαι τίποτα*») και όταν ικανοποιούνται προσωπικές τους επιθυμίες («*Να κάνω αυτό το πράγμα που θέλω κι έτσι θα βελτιωνόταν*»). Επίσης, τόνισαν ότι βοηθά η ανάπτυξη καλής προσωπικής συμπεριφοράς («*Να συμπεριφέρομαι κι εγώ καλά...*»), η ενσωμάτωση περισσότερων δραστηριοτήτων στα μαθήματα («*...να είχαμε περισσότερες δραστηριότητες, γιατί έχουμε πολύ λίγες... μέσα στην τάξη δεν έχουμε καθόλου δραστηριότητες...*») και η ανελλιπής συμμετοχή στα μαθήματα πληροφορικής και γυμναστικής («*Να μη χάνω τη γυμναστική, την Πληροφορική...*»). Επιπλέον, το άκουσμα ενός καλού νέου («*Αν μου λέγατε κάτι καλό και είχα ξεχάσει το άλλο που στεναχωριόμουν*») ή ενός αστείου που προκαλεί γέλιο («*Να ακούσω κάποιο αστείο για να γελάσω*») τους δημιουργεί θετική διάθεση.

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως συμμετέχει η τάξη τους σε προγράμματα Αγωγής Υγείας που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, άρα βελτιώνουν τη συναισθηματική τους υγεία («*Ναι συμμετέχει, ναι κάνουμε προγράμματα*»), ενώ ορισμένοι/ες έδωσαν συγκεκριμένη απάντηση («*Ναι... όταν έρχονται να μας μετρήσουν το ύψος. Όχι, για την ψυχική υγεία, δεν κάναμε, αυτό είναι το πρώτο.*», «*Ναι, συμμετέχει, εκτός από την Παρασκευή. Ε, γιατί τα πιο πολλά παιδιά*

φοβούνται.)). Σύμφωνα με τις αναφορές των μαθητών/τριών, η συμμετοχή στα προγράμματα Αγωγής υγείας εξαρτάται από τον/την εκπαιδευτικό («Μπορεί να μην το έχει σκεφτεί η κυρία»), καθώς και από τη διάθεση των παιδιών («Δεν θα έχουν διάθεση τα παιδιά»). Πάντως η έλλειψη χρόνου και δημιουργικής σκέψης («Ε, δεν έχουμε ιδέες και τώρα θα είναι πολλά άμα κάνουμε κι άλλο, οπότε...») είναι παράγοντες που αναστέλλουν κατά την άποψή τους την εφαρμογή των συγκεκριμένων Προγραμμάτων στην τάξη. Βέβαια, υπήρξε και η άποψη ότι η συμμετοχή σε τέτοια Προγράμματα δεν είναι σημαντική («Ε, γιατί δεν είναι κάτι πολύ σημαντικό για να κάνουμε, πιστεύω τώρα»).

Όπως είπαν οι μαθητές/τριες, ο/η δάσκαλος/α έχει έναν ιδιαίτερο τρόπο προκειμένου να λύνει προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, τα οποία επηρεάζουν και τη συναισθηματική τους υγεία («Ε, απλά, έχει ένα τρόπο που το κάνει και εγώ δεν ξέρω...»). Έτσι, τους συμβουλεύει («Λέει συμβουλές»), τους καθοδηγεί («...τους μιλάει... γιατί δεν πρέπει να μαλώνουν, γιατί πρέπει να είναι φίλοι, γιατί άμα μαλώνουν μετά δεν θα έχουν ο ένας τον άλλον για να βοηθούνται») και προωθεί τον διάλογο («Το συζητάμε όλοι μαζί και επιλέγουμε τι θα κάνουμε»). Καταφεύγει, λένε, σε επίπληξη («Ε, μας μαλώνει. ...μας λέει “σταματήστε...”») και τιμωρίες («Η κυρία μας βάζει τιμωρία.»). Στη λύση αυτών των προβλημάτων μπορούν να βοηθήσουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς («Ναι. Ο κύριος Διευθυντής.») και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες («Θα μπορούσε να βοηθήσει ένας συμμαθητής...»), οι γονείς τους («Ναι και οι γονείς και κάποιος συμμαθητής»), ακόμα και ο οικείος Δήμος («Ναι. ... Ο Δήμος της Καστοριάς.»).

Αναφορικά με τη γνωστική συγκρότηση τους, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι η συγκέντρωση της σκέψης τους την ώρα του μαθήματος υφίσταται, αλλά δεν αποτελεί πάντα δεδομένο («Μερικές φορές, ναι»). Το ίδιο και η συγκράτηση των γνώσεων («Έτσι κι έτσι»), όπως είπε και ο Α1ΔΣΧΦ3 «Μερικές φορές»). Υποστήριξαν πως οι γονείς των παιδιών, ο παππούς και η γιαγιά, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός ή η ερευνήτρια μπορούν να τα βοηθούν να έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα («Οι γονείς... .. παππούς, γιαγιά...», «Ναι, κάποιος άλλος δάσκαλος, πιστεύω», «Ναι, ο Διευθυντής...», «Δεν ξέρω αν θα μπορούσατε εσείς...»). Ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Όχι. Δεν ξέρω αν θα μπορούσατε εσείς...». Ο Α1ΔΣΧΦ3 σημείωσε «Ναι, οι γονείς» και ο Α2ΔΣΧΚ1 ανέφερε «Ναι»). Δήλωσαν επίσης οι μαθητές/τριες πως ο/η Διευθυντής/ντρια του σχολείου, οι γονείς και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να βοηθήσουν να δεχτεί η τάξη βοήθεια για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης («Οι γονείς των παιδιών. Ο εαυτός τους, άμα θέλουν να διαβάζουνε...» και ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «Η διευθύντρια»). Το ίδιο είπαν για την ερευνήτρια, η οποία θα ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες για ό,τι δε γνωρίζουν, με την προϋπόθεση βέβαια να το θέλουν και οι ίδιοι/ες, ακόμα και κάποιος/α άλλος/η τρίτος/η («Εσείς, άμα ας πούμε δεν ήξεραν κάτι παιδιά πράγματα, πρέπει να μάθουνε... θα βοηθούσε...», «Θα μπορούσε να βοηθήσει ένας άλλος δάσκαλος... να είναι κοντά του και να του δείχνει. Εσείς θα μπορούσατε. Μιλήσαμε με την κυρία και είπαμε να σας δεχτούμε για να μας βοηθήσετε.»). Επιπλέον, σημείωσαν πως οποιοσδήποτε άλλος κεφάλτος και χαρούμενος άνθρωπος στην τάξη τους μπορεί να βοηθήσει, με προαπαιτούμενο, βέβαια, ότι και οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες θα επιδεικνύουν σε αυτόν καλή

συμπεριφορά («Εντάξει, καλή είναι η δασκάλα μας, εκτός αν (εσείς) θέλετε από μόνη σας. Εντάξει (θα τον δεχόμαστε, κάποιον άλλον για βοήθεια) αν είναι χαρούμενος και κεφάτος όπως εμείς και καλός. Πρέπει και εμείς (να είμαστε καλοί, για να σας δεχτούμε) και εσείς.»). Στην ίδια κατεύθυνση είπαν ότι λειτουργεί η στήριξη του/της εκπαιδευτικού της τάξης από κάποιον/α, ο/η οποίος/α θα τον/την ενισχύει προκειμένου να μπορεί να ενισχύσει τους/τις μαθητές/τριές του («Μπορεί να βοηθήσει κάποιος τη δασκάλα για να βοηθήσει»). Ειδικότερα, ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «Η διευθύντρια», ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Αν μου λέγατε πως εσείς μπορείτε να βοηθήσετε, για να σας δεχτώ στην τάξη μου πρέπει πρώτα να το δω... σας βλέπω τώρα... ναι, σας δέχομαι στην τάξη μου».

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως υπάρχουν άτομα και καταστάσεις που βοηθούν στην επίλυση των προσωπικών προβλημάτων τους, από το να χτυπήσει κανείς ένα μαξιλάρι ή η εκδήλωση στοργής στα αγαπημένα ζώακια («Να ξεσπάω σε ένα μαξιλάρι... τέτοια... και να το χτυπάω», «Τα σκυλιά μου... κάθομαι τα χαϊδεύω και σκέφτομαι»). Σημαντική θεώρησαν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, των συμμαθητών/τριών τους, καθώς και των γονέων τους. «Ο Α1ΔΣΧΚ2 δήλωσε «Ναι η δασκάλα... Δεν ξέρω με ποιον τρόπο», ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Όχι» και οι άλλοι μαθητές/τριες ανέφεραν «Ο Διευθυντής, τα παιδιά... μπορεί και τα παιδιά από την τάξη μας... μπορεί και οι γονείς τους από τα παιδιά... ε, αυτοί, νομίζω». Αναζητούν, όπως τόνισαν, την ανάγνωση βιβλίων για τον ίδιο λόγο, όπως επίσης και την ύπαρξη συμβουλών από τρίτους «Ναι. Αμα διαβάσω ένα βιβλίο και έχει μία καλή συμβουλή, την κρατώ στο μυαλό μου». Για το συγκεκριμένο ερώτημα ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Όχι», ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ε, όχι» και ο Α2ΔΣΧΚ1 τόνισε «Ναι. Αμα διαβάσω ένα βιβλίο και έχει μία καλή συμβουλή, την κρατώ στο μυαλό μου.». Από την άλλη πλευρά είπαν πως υπάρχει κάτι που εμποδίζει την επίλυση προσωπικών προβλημάτων, αυτό είναι το άγχος («Αγχώνομαι και δεν μπορώ να δώσω απάντηση»).

2) Βασικές ανάγκες και κάλυψή τους (ένδυση-υπόδηση, διατροφή)

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως η αγορά αγαθών ένδυσης και υπόδησης δεν γίνεται μόνο με χρήματα των γονέων αλλά και από τις δικές τους αποταμιεύσεις, όπως επίσης μπορεί να πραγματοποιείται και από τους συγγενείς («Ναι, αλλά κι εγώ μαζεύω λεφτά και βοηθάω κι εγώ», «Ε, μερικές φορές αγοράζω κι εγώ αυτά που θέλω αλλά πιο πολλές (φορές) μου τα αγοράζουν οι γονείς (μου) ή μου τα κάνουν δώρο οι συγγενείς μου»). Σημείωσαν επίσης πως η αδυναμία αγοράς αγαθών ένδυσης και υπόδησης έχει αποτελέσει υπαρκτή πραγματικότητα για τους/τις ίδιους/ες («Ε, ναι, έχει τύχει»).

Η επιθυμία των παιδιών για τα είδη ένδυσης και υπόδησης διαφοροποιούνταν ως προς την ποικιλία των ειδών, την καθαριότητα, το κόστος και ως προς το αν τα είδη εξυπηρετούσαν τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες του σχολείου, όπως αθλητικές φόρμες και αθλητικά παπούτσια για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής («Κάθε φορά άλλα», «Δεν έχει σημασία, εντάξει, άμα λερώνονται φοράω άλλα...», «Ε, κάποιες φορές παίρνω ακριβά ρούχα, αλλά κάποιες φορές παίρνω έτσι οικονομικά και φθηνά», «Ανάλογα, ας πούμε άμα έχω, άμα έχουμε γυμναστική καλύτερα να μην φοράω τα τζην, αλλά φόρμες και αθλητικά παπούτσια»). Η μη κάλυψη βασικών τους αναγκών

στην ένδυση και την υπόδηση δεν θα τους προκαλούσε άσχημα συναισθήματα («Ε, δεν θα νιώσω άσχημα, γιατί έχω κι άλλα ρούχα να φορέσω, έτσι δεν θα χρειάζεται να μου αγοράσουν κι άλλα») ή θα τους προκαλούσε και αρνητικά συναισθήματα (λύπη, στενοχώρια), γκρίνια, κλάματα και θα τα οδηγήσει και στη μοναξιά («...θα γκρίνιαζα μπορεί και λίγο ακόμα...», «Ε, μοναξιά, λύπη.... Ε, θα στενοχωριέμαι, θα κλαίω...»). Δήλωσαν επίσης πως τους προκαλεί και θυμό («Ε, αν συνέβαινε θα ένιωθα στενοχώρια και θυμό. Θα θύμωνα με τη μαμά μου, γιατί θέλω τόσο πολύ ένα πράγμα, μπορεί να είναι και το αγαπημένο μου, που μπορεί να είναι πολύ ωραίο και το θέλω πάρα πολύ.»).

Η ενδεχόμενη μη αγορά από τους γονείς στο μέλλον θα οδηγούσε στην ίδια άσχημη κατάσταση σύμφωνα με τον Α2ΔΣΧΦ2 («Ε, όπως αντιδράν όλα τα παιδιά... πώς θα αντιδρούσα... Θα θύμωνα») και με τη διπλή ένταση («Ε, θα αντιδρούσα διπλάσιες φορές από αυτό. Ναι.»). Σε αυτό το σημείο, ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «θα αισθανθώ άσχημα. Δεν θα τους πω κάτι, αν δεν μπορούν να το αγοράσουν δεν πειράζει. Θα τύχει άλλη φορά να μου αγοράσουν άλλα.» και η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Ε, δεν θα νιώσω άσχημα, γιατί έχω κι άλλα ρούχα να φορέσω, έτσι δεν θα χρειάζεται να μου αγοράσουν κι άλλα». Οι μαθητές/τριες δήλωσαν ακόμα πως θα επέφερε τρόμο και νεύρα («Θα είχα τρομάζει λίγο... Γιατί δεν θα είχε ούτε η μαμά μου λεφτά, ούτε ο μπαμπάς μου, ούτε εγώ... ναι, θα είχα τρομάζει...», «Ε, δεν ξέρω, θα είχα νεύρα»), απραξία («Ε, όχι και τόσο καλά, είπα... Δεν θα έκανα τίποτα.»), στάση κατανόησης («Πρέπει να έχουμε και τον χρόνο. Να περιμένουμε ένα χρονικό διάστημα μέχρι να έχουμε το κατάλληλο ποσό.») και ελπίδα πως κάποτε θα πραγματοποιηθεί από τους γονείς η επιθυμητή αγορά («Θα τύχει άλλη φορά να μου αγοράσουν άλλα»).

Αναφορικά με το θέμα της διατροφής και ειδικότερα για το δεκατιανό στο σχολείο, οι μαθητές/τριες σημείωσαν πως προτιμούν να μην το αγοράζουν από το κυλικείο, αλλά να το ετοιμάζουν στο σπίτι («Ε, δύο φορές την εβδομάδα παίρνω από το κυλικείο και όλες τις άλλες όλες τις μέρες παίρνω από το σπίτι», «Ε, συνήθως ο μπαμπάς μου κάνει τοστ... ή μόνοι μας...», «Ε, από το σπίτι μου... παίρνω φαγητό»). Ειπώθηκε επίσης ότι αποτελεί προτίμηση και επιλογή του/της μαθητή/τριας («Διάφορα μου αρέσουν, πολλά μου αρέσουν... εντάξει... Τοστ, κρουασάν, κουλούρι, τυρόπιτα»), ενώ αποτελεί και επιλογή των γονέων («Ε, ο μπαμπάς μου δουλεύει σε μία καφετέρια και μου φέρνει από κει τυρόπιτες, λουκανόπιτες, πενιρλί...»).

Υπήρχαν περιπτώσεις όπου δεν γινόταν κατανάλωση του δεκατιανού στο σχολείο π.χ. όταν ξεχνούσαν στο σπίτι τα χρήματα που προορίζονταν για την αγορά του από το κυλικείο («Γιατί πήγα να αγοράσω από το κυλικείο και ξέχασα τα λεφτά στο σπίτι»), όταν ξεχνούσαν στο σπίτι το ίδιο το δεκατιανό («Μία φορά, γιατί δεν είχα πάρει φαγητό το ξέχασα στο σπίτι») ή όταν ξέχασαν οι γονείς να δώσουν χρήματα για αγορά από το κυλικείο («Ναι, μου έχει τύχει επειδή κάποια μία φορά η μαμά μου είχε ξεχάσει να μου δώσει λεφτά, κατά λάθος...»). Άλλοι λόγοι μη κατανάλωσης δεκατιανού στο σχολείο ήταν η περίπτωση που είχε καλυφθεί η ανάγκη του πρωινού φαγητού στο σπίτι («Αν είχα φάει πρωινό δεν θα έπαιρνα, αν πεινούσα θα έπαιρνα»), όταν δεν επαρκούσε ο χρόνος στο σχολείο («Ναι. Γιατί δεν προλαβαίνω.»), όταν ο/η μαθητής/τρια δεν πεινούσε στο σχολείο ή όταν αισθανόταν πως έτσι συμβάλλει στην οικονομία της οικογένειας, όπως δήλωσε ο Α1ΔΣΧΠ («Ε, γιατί κάποιες φορές δεν

πεινάω και θέλω να συμβάλλω κι εγώ στην οικονομία»). Σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών, η μη κατανάλωση δεκατιανού στο σχολείο ήταν αποδεκτή («Θα το δεχόμουν») ή επέφερε πείνα και οδηγούσε σε στενοχώρια («Θα έλεγα ότι θα πεινάω εκεί πέρα και θα χρειαστώ φαγητό. Ε, μμμ, (θα ένιωθα) στενοχωρημένος...»). Ενίσχυε ακόμα και την παραβατική συμπεριφορά, όπως είπε ο Α1ΔΣΧΚ2 «Θα αντιδρούσα περίεργα και όταν έφευγε η μαμά θα της έπαιρνα λεφτά, για να αγοράσω πρωινό... Αν είχα φάει πρωινό δεν θα έπαιρνα, αν πεινούσα θα έπαιρνα» ή δημιουργούσε δυσφορία κατά τη δήλωση του Α1ΔΣΧΦ2 «Δεν θα ένιωθα καλά».

3) Ανάλυση δράσης και ενθάρρυνσή της (διαχείριση προσωπικών προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς)

Με βάση τα όσα είπαν οι μαθητές/τριες, η δράση τους δυσκολεύεται από τα οικογενειακά προβλήματα γενικότερα («Ναι... στην οικογένεια... έχουμε κάποια προβλήματα... επειδή η γιαγιά μου στεναχωριέται, επειδή της πέθανε η κόρη της... κι επειδή οι γονείς μου έχουν χωρίσει λίγο, κάπως, έχουν φύγει από μεταξύ τους, αλλά μιλάνε, ε, και έχουμε κάποια προβλήματα... στην οικογένεια. Ε, εγώ είμαι λίγο χάλια επειδή στεναχωριέμαι για τη θεία μου... και δυσκολεύομαι και στο σχολείο... Λίγο πιο πολύ τώρα δυσκολεύομαι επειδή τα μαθήματα ...μου είναι λίγο πιο δύσκολα», «Θα με δυσκόλευε το να κάνω πράγματα, ας πούμε, τα οικογενειακά προβλήματα...») και, ειδικότερα, από τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας («Τα οικονομικά του σπιτιού μου θα με δυσκόλευαν να αντιμετωπίζω δυσκολίες»). Εμπόδια στην επιτυχημένη διαχείριση των προβλημάτων δημιουργούν επίσης τα στοιχεία του χαρακτήρα τους («Ε, κάποιες φορές είμαι αφηρημένη στο μάθημα... Άρα είναι αυτό που με δυσκολεύει») ή ακόμα και οι συμμαθητές/τριές τους («Ε, ε, ότι συνήθως με κοροϊδεύουν οι συμμαθητές μου... Το ότι με κοροϊδεύουν όλοι με δυσκολεύει να λύνω τα προβλήματά μου.»).

Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν την αρνητική αλλαγή τους που σχετίζεται με θυμό, νεύρα («Α, ναι αυτό το έχω παρατηρήσει, είναι τώρα χειρότερα θυμώνω και νευριάζω πιο εύκολα...») και άγχος («Ναι, είμαι πιο αγχωμένος»). Δεν απέκλεισαν ως αρνητικό παράγοντα τους/τις συμμαθητές/τριές τους («Αν υπήρχε, θα οφειλόταν στη συμπεριφορά ενός μαθητή...»), τον/τη δάσκαλο/α («...φταιξιμο της δασκάλας... Ναι. Μπορεί να μας είχε διδάξει κάτι άλλο και στο τεστ να μας είχε βάλει κάτι διαφορετικό.»), τα γνωστικά αντικείμενα («Τα μαθήματα») ή ακόμα και τον ίδιο τους τον εαυτό («...φταίω εγώ επειδή εγώ δεν προσέχω κάποιες φορές, δεν πρόσεχα στο μάθημα, άρα, ναι, εγώ φταίω κι όχι η δασκάλα.»), «...θα έφταιγα εγώ ο ίδιος...»). Είπαν, μάλιστα, πως πιστεύουν ότι στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων τους/τις έχει βοηθήσει ο/η δάσκαλος/α και οι συμμαθητές/τριές τους («Η κυρία όμως με έχει βοηθήσει επειδή παίρνει στο κυλικείο... ε, ο κύριος διευθυντής της έχει πει να διαλέξει ένα παιδάκι να παίρνει δωρεάν δεκατιανό και αυτή διάλεξε εμένα, δηλαδή για αυτό με βοήθησε», «Ναι, με έχει βοηθήσει και η κυρία, γιατί μου λέει και κάποιες φορές να μην κλαίω, γιατί έχω κλάψει κάποιες... έχω... πώς να το πω, κλάψει, ναι, εδώ στο σχολείο λίγο. Η κυρία μου μιλάει για να με κάνει πιο καλά και τα παιδιά, ειδικά τα παιδιά, ειδικά τα κορίτσια από την τάξη μου όταν παθαίνει κάτι ένα κορίτσι πάντα το

βοηθάνε...», «Ε, με βοηθάει... το στήριγμα μερικών φίλων μου... δεν έχω πολλούς φίλους...»), αν και όχι πάντα («Ε, δεν νομίζω να μπορεί να βοηθήσει, γιατί αυτά που γίνονται, γίνονται στο σπίτι μου»).

Πάντως, για την προσωπική αρνητική αλλαγή τους, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν επιθυμούν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού («Δεν νομίζω να ήθελα να κάνει κάτι η δασκάλα μου...»). Αν την επιθυμούσαν, θα ήθελαν οδηγίες («Αν ήταν οικονομικό το πρόβλημα, θα ήθελα να μου πει η δασκάλα «αυτά δεν έχουν σημασία, αυτά πρέπει να τα αντιμετωπίσουν οι γονείς σου»), παρηγοριά («Ε, να με παρηγορεί, γιατί είναι λίγο... εγώ λίγο ντρέπομαι όταν κλαίω...»), λιγότερες φωνές και εργασίες, περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες [*«Να μην τους φωνάζετε πολύ (εσείς, στα παιδιά του σχολείου σας), να μην τους βάζετε πάρα πολλές εργασίες, να τους βάζετε, εντάξει, αλλά όχι πάρα πάρα πολλά και να κάνετε εξωσχολικές δραστηριότητες.»*]. Αν τη ζητούσαν, θα ζητούσαν εποπτικό υλικό («Αν δεν είχα, να μου δώσει μολύβι και γόμα») και περισσότερη βοήθεια στα μαθήματα («Να με βοηθήσει πιο πολύ στα μαθήματα»). Ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε για τον/την εκπαιδευτικό «Θα πει στους συμμαθητές μου να με βοηθήσουν...», ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι. Μου μίλησε» και ο Α2ΔΣΧΦ2 ανέφερε «Ναι, μίλησε στους γονείς μου... Δεν ξέρω τι λέγανε».

Οι μαθητές/τριες εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για την ανάληψη δράσης, προκειμένου να ικανοποιήσουν επιθυμίες προσωπικές τους, κοντινών τους προσώπων και οικογενειών του κόσμου ακόμα και με τη σκέψη ενός μαγικού ραβδιού («...να έβαζα λίγα περισσότερα χρήματα... σε κάποια οικογένεια που θα τα είχε ανάγκη» και όπως δήλωσε ο Α2ΔΣΧΦ2 «Θα κουνούσα το ραβδί και θα έκανα να έχουν όλοι λεφτά κι εγώ και τα παιδιά της τάξης μου και η κυρία κι εσείς»). Προσανατολιζόνταν στο να κάλυπταν βασικές τους ανάγκες (σπίτι, φαγητό, ρούχα, παπούτσια, χρήματα). Συγκεκριμένα, ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Θα τους βοηθούσα, θα τους έδινα χρήματα, ρούχα, παπούτσια και ό,τι άλλο ήθελαν» και κατά τον Α2ΔΣΧΚ1 «... να έβαζα λίγα περισσότερα χρήματα... σε κάποια οικογένεια που θα τα είχε ανάγκη. Για μένα, θα ήθελα να είχα ένα σπίτι, αν δεν είχα... Φαγητό... αν δεν είχαμε μία στιγμή...». Ήθελαν να τους εξασφάλιζαν καθετί επιπλέον απαραίτητο (αγάπη, χαρά, ευφύια, βιβλία, εκπαιδευτικούς, Η/Υ, παιχνίδια, εκδρομές) «για μένα θα ήθελα κανέναν υπολογιστή». Συναφούς νοήματος δηλώσεις έγιναν από τον Α1ΔΣΧΦ3 «Θα τους έδινα ό,τι ήθελε κάθε παιδί... Ό,τι ζητούσε, ό,τι θέλει... Για μένα θα ήθελα ένα παιχνίδι, ό,τι να ναι, για να το δώσω στη μικρή αδερφή μου... χαίρομαι να βλέπω χαρούμενη τη μικρή...», από τον Α2ΔΣΧΠ που δήλωσε «Να κάναμε το αμφιθέατρο παιδότοπο! Να έχουνε τα παιδιά βιβλία, παιχνίδια να παίζουν, ε, κάποια... να έχουν τρομπολίνα και τέτοια για να παίζουν τα μικρά. Να είχανε και ειδικές δασκάλες για να προσέχουν τα μικρά (όταν ανεβαίνουν επάνω).» και από την η Κ2ΔΣΧΦ1 που ανέφερε «...να ήμασταν όλοι έξυπνοι και αφού θα ήμασταν έξυπνοι να πηγαίναμε πολλές εκδρομές... Να αλλάξει το σχολείο, να είμαστε όλοι καλοί άνθρωποι, να μην μαλώνουμε, να είμαστε αγαπημένοι, χαρούμενοι». Εύχονταν, επίσης, να άλλαζαν τον κόσμο. Έτσι ο Α1ΔΣΧΠ δήλωσε «Ε, θα άλλαζα τον κόσμο. Ε, θα τους βοηθούσα με τον τρόπο να τους έδινα ό,τι χρειάζονται για να μην τους λείπει τίποτα...». Οι δηλώσεις εστίασαν και στο να ξανάδιναν ζωή σε πρόσωπα που έχουν «φύγει» («Για μένα, να ζωντάνευα τη θεία μου άμα είχα μαγικά»).

4) Ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική μονάδα (σχέσεις μαθητών/τριων μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς, σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς)

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριων, αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό συνοψίζονται στη δήλωση της Κ2ΔΣΧΦ1 «Καλές σχέσεις ...έχουμε όλα τα παιδιά μεταξύ μας...και με την κυρία... όλα τα παιδιά είμαστε ίσα και δεν έχουμε καμία διαφορά, πιστεύω, άρα θα πρέπει να είμαστε ενωμένοι... πιστεύω ότι η κυρία μας αγαπάει... εννοώ ότι η κυρία δεν μας αφήνει... δεν μας φωνάζει... μας αγαπάει...». Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν και στο αν εμπιστεύονται οικονομικά τους προβλήματα στον/στην εκπαιδευτικό («Όχι, δεν τα έχω πει», «Όχι, γιατί αυτά συνήθως κρατιούνται μυστικά», «Ε, όχι δεν της έχω πει για την κατάσταση στην οικογένεια... Για τα οικονομικά της είπα, δεν είχα, ... δεν μου έφταναν και πολύ τα λεφτά επειδή δεν είχαν σήμερα οι γονείς μου, δεν τους πλήρωσαν και δεν μπορούσα να αγοράσω δηλαδή μολύβι, μολύβια άμα μου τελείωναν ή τετράδια και ναι το έχω πει στην κυρία... της έχω πει ότι δεν μπορώ να αγοράσω σήμερα ή θα αγοράσω αύριο ή μεθαύριο»). Ο Α1ΔΣΧΚ1 ανέφερε «Ναι», ενώ ο Α1ΔΣΧΠ είπε «Όχι, δεν τα έχω πει». Επίσης έγιναν δηλώσεις για την εμπιστοσύνη προσωπικών θεμάτων από τα παιδιά στον/στην εκπαιδευτικό («Ε, μερικές φορές ναι», «Όχι»). Σε αυτό το σημείο ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Όχι», η Κ2ΔΣΧΦ1 δήλωσε «Ε, κάποιες φορές ναι, κάποιες φορές όχι», η Κ1ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Ναι, την εμπιστεύομαι, γιατί είναι πάρα πολύ καλή κυρία και την αγαπάω, δεν θέλω να είναι όπως κάποιες που είναι... φωνάζουν πολύ και τέτοια». Επίσης, ο Α2ΔΣΧΦ2, ο Α2ΔΣΧΚ1, ο Α3ΔΣΧΠ και ο Α1ΔΣΧΚ1 είπαν «Ναι». Το ίδιο και ο Α1ΔΣΧΠ δήλωσε «Ναι, κάποια ναι, τα έχω πει». Τέλος, αναφορές δόθηκαν και για το αν επιζητούν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού («Όχι»), αλλά και για το αν νομίζουν πως εκείνος/η θα έβρισκε τρόπο για να τους/τις βοηθήσει («Ναι. Ναι, θα με βοηθούσε, θα μου έλεγε κάτι ευχάριστο.», «Ναι, βρίσκει... Το να με ηρεμήσει, να με πει ότι όλα θα πάνε καλά και δεν θα... απλά να μην το βάλεις κάτω.», «Ναι. Ωστε να μου συμπαραστέκεται, να μου λέει οδηγίες, να το λέω σε κάποιον άλλον που με ενοχλεί... στη συμπεριφορά κάποιου.»).

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους γονείς αποδόθηκαν με δηλώσεις για τη συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο από τους γονείς. Ενδεικτικά, ο Α2ΔΣΧΠ είπε «Ε, μέχρι τώρα δεν έχει έρθει κανένας γονιός... Δεν έρχονται συχνά.», «Εξαρτάται, ναι, άμα έχουνε χρόνο... έχουν βασικά χρόνο, απλά εντάζει... όταν τους καλεί και έρχονται μερικές φορές και ρωτάνε...» και ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι». Για την επικοινωνία των γονέων με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού τους, οι μαθητές/τριες σημείωσαν «Ε, δεν το κάνουν συχνά, ο μπαμπάς μου κάποιες φορές».

5) Παραγωγική εργασία (συνθήκες μάθησης, εξωδίδακτικές επισκέψεις, εποπτικό υλικό)

Οι μαθητές/τριες μίλησαν για τις συνθήκες μάθησης που πρέπει να επικρατούν σε μία τάξη, κυρίως για εξοπλισμό («...περισσότεροι υπολογιστές ή τα λογοτεχνικά βιβλία... μπορεί κάποιους μαθητές που δυσκολεύονται να τους κάνει καλύτερους», «Δασκάλα,

πίνακας, βιβλία, χάρτες και ό,τι άλλα»), αλλά και για αγάπη, όπως είπε ο Α1ΔΣΧΚ1 «Ε, αγάπη, ε, από τους συμμαθητές μου, από τη δασκάλα μου». Οι μαθητές/τριες σημείωσαν επίσης τρόπους αντιμετώπισης των όποιων ανασταλτικών παραγόντων. Έτσι, ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Θα πήγαινα σε άλλα σχολεία ή θα τους αγόραζα... (εποπτικό υλικό) Με λεφτά από την κουμπάρα μου...». Ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε από την πλευρά του πως δεν γνωρίζει πώς να το αντιμετωπίσει «Ε, δεν ξέρω... το αφήνω απλά έτσι να περάσει». Τέλος, έγινε αναφορά από τους/τις μαθητές/τριες και στην απαραίτητη διαχείριση από τον/την εκπαιδευτικό ζητημάτων συμπεριφοράς ως συνθήκη μάθησης («Η κυρία κάποιες φορές παίρνει κάποιες απουσίες, νομίζω... που λέει ότι τα παιδιά δεν έχουν διαβάσει κάποια, αλλά εκείνη τιμπάζει λίγο το βαθμό και βάζει περισσότερο. Δηλαδή, ας πούμε ότι ένα παιδί μπορεί να έχει πάρει 8, εκείνη θα του βάλει 9 με 10», «Προσπαθεί να τα κάνει να έχουν πιο καλή συμπεριφορά ή να τα βοηθήσει πιο πολύ στην τάξη ή όπως έρχονται κάποιοι εδώ που... δεν... που... όπως έρχονται και κάποιοι σε αυτή την τάξη, στη βοηθητική τάξη, επειδή δυσκολεύονται πολύ στα μαθήματα και δεν τα καταλαβαίνουν... κι άμα δεν έχει κάποιο παιδί καλή συμπεριφορά η κυρία προσπαθεί να του την αλλάξει με πιο καλούς τρόπους...», «Βάζει αστεράκια, ας πούμε κάνουν φασαρία παιδιά, ε... στα πέντε αστεράκια χάνουμε μία ώρα γυμναστικής») και όπως δήλωσε ο Α1ΔΣΧΚ1 «Ε, μιλάει στους γονείς αυτών των παιδιών και τα λύνει».

Αναφορικά με το αν συμμετέχουν σε σχολικές επισκέψεις και εκδρομές, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι δεν πηγαίνουν ή όχι πάντα («...Όχι, επειδή όταν δεν έχουν χρήματα οι γονείς μου έτσι δεν μπορώ να πάω και εγώ», «Ε, πηγαίνουμε, αλλά όχι πάντα, αλλά χρειάζεται κάποιες φορές να πληρώνουμε... δεν υπάρχει πρόβλημα όμως... Όπως και σας είπα, όταν δεν έχω χρήματα δεν πάω σε αυτές τις παραστάσεις», «Ε, άμα θέλω... Αλλά αφού είναι να πληρώσω... πιο πολλές φορές καλύτερα είναι να μην πληρώνουμε για να πάω.». Το κάθε παιδί βίωνε διαφορετικά τη μη συμμετοχή («Ε, θα στεναχωριόμουν λίγο, αλλά εντάξει, θα καθόμουν και σπίτι, αλλά... εντάξει, θα ήθελα...», «Ε, εντάξει, θα... ε, νευριαστικά, αλλά κάποιες φορές είμαι χαρούμενος γιατί θα το έκαναν για το καλό μου.», «Ε, θα αντιδράσω... λίγο μοναζιά γιατί τα άλλα παιδιά θα πάνε εκεί πέρα και εγώ δεν θα πάω»). Η άποψη της Κ1ΔΣΧΦ1 «Ε, θα στεναχωριόμουν γιατί θα ήθελα πολύ να πάω, να είμαι με τις φίλες μου και θέλω να πάω να δω και άλλα πράγματα να μην είμαι μόνο εδώ» διαφοροποιείται από εκείνη του Α2ΔΣΧΚ2 «Άμα είναι εκπαιδευτική, θα πήγαινα. Αν δεν έχει λόγο, δεν θα πήγαινα.», αλλά και των υπόλοιπων μαθητών/τριών που δεν κρίνουν πάντα απαραίτητη τη συμμετοχή στις επισκέψεις («...Εξαρτάται και τι εκδρομή θα ήταν... Άμα ήταν κάποια καλή, καλή, θα ήθελα να πάω.», «Ε, όχι, δεν είναι απαραίτητο», «Όχι, γιατί μετά... το μυαλό σου μπαίνουν όλα αυτά και... έχεις πολλή φαντασία μετά και... τέτοια. Καλό είναι, αλλά όχι τόσο πολλή φαντασία, δηλαδή να πάω έκτη δημοτικού και να λέω είμαι σούπερμαν, όχι είμαι σπάιντερμαν και τέτοια.»).

Σχετικά με την αγορά εποπτικού υλικού για το σχολείο, οι δηλώσεις των μαθητών/τριών εστίασαν στο είδος και στον χρόνο αγοράς («... μπλοκ ζωγραφικής, γιατί μου αρέσουν πάρα πολύ τα Εικαστικά και ζωγραφίζω... οι μαρκαδόροι, οι ξυλομπογιές, τα μολύβια, οι σβήστρες», «Ε, δεν μου τα αγοράζουν όλα, τη μία μέρα παίρνουν λίγα πράγματα, την άλλη μέρα αλλά λίγα και την άλλη άλλα λίγα, σιγά σιγά τα παίρνουν για να μην πληρώσουν πολλά λεφτά κατευθείαν», «Ε, πέρσι, ας πούμε, δεν

μου πήρανε καινούρια γιατί το είχαμε ξεχάσει κιόλας, γιατί τους έλεγα εγώ, αλλά το ξεχνούσαμε κιόλας και δεν πήραμε. Ε, τότε δεν ζωγράφισα! Στο τετράδιό μου...», «Παίρνω άλλα ή αυτά που είχαμε από πέρσι που δεν τα έχω γράψει ολόκληρα»). Στο ίδιο πλαίσιο, η Κ1ΔΣΧΦ1 δήλωσε «Παίρνω ...όποια είναι πιο φθηνά», ο Α3ΔΣΧΠ1 είπε «Θα πάρω όποτε μπορώ», η Κ2ΔΣΧΦ1 σημείωσε «Αγοράζω άλλα» και ο Α1ΔΣΧΠ1 ανέφερε «Ε, απλά, δεν έχω για κάποιες μέρες και μετά ξαναγοράζω».

6) Γνώση καταστάσεων οικονομικής δυσπραγίας (οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια, επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, επιπτώσεις στη συμπεριφορά, αναζήτηση βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό, οικονομικά προβλήματα στο σχολείο και στους/στις συμμαθητές/τριες)

Οι μαθητές/τριες, αναφερόμενοι/ες στη βίωση οικονομικών προβλημάτων στο σπίτι τους («Ε, αυτό ναι, μόνο μία φορά. Ε, αυτή τη φορά αισθάνθηκα πιο πολύ... πώς να το πω τώρα, ε, πολλή μοναξιά, σαν να είμαι, ε, βυθισμένος κάπου και δεν ήξερα τι να κάνω.», «Ε, λίγο φοβάμαι μη της τελειώσουν τα λεφτά και δεν έχουμε μετά καθόλου», «Ναι, το έχω καταλάβει. Ε, στενοχώρια γιατί και δεν θα έχουμε, μπορεί και να μην έχουμε λεφτά να φάμε και επειδή μαλώνουν, δεν...»), καθώς και στην ύπαρξη ενημέρωσης γι' αυτά από τους γονείς τους («Όχι», «Ε, ναι, συνήθως γιατί μαλώνουν και το καταλαβαίνω»), περιέγραψαν το πόσο επηρέασε τη σχολική τους επίδοση («Θα το σκεφτόμουν αυτό για το σπίτι και δεν θα παρακολουθούσα και τόσο πολύ στο μάθημα», «Ναι, την επηρεάζει, ε, την οικονομία, θα θέλεις ότι για να σπουδάσεις πρέπει να διαβάσεις και για να βγάλεις λεφτά πρέπει να διαβάσεις πολύ. Να σπουδάσεις και τότε να βρεις μία δουλειά και να μαζεύεις λεφτά. Αν υπάρχουν οικονομικά προβλήματα με δυσκολεύουν πιο πολύ στο να είμαι καλός μαθητής, γιατί συνέχεια θα έχω το μυαλό μου εκεί στα οικονομικά και δεν θα μπορώ να το παλέψω.», «Ας πούμε άμα ήθελα να έχω ένα ψαλίδι (που ζητάει ο δάσκαλος) δεν θα με πείραζε, θα δανειζόμουν από έναν φίλο μου») και τη συμπεριφορά τους («Ναι. Ε, ας πούμε να... να μην ξοδεύω τόσα λεφτά...», «Ε, ναι, προσπαθώ εγώ πιο πολύ να μαζεύω στο σπίτι για να μην κουράζεται...», «Ε, θα μου το έλεγαν κι εγώ θα αντιδρούσα και θα έκανα κι εγώ οικονομία. Θα βοηθούσα κι εγώ.», «Ε, ναι... Ότι τους έβλεπα που μαλώνουν και το έκανα κι εγώ μάλωνα με τους συμμαθητές μου»), αλλά και αν θα ζητούσαν τη βοήθεια εκπαιδευτικού για να το αντιμετωπίσουν («Όχι.», «Ναι...», «Πιστεύω ναι, θα με βοηθούσαν (να δανειστώ υλικό)... Δεν νομίζω να ζητούσα άλλη βοήθεια...», «Όχι. Θα προσπαθούσα μόνος μου», «Όχι, καθόλου, όχι», «Να μου μιλήσουν, ε, να μου πουν, ανάλογα με το πρόβλημα. Αν υπήρχε οικονομικό πρόβλημα, θα ήθελα να μου πει η δασκάλα «... δεν έχει σχέση αυτό, εσύ μπορείς να διαβάσεις κανονικά... και... ναι, μπορείς να διαβάσεις κανονικά...»).

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν επίσης ότι γνωρίζουν πως οικονομικά προβλήματα αντιμετωπίζουν και άλλα παιδιά («Έχουν, ναι, δεν το έχω καταλάβει, απλά μου το έχουν πει») και αναφέρθηκαν στο πώς θα τα βοηθούσαν να το αντιμετωπίσουν («Θα τους έλεγα να παιδευτούν λίγο, να δυσκολευτούν ώστε να κάνουν τη ζωή τους καλύτερη. Να μην ζητούν πολύ. Να περιμένουν ένα χρονικό διάστημα. Να μην απελπίζονται. Θα έκανα κάτι. Θα τους υπερασπιζόμουν, θα πήγαινα κοντά τους και θα τους έδινα

παρηγοριές.»). Για το τι μπορεί να σκέφτονταν για τις οικονομικές τους δυσκολίες παιδιά που τις βιώνουν, ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Θα είναι λυπημένα... Έχουν πρόβλημα στο σπίτι τους, θα προσπαθούσα να το λύσω μαζί τους...», ο Α2ΔΣΧΠ ανέφερε «...είναι κρίμα. Είναι καλό να έχουμε λεφτά και...», ο Α1ΔΣΧΠ σημείωσε «Ναι, τα σκέφτομαι αυτά τα παιδιά. Σκέφτομαι ότι αυτά θα ήθελαν ένα σπιτάκι μόνο, τρόφιμα, εκπαίδευση και αυτά» και ο Α3ΔΣΧΠ δήλωσε «Ε, ότι... μμμ... δεν ξέρω ακριβώς, αλλά... να τους βοηθήσω με κάποιον τρόπο...». Ο Α3ΔΣΧΠ θα τα συμβούλευε και θα τα βοηθούσε «...Ότι τα λεφτά δεν κάνουν τη ζωή σου πιο καλή. Ας πούμε, άμα δεν είχανε φαϊ, θα έφερνα φαϊ από το σπίτι μου...», όπως, επίσης, και ο Α1ΔΣΧΠ «Ε, να προσπαθήσουν και να μην το βάλουν κάτω. Εγώ θα μπορούσα να τους έδινα ζυμαρικά κάθε μήνα ή κάθε εβδομάδα... Θα τους βοηθούσα.». Γνωρίζουν, επίσης, πως και το σχολείο τους αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα («Εγώ, ναι, γνωρίζω ότι μπορεί να έχει κι αυτό οικονομικά προβλήματα. Το καταλαβαίνω επειδή συνέχεια έρχονται εδώ στο σχολείο και κάνουν γκράφιτι και μετά συνέχεια κάθε χρόνο δυσκολευόμαστε να το παλέψουμε για να τα σβήσουμε και άμα είχαμε όλα αυτά τα λεφτά θα παίρναμε καινούργιους υπολογιστές... θα τα κάνουν όλα καλά»).

Επιπλέον, οι δηλώσεις των μαθητών/τριών αφορούν τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης, ευεξίας και αυτενέργειας που ενσωματώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση στη σχολική αίθουσα ώστε να ενισχύσουν την ΨΑ των μαθητών/τριών. Στο συγκεκριμένο σημείο επιλέχθηκαν προς παρουσίαση εκείνες που παραπέμπουν σε ΨΑ που χρειάζεται ενίσχυση.

1) Αλληλεπίδραση

Για τη σύναψη συναισθηματικών δεσμών, οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν με τις δηλώσεις τους στη φροντίδα και υποστήριξη που δέχονται από άτομα εντός του σχολείου προκειμένου να λύνουν προβλήματα («Όχι», «Υπάρχει μία συμμαθήτριά μου που είναι πολύ καλή και, ε, με βοηθάει πάρα πολύ. Όχι οικονομικώς και σε προβλήματα, απλά όταν είμαι στεναχωρημένη αυτή με κάνει να γελάω, ε να είμαι χαρούμενη... Δηλαδή όταν εγώ έχω κάτι αυτή μου βγάζει το κέφι», «Ναι. Ε, ο φίλος μου ο καλύτερος είναι ο ..., που τον έχω σαν αδερφό μου.», «Ναι, η συμμαθήτριά μου, πάλι από την τάξη. Πιο πολύ από την τάξη επειδή η αδερφή μου τώρα δεν είναι στο σχολείο, αλλά παλιά και με βοηθούσε και η αδερφή μου. Όταν κάποιες φορές δυσκολεύομαι σε κάποια πράγματα όπως δεν έχω, έχω ξεχάσει δηλαδή το βιβλίο μου και θέλω να αντιγράψω κάτι μου δίνουν όπως τα δικά της τα δικά τους τα βιβλία, ε, μου δανείζουν μολύβια, τετράδια», «Ναι, ο Όταν δεν νιώθω καλά, ε, με παρηγορεί. Ας πούμε, λέει αυτό κι αυτό...», «Ε, η κυρία... Λίγο, μερικές φορές... Μου μιλάει πιο πολύ...», «Ναι. Η ..., από άλλη τάξη και η δύο... αυτές είναι... ε, λένε κακίες, βρίζουν, μερικές φορές κι εμένα... Δεν ξέρω γιατί με δυσκολεύουν», «Ε, ναι, δύο άτομα... είναι μαθητές... με κοροϊδεύουν...»), αλλά και για άτομα εκτός σχολείου που τους/τις βοηθούν στη λύση προβλημάτων («Οι γονείς μου. Με τα αδέρφια μου μόνο μαλώνουμε. Μόνοι μας ή αλλιώς με τους γονείς μας. Στο σχολείο, όχι. (Οι γονείς μου) Μας λένε την άποψή τους και τι είναι το σωστό κι εμείς διαλέγουμε.»). Αναφέρθηκαν επίσης στο αν υπάρχουν άτομα που προκαλούν τον θαυμασμό τους («Όχι», «Ναι. Σαν

τον μου, να είμαι τόσο καλός. Καλό παιδί και καλός μαθητής.»). Η δήλωση του Α1ΔΣΧΠ για το συγκεκριμένο θέμα ήταν «Ναι. Ε, όπως σαν τον και κάποιους άλλους γιατί πιστεύω ότι έχουν καλύτερα πράγματα... ε, έχουν πιο πολλές δυνατότητες από μένα... αλλά πάντως είμαστε όλοι ίσοι.» και του Α2ΔΣΧΦ2 «Όχι». Οι μαθητές/τριες μίλησαν ακόμα για το αν τους/τις ενδιαφέρουν οι δραστηριότητες του σχολείου («Ε, ενδιαφέρον μου κάνει που στο σχολείο μας πάνε συνέχεια εκδρομές κάθε μήνα και πολλά άλλα πράγματα», «Μερικές φορές, ναι»). Αναφέρθηκαν επίσης στη γνώμη τους για τη μάθηση στο σχολείο («Θα μου άρεσε να μαθαίνω πράγματα που θα με βοηθήσουν στη ζωή μου πιο πολύ», «...Όχι και τόσο... αλλά, ναι... έτσι κι έτσι»).

2) Κοινωνικοποίηση

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών εστίασαν στη συμμετοχή τους στη δημιουργία των κανόνων της τάξης («Όχι δεν συμμετέχω... αυτούς τους κανόνες τους λέμε όλοι, άρα κι εγώ κάποιες φορές συμμετέχω, αλλά περισσότερο τους κάνει η κυρία κι εμείς τους ακολουθούμε»). Παρομοίως, ο Α2ΔΣΧΦ2 είπε «Σε μερικούς... γιατί μερικοί κανόνες είναι λίγο περίεργοι», ο Α2ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι. Λέω μία ιδέα» και ο Α2ΔΣΧΠ σημείωσε «Όλοι μαζί συμμετείχαμε. Ρωτούσαμε και κάναμε, βάζαμε ιδέες... και για τις τιμωρίες όλοι μαζί αποφασίζαμε...». Αναφέρθηκαν επίσης στην εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής, όπως στο αν αγχώνονταν εύκολα και στο αν ακολουθούσαν πάντα τη γνώμη των φίλων τους («Ναι, εύκολα», «Ναι. Ειδικά για τα μαθήματα», «Ναι. Την ακολουθώ γιατί νομίζω ότι είναι σωστή», «Γιατί κάποιες φορές όταν, ...οι μισοί θέλουν κρυφτό και οι άλλοι μισοί θέλουν κνηνητό και όσοι θέλουν κνηνητό δεν θέλουν να παίξουν δηλαδή το κρυφτό, δεν τους αρέσει και παίζουν τελικά κρυφτό κι εγώ που ήθελα κνηνητό τελικά πάω και παίζω κρυφτό μαζί τους γιατί δεν ήθελα μετά να κάθομαι μόνη στο διάλειμμα...»). Τέλος, έκαναν δηλώσεις σχετικές με το αν μάλωναν με τους/τις φίλους/ες τους. Έτσι, ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Ναι», ο Α1ΔΣΧΚ2 δήλωσε «Όχι. Ε, και να μαλώσω, θα ξαναγίνουμε φίλοι» και η Κ2ΔΣΧΦ1 συνέχισε «Όταν με κοροϊδεύουν, ναι».

3) Ευεξία

Αναφερόμενοι/ες στο αν αισθάνονταν σημαντικοί/ες για την τάξη τους, σε ένα πλαίσιο φροντίδας και στήριξης, ο Α3ΔΣΧΠ είπε «Όχι πολύ», ο Α1ΔΣΧΚ1 συμπλήρωσε «Ναι», η Κ1ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Ναι γιατί όλοι είμαστε σημαντικοί, ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα...» και οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες δήλωσαν «Όχι», «Δεν ξέρω, μπορεί. Όλοι είμαστε...». Μίλησαν ακόμα και για το αν τους ενδιαφέρει να προκαλούν θαυμασμό («Όχι. Δεν έχει σημασία, εντάξει...»). Σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, αναφέρθηκαν στο αν πετυχαίνουν τους στόχους τους (ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «Μερικές φορές», ο Α3ΔΣΧΠ είπε «Μερικές φορές. Αλλά τις πιο πολλές φορές που θέλω κάτι προσπαθώ να το πετύχω», ο Α1ΔΣΧΦ2 πρόσθεσε «Όχι» και η Κ1ΔΣΧΦ1 είπε «Ε, τις περισσότερες φορές... Γιατί μου έχει τύχει καμιά φορά και όχι» και άλλοι μαθητές/τριες ανέφεραν «Ε, συχνά τους πετυχαίνω... δεν τους πετυχαίνω πολύ... έτσι κι έτσι τους πετυχαίνω», «Κάποιες φορές δεν τους πετυχαίνω και δυσκολεύομαι όταν δεν τους πετυχαίνω και στεναχωριέμαι,

αλλά όταν τους πετυχαίνω χαίρομαι πολύ», «Όχι. Ε, δεν είμαι τόσο καλός. Σε μερικά πράγματα είμαι, σε μερικά δεν είμαι») και στο αν οι ικανότητές τους αναγνωρίζονται («Όχι», «Δεν ξέρω», «Μερικές φορές ναι»).

4) Αυτενέργεια

Η μη προσήλωση στο μάθημα συνδέεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών/τριών, με διαφορετικές παραμέτρους. Συγκεκριμένα, ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Μπορεί να έχω κανένα πρόβλημα [ενν. προσωπικό]», ο Α1ΔΣΧΠ σημείωσε «Γιατί με παρασύρουν οι άλλοι, μου μιλάνε και θέλω να συμμετέχω κι εγώ μετά», ο Α1ΔΣΧΚ2 δήλωσε «Γιατί απασχολούμαι με το παιχνίδι... Σκέφτομαι άλλα πράγματα... Άμα νικήσουμε σήμερα ή όχι... στην ομάδα του σχολείου, γιατί παίζουμε μπάλα ή μπάσκετ», η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Επειδή μάλλον δεν θα μου αρέσει αυτό το μάθημα, μπορεί να το θεωρώ βαρετό...» και ο Α1ΔΣΧΦ2 είπε «Από το άγχος». Σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, η συγκεκριμένη κατάσταση αντιμετωπίζεται ή όχι («Τίποτα», «Να είναι πολύ ενδιαφέρον. Να μαθαίνουμε κι άλλα πράγματα για τον κόσμο, να είναι πιο εύκολα... .. να είναι πιο ενδιαφέρον», «Να διαβάζω και να μην θεωρώ αυτό το μάθημα βαρετό», «Να μην παίζαμε καθόλου έξω»). Υποστηρίζουν, επίσης, πως η συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες δεν υφίσταται πάντα. Έτσι, ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι», ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Μερικές φορές ναι.. Όταν δεν συμμετέχω είναι γιατί δεν συμφωνώ», ο Α2ΔΣΧΠ ανέφερε «Ναι» και ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «Ναι»). Δεν υφίσταται πάντα και ανάληψη των ευθυνών τους («Όχι», «Ναι»). Μάλιστα, για το αν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Ε, όχι», ο Α2ΔΣΧΠ δήλωσε «Ναι» και ο Α1ΔΣΧΦ2 ανέφερε «Ναι... μερικές φορές».

7.4. Αποτελέσματα από τα Ημερολόγια καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των σημειώσεων που κατέγραψαν οι εκπαιδευτικοί στο ημερολόγιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Τα δεδομένα από τις καταγραφές, οι οποίες αναφέρονται στις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, εντάχθηκαν σε πέντε κατηγορίες, για κάθε έναν από τους ακόλουθους άξονες:

- 1) τη σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού
- 2) το κοινωνικο-συναισθηματικό προφίλ των μαθητών/τριών
- 3) τη σωματική υγεία
- 4) τη συναισθηματική υγεία
- 5) τη γνωστική συγκρότησή τους.

Κάθε άξονας συνδέθηκε εξαρχής με συγκεκριμένα ερωτήματα, τα οποία δεν περιόριζαν τις καταγραφές των εκπαιδευτικών αλλά τις υποβοηθούσαν, καθώς στόχευαν στη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία υλοποίησης της παρέμβασης. Οι άξονες και τα ερωτήματα που εντάχθηκαν σε αυτούς φαίνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Άξονες και ερωτήματα των ημερολογίων εκπαιδευτικών διαδικασιών

Άξονες		Ερωτήματα				
1. Σύνδεση της οικονομικής δραστηριότητας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού		Ποια στοιχεία εντοπίζω ως προς την σύνδεση της οικονομικής δραστηριότητας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού;	Σε ποιο βαθμό και συχνότητα εντοπίζονται; Επηρεάζεται ο/η μαθητής/τρια; Πού φαίνεται αυτό;	Με ποιον τρόπο μπορεί να μειωθεί η επιρροή τους στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών; Τι θέλω να πετύχω;		
2. Κοινωνικο-συναισθηματικό προφίλ παιδιού	Α: Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών	Τι παρατηρώ για την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (εντός και εκτός μαθήματος);	Εντοπίζονται μέσα στην τάξη και αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες εστιασμού; Σε ποιο βαθμό; Αν δεν αναπτύσσονται, τι φταίει;	Με ποιον τρόπο μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στην τάξη; Πώς θα εμπλακούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες;	Είχε αποτελεσματική παρέμβαση; Σε ποια σημεία φάνηκε;	Τι μπορώ να κάνω αν η παρέμβαση δεν είχε καλά αποτελέσματα;
	Β: Ύπαρξη σαφών ορίων	Τι παρατηρώ για την ύπαρξη σαφών ορίων (εντός και εκτός μαθήματος);	Εντοπίζονται και εφαρμόζονται μέσα στην τάξη και αναφορικά με τους/τις μαθητές/τριες εστιασμού; Σε ποιο βαθμό; Αν δεν υφίστανται μέσα στην τάξη και δεν εφαρμόζονται, που οφείλεται αυτό;	Πώς θα εμπλακούν στη δημιουργία τους όλοι/ες οι μαθητές/τριες; Πώς θα αναγνωριστεί από τους/τις μαθητές/τριες η αξία τους και πώς θα ενεργοποιηθούν ώστε να τους εφαρμόζουν;	Υπήρξε κάτι το οποίο δεν λειτουργήσε σωστά; Γιατί;	Επανασχεδιάζω την παρέμβαση ή κάνω διορθώσεις σε επιμέρους ζητήματα;
	Γ: Εκμάθηση δεξιοτήτων	Τι παρατηρώ για την εκμάθηση δεξιοτήτων	Εντοπίζονται αναπτυγμένες στους/στις	Είναι εφικτό να αναπτυχθούν		

	χρήσιμων για τη ζωή	χρήσιμων για τη ζωή (εντός και εκτός μαθήματος);	μαθητές/τριες της τάξης; Σε ποιο βαθμό; Αν δεν έχουν αναπτυχθεί, τι φταίει; Γιατί δεν συνεργάζεται, δεν υπακούει και δεν γράφει;	για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες; Πώς θα ενεργοποιηθεί η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες για την ανάπτυξή τους;		
	Δ: Παροχή φροντίδας και στήριξης	Τι παρατηρώ για την παροχή φροντίδας και στήριξης (εντός και εκτός μαθήματος);	Εντοπίζεται μέσα στην τάξη; Κυρίως μεταξύ τίνων; Υπάρχουν μαθητές/τριες που την αναζητούν πιο έντονα;	Πώς θα εμπλακούν όλοι/ες στην προσφορά φροντίδας/στήριξης στους/στις συμμαθητές/τριές τους; Με ποιον τρόπο θα μπορούσε να προσφερθεί φροντίδα/στήριξη σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες;		
	Ε: Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών	Τι παρατηρώ για την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (εντός και εκτός μαθήματος);	Σε ποιο βαθμό εντοπίζονται μέσα στην τάξη; Κυρίως σε ποιους/ες μαθητές/τριες εντοπίζονται (π.χ. καλούς/ές, αδύναμους/ες, κ.λπ.);	Με ποιον τρόπο θα μπορούσαν να έχουν προσδοκίες όλοι/ες οι μαθητές/τριες; Πώς θα τονιστούν τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών;		
	ΣΤ: Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή	Τι παρατηρώ σχετικά με την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (εντός και εκτός μαθήματος);	Παρέχονται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες; Από ποιον/ποια; Συμμετέχουν	Μπορούν να δημιουργηθούν τέτοιες ευκαιρίες μέσα στην τάξη ή το σχολείο;		

			όλοι/ες οι μαθητές/τριες στις ευκαιρίες που τους δίνονται;	Σε ποιο βαθμό; Πώς θα ενεργοποιηθούν οι μαθητές/τριες για να τις αξιοποιήσουν;		
3. Σωματική υγεία του παιδιού		Τι παρατηρώ ως προς την ύπαρξη προβλημάτων/συμπτωμάτων στη σωματική υγεία του παιδιού (εντός και εκτός μαθήματος);	Σε ποιο βαθμό και με ποια συχνότητα εντοπίζονται μέσα στην τάξη; Το φαινόμενο αφορά συγκεκριμένο υς/ες μαθητές/τριες ;	Ποια λύση ενδείκνυται για τα προβλήματα κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά; Πώς θα περιοριστούν οι συνέπειες των προβλημάτων που αναγνωρίζονται στη συμπεριφορά και τη μάθηση;		
4. Συναισθηματική υγεία του παιδιού		Τι παρατηρώ ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία του παιδιού (εντός και εκτός μαθήματος);				
5. Γνωστική συγκρότηση του παιδιού		Τι παρατηρώ ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση του παιδιού (εντός και εκτός μαθήματος);				

Τα ερωτήματα προσανατόλιζαν τους/τις εκπαιδευτικούς αρχικά στην αναγνώριση και ερμηνεία καταστάσεων που έρχονταν αντιμετώπισης και στη συνέχεια, με βάση την περιγραφή και την αιτιολόγηση της κατάστασης, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση της δυσκολίας ή του προβλήματος και περαιτέρω στην αξιολόγηση. Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών απαντούσαν στα ερωτήματα, ενώ τεκμηριώνονταν με αναφορές σε γεγονότα που συνέβαιναν στην τάξη (Αυγητίδου, 2011). Στο ημερολόγιο αναγράφονταν και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων, τα αποτελέσματα, αλλά και οι αναθεωρήσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί με τον σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων όπου απαιτούνταν.

Η συμπλήρωση των ημερολογίων πραγματοποιούνταν σε σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων και πάντα σε χρόνο που εξυπηρετούσε τον/την κάθε εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν τις διδακτικές δραστηριότητες κατέγραφαν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες ολόκληρη τη σχολική χρονιά για τις ώρες που υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι

καταγραφές γίνονταν για κάθε διδακτική δραστηριότητα και αφορούσαν κυρίως τους/τις μαθητές/τριες εστιασμού. Ο όγκος των δεδομένων που προέκυψαν από τις καταγραφές ήταν μεγάλος και για την επεξεργασία τους αξιοποιήθηκαν τεχνικές κωδικοποίησης, κατηγοριοποίησης και σύνοψης. Η κωδικοποίηση αφορούσε το σύνολο των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος και οδήγησε στην ταξινόμηση των δεδομένων σε 5 κατηγορίες για κάθε άξονα: α) αναγνώριση προβληματικής συνθήκης, β) αναζήτηση αιτιών, γ) βελτιωτική παρέμβαση, δ) αξιολόγηση αποτελέσματος και ε) αναθεώρηση. Με κριτήριο την ανάγκη να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα από τις καταγραφές στα ημερολόγια με τα υπόλοιπα αποτελέσματα, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μία κατ' επιλογή παρουσίαση των θεμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των καταγραφών. Ενδεικτικές καταγραφές των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την αρχική παρατήρηση και την ερμηνεία της υπό μελέτης κατάστασης, μέχρι τη διδακτική πρόταση, την αξιολόγησή της και τον αναστοχασμό τους, παρουσιάζονται στο παράρτημα της διατριβής (βλ. στο Παράρτημα, «13. Ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές»).

1) Σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Οι αρχικές διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών συνέδεσαν την οικονομική δυσπραγία της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών. Έχουν σημειώσει ότι η ένδυση περιλαμβάνει συχνά τα ίδια ρούχα και παπούτσια, χωρίς να συμπεραίνονται νέες αγορές ειδών ένδυσης. Επίσης, το δεκατιανό υπάρχει ή είναι σπάνιο, ενώ για κάποιους είναι πάντα ανύπαρκτο και αποτελείται από τυρόπιτες, πατατάκια ή γκοφρέτες, τα οποία κυρίως φέρνουν από το σπίτι. Το σχολείο προσφέρει στα παιδιά κρουασάν και χυμό, ενώ καλύπτει και το κόστος διδακτικών επισκέψεων (π.χ. σε μουσεία, θέατρα κ.λπ.).

β) Αναζήτηση αιτιών

Οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν ότι η προτεραιότητα των γονέων να καλυφθεί η ανάγκη των παιδιών για επιβίωση και η πολύωρη απουσία τους από το σπίτι για ανάγκες της βιοποριστικής εργασίας τους περιορίζουν τη δυνατότητά τους να ασχοληθούν με την πτυχή της εκπαίδευσης των παιδιών τους και την ουσιαστική συνεργασία τους με το σχολείο. Θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την ύπαρξη αρμονικού οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ εκτιμούν ότι τα προαναφερόμενα προβλήματα από τη μία δημιουργούν αισθήματα μειονεξίας στους/στις μαθητές/τριες, αλλά από την άλλη ενισχύουν την προσπάθεια που καταβάλλουν για απόκρυψη της στενοχώριας τους.

Κάθε συζήτηση που γίνεται περί υποχρέωσης των μαθητών/τριών να πληρώσουν αντίτιμο για σχολικές εκδηλώσεις προδίδει ότι βιώνουν δύσκολες καταστάσεις. Φαίνεται πως έχουν οικονομικά προβλήματα, γιατί και η συζήτηση περί αγορών οδηγεί σε αναφορά από την πλευρά τους στις οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών τους και μάλιστα χαμηλώνουν τη φωνή και κατεβάζουν το κεφάλι τη στιγμή που μιλούν. Επιπλέον μπορεί να υπάρχει ζήλεια απέναντι στα άλλα παιδιά που έχουν ό,τι δεν έχουν οι ίδιοι/ες. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις παιδιών που ίσως δεν επηρεάζονται αρνητικά ως προς την ένδυση και διατροφή, όμως εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά, όπως αντιδραστικότητα και υπερευαισθησία. Μάλλον η πολύωρη εργασία των γονέων, που τους στερεί χρόνο ενασχόλησης μαζί τους, τα οδηγεί σε εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς ως μέσου προσέλκυσης της προσοχής των γονέων τους. Η έλλειψη των γονέων, η οποία αντανάκλαται στη συμπεριφορά των παιδιών, είναι το αρνητικό αντίτιμο της πολλής δουλειάς.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Το θέμα των συζητήσεων με τους/τις μαθητές/τριες, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση, εστίαζε κυρίως στους μισθούς, καθώς και στο πρόβλημα της ανεργίας και της οικονομικής κρίσης (αιτίες και συνέπειες) που πλήττει πολλές ελληνικές οικογένειες. Πραγματοποιούνταν στην αίθουσα αναφορά προσωπικών εμπειριών των μαθητών/τριών και του/της εκπαιδευτικού. Ακολουθούσε δικαιολόγηση συμπεριφορών και πρόταση λύσεων αντιμετώπισης και ανακούφισης. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί κατέφευγαν στην προσφορά της γραφικής ύλης που είναι απαραίτητη για διδασκαλία, ώστε να ακυρωθεί το όποιο αίσθημα μειονεξίας των μαθητών/τριών. Αξιοποιούνταν επίσης παιχνίδια ρόλων, στα οποία οι ήρωες αντιμετώπιζαν οικονομικά προβλήματα και τα παιδιά παρουσίαζαν τις συνέπειες της κατάστασης και πρότειναν λύσεις.

Ακόμα, γινόταν συζήτηση με θετική αναφορά στη στήριξη από τον Θεό, στην αναγκαιότητα να μην υπάρχει απληστία, σπατάλη ή προτίμηση στις εύκολες λύσεις. Επιπρόσθετα θέματα της συζήτησης που αναπτύσσονταν στην τάξη ήταν α) η σημασία της καλής οικογενειακής ατμόσφαιρας, β) η αξία της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο, γ) η αναγκαιότητα ύπαρξης υπομονής, η οποία οδηγεί σε σωστή διαχείριση του εαυτού, σε αυτοεκτίμηση, αυτοπειθαρχία και συμβάλλει θετικά στην προώθηση του σεβασμού που όλοι πρέπει να επιδεικνύουν. Σε αυτό το σημείο πραγματοποιούνταν και δραστηριότητες που απαιτούσαν ομαδικότητα και συνεργατικότητα, προκειμένου να παρουσιαστούν τρόποι αντιμετώπισης οικονομικών προβλημάτων. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δράσεις συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον, ώστε να μπορούν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν ευκολότερα τις δύσκολες καταστάσεις. Βέβαια είναι καθοριστικό το πώς οι γονείς διαχειρίζονται την κατάσταση κάθε φορά. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως πρέπει να δείχνουν αγάπη και εκτίμηση στους/στις μαθητές/τριες, αλλά να είναι και οι ίδιοι/ες δυνατόί/ές ώστε να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Με δεδομένη την αξιολόγηση που οδήγησε στην αναγκαιότητα βελτιωτικής δράσης, έγινε ξανά συζήτηση για την ανεργία που πλήττει πολλούς Έλληνες/δες. Ειδικότερα τονίστηκε ότι δεν θα πρέπει να αισθάνονται άσχημα γι' αυτό, ούτε να θεωρούνται φυγόπονοι και να στιγματίζονται. Ως ταυτόχρονη βελτιωτική δράση, δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να επιχειρηματολογήσουν στην ομάδα και να υποστηρίξουν τις απόψεις τους. Τέλος έγινε αναφορά στη δυνατότητα του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού να βοηθά οικονομικά, τόσο με διευκολύνσεις προς τους/τις μαθητές/τριες που το έχουν περισσότερη ανάγκη όσο και με αγάπη προς αυτούς/ές. Υλοποιήθηκαν και δραστηριότητες-σενάρια που παραπέμπουν σε διλημματικές καταστάσεις και συγγραφής του τέλους ιστοριών όπου οι ήρωες βιώνουν οικονομικές δυσκολίες με δυνατότητα κατάθεσης προσωπικών απόψεων και πρόταση λύσης από τους/τις μαθητές/τριες.

2) Κοινωνικο-συναισθηματικό προφίλ των μαθητών/τριών

ο Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Αναφορικά με την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τους/τις μαθητές/τριες τους ως δύστροπους χαρακτήρες, που δεν συζητούν, δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, δεν δημιουργούν εύκολα δεσμούς κι όταν δημιουργούν δεν είναι ισχυροί. Οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες μέσα στην τάξη κι έξω στα διαλείμματα δεν είναι οι καλύτερες, είναι τυπικές, ίσως και τεταμένες. Δεν επιδεικνύουν συγκέντρωση και προσοχή στο μάθημα. Υπάρχουν συγκρούσεις και εγωιστικές συμπεριφορές, ενώ απουσιάζει η αλληλοβοήθεια. Δεν μπορούν να ενταχθούν σε ομάδα και έχουν προβληματική σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς.

β) Αναζήτηση αιτιών

Η ερμηνεία που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί είναι πως αυτό συμβαίνει επειδή είναι ανασφαλείς, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και νιώθουν κατωτερότητα. Επειδή δεν έχουν καλή σχολική επίδοση και δεν συμμετέχουν σε εξωσχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες (με ευθύνη των γονιών τους) τρέφουν καχυποψία απέναντι στους άλλους. Δεν αλληλεπιδρούν ικανοποιητικά με τρίτους λόγω των προσωπικών τους προβλημάτων ή λόγω προσωπικών προβλημάτων των άλλων μαθητών/τριών. Υπάρχουν αισθήματα ζήλειας. Δεν γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται με συμπάθεια, εμπιστοσύνη, αγάπη, αλληλοβοήθεια. Φταίνε ίσως και οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται εγκαίρως ότι οι μαθητές/τριες δεν έχουν κατανοήσει τους κανόνες.

Ενδεχομένως, οι συγκεκριμένες δύστροπες συμπεριφορές παρενόχλησης τρίτων, που καθιστούν ως επίκεντρο τα άτομα που τις υιοθετούν, τροφοδοτούν

ανάλογη αντίδραση των άλλων και προκαλούν ένταση μεταξύ των δύο μερών. Ίσως οι συμπεριφορές αυτές να έχουν εκδηλωθεί κατά την παιδική ηλικία, αλλά αρχικά οι γονείς και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί δεν τις αντιμετωπίζουν ικανοποιητικά, με αποτέλεσμα να γίνονται κάθε χρόνο και εντονότερες.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Προτάθηκαν δράσεις για τους/τις μαθητές/τριες που απαιτούν ωριμότητα και λήψη αποφάσεων. Στις δράσεις συμμετείχε και η εκπαιδευτικός. Έγινε ενημέρωση για τον τρόπο οργάνωσης των ομάδων και κατ' ιδίαν συζήτηση της εκπαιδευτικού με μαθητές/τριες. Υλοποιήθηκαν ομαδικά παιχνίδια, υιοθετήθηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών και αναπτύχθηκε αλληλοβοήθεια κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης των εργασιών και των δραστηριοτήτων⁷¹. Διαμορφώθηκαν συνθήκες ενεργητικής ακρόασης που εμπνέουν τον σεβασμό. Τέθηκε προς συζήτηση το θέμα της εφαρμογής των κανόνων και δεν έλειψε η συμβουλευτική καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Επιδιώχθηκε εργασία σε ομάδες, οι οποίες άλλαζαν τακτικά σύνθεση, ενώ πραγματοποιήθηκε ανάγνωση από την εκπαιδευτικό ιστοριών αλτρουιστικού περιεχομένου.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η αξιολόγηση της παρέμβασης δεν οδήγησε σε βελτιωτική δράση.

ο Ύπαρξη σαφών ορίων

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Στην περιγραφή τους για την ύπαρξη σαφών ορίων οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αναγνώριση από τους/τις μαθητές/τριες της αξίας των κανόνων και σε προτάσεις που κάνουν για την υιοθέτησή τους. Επίσης, εντόπισαν την άσκηση κριτικής προς αυτούς/ες που τους παραβιάζουν, τη στιγμή που και τα άτομα που ασκούν την κριτική δεν τους εφαρμόζουν. Μπορεί, ακόμα, να υπάρχει κατανόηση των κανόνων, αλλά ταυτόχρονα παραβιάζονται. Σε άλλες περιπτώσεις, ενώ δεν κατανοούν τους κανόνες, οι μαθητές/τριες τους εφαρμόζουν λόγω του υποχρεωτικού τους χαρακτήρα. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, αποδοχή και εφαρμογή των κανόνων, αλλά όχι πάντα, ενώ κάθε αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών δυσκολεύει τη διδακτική διαδικασία μέσα στην τάξη. Η μη τήρηση των κανόνων ευνοεί την ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες και ακυρώνει το μαθησιακό ενδιαφέρον τους.

β) Αναζήτηση αιτιών

⁷¹ Οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σε διαφορετικά διδακτικά δίωρα, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και σε διαφορετικές ημέρες. Οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν το διδακτικό αντικείμενο και το συγκεκριμένο μάθημα στο πλαίσιο του οποίου θα υλοποιούνταν η δραστηριότητα. Κάθε δραστηριότητα ονοματίστηκε με βάση το περιεχόμενό της.

Οι εκπαιδευτικοί ερμήνευαν την κατάσταση αποδίδοντάς την στην ανάπτυξη εγωιστικής συμπεριφοράς και αισθημάτων μειονεξίας από τους/τις μαθητές/τριες. Σε αυτή τη βάση, μειώνουν τους/τις άλλους/ες και τους καταλογίζουν ανυπόστατες ευθύνες, όπως για παράδειγμα για παραβίαση κανόνων. Ενδεχομένως είναι ο τρόπος με τον οποίο έχουν μάθει να λειτουργούν. Επίσης, μπορεί να αποπροσανατολίζονται από τον στόχο που είναι η εφαρμογή των κανόνων ή υπερβαίνουν τα όρια στην προσπάθειά τους να κερδίσουν την προσοχή των άλλων. Δεν έχουν μάθει να εφαρμόζουν τους κανόνες και οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση είναι ανήμποροι να ενεργήσουν σωστά μόνο με συμβουλές, με αποτέλεσμα να στοχοποιούν τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες στη συνέχεια αποδέχονται ως φυσιολογική την ανορθόδοξη συμπεριφορά τους. Οι μαθητές/τριες δηλώνουν στην εκπαιδευτικό πως παραβαίνουν τους κανόνες επειδή κάνουν το ίδιο και άλλοι/ες μαθητές/τριες ή επειδή θέλουν να κερδίζουν την προσοχή των άλλων και η υιοθέτηση παραβατικής συμπεριφοράς λειτουργεί προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Επιπλέον, ορισμένοι/ες της έχουν δηλώσει ότι ούτε οι ίδιοι/ες δεν μπορούν να εξηγήσουν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Ως πρόταση αντιμετώπισης, αξιοποιήθηκαν θεατρικά δρώμενα που δημιουργούν οι μαθητές/τριες με θέμα την παραβίαση των κανόνων, έγινε συζήτηση του/της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων (ανάρτηση στην τάξη του συμβολαίου της τάξης με κανόνες που δημιουργούν οι μαθητές/τριες). Η εκπαιδευτικός προσπάθησε με κατ' ιδίαν συζήτηση και συμβουλές να προωθήσει την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η αξιολόγηση της παρέμβασης δεν οδήγησε σε βελτιωτική δράση.

ο Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Στον τομέα της εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν άρνηση εργασίας στην ομάδα από τους/τις μαθητές/τριες, μείωση του εαυτού τους και των άλλων, επιμονή σε λανθασμένη άποψη, μη αρμονική συνεργασία, θυμό, νεύρα και αδυναμία συζήτησης με τους/τις συμμαθητές/τριες, εσωστρέφεια και απουσία αυτοπεποίθησης. Επιπλέον, προέκυψε ότι υστερούν σε δεξιότητες συνεργασίας και υπακοής, διακρίνονται από εγωισμό, γκρίνια και αρνητική στάση. Φαίνεται ακόμα να αναζητούν το ενδιαφέρον των άλλων χωρίς οι ίδιοι/ες να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, αγνοούν τις συστάσεις των εκπαιδευτικών και διακρίνονται από εσωστρέφεια.

β) Αναζήτηση αιτιών

Επιπρόσθετα, καταστάσεις για τις οποίες δεν ευθύνονται οι μαθητές/τριες, όπως τα οικονομικά ή οικογενειακά προβλήματα τους, καθώς και δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/τριές τους στο σχολείο, αποτελούν παράγοντες πρόκλησης της υφιστάμενης προβληματικής κατάστασης. Το ίδιο αρνητικά λειτουργεί το γεγονός ότι θεωρούν τον εαυτό τους ανώτερο από τους/τις άλλες, ενώ ένα δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει η μητρική αγάπη, εντείνει την προσπάθεια επιβίωσης χωρίς να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση. Τέλος, η συνήθεια του να πραγματοποιούνται από τρίτους όλες οι επιθυμίες των μαθητών/τριών και το ότι δεν βοηθούν οι ίδιοι/ες τον εαυτό τους να αποκτήσει δεξιότητες είναι συνθήκες που ακυρώνουν την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Η συζήτηση για τη δημοκρατία όπου συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες επιλέχθηκε για την ανάπτυξη συνεργασίας, υπομονής, εμπιστοσύνης, σεβασμού, αλληλοεκτίμησης και αλληλοβοήθειας. Επικροτήθηκε και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κερδίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να ενισχύσουν την αγάπη τους για το περιβάλλον. Αποφεύχθηκε η άσκηση πίεσης στους/στις μαθητές/τριες για συμμετοχή στις εργασίες, προκειμένου να αποφευχθεί το ενδεχόμενο αντίθετων αποτελεσμάτων.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η αξιολόγηση της παρέμβασης δεν οδήγησε σε βελτιωτική δράση.

- ο Δραστηριότητες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, ύπαρξης σαφών ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης, β) Αναζήτηση αιτιών

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις δραστηριότητες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, ύπαρξης σαφών ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή. Είπαν πως εντόπισαν δυσκολίες σε όλους τους τομείς, που οφειλόταν σε προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών ή στην επιθυμία τους να προκαλούν την προσοχή των άλλων, καθώς και σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η φασαρία στην αίθουσα που αποσπά την προσοχή τους και τους/τις οδηγεί στο να ενοχλούν τους/τις άλλους/ες μαθητές/τριες στη διάρκεια του μαθήματος.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Πρότειναν ως λύσεις ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες ενίσχυσης συναισθηματικών δεσμών, προώθησης της εφαρμογής των κανόνων και εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος

Η αξιολόγηση που έκαναν ανέδειξε προβλήματα ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη σχολική εργασία και τη συνεργασία στην ομάδα.

ε) Αναθεώρηση

Η απόφαση που λήφθηκε εκ νέου αφορούσε τη μη άσκηση πίεσης στους/στις μαθητές/τριες και αλλαγή μέλους στην ομάδα εργασίας.

- ο Ύπαρξη φροντίδας και στήριξης

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Η ανάλυση των περιγραφών στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών οδήγησε στην εκτίμηση πως οι μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη φροντίδας και στήριξης στο σχολείο. Αισθάνονται, επίσης, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη εύνοια προς άλλους/ες μαθητές/τριες. Καταγράφηκε ότι σε δύσκολες περιόδους της ζωής τους δεν ζητούν τη στήριξη της δασκάλας τους, αν και γνωρίζουν πως μπορούν να την έχουν. Επιπλέον, εκφράζουν παράπονα για την απουσία στήριξης και φροντίδας από συμμαθητές/τριές τους και απόρριψη από αυτούς/ές. Αμφισβητούν επίσης πως η δασκάλα τους και γενικότερα το σχολείο μπορούν να ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση, τον σεβασμό προς τον εαυτό τους, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, το να μπορούν να τα καταφέρουν.

β) Αναζήτηση αιτιών

Η κατάσταση ερμηνεύτηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς ως επιθυμία των μαθητών/τριών να είναι το επίκεντρο και να αναζητούν στο σχολείο τρόπους ψυχικής ολοκλήρωσης. Αίτια μπορεί να είναι οικογενειακοί και οικονομικοί λόγοι, όπως διαζύγιο των γονιών και οι περιορισμοί που τίθενται στα όρια δράσης των εκπαιδευτικών στην τάξη. Επιπλέον, τα στοιχεία ευαλωτότητας που εμφανίζουν δίνουν τροφή σε συμμαθητές/τριές τους για να εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά απέναντί τους. Υπάρχει και η εκτίμηση πως όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί και πειστικοί προς τους/τις μαθητές/τριες τα προαναφερόμενα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα. Δεν παραβλέφθηκε και το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ήθελαν να αποδείξουν πως δεν έχουν την ανάγκη κανενός. Τέλος, εκτιμήθηκε ότι η αδυναμία χαρακτήρα που οδηγεί στην αναγκαιότητα για συνεχή επιβεβαίωση των μαθητών/τριών σχετίζεται με την προηγούμενη αρνητική κατάσταση.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη διόρθωση της προβληματικής κατάστασης εστίασαν στην υλοποίηση ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων με συμμετοχή και του/της εκπαιδευτικού, ώστε να προσεγγισθεί το θέμα της παροχής φροντίδας και στήριξης με άμεση βιωματική δράση της ομάδας της τάξης και να δοθεί άμεσα έμφαση στα αποτελέσματα.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος

Αποτιμώντας την εφαρμογή τέτοιων δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Παρατηρήθηκε «άνοιγμα» των μαθητών/τριών στους/στις εκπαιδευτικούς, ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και αναγνώριση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

ε) Αναθεώρηση

Στο πλαίσιο της αναθεώρησης της σκέψης τους, οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στη διατήρηση του μαθησιακού ενδιαφέροντος των παιδιών με την αξιοποίηση του διαλόγου.

ο Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Σχετικά με τον άξονα ύπαρξη υψηλών προσδοκιών παρατηρήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς μία έλλειψη εμπιστοσύνης από τους/τις μαθητές/τριες στις προσωπικές τους ικανότητες, παρά την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Επίσης, έλλειψη προσδοκιών για τον εαυτό τους, με ορατό το ενδεχόμενο παραίτησης των προσπαθειών τους λόγω εμποδίων. Σημειώθηκαν ακόμα απουσίες ή και παραίτηση από το σχολείο λόγω διαζυγίου των γονέων. Οι μαθητές/τριες δεν δείχνουν ενδιαφέρον και διατηρούν αρνητική στάση για τη σχολική πρόοδό τους, ανεξάρτητα από τις γνωστικές δυνατότητες που διαθέτουν.

β) Αναζήτηση αιτιών

Σύμφωνα με τις σημειώσεις των εκπαιδευτικών, ίσως φταίει η οικογένεια για τη συγκεκριμένη στάση, γιατί την τροφοδοτεί. Ίσως ευθύνεται το διαζύγιο που υπάρχει στο οικογενειακό περιβάλλον. Οι δυσκολίες και οι στερήσεις στο οικογενειακό περιβάλλον οδηγούν σε ευαλωτότητα και παραίτηση προκειμένου να αποφευχθεί ενδεχόμενος πόνος. Επιπλέον, λόγω οικογενειακών προβλημάτων και στερήσεων οι μαθητές/τριες δίνουν ιδιαίτερη αξία στα χρήματα βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τη μόρφωση. Ακόμα, το ότι οι μαθητές/τριες έχουν συνηθίσει στα λίγα τους δημιουργεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι δεν πρέπει να έχουν φιλοδοξίες. Επίσης, υπάρχει έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και γνωρίσματα «κλειστού» και «δύσκολου» χαρακτήρα. Είναι και η συμπεριφορά των άλλων που δημιουργεί αμφιβολίες

στους/στις μαθητές/τριες εστιασμού. Η επιθετικότητα των άλλων τους τροφοδοτεί με αισθήματα μειονεξίας. Οι μικρές προσδοκίες των συμμαθητών/τριών τους γι αυτούς, μέσα στην τάξη και στο σχολείο, είναι, επίσης, αιτία της κατάστασης. Αιτία είναι το ότι δεν έχουν επιβραβευθεί οι ικανότητές τους, αλλά και η αντιδραστική στάση τους. Η ψυχική ευαισθησία των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με χαμηλές απαιτήσεις από τη δασκάλα και τους άλλους τους οδηγούν στην αντίληψη ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα κι εκεί πρέπει να σταματήσουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις ενθαρρύνουν και τονίζουν τα δυνατά τους σημεία.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Οι λύσεις που προτάθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν δραστηριότητες ατομικές, σε ζευγάρια και ανά ομάδες, που τονίζουν τα δυνατά σημεία των μαθητών/τριών και ενισχύουν την ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα, τον ακαδημαϊκό αυτοέλεγχό τους και τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η αξιολόγηση των παρεμβατικών δράσεων έδειξε θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση, θέσπιση στόχων προς επίτευξη, αίσθηση της αναγνώρισης των ικανοτήτων τους από τρίτους, αύξηση των προσπαθειών τους. Όπως σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί, επειδή η αποτίμηση των αποτελεσμάτων ήταν θετική, δεν οδήγησε σε αναθεωρήσεις του αρχικού προγραμματισμού τους.

ο Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Ο άξονας της παροχής ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή περιλάμβανε καταγραφές για συχνή άρνηση ευκαιριών από τους/τις μαθητές/τριες. Σημειώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές/τριές τους δίνουν ευκαιρίες για συμμετοχή, όμως δεν τις εκμεταλλεύονται πάντα. Επιπλέον προκύπτει ότι μέσα στην τάξη έχουν λίγες ευκαιρίες για συμμετοχή, ενώ έξω από την τάξη, καθόλου. Έχουν ευκαιρίες και στο σπίτι, αλλά τις περισσότερες φορές δεν τις αξιοποιούν και ίσως ούτε ενδιαφέρονται γι' αυτές.

β) Αναζήτηση αιτιών

Οι μαθητές/τριες εστιασμού δεν ενδιαφέρονται κατά τους/τις εκπαιδευτικούς για κοινή δράση, εκτός αν έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Μάλιστα απογοητεύονται όταν δεν υπάρχει η αναμενόμενη αποδοχή από συμμαθητές/τριές τους κι έτσι δεν βλέπουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται. Επιπλέον, εσκεμμένα δεν ανταποκρίνονται, ώστε να αποφύγουν την ευθύνη και την κούραση. Τα αγόρια δεν ενδιαφέρονται για κάτι άλλο εκτός από το ποδόσφαιρο. Είναι και θέμα χαρακτήρα. Πάντως μέσα στην αίθουσα την τελευταία ώρα σταματούν, λόγω κούρασης.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Εφαρμόστηκαν στην τάξη δραστηριότητες που υποστηρίζουν τον προγραμματισμό των δράσεων των μαθητών/τριών εστιασμού, τους δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε δράσεις, παροτρύνθηκαν να συμμετέχουν σε ομαδικές και ατομικές εργασίες και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Επίσης, επιδιώχθηκε ώστε μέσα από την παροχή ευκαιριών να αναδειχθεί το ταλέντο καθενός/καθεμίας.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

- ο Δραστηριότητες αξιολόγησης στους τομείς α) της φροντίδας και στήριξης, β) ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και γ) ουσιαστικής συμμετοχής

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Αναφορικά με τους 3 τομείς α) της φροντίδας και στήριξης, β) ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και γ) ουσιαστικής συμμετοχής, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν, με βάση τις δηλώσεις τους, απουσία υψηλών προσδοκιών και υψηλών στόχων από τους/τις μαθητές/τριες, αίσθηση ότι δεν υπάρχουν άτομα που να τους/τις στηρίζουν, ελλείμματα στη λήψη αποφάσεων και άρνηση συμμετοχής σε δραστηριότητες.

β) Αναζήτηση αιτιών

Οι λόγοι ύπαρξης της «προβληματικής» κατάστασης ήταν, κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, χαρακτηριστικά των οικογενειών τους ή και χειρισμοί των εκπαιδευτικών.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Οι προτεινόμενες λύσεις αφορούσαν δραστηριότητες ενίσχυσης των προσδοκιών, παροχής στήριξης, ευκαιριών συμμετοχής και καλής συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Οι δραστηριότητες προωθούν την αναζήτηση λύσεων από τους/τις μαθητές/τριες.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η θετική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς των αποτελεσμάτων της παρέμβασής τους, δεν τους οδήγησε σε αναθεώρηση του αρχικού προγραμματισμού τους.

- ο Δραστηριότητες αξιολόγησης για την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεσμών, την ύπαρξη ορίων, την εκμάθηση

δεξιοτήτων, την ύπαρξη φροντίδας και στήριξης, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν «προβληματικές» καταστάσεις και για το σύνολο των 6 προαναφερόμενων τομέων που αφορούν την ΨΑ των μαθητών/τριών, δηλαδή, ως προς την ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεσμών, την ύπαρξη ορίων, την εκμάθηση δεξιοτήτων, την ύπαρξη φροντίδας και στήριξης, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή.

β) Αναζήτηση αιτιών

Συγκεκριμένα εντόπισαν πως δεν απελευθερώθηκε ολόκληρος ο θετικός εαυτός των μαθητών/τριών, ώστε να θεωρείται πλήρης η ανάπτυξη της ΨΑ τους και αυτό γιατί δεν υπήρξε αρκετό το διάστημα εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Προτάθηκε από τους εκπαιδευτικούς η υλοποίηση ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων με θεματολογία αντίστοιχη των προαναφερόμενων έξι αξόνων-τομέων του Τροχού της ΨΑ.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος

Κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν, όπως οι ίδιοι/ες δήλωσαν, πως πέρα από τα θετικά αποτελέσματα τα παιδιά κουράζονταν σε εκείνο το σημείο που έπρεπε να καταθέτουν γραπτά τις απόψεις τους, ενώ ο χρόνος εξακολουθούσε να μην επαρκεί για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που θεμελιώνονταν σε συζητήσεις και εξωτερίκευση συναισθημάτων από τα παιδιά.

ε) Αναθεώρηση

Γενικότερα προέβαιναν σε αναθεωρήσεις που συμβάδιζαν με κάθε νέο προβληματισμό τους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

3) Σωματική υγεία

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών για τη σωματική υγεία αποκάλυψαν πως δεν παρουσιάζονται προβλήματα για δέκα τουλάχιστον μαθητές/τριες. Ελάχιστες

φορές ένας μαθητής παραπονιέται για πόνο στο σώμα του. Είναι και υπερκινητικός μέσα στην τάξη.

β) Αναζήτηση αιτιών

Κατά τη γνώμη τους, ίσως ο μαθητής το λέει για να μην συμμετέχει στο μάθημα ή γιατί του ασκούν βία τα άλλα παιδιά.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Ως λύση αναπτύχθηκε συζήτηση με θεματολογία από κάθε τομέα που προωθεί την ανάπτυξη της ΨΑ των μαθητών/τριών και ενισχύει τη σωματική τους υγεία.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η θετική αξιολόγηση των διαδικασιών επιβεβαίωσε τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών και προχώρησαν σε αναθεωρήσεις.

4) Συναισθηματική υγεία

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Η συναισθηματική υγεία των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος συνδέθηκε από τις εκπαιδευτικούς με γκρίνια, εύκολα κλάματα, μη παραδοχή των λαθών τους, σιωπή και απομόνωση χωρίς να αναζητούν λύση. Είναι τυπική η σχέση δασκάλου/ας-μαθητή/τριας. Συχνά είναι αναστατωμένοι/ες μέσα στην τάξη. Είναι αρκετά ευαίσθητοι/ες, ενώ απογοητεύονται και παραπονιούνται με το παραμικρό. Κλείνονται στον εαυτό τους και αυτό φαίνεται έντονα στη συμπεριφορά τους.

β) Αναζήτηση αιτιών

Τα παραπάνω αποδόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς στην άγνοια διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων. Επίσης φαίνεται πως δεν εμπιστεύονται τους άλλους. Δεν γνωρίζουν καλά τους/τις εκπαιδευτικούς, άρα δεν τους/τις εμπιστεύονται. Ίσως είναι θέμα του χαρακτήρα τους, αλλά και δυσκολιών στην οικογένειά τους.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες εστιασμού, συζήτησαν μαζί τους παρουσία και των γονιών τους, ενώ τους/τις προέτρεψαν να βρίσκουν μόνοι/ες τη λύση στα προβλήματά τους και να τη συζητούν με τους/τις εκπαιδευτικούς. Μερίμνησαν επίσης για την ενίσχυση της

αυτοεκτίμησης των παιδιών, ενώ θεώρησαν ιδιαίτερα σημαντική τη συνεργασία με το σπίτι. Επίσης φαίνεται πως συμβούλεψαν τους/τις μαθητές/τριες.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η θετική αξιολόγηση των διαδικασιών επιβεβαίωσε τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών και προχώρησαν σε αναθεωρήσεις.

5) Γνωστική συγκρότηση

α) Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης

Η περιγραφή των εκπαιδευτικών για τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος εστίασε στο ότι δεν προσέχουν στο μάθημα. Δεν συγκεντρώνονται, πολλές φορές αδιαφορούν για τη μάθηση και είναι αφηρημένοι.

β) Αναζήτηση αιτιών

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, αυτό οφείλεται στο ότι επιδιώκουν τη μη ανάληψη ευθυνών, ώστε να μη χρειάζεται να δικαιολογούνται για οποιοδήποτε λάθος τους. Επιπλέον, δεν διαβάζουν γιατί οι γονείς είναι χαλαροί στο συγκεκριμένο θέμα και επικροτούν το να μην έρχονται πολλές φορές τα παιδιά τους στο σχολείο. Μπορεί όμως επίσης οι μαθητές/τριες να μην έχουν εισπράξει αναγνώριση από τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Τους/τις απασχολούν ίσως διάφορα άλλα θέματα εκτός σχολείου και δεν υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση και τα κατάλληλα κίνητρα από το σπίτι. Ίσως και να μη θέλουν να μάθουν ή να μην μπορούν να καταλάβουν. Κάτι προφανώς απασχολεί το μυαλό τους, κάτι άλλο το οποίο δεν τους αφήνει να προσέχουν στο μάθημα.

γ) Βελτιωτική παρέμβαση

Οι εκπαιδευτικοί ανέθεσαν εργασίες προκειμένου να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους, τους προέτρεψαν να αναλάβουν ευθύνες και να συμμετάσχουν σε σχολικούς διαγωνισμούς. Επίσης, τόνισαν τα δυνατά τους σημεία. Σημαντική ήταν και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ, καθώς και οι κατ' ιδίαν συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες. Ρωτήθηκαν επίσης οι μαθητές/τριες για το τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι/ες για να νιώσουν καλύτερα.

δ) Αξιολόγηση αποτελέσματος, ε) Αναθεώρηση

Η θετική αξιολόγηση των διαδικασιών επιβεβαίωσε τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών και προχώρησαν σε αναθεωρήσεις.

7.5. Αποτελέσματα από την Επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς

Μετά το τέλος των 32 ωρών εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων, δόθηκαν σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/σες μαθητές/τριες επιστολές-ερωτηματολόγια για τους γονείς τους, προκειμένου να καταθέσουν τις απόψεις τους για την έρευνα (βλ. στο Παράρτημα, «9. Επιστολή-ερωτηματολόγιο στους γονείς μετά από 32 ώρες εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων»). Από τις απαντήσεις των 50 γονέων που επέστρεψαν τις επιστολές-ερωτηματολόγια που τους διανεμήθηκαν, συλλέχθηκαν τα παρακάτω δεδομένα, τα οποία αφορούν προσωπικές αντιλήψεις των γονέων:

1) Στον πίνακα της επιστολής-ερωτηματολογίου που αφορά την εκτίμηση των γονέων με βάση της αναφορές των παιδιών τους, οι γονείς συμπλήρωσαν ως εξής:

Από τις αναφορές του παιδιού μου, συμπεραίνω πως...			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΙΣΩΣ
Μέσα στην αίθουσα αναπτύσσονται καλές σχέσεις μεταξύ όλων	31 (62%)	4 (8%)	15 (30%)
Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης	26 (52%)	3 (6%)	21 (42%)
Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται καλά μέσα στην αίθουσα	36 (72%)	(0%)	14 (28%)

2) Από την κατάθεση των προτάσεων που έκαναν οι γονείς στους 3 άξονες της συγκεκριμένης θεματολογίας των επιστολών-ερωτηματολογίων, προέκυψαν οι, ανά άξονα, θεματικές κατηγορίες που φαίνονται στον Πίνακα 12. Σχετικά με την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με μία δεύτερη ερευνήτρια. Η δεύτερη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 12. Θεματικές κατηγορίες από τις προτάσεις των γονέων

	Άξονες προτάσεων		
	1. «Για να αναπτυχθούν καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο, θα πρέπει...»	2. «Για να εφαρμόζονται οι κανόνες του σχολείου τους/τις μαθητές/τριες, θα πρέπει...»	3. «Για να υπάρχει καλή συνεργασία στο σχολείο, τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών, θα πρέπει...»
	Θεματικές κατηγορίες		

	Διαμόρφωση θετικών συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης (με...)	Σύναψη μαθητικού συμβολαίου (με...)	Ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» στην ομάδα της τάξης (με...)
	Ευέλικτη μεθοδολογία:	Ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών:	Υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών:
Δηλώσεις γονέων	<p>«Ο εκπαιδευτικός να έχει γνώση των αναγκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε παιδί προσφέροντάς του εξατομικευμένη μάθηση»</p> <p>«Να δουλεύουν ομαδικά οι μαθητές σε διάφορες δράσεις, ώστε να δένονται μεταξύ τους»</p>	<p>«Να παίρνουν τα παιδιά τη σκυτάλη ώστε να επινοούν δικούς τους εφαρμόσιμους κανόνες»</p> <p>«Οι συνέπειες, η επιβράβευση ...να ορίζονται και να γίνονται αποδεκτές στην αρχή της σχολικής χρονιάς από μαθητές-εκπαιδευτικούς-γονείς»</p>	<p>«Να υπάρχει ισότητα μεταξύ των μελών»</p> <p>«Να υπάρχει αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμός»</p>
	Καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας:	Βιωματική προσέγγιση:	Δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος:
Δηλώσεις γονέων	<p>«Να υπάρχει δυνατότητα συχνών επαφών, ώστε ο εκπαιδευτικός να συμβουλευέται τους γονείς και να ενεργεί με ευστοχία για τα παιδιά»</p> <p>«Να υπάρχει συνεργασία γονέων-δασκάλου και παιδεία από το σπίτι»</p>	<p>«Να χρησιμοποιούνται αντίστοιχα παραδείγματα από τη ζωή»</p> <p>«Να προϋπάρχει καθοδήγηση από τους γονείς»</p>	<p>«Να υπάρχει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής θα αισθάνεται ασφαλής, να μην φοβάται να πει τη γνώμη του με κίνδυνο να τον κοροϊδέψουν»</p> <p>«Να υπάρχει εμπιστοσύνη, δυνατότητα έκφρασης και καλή διάθεση»</p>
	Ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών:	Αξιοποίηση παιχνιδιού:	
Δηλώσεις γονέων	<p>«Ο δάσκαλος να στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, να τους ενθαρρύνει και να τους δείχνει εμπιστοσύνη»</p> <p>«Να υπάρχει σε κάθε σχολείο διορισμένος κοινωνικός λειτουργός και ψυχολόγος»</p>	<p>«Να γίνονται με τη μορφή παιχνιδιού»</p> <p>«Να μάθουν να παίζουν με κανόνες...»</p>	

	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης:	Σαφήνεια στη διατύπωση των κανόνων:	
Δηλώσεις γονέων	«Να ακούμε τα παιδιά, να υπάρχει ...ουσιαστική προσέγγιση των παιδιών» «Να υπάρχει υγιής διάλογος. Να μην υπάρχει ρατσισμός (κοροϊδία μεταξύ μαθητών, λόγω εμφάνισης ή λόγω κατώτερης επίδοσης)»	«Οι κανόνες να είναι ξεκάθαρα διατυπωμένοι» «Κατανόηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων»	

3) Οι απαντήσεις των γονέων στο ερώτημα «Από το ξεκίνημα του Προγράμματος μέχρι σήμερα έχω παρατηρήσει ότι το παιδί μου έχει κάποια αλλαγή...», της επιστολής-ερωτηματολογίου, οδήγησαν σε δεδομένα που ανέδειξαν τη θεματική κατηγορία «Προσωπική ανάπτυξη και θετική αλληλεπίδραση με τρίτους». Ως προς την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με μία δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Ενδεικτικές δηλώσεις των γονέων που εντάσσονται στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία παρατίθενται στον Πίνακα 13:

Πίνακας 13. Θεματική κατηγορία «Προσωπική ανάπτυξη και θετική αλληλεπίδραση με τρίτους»

Θεματική κατηγορία	Προσωπική ανάπτυξη και θετική αλληλεπίδραση με τρίτους
	Δεξιότητες επικοινωνίας/συνεργασίας:
Δηλώσεις γονέων	«Έχει μάθει να λειτουργεί καλύτερα μέσα σε μία ομάδα και να συνεργάζεται,... ...έχει μάθει να ακούει και να συζητά τις απόψεις των άλλων και να προβληματίζεται.» «Καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους συμμαθητές της και με τα άλλα παιδιά του σχολείου της»
	Δεξιότητες αυτοελέγχου/αυτορρύθμισης:
Δηλώσεις γονέων	«Έμαθε να διαχειρίζεται και να μην παίρνει κατάκαρδα κάποιες απορριπτικές συμπεριφορές συμμαθητών-τριών και κάποιες μικροπρεπείς τακτικές...» «Στην αρχή ήταν άστατος, ανυπάκουος. Αλλά τώρα έχει αρχίσει να καλυτερεύει η συμπεριφορά του

	<i>μέσα και έξω από το σχολείο.»</i>
	Ενίσχυση αυτοεκτίμησης:
<i>Δηλώσεις γονέων</i>	«...Έμαθε να αυτοεκτιμά τις προσπάθειές του και να μη γίνεται έρμαιο των άλλων» «...έχει μάθει να πιστεύει περισσότερο στον εαυτό της...»
	Οργανωτικότητα/βελτίωση σχολικής επίδοσης/γνώσεις:
<i>Δηλώσεις γονέων</i>	«Έχει όρεξη για το σχολείο, είναι πιο οργανωτικός...» «Καλύτερη επίδοση στα μαθήματα. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα και καλύτερη κατάκτηση των μαθημάτων.»

4) Η απάντηση της επιστολής-ερωτηματολογίου «Δεν έχει κάποια αλλαγή» επιλέχθηκε από 3 γονείς, ενώ 4 γονείς σημείωσαν κι εδώ την άποψή τους, σύμφωνα με την οποία ήταν νωρίς για να εκτιμήσουν την ύπαρξη αλλαγής στο παιδί τους.

7.6. Αποτελέσματα από το Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας (μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)⁷²

Στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται τα στοιχεία που συμπλήρωσε η ερευνήτρια στο ΦΠ, αλλά και περιγραφές που συμπεριέλαβε στο προσωπικό της ημερολόγιο φαινόμενα, διαδικασίες και γεγονότα που παρατήρησε στις αίθουσες διδασκαλίας. Τα συγκεκριμένα δεδομένα απηχούν την προσωπική αντίληψη της ερευνήτριας.

Περιγραφή αιθουσών (χώρος και σχέσεις). Η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου παρατήρησης μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων στους χώρους των αιθουσών και στις σχέσεις που αναπτύσσονταν εκεί ανέδειξαν τα ακόλουθα δεδομένα:

Δεν εντοπίστηκε κάποιο νεότερο δεδομένο ως προς τον εξοπλισμό και το εποπτικό υλικό του σχολείου. Ως προς τη διαρρύθμιση, υπήρξε αλλαγή σε τοποθέτηση των θρανίων. Συγκεκριμένα, σε αίθουσα που αρχικά τα θρανία ήταν τοποθετημένα ως Π, τοποθετήθηκαν πλέον ανά δύο. Παρατηρήθηκε επίσης αλλαγή στη θεματολογία των αναρτημένων μαθητικών εργασιών, τις οποίες διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι/ες οι

⁷² Η εφαρμογή παρατήρησης στο ΜΕΤΑ έγινε κατά τις ώρες διδασκαλίας των ίδιων γνωστικών αντικειμένων με εκείνες της εφαρμογής παρατήρησης στο ΠΡΙΝ.

μαθητές/τριες επέλεξαν προς ανάρτηση σε διάφορα σημεία της αίθουσας. Δεν υπήρχε φασαρία μέσα στην αίθουσα –σε αντίθεση με την αρχική διαδικασία παρατήρησης-, παρά δημιουργική αναστάτωση, καθώς οι μαθητές/τριες συνομιλούσαν και αποφάσιζαν μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό για ό,τι τους/τις απασχολούσε.

Σε όλες σχεδόν τις αίθουσες, οι μαθητές/τριες συνεργάζονταν αρμονικά χωρίς να δυσανασχετούν με τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού. Τα αγόρια δεν μιλούσαν άσχημα μεταξύ τους και γενικά δεν ακούγονταν αρνητικά σχόλια μεταξύ των μαθητών/τριών παρά ευγενικές και δημιουργικές παρατηρήσεις («ίσως δεν το βλέπει καλά και ο κύριος στο σημείο που διάλεξες να το βάλεις... μήπως να το βάλουμε απέναντι από την έδρα, για να το βλέπει περισσότερο αυτός;»)

Διαδικασία παρατήρησης των μαθητών/τριών. Η διαδικασία παρατήρησης πραγματοποιήθηκε κατά τον χρόνο διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων⁷³, στα διαλείμματα και στις σχολικές εκδηλώσεις.

- Στοιχεία σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών

Τα αποτελέσματα από τη διαδικασία παρατήρησης, που αφορούν τον εντοπισμό στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών παρουσιάζονται για το σύνολο των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. *Εντοπισμός στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών*

	Ενδεικτική περιγραφή
Ένδυση	Καθαρός (καινούριος ή παλιός) ρουχισμός, Απουσία λογότυπων εταιρειών, Αθλητική φόρμα, Τζιν παντελόνι, Βαμβακερή μπλούζα
Υπόδηση	Καινούρια ή παλιά παπούτσια, Αθλητικά παπούτσια
Διατροφή	Απουσία δεκατιανού, Κέικ, Τυρόπιτα, Κουλούρι, Χυμός

Η ανίχνευση της ΨΑ των μαθητών/τριών με την αξιοποίηση του φύλλου παρατήρησης εντός διδακτικής ώρας, έγινε με βάση τα κριτήρια «μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων» (βλ.

⁷³ Τα διδακτικά αντικείμενα στις ώρες διδασκαλίας των οποίων εφαρμόστηκε η μέθοδος της παρατήρησης ΜΕΤΑ ήταν τα ίδια με εκείνα στις ώρες διδασκαλίας των οποίων είχε εφαρμοστεί η μέθοδος της παρατήρησης ΠΙΡΙΝ.

Παράρτημα, «5. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων»).

- Μείωση παραγόντων επικινδυνότητας
 - Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς τη σύναψη θετικών συναισθηματικών δεσμών, φάνηκε πως γενικότερα οι μαθητές/τριες δεν προτιμούσαν μία μόνο συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών, αλλά συνεργάζονταν με όλες τις ομάδες. Ακόμα κι αν δεν συμφωνούσαν με τη δημιουργία συγκεκριμένων ομάδων, τις αποδέχονταν για την ομαλή εργασία στην τάξη. Επιλέγονταν από συμμαθητές/τριές τους στις ομάδες εργασίας και αποδέχονταν τη συμμετοχή συμμαθητών/τριών τους στην ομάδα, αλλά ήταν φορές που δε συνεργάζονταν επί της ουσίας μαζί τους. Ανέπτυσαν αστείους και ευχάριστους διαλόγους με τον/την εκπαιδευτικό. Επιβραβεύονταν και ενθαρρύνονταν από τον/την εκπαιδευτικό σε θέματα μελέτης, ενώ ζητούσαν οι ίδιοι/ες την κατανόηση και τις συμβουλές της.

- Ύπαρξη σαφών ορίων (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες δεν δημιουργούσαν αναστάτωση, υπενθύμιζαν στους/στις συμμαθητές/τριές τους την υποχρέωσή τους να τηρούν τους κανόνες και ζητούσαν την άδεια του/της εκπαιδευτικού για να πάρουν τον λόγο. Ελάχιστες ήταν οι φορές που, όταν κουράζονταν, δεν παρακολουθούσαν το μάθημα και έκαναν φασαρία αποσπώντας την προσοχή των συμμαθητών/τριών τους.

- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, φάνηκε ότι σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες επιχειρηματολογούσαν, διεκδικούσαν, έδιναν εξηγήσεις και ζητούσαν με ευγένεια. Διευθετούσαν ειρηνικά τα θέματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς και γενικά δεν δημιουργούσαν αναστάτωση. Αποδέχονταν τη γνώμη των συμμαθητών/τριών τους και ακολουθούσαν πρόθυμα τις οδηγίες τους. Πρότειναν εργασία σε ομάδες, συνεργάζονταν αρμονικά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και ακολουθούσαν τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού.

- Ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων
 - Παροχή φροντίδας και στήριξης (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την παροχή φροντίδας και στήριξης, η παρατήρηση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες των περισσότερων τάξεων φρόντιζαν να καλύπτουν ανάγκες μαθητών/τριών σε εποπτικό υλικό, το ίδιο και οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές/τριες βοηθούσαν τους/τις συμμαθητές/τριές και τις δασκάλες τους όταν υπήρχε ανάγκη. Εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους, τις οποίες αποδέχονταν και ενίσχυαν οι συμμαθητές/τριές τους. Επέλεξαν την ομάδα συμμετοχής τους, απολάμβαναν τη συμμετοχή στην ομάδα και την αρμονική συνεργασία με τα μέλη της, αν και υπήρχαν φορές που δεν είχαν ενεργό συμμετοχή στην εργασία της. Αποδέχονταν τη συμμετοχή στις ομάδες, ανεξάρτητα από το ποια ήταν τα μέλη που τις απάρτιζαν. Ζητούσαν βοήθεια από τους/τις συμμαθητές/τριες. Η εκπαιδευτικός επιβράβευε τις προσπάθειες, προσέφερε εξατομικευμένη διδασκαλία, αποδεχόταν τη γνώμη των μαθητών/τριών και την ενίσχυε.

- Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, διαπιστώθηκε πως γενικότερα οι μαθητές/τριες ολοκλήρωναν τις εργασίες τους και ζητούσαν από τον/την εκπαιδευτικό να ελέγξει το αποτέλεσμα. Επιθυμούσαν και απολάμβαναν το να εκθέτουν τις ατομικές εργασίες τους στο σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης. Παρουσίαζαν με σιγουριά τον τρόπο εργασίας που τους έδειξαν οι γονείς τους. Προσέφεραν αυτοβούλως βοήθεια σε συμμαθητές/τριές τους για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, μετά την ολοκλήρωση των δικών τους εργασιών. Αισθάνονταν ικανοποίηση όταν ο/η εκπαιδευτικός τους ανέθετε εργασίες με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τους ανακοίνωνε την εμπιστοσύνη του/της στις ικανότητές τους. Συμφωνούσαν με τη γνώμη της εκπαιδευτικού πως όταν η μελέτη τους ήταν οργανωμένη και μεθοδική, τότε μπορούσαν να έχουν επιτυχία οι προσπάθειές τους. Επιβράβευαν συμμαθητές/τριές τους. Επιβραβεύονταν από τον/την εκπαιδευτικό για την καλή μνήμη τους. Δήλωναν πως δεν είναι καλοί σε ό,τι δεν τους αρέσει. Απαντούσαν αυτοβούλως και με προθυμία σε ερωτήματα που έθετε στο μάθημα ο/η εκπαιδευτικός.

- Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέθεταν στους/στις μαθητές/τριες εργασίες που εξυπηρετούσαν τη διδακτική διαδικασία. Επιπλέον ζητούσαν τη γνώμη τους προκειμένου να οργανωθεί σχολική εκδήλωση και τους ανέθεταν καθήκοντα που εξυπηρετούσαν την οργάνωσή της. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στην οργάνωση της σχολικής εκδήλωσης αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Γενικότερα, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες προς όφελος του σχολείου και της τάξης. Μάλιστα έκαναν προτάσεις για συναντήσεις της ομάδας της τάξης με τις μητέρες τους, εκτός σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αποδέχονταν τις πρωτοβουλίες των μαθητών/τριών τους και μοίραζαν αρμοδιότητες

σε όλα τα μέλη των ομάδων. Σε κάποια περίπτωση, ωστόσο, διαπιστώθηκε και μία άρνηση για συγκεκριμένη ανάληψη δράσης η οποία θα ωφελούσε την τάξη.

- Μείωση παραγόντων επικινδυνότητας
 - Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Στοιχεία της ΨΑ των μαθητών/τριών ανιχνεύτηκαν και εκτός διδακτικής ώρας, τα οποία και καταγράφηκαν ως εξής:

Ως προς την *ανάπτυξη* θετικών συναισθηματικών δεσμών, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες παρέμεναν με τους/τις ίδιους/ες σχεδόν συμμαθητές/τριές τους σε όλα τα διαλείμματα.

- Ύπαρξη σαφών ορίων (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες γενικά δεν δημιουργούσαν προβλήματα (παραβιάσεις κανόνων) στην αυλή, αλλά υπήρχαν και οι περιπτώσεις που ενοχλούσαν συμμαθητές/τριές τους στην αυλή, καθώς και περιπτώσεις που διέκοπταν τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι όταν οι συμμαθητές/τριές-συμπαίκτες/τριές τους καταλόγιζαν ευθύνες.

- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες συναναστρέφονταν αρμονικά με συμμαθητές/τριές τους στην αυλή. Εκδήλωναν όμως και επιθετικές συμπεριφορές, ενώ αποχωρούσαν από το παιχνίδι όταν δεν συμφωνούσαν με τις απόψεις των συμπαίκτων/τριών τους. Επιπλέον, μπορεί να κορόιδευαν άσχημες στιγμές των συμμαθητών/τριών τους και να παρότρυναν και άλλους/ες να κάνουν το ίδιο.

- Ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων
 - Παροχή φροντίδας και στήριξης (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Ως προς την παροχή φροντίδας και στήριξης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες υπερασπίζονταν τους συμμαθητές/τριές τους και απολάμβαναν την παρέα και το παιχνίδι μαζί τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συμβούλευαν τους μαθητές/τριες και στα διαλείμματα.

- Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Αναφορικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες έπαιζαν κυρίως με συμμαθητές/τριες της ίδιας ηλικίας. Ήταν επεξηγηματικοί/ές στις συζητήσεις και είχαν αρμονική συναναστροφή με μαθητές/τριες της τάξης. Έδιναν οδηγίες στο παιχνίδι και ενθάρρυναν συμμαθητές/τριες τους, αν και δε συμμετείχαν ιδιαίτερα σε ομαδικά παιχνίδια.

- ο Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Σχετικά με την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή, προέκυψε από τις παρατηρήσεις ότι οι μαθητές/τριες καθοδηγούσαν τους/τις συμμαθητές/τριές τους στο παιχνίδι, επιχειρηματολογούσαν σε συζητήσεις μαζί τους, αλλά δεν φάνηκε να αναλαμβάνουν δράση στον χώρο της αυλής.

- Ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία των παιδιών (παρατήρηση εντός και εκτός διδακτικής ώρας)

Η διαδικασία παρατήρησης των μαθητών/τριών ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία των παιδιών εντός και εκτός διδακτικής ώρας δεν οδήγησε σε εντοπισμό συμπτωμάτων.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία (παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας)

Ως προς την ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία τους εντός διδακτικής ώρας, παρατηρήθηκε ότι κάποιοι/ες μαθητές/τριες, ενώ ακολουθούσαν τις οδηγίες του/της εκπαιδευτικού, παραπονούνταν και γκρίνιαζαν όταν δεν συμφωνούσαν με κάτι ή όταν δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν την εργασία τους.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία (παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας)

Η αντίστοιχη παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας έδειξε πως οι μαθητές/τριες θύμωσαν κατά τη διάρκεια παιχνιδιού όταν οι συμμαθητές/τριές τους τους επισήμαναν τα λάθη τους και αποχώρησαν από το παιχνίδι. Σημειώνεται ότι οι υπόλοιπες συνθήκες, όπως η ημέρα και η ώρα εφαρμογής της παρατήρησης, το σχολείο, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο παιχνίδι (μαθητές/τριες της τάξης) και ο/η εκπαιδευτικός εφημερίας στην εφαρμογή της διαδικασίας παρατήρησης ΜΕΤΑ τη διδακτική παρέμβαση παρέμεναν περίπου ίδιες με εκείνες της εφαρμογής της παρατήρησης ΠΡΙΝ τη διδακτική παρέμβαση.

- Ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση (παρατήρηση εντός και εκτός διδακτικής ώρας)

Η διαδικασία παρατήρησης των μαθητών/τριών εντός και εκτός διδακτικής ώρας ως προς την ύπαρξη προβλημάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση των παιδιών δεν οδήγησε σε εντοπισμό προβλημάτων-συμπτωμάτων.

7.7. Αποτελέσματα από τον Οδηγό συνέντευξης μαθητή/τριας (μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)

Οι απαντήσεις των 11 μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος στις 56 ερωτήσεις του ΟΣΜ_Μ αποτυπώνουν σκηνές της ζωής τους μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό. Η εν λόγω αποτύπωση απηχεί την προσωπική αντίληψη των μαθητών/τριών. Η ΨΑ των μαθητών/τριών τροφοδοτήθηκε, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, με χαρακτηριστικά που σηματοδοτούν την ενίσχυσή της (αλληλεπίδραση, κοινωνικοποίηση, ευεξία, αυτενέργεια). Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη με τις διδακτικές δραστηριότητες που υλοποίησαν οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 7.1., οι ερωτήσεις εντάσσονται στους 5 θεματικούς άξονες του οδηγού συνέντευξης που είναι κοινοί για όλες τις συνεντεύξεις (PIPIN και META την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων). Επιπλέον τα δεδομένα και από αυτές τις συνεντεύξεις οδήγησαν στις παρακάτω θεματικές κατηγορίες. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων υποστηρίχτηκε από τη συμφωνία με μία δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες. Η επεξεργασία των συνεντεύξεων οδήγησε σε μεγάλο όγκο δεδομένων. Ακολουθούν ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών/τριών.

1) Υγεία και φροντίδα της (σωματική και συναισθηματική κατάσταση, γνωστική συγκρότηση)

Ως προς τη σωματική υγεία τους οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην εκδήλωση πόνου σε διαφορετικά σημεία του σώματός τους («Ναι κάποια φορά μου έχει πονέσει λίγο το κεφάλι», «Ναι, με έχει πονέσει το στομάχι μου», «Ναι, μου έχει πονέσει η κοιλιά», «...ελάχιστες φορές με πιάνει κράμπα στο πόδι») και περιέγραψαν τον τρόπο αντιμετώπισης («... περιμένω λίγα λεπτά μέχρι να σταματήσει και... το αντιμετωπίζω μόνος μου... Όχι, κάποιες φορές το έχω πει αλλά δεν το λέω πολύ συχνά...», «Ο μπαμπάς μου είπε λίγο να κάτσω, μου έδωσε λίγο ακόμα να φάω λίγο κουλούρι», «Οι γονείς μου με πάνε στο γιατρό», «Πάω στους δασκάλους να με βοηθήσουν»). Ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «...πήρε ο κύριος τηλέφωνο τους γονείς μου και ήρθαν και με πήραν...» και ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Ναι, ενημερώνω, ναι και με βάζουν χανζαπλάστ, μπεταντίν», ενώ η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Όχι, δεν το λέω στη δασκάλα, μόνο στους γονείς μου όταν πάω στο σπίτι και μου λένε “εντάξει, δεν πειράζει, αλλά όταν σου πονάει πάρα πάρα πολύ”, μου λένε, “να παίρνεις τηλέφωνο”. Εγώ νομίζω ότι το αντέχω, είμαι δυνατή». Ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε ««Άλλες φορές δεν θέλω να τους λέω ότι με πονάει κάτι, δεν μου αρέσει, δεν θέλω να ξέρουν ότι πονάω, γιατί πιστεύω ότι δεν έχω καλούς γονείς και σίγουρα κάτι θα μου πουν και θα με μαλώσουν. Καλοί γονείς είναι αυτοί οι γονείς που νοιάζονται για το παιδί τους. Ε, συνήθως, αν με πονάει το κεφάλι ή το πόδι, τους λέω, αλλά... λίγο νοιάζονται για μένα, όχι αρκετά... θα

νοιαστούν... ε... αλλά μερικές φορές με μαλώνουν... δηλαδή ξεκινάν μία άλλη συζήτηση και με μαλώνουν... για παράδειγμα τους λέω “με πονάει το κεφάλι”, λένε “να μην είσαι πολύ ώρα στα ηλεκτρονικά” και με μαλώνουν».

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών για τη συναισθηματική υγεία ανέδειξαν τη διάθεση με την οποία έρχονται στο σχολείο για μάθηση («Ε, ναι, έρχομαι, απλά όταν κάποιες φορές ... με ξυπνάνε ... πάρα πολύ νωρίς, ε, τότε δεν είμαι και τόσο στα καλά μου, ...»), τους λόγους αυτής «Ε, επειδή καμιά φορά είμαι θυμωμένη με κάτι παιδιά... γιατί κάποιες φορές ... κάποια παιδιά ενοχλούν τους φίλους μου και δεν μου αρέσει αυτό ή και στο σχολείο μαλώνουν τα παιδιά... και έχω μαλώσει και εγώ και είμαι λίγο πιο... κακοδιάθετη», «Ε, δεν ξέρω... Αν έχω αγχωθεί» «Γιατί μήπως θα σκέφτομαι τότε θα έρθει ο πατέρας μου σπίτι... Σκέφτομαι τον πατέρα μου γιατί δεν έρχεται στο σπίτι ή οι άλλοι θα με ενοχλούν, κάτι τέτοια... θα με μιλάνε και θα μου κόβουν τη διάθεση...» και τις συνθήκες βελτίωσής της («Θα χαλάρωνα», «Με το φίλο μου ... που με κάνει αστεία, γελάμε μαζί, βγαίνουμε... Το κάνουμε αυτό συνήθως, ε, και με ικανοποιεί». Πιο συγκεκριμένα για τη διάθεσή τους, ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Όχι, δεν θα μου χαλούσε», «Μπορεί κάτι να έγινε και να μην το θέλω να γίνει... Αυτό αφορά μόνο τους γονείς μου... Ας πούμε άμα έχουν κάνει κάτι που δεν συμφωνώ εγώ με αυτό... Π.χ. να μου πουν θα αλλάξεις σχολείο κι εγώ δεν ήθελα να αλλάξω σχολείο. Επίσης, μπορεί κάτι να μου έχουν πει οι συμμαθητές μου... Ας πούμε “δεν σε έχω φίλο”... Και να νιώσω άσχημα λίγο, γιατί δεν με έχουνε φίλο και για αυτό... ότι έχασα τότε έναν φίλο μου». Ο Α2ΔΣΧΦ2 δήλωσε «Ναι», «Αυτό το παιδί με έχει ενοχλήσει... όλη την ώρα χτυπάει και εμένα και τους άλλους» και ο Α1ΔΣΧΚ1 σημείωσε «Ε, το πρωί, ...δεν μιλάω και πολύ. Δεν είμαι χαρούμενος. Επειδή είμαι νυσταγμένος και βαριέμαι και το σχολείο.», «Ε, να κάνουμε δραστηριότητες την πρώτη ώρα... ε, να κάναμε, ...κάτι, με τα χαρτιά να φτιάχναμε... δεν θέλω να γράφω».

Οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως συμφωνούν με τη συμμετοχή της τάξης τους σε προγράμματα ψυχικής ενδυνάμωσης («Ναι, θα ήθελα» «Ναι, θα ήθελα, για να είναι τα παιδιά χαρούμενα»). Σημείωσαν ότι η θετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών ενισχύεται υπό διαφορετικές συνθήκες («Ε, τους λέει [ενν. ο/η εκπαιδευτικός-] ... να τα λύνουν με ηρεμία τα θέματα», «Ε, άμα η κατάσταση είναι δύσκολη, μπορεί οι γονείς των παιδιών ή και τα ίδια τα παιδιά μόνα τους, άμα είναι συνεργάσιμα. Δεν ξέρω... οι άλλοι δάσκαλοι των άλλων τάξεων, ο κύριος Διευθυντής, άμα είναι δύσκολο το θέμα; Δεν ξέρω... Είτε με τη δασκάλα είτε μόνοι μας. ... Οι άλλοι συμμαθητές, εμείς, η δασκάλα...» «Ναι... ο Διευθυντής, κάποιος άλλος δάσκαλος... ας πούμε ο δάσκαλος της γυμναστικής, εσείς με το πρόγραμμα μας βοηθήσατε να ξεπεράσουμε τα προβλήματα»).

Σχετικά με τη γνωστική συγκρότηση τους αναφέρθηκαν στο αν συγκρατούν νέες γνώσεις («Ναι, τις συγκρατώ») και ειδικότερα ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Ε, μπορεί κάποτε να μου ξεφύγει, αλλά τις περισσότερες φορές τα συγκρατώ»). Εστίασαν επίσης στο ότι μπορεί να ενισχυθεί η σχολική τους επίδοση. Κατά τον Α1ΔΣΧΚ1 «Ναι, αν μας βοηθούσε κάποιος να έχουμε καλή ψυχολογία και να συνεργαζόμαστε, θα έχουμε καλή επίδοση. Εσείς, το Πρόγραμμα βοήθησε να συμπεριφέρεται καλύτερα ο ένας στον άλλο και άρα να γίνουμε καλοί μαθητές. Στο Πρόγραμμα μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε, αυτό που έχουμε στο μυαλό μας να το λέμε, ο ένας βοηθάει τον άλλο, άρα μπορούμε να γίνουμε και καλύτερη ομάδα και καλύτεροι μαθητές», Ο Α1ΔΣΧΦ3

είτε «Οι γονείς», ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Δεν ξέρω αν υπάρχει κάποιος από την τάξη να βοηθήσει... Για να έρθει να μας βοηθήσει κάποιος έπρεπε να είμαστε όλοι μία ομάδα... Και θα θέλαμε εμείς να βοηθήσουμε ο ένας τον άλλο...» και ο Α2ΔΣΧΚ1 ανέφερε «Ναι... ο Διευθυντής... κι εσείς μας βοηθήσατε να έχουμε καλή ψυχολογία κι έτσι να διαβάζουμε καλύτερα»). Μίλησαν ακόμα για το πώς μπορούν να δεχτούν τη συγκεκριμένη βοήθεια στην τάξη. Ο Α1ΔΣΧΦ3 τόνισε «Οι γονείς να βοηθήσουν τους μαθητές ή οι ίδιοι οι μαθητές να βοηθήσουν τους άλλους μαθητές», ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Οι μαθητές θα το λέγαμε στη δασκάλα, να κάνουμε κι άλλο Πρόγραμμα γιατί αυτό μας άρεσε» και ο Α2ΔΣΧΚ1 σημείωσε «Θα το λέγαμε στην κυρία και αν μπορούσαμε και αν μπορούσε η κυρία θα σας δεχόμασταν στην τάξη»). Για το πώς ενισχύονται στην επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Ναι, σκέφτομαι μέσα μου, ας πούμε μας δίνουν ένα πρόβλημα... Το σκέφτομαι αυτό το πρόβλημα, ... Ναι, από μέσα μου μιλάω, το σκέφτομαι... Ο δάσκαλος και οι συμμαθητές μου θα μπορούσαν να με βοηθήσουν να λύσω τα προβλήματά μου... Θα ήθελα να υπάρχει ηρεμία», ο Α1ΔΣΧΚ1 παρατήρησε «Ναι, να καθίσω να σκεφτώ» και ο Α2ΔΣΧΚ1 ανέφερε «Ναι, η ηρεμία, η καλή διάθεση».

2) Βασικές ανάγκες και κάλυψή τους (ένδυση-υπόδηση, διατροφή)

Οι μαθητές/τριες⁷⁴ αναφέρθηκαν στη στάση που θα τηρήσουν στην περίπτωση που οι γονείς τους δεν πραγματοποιήσουν τις αγορές ένδυσης και υπόδησης που επιθυμούν («Ναι. Θα τους πω «δεν πειράζει». Μπορεί να μην έχει πληρωθεί... ίσως το πάρουμε άλλη φορά», «Θα τους δικαιολογήσω. Άμα είναι ένας συγκεκριμένος λόγος, οικονομικός ας πούμε... (θα τους πω) δεν πειράζει, δεν είναι αναγκαστικό τώρα... ίσως κάποια άλλη φορά», «Ε, θα έλεγα ότι θα ήταν φυσικό πράγμα γιατί μπορεί να μην είχαν λεφτά να μου τα έπαιρναν και θα το δεχόμουν, ναι», «Αν και θα στεναχωρηθώ λίγο, αλλά, ναι. Θα τους πω την επόμενη φορά να πάω να διαλέξω κι εγώ μαζί τους.», «Θα πω ότι μπορεί να είχαν ξεχάσει μερικά χρήματα και ήθελαν να αγοράσουν σχετικά κάτι άλλο πιο σημαντικό.», «θα προσπαθούσα να μαζέψω εγώ λεφτά...». Μία μόνο απάντηση διαφοροποιήθηκε από τις προηγούμενες («Όχι. Θα πω «πρέπει να μου τα πάρετε, γιατί τα έχω ανάγκη και μου αρέσουν... πρέπει να έχω δύο ζευγάρια παπούτσια γιατί με το ένα δεν μπορώ να κυκλοφορώ», αλλά δεν νομίζω πως θα μου αγοράσουν και δεύτερο ζευγάρι και θα μου πουν «έχεις ένα ίδιο, δεν χρειάζεσαι άλλο», όμως εγώ θα εξακολουθώ να θέλω και δεύτερο»). Ο Α2ΔΣΧΦ2 δήλωσε για το συγκεκριμένο θέμα «Ναι, μπορεί να μην έχουν λεφτά... Θα τους έλεγα “δεν πειράζει που δεν θα μου τα αγοράσετε... σήμερα... ίσως άλλη μέρα, όταν έχετε λεφτά...”», ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Ε, ναι, θα τους πω... Ε, θα σκεφτώ ότι δεν έχουν αρκετά χρήματα για να μου τα αγοράσουν αυτά αλλιώς θα μου τα περνάνε. Θα τους πω “δεν πειράζει που δεν μου τα πήρατε” του χρόνου μπορείτε να μου τα πάρετε.» και η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Θα μπορέσω γιατί μάλλον δεν θα έχουν χρήματα για να μου πάρουν αυτά τα ρούχα και τα παπούτσια, άρα έτσι θα περιμένω μέχρι να μαζέψω και εγώ χρήματα και να μου δώσουν και οι γονείς μου και να τα αγοράσω».

⁷⁴ Πρόκειται για τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες που είχαν παραχωρήσει συνέντευξη και ΠΙΝ από την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων.

Αναφορικά με το δεκατιανό στο σχολείο, οι μαθητές/τριες υποστήριξαν τις διατροφικές επιλογές τους («Θα αισθανθώ λίγο άσχημα (χωρίς δεκατιανό στο σχολείο), «Αν τρώω στο σπίτι δεν θα έχω πρόβλημα στο σχολείο. Θα πρέπει να ετοιμάζουν από το σπίτι για να φάω στο σχολείο»). Κατά τον Α1ΔΣΧΠ «...γιατί από το κυλικείο δεν είναι και υγιεινά πράγματα ενώ από το σπίτι φέρνεις πιο ωραία πράγματα με όλες τις γεύσεις που μπορείς να βάλεις εσύ, να προσθέσεις κάτι δικό σου... ό,τι θέλουμε... λαχανικά, ό,τι θέλεις βάζεις και είναι πιο υγιεινό». Ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Δεν πειράζει γιατί εγώ έτσι κι αλλιώς δεν θέλω φαγητό το πρωί, αλλά το τρώω με το ζόρι» και ο Α1ΔΣΧΦ2 δήλωσε «Καλά, γιατί μπορεί να ζυπνάω πιο νωρίς και να τρώω το πρωινό μου πριν πάω στο σχολείο»

3) Ανάλυση δράσης και ενθάρρυνσή της (διαχείριση προσωπικών προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς)

Οι μαθητές/τριες έκαναν δηλώσεις για παραμέτρους βοηθητικές στην αντιμετώπιση προβλημάτων τους («...γιατί έχω ηρεμία...», «Ε, το σκέφτομαι μέσα μου... Θα ρωτήσω τον κύριο μήπως είναι σωστό, αν είναι σωστό αυτό που σκέφτομαι, αν δεν μπορώ να τα λύσω», «Είμαι έξυπνος, ναι και αυτό με βοηθάει να λύνω τα προβλήματά μου σε όλες τις δυσκολίες, να προσπαθώ...», «...προσπαθώ... έχω επιμονή», «...συνεργάσιμος ναι. αυτό με βοηθάει...», «Θυσιάζω τον εαυτό μου για τους άλλους, για να λύνουν το δικό τους πρόβλημα», «Να λέμε τη γνώμη μας και ποτέ να μη βαράμε τον άλλον άμα δεν συμφωνούμε μαζί του», «Η συζήτηση με βοηθάει να λύνω. Δεν δυσκολεύομαι, τα λύνω γιατί πάντα συζητάω»). Αναφέρθηκαν όμως και στην ύπαρξη ανασταλτικών παραγόντων («Δεν ξέρω, δεν γνωρίζω άμα υπάρχει ή όχι...», «Δυσκολεύομαι όταν έχω νεύρα», «...αν έχω έναν πανικό και πιστεύω ότι δεν θα το λύσω και έτσι δεν το λύνω...», «Όταν είμαι λυπημένος δυσκολεύομαι να λύσω προβλήματα»).

Εξέφρασαν και την επιθυμία να αναλάβουν δράση, έστω και με τη σκέψη ενός μαγικού ραβδιού δηλώνοντας και τις ενέργειες που θα έκαναν προς όφελος των μελών της κοινωνίας («Πρώτα για μένα, να τα ξαναφτιάξουν οι γονείς μου και για τα παιδιά, για την τάξη μου, να μην έχουν οικονομικά προβλήματα,... να μην τους λείπει τίποτα, δηλαδή να τα έχουν όλα ... στην εντέλεια και να μη στεναχωριούνται για τίποτα», «Θα ήθελα όσα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή να μην ξέρουν καλά γράμματα ... να βοηθούσα να γίνουν πιο έξυπνα και να μην μαλώνουν τα παιδιά στην τάξη», «Για τα άλλα παιδιά, δεν ξέρω κάτι γι αυτά... το όνειρό τους να πραγματοποιηθεί.»). Ο Α2ΔΣΧΦ2 δήλωσε «Δεν θα έκανα μόνο για τα παιδιά της τάξης μου, για όλα τα παιδιά της γης απλά να έχουν λεφτά... Για μένα, επειδή όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι, αυτό που είπα και για τους άλλους... Να έχω λεφτά για να τα χρησιμοποιώ, να αγοράσω σπίτι, φαγητό, νερό, να μην μου λείπουν αυτά». Ο Α1ΔΣΧΚ2 είπε «Ε, θα έκανα ότι το καλύτερο μπορούσα... Θα τους βοηθούσα και για τα παιδιά που δεν θα είχαν χρήματα, θα τους έδινα λεφτά, θα τους έδινα σπίτι και... τα πάντα, ζύστρες, γόμες, παπούτσια, ρούχα, ε, πίνακες ζωγραφικής, μπλοκ ζωγραφικής, τα πάντα, καπέλα, γυαλιά, κρέμες, τα πάντα... Κρέμες για να φάνε τα μωρά, για το πρόσωπο κρέμες, καφέδες, τα πάντα». Ο Α2ΔΣΧΚ1 σημείωσε «Να διαβάζω... να

ήξερα κάτι περισσότερο στα μαθηματικά, να είμαι πιο καλός μαθητής. Τα παιδιά της τάξης να μην μαλώνουν». Ο Α3ΔΣΧΠ ανέφερε «Ε, να... να είχαμε ειρήνη και να είχε ο καθένας ότι ήθελε αλλά να μην είναι κακό. Ε, για μένα να είναι καλά η οικογένειά μου και να έχουμε ό,τι θέλουμε... ό,τι χρειαζόμαστε...». Ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε ««Θα έκανα ένα καλύτερο σχολείο για όλους, ...με ορόφους και πολλές τάξεις, να είναι βαμμένο λαχανί. Όχι μεγάλες αίθουσες, όσο να χωράνε τα άτομα. Να έχει αίθουσα πληροφορικής με υπολογιστές, βιβλιοθήκη με βιβλία. Για μένα, θα έπαιρνα κάτι να παίζω, ένα παιχνίδι». Ο Α1ΔΣΧΠ είπε «Θα ήθελα να ήμουν καλός μαθητής... Να ήμουν πάντα με την οικογένειά μου.... Για τους συμμαθητές μου, θα ήθελα να τους έδινα εξυπνάδα, να τους έδινα λεφτά, στέγη, φαγητό... Και για μένα τα ήθελα αυτά φυσικά». Η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Για μένα, θα ήθελα να έχω ένα τεράστιο σπίτι, ε, να έχω πολλά παιχνίδια, πολλά ρούχα, αυτά. Για τα παιδιά της τάξης, θα ήθελα να είμαστε ακόμη πιο καλοί μαθητές και να έχουμε καλές σχέσεις με όλους, έτσι ώστε να μη μαλώνουμε, να μην έχουμε καυγάδες».

4) Ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική μονάδα (σχέσεις μαθητών/τριων με τους/τις εκπαιδευτικούς, σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς)

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών εστίασαν στο αν πρέπει να εμπιστεύονται τον/την εκπαιδευτικό («Ναι, πρέπει να εμπιστεύονται γιατί η δασκάλα είναι αυτή που έχεις τη μισή μέρα στην κάθε σου μέρα περίπου, οπότε πρέπει να την εμπιστευέσαι ...»). Ο Α1ΔΣΧΦ3 δήλωσε «Ναι, γιατί ο δάσκαλός μας μαθαίνει καινούρια πράγματα... Μας αγαπάει... Πάρα πολύ μας βοηθάει...», η Κ2ΔΣΧΦ1 είπε «Βέβαια, γιατί όπως μας εμπιστεύεται κι εμάς η δασκάλα μας πρέπει να την εμπιστευόμαστε και εμείς», η Κ1ΔΣΧΦ1 πρόσθεσε «Ναι και πολύ, γιατί ... η δασκάλα σου είναι σαν τρίτη μητέρα σου, γιατί η πρώτη είναι η μαμά σου, η δεύτερη είναι η γιαγιά σου και η τρίτη είναι η δασκάλα», ο Α2ΔΣΧΦ2 είπε «Μερικές φορές ναι... να την εμπιστεύονται πάντα», ο Α2ΔΣΧΚ1 σημείωσε «Θα πρέπει, επειδή ο δάσκαλος ή η δασκάλα ξέρει κάτι περισσότερο από τα παιδιά», ο Α3ΔΣΧΠ υποστήριξε «Ναι, γιατί ο δάσκαλος είναι κάθε μέρα μαζί τους και πρέπει να μάθουν πώς να ζουν μαζί του», ο Α1ΔΣΧΠ είπε «Ε, πρέπει να την εμπιστεύονται, γιατί κάποιοι που λένε είναι σαν δεύτερη μαμά... κάπως που το λένε, ε κι έτσι έχουμε πολλή εμπιστοσύνη... γιατί της έχουμε πει πολλές χάρες και μας τις κάνει, ε, και αυτή μας εμπιστεύεται» και ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Όχι, γιατί θα το πουν σίγουρα κάπου και μετά οι γονείς θα το πουν και στα παιδιά και μετά θα ακουστούν και σε όλη την τάξη». Μίλησαν επίσης για το αν εμπιστεύονται και οικονομικά προβλήματα των γονιών τους που επηρεάζουν τη ζωή τους («Ναι, θα της έλεγα ότι δεν έχουμε πολλά λεφτά και ότι έχουμε οικονομικά προβλήματα»). Ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Όχι» και ο Α1ΔΣΧΠ είπε «Ε, όχι δεν θα το έλεγα». Σημείωσαν ακόμα πως ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει στην επίλυση προσωπικών προβλημάτων «Θα μπορούσε να με βοηθήσει κι αυτή και το σχολείο ίσως... Να δώσει κάποια λεφτά, κάποια τρόφιμα... να συγκεντρώσει από τους μαθητές;». Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν και στο αν ζητούν από τους γονείς τους να επικοινωνούν με τον/την εκπαιδευτικό («Ε, ναι, γιατί είναι καλό να ξέρουν πώς τα πάω στο σχολείο και θέλω κι εγώ να μάθω»). Ο Α1ΔΣΧΠ δήλωσε «Ναι, τους λέω..... βοηθάει στο να...

παράδειγμα να πει η μαμά μου στη δασκάλα άμα είναι καλός μαθητής... άμα με πει ότι είμαι καλός μαθητής θα με ανεβάσει πολύ θα... θα νιώθω καλύτερος να διαβάζω, ...και να προσπαθώ» και ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Όχι. Θεωρώ ότι δεν χρειάζεται γιατί οι γονείς καταλαβαίνουν ότι, δηλαδή θα σκεφτούν ότι δεν είσαι καλό παιδί και μετά θα σε μαλώνουν. Αν είμαι καλό παιδί και καλός μαθητής, πάλι όχι, δεν θα τους ζητούσα να πάνε στον δάσκαλο γιατί δεν μου αρέσει να λέω τα προβλήματα που έχω με τους γονείς μου... σε κανέναν».

5) Παραγωγική εργασία (συνθήκες μάθησης, εξωδιδασκτικές επισκέψεις, εποπτικό υλικό)

Ως προς τις συνθήκες μάθησης, οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στο πώς τις αντιμετωπίζουν όταν είναι ανασταλτικές για τη μάθηση («Ε, θα μιλούσα στην κυρία» «Δεν θα τα παρατούσα... θα συνέχιζα συνέχεια... αργά αργά και με υπομονή όλα γίνονται», «Ότι είμαι ήρεμος και ότι δεν νευριάζω εύκολα. Άμα η κατάσταση είναι δύσκολη μπορεί να τρελαθώ λίγο και να χτυπήσω κάποιον ας πούμε. Στο σπίτι μου τα αδέρφια μου μαλώνουν συχνά και η μαμά και ο μπαμπάς τους φωνάζουν και άμα είναι δύσκολο τους χτυπάω κι εγώ μετά. Γιατί μαλώνουν μεταξύ τους. Προσπαθούμε να τους χωρίσουμε. Και ο ένας είναι μικρούλης και τους φωνάζουμε κιόλας για να σταματήσουν. Χαρακτηριστικό δικό μου, που με δυσκολεύει να λύνω προβλήματα δεν ξέρω... Δεν ξέρω, δεν γνωρίζω άμα υπάρχει ή όχι...». Ειδικότερα η δήλωσε Κ2ΔΣΧΦ1 «Με βοηθάει πάρα πολύ να σκέφτομαι, να ηρεμώ, ε, κι έτσι σιγά-σιγά μπορεί να το λύσω αυτό το πρόβλημα... Αν δεν έχω όμως ηρεμία δεν μπορώ... να το λύσω... έχω έναν πανικό και πιστεύω ότι δεν θα το λύσω και έτσι δεν το λύνω, ενώ αν χαλαρώσω μπορώ» και ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Συνήθως για να λύσω κάποιο πρόβλημα, δηλαδή όταν οι άλλοι, κάποιοι έτσι, κλοτσιούνται, παλεύουν, μπαίνω μπροστά και χτυπάν εμένα και οι άλλοι δεν παθαίνουν τίποτα. Θυσιάζω τον εαυτό μου για τους άλλους, για να λύνουν το δικό τους πρόβλημα. Για μένα, λύνω προβλήματα ίσως επειδή είμαι έξυπνος. Με δυσκολεύει να λύνω προβλήματα το ότι θυμώνω εύκολα.». Οι μαθητές/τριες είπαν πως ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών («Τα αντιμετωπίζει ήρεμα, χωρίς τσακωμούς... Τους λέει να πουν τι πρόβλημα έχουν και το συζητάμε όλοι μαζί στην τάξη. Και λέει κάθε παιδί την άποψή του.», «Ξαναεξηγεί το μάθημα. Θα έπρεπε να... μιλήσει δυνατά η δασκάλα για να χαμηλώσουν τη φωνή τους.», «Ε, με συζήτηση... ε, συζητάμε όλη η τάξη για να μην μαλώνουμε», «Προσπαθεί ... να τα εξηγεί πιο καλά... και για τα παιδιά που δεν συμπεριφέρονται καλά να τα μάθει να μην κάνουν βλακείες και φασαρίες... τα συμβουλεύει» και όπως είπε ο Α1ΔΣΧΚ1 «Τους μιλάει».

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν και στο ενδεχόμενο της μη συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικές επισκέψεις («Για να βοηθήσω τους γονείς μου στις δουλειές. Ε, λίγο στενοχωρήθηκα γιατί ήθελα να πάω με τα άλλα παιδιά αλλά δεν πειράζει... Ίσως μου δοθεί η ευκαιρία να ξαναπάω...», «Ε, οικονομικός λόγος...»). Η Κ1ΔΣΧΦ1 είπε «...γιατί για να με πάρουν οι γονείς μου μπορεί ...να είχαν δουλειές και δεν θα μπορούσαν να έρθουν να με πάρουν από το σχολείο όταν θα επέστρεφα και δεν θα μπορούσε κάποιος να με πάει σπίτι μου και για αυτό... Ναι, μου έχει τύχει μία φορά»

και η Α2ΔΣΧΚ2 σημείωσε «Ε, αυτό είναι λίγο δύσκολο... Ε, μπορεί να είχα σπάσει το πόδι μου, χτύπα ξύλο δηλαδή, και να μην μπορούσα να περπατήσω. Μπορεί να μην τον ήξερα εγώ τον λόγο για τον οποίο δεν θα ήθελαν οι γονείς μου να πάω και για να μην ... πάω πουθενά και να χαθώ...»

Οι μαθητές/τριες μίλησαν και για το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιούν στο σχολείο. Η Κ1ΔΣΧΦ1 δήλωσε «Δεν ξέρω, ε, ναι, γιατί η κυρία μας έχει μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, νερομπογιές για ... αν κάποιο παιδάκι δεν έχει, ... και μας βοηθάει καμιά φορά... μας δίνει να ζωγραφίσουμε», ο Α3ΔΣΧΠ είπε «Ε, θα δανειζόμουν από έναν φίλο μου», η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Νομίζω ότι σε όποια παιδιά έχουν ... οικονομική ανάγκη και δεν μπορούν να πάνε σε κάποια εκδρομή ... θα τους βοηθήσει σίγουρα η δασκάλα τους... ε, γιατί θα έχει εμπιστοσύνη στον μαθητή και αν δει ότι υπάρχει οικονομικό πρόβλημα θα μπορέσει να βοηθήσει... Ε, ας πούμε να πάρει η δασκάλα λεφτά από το ταμείο που έχουμε μαζέψει ή, ε, δεν ξέρω τι άλλο» και ο Α1ΔΣΧΠ σημείωσε «Ε, δεν ξέρω ούτε εγώ τι θα έκανα... Είναι λίγο δύσκολα... Είναι λίγο δύσκολο για να το σκεφτώ και να απαντήσω... Θα μπορούσα να το πω στην κυρία, ε, και το σχολείο θα αναλάμβανε για αυτά... στην τάξη μας έχουμε μαρκαδόρους, θα μου δάνειζε η κυρία.»

6) Γνώση καταστάσεων οικονομικής δυσπραγίας (αντιμετώπιση στο σχολείο, επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, βελτίωση της συμπεριφοράς με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, οικονομικά προβλήματα στο σχολείο και στους/στις συμμαθητές/τριες)

Οι μαθητές/τριες υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο βοηθούν στην επίλυση οικονομικών προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους («Ε, ναι, μπορεί αλλά... Όλοι άμα δίνουμε... Έχουμε εμείς ένα ταμείο και δίνουμε ανά 50 λεπτά... Πιστεύω πως ναι, το σχολείο μπορεί να κάνει κάτι για να βοηθήσει... θα μπορούσε να διοργανώσει ένα κάτι σαν παζάρι ..., έξω να βγει κάτι σαν γιορτή και να αγοράζαμε για το καλό... έτσι, για να βοηθήσουμε το σχολείο... τους μαθητές, φυσικά, και να τους αγοράζαμε τα απαραίτητα... μολύβια, σβήστρες... για εκδρομή» «Ναι, μπορούν να τα λύσουν αυτά τα προβλήματα... Μπορούν να τους πουν γιατί... Οι δάσκαλοι μπορούν να τους μιλήσουν... “Για ποιο πρόβλημα ανησυχείς;” Θα καθίσει μαζί του, θα του δώσει συμβουλές ο δάσκαλος στον μαθητή. Μπορεί να του δώσει κι ένα τετράδιο, ένα μολύβι, υλικά για το σχολείο.» «Ναι, γιατί έχουμε μία ψυχολόγο και μία κοινωνική λειτουργό που έρχονται κάθε Δευτέρα και μας βοηθάνε»).

Μίλησαν, επίσης, για τη σύνδεση των οικονομικών προβλημάτων με τη σχολική επίδοση («Μπορεί. Άμα δεν έχουν πολλά λεφτά κι έχουν οικονομικά προβλήματα, ίσως μπορεί να επηρεαστεί, ναι. Ε, επειδή μπορεί τα άλλα παιδιά να οι γονείς τους να δουλεύουν και αυτό να μην έχει πολλά λεφτά και να μην μπορεί να αγοράσει αυτά που θέλει... ή κανένα μολύβι άμα δεν έχει.. άμα θέλει ρούχα και τέτοια και δεν μπορούν να του τα πάρουνε... Ε, μπορεί να στεναχωριέται μέσα του και να μην θέλει να διαβάσει.», «Ναι, γιατί μπορεί να μην έχει να πάρει λεφτά για μολύβια και μπορεί και το παιδάκι ... να μην σκέφτεται στο σχολείο για τα μαθήματα να σκέφτεται

συνέχεια ... για τα οικονομικά τους...», «Όχι, αυτό το πιο πολύ μπορεί να βοηθήσει να μάθει ένας μαθητής για να τα βγάλει πέρα όταν μεγαλώσει. Όχι... Όχι, άμα προσπαθούμε εμείς να διαβάζουμε και φυσικά όχι, δεν θα μας πειράξει.» «Ναι, μπορεί να επηρεαστούν τα παιδιά. Να σκέφτονται πως θα πάρουν το επόμενο βιβλίο της τάξης... Πώς να το αγοράσουν... .. Και για τα αντικείμενα που θα πρέπει να αγοράσουν... μολύβια, ζύστρες. Θα έχουν ένα πρόβλημα, θα έχουν στρες και δεν θα μπορούν να συγκεντρωθούν στο διάβασμα» «Νομίζω ναι γιατί ... αυτοί οι οικονομικοί λόγοι ... θα επηρεάσουν και το παιδί που είναι στην οικογένεια και πάει στο σχολείο, ε, αλλά εντάξει θα προσπαθήσει αυτό το παιδί και οι γονείς φυσικά, βέβαια, ε, να μην επηρεαστεί τόσο και να έχει μία καλή φάση στο σχολείο ... σε όσα παιδιά είναι κακομαθημένα με τα χρήματα, δεν θα είναι τόσο καλοί στο σχολείο γιατί θα λένε “α, ο πατέρας μου δεν μου δίνει χρήματα επειδή αυτό... αυτό και αυτό...”, ενώ όσα είναι συνηθισμένα, ε, δεν θα έχουν κανένα πρόβλημα, δεν θα επηρεαστούν από αυτό το οικονομικό».

Περιέγραψαν επίσης το πώς θα βοηθούσαν τα παιδιά αν ήταν οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί («Αν είχαν οικονομικές δυσκολίες θα τους βοηθούσα, θα τους έδινα ότι χρειαζόντουσαν... Σβήστρες, ζύστρες...», «Να συζητήσουν τι πρέπει να κάνουν... πώς να συμφιλωθούν...», «Θα τους ενθάρρυνα και θα τους έλεγα ότι, ε, αυτό το οικονομικό πρόβλημα δεν θα επηρεάσει τόσο πολύ τον εαυτό τους... εντάξει μπορεί να έχουν αυτό το πρόβλημα, αλλά δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να είναι καλοί μαθητές στην τάξη και να συμπεριφέρονται καλά στους άλλους συμμαθητές τους... γιατί λύνεται... ε, ξέρω γω, τώρα μπορεί να πιάσουν δουλειά οι γονείς κι έτσι να μαζέψουν πάλι λεφτά... Να είναι αισιόδοξοι, να μην φοβούνται τίποτα»). Μίλησαν ακόμα για τους τρόπους με τους οποίους θα διαχειρίζονταν την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών/τριών τους, αν οι ίδιοι/ες ήταν εκπαιδευτικοί («Θα τους έλεγα “μην μαλώνετε, να είστε πιο ευγενικοί...” ... θα συζητούσα», «Ε, θα τους έλεγα, ... να μάθουν ... όσο πιο νωρίς είναι γιατί μετά θα είναι αργά, δεν θα μπορούν να διαβάσουν και δεν θα πιάσουν δουλειά, ενώ άμα μαθαίνουν θα μπορούν να πιάσουν εύκολα δουλειά... και... να μην είναι κακοί στη συμπεριφορά τους...», «Θα τους έβαζα τιμωρίες και τέτοια για να... μάθουν λίγο...», «Θα τους μιλούσα ήρεμα και θα τους έλεγα τι οικονομικά προβλήματα έχουμε κι άμα η τάξη μπορούσε να τους βοηθήσει.»), «Θα έλεγα “θέλεις να βγεις λίγο έξω να πάρεις αέρα και να πας να ρίξεις λίγο νερό στα μάτια σου, για να σου περάσει;”», «Θα έλεγα στους γονείς ... να είναι λίγο πιο καλά με τα παιδιά γιατί τα παιδιά μάλλον μπορεί να είναι και από τους γονείς έτσι... Θα τους έλεγα λίγο να του συμπεριφέρονται πιο καλά... λίγο να το μάθουν το παιδί να μην είναι τόσο κακό με τα άλλα.»). Η απάντηση του Α1ΔΣΧΦ3 για το θέμα ήταν «Αν ήμουν δάσκαλος θα έκανα ένα δώρο στους μαθητές για να διορθώσουν αυτή τη συμπεριφορά... Τετράδιο, σβήστρες και μολύβια...». Ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ε, θα τους μάλωνα, να μην παίρνουν μολύβια και υλικά από τους άλλους, θα τους έλεγα «δεν είναι καλό να παίρνετε από τους άλλους, μπορείτε να αγοράζετε δικά σας... αν δεν έχετε λεφτά να αγοράσετε, θα παίρνετε από τους άλλους αλλά να τους ρωτάτε»» και ο Α2ΔΣΧΦ2 είπε «Θα τους έκανα πιο ευγενικούς στο σχολείο, όταν έρχονται να μην μαλώνουν με άλλα παιδιά... Θα τους έλεγα “μην μαλώνετε, να είστε πιο ευγενικοί...” ... θα συζητούσα».

Περιέγραψαν ακόμα τα αισθήματα και τις σκέψεις τους για τους/τις οικονομικά ευάλωτους μαθητές/τριες («Ότι θα είναι πάρα πολύ στεναχωρημένοι, ε, αλλά εμείς οι άλλοι μαθητές θα προσπαθήσουμε να τους βοηθήσουμε, να τους δώσουμε λίγα χρήματα από το ταμείο κι έτσι οπότε θα μπορέσει αυτός θα μας επιστρέψει»). Ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Νιώθω μία λύπη για αυτά τα παιδιά... είναι άδικο που συμβαίνει αυτό... Μακάρι να μπορούσα να τα βοηθήσω...», ο Α2ΔΣΧΠ δήλωσε «Δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζοννε... .. Οι γονείς άμα βρουν δουλειά... για όλους, όσοι δεν έχουνε δουλειά θα μπορούσε να κάνει κάτι το κράτος. Άμα δεν έχουνε, ναι, να τους δώσει και χρήματα.», ο Α1ΔΣΧΠ ανέφερε «Σκέφτομαι ότι μπορεί όλοι από την τάξη μου να έχουν οικονομικά προβλήματα. Αλλά μπορεί να μην το δείχνουν γιατί είναι... ..κάπως σαν ντροπή ... Όχι, να μην ντρέπονται... πρέπει να χαίρονται γι' αυτό που είναι, να διαβάζουν, να προσπαθούν για το καλύτερο... Φυσικά στενοχωριέμαι για τους ανθρώπους που έχουν οικονομικά προβλήματα... σκέφτομαι ότι είναι άνθρωποι σαν και εμάς, θα πεινάσουν κι εμείς πρέπει να βοηθήσουμε...» και ο Α3ΔΣΧΠ σημείωσε «Ε, ε, τους λυπάμαι».

Οι μαθητές/τριες μίλησαν για τον τρόπο με τον οποίο θα στήριζαν τους/τις οικονομικά ευάλωτους/ες μαθητές/τριες («Από το σχολείο μαζεύουμε ρούχα για να δώσουμε... Αυτά τα παιδιά περνάνε χάλια. Άμα δεν έχεις να φας, θα πεινάς... ή άμα δεν έχεις ρούχα θα κρυώνεις... σπίτι άμα δεν έχεις ... όταν θα βρέχει πού θα κάθεται ή το βράδυ... θα φοβάσαι», «Δεν χρειάζεται να στενοχωριέστε που δεν έχετε λεφτά, δεν πειράζει, κάποτε μπορεί να έχετε και να είστε ευτυχισμένοι. Θα μπορούσα να τους βοηθήσω, να τους κάνω φίλους μου και ό,τι προβλήματα έχουν να τα βοηθάμε να τα αντιμετωπίσουν. Να συζητώ μαζί τους.», «Θα τους έλεγα: “θα είμαι πάντα δίπλα σου...” Θα ήμουν δίπλα τους, θα πήγαινα όλη μέρα μαζί τους, θα διαβάζαμε μαζί... Τα πάντα θα κάναμε μαζί... Θα τους έκανα παρέα...», «Άμα ήταν μικροί-μικροί θα τους έλεγα να πουν στους γονείς τους να δουλέψουν ... για να βγάλουν λεφτά ... Αν δεν μπορούν να βρουν δουλειά οι γονείς θα έδιναν λίγα λεφτά στα παιδιά.... Θα τους έλεγα «μην φοβάστε, θα περάσει»... .. και να κάνουν υπομονή». Σε αυτό το πλαίσιο ο Α3ΔΣΧΠ δήλωσε «Ότι τα λεφτά δεν σε κάνουν χαρούμενο, άρα δεν χρειάζεσαι λεφτά για να γίνεις καλός στα μαθήματα και καλός άνθρωπος. Εγώ θα τους εμψύχωνα, μιλώντας τους και θα τον έκανα παρέα, θα τον βοηθούσα σε ό,τι προβλήματα είχε» και ο Α1ΔΣΧΠ ανέφερε «Να διαβάζουν και να προσπαθούν για το καλύτερο. Ε, θα τους βοηθούσα στα μαθήματα για να περάσουν... Πώς το λένε αυτό; Στις εξετάσεις που λένε για να βγούνε σε κάτι.... ..με αυτό το πράγμα θα έβγαιναν από την οικονομική κρίση... αυτό που λένε! Θα σπουδάσουν, έτσι θα κάνουν φυσικά κάποιο επάγγελμα, θα δουλεύουν, δεν θα πεινάσουν γιατί θα βγάζουν λεφτά και από τότε θα είναι με την οικογένειά τους... Αν υπήρχαν οικονομικά προβλήματα μπορεί να μην ήταν οι άνθρωποι με την οικογένειά τους... Λόγω... επειδή είχαν οικονομικό πρόβλημα μπορεί οι γονείς να μην είχαν τόσα λεφτά να ταΐσουν το παιδί τους.... Δεν θα ήταν μαζί γιατί δεν είχαν τόσα λεφτά να δώσουν και στο παιδί, να του πάρουν τα απαραίτητα και το παιδί θα ήταν στο ορφανοτροφείο... Και οι γονείς μπορεί να ήταν χωρία ο καθένας, να πήγαιναν όπως στον καλό Σαμαρείτη να πάρουν και αυτοί ένα φαγητό ... Ο καλός Σαμαρείτης είναι ένα εδώ στην πόλη που δίνει φαγητά και βοηθάει τους άστεγους... αυτοί που έχουν οικονομικά προβλήματα».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται δηλώσεις των μαθητών/τριών που αναφέρονται στις δυνατότητες αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης, ευεξίας και αυτενέργειας, που ενσωματώνονται στη διδασκαλία και τη μάθηση στη σχολική αίθουσα και μπορούν να ενισχύσουν την ΨΑ των μαθητών/τριών.

1) Αλληλεπίδραση

Για την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών στην τάξη και στο σχολείο οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως υπάρχουν άτομα που τους/τις νοιάζονται και τους/τις φροντίζουν («Ναι, είναι και δάσκαλοι και μαθητές»). Αναφέρθηκαν και στο αν επιθυμούν να τους/τις θαυμάζουν ή αν θέλουν οι ίδιοι/ες να μοιάσουν σε άλλους ανθρώπους («Ε, όχι, εγώ προτιμώ να είμαι ο εαυτός μου, δεν θέλω σε κανέναν... όλοι... να μην προσπαθήσουν να μοιάσουν σε κάποιον άλλον, γιατί είναι δηλαδή σαν να αντιγράφεις τον άλλον... πρέπει να είσαι ο εαυτός σου»). Ο Α1ΔΣΧΠ δήλωσε «Όχι, είμαι περήφανος για τον εαυτό μου» και ο Α2ΔΣΧΦ2 είπε «... ναι, στο χέρι, επειδή σε κάποιους αγώνες πετάμε ένα μπαλάκι που είναι σαν σφουγγάρι και είχα πάρει 41 και τώρα ο συμμαθητής μου θέλει να πετάξει κι αυτός τόσο... Θέλω να με θαυμάζουν τα παιδιά όταν κάνω κάτι καλό». Όσο για την επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων ανέφεραν ότι συναντούν εμπόδια, αλλά και υποστηρικτικούς άλλους («Η μαμά μου και ο μπαμπάς μου και η αδερφή μου... Ναι, η μαμά μου, λίγο, δεν ξέρω, κάπως, ...φωνάζει λίγο και αυτό δεν με βοηθάει... επειδή βάζει το ραδιόφωνο και μου φωνάζει λίγο, ε, με δυσκολεύει», «Ναι, πάλι ο φίλος μου ... Καθόμαστε και συζητάμε για διάφορα... με λέει μην το βάζεις κάτω...»). Έκαναν επίσης δηλώσεις για το αν βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες του σχολείου («Ναι, τις βρίσκω πολύ ενδιαφέρουσες, γιατί είναι και πολύ διασκεδαστικές.») και για τη στάση που κρατούν απέναντι στη μάθηση («Ναι, μου αρέσει γιατί είναι καλό να είσαι καλός μαθητής και έτσι στο μέλλον μπορεί να βρεις και μία δουλειά»).

2) Κοινωνικοποίηση

Αναφορικά με την ύπαρξη σαφών ορίων, εστίασαν στην αναγκαιότητα ύπαρξης των κανόνων και στη δημιουργία τους («Ε, ανάλογα τι τάξη είναι... αν μέσα στην τάξη, παράδειγμα όπως στην δική μας την τάξη είναι αυτά τα κορίτσια που έχουμε που τσιρίζουν... ... αν είναι μία ήσυχη τάξη τότε εντάξει δεν χρειάζεται να υπάρχουν. Είναι καλύτερα να υπάρχουν πάντα κανόνες για να μην υπάρχουν προβλήματα», «Ναι, πρέπει να υπάρχουν για το καλό των μαθητών, για όλους μας, να μη χτυπιόμαστε, να μη βρίζουμε ο ένας τον άλλο... Για αυτό υπάρχουν οι κανόνες», «Ναι. Συζητάμε όλοι οι συμμαθητές, η κυρία και έτσι φτιάχνουμε τους κανόνες. Πρέπει να υπάρχουν κανόνες γιατί θα συμπεριφερόμαστε έτσι πιο καλά και θα έχουμε μία αξιοπρέπεια, θα σέβεται ο ένας τον άλλον»,). Ο Α2ΔΣΧΦ2 είπε «Ναι γιατί άμα, ας πούμε, τρέχει κάποιος και ο άλλος τον κυνηγάει, αν πέσει κάπου και χτυπήσει σοβαρά μετά αν πάει στο νοσοκομείο θα φταίνε οι δάσκαλοι», ο Α2ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι, γιατί αν δεν υπήρχαν κανόνες οι μαθητές δεν θα σεβόντουσαν και τη δασκάλα και τον εαυτό τους και τους άλλους συμμαθητές... θα πρέπει να σέβονται όλοι» και ο Α2ΔΣΧΠ πρόσθεσε «Ναι, γιατί ... μία τάξη χωρίς κανόνες δεν είναι τάξη είναι αταξία!». Για τη δημιουργία τους ο

A2ΔΣΧΦ2 δήλωσε «Στους πιο πολλούς ναι, συμμετέχω... Σε κάποιους όχι, γιατί τους βρίσκω πολύ βαρετούς, πώς να το πω... δεν με ωφελούν... και τότε λέω την άποψή μου», ο A2ΔΣΧΚ1 είπε πως συμμετέχει «Ναι» και ο A2ΔΣΧΠ ανέφερε «Ναι, όλοι. Κι εγώ και οι συμμαθητές μου, όλοι συμμετείχαμε στη δημιουργία των κανόνων της τάξης μας».

Ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή οι μαθητές/τριες μίλησαν για το άγχος τους («Ε, λίγο όταν, ας πούμε, γράφουμε τεστ τότε λίγο αγχώνομαι»). Αναφέρθηκαν και στη σχέση που έχουν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και πόσο εύκολα μαλώνουν μαζί τους. Συγκεκριμένα ο A1ΔΣΧΦ3 είπε «Όχι και τόσο εύκολα, δύσκολα μαλώνω», ο A1ΔΣΧΚ2 δήλωσε «Ναι, γιατί με νευριάζουν, με κοροϊδεύουν, ε, μέσα στο μάθημα μιλάν αυτοί και όταν κοιτάζει η κυρία την ομαδούλα που έχουμε εκεί λένε «αυτός το έκανε», δηλαδή εγώ» και η Κ2ΔΣΧΦ1 ανέφερε «Όταν με κατηγορούν για κάτι που δεν έχω κάνει, ναι. Σε άλλες περιπτώσεις, όχι». Έκαναν δηλώσεις και για το αν ακολουθούν πάντα τη γνώμη των φίλων τους («Ναι κι ας μην είναι σωστή η γνώμη αυτή, τουλάχιστον συμμετείχα σε αυτό που είπε ο φίλος μου... Όμως πρώτα θα σκεφτώ και αν είναι σωστό αυτό που θα πει ο φίλος μου τότε θα συμφωνήσω μαζί του και θα το κάνουμε μαζί. Αν δεν είναι σωστό, θα του πω “δεν είναι σωστό και δεν πρέπει να το κάνουμε αυτό το πράγμα”» «Εξαρτάται, άμα είναι σωστή κι εμένα δεν μου αρέσει μπορεί να την ακολουθήσω. Αλλιώς δεν ξέρω, θα δείξει... Όχι, άμα δεν είναι σωστή για μένα, δεν θα την ακολουθήσω.»)

3) Ευεξία

Οι μαθητές/τριες εστίασαν στο αν αισθάνονται σημαντικοί/ές στο υποστηρικτικό πλαίσιο της τάξης τους («Ναι, αισθάνομαι ότι είμαι σημαντικός για την τάξη μου. Όλα τα παιδιά είναι σημαντικά για μια τάξη και είμαι κι εγώ» «Όχι... εγώ... έτσι πιστεύω... ...γιατί κάποιοι άλλοι μπορεί να είναι πιο έξυπνοι από μένα, πιο καλύτεροι, πιο γρήγοροι ... Εγώ βλέπω τον εαυτό μου... νομίζω ότι δεν είμαι ικανός για τη τάξη να βοηθήσω... Είναι σημαντικό να βοηθάω τους συμμαθητές μου στα δύσκολα μαθήματα, αλλά εγώ δυστυχώς αυτό δεν μπορώ να το κάνω... Δεν είναι ότι δεν διαβάζω, διαβάζω αλλά δεν τα καταλαβαίνω καλά... Αν μπορούσα να τους βοηθήσω στα μαθήματα θα ήμουν σημαντικός για την τάξη»). Ο A3ΔΣΧΠ και ο A1ΔΣΧΚ1 είπαν «Ναι». Η Κ1ΔΣΧΦ1 δήλωσε «Ναι, αισθάνομαι, γιατί ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα... κυρίως να προσφέρει διάφορα πράγματα... και είναι ο καθένας διαφορετικός... και ο καθένας προσφέρει πολλά πράγματα για την τάξη». Μίλησαν επίσης για το αν επιθυμούν να τους/τις θαυμάζουν («Εντάξει και να μην με θαυμάζουν δεν πειράζει... Δεν με ενδιαφέρει να με θαυμάζουν και τόσο... ... δεν με ενδιαφέρει πάρα πολύ αν με θαυμάζουν. Άμα το αζίζω τότε θέλω να με θαυμάζουν, ναι»).

Ως προς την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στο αν πετυχαίνουν τους στόχους τους («Μερικές φορές όχι, τις περισσότερες φορές ναι. Δεν τους πετυχαίνω όταν είναι δύσκολοι. Προσπαθώ πάντα»). Ο A1ΔΣΧΦ3 είπε «Τις περισσότερες φορές τους πετυχαίνω», ο A3ΔΣΧΠ ανέφερε «Μου λένε μπράβο, αλλά δεν ξέρω», ο A1ΔΣΧΦ2 δήλωσε «Ε, συνήθως, ναι. Δεν γίνεται πάντα. Ας πούμε το ποδόσφαιρο, εντάξει, μπορώ. Ας πούμε να διασκεδάσω με το ποδόσφαιρο, αυτόν έχω

στόχο. Θέλω να παίζω, να το διασκεδάζω. Όμως, προσπαθώ παντού πάντα» και η Κ1ΔΣΧΦ1 σημείωσε «Ναι, τις περισσότερες φορές τους πετυχαίνω». Μίλησαν επίσης για το νομίζουν ότι αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους «Ναι, τα περισσότερα παιδιά το αναγνωρίζουν», «Όχι, δεν τους τα χω πει αυτά, δεν το δείχνω. Δεν θέλω να δείχνω ... ότι να εγώ είμαι ικανός σε αυτά σε αυτά... είναι λίγο κάπως ότι είμαι ψώνιο...», «Ναι. Η δασκάλα μου έχει πει για τα δυνατά σημεία μου. Ο μπαμπάς μου ξέρει ότι και τα άλλα αδέρφια μου είναι πολύ καλά στο ποδόσφαιρο και για μένα αναγνωρίζει ότι έχω ικανότητες και οι φίλοι μου το αναγνωρίζουν.», «Ναι, τα περισσότερα παιδιά το αναγνωρίζουν», «Όχι, δεν ξέρουν τις ικανότητές μου επειδή δεν προσέχουν πάρα πολύ και δεν βλέπουν τι μου κινεί την περιέργεια και τι κάνω».

4) Αυτενέργεια

Ως προς την ουσιαστική συμμετοχή τους, αναφέρθηκαν στο αν προσηλώνονται στο μάθημα (ο Α1ΔΣΧΦ3 είπε «Μπορεί να μιλάω λίγο με τον φίλο μου... Μιλάμε κάποιες φορές για το μάθημα... για παιχνίδια... Αν δεν καταλαβαίνουμε κάτι και οι δύο για το μάθημα ρωτάμε και οι δύο τον δάσκαλο και ...μας το εξηγεί», ο Α1ΔΣΚ1 δήλωσε «...γιατί μου μιλάν οι άλλοι κι εγώ τους μιλάω. Μιλάμε γιατί λένε βλακείες και γελάμε και μετά λέω κι εγώ και μετά λέει όλη η ομάδα και η κυρία μάς μαλώνει.», η Κ2ΔΣΚ1 ανέφερε «Επειδή μιλάω με τους άλλους» και ο Α1ΔΣΧΦ2 σημείωσε «Ας πούμε γράφουμε τεστ, το άγχος... γιατί αυτό είναι δύσκολο... .. εντάξει, δύσκολα αγχώνομαι αλλά στο τεστ εύκολα»). Σχετικά με το πώς η συγκεκριμένη κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί, οι μαθητές/τριες έκαναν διαφορετικές προτάσεις («Να μας χωρίσετε, να μας βάλετε τον έναν στη μία άκρη τον άλλο στην άλλη άκρη», «Ε, να μιλούσα με τη δασκάλα μου... να της έλεγα ότι με ενοχλούν κάποιον», «Ε, να μην μιλάνε τα άλλα παιδιά και να μην τους παρασύρουν και να προσέχουν στο μάθημα, έτσι ώστε να είναι καλοί μαθητές», «Το διάβασμα, να έχω διαβάσει καλά»).

Για τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες ο Α1ΔΣΧΚ1 είπε «Ναι, συχνά συμμετέχω, αλλά σε κάποιες δεν συμμετέχω. Δεν συμμετέχω σε δραστηριότητες όπως, ε, που κάνει το σχολείο τρέξιμο... Μου αρέσει ο αθλητισμός, απλά κάποιες φορές δεν έχω όρεξη να πάω, δεν θέλω», ο Α1ΔΣΧΚ2 δήλωσε «Ναι», ο Α2ΔΣΧΠ σημείωσε «Συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου», και ο Α1ΔΣΧΦ2 ανέφερε «Ναι, γιατί όλα τα παιδιά συμμετέχουν. Εγώ να μη συμμετέχω; Θα συμμετέχω φυσικά». Για την ανάληψη ευθυνών ο Α1ΔΣΧΚ1 δήλωσε «Ναι», ο Α2ΔΣΧΠ είπε «Ε, ναι, τις αναλαμβάνω και στο σπίτι και στο σχολείο» και ο Α1ΔΣΧΦ2 απάντησε «Ναι, ναι και λέω συγγνώμη».

7.8. Αποτελέσματα από τα πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας⁷⁵

Τα μέσα που αξιοποιήθηκαν υποστηρικτικά προς την ερευνητική διαδικασία οδήγησαν στη συλλογή επιπρόσθετων δεδομένων. Τα επιπλέον δεδομένα προέκυψαν από:

- το ενημερωτικό υλικό και τις οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς (ΕΥΟΕ),
- το φύλλο αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ_Π), για την αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί πριν την παρέμβαση
- το αρχείο Power Point, ενημερωτική παρουσίαση για την ενημέρωση των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα (PPT_Γ),
- το αρχείο Power Point, ενημερωτική παρουσίαση για την ενημέρωση των μαθητών/τριών στην τάξη των οποίων εφαρμόστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις (PPT_Μ),
- τα φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών (ΦΕΜ),
- το φύλλο ερωτήσεων για τους/τις μαθητές/τριες (ΦΕΡΤΜ), που περιλαμβάνει σχόλια που έγιναν από τους/τις μαθητές/τριες στο τέλος της παρέμβασης,
- το φύλλο αξιολόγησης από εκπαιδευτικούς (ΦΑΕ_Μ), για την αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί μετά την παρέμβαση και
- το ημερολόγιο της ερευνήτριας (ΗΕ)

Αποτελέσματα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών με ενημερωτικό υλικό και οδηγίες (ΕΥΟΕ). Ο οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών ενίσχυσε τον προβληματισμό τους για την ανάληψη του εγχειρήματος από την πλευρά τους. Τα ερωτήματα που υπέβαλαν στην ερευνήτρια εντάχθηκαν στις θεματικές κατηγορίες που αναγράφονται στον παρακάτω Πίνακα 15. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων ελέγχθηκε από δεύτερη ερευνήτρια και υπήρξε συμφωνία, εκτός όμως από την έννοια «χρόνος», η οποία νοηματοδοτούσε είτε συχνότητα, είτε χρονικό διάστημα, είτε χρονική στιγμή. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 15. Προβληματισμός των εκπαιδευτικών για το εγχείρημα ενίσχυσης της ΨΑ στην τάξη

	Θεματικές κατηγορίες		
	Εμπλοκή των εκπαιδευτικών	Περιορισμοί πρακτικής φύσης	Δυνατότητες ανάληψης δράσης
	Βαθμός εμπλοκής:	Τρόπος:	Γνώσεις:

⁷⁵ Τα αποτελέσματα από την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι ενταγμένα στο κεφάλαιο «Αποτελέσματα από τα Ημερολόγια καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών» και δεν παρουσιάζονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο.

Δηλώσεις εκπαιδευτικών (ενδεικτικά παραδείγματα)	«Εγώ θα ετοιμάζω τις δραστηριότητες;» «Τι πρέπει να κάνω εγώ;»	«...μπορεί να γίνει τροποποίηση της σειράς που ακολουθείται για όλους τους μαθητές;» «Δεν έχουμε όλοι την ίδια δυναμική. Κάποιο μαθαίνουν πιο αργά... πώς θα γίνει;»	«Χρειάζεται ειδικότερη μεθοδολογία; Θα την γνωρίζω;» «Είναι καλό το ότι θα υπάρχει κάποιο σχέδιο, το οποίο θα μας δείχνει πώς να προχωράμε»
	Χρόνος:	Χρόνος:	Χρόνος:
Δηλώσεις εκπαιδευτικών (ενδεικτικά παραδείγματα)	«Κάθε πότε θα γίνεται... Μπορώ να επιλέξω τον χρόνο και τη διάρκεια;» «Ολόκληρη τη χρονιά;»	«Δεν έχω χρόνο για να γράφω σε ημερολόγιο...» «Γίνεται το πρωί στην τάξη και το απόγευμα στο σπίτι; Δύσκολο...»	Είναι πολλή η ύλη... Πότε θα την καλύψουμε; «...πρέπει να κρατάω σημειώσεις την ώρα τα διδασκαλίας;»
	Τρόπος:		
Δηλώσεις εκπαιδευτικών (ενδεικτικά παραδείγματα)	«...θα τα παραδώσω γραπτά;» «...θα επιλέγω τα μαθήματα από ολόκληρο το βιβλίο;»		

Αποτελέσματα από το Φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΡIN (ΦΑΕ_Π). Όπως αναφέρθηκε στο Κεφ. 6.6, από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να καταγράψουν χαρακτηριστικά της ΨΑ των μαθητών/τριών, σε ένα φύλλο αξιολόγησης ΠΡIN και META την παρέμβαση. Από τις καταγραφές τους, που αφορούν προσωπικές τους αντιλήψεις, αναδείχθηκαν παράμετροι που εντάχθηκαν στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

- α) συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης,
- β) διαδικασίες κοινωνικοποίησης,
- γ) ευκαιρίες αυτενέργειας και
- δ) περιστάσεις προσφερόμενες για βιώματα προσωπικής επιτυχίας.

Αναλυτικότερα, για κάθε πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις ακόλουθες αξιολογήσεις ΠΡIN:

1) Αναφορικά με τις συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης οι μαθητές/τριες δεν αναπτύσσουν στο σχολείο συναισθηματικούς δεσμούς και δεν έχουν πρότυπα συνομηλίκων και ενηλίκων (*«Δεν έχει ιδιαίτερο δέσιμο με κάποιον συμμαθητή του, ούτε με μένα»*, *«Νομίζω ότι είναι απομονωμένος από θετικά πρότυπα στο σχολείο, είτε είναι μεγάλοι είτε είναι μικροί»*). Επιπλέον αρνούνται τη συμμετοχή στη μάθηση και δεν ασχολούνται με δραστηριότητες μέσα ή έξω από το σχολείο (*«Γενικά, αρνείται και τη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης»*, *«Γενικά δεν ασχολείται με δραστηριότητες μέσα στο σχολείο και όπως φαίνεται και έξω από αυτό»*).

Δεν αισθάνονται πάντα ή δεν αφήνουν να φανεί αν αισθάνονται τη στήριξη, τον σεβασμό και την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού (*«Τις περισσότερες φορές αισθάνεται ότι η δασκάλα του τον στηρίζει...»*, *«Δεν ξέρω αν αισθάνεται ότι η δασκάλα του τον σέβεται, τον στηρίζει και τον εκτιμά. Δεν το δείχνει»*). Μπορεί να δείχνουν και αδιαφορία απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό (*«Είναι αδιάφορος απέναντί μου»*). Επίσης, δεν φαίνεται να αλληλεπιδρούν πάντα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ κυρίως αλληλεπιδρούν μόνο με εκείνους/ες με τους οποίους/ες έχουν κοινές εμπειρίες (*«...δεν είναι πάντα καλές οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του»*, *«Κάνει παρέα με παιδιά που του μοιάζουν»*). Επιδεικνύουν ζήλεια και ανταγωνιστικότητα (*«Ζηλεύει και λειτουργεί ανταγωνιστικά»*).

Η επικοινωνία των γονέων με τον/την δάσκαλο/α δεν υφίσταται πάντα, αλλά κι όταν υπάρχει ίσως να μην είναι ουσιαστική, ενώ ξεκινά κυρίως από πρόσκληση για ενημερωτική συνάντηση από τον εκπαιδευτικό (*«Υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και ενθάρρυνσή του από την πλευρά τους, αλλά όχι ουσιαστική, ούτε συχνή»*, *«Οι γονείς δεν επικοινωνούν με τον δάσκαλο σχεδόν ποτέ αυτοβούλως. Ακόμα κι αν ο δάσκαλος προσπαθήσει να επικοινωνήσει μαζί τους είναι ασυνεπείς στη σύμφωνη γνώμη τους πως θα τον συναντήσουν»*). Εμπόδιο στην εδραίωσή της μπορεί να είναι και ο/η ίδιος/α ο/η μαθητής/τρια (*«Έχει αναπτυχθεί επικοινωνία με τους γονείς αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και ενθάρρυνσή του από την πλευρά τους, αλλά ο μαθητής φαίνεται να δημιουργεί ο ίδιος εμπόδια, δεν την αποδέχεται»*). Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς δεν στηρίζουν τον/την μαθητή/τρια στη μελέτη του/της (*«...αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και την ενθάρρυνσή του από την πλευρά τους. Οι γονείς είναι μάλλον αδιάφοροι.»*).

2) Σχετικά με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης στην τάξη και στο σχολείο, οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ή όχι την αναγκαιότητα ύπαρξης των κανόνων, συμμετέχουν ή όχι στις διαδικασίες δημιουργίας και αλλαγής τους, τους κατανοούν ή όχι και, επίσης, τους εφαρμόζουν ή όχι (*«Κατανοεί και συμμορφώνεται με τις ισχύουσες διαδικασίες και τους κανόνες. Συμμετέχει στη δημιουργία και την αλλαγή των κανόνων.»*, *«Αμφισβητεί την αναγκαιότητα ύπαρξης των κανόνων, ενώ τους καταλαβαίνει. Προφανώς θεωρεί ότι οι κανόνες δεν έχουν καμία σημασία ύπαρξης και δεν λαμβάνει μέρος στη δημιουργία τους ή την αλλαγή τους.»*). Εντόπισαν, επίσης, υιοθέτηση ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τους/τις μαθητές/τριες και γενικότερα έναν μικρό βαθμό ανάπτυξης βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων ή μία διακριτική εκδήλωσή τους (*«Αντιδρά. Δεν αναπτύσσει εύκολα κοινωνικές δεξιότητες. Εκδηλώνει*

και ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Ζήλεια. Κακία σε μικρό βαθμό. Επιθετική συμπεριφορά ως απάντηση σε επιθετικότητα. Ούτε δέχεται το λάθος του και αντιδρά με κλάμα. Δεν θέλει να το συζητά. Θέλει να γίνεται το δικό του.», «Αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αλλά αποφεύγει να τις φανερώσει στη δασκάλα της τάξης παρά γίνονται γνωστές από κουβέντες συμμαθητών»).

3) Όσο αφορά την αυτενέργεια των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πως οι μαθητές/τριες διατηρούν την αίσθηση ότι οι ικανότητές τους παραβλέπονται («Αισθάνεται ότι οι ικανότητες και τα ταλέντα του παραβλέπονται»). Σε ορισμένες, μάλιστα, περιπτώσεις οι μαθητές/τριες δεν αναγνωρίζουν οι ίδιοι/ες τις ικανότητές τους («Υπάρχει η εντύπωση ότι δεν αναγνωρίζει ταλέντα και ικανότητες»), όπως, επίσης, δεν προωθούν τις ιδέες τους («...δεν επιμένει όταν θέλει να ακουστούν οι ιδέες και οι προτάσεις του»), ενώ υπάρχουν φορές που μένουν απαθείς ή και αδιάφοροι («Είναι απαθής και αδιάφορος»).

Εκφράζουν αμφιβολία σχετικά με την ικανότητα τους να συνεισφέρουν στην κοινωνία με ουσιώδη τρόπο και αυτό τους αποθαρρύνει από την καταβολή προσπάθειας («Πολλές φορές, λόγω καταγωγής ίσως, εκφράζει την αμφιβολία της σχετικά με την ικανότητά της να συνεισφέρει στην κοινωνία με ουσιώδη τρόπο», «Δεν θεωρεί ότι μπορεί να προσφέρει και παραιτείται»). Η συγκεκριμένη αμφιβολία μπορεί να υφίσταται και σε λανθάνουσα μορφή («Δεν φαίνεται να αμφιβάλει για την ικανότητά της να συνεισφέρει στην κοινωνία με ουσιώδη τρόπο ή τουλάχιστον δεν το εκφράζει»), όπως, επίσης, σε λανθάνουσα μορφή μπορεί να παραμένει και η αίσθηση που έχουν συχνά οι μαθητές/τριες ότι δεν είναι ικανοί/ές να ανταποκριθούν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις («Δεν πιστεύει πως είναι ικανός να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά δεν αφήνει να φανεί αυτό»). Μπορεί, επίσης, οι μαθητές/τριες να αισθάνονται ικανοί/ές να ανταποκριθούν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις, εντούτοις δεν προσπαθούν γι' αυτό ή δεν αντιλαμβάνονται καν πως δεν διαθέτουν το θεμελιώδες υπόβαθρο για να το πετύχουν («Αισθάνεται ικανός να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές προκλήσεις, όμως δεν προσπαθεί όσο πρέπει για να τα καταφέρει», «Αισθάνεται πως μπορεί να τα καταφέρει σε ακαδημαϊκές προκλήσεις, αλλά δεν αντιλαμβάνεται πως δεν έχει τις βάσεις για να τα καταφέρει»).

Κατά παρόμοιο τρόπο, οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες δεν αναλαμβάνουν πάντα την ευθύνη της μάθησής τους, όταν την αναλαμβάνουν, δεν θέτουν μαθησιακούς στόχους, δεν προσπαθούν όσο χρειάζεται για να τους πετύχουν ή παραιτούνται των προσπαθειών τους («Όταν θέλει αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του», «Δεν θέτει στόχους», «Κάνει μία μικρή προσπάθεια να αναλάβει την ευθύνη της μάθησής της, αλλά γρήγορα παραιτείται»). Κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, συμβαίνει να μην αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες ότι είναι ικανοί/ές να πετύχουν μαθησιακούς στόχους και όταν επιμένουν στην προσπάθειά τους είναι γιατί ενδιαφέρονται να μην τους το λένε ότι δεν είναι καλοί/ές μαθητές/τριες («Είναι ικανός αλλά δεν το αντιλαμβάνεται», «Δεν διαβάζει πολύ, αλλά ενοχλείται όταν του λένε πως δεν είναι καλός κι έτσι προσπαθεί. Είναι εγωιστής πάνω σε αυτό.»).

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίστηκαν πως δεν υπάρχει ή δεν γίνεται πάντα ουσιαστική διαχείριση της συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες είτε γιατί δεν

μπορούν είτε γιατί δε το θέλουν («Δεν μπορεί ή δε θέλει να διαχειριστεί τη συμπεριφορά του. Δεν είναι πάντα συνεργάσιμος, υπάκουος, υπεύθυνος.»). Η φαινομενική διαχείριση της συμπεριφοράς τους από τους/τις ίδιους/ες πραγματοποιείται αποκλειστικά και μόνο για να αποφύγουν την προστριβή με τον/την εκπαιδευτικό («Η συμπεριφορά του μοιάζει πειθαρχημένη αλλά τελικά δεν είναι. Απλά προσπαθεί να μην δημιουργήσει συγκρούσεις με τη δασκάλα της τάξης.»). Το γεγονός ότι δεν είναι πάντα υπάκουοι/ες, συνεργάσιμοι/ες και υπεύθυνοι/ες οφείλεται στο ότι είναι αδιάφοροι/ες ή επηρεάζονται από τρίτους και όχι πως δεν τους έχουν δοθεί σχετικές οδηγίες από τους/τις εκπαιδευτικούς («Δεν διαχειρίζεται τη συμπεριφορά του. Δεν είναι υπάκουος, συνεργάσιμος, υπεύθυνος.», «...συχνά αφαιρείται, αποπροσανατολίζεται και επηρεάζεται από τους άλλους», «Πολλές φορές κάνει αυτό που εκείνος θεωρεί ότι πρέπει να γίνει παρά τις αντίθετες οδηγίες που του έχουν δοθεί»).

4) Στο πλαίσιο των περιστάσεων που προσφέρονται για βιώματα προσωπικής επιτυχίας από τους/τις μαθητές/τριες εμφανίζονται ελλείμματα πριν από την διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν περιπτώσεις απομόνωσης και μη αναγνώρισης των μαθητών/τριών στο σχολείο, καθώς και αίσθηση της απουσίας φροντίδας για τους/τις μαθητές/τριες στο σχολείο και την τάξη, αλλά και αδιαφορία των ίδιων προς τρίτους στο σχολείο («Αισθάνεται απομονωμένος από το σχολείο και έξω κάνει παρέα μόνο με τον φίλο του. Τα παιδιά είναι αδιάφορα απέναντί του. Δεν φαίνεται να εισπράττει φροντίδα από τους γονείς του. Ίσως να αισθάνεται και αόρατος. Σπάνια γίνεται αποδέκτης θετικής αναγνώρισης.», «...αδιαφορεί ο ίδιος για όλους μας»).

Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι υπάρχουν μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν με αρνητισμό τον εαυτό τους, υποτιμούν τον εαυτό τους και τους άλλους, ενώ θεωρούν πως συγκριτικά με άλλους δεν μπορούν να βιώσουν επιτυχίες («Έχει διαμορφώσει την αίσθηση ότι «δεν μπορεί», περιγράφει τον εαυτό του με αρνητικούς χαρακτηρισμούς, έχει μειωμένη πίστη στις ικανότητές, μειώνει τον εαυτό του και τους άλλους. Αποφεύγει να μιλά για την εθνικότητά του, το οικογενειακό εισόδημα των γονιών του ή την οικογενειακή του κατάσταση.»).

Αποτελέσματα από την ενημέρωση των γονέων με αρχείο παρουσίασης (PPT_Γ).

Το αρχείο PowerPoint που αξιοποιήθηκε για ενημέρωση των γονέων τροφοδότησε μία συζήτηση μεταξύ των γονέων και της ερευνήτριας, σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ο προβληματισμός και οι δηλώσεις εντάσσονται σε 3 θεματικές κατηγορίες, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Αναφορικά με την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 16. Προβληματισμός των γονέων για το εγχείρημα ενίσχυσης της ΨΑ στην τάξη

	Θεματικές κατηγορίες
--	----------------------

	Εκπαιδευτική παρέμβαση...	Εκπαιδευτικοί...	Γονείς...
	Οικονομικό κόστος για τους γονείς:	Δυνατότητες και περιορισμοί για την εμπύχωση των μαθητών/τριών:	Αγωγή στο σπίτι για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών:
Δηλώσεις γονέων (ενδεικτικά παραδείγματα)	«Θα πληρώσω για τη συμμετοχή;» «Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μπορεί να αναλάβει τα έξοδα»	«Στο σχολείο, όχι, δεν αναπτύσσονται δεσμοί... Αυτό γίνεται μόνο στην οικογένεια... Οι δάσκαλοι μόνο διδάσκουν τα μαθήματά τους. Δεν φροντίζουν τα παιδιά. Δεν έχουν τον χρόνο για να το κάνουν.» «Είναι θέμα του εκπαιδευτικού... Αν θέλει, μπορεί να πάει πέρα από τα μαθήματα... στη ζωή...»	«Στο σπίτι μόνο το παιχνίδι σκέφτονται τα παιδιά και όλο στο ιντερνέτ βρίσκονται» «Το σπίτι είναι το πρώτο σχολείο. Από εκεί να ξεκινά πρώτα η καθοδήγηση»
	Μεθοδολογία προς όφελος όλων των μαθητών/τριών της τάξης:	Δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος:	Συνεργασία με σχολείο για ενίσχυση ΨΑ μαθητών/τριών:
Δηλώσεις γονέων (ενδεικτικά παραδείγματα)	«Πώς θα προχωρά η τάξη, όταν κάθε παιδί έχει τους ρυθμούς του; Γίνεται με δυο ταχύτητες;» «Να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών»	«Οι δάσκαλοι αγαπούν τα παιδιά και δημιουργούν ευχάριστο σχολικό περιβάλλον γι' αυτά» «Ο δάσκαλος δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα»	«Οι γονείς σήμερα απουσιάζουν, άρα δεν διατηρούν καλή σχέση με το σχολείο... Αυτό βοηθάει την ψυχολογία των παιδιών τους;» «Να αναπτύσσονται συνεργασίες και δράσεις από κοινού με την

			<i>οικογένεια...»</i>
	Θετική η πρόταση για όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης	Υπεύθυνοι και συνεπείς επαγγελματίες	
Δηλώσεις γονέων <i>(ενδεικτικά παραδείγματα)</i>	«Φαίνεται ενδιαφέρον Πρόγραμμα... να γίνει στην τάξη, ναι» «Νομίζω πως θα πάει καλά... θα έχει καλά αποτελέσματα...»	«Οι δάσκαλοι πρώτα νοιάζονται για τα μαθήματά τους... Ακολουθούν οδηγίες...» «Ο δάσκαλος ξέρει το σωστό για την τάξη, ξέρει τι πρέπει να κάνει και τότε να το κάνει»	
	Προϋποθέσεις και χρόνος εφαρμογής:		
Δηλώσεις γονέων <i>(ενδεικτικά παραδείγματα)</i>	«Μπορεί να ξεκινήσει άμεσα για τα δικά μας παιδιά και χωρίς να έχουν υπογράψει οι άλλοι γονείς;» «Οι γονείς πρέπει να κάνουν κάτι;»		

Αποτελέσματα από την ενημέρωση των μαθητών/τριών με αρχείο παρουσίασης (PPT_M). Η ενημέρωση των μαθητών/τριών έγινε με χρήση αρχείου PowerPoint, στο οποίο συμπεριλήφθηκαν έγχρωμες εικόνες που προσέλκυαν την προσοχή τους. Η συζήτηση που ακολούθησε οδήγησε στη συλλογή δεδομένων σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών/τριών. Η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε τις 5 θεματικές κατηγορίες που παρουσιάζονται στον Πίνακα 17. Ως προς την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 17. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών για το εγχείρημα ενίσχυσης της ΨΑ στην τάξη

	Θεματικές κατηγορίες				
	Προσδιορισμός της έννοιας ΨΑ	Συνθήκες υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ στην τάξη	Χρησιμότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη σχολική μονάδα	Θετικό παιδαγωγικό κλίμα	Παραγωγική εργασία στην τάξη
	Τι είναι η ΨΑ:	Φορέας υλοποίησης:	Ωφέλειες για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης:	Ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεργασίας:	Συμμετοχή σε προγράμματα:
Δηλώσεις μαθητών/τριών	«Είναι κάτι καλό για την ψυχή;» «Είναι αυτά που νιώθουμε;»	«Δεν θα πηγαίνατε στο σχολείο σας και θα έρχεστε συνέχεια εδώ;» «Η κυρία μας θα μας βοηθάει;»	«Θα συνεργαζόμαστε μεταξύ μας και θα βοηθάει ο ένας τον άλλο και έτσι θα είμαστε χαρούμενοι κάθε μέρα» «Περνάει ευχάριστα η ώρα και ξεφεύγουμε από το διάβασμα»	«Εμείς δεν μαλώνουμε μεταξύ μας, ούτε η κυρία μας μάς μαλώνει και συνεργαζόμαστε στα μαθήματα, γιατί η κυρία μας μάς βάζει να δουλεύουμε σε ομάδες κι έτσι περνάμε όμορφα όλοι μαζί» «...οι καλές σχέσεις χρειάζονται στην τάξη για να υπάρχει και καλή συνεργασία»	«Αυτή τη χρονιά κάνουμε με την κυρία μας το «νοιιάζομαι και δρω», για να βοηθάμε τους ανθρώπους που έχουν ανάγκη» «Είναι ίδιο με το «Σπίτι των παιδιών» που κάναμε πέρσι;»
	Σε τι χρησιμεύει:	Χρόνος υλοποίησης:	Ωφέλειες για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου:	Ο ρόλος του/της δασκάλου/ας:	Δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή:

Δηλώσεις μαθητών/τριών	«Θα είμαστε πάντα χαρούμενοι;» «Θα γίνουμε δυνατοί;»	«Πότε θα τα κάνουμε και τα δύο (τα προγράμματα);» «Κάθε μέρα θα το κάνουμε;»	«Αφού είναι καλό και μας βοηθάει, πρέπει να το κάνουν όλες οι τάξεις» «Αν δε μαλώνουμε εμείς μαζί τους όταν παίζουμε στην αυλή, τότε θα μάθουν να μη μαλώνουν κι αυτοί μαζί μας και θα είμαστε όλοι φίλοι»	«Να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές» «Ο δάσκαλος να αγαπά τους μαθητές»	«Είναι σημαντικό να αντέχουμε τη στενοχώρια, γιατί μπορεί όταν μεγαλώσουμε να στενοχωριόμαστε συχνά» «θα δουλεύουμε πιο ομαδικά... ...θα συνεργαζόμαστε περισσότερο»
		Υποστηρικτικό υλικό:	Ωφέλειες για τους/τις εκπαιδευτικούς:		Υποστηρικτικό πλαίσιο:
Δηλώσεις μαθητών/τριών		«Τα παιδάκια (στις εικόνες) είναι χαμογελαστά, χαίρονται στο σχολείο» «Κυρία, έχουν ωραία χρώματα (οι εικόνες)»	«Και οι δάσκαλοι θα γίνουν φίλοι μεταξύ τους, επειδή εμείς, οι μαθητές τους, θα είμαστε όλοι φίλοι» «Θα συμπαθούμε περισσότερο τη δασκάλα μας;»		«Χαιρόμαστε που θα σας βοηθήσουμε...» «Εσείς θα βοηθήσετε την κυρία μας;»

Αποτελέσματα από τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος (ΦΕΜ). Από τα φύλλα εργασίας που υπάρχουν στα portfolios των μαθητών, συλλέχθηκαν σημαντικά ευρήματα για την ανταπόκριση των μαθητών στη θεματολογία των δραστηριοτήτων⁷⁶. Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι θεματικές κατηγορίες που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία των δεδομένων, και οι οποίες εντάσσονται στους 6 άξονες του Τροχού της ΨΑ, όπου εντάχθηκαν και οι υλοποιούμενες διδακτικές δραστηριότητες. Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες.

Πίνακας 18. Ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη θεματολογία των δραστηριοτήτων

Άξονες	Θεματικές	Δηλώσεις μαθητών /τριών για την...
--------	-----------	------------------------------------

⁷⁶ Για λόγους οικονομίας, παρουσιάζονται ενδεικτικά ευρήματα και υλικό από τις εργασίες των μαθητών (βλ. Παράρτημα, «15. Φωτογραφικό υλικό», Φωτογραφίες 23 - 29).

	κατηγορίες			
Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών	Συναισθηματική σύνδεση με τους/τις εκπαιδευτικούς	Αναγνώριση της αξίας των εκπαιδευτικών: «...είσαι σημαντική για μένα...» «...φροντίζεις να είμαστε φίλοι ακόμα και όταν μαλώνουμε»	Πρόκληση θετικών συναισθημάτων: «Όταν μου χαμογελάς αισθάνομαι αγάπη και χαρά και όχι μοναξιά» «Χαίρομαι που είμαστε κάθε μέρα μαζί... ...όταν μου χαμογελάς είμαι χαρούμενη.»	
	Συμμετοχή στη δημιουργία των κανόνων και προώθηση της εφαρμογής τους	Αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα: «Γιατί ανήκουμε στην ομάδα της τάξης, πρέπει να ακούγεται και η δική μας γνώμη» «...επειδή είναι η τάξη μας»	Συνέπεια και αυτοέλεγχος: «Θα έλεγα στα παιδιά να τους γράψουν μόνοι τους (τους κανόνες) και να τηρούν αυτά που γράφουν» «Όταν αποφασίζουμε και συμφωνούμε όλοι για έναν κανόνα, δεν είναι σωστό να μην τον ακολουθούμε μετά»	Δημιουργικότητα: «Θα έβαζα σε όλους τους διαδρόμους του σχολείου χαρτιά με τους κανόνες για να τους θυμούνται όλοι εύκολα» «Θα ζωγράφιζα τους κανόνες και θα στόλιζα τους τοίχους με τις ζωγραφιές»
Ύπαρξη σαφών ορίων	Κατανόηση της αναγκαιότητας των κανόνων	Ενσυναίσθηση: «Σεβόμαστε ο ένας τον άλλο γιατί αν δεν το κάνουμε οι άλλοι θα πληγώνονται, πρέπει να μάθουμε να συνυπάρχουμε» «να υπολογίζουμε και τους άλλους ανθρώπους, γιατί αυτό υπάρχουν κανόνες»	Συνέπειες παραβίασης: «Όταν δεν εφαρμόζουμε τους κανόνες δε μαθαίνουμε να σεβόμαστε τους συμμαθητές μας, τους περιηγάμε και αισθάνονται άσχημα» «Χωρίς την εφαρμογή των κανόνων όλα θα είναι άνω κάτω, η τάξη θα είναι βρόμικη και οι τοίχοι της λερωμένοι»	Οφέλη εφαρμογής: «Αν εφαρμόζουμε τους κανόνες, η τάξη θα είναι όμορφη, καθαρή και γεμάτη ζωγραφιές» «...θα έχουμε περισσότερους φίλους»

Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή	Θετική συμπεριφορά	Συνεργασία/ επικοινωνία «Συνεργαζόμαστε αρμονικά χωρίς φασαρίες και μαθαίνουμε από το παράδειγμά της δασκάλας να μιλάμε κι εμείς ευγενικά στους άλλους...» «Η συνεργασία με τα παιδιά πάντα είναι πολύ καλή γιατί λένε όλοι τη γνώμη τους και μου αρέσει πολύ που από τις τόσες γνώμες που λέμε αποφασίζουμε όλοι μαζί πάντα και το λέμε με πιο απλά λόγια. Μου αρέσει που συζητάμε ειρηνικά χωρίς να τσακωνόμαστε»	Απόρριψη βίας: «Να μην χτυπώ τους ανθρώπους. Να μην με χτυπούν.» «Η δασκάλα μας έμαθε πως σημαντικότερος κανόνας στη ζωή είναι να μην κοροϊδεύουμε τους άλλους και να μην ασκούμε βία»
	Δημοκρατικός βίος	Προάσπιση δικαιωμάτων: «Εγώ θα διεκδικώ τα δικαιώματά μου, αλλά ξέρω πως και τα άλλα παιδιά έχουν δικαιώματα, άρα εκεί θα σταματώ» «...διάλογος... ...και ειρήνη, προστασία ανθρωπίνων δικαιωμάτων»	Ανάληψη ευθύνης: «Μου έχεις διδάξει να διορθώνω τα λάθη μου λύνοντάς τα με συζήτηση και κατανόηση» «Αν κάνουμε κάτι λάθος, ζητάμε συγγνώμη από αυτούς που πληγώσαμε»
	Διαχρονικότητα	Ελευθερία/Δικαιοσύνη «Στη ζωή να σκεφτόμαστε και να μιλάμε ελεύθερα...» «...να είμαστε πάντα δίκαιοι...»	Αισιόδοξη οπτική «Πίστη, υπομονή, εμπιστοσύνη... να τολμάμε...» «Με καλή θέληση όλα γίνονται...»
Ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή	Προσφορά	Ανάληψη δράσης για τα κοινά: «Με διαφορετικές σκέψεις ενώνουμε την ομάδα και γινόμαστε πιο δυνατοί, ο καθένας μπορεί να πει τη γνώμη του και να κάνει πράξη τη σκέψη του όταν είναι για το καλό της τάξης και του σχολείου» «Στολίζουμε την αίθουσα όλοι μαζί»	Αλληλεγγύη: «Βοηθάω τους συμμαθητές μου όταν το έχουν ανάγκη» «Να βοηθούμε τους ανθρώπους...»

	Υποστηρικτικές πρωτοβουλίες	Υλική στήριξη: «Τους δανείζω (στους/στις συμμαθητές/τριες) τις ζυλομογιές και τους μαρκαδόρους μου» «Συγκέντρωση χρημάτων και τροφίμων για το παιδί που τα χρειάζεται»	Ηθική στήριξη: «Η μητέρα μου που είναι νοσηλεύτρια και εργάζεται στο νοσοκομείο να το πει στους γιατρούς να τον εξετάσουν. Να δώσω και αίμα γι' αυτόν. Να πω και στον θείο μου που είναι δάσκαλος να τον βοηθήσει με την εγγραφή του σε σχολείο, αλλά και με τα μαθήματα.» «Θα τον έκανα φίλο μου και φίλο των φίλων μου»
Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών	Δυνατά σημεία	Διαφορετικότητα: «Ο κάθε μαθητής ως μέλος της ομάδας της τάξης μπορεί να προσφέρει οτιδήποτε... ο καθένας είναι διαφορετικός και μπορεί με τον τρόπο του να προσφέρει κάτι» «Γιατί ο καθένας μας είναι καλός σε κάτι διαφορετικό και αν ενώσουμε τις δυνάμεις μας κάνουμε μία καλή ομάδα, αν ήμασταν ίδιοι δεν θα υπήρχαν διαφορετικές ιδέες»	Επιμονή: «Θα τους εμπύχωνα να συνεχίσουν με κάθε τρόπο...» «Να έχουν επιμονή και όταν τα καταφέρουν θα αισθάνονται περήφανοι»
	Εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες	Αυτοεκτίμηση: «Πρέπει να εμπιστευόμαστε τον εαυτό μας...» «Θα οργάνωνα μία γιορτή ικανοτήτων, για να δουν και να πιστέψουν οι μαθητές στις ικανότητές τους»	Αυτοπεποίθηση: «Λέω στον εαυτό μου ότι μπορώ να τα καταφέρω και και προσπαθώ όσο περισσότερο μπορώ» «Όταν προσπαθούμε μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μόνοι μας δυσκολίες στη ζωή μας»

Παροχή φροντίδας και στήριξης	Υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό	Συμβουλευτικός ρόλος:	Εμπνευστής/τρια:
		<p>«Το καταλαβαίνω από το γεγονός ότι με βοηθάει (η δασκάλα) να λύνω τα προβλήματά μου, ακόμα και πέρα από τα μαθήματα, και με συμβουλεύει όπου χρειάζεται»</p> <p>«Η κυρία με έχει βοηθήσει σε μία διαφωνία που είχα με τον αδερφό μου πριν τρεις μέρες, αλλά και άλλες φορές»</p>	<p>«Είμαι πολύ ικανοποιημένος που με βοήθησε η δασκάλα μου. Έφυγε ένα βάρος από πάνω μου.»</p> <p>«Όταν είμαι στενοχωρημένη η δασκάλα μου το καταλαβαίνει και συζητάει μαζί μου για με βοηθήσει να το ξεπεράσω...»</p>
	Ειρηνική συγκρούσεων συμμαθητών	επίλυση μεταξύ	Διαμεσολάβηση
		<p>«Κάποιος συμμαθητής θα μπορούσε να βοηθήσει να λυθούν ειρηνικά οι διαφορές μας...»</p> <p>«...επιθυμώ τη διαμεσολάβηση ως τρόπο αντιμετώπισης των συγκρούσεων...»</p>	Σεμνόνητα:
			<p>«...τα προβλήματα πρέπει να λύνονται από αυτούς που τα δημιουργούν»</p> <p>«Αναγνωρίζω τα λάθη μου...»</p>

Αποτελέσματα από το Φύλλο συζήτησης της ερευνήτριας με τους/τις μαθητές/τριες (ΦΕΡΤΜ). Οι μαθητές/τριες απάντησαν μετά το τέλος της παρέμβασης σε ερωτήματα-άξονες που έθεσε η ερευνήτρια αναφορικά με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών ανέδειξαν μετά την επεξεργασία τους τις κατηγορίες και υποκατηγορίες του Πίνακα 19. Αναφορικά με την κωδικοποίηση των απαντήσεων, υπήρξε συμφωνία με δεύτερη ερευνήτρια. Η συγκεκριμένη ερευνήτρια κατέταξε το 30% των απαντήσεων στις προαναφερόμενες κατηγορίες. Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται και ενδεικτικές δηλώσεις των μαθητών/τριών.

Πίνακας 19. Απόψεις των μαθητών/τριών για την υλοποιούμενη εκπαιδευτική παρέμβαση

Ερωτήματα-άξονες	Θεματικές κατηγορίες	Δηλώσεις μαθητών /τριών	
Τι είναι αυτό που έρχεται στο μυαλό σας τώρα που τελείωσε η εφαρμογή στην τάξη σας των δραστηριοτήτων για την	Ωφέλειες	Ανάπτυξη θετικών σχέσεων:	Ευκαιρίες για παιχνίδι
		<p>«...πιστεύω ότι το Πρόγραμμα που κάναμε και μας βοήθησε να αναπτύξουμε καλές σχέσεις μεταξύ μας και με τους δασκάλους... έχουμε κάνει</p>	<p>«Μας άρεσε που παίζαμε και που κάναμε ωραίες δραστηριότητες...»</p> <p>«...μάθαμε ...μέσα από διάφορα παιχνίδια και</p>

ενίσχυση της ΨΑ;		<p>αρκετά Προγράμματα, αυτό μας βοήθησε πιο πολύ...»</p> <p>«Ήρθαμε πιο κοντά με τη δασκάλα και γνωριστήκαμε καλύτερα. Εμένα αυτό με βοήθησε»</p>	δραστηριότητες»	
	Αρμονική συμβίωση	<p>Συμμετοχή στη δημιουργία και την εφαρμογή των κανόνων:</p> <p>«Μάθαμε ότι πρέπει να εφαρμόζουμε τους κανόνες»</p> <p>«Δημιουργούμε τους κανόνες. Και πριν το κάναμε αυτό, αλλά μέτρια. Τώρα το κάνουμε πολύ καλύτερα.»</p>	<p>Αναγκαιότητα εφαρμογής των κανόνων:</p> <p>«Όταν εφαρμόζουμε τους κανόνες συνεργαζόμαστε αρμονικά...»</p> <p>«...όταν εφαρμόζουμε τους κανόνες η τάξη μας είναι περισσότερο εργατική»</p>	<p>Δικαιώματα/υποχρεώσεις:</p> <p>«Πρέπει να σεβόμαστε τους άλλους και τους συμμαθητές μας»</p> <p>«Όλοι πρέπει να μάθουν χωρίς να ενοχλούνται και να ενοχλούν.»</p>
Αν θέλατε να περιγράψετε σε κάποιον/κάποια το πώς εργαζόταν η τάξη κατά τη διάρκεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τι θα του/της λέγατε;	<p>Θετικό κλίμα</p> <p>Δημοκρατικές διαδικασίες</p>	<p>Φροντίδα και υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό:</p> <p>«Έπρεπε να προσέχουμε όταν δουλεύαμε να μη λερωνόμαστε, να μη χτυπηθούμε, να μη χτυπήσουμε τον διπλανό μας... και η κυρία μας όλο μας έδινε οδηγίες και συμβουλές.»</p> <p>«Μας βοηθούσε και ο δάσκαλος όταν το ζητούσαμε»</p> <p>Ομαδικότητα:</p> <p>«Λέγαμε όλοι τη γνώμη μας και μετά συνδυάζαμε με όλες τις γνώμες για διάφορα πράγματα και παίρναμε αποφάσεις. Ήταν καλό.»</p> <p>«Δουλεύαμε ομαδικά. Μπορεί και να μην συμφωνούσαμε σε κάτι όλοι, αλλά τελικά το κάναμε»</p>	<p>Φροντίδα και υποστήριξη από τους/τις συμμαθητές/τριες:</p> <p>«Ήταν όλα όμορφα, ήταν ιδιαίτερες και ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες, ήταν κάτι διαφορετικό από αυτά που κάνουμε συνέχεια και μας βοηθούσαν οι συμμαθητές»</p> <p>«Δίναμε ξυλομπογιές και ψαλίδι σε όποιον δεν είχε»</p> <p>Δράση για το κοινό καλό:</p> <p>«Σκεφτόμασταν τι θα κάναμε αν αυτό, αν εκείνο... κι έτσι παίρναμε αποφάσεις και δίναμε λύσεις. Αυτό μου άρεσε.»</p> <p>«Έπρεπε να κάνω κάτι κι εγώ. Όλοι έκαναν κάτι. Δεν κουράστηκα και ήταν ωραία»</p>	
Αναγνωρίσατε στο διάστημα της συνεργασίας	Αυτορρύθμιση/ λήψη πρωτοβουλιών /ανάληψη ευθυνών	<p>Διαχείριση συναισθημάτων:</p>	<p>Διεκδικητικότητα/αυτοέλεγχος:</p> <p>«Για κάτι που θεωρώ πως δεν είναι δίκαιο»</p>	

<p>μας κάποιες δεξιότητες απαραίτητες για τη δική σας ζωή;</p>		<p>«Εντάξει, σκέφτομαι ότι δεν πρέπει να θυμώνω εύκολα»</p> <p>«Είμαι πιο ήρεμος»</p>	<p>για μένα θα πω «όχι»»</p> <p>«Μέσα στο Πρόγραμμα πήρα αποφάσεις και ανέλαβα τις ευθύνες μου»</p>
<p>Αν σας βοήθησαν σε κάτι οι δραστηριότητες, μπορείτε να πείτε τι είναι αυτό;</p>	<p>Ευεξία, θετική συμπεριφορά και καλή σχολική επίδοση:</p> <p>«Νομίζω ότι για να συμμετέχουμε σωστά έπρεπε να είμαστε καλοί στη συμπεριφορά μας. Έτσι περνούσαμε και ευχάριστα στο σχολείο και ήμασταν και πιο καλοί μαθητές.»</p> <p>«Είδα ότι με το να έχουμε καλή ψυχική υγεία, δηλαδή με το να αισθανόμαστε όμορφα στο σχολείο μπορούμε να γίνουμε και καλύτεροι μαθητές»</p>		
	<p>Ενίσχυση αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμηση</p> <p>«Με βοήθησαν όλα μέσα την τάξη να νιώσω ότι είμαι δυνατή και ότι πρέπει να προσπαθώ να διαχειρίζομαι διάφορες καταστάσεις»</p> <p>«Εμένα με βοήθησε να προσπαθώ... μπορώ να καταφέρω πράγματα... επειδή κάναμε μία άσκηση να το πω που έλεγε η κυρία να βάλουμε στόχους και να τους καταφέρουμε, αυτό. Έβαλα στόχους, δεν τους κατάφερα, αλλά σημασία έχει ότι προσπάθησα.»</p>		
	<p>Ανάπτυξη αυτογνωσίας</p> <p>«Με βοήθησε γιατί ας πούμε στην αρχή δεν ήξερα τι μπορώ και τώρα γνωρίζω τι μπορώ να κάνω καλύτερα. Γνώρισα τον εαυτό μου καλύτερα.»</p> <p>«Συνήθως κάποιοι άλλοι, μεγαλύτεροι, που έχουν περισσότερη εμπειρία μπορούν να κανονίσουν αυτοί, γιατί εμείς που είμαστε μικρότεροι ίσως να μην ξέρουμε τι μπορούμε να κάνουμε. Όμως, ναι, κι εμείς μπορούμε, γιατί κι εμείς μάθαμε και ξέρουμε και μπορούμε.»</p>		
<p>Συναντήσατε δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων;</p>	<p>Οργανωτικά ζητήματα</p> <p>«Ε, μπορεί να μαλώναμε μερικές φορές για το ποιος θα κάνει τι και να λέγαμε ότι τα πιο πολλά πράγματα τα κάνει μόνο αυτός και ο άλλος δεν κάνει τίποτα και ότι δεν σκέφτεται. Πάντως δεν χάλασε τη σχέση μας. Προσπάθησε να τη βοηθήσει περισσότερο.»</p> <p>«Αν δεν ήξερα τι να κάνω εγώ, μου το έλεγαν τα παιδιά κι έτσι συμμετείχα κι εγώ»</p>		

Αποτελέσματα από το Φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί (ΦΑΕ_M). Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ΜΕΤΑ εντάχθηκαν όπως και οι δηλώσεις ΠΙΠΝ στις ίδιες κατηγορίες που αφορούν τα πλαίσια ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών/τριών: (α) συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (β) διαδικασίες κοινωνικοποίησης, (γ) ευκαιρίες αυτενέργειας και (δ) περιστάσεις προσφερόμενες για βιώματα προσωπικής επιτυχίας.

Αναλυτικότερα, για κάθε πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, με βάση τις δικές τους αντιλήψεις, έκαναν τις ακόλουθες αξιολογήσεις:

1) Σχετικά με τις συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης ΜΕΤΑ, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν την ανάπτυξη μεγαλύτερης οικειότητας («Έχει αποκτήσει μεγαλύτερη

οικειότητα με τον δάσκαλο»), ακόμα και στενής σχέσης των μαθητών/τριών με τον εκπαιδευτικό («Έχει διαμορφώσει στενή σχέση με τη δασκάλα της τάξης»). Όμως, υπήρξε μαθητής, ο οποίος, αν και διατηρεί συμπάθεια για τους εκπαιδευτικούς, δεν ανέπτυξε καλή σχέση με ενήλικα στο σχολείο («Δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με κανέναν ενήλικα στο σχολείο, ούτε με τη δασκάλα της τάξης, αλλά φαίνεται να συμπαθεί τους δασκάλους και τον Διευθυντή»). Αναφέρθηκε πως, ενώ σημειώθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση από τους/τις μαθητές/τριες («Τώρα έχει αποκτήσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για όλα τα μαθήματα»), εντούτοις δεν επιτεύχθηκε η ανάπτυξη καλής σχέσης με τη μάθηση για μεμονωμένη περίπτωση μαθητή («Δεν έχει ιδιαίτερα καλή σχέση με τη μάθηση»), ενώ παρατηρήθηκε αύξηση της συχνότητας συμμετοχής σε δραστηριότητες που ενδιαφέρουν τους/τις μαθητές/τριες μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό («Αρκετές φορές ασχολείται με δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν», «Δραστηριοποιείται στην προστασία του περιβάλλοντος και τη ζωγραφική. Συμμετέχει σε οργανώσεις όπως το Σώμα Ελλήνων Προσκόπων και ο Αρκτούρος.»).

Φάνηκε πως οι μαθητές/τριες αισθάνονται τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού και αναγνωρίζουν πως ο/η εκπαιδευτικός ενεργεί με γνώμονα το καλό τους («Με αποδέχεται ακόμα και όταν τον μαλώνω, γιατί ξέρει ότι το κάνω από αγάπη»). Επιπλέον, γενικότερα έχει αναπτυχθεί, αν και όχι πάντα, μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και θετική σχέση μεταξύ των μαθητών/τριών («Αρκετά συχνά οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του είναι αποτελεσματικές»). Στο ίδιο πλαίσιο, οι μαθητές/τριες αισθάνονται να έχει ισχυροποιηθεί η θέση τους στο δίκτυο των σχέσεων που έχουν αναπτύξει με τους/τις συμμαθητές/τριές τους («Νομίζω πως αισθάνεται πιο ισχυρός απέναντι στους συμμαθητές του και έχει περισσότερη αυτοπεποίθηση»).

Η επικοινωνία των γονέων των μαθητών/τριών με τον/την εκπαιδευτικό και το σχολείο παρουσιάστηκε ενισχυμένη, αφού περιλαμβάνει ενημερωτικές συζητήσεις ακόμα και με τον παππού και τη γιαγιά («Υπάρχει επικοινωνία με τον παππού και τη γιαγιά αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και ενθάρρυνσή του από την πλευρά τους»), αλλά δεν έχει εδραιωθεί για το σύνολο των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος («Έχει αναπτυχθεί επικοινωνία, μερικώς»). Η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών από την οικογένεια για συμμετοχή στις διαδικασίες μάθησης, για ελάχιστες περιπτώσεις δεν αποτελεί δεδομένο («Όχι, δεν υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς του αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και ενθάρρυνσή του από την πλευρά τους»).

2) Στο πλαίσιο των διαδικασιών κοινωνικοποίησης, οι μαθητές/τριές κατανοούν ΜΕΤΑ τους κανόνες, συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο στη δημιουργία τους και την αλλαγή τους και τους εφαρμόζουν, αν και όχι πάντα («Κατανοεί εντελώς τους κανόνες και τους εφαρμόζει πλήρως. Συμμετέχει στη δημιουργία και αλλαγή των κανόνων και πάντα κάνει προτάσεις.», «Κατανοεί τους κανόνες, συμμετέχει στην αλλαγή τους, αλλά πολλές φορές δεν τους εφαρμόζει»). Επιπλέον, φαίνεται ότι αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες, έστω κι αν υπάρχουν περιθώρια για μεγαλύτερη προσπάθεια και τις εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό («Αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες ανάλογες της ηλικίας του. Έχει κάνει σημαντικά βήματα σε

θέματα υγιούς επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, όχι αρκετά, αλλά σε επιθυμητό βαθμό.»).

3) Όπως δηλώνεται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ΜΕΤΑ, αναφορικά με το πλαίσιο παροχής ευκαιριών αυτενέργειας, οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στην τάξη ή στο σχολείο γενικότερα, αισθάνονται ισότιμα μέλη της ομάδας και συχνά βοηθούν τους συμμαθητές/τριές τους στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης («*Νομίζω πως πιστεύει ότι έχει λόγο στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου της, καθώς θεωρεί τον εαυτό της ισότιμο μέλος. Βοηθάει ους άλλους μέσω της συνεργατικής μάθησης.*»). Επιπλέον, όταν λαμβάνουν βοήθεια, διατηρούν αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας («*Όσο ανακαλύπτει ότι δεν έχει βοήθεια, αισθάνεται ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει.*», «*Δείχνει μία αυτο-αποτελεσματικότητα όταν ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις*»). Ωστόσο αναφέρθηκαν και δύο περιπτώσεις όπου δε φαίνεται να υπάρχει εκτίμηση των μαθητών/τριών για το σχολείο («*Δεν υπάρχει εκτίμηση για το σχολείο*»).

Πάντως φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες αισθάνονται πως μπορούν να ανταποκριθούν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις («*Αισθάνεται ικανός να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές προκλήσεις*»). Έχουν ενισχυθεί ψυχικά και προσπαθούν να επιτυγχάνουν σε όλα τα μαθήματα («*Έχει δυναμώσει ψυχικά*», «*Δε φαίνεται να πιστεύει πως είναι ικανός να τα καταφέρει σε όλα τα μαθήματα, αλλά δηλώνει πως θα κάνει το καλύτερο για να τα καταφέρει*»). Θέτουν στόχους και αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, έστω και με τη μορφή αναζήτησης βοήθειας και καθοδήγησης από τρίτους («*Αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του. Θέτει στόχους.*», «*Δε μελετάει στο σπίτι, αλλά φροντίζει πριν το μάθημα να προετοιμαστεί γι αυτό με τη βοήθεια των συμμαθητών του*»).

Διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους, ίσως και εκτός σχολείου («*Τώρα η συμπεριφορά του είναι άψογη και θεωρώ ότι είναι έτσι και εκτός σχολείου*»). Γενικότερα, εμφανίζονται πιο πρόθυμοι και πειθαρχημένοι, ενώ καταβάλλουν προσπάθεια για τη διόρθωση των λαθών τους («*Δείχνει πιο πρόθυμος να συνεργαστεί, να υπακούσει, να αναγνωρίσει το λάθος του αν το κουβεντιάσω μαζί του.*», «*Κάνει ό,τι μπορεί. Κάνει λάθη, αλλά βρίσκει τρόπο να τα διορθώσει.*»).

4) Ως προς τις περιστάσεις που προσφέρονται για βιώματα προσωπικής επιτυχίας, η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ήταν πως οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει την αίσθηση του «ανήκειν», έστω και σε μέτριο βαθμό («*Αισθάνεται ότι στο σχολείο τον νοιάζουν και τον φροντίζουν. Αισθάνεται ότι ανήκει στην κοινότητα του σχολείου.*», «*Έχει διαμορφώσει, αλλά όχι ιδιαίτερα εμφανή, την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα του σχολείου*»). Επιπρόσθετα, γνωρίζουν τρόπους για να ανταμείβονται και να αναγνωρίζονται οι προσπάθειές τους, ακόμα και αν δεν τους υιοθετηθούν («*Μπορεί να διακρίνει τους τρόπους που μπορούν να του δώσουν αναγνώριση και να τον ανταμείψουν, αλλά δεν ξέρω αν θα τους χρησιμοποιήσει*»).

Φαίνεται, επίσης, ότι οι μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει μία ακόμα και μέτρια εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και τους άλλους («*Δείχνει μέτρια εμπιστοσύνη στον εαυτό της και στους άλλους. Διακρίνω μία αμφιβολία.*», «*Δείχνει εμπιστοσύνη στον*

εαυτό του και τους άλλους.»). Τις περισσότερες φορές πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν στόχους, ενώ αποτελούν πηγή ενθάρρυνσης για τον εαυτό τους και τους άλλους, έστω και κρυφά («Πιστεύει πως τουλάχιστον οι περισσότεροι θετικοί στόχοι και προσδοκίες μπορούν να επιτευχθούν», «Ενθαρρύνει πάντα τον εαυτό του και τους άλλους να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, αλλά συνήθως κρυφά»).

Αποτελέσματα από το Ημερολόγιο της ερευνήτριας. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας φωτίζει πτυχές της έρευνας που αφορούν τις διαδικασίες υλοποίησης των διδακτικών δραστηριοτήτων από τις συνεργαζόμενες εκπαιδευτικούς, καθώς και συμπερασματικές διαπιστώσεις της ίδιας, που στηρίζονται σε προσωπικές της αντιλήψεις.

Φαίνεται πως η ενημέρωση που έγινε από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς για θέματα ΨΑ και η προοπτική εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο σκοπό κίνησε το ενδιαφέρον τους και δημιούργησε έναν προβληματισμό από μέρους τους. Σημειώνεται πως εκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν με την ερευνήτρια, και άλλοι εκπαιδευτικοί των συνεργαζόμενων σχολείων εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη θεματολογία της έρευνας και δήλωσαν επιθυμία για συμμετοχή σε αυτήν. Δεδομένου όμως ότι η έρευνα βρισκόταν ήδη σε εξέλιξη, δεν ξεκίνησαν νέες συνεργασίες.

Η επεξεργασία των καταγραφών του ημερολογίου οδήγησε στη διαμόρφωση ενός καταλόγου διαπιστώσεων σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι συγκεκριμένες διαπιστώσεις, που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς, παρουσιάζονται παρακάτω με ενσωματωμένα τα σημαντικότερα σχόλια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις διαδικασίες:

1. Ανάγκη για δημιουργία συνθηκών ανοιχτότητας, με διάθεση ειλικρινούς επικοινωνίας και κάμψη των αντιστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών («Πάντως κι εγώ τώρα τα κατάλαβα τα παιδιά. Τώρα μου εκδηλώθηκαν. Έδειξαν συμπεριφορές που δεν έδειχναν μέχρι τώρα. Προσπαθώ να καταλάβω γιατί φανερώθηκαν έτσι τώρα. Οι δραστηριότητες βοήθησαν όλο το Τμήμα. Συζητώ με τα παιδιά, με όλα τα παιδιά και ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζουν τα λάθη τους και προσέχουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους συμμαθητές τους, ακόμα και έξω στο παιχνίδι.»).
2. Ανάγκη για εκπαίδευση των μαθητών/τριών στην εκδήλωση, ανάλυση και έλεγχο συναισθημάτων [*«Ο μαθητής αγχώθηκε στην ιστορία που περιέγραψε («Νιώθω ζήλια για τα άλλα παιδιά που έχουν χρήματα και φαντάζομαι πως και γω έχω χρήματα για να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου»)*], *«Η δραστηριότητα ευχαρίστησε-άρεσε πολύ στα παιδιά γιατί μίλησαν για τις πράξεις τους αλλά ιδιαίτερα γιατί μπόρεσαν να εκφράσουν τις αγωνίες και τους φόβους που αισθάνθηκαν... («Νιώθω μοναξιά και στενοχώρια μέσα στη φτώχεια»)*], *«Η μαθήτρια λυπήθηκε για την πράξη της. Αναρωτήθηκε πώς δεν υπήρξαν τιμωρητικές γι' αυτήν συνέπειες και αισθάνθηκε τυχερή που αντί γι' αυτό την αντιμετώπισαν με κατανόηση οι δικοί της και της εξήγησαν το λάθος της ώστε να μην το ξανακάνει. Επιπλέον, υποσχέθηκε πως δεν θα το ξανακάνει, και για κάτι που δεν γνωρίζει θα φροντίζει να συμβουλευτεί πρώτα τους μεγαλύτερούς της»*].

3. Εμφάνιση χαμηλής αυτοπεποίθησης από μέρους των μαθητών/τριών («...υπάρχουν παιδιά πραγματικά ικανά, που υποτιμούν τον εαυτό τους»).
4. Σύνδεση μεταξύ των παραγόντων «απουσία μαθησιακού ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες» και «πρόκληση φασαρίας» στην αίθουσα από τους/τις ίδιους/ες.
5. Ανάγκη για εξοικείωση των μαθητών/τριών με την εκφώνηση των οδηγιών που έλαβαν για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ΨΑ (ανάλυση, διευκρίνιση και ίσως επανάληψη για κατανόηση).
6. Αναγνώριση του πλούτου των ιδεών και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών, με αφορμή την εκπαίδευσή τους στην κατεύθυνση της ΨΑ («Συνειδητοποίησα ότι τα παιδιά ...ενθουσιάζονται με την πιθανότητα να βοηθήσουν, ...ότι έχουν πραγματικά πολύ ωραίες ιδέες»).
7. Ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου κατά τις διαδικασίες ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών («...λέμε όλοι τη γνώμη μας... όλοι μαζί αποφασίζουμε... κι εγώ μαζί, κυρίως γιατί μου τη ζητούν, αλλά και γιατί όλο αυτό με χαροποιεί»).
8. Προώθηση των αξιών της ζωής, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η φιλία και η αγάπη μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση προαγωγής της ΨΑ των μαθητών/τριών («Τόνισε πόσο σημαντική είναι γι' αυτόν η φιλία και γι' αυτό στο εξής θα φροντίζει να κατανοεί τους φίλους του και να είναι πάντα δίπλα τους στα δύσκολα»).
9. Ανάγκη οικοδόμησης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με την από κοινού αφιέρωση χρόνου και διάθεσης για συνεργασία («...θέλω να μιλήσω στους γονείς, αλλά με κρατάει ο φόβος του λάθους»).
10. Σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου και της αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών ότι θα μπορέσουν να ανταποκριθούν («...αν χρειάζεται εξειδικευμένες γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας, θα μπορέσω να το κάνω;», «...έχουμε ήδη μεγάλη ύλη... πώς θα την καλύψουμε;», «Πιστεύω πως χρειάζονται περισσότερο χρόνο αυτές οι δραστηριότητες. Βγάζουν συναισθήματα και πολλή συζήτηση. Δεν γίνεται να σταματούμε, ενώ τα παιδιά ανοίγονται, επειδή τελειώνει ο χρόνος.»).
11. Εντοπισμός προβλημάτων πρακτικής φύσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών («...η δημιουργία ομάδων αποτέλεσε μία δύσκολη διαδικασία», «Στο σχηματισμό των ομάδων δημιουργήθηκαν εντάσεις», «Τώρα φαίνονται τα προβλήματα που υπάρχουν στο θέμα της συνεργασίας. Τα παιδιά ξαφνιάστηκαν όταν συνειδητοποίησαν πως δεν μπορούν να εργαστούν»).
12. Προώθηση αναστοχαστικών διαδικασιών κατά την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών («Στην πρακτική εφαρμογή του προγράμματος κάποιες φορές αναγκαστήκαμε να αλλάξουμε τις δραστηριότητες και να τις αναπροσδιορίσουμε», «Έκανα λάθος γιατί αρχικά έδειξα ένα βίντεο, αλλά έτσι

έχασα χρόνο από την εφαρμογή της δραστηριότητας. Γι' αυτό μου βγήκε όλη η ένταση στη διάρκεια της δραστηριότητας. Όμως, για την ολοκλήρωσή της έκλεψα χρόνο από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Και δεν πρόλαβα να κάνω τη δραστηριότητα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά θα την κάνω αύριο την ώρα της Γλώσσας.», «Για το ότι δεν μπορούσαν να φτιάξουν ομάδες, νομίζω πως φταίω εγώ, δεν έχουν ξαναδουλέψει έτσι. Εγώ τους ζητούσα μέχρι τώρα απλή συνεργασία π.χ. στα Μαθηματικά, όχι ομάδας εργασίας... Αύριο θα το ξανασυζητήσουμε για έναν καλύτερο χωρισμό των ομάδων. Όλο είναι κάτι πιο βαθύ... τα παιδιά συνάντησαν κάτι που δεν είχαν ξαναδεί. Κι εγώ είδα μία αληθινή σύγκρουση των παιδιών»).

13. Διαμόρφωση θετικού κλίματος στην αίθουσα και ενεργοποίηση όλων των μαθητών/τριών στην κατεύθυνση της προώθησης της ΨΑ («Οι μαθητές εμπύχωναν και φρόντιζαν ο ένας τον άλλον», «Με τις πρώτες δραστηριότητες οι συζητήσεις έδιναν κι έπαιρναν. Η επιχειρηματολογία αυξήθηκε. Μαθητές που μέχρι τώρα δεν ακούγονταν μέσα στην τάξη, τώρα έκαναν αισθητή την παρουσία τους και διεκδικούσαν τον χώρο τους»).

14. Παροχή ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες για διαχείριση καταστάσεων, ανάληψη ευθυνών και ικανοποίηση από την πιθανή επίλυση προβλημάτων («...ακούω τα προβλήματα, αλλά αποφεύγω να δίνω έτοιμες λύσεις... περισσότερο συζητάμε και τα ενθαρρύνω να βρουν μόνα τους τη λύση»).

8. Συγκριτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

Πίνακας 20. Συγκριτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

Θεματικοί άξονες	Δηλώσεις μαθητών (εστιασμένου δείγματος)	Δηλώσεις εκπαιδευτικών	Δηλώσεις γονέων
Οικονομική κατάσταση οικογενειών των μαθητών	Έχουν ζήσει καταστάσεις οικονομικής δυσπραγίας και ανεργίας των γονιών (Σ_ΠΡIN).	Υπάρχει οικονομική δυσπραγία στους μαθητές/τριες (ένδυση, υπόδηση, διατροφή) (HE). Υποθέτουν ότι υπάρχει οικονομική δυσπραγία (Σ).	
Οικονομικοί πόροι σχολείου – Έξοδα εκδηλώσεων/σχολικής ζωής	Απέχουν από σχολ. εκδηλώσεις με χρηματικό αντίτιμο. Δεν έχουν αναλώσιμα. Δανείζονται από συγγενείς ή τους δίνει το σχολείο (Σ_ΠΡIN). Σημαντική βοήθεια αποτελεί το χαμηλότερο κόστος στο κυλικείο και στην τιμή εισιτηρίου για τους οικονομικά εύάλωτους μαθητές/τριες (Σ_ΠΡIN). Γνωρίζουν ότι οικονομικά προβλήματα αντιμετωπίζουν και οι μαθητές/τριες και το ίδιο το σχολείο (Σ_ΠΡIN). Αναφέρονται στην αναγκαιότητα ύπαρξης τεχνολογικού εξοπλισμού (Σ_ΠΡIN). Θεωρούν πως είναι σημαντική η βοήθεια της πολιτείας για να λυθούν προβλήματα του σχολείου που οφείλονται στην οικονομική κρίση (Σ_ΠΡIN).	Δίνουν γραφική ύλη στους μαθητές/τριες (HE). Οι μαθητές/τριες δεν δέχονται οικονομ. στήριξη για να μη στοχοποιηθούν (Σ). Δεν πρέπει να λείπουν οι οικονομικοί πόροι για την αγορά του απαραίτητου εποπτικού υλικού (Σ). Είναι μεγάλες οι ελλείψεις σε υλικά και τεχνολογικό εξοπλισμό ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης (Σ). Είναι απαραίτητη η ενίσχυση από την πολιτεία (Σ).	
Επιπτώσεις της οικονομικής δυσπραγίας	Τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη διάθεση των παιδιών. Συχνά επηρεάζεται και η επίδοση (Σ_ΠΡIN).	Γονείς με θέματα βιοπορισμού των παιδιών συχνά δεν εμπλέκονται στη μόρφωσή τους και στην επίλυση των προβλημάτων που τα ίδια αντιμετωπίζουν (Σ). Οι μαθητές/τριες εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά (έλλειψη σεβασμού, επιθετικότητα, παραβίαση κανόνων, απομόνωση) και διάθεση (στενοχώρια, κατωτερότητα, μειονεξία) και	

		ενδεχομένως χαμηλή σχολική επίδοση (Σ).	
Σχέσεις μελών της σχολικής κοινότητας – Σχολικό κλίμα – Ελλείμματα	<p>Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν κατανόηση για το έλλειμμα στα αναλώσιμα (Σ_ΠΙΝ). Οι καλές σχέσεις δεν υφίστανται πάντα (Σ_ΠΙΝ). Οι μαθητές/τριες δεν εμπιστεύονται προς επίλυση προσωπικά και οικονομικά τους προβλήματα στον/στην εκπαιδευτικό, ακόμη και αν γνώριζαν πως μπορεί να τους βοηθήσει (Σ_ΠΙΝ).</p> <p>Θέλουν να τους συμβουλέψουν να μορφώνονται και να προσπαθούν, να τους προσφέρουν βοήθεια στο διάβασμα ώστε να μπορούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να αντιμετωπίσουν έτσι τα οικονομικά προβλήματα (Σ_ΠΙΝ). Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορούν να τους βοηθήσουν να επιλύσουν οικονομικά προβλήματα με συμβουλές, αλλά και με παροχή εποπτικού υλικού. Ακόμα, μπορούν να βοηθήσουν και οι ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί όταν υπάρχουν στα σχολεία (Σ_ΠΙΝ). Αναφέρονται στην αναγκαιότητα ύπαρξης θετικού παιδαγωγικού κλίματος (Σ_ΠΙΝ).</p>	<p>Οι καλές σχέσεις δεν υφίστανται πάντα (Σ). Επηρεάζεται έτσι η διδασκαλία, η εμπύχωση των μαθητών/τριών, η μάθηση και η επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Σ).</p> <p>Οι γονείς είναι αυστηροί κριτές, δεν συνεργάζονται μαζί τους οι εκπαιδευτικοί, φοβούνται τη λογοδοσία σε προϊστάμενη Αρχή (Σ). Οι γονείς έχουν απαξιωτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, που τροφοδοτεί και αρνητική συμπεριφορά των παιδιών απέναντί τους (Σ). Υπάρχουν ελλείμματα στην κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική υγεία, στο «ανήκειν», στις προσδοκίες και στη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Η). Ισχυρίζονται ότι οι μαθητές/τριες τούς εμπιστεύονται προσωπικά ζητήματά τους και ζητούν βοήθεια προκειμένου να τα διαχειριστούν (Σ). Επιθυμούν να διαμορφώνουν συνθήκες όπου οι μαθητές/τριες θα ζουν ευτυχισμένοι/ες, με αγάπη, με ψυχαγωγία, ώστε να οδηγούνται μέσα από όλα αυτά στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Σ).</p>	
Όρια-κανόνες	Ο/η δάσκαλος/α δημιουργεί τους κανόνες και οι μαθητές/τριες τους ακολουθούν (Σ_ΠΙΝ). Στη δημιουργία αυτών των κανόνων συμμετέχουν πάντα μαζί με τη δασκάλα και ύστερα από συζήτηση μαζί της (Σ_META).	Ιδιαίτερη βαρύτητα για τη συμπεριφορά των μαθητών δίνουν στη δημιουργία, κατανόηση και τήρηση κανόνων (Η). Παρουσιάζονται προβλήματα πειθαρχίας στο σχολείο, για τα οποία οι γονείς αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς (Σ).	Θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες μάλλον εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης (ΣΕ). Ιδιαίτερη βαρύτητα για τη συμπεριφορά των παιδιών δίνουν στη δημιουργία, κατανόηση και τήρηση κανόνων (Ε).
Συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων		Προβληματική η συνθήκη της μη συνεργασίας (Η).	
Απόψεις για το	Αναγκαία η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου ειδικών για τους εκπαιδευτικούς (Σ_META). Το Πρόγραμμα ΨΑ αφορά	Δεν είναι βέβαιοι ότι μπορούν να ανταποκριθούν στο Πρόγραμμα ΨΑ. Ζητούν επιμόρφωση (Σ). Αναγκαία	Οι δραστηριότητες ΨΑ «ανοίγουν» το σχολείο στην κοινωνία (Η). Με το

<p>Πρόγραμμα ΨΑ</p>	<p>όλους τους μαθητές/τριες και τους εκπαιδευτικούς (ΣΕ). Απαραίτητη η ύπαρξη θετικών και συνεργατικών σχέσεων για την υλοποίηση του Προγράμματος (ΣΕ).</p>	<p>η ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου ειδικών για τους εκπαιδευτικούς (Σ). Το Πρόγραμμα ΨΑ θα έχει οφέλη και για τους εκπαιδευτικούς (ΣΕ).</p>	<p>Πρόγραμμα ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ε). Επιθυμούν τη συμμετοχή των παιδιών τους αν δεν υπάρχει οικον. επιβάρυνση (ΣΕ).</p> <p>Αναρωτιούνται αν υπάρχουν προϋποθέσεις υλοποίησης ενός εγχειρήματος ΨΑ στο σχολείο. Η ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών ξεκινάει στο σπίτι από τους γονείς (Σ).</p> <p>Η εφαρμογή δραστηριοτήτων ΨΑ στην τάξη οδηγεί σε συνεργατικές σχέσεις των μελών της σχολ. κοινότητας (Ε). Θα ήταν εδώ χρήσιμη η συνδρομή ειδικών, ψυχολόγων ή κοινωνικών λειτουργών, για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς (Ε).</p> <p>Το Πρόγραμμα θα είναι σημαντικό για ολόκληρη την τάξη και θα ενισχύσει τις σχέσεις με τους γονείς (ΣΕ).</p>
<p>Πώς ενισχύεται η ΨΑ/Αντιμετώπιση καταστάσεων</p>	<p>Για τη διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό, να επιδιώκει ο ίδιος συζήτηση με τους γονείς (Σ_META).</p>	<p>Ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών τους (Σ).</p>	<p>Απαραίτητο το θετικό κλίμα με ευχάριστες εμπειρίες, ενίσχυση του μαθησιακού ενδιαφέροντος και ανάπτυξης αξιών ζωής (Ε, Η).</p>
<p>Τρόποι ενίσχυσης της ΨΑ</p>	<p>Η ποιότητα ζωής και η ποιοτική εκπαίδευση συνδέονται με δημιουργική διδασκαλία και ευχάριστη μάθηση, η οποία οδηγεί σε ισορροπία την ψυχική τους διάθεση (Η).</p> <p>Η συζήτηση στην τάξη και η από κοινού λήψη αποφάσεων βοηθούν στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Η επίδειξη υπομονής, η ενισχυμένη προσπάθεια, η ανάληψη δράσης είναι απαραίτητες για τη διαχείριση και</p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί εμπνέουν τους μαθητές/τριες μέσα από τη δυνατότητα να συζητούν στην ολομέλεια της τάξης και να αναζητούν από κοινού εξεύρεση λύσεων, αλλά και με κατ' ιδίαν συζητήσεις μαζί τους. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη θετική συμπεριφορά τους και, προκειμένου να την ενισχύουν, φροντίζουν να δημιουργούν ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη (Σ). Κατά την προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών/τριών από τους/τις</p>	<p>Οι γονείς αναγνωρίζουν θετική αλλαγή των παιδιών τους τόσο στον κοινωνικό συναισθηματικό όσο και στον μαθησιακό τομέα (Ε).</p>

	<p>αντιμετώπιση προβλημάτων (Σ_ΠΙΝ).</p> <p>Διατηρούν καλή θετική στάση απέναντι στη μάθηση και την επίδοση στο σχολείο, δεδομένου ότι θα εξασφαλίσουν έτσι και την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Σ_META).</p> <p>Θεωρούν απαραίτητη την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (Σ_META).</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους/τις μαθητές/τριες το πρόβλημά τους και τους εμπνέει με συμβουλές προκειμένου να το αντιμετωπίσουν (Σ_META). Αναφέρουν πως η δική τους εσωτερική δύναμη μπορεί να τους/τις βοηθήσει να λύσουν τα δικά τους προβλήματα (Σ_META). Η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα της τάξης, καθώς και η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών που ενισχύουν την ευεξία των μαθητών/τριών θεμελιώνονται στην παροχή φροντίδας και στήριξης (Σ_META).</p>	<p>εκπαιδευτικούς πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο η στοχοποίησή τους και να τονίζονται τα δυνατά τους σημεία (Σ). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συζήτηση στην τάξη, διαδικασίες ένταξης και εργασίας στην ομάδα, παιγνιώδεις δραστηριότητες με θέμα τη διαφορετικότητα και την αλληλοϋποστήριξη (HE). Προάγουν τις αξίες της ζωής σε ευχάριστο παιδαγωγικό περιβάλλον, ενισχύουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, αλλά και ανάληψη ευθυνών (HE).</p>	
<p>Διαμόρφωση επιδόσεων</p>	<p>Εμφανίζουν προβλήματα στη συγκέντρωση της σκέψης τους και στη συγκράτηση των νέων γνώσεων, τα οποία αντιμετωπίζονται με τη βοήθεια του σχολείου (Σ_ΠΙΝ).</p> <p>Αυτοί που μπορούν να βοηθήσουν για καλές επιδόσεις στα μαθήματα είναι οι γονείς τους, ο/η δάσκαλος/α, ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου, η ερευνήτρια, οι συμμαθητές/τριες, οι φίλοι, ίσως κάποιος/α ψυχολόγος και κοινωνικός/ή λειτουργός (Σ_META). Οι μαθητές/τριες δεν προσηλώνονται στο μάθημα λόγω άγχους και προσωπικών προβλημάτων. Το ίδιο τους συμβαίνει όταν παρασύρονται σε κουβέντα με συμμαθητές/τριες και φίλους/ες, όταν δεν τους αρέσει και δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα ή όταν για οποιοδήποτε άλλο λόγο τους αποσπάται η προσοχή και η σκέψη, όπως το παιχνίδι (Σ_ΠΙΝ).</p>	<p>Οι μαθητές/τριες βλέποντας στενοχωρημένους τους γονείς τους δεν συγκεντρώνονται στη μελέτη (Σ).</p>	

Αναστοχασμός	Λένε ότι δεν έχουν πάντα καλή σχέση με τη μάθηση, ούτε ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για καλή σχολική επίδοση (Σ_ΠΡΙΝ). Γενικά συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, αν και όχι σε όλες παρά σε αυτές που τους αρέσουν, γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους (Σ_META).	Αναρωτιούνται αν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Η). Υποστηρίζουν ότι και οι ίδιοι προωθούν και την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών κυρίως όταν έχουν αυστηρές και αυξημένες απαιτήσεις μελέτης από τα παιδιά ή όταν είναι ελαστικοί στη μη τήρηση των κανόνων (Σ).	
Ποιοτική διδασκαλία	Ο εκπαιδευτικός να εξηγεί αναλυτικά τα μαθήματα (Σ_META). Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στις δυνατότητες αυτενέργειας που τους δίνονται μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, σχολίασαν τις ευκαιρίες που τους παρέχονται προκειμένου να έχουν ουσιαστική συμμετοχή (Σ_META). Είναι σημαντικό για την προσήλωση το αν το μάθημα είναι σημαντικό και έχει ενδιαφέρον και αν υπάρχει ησυχία και το παρακολουθούν όλα τα παιδιά. Επίσης το να μην υπάρχει πείνα, καθώς οι ευχάριστες σκέψεις βοηθούν στην προσήλωση στο μάθημα (Σ_META)	Αποφεύγουν το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, λόγω της πίεσης που αυτή τους ασκεί (Σ). Η ποιοτική διδασκαλία θεμελιώνεται στην αγάπη του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του, στη δημιουργία συνθηκών θετικού κλίματος στην τάξη, στον αλληλοσεβασμό, στις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και στις ολιστικές προσεγγίσεις (Η). Πιστεύουν ότι η ενίσχυση της καλής ψυχικής υγείας προηγείται της καλής σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών, η οποία ενισχύεται με συζητήσεις, με προσφορά εποπτικού υλικού σε όλους, με αξιοποίηση ομαδικών/συνεργατικών μεθόδων εργασίας και με πολλές επαναλήψεις στη διδακτική ύλη (Σ).	Θεωρούν σημαντική τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Ε). Είχαν δηλώσει αντίθετοι με αυτήν στην ενημέρωσή τους (ΣΕ).

ΕΠΙΠΛΕΟΝ:

1. Η εφαρμογή της μεθόδου της Παρατήρησης ΠΡΙΝ δείχνει προβλήματα στον κοινωνικό τομέα, τον συναισθηματικό τομέα και τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών του εστιασμένου δείγματος.
2. Η παρατήρηση META αναφέρεται σε ανάπτυξης συνεργασίας, εφαρμογή κανόνων σε μεγαλύτερο βαθμό και ανάπτυξη δεξιοτήτων.

3. Στα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος φαίνεται η ενίσχυση τη σχέσης με τη δασκάλα τους, η συμμετοχή τους στη δημιουργία και στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης, η ανάπτυξη συνεργασίας και διαλόγου, η δυνατότητα που τους δόθηκε για λήψη πρωτοβουλιών, η διατήρηση της προσδοκίας ότι μπορούν να προσφέρουν στην ομάδα της τάξης, η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και η αίσθησή τους ότι ακριβώς αποτελούν μέλη της ομάδας με υποστήριξη από τα μέλη της.
4. Τα συμπεράσματα από τα φύλλα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα προηγούμενα αποτελέσματα και προσθέτουν θετικό πρόσημο σε θέματα ενίσχυσης της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών, της ανάπτυξης του αυτοελέγχου συμπεριφοράς τους και της προαγωγής του ακαδημαϊκού αυτοπροσδιορισμού τους.
5. Συμπεράσματα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: Σημαντική είναι η παροχή δυνατοτήτων αυτενέργειας στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να αντιμετωπίζονται προβλήματα έλλειψης μαθητικού ενδιαφέροντος και εξοικείωσης με μαθησιακές διαδικασίες, αλλά και να προωθείται η υπεύθυνη διαχείριση καταστάσεων.
6. Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας φανερώνουν πως, προκειμένου να προωθηθεί η ΨΑ των μαθητών/τριών, αποτελεί προτεραιότητα η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους.
7. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης παρατηρήθηκε αλλαγή στη θεματολογία των αναρτημένων εργασιών των παιδιών και στην τοποθέτηση των θρανίων, ώστε να διευκολύνεται η ομαδική εργασία των μαθητών/τριών. Προφανώς έτσι θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν οι διαδικασίες ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών.

ΥΠΟΜΝΗΜΑ:

(Η): Ημερολόγιο ερευνήτριας

(ΗΕ): Ημερολόγιο εκπαιδευτικού

(Σ): Συνέντευξη

(Σ_ΠΡIN): συνέντευξη πριν από την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης

(Σ_META): συνέντευξη μετά από την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης

(ΣΕ): Συνάντηση Ενημέρωσης

(Π): Διαδικασία Παρατήρησης

(Ε): Ερωτηματολόγιο

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφεται το νόημα των δηλώσεων των μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών και γονέων και όχι οι ίδιες οι δηλώσεις τους πάνω σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες που έχουν προκύψει από αυτές. Επομένως οι δηλώσεις τους διαμεσολαβούνται από την ερμηνεία της ερευνήτριας. Επιπλέον, οι δηλώσεις αυτές αντικατοπτρίζουν προσωπικές αντιλήψεις τόσο των κοινωνικών υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα όσο και της ερευνήτριας.

Ο συγκριτικός πίνακας, με τις ενδεικτικές δηλώσεις των κοινωνικών υποκειμένων, αναδεικνύει κοινά σημεία και διαφορές στις απόψεις τους. (Βλ. Κεφ. 4.1, 6).
Ειδικότερα:

- Ως προς την ύπαρξη ομοιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα –και οι μαθητές/τριες το επιβεβαιώνουν εν μέρει– αναφέροντας στη συνέντευξή τους ΠΡΙΝ ότι έχουν βιώσει οικονομικά προβλήματα, μέχρι και ανεργία των γονέων τους. Ο συγκεκριμένος κοινός τύπος μπορεί να δικαιώσει ενδεχομένως και την «υπόδειξη» του εστιασμένου δείγματος (των 11 μαθητών) από τους/τις εκπαιδευτικούς ως οικονομικά ευάλωτης ομάδας.

- Οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, στις συνεντεύξεις που έδωσαν πριν την εφαρμογή της διδακτικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης, κρίνουν ότι η βοήθεια της πολιτείας είναι καθοριστικής σημασίας, για την επίλυση των προβλημάτων που έχει δημιουργήσει η οικονομική κρίση στο σχολείο και κατά συνέπεια στους/στις ίδιους/ιες. Επιπλέον θεωρούν σημαντική την ύπαρξη συνεργατικών σχέσεων του σχολείου με τους γονείς. Υπάρχει εδώ μια συλλογιστική υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής και ολιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες ως μονάδες διαφορετικών συστημάτων (οικογένειας, σχολείου, πολιτείας) επηρεάζονται αρνητικά από τις δυσλειτουργίες στα ευρύτερα συστήματα της οικοσυστημικής θεωρίας και είναι δυνατό να βελτιώσουν τον βίο τους με τη υποστήριξη που θα λάβουν από τα ίδια τα συστήματα.

- Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις τους ΠΡΙΝ πως δεν υφίστανται πάντα καλές σχέσεις με τους γονείς. Ερμηνεύοντας την άποψή τους, μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη γνώση αποτελεί εξαρχής συνθήκη που δυσχεραίνει το εγχείρημα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών στο σχολείο.

- Ως αντιστάθμισμα στην προηγούμενη αδυναμία, έρχεται η σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων, στη συνάντηση ενημέρωσή τους από την ερευνήτρια, ότι οι δραστηριότητες ΨΑ έχουν θετικό αποτέλεσμα για ολόκληρη την τάξη.

- Σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων υπάρχει στην περιγραφή της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς στη συνέντευξη που έδωσαν πριν από την εφαρμογή της παρέμβασης, όπου και την παρουσιάζουν «χαμηλή». Αντίθετα, στη μέση της παρέμβασης, οι γονείς διαπιστώνουν βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών. Η διαφορά μπορεί

να οφείλεται στην παραγωγική εργασία με θετικά αποτελέσματα μέσα στην τάξη για όλους τους/τις μαθητές/τριες ή μπορεί να είναι αποτέλεσμα ωρίμανσης των μαθητών/τριών. Μπορεί όμως οι γονείς να συγχέουν τις έννοιες «σχολική προσαρμογή» και «σχολική επίδοση» στην ηλικία αυτή. Πάντως οι εκπαιδευτικοί δεν μίλησαν με σαφήνεια για βελτίωση επιδόσεων.

- Οι εκπαιδευτικοί μιλούν στις συνεντεύξεις τους ΠΡΙΝ για απαξιωτική στάση και απόδοση ευθυνών από τους γονείς προς τους/τις ίδιους/ιες. Από την άλλη, οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία υλοποίησης ενός προγράμματος για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών στην τάξη από τους/τις εκπαιδευτικούς και την επιθυμούν για τα παιδιά τους. Η συγκεκριμένη διαφορά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς όταν εκείνοι τους δίνουν τεκμήρια για ανάληψη συγκεκριμένης, υπεύθυνης και συστηματικής δράσης για το καλό των παιδιών τους. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του εγχειρήματος της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών, αλλά επίσης δείχνουν μία ανασφάλεια ως προς την ετοιμότητά τους να αναλάβουν τόσο την υλοποίησή του όσο και την ευθύνη των μη θετικών αποτελεσμάτων.

- Ο λόγος των υποκειμένων παρουσιάζεται διαφορετικός σε διαφορετικές χρονικές στιγμές στην περίπτωση των γονέων, που στην αρχική συνάντηση ενημέρωσής τους από την ερευνήτρια δεν συμφωνούν με την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη του παιδιού τους. Στη συνέχεια, αναιρούν τη θέση τους δηλώνοντας στο ερωτηματολόγιο, στη μέση της παρέμβασης, ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία εκ των προϋποθέσεων ανάπτυξης καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Ενδεχομένως, αυτό να έχει ως αφετηρία την αναγνώριση από τους γονείς ότι η αξιοποίησή της στο πλαίσιο της παρέμβασης επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους και τη σχολική του επίδοση και άρα ενισχύουν την εμπιστοσύνη τους απέναντι στις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών.

- Επίσης, στη συνέντευξή τους ΠΡΙΝ, οι μαθητές/τριες υποστηρίζουν πως ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί τους κανόνες της τάξης και αυτοί/ές τους ακολουθούν, ενώ στα φύλλα εργασίας τους φαίνεται ότι συμμετέχουν οι ίδιοι/ιες στη δημιουργία των κανόνων που εφαρμόζουν. Ίσως η νέα κατάσταση να φανερώνει πως στο πλαίσιο της παρέμβασης ο /η εκπαιδευτικός έχει δώσει στους/στις μαθητές/τριες περισσότερες ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή στα καθημερινά δρώμενα της τάξης. Ίσως ακόμα να έχει αυξηθεί ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για αξιοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό των ευκαιριών αυτενέργειας που έτσι κι αλλιώς τους δόθηκαν.

- Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις τους ΠΡΙΝ πως αποφεύγουν τη συνεργασία με τους γονείς, ενώ γνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της για τη διδασκαλία τους, τη μάθηση και την εμπύχωση των μαθητών/τριών τους. Ο λόγος είναι, κατά τους/τις εκπαιδευτικούς ότι οι γονείς στέκονται με αρνητική κριτική απέναντί τους. Αυτό ενέχει μία στάση προκατάληψης απέναντι στους γονείς, ίσως

επειδή οι γονείς έχουν δώσει δείγματα ανάλογης συμπεριφοράς. Ενδεχομένως όμως οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται πιο ασφαλείς όταν αποκρύπτουν εκείνο το έργο τους για το οποίο θεωρούν πως δεν στηρίζεται σε ισχυρή επιστημονική βάση.

- Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται στις συνεντεύξεις τους ότι οι μαθητές/τριες τους δείχνουν εμπιστοσύνη σε θέματα διαχείρισης προσωπικών προβλημάτων τους, σε αντίθεση με τον ισχυρισμό των μαθητών/τριών, στις συνεντεύξεις που παραχώρησαν, ότι δεν εμπιστεύονται τους/τις εκπαιδευτικούς τουλάχιστον σε οικονομικά ζητήματα, ακόμα και αν γνωρίζουν πως εκείνοι έχουν τη δυνατότητα να τους/τις βοηθήσουν να τα επιλύσουν. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί εδώ είναι ότι από τη μια οι μαθητές/τριες ίσως και να μην αντιλαμβάνονται –λόγω του νεαρού της ηλικίας τους– ότι αφήνουν να φανούν τα προβλήματά τους στους/στις εκπαιδευτικούς, ενώ από την άλλη οι εκπαιδευτικοί λόγω της εμπειρίας τους αφουγκράζονται την ύπαρξη προβλημάτων και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες στην επίλυσή τους ακόμα και αν δεν τους το ζητούν.

- Τέλος, οι μαθητές/τριες ισχυρίζονται στη συνέντευξη που έδωσαν πριν από την υλοποίηση της παρέμβασης ότι οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορούν να τους παρέχουν εποπτικό υλικό και αυτό είναι πραγματικά βοηθητικό. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι μαθητές δεν τους απευθύνονται για βοήθεια «αν δεν τους γνωρίζουν καλά». Επίσης, δηλώνουν στις συνεντεύξεις τους πως ορισμένοι/ες μαθητές/τριες αρνούνται την υλική υποστήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς προκειμένου να μη στοχοποιηθούν οι ίδιοι (Σ). Τα παραπάνω μπορούν να εξηγηθούν από το γεγονός ότι σε αυτήν την ηλικία οι μαθητές/τριες συνήθως διακρίνονται από παιδικό εγωκεντρισμό αλλά και από «φιλότιμο», και επομένως δεν επιθυμούν υλική βοήθεια από τους δασκάλους τους, αν δεν αισθάνονται συναισθηματικό δέσιμο μαζί τους.

9. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας παρέμβασης αξιολογήθηκαν μέσα από τις αυτοαναφορές των εμπλεκόμενων κοινωνικών υποκειμένων και ερμηνεύτηκαν σε συνάφεια με την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στους τομείς της σχολικής επίδοσης, της κοινωνικοποίησης και του ψυχισμού τους, βάσει των δικών τους προσωπικών αντιλήψεων. Επιπλέον εξετάστηκαν με τα κριτήρια που ορίζονται από τους τομείς του Τροχού της ΨΑ των Henderson & Milstein (2008: 34) και της περιγραφής περί ευκαιριών αυτενέργειας και συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη των Doll, Brehm & Zucker (2009). Σε κάθε περίπτωση, τα συμπεράσματα που προέκυψαν στηρίζουν και αντικατοπτρίζουν προσωπικές αντιλήψεις των κοινωνικών υποκειμένων και της ερευνήτριας.

Σημειώνεται εδώ ότι η αρχική ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών/τριών και των γονέων, με την αξιοποίηση των τομέων του Τροχού της ΨΑ (θεωρητικό πλαίσιο και εικόνες: βλ. Παράρτημα, «2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς», «3. Αρχείο PowerPoint, για την ενημέρωση των γονέων», «4. Αρχείο PowerPoint, για την ενημέρωση των μαθητών/τριών») έγινε προκειμένου να διαμορφωθεί μία κοινή ορολογία και ένας κοινός τόπος αναφοράς όχι

μόνο για την προαγωγή της μέσα σε κάθε συνεργαζόμενη τάξη, αλλά και για την αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης από κάθε ομάδα εμπλεκόμενων ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ (Henderson & Milstein, 2008: 168). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση έγινε με κριτήριο τους 6 τομείς του Τροχού της ΨΑ (ευκαιρίες για τη δημιουργία ζεστών και θετικών σχέσεων, καθορισμός σαφών ορίων, κοινωνικές δεξιότητες, παροχή υποστήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή).

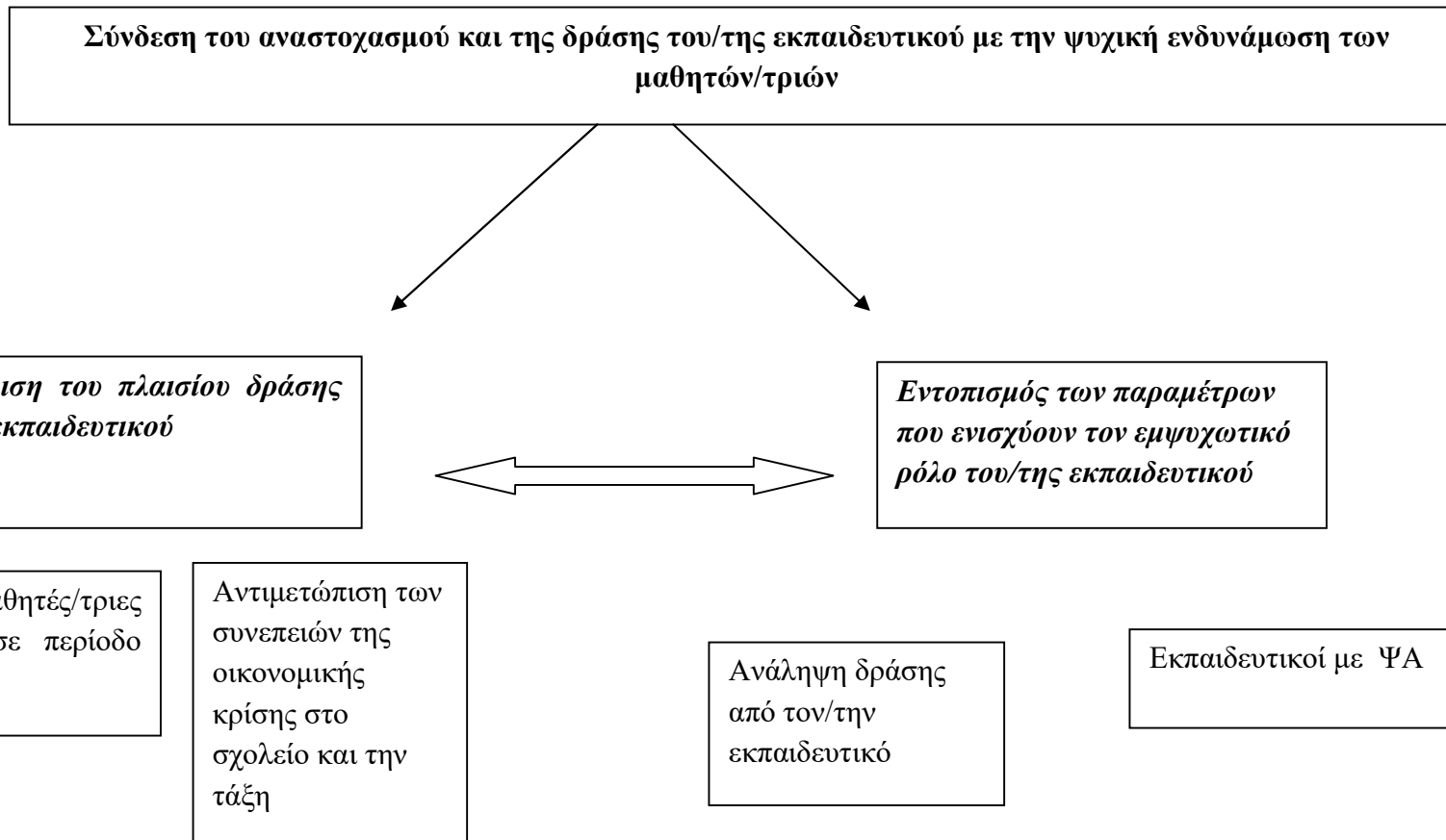
Για τη διευκόλυνση της διαδικασίας της αξιολόγησης, αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο «Αξιολόγηση της Προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας» των Henderson & Milstein (2008: 182-185) με απαραίτητες τροποποιήσεις, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της παρούσας μελέτης. Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008: 115), τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ενδέχεται να μην εστιάζουν απόλυτα στον εκάστοτε στόχο ή να μην παρέχουν την ευελιξία κάλυψης συγκεκριμένων αναγκών. Επιπλέον η κατασκευή των κατάλληλων εργαλείων με βάση τη βιβλιογραφία (οδηγοί συνέντευξης και παρατήρησης, ανασκόπηση αποδεικτικών εγγράφων κ.λπ.) μπορεί, μέσα από την κατανόησή τους, να οδηγήσει τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν στην ουσιαστική υποστήριξη των διαδικασιών για την εφαρμογή τους. Η ερευνήτρια επιχείρησε τη σε βάθος συλλογή πληροφοριών μέσω των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και των αποδεικτικών εγγράφων (ημερολόγια, portfolios) (Henderson & Milstein, 2008: 104-105). Πάντως, κατά τη διαδικασία της παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ οι μαθητές/τριες μαθαίνουν, αλλάζουν συμπεριφορά και στάσεις ως αποτέλεσμα της έκθεσής τους σε εμπειρίες και στο μοίρασμα των συγκεκριμένων εμπειριών με άλλους (Henderson & Milstein, 2008: 111). Να τονιστεί επίσης πως η αξιολόγηση της κατάστασης έγινε τόσο στην αρχή (αρχική), όσο και κατά τη διάρκεια (διαμορφωτική), αλλά και στο τέλος της παρέμβασης (τελική) (Henderson & Milstein, 2008: 114). Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων οδηγεί σε συμπερασματικές διαπιστώσεις ανά ερευνητικό εργαλείο, όπως παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο.

9.1. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν με επαγωγικό τρόπο θεματικές κατηγορίες, μέσα από τη σύνδεση των ιδιοτήτων και των διαστάσεών τους, χωρίς να έχουν προκαθοριστεί με την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας (Bryman, 2017). Η συλλογιστική της διασύνδεσης των κατηγοριών αυτών δείχνει ότι ο αναστοχασμός και οι δράσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών στο σχολείο και στην τάξη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Ειδικότερα, φαίνεται πως η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών προωθείται μέσα σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού και δράσης του/της εκπαιδευτικού στο σχολείο και την τάξη όπου ο/η εκπαιδευτικός α) αναγνωρίζει τις συνθήκες που διαμορφώνουν το πλαίσιο εργασίας του/της και β) εντοπίζει τους παράγοντες που ενισχύουν τον ρόλο του/της ως εμπνευστή/τριας για να είναι επιτυχημένη η δράση του/της.

Επιχειρώντας μία αναλυτική ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών, υπό το πρίσμα της προσωπικής μας αντίληψης, οδηγούμαστε στη δημιουργία της κεντρικής κατηγορίας «σύνδεση του αναστοχασμού και της δράσης του/της εκπαιδευτικού με την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών». Το περιεχόμενο της κατηγορίας σχετίζεται με την υλοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών. Υπερκείμενες της κεντρικής κατηγορίας είναι οι υποκατηγορίες «αναγνώριση του πλαισίου δράσης του/της εκπαιδευτικού» και «εντοπισμός των παραμέτρων που ενισχύουν τον εμψυχωτικό του/της ρόλο». Η πρώτη υπερκείμενη αναλύεται στις υποκατηγορίες «εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και εκπαίδευση σε περίοδο οικονομικής κρίσης» και «αντιμετώπιση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στο σχολείο και στην τάξη». Η δεύτερη υπερκείμενη δομείται στις υποκατηγορίες «ανάληψη δράσης από τον/την εκπαιδευτικό» και «εκπαιδευτικοί με ΨΑ». Η υποκατηγορία «εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και εκπαίδευση σε περίοδο οικονομικής κρίσης» αναλύεται στα ερωτήματα «*από τι επηρεάζεται η διάθεση του εκπαιδευτικού για διδασκαλία;*», «*ποια αρνητική συμπεριφορά και διάθεση εμφανίζουν οι μαθητές/τριες, ποιοι λόγοι ευθύνονται για την ανάπτυξή τους και πώς επηρεάζεται η σχολική τους επίδοση;*», «*πώς επηρεάζεται από την οικονομική κρίση η παρεχόμενη εκπαίδευση;*». Η υποκατηγορία «αντιμετώπιση των συνεπειών της οικονομικής κρίσης στο σχολείο και στην τάξη» θεμελιώνεται στη διαπίστωση «*ανάπτυξη συνεργασίας*» και στα ερωτήματα «*ποιοτική διδασκαλία: ποιες συνθήκες την αναιρούν;*», «*μη ποιοτική διδασκαλία: πώς αντιμετωπίζονται οι συνέπειές της;*», «*ποιες προϋποθέσεις εξυπηρετούν τη στήριξη των μαθητών;*». Η υποκατηγορία «Ανάληψη δράσης από τον/την εκπαιδευτικό» αναλύεται στις έννοιες «*οι δυνατότητες των εκπαιδευτικών για τη στήριξη των μαθητών/τριών*» και «*όρια στη δράση των εκπαιδευτικών*». Η υποκατηγορία «εκπαιδευτικοί με ΨΑ» αναλύεται στις έννοιες α) «*σύναψη θετικών συναισθηματικών δεσμών*», «*ύπαρξη ορίων στην ανθρώπινη συμπεριφορά*», «*προώθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή*», που αφορούν τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον τους, β) «*παροχή φροντίδας και στήριξης*», «*ύπαρξη υψηλών προσδοκιών*», «*ανάληψη ευθυνών και ευκαιρίες ουσιαστικής συμμετοχής*», που σχετίζονται με την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων στη ζωή και γ) «*σύνδεση της ΨΑ με την οικονομική κρίση*». Η συγκεκριμένη υποκατηγορία αναφέρεται στην ενισχυμένη ΨΑ των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών.

Ο ακόλουθος θεματικός χάρτης απεικονίζει το προαναφερόμενο σκεπτικό της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, παρουσιάζει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο που ρυθμίζει την εργασία τους και τους παράγοντες που ενισχύουν τη δράση τους ως εμψυχωτές/τριες των μαθητών/τριών τους (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Αναστοχασμός εκπαιδευτικών: Εξέλιξη εκπαιδευτικών και ΨΑ μαθητών/τριών

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φανερώνουν τον προβληματισμό τους για τις συνθήκες που διαμορφώνουν το εργασιακό τους πλαίσιο. Μεταξύ αυτών η προσωπική τους διάθεση για διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες. Καθοριστικής σημασίας είναι τα προσωπικά, οικογενειακά και οικονομικά τους προβλήματα, αλλά και οι σχέσεις και συμπεριφορές που διαμορφώνονται στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών. Σημαντική επίδραση ασκούν επίσης η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, καθώς και κάποιο προσωπικό πρόβλημα των μαθητών/τριών τους ή η σχέση τους με τους γονείς των παιδιών.

Η αρνητική συμπεριφορά και διάθεση των μαθητών/τριών, οι οποίοι είτε δείχνουν έλλειψη σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς και επιθετικότητα απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους, είτε παραβιάζουν τους σχολικούς κανόνες και είναι στενοχωρημένοι και υπερευαίσθητοι ή αδιάφοροι, επηρεάζει επίσης τους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά αποδίδεται σε προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως ο εγωισμός, η νευρικότητα και η ευθιξία. Επιπλέον, συνδέεται με εξωτερικές παραμέτρους, όπως η συμμετοχή τους σε πολλές εξωσχολικές δράσεις που τα κουράζουν και τους δημιουργούν ένταση, τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειές τους, οι λανθασμένοι χειρισμοί των γονέων τους, η απαξιωτική στάση των γονέων απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς, αλλά και οι λανθασμένοι χειρισμοί των εκπαιδευτικών ή η απουσία συνεργασίας μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμπεριφορά των παιδιών αναπτύσσεται στο πλαίσιο της οικογένειας, συνεχίζει να υφίσταται στο σχολείο και θα εξακολουθεί να υπάρχει στην υπόλοιπη εξωσχολική ζωή του παιδιού. Επίσης φαίνεται να τους απασχολεί το ερώτημα αν διαθέτουν οι ίδιοι/ες τις κατάλληλες γνώσεις και τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν ζητήματα αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

Μέσα σε όλο αυτό το κλίμα διαφαίνεται και ο *επηρεασμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης από την οικονομική κρίση*. Η αναγκαιότητα ορθής διαχείρισης των λιγοστών χρημάτων, για να καλυφθούν οι ανάγκες θέρμανσης των σχολικών μονάδων, αποτελεί μία προτεραιότητα. Η έλλειψη οικονομικών πόρων συνεπάγεται μειωμένες σχολικές δραστηριότητες, ανεπάρκεια εποπτικού υλικού και γραφικής ύλης, καθώς και περικοπές για τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων. Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν προσωπικά την επίλυση προβλημάτων που περιορίζουν τη διδακτική διαδικασία στην τάξη τους και επωμίζονται οικονομικό κόστος για την εκπαίδευση που παρέχουν. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το σχολείο καλύπτει και ανάγκες των μαθητών/τριών για δεκατιανό. Το τελικό αποτέλεσμα είναι να συνηθίζουν τα πολλά υλικοτεχνικά προβλήματα, να μην τους επηρεάζουν πια, να μην αναζητούν ιδανικές συνθήκες και να προσαρμόζονται σε ό,τι υπάρχει. Επιπλέον φαίνεται να υπάρχει μία χαλάρωση της πειθαρχίας στο σχολείο, ενώ οι γονείς μετακυλίνουν τις ευθύνες αποκλειστικά στους/στις εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς, η συνεργασία μεταξύ τους, προκειμένου να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της εν λόγω κατάστασης, είναι ελάχιστη. Βάσει άλλων ερευνών, ενώ η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

θα μπορούσε να γίνεται σε επίπεδο συζήτησης για τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών/τριών, όπως και ως παρακολούθηση μαθήματος σε τάξεις συναδέλφων ή παροχή ανατροφοδότησης (OECD, 2009: 90), οι ίδιοι/ες δεν δέχονται εύκολα στην τάξη τους συναδέλφους (Postholm, 2008). Κρίνεται, όμως, απαραίτητη για να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης (Δημητριάδου, 2016).

Στην έρευνά μας η συνεργασία των εκπαιδευτικών, όταν γίνεται, γίνεται πάντα με καθοδήγηση από τον/την Διευθυντή/ντρια. Ίσως αυτή η ελάχιστη συνεργασία των εκπαιδευτικών επί του θέματος να μην αρκεί για να είναι τα αποτελέσματα ικανοποιητικά, αλλά η συμμετοχή του/της Διευθυντή/ντριας έχει ιδιαίτερη αξία. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει πως ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας στη βελτίωση του σχολείου και στην ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός (Καβούρη, 1998). Για την αντιμετώπιση της κατάστασης το σχολείο συνεργάζεται με διαφορετικούς εξωσχολικούς φορείς, ενώ ειδικά ο/η Διευθυντής/ντρια συνεργάζεται και με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, που καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου και των μαθητών/τριών με απαραίτητο σχολικό υλικό. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς, αν και κυρίως μόνο διαμέσου των μαθητών/τριών. Πάντως η συνεργασία με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αποτελεί μία σημαντική δράση της σχολικής μονάδας για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης (Κακανά και συν., 2016).

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών είναι το «όχημα» που οδηγεί σε ποιοτική διδασκαλία (Δημητριάδου, 2016). Η ποιοτική διδασκαλία (quality teaching) (Darling-Hammond, 2009) (βλ. και στο Δεύτερο Κεφάλαιο, 2.1.) αποτελεί απάντηση στην οικονομική κρίση. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας επιθυμούν, όπως και η πολιτεία ενδιαφέρεται, για την πλήρωση της σχολικής μονάδας με το απαραίτητο εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής αγωγής, καθώς και την ύπαρξη ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών. Μάλιστα ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής τους οδηγεί στο να μεριμνούν για την επίλυση διδακτικών ζητημάτων ειδικής αγωγής που προκύπτουν στο σχολείο, ακόμα και όταν ξέρουν πως οι γνώσεις τους δεν αρκούν για να οδηγήσουν πλήρως στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη, η συνεργασία και ο σεβασμός μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς με τους/τις μαθητές/τριες, η αγάπη των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, καθώς και η συνεργασία τους με τους γονείς εγκαθιδρύουν συνθήκες ποιοτικής διδασκαλίας. Βέβαια στη βάση όλων βρίσκεται η ύπαρξη οικονομικών πόρων για αγορά εποπτικού υλικού και η «τύχη» του να μην αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα προβλήματα θέρμανσης. Αυτός είναι και ο τρόπος για να αποτρέπονται δυσλειτουργίες (Γαλανάκη, 2015β). Επιπλέον, είναι σημαντική η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από τους/τις εκπαιδευτικούς. Συνεισφέρει επίσης η δημιουργία εποπτικού υλικού από τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την αγορά του.

Οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται πόσο ποιοτική μπορεί να είναι μία διδασκαλία όταν α) τα παιδιά έρχονται νηστικά στο σχολείο και οι οικονομικά ευάλωτες οικογένειές τους αδυνατούν να φροντίσουν την καλή υγεία και την ευχάριστη διάθεσή τους, β) είναι μεγάλες οι ελλείψεις σε υλικά ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης και ειδικότερα είναι υπαρκτή και σοβαρή η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού. Επίσης, πόσο ικανοποιητικά μπορούν να «σταθούν» οι ίδιοι/ες στην τάξη ως δάσκαλοι/ες όταν η έλλειψη υλικών και η απουσία εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού εμποδίζει την υλοποίηση των όποιων διορθωτικών παρεμβάσεων; Η κατάσταση επιδεινώνεται από ενδεχόμενη κακή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών και από συνακόλουθη έλλειψη σεβασμού μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο υπονομεύεται η διάθεσή τους και τους δημιουργούνται στενόχωρα συναισθήματα. Κάποιες φορές παραιτούνται από την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την εν λόγω κατάσταση και την αγνοούν συνειδητά, οδηγούνται σε συμβιβασμό και ακυρώνουν την υλοποίηση δραστηριοτήτων ή στη χειρότερη περίπτωση λειτουργούν με αυστηρές απαιτήσεις έναντι των μαθητών/τριών τους. Πιο συχνά όμως διατηρούν στάση υπομονής, προσπαθούν να βελτιώσουν τις σχέσεις μέσα στην τάξη και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριές τους να αναπτύξουν σεβασμό για τον συνάνθρωπό τους γενικότερα. Επιπρόσθετα φροντίζουν να αξιοποιούν τις υφιστάμενες συνθήκες και τις υπάρχουσες δυνατότητες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Μάλιστα, ακόμα και για έναν όμορφο στολισμό της αίθουσας, που θα εμποδίζει την εικόνα εγκατάλειψης, προγραμματίζουν λεπτομερώς τις ενέργειές τους.

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στηρίζουν τα παιδιά σε αυτές τις συνθήκες με όποιον τρόπο μπορούν. Η υποστήριξη για την απόκτηση γνώσεων, αλλά και η συζήτηση είναι κύριο μέλημά τους. Πολλοί γονείς όμως απασχολημένοι με θέματα ένδυσης, διατροφής και επιβίωσης των παιδιών συχνά δεν εμπλέκονται στη μόρφωσή τους και στην επίλυση των προβλημάτων που τα ίδια αντιμετωπίζουν, ενώ οι μαθητές/τριες βλέποντας στενοχωρημένους τους γονείς τους, δεν συγκεντρώνονται στη μελέτη τους. Ενδεχομένως βέβαια τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειας να επηρεάζουν και θετικά τη σχολική επίδοση των παιδιών, στον βαθμό που αποτελούν αφετηρία για προσπάθεια αντιμετώπισης και αλλαγής της κατάστασης.

Όσο αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, αισθάνονται ότι δεν προσφέρουν πάντα τη βοήθεια που θα ήθελαν στους/στις μαθητές/τριές τους γιατί η διδακτική ύλη είναι αυξημένη και τους κουράζει, ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν τους δίνει την ευελιξία που χρειάζονται ώστε να μειωθεί το εργασιακό τους άγχος. Υπό αυτές τις συνθήκες, συχνά καταφεύγουν στην εφαρμογή της μετωπικής διδασκαλίας, την οποία δεν επιθυμούν, αλλά εντούτοις την υιοθετούν γιατί τους εξοικονομεί χρόνο. Παρατηρούν ότι υπάρχουν παιδιά που πολύ συχνά πηγαίνουν στο σχολείο κακοδιάθετα ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης και δεν ομολογούν ούτε εμπιστεύονται εύκολα τα προβλήματά τους στον/στην εκπαιδευτικό, ειδικά αν τον/την γνωρίζουν για μικρό χρονικό διάστημα. Ορισμένα προέρχονται από οικονομικά ευάλωτες οικογένειες και εμφανίζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση, υιοθετούν συμπεριφορές απομόνωσης, ενώ αναπτύσσουν εύκολα αισθήματα στενοχωρίας, μειονεξίας και κατωτερότητας. Επιπλέον, διατηρούν εχθρική στάση

απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους, οι οποίοι/ες αδυνατώντας να την κατανοήσουν αποδυναμώνονται ψυχολογικά. Τότε διαταράσσονται εύκολα και οι σχέσεις μεταξύ τους.

Κατά την προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο η στοχοποίησή τους και να τονίζονται τα δυνατά τους σημεία. Γενικότερα οι μαθητές/τριες εμπιστεύονται προσωπικά ζητήματά τους στον εκπαιδευτικό και ζητούν τη βοήθειά του για να τα διαχειριστούν. Αυτό συμβαίνει κυρίως με τα κορίτσια, ενώ τα αγόρια δεν ανοίγονται εύκολα. Όσο αφορά την επιρροή τους από την οικονομική κρίση κυρίως οι μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας μιλούν για αυτήν, συνήθως επιφανειακά και μόνο όταν προηγείται σχετική συζήτηση, κατά την οποία έχουν εντοπίσει ομοιότητες με τη ζωή των άλλων. Επιπλέον, φαίνεται πως και οι γονείς ζητούν κάποιες φορές τη βοήθεια των εκπαιδευτικών για να βοηθήσουν τα παιδιά τους αυτήν την περίοδο.

Οι εκπαιδευτικοί εμπνυχώνουν τους/τις μαθητές/τριες μέσα από τη δυνατότητα που διαθέτουν να συζητούν στην ολομέλεια της τάξης και να αναζητούν από κοινού εξεύρεση λύσεων, αλλά και με τις κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες. Μάλιστα, δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη θετική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και, προκειμένου να την ενισχύουν, φροντίζουν να δημιουργούν ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη. Εκτιμούν όμως ότι, από την άλλη μεριά, προωθούν και την αρνητική συμπεριφορά τους και ίσως δεν αντιλαμβάνονται εγκαίρως τις ενδείξεις για την εκδήλωσή της. Αυτό συμβαίνει κυρίως όταν έχουν αυστηρές και αυξημένες απαιτήσεις μελέτης από τα παιδιά ή όταν διατηρούν ελαστική στάση απέναντι στη μη τήρηση των κανόνων από αυτά. Πρόκειται για λάθος, για το οποίο αναλαμβάνουν την ευθύνη που τους αναλογεί. Σε αυτό το σημείο φαίνεται πως λειτουργούν ως στοχαζόμενοι/ες επαγγελματίες (Γαλανάκη, 2015β).

Αποκαλύπτουν επίσης ότι έχουν ζητήσει σε προγενέστερη χρονική περίοδο τη στήριξή τους από ειδικούς ή φορείς, προκειμένου να στηρίξουν μαθητές/τριές τους, αλλά θα τη ζητούσαν επίσης και σε οποιαδήποτε μελλοντική χρονική στιγμή τη χρειαστούν. Υλοποιούν διδακτικές δραστηριότητες εμπύκνωσης, αξιοποιώντας τις υπάρχουσες δυνατότητες αγοράς εποπτικού υλικού και χωρίς να αφήνουν να φανούν οι όποιες ελλείψεις υπάρχουν στην τάξη τους λόγω της οικονομικής κρίσης. Πιστεύουν ότι η ενίσχυση της καλής ψυχικής υγείας προηγείται της καλής σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών, η οποία ενισχύεται με συζητήσεις, με προσφορά εποπτικού υλικού σε όλους, με αξιοποίηση ομαδικών/συνεργατικών μεθόδων εργασίας και με πολλές επαναλήψεις στη διδακτική ύλη. Γι αυτό ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών τους. Γνωρίζουν την ύπαρξη προγραμμάτων ψυχολογικής στήριξης των μαθητών/τριών στο σχολείο και υλοποιούν προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την ψυχολογική στήριξη αυτών. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι έχουν μία επιφανειακή γνώση της έννοιας «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτόν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας».

Τα όρια των εκπαιδευτικών στον εμπνυχωτικό τους ρόλο σταματούν εκεί όπου οι οικονομικά ευάλωτοι μαθητές/τριες αρνούνται την υλική κυρίως στήριξη από τους/τις εκπαιδευτικούς σε προσωπικό επίπεδο κι αυτό φαίνεται να συμβαίνει

προκειμένου να μην αποκαλυφθεί το πρόβλημα των μαθητών/τριών. Ένα ακόμα όριο στην εμπυχωτική δράση των εκπαιδευτικών αποτελεί η αρνητική αντίδραση των γονέων. Φαίνεται να χρειάζονται την επικοινωνία με τους γονείς, προκειμένου να μπορούν να στηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες, εντούτοις πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν ούτε συζήτηση, ούτε συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών, υπό τον φόβο μήπως λόγω κάποιου λάθους τους βρεθούν υπόλογοι σε προϊστάμενες αρχές. Επιπρόσθετα, ενώ συμφωνούν με το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, διαπιστώνουν πως η σχέση σχολείου -κοινωνίας δεν είναι αμφίδρομη. Αυτό φαίνεται να τους καταπιέζει, σε βαθμό που περιορίζουν την ευθύνη που έχουν για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στον χώρο του σχολείου, αποφεύγοντας τη σύνδεση με την ευρύτερη κοινωνία.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συνάπτουν συναισθηματικούς δεσμούς ακόμα και στην περίοδο της οικονομικής κρίσης κατά την οποία εκλείπει η εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων. Θεωρούν ότι οι συναισθηματικοί δεσμοί ικανοποιούν την επιτακτική ανάγκη της αλληλοσυμπάρστασης μεταξύ των μελών της κοινωνίας που πλήττεται από οικονομικά προβλήματα, αλλά και ενισχύουν την καλή λειτουργία του σχολείου, όταν συνάπτονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Δέχονται, ακόμα, ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά πρέπει να έχει όρια και φυσικά η συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας πρέπει να έχει όρια. Μάλιστα, μία εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας τον όρο «εξουσία», έναντι του καταλληλότερου ίσως «ευθύνη», ισχυρίστηκε ότι η εξουσία της δεν πρέπει να είναι ιδιαίτερα μεγάλη, γιατί οδηγεί σε αρνητικές εντυπώσεις. Πάντως, όπως δείχνουν οι απαντήσεις τους, η θέσπιση ορίων στο σχολείο πραγματοποιείται, αλλά όχι πάντα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Υπάρχει, όμως, δυσκολία στην τήρησή τους, καθώς μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί τα ξεχνούν ή δεν έχουν τη διάθεση να τα τηρήσουν. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν και στην αναγκαιότητα της πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών/τριών με την εκμάθηση και προαγωγή μέσα στην τάξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια, η επικοινωνία, η ευγένεια, η υπομονή και η κατανόηση.

Αποκαλύπτουν ότι στην ηλικία των 48 και άνω, που βρίσκονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συντηρούν μόνο τα υποστηρικτικά στη ζωή τους περιβάλλοντα, τα οποία όμως δεν βρίσκονται παντού ούτε και συχνά. Θεωρούν, επίσης, πως το σχολείο λειτουργεί υποστηρικτικά για τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά η συχνή αλλαγή σχολείου και κατά συνέπεια η συνεχής αλλαγή συναδέλφων εμποδίζει τη δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου γι' αυτούς. Εκφράζουν παράπονο για την απαξίωση του έργου τους από την κοινωνία/πολιτεία. Γενικά συμφωνούν ότι η οικονομική κρίση ευθύνεται για το ότι ο/η καθένας/μία αναζητά τα ελαττώματα του/της άλλου/ης ως επιβεβαίωση της προσωπικής του/της υπεροχής. Ισχυρίζονται πως και οι ίδιοι/ες υποτιμούν ασυναίσθητα τις δυνατότητες και ικανότητες των άλλων, λόγω της έντασης που τους προκαλεί η προοπτική της αξιολόγησής τους ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης. Δεδομένα άλλων ερευνών αναφέρουν πως το ενδεχόμενο αξιολόγησης αυξάνει το άγχος των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mouza & Souchamvali, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται επίσης πως άνθρωποι που βιώνουν οικονομικές δυσκολίες, αν και έχουν ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης και ουσιαστικής συμμετοχής σε καθημερινά δρώμενα, περιορίζουν τις δραστηριότητές τους μόνο στον χώρο του σπιτιού και γενικά είναι πια τρόπος ζωής να μην παίρνουν πρωτοβουλίες για να δημιουργούν κάτι ιδιαίτερο, αλλά απλά να ακολουθούν τις συνθήκες. Το σχολείο είναι χώρος όπου παρέχονται ευκαιρίες ανάληψης ευθύνης, όπως σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές και ομιλίες, αν και όχι ίδιες για όλους, αλλά το γεγονός ότι δεν έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να τις αποφεύγουν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μόνο αυτές τις περιπτώσεις ως ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης στο σχολείο και δεν αξιολογούν τις δυνατότητες που τους προσφέρονται για την ενεργό συμμετοχή τους στην οργάνωση και λειτουργία του. Δεδομένων, μάλιστα, των κριτηρίων, για την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, που ορίζει πρόσφατος νόμος⁷⁷, όπως η ανάληψη πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και η συμμετοχή στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησής της, συλλογικού προγραμματισμού και προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, εγείρεται ο προβληματισμός σχετικά με τον βαθμό συνειδητοποίησης από τους/τις εκπαιδευτικούς ότι α) από τους ίδιους/ες ξεκινά η προσωπική και επαγγελματική τους ενδυνάμωση και β) οι ίδιοι/ες αποτελούν ουσιαστική παράμετρο για την αναβάθμιση του σχολείου.

Τέλος, φαίνεται πως η οικονομική κρίση μπορεί και να τους δημιουργεί γενικότερη ανησυχία για θέματα εξεύρεσης εργασίας και μισθών στην κοινωνία και το κράτος. Επιπλέον, διατηρούν προσωπική ανησυχία για την ύπαρξη κινδύνου απόλυσής τους. Επίσης, εντείνεται το άγχος τους για τις συνέπειες της ενδεχόμενης αδυναμίας ανταπόκρισής τους στις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Εδώ υπάρχει συμφωνία με ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως η μείωση μισθών και η επαγγελματική αβεβαιότητα αυξάνει το άγχος των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mouza & Souchamvali, 2016). Τόνισαν ακόμα πως καταβάλλοντας προσπάθεια για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων μεταφέρουν την ένταση του σπιτιού τους και στο σχολείο. Τα οικονομικά τους προβλήματα, καθώς και τα οικονομικά νέα γενικότερα, κλονίζουν την ψυχολογία τους και η απαισιοδοξία τους μπορεί να μεταφέρεται στους/στις μαθητές/τριές τους, αλλά γενικότερα αντιστέκονται και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία την κατάσταση. Επιπλέον διατηρούν την επιθυμία να διαμορφώνουν συνθήκες όπου οι μαθητές/τριες θα ζουν ευτυχισμένοι/ες, με αγάπη, με ψυχαγωγία, ώστε να οδηγούνται μέσα από όλα αυτά στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.

⁷⁷ Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136 τ. Α' /3-8-2021), Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, <https://www.e-nomothesia.gr/law-news/nomos-4823-2021-phek-anabathmise-kai-aksiologhsh-tou-neou-sxoleiou.html>.

9.2. Συμπεράσματα από την εφαρμογή της μεθόδου παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες (πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)

Η διαδικασία παρατήρησης αναδεικνύει, κατά την αντίληψη της ερευνήτριας, ότι μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης ορισμένες πτυχές της αρχικής παρατηρούμενης κατάστασης παραμένουν σταθερές, ενώ κάποιες άλλες έχουν μεταβληθεί.

Η επίπλωση, ο στολισμός, ο τεχνολογικός εξοπλισμός και το εποπτικό υλικό της κάθε αίθουσας δεν έχουν αλλάξει ΠΡIN και ΜΕΤΑ. Ωστόσο υπάρχει μία φυσιολογική αλλαγή στη θεματολογία των αναρτημένων εργασιών των παιδιών και στην τοποθέτηση των θρανίων, ώστε να διευκολύνεται η ομαδική εργασία των μαθητών/τριών. Προφανώς η εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων λειτούργησε προς την κατεύθυνση της συγκεκριμένης αλλαγής, ώστε να εξυπηρετηθούν οι διαδικασίες ενίσχυσης της ΨΑ των παιδιών. Αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, εμφανίζονται μειωμένα τα αρχικά προβλήματα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, κυρίως μεταξύ των αγοριών, και έχει αναπτυχθεί ο συμπεριφορικός τους αυτοέλεγχος. Επιπλέον η φασαρία στην τάξη έχει μετατραπεί σε δημιουργική αναστάτωση και η διαχείριση από τον/την εκπαιδευτικό γίνεται με μεγαλύτερη ελαστικότητα και ψυχραιμία.

Η εφαρμογή της παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες εστιασμού δείχνει ότι τόσο ΠΡIN όσο και ΜΕΤΑ η εικόνα της ένδυσης και της υπόδησης, που δεν παραπέμπει σε επιλογές με μεγάλο οικονομικό κόστος, παραμένει ίδια και δεν μπορεί να οδηγήσει σε συμπερασματικές διαπιστώσεις για τη σύνδεσή τους με οικονομικά προβλήματα της οικογένειας, ούτε φυσικά μπορεί να συνδεθεί με τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, οι προτιμήσεις σε δεκατιανό παραμένουν ίδιες και κυρίως είναι έτοιμα τρόφιμα του εμπορίου. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η ποιότητα της παρεχόμενης ένδυσης/υπόδησης και διατροφής, που οι οικονομικά ευάλωτοι γονείς προσφέρουν στα παιδιά τους, υποβαθμίζεται καθημερινά (Kentikelenis et al., 2014).

Ως προς τον εντοπισμό παραμέτρων ενίσχυσης της ΨΑ, κατά την παρατήρηση ΠΡIN και εντός της διδακτικής διαδικασίας, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες μάλλον δεν συνάπτουν συναισθηματικούς δεσμούς, καθώς ούτε αποδέχονται το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού προς αυτούς/ές αλλά ούτε και επιδεικνύουν θετική κοινωνική συμπεριφορά προς συμμαθητές/τριές τους. Αναφορικά με το αν υπάρχουν όρια στη συμπεριφορά τους, φαίνεται πως γενικότερα παραβιάζουν τους κανόνες της τάξης. Σχετικά με το αν έχουν αναπτύξει δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή, από την παρατήρηση προκύπτει ότι αρνούνται τη συμμετοχή σε συνεργατικές διαδικασίες, διακρίνονται από ευθιξία και εκδηλώνουν αυξημένα νεύρα και γκρίνια. Η παρατήρηση ΜΕΤΑ δείχνει ανάπτυξη συνεργασίας και βελτίωση σχέσεων που ευνοούν την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, ενώ παράλληλα φαίνεται συχνά η επιβράβευση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό. Επίσης, οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τους κανόνες και επιδεικνύουν δεξιότητες συνεργασίας, ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, διεκδικητικότητας και επιχειρηματολογίας. Οι μαθητές/τριες δεν εμφανίζονται υποστηρικτικοί απέναντι

στους/στις συμμαθητές/τριές τους ΠΡΙΝ, δεν διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τους εαυτούς τους και για τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ενώ θεωρούν ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα από τα κορίτσια. Επιπλέον δεν φαίνεται να έχουν την αποδοχή των εκπαιδευτικών τους για ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά απαξιώνουν και τους/τις συμμαθητές/τριές τους που επιθυμούν να συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας. Η παρατήρηση ΜΕΤΑ δείχνει να διατηρούν μία περισσότερο υποστηρικτική στάση απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους και να συνειδητοποιούν την εκδήλωση παρόμοιας στάσης από τη δασκάλα τους γι' αυτούς/ες. Εμφανίζονται περισσότερο σίγουροι/ες για τις ικανότητές τους, βοηθούν όπου χρειάζεται τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ζητούν και αποδέχονται τη βοήθεια της δασκάλας τους, ενώ απολαμβάνουν την επιβράβευση από αυτήν. Επιπλέον, φαίνεται πως η δασκάλα τους παρέχει πιο συχνά ευκαιρίες συμμετοχής, αναθέτοντάς τους εργασίες.

Παρομοίως, για τις ίδιες παραμέτρους, η παρατήρηση κατά τις ώρες των διαλειμμάτων ή κατά την παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, οδηγεί στη διαπίστωση ότι ΠΡΙΝ οι μαθητές/τριες δεν αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς αφού στέκονται μόνοι/ες ή κάθε φορά με άλλα άτομα, εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και δεν τηρούν τους κανόνες, ενώ δεν αναπτύσσουν δεξιότητες αρμονικής συμβίωσης δεδομένου ότι εκδηλώνουν θυμό όταν δεν γίνεται αποδεκτή η γνώμη τους. Από την εφαρμογή της παρατήρησης ΜΕΤΑ προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν ενδεχομένως συναισθηματικούς δεσμούς, καθώς εμφανίζονται με σταθερές παρέες. Εκείνο που δεν έχει αλλάξει είναι το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις συνεχίζουν να μην τηρούν τους κανόνες, αλλά και να εκδηλώνουν αρνητική κοινωνική συμπεριφορά απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους, όπως το να τους φέρονται επιθετικά, ακόμα και να τους κοροϊδεύουν. Σχετικά με την ύπαρξη φροντίδας και στήριξης φαίνεται πως οι μαθητές/τριες ενοχλούν και περιγελούν συμμαθητές/τριές τους ΠΡΙΝ και γενικότερα έχουν επιθετική στάση απέναντί τους. Η εφαρμογή της παρατήρησης οδηγεί και στη διαπίστωση ότι δεν διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους, αφού απομακρύνονται συχνά από το παιχνίδι με το επιχειρήμα ότι δεν είναι καλοί σε αυτό. Επιπλέον, παρόλο που τους δίνονται ευκαιρίες συμμετοχής, δεν αναλαμβάνουν πάντα δράση. Η διαδικασία της παρατήρησης ΜΕΤΑ δείχνει ότι υπερασπίζονται πια συμμαθητές/τριές τους, αντιλαμβάνονται τη στήριξη της δασκάλας τους και πορεύονται με τις συμβουλές της. Φαίνεται επίσης πως διαθέτουν αυτοπεποίθηση και διατηρούν θετικές σχέσεις με συμμαθητές/τριές τους. Το σημείο όμως όπου δεν υπάρχει πάντα βελτίωση είναι η συμμετοχή και η ανάληψη δράσης στον χώρο του σχολείου.

Η παρατήρηση για την ύπαρξη προβλημάτων στη σωματική υγεία των παιδιών εντός, αλλά και εκτός διδακτικού ωραρίου, μαρτυρά ότι σε αντίθεση με ΠΡΙΝ οι μαθητές/τριες δεν εκδηλώνουν κανέναν σωματικό πόνο ΜΕΤΑ. Παρατηρούμενη εντός και εκτός διδακτικής διαδικασίας, η συναισθηματική υγεία των μαθητών/τριών εκδηλώνεται ΠΡΙΝ με γκρίνια και κλάματα, νεύρα, θυμό και φωνές. Οι αντίστοιχες παρατηρήσεις που έγιναν ΜΕΤΑ δείχνουν ότι η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών/τριών εξακολουθεί να υπάρχει, αλλά συναντάται με μεγαλύτερη συχνότητα εκτός διδακτικής διαδικασίας, κυρίως στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Η γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών συνδέεται, όπως φανέρωσε

η παρατήρηση των διαλόγων των μαθητών/τριών με την εκπαιδευτικό ΠΡΙΝ, εντός και εκτός διδακτικού ωραρίου, με προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής στο μάθημα και σε οτιδήποτε δεν τους κινεί το ενδιαφέρον ή σε ό,τι δεν το έχουν μελετήσει από πριν. Η αντίστοιχη παρατήρηση ΜΕΤΑ δεν οδηγεί στη διαπίστωση σύνδεσης της γνωστικής συγκρότησης των παιδιών με κανενός είδους παρόμοιο πρόβλημα.

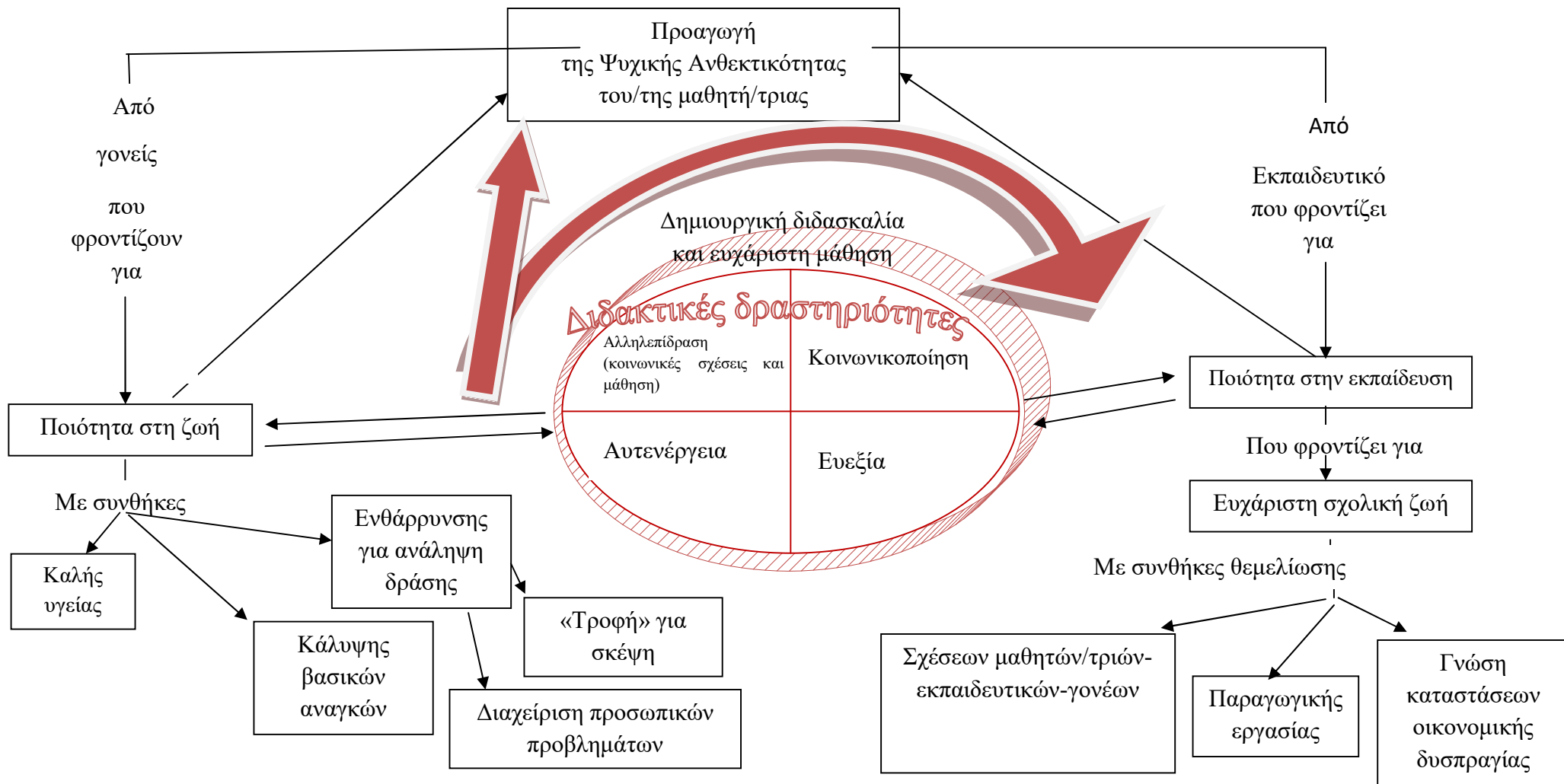
9.3. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών (πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων)

Η ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών με τη μέθοδο της ΕΘΘ οδηγεί επαγωγικά σε αντίστοιχη θεωρητική γνώση (Bryman, 2017). Οι αναφορές των μαθητών/τριών που προέκυψαν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ, οι οποίες στηρίζονται στη δική τους προσωπική αντίληψη, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν και να ταξινομηθούν στη βάση μιας κεντρικής κατηγορίας με τίτλο «Δημιουργική διδασκαλία και ευχάριστη μάθηση», η οποία αναφέρεται σε διδακτικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών που υποβοηθούν την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, ενσωματώνοντας στοιχεία αλληλεπίδρασης, κοινωνικοποίησης, ευεξίας και αυτενέργειας. Η προαναφερόμενη κεντρική κατηγορία περιλαμβάνει δύο υπερκείμενες κατηγορίες. Η πρώτη υπερκείμενη κατηγορία, η «Ποιότητα ζωής», αφορά τις υφιστάμενες συνθήκες που διαμορφώνονται από τους γονείς και καθορίζουν την ποιότητα ζωής των μαθητών/τριών. Η συγκεκριμένη κατηγορία αναλύεται στις έννοιες «Υγεία και φροντίδα της» (σωματική κατάσταση, συναισθηματική κατάσταση, γνωστική συγκρότηση), «Βασικές ανάγκες και κάλυψή τους» (ένδυση-υπόδηση, διατροφή), «Ανάληψη δράσης και ενθάρρυνσή της» (διαχείριση προσωπικών προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς). Η δεύτερη υπερκείμενη κατηγορία είναι η «Ποιοτική εκπαίδευση». Η ποιότητα στη ζωή συνδέεται με ποιότητα στην εκπαίδευση, η οποία συνδέεται με προϋποθέσεις που δημιουργούν ποικίλοι παράγοντες, όπως η πολιτεία, τα Αναλυτικά Προγράμματα, και βέβαια οι εκπαιδευτικοί. Η δεύτερη υπερκείμενη κατηγορία οδηγεί στην υποκατηγορία «Ευχάριστη σχολική ζωή» και αναλύεται στις έννοιες «Ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική μονάδα», «Παραγωγική εργασία» (συνθήκες μάθησης, εξωδιδακτικές επισκέψεις, εποπτικό υλικό) και «Γνώση καταστάσεων οικονομικής δυσπραγίας» (Οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια, επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, επιπτώσεις στη συμπεριφορά, αναζήτηση βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό, οικονομικά προβλήματα στο σχολείο και στους/στις συμμαθητές/τριες).

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών φανερώνουν πως η υγεία τους (σωματική, συναισθηματική) και η γνωστική τους συγκρότηση είναι «δεμένη» και επηρεάζεται από τη ζωή των γονέων τους. Οι γονείς, επίσης, είναι αυτοί που με την κάλυψη ή όχι των βασικών αναγκών των παιδιών (ένδυση, υπόδηση και δεκατιανό), καθώς και με την ενθάρρυνσή τους για την ανάληψη δημιουργικής δράσης (διαχείριση των προσωπικών τους προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς)

οπλίζουν τους/τις μαθητές/τριες με δύναμη για να διεκδικήσουν μία καλή ζωή. Οι μαθητές/τριες δείχνουν πως στον χώρο του σχολείου ο/η εκπαιδευτικός είναι σύμβουλος και καθοδηγητής/τρια τους που τους/τις βοηθά να διαχειρίζονται τις δύσκολες καταστάσεις που βιώνουν μέσα και έξω από το σχολείο. Η προσφερόμενη από τους γονείς ποιότητα ζωής και η προσφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς ποιοτική εκπαίδευση συνδέονται άρρηκτα με τη δημιουργική διδασκαλία και ευχάριστη μάθηση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών.

Στον εννοιολογικό χάρτη που ακολουθεί απεικονίζεται η προαναφερόμενη συλλογιστική (βλ. Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Δημιουργική διδασκαλία και ευχάριστη μάθηση: Ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών

Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών πριν και μετά από την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων οδηγούν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

1) Υγεία και φροντίδα της (σωματική, συναισθηματική και νοητική κατάσταση)

Οι μαθητές/τριες φαίνεται πως ΠΡΙΝ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στη σωματική τους υγεία κατά τη διάρκεια του σχολείου και για την αντιμετώπισή τους ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και των γονέων τους. Οι αναφορές τους ΜΕΤΑ παρουσιάζουν μία εικόνα εκδήλωσης πόνου στο κεφάλι, στην κοιλιά («*Ναι, μου έχει πονέσει η κοιλιά*») ή στο πόδι, που εμφανίζεται με μικρή συχνότητα και έχει ως αιτία εμφάνισης κάποιο φαγητό ή ένα εξωτερικό χτύπημα. Για τον συγκεκριμένο πόνο, δεν ενημερώνουν πάντα άμεσα τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς παρά παραμένουν υπομονετικά στον χώρο του σχολείου μέχρι την ώρα της αποχώρησής τους. Συμβαίνει και να μην ενημερώνουν καθόλου τους γονείς. Στη συνέχεια δέχονται τη φροντίδα των γονιών τους στο σπίτι ή επισκέπτονται και τον/την γιατρό. Στην περίπτωση που ενημερώνουν τον/την εκπαιδευτικό για τον πόνο τους, ο/η ίδιος/α ενημερώνει τους γονείς.

Αναφορικά με τη συναισθηματική υγεία τους ΠΡΙΝ, οι δηλώσεις τους οδηγούν στην εκτίμηση πως επηρεάζονται αρνητικά από προβλήματα στην οικογένεια και στις σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, τα οποία επιλύονται μέσα από την προσωπική τους ανάπτυξη και τη βοήθεια από σημαντικούς άλλους. Οι συνεντεύξεις ΜΕΤΑ αναδεικνύουν πως έρχονται στο σχολείο με χαρούμενη διάθεση και διάθεση για μάθηση, αν και όχι πάντα. Αυτό που θα χαλούσε τη διάθεσή τους για μάθηση είναι ίσως τα οικογενειακά προβλήματα, μία απαγόρευση από τους γονείς, η έλλειψη ύπνου και το άγχος, η απουσία δυνατότητας παιχνιδιού, η σύγκρουση με τους/τις φίλους/ες, οι ενοχλήσεις από συμμαθητές/τριες, τα μαθήματα και η ασυνέπεια στις προσωπικές υποχρεώσεις. Η διάθεση βελτιώνεται όταν οι γονείς εμφανίζουν θετική συμπεριφορά προς αυτούς/ές, αλλά και όταν οι μαθητές/τριες διατηρούν ήρεμη σκέψη και είναι συνεπείς στις προσωπικές τους υποχρεώσεις. Επιπρόσθετα, το ευχάριστο κλίμα στην τάξη, η χαλάρωση, η φιλία και το παιχνίδι ενισχύουν τη διάθεση για μάθηση.

Οι μαθητές/τριες φαίνεται πως επιθυμούν τη συμμετοχή της τάξης τους σε προγράμματα Αγωγής Υγείας που ενισχύουν την ψυχική υγεία τους και προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να λειτουργήσει διορθωτικά στην αρνητική συμπεριφορά τους συζητά μαζί τους, συνεργάζεται με τους γονείς τους, αλλά προβαίνει και σε επιπλήξεις, ακόμα και σε τιμωρίες. Προωθητικοί για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους παράγοντες είναι η εφαρμογή κανόνων από την πλευρά τους, η υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, η συνδρομή των γονέων, η ανάληψη δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες και την ερευνήτρια. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζουν οι φίλοι, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Ως προς τη γνωστική τους συγκρότηση, εμφανίζονται προβλήματα ΠΡΙΝ στη συγκέντρωση της σκέψης τους και στη συγκράτηση των νέων γνώσεων, τα οποία αντιμετωπίζονται με τη βοήθεια του σχολείου (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών) και της οικογένειας. ΜΕΤΑ οι μαθητές/τριες διατηρούν, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων,

συγκέντρωση σκέψης την ώρα του μαθήματος και συγκρατούν, επίσης όχι όλοι, τις νέες γνώσεις. Πιστεύουν ότι αυτοί που μπορούν να τα βοηθούν να έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα είναι οι γονείς τους, ο/η δάσκαλος/α, ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου, η ερευνήτρια, οι συμμαθητές/τριες, οι φίλοι, ίσως κάποιος/α ψυχολόγος και κοινωνικός/ή λειτουργός. Στην επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων έχουν καθοριστικό ρόλο ο αναστοχασμός, η ηρεμία, η εσωτερική δύναμή τους, η καλή διάθεσή τους, η βοήθεια από τρίτους, η συζήτηση, η ακρόαση από φίλο και το περιβάλλον. Ενδεχομένως και να μην υπάρχει κάτι που να εμποδίζει την επίλυση των προσωπικών προβλημάτων τους, εκτός από την αφηρημάδα των ίδιων, τη φασαρία στην τάξη και την αρνητική σκέψη.

2) Βασικές ανάγκες και κάλυψή τους (ένδυση-υπόδηση, διατροφή)

Η μη κάλυψη αναγκών ένδυσης και υπόδησης δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους/στις μαθητές/τριες ΠΠΙΝ, το ίδιο και η μη κατανάλωση δεκατιανού στο σχολείο. Από τη συνέντευξη τους ΜΕΤΑ προκύπτει πως, σε ενδεχόμενη μη αγορά από τους γονείς, θα τηρήσουν στάση κατανόησης, θα δικαιολογήσουν την κατάσταση και θα διατηρήσουν την ελπίδα πως κάποτε θα πραγματοποιηθεί από τους γονείς η επιθυμητή αγορά. Επιπλέον, θα αποδεχθούν την κατάσταση ως απόλυτα φυσιολογική. Θα έχουν λίγη μόνο στενοχώρια, θα αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της ιεράρχησης προτεραιοτήτων και θα επιδείξουν συμπεριφορά αποταμίευσης. Βέβαια, για μία περίπτωση μαθητή παραμένει η επιμονή του στην αγορά των επιθυμητών ειδών. Αναφορικά με το δεκατιανό στο σχολείο, οι μαθητές/τριες θεωρούν ότι είναι σωστότερη ως πιο υγιεινή η ετοιμασία του φαγητού στο σπίτι. Η μη κατανάλωση δεκατιανού στο σχολείο δεν αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές/τριες ή μπορεί να επιφέρει ελάχιστη στενοχώρια και λύπη και μόνο στην περίπτωση εκείνη που δεν έχουν φάει πρωινό στο σπίτι ή δεν έχουν φέρει φαγητό από το σπίτι στο σχολείο.

3) Ανάλυση δράσης και ενθάρρυνσή της (διαχείριση προσωπικών προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς)

Οι μαθητές/τριες φαίνεται πως ΠΠΙΝ δυσκολεύονται να αναλάβουν οποιαδήποτε δράση όταν έχουν να αντιμετωπίσουν οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα. Πιστεύουν πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν, αλλά δεν επιζητούν πάντα τη βοήθειά τους. ΜΕΤΑ θεωρούν ότι η ηρεμία, ο αναστοχασμός, η επιμονή, η συνεργασία, ο αλτρουισμός, η δημοκρατική έκφραση γνώμης, η διάθεση για συζήτηση και η αναζήτηση βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό οδηγούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Και ενώ, φαινομενικά ίσως και να μην υπάρχει κάτι που να δυσκολεύει την επίλυση προβλημάτων, όμως, μάλλον, ο θυμός, τα νεύρα, ο πανικός και το συναίσθημα της λύπης αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες επίλυσης.

Έστω και με τη σκέψη ενός μαγικού ραβδιού, επιθυμούν την εκπλήρωση δικών τους επιθυμιών, αλλά και επιθυμιών των αγαπημένων προσώπων τους, των συμμαθητών/τριών τους, και των παιδιών του κόσμου (στέγη, τροφή, νερό, χρήματα,

υλικά αγαθά, ενωμένη οικογένεια, ζωή χωρίς στερήσεις, πλήρως εξοπλισμένο σχολείο, καλή σχολική επίδοση, ευφυΐα, παιχνίδι, ειρηνική συμβίωση, πραγματοποίηση ονείρων).

4) Ανθρώπινες σχέσεις στη σχολική μονάδα (σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους και με τους/τις εκπαιδευτικούς, σχέσεις εκπαιδευτικών με τους γονείς)

Οι αναφορές των μαθητών/τριών ΠΡΙΝ αποκαλύπτουν πτυχές για τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών-γονέων. Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται ή θα πρέπει να αναπτύσσονται καλές σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους, αλλά και με τον/την εκπαιδευτικό. Δεν εμπιστεύονται προσωπικά και οικονομικά τους προβλήματα στους/στις εκπαιδευτικούς, ενώ θεωρούν πως μπορούν εκείνοι/ες να βοηθήσουν στην επίλυσή τους. Όσο αφορά την επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, δεν φαίνεται να είναι συχνή. ΜΕΤΑ φαίνεται πως οι μαθητές/τριες δείχνουν εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό και μιλούν περισσότερο μαζί του/της για το πώς τα οικονομικά προβλήματα των γονιών τους επηρεάζουν τη ζωή τους. Πιστεύουν, πως ο/η δάσκαλος/α μπορεί να τους/τις βοηθήσει στην επίλυση προσωπικών προβλημάτων και, μάλιστα, ζητούν από τους γονείς τους να επισκέπτονται τον/τη δάσκαλό/α τους.

5) Παραγωγική εργασία (συνθήκες μάθησης, εξωδιδασκτικές επισκέψεις, εποπτικό υλικό)

Ως ικανοποιητικές συνθήκες μάθησης, οι μαθητές/τριες αναφέρουν ΠΡΙΝ την ύπαρξη τεχνολογικού εξοπλισμού και θετικού παιδαγωγικού κλίματος. Η διαχείριση της τάξης από τον/την εκπαιδευτικό γίνεται με επιβολή ποινών (καταχώρηση απουσιών) και συζήτηση με τους γονείς. Φαίνεται ακόμα να υπάρχει και αποχή από εκπαιδευτικές επισκέψεις για τις οποίες προβλέπεται χρηματικό αντίτιμο. Η συγκεκριμένη αποχή οδηγεί σε εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων από τους/τις μαθητές/τριες. Όσο για το εποπτικό υλικό, συχνά οι μαθητές/τριες δεν έχουν τη δυνατότητα να το αντικαθιστούν άμεσα. Αναφορικά με τις συνθήκες μάθησης ΜΕΤΑ οι μαθητές/τριες προσπαθούν να απομακρύνουν τη σκέψη τους από εκείνες τις καταστάσεις που τους εμποδίζουν να μάθουν. Συμφωνούν με το ενδεχόμενο μίας συζήτησης με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες, προκειμένου να λάβουν αποφάσεις που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, καθώς και με την επίδειξη υπομονής και ενισχυμένης προσπάθειας, αναστοχασμού και προσωπικής ανάληψης δράσης. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι ο/η δάσκαλος/α φροντίζει για τη βελτίωση της μαθησιακής συμπεριφοράς με ενθάρρυνση, ενώ επιπλήττει ή τιμωρεί την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης φαίνεται πως συζητά το πρόβλημα των μαθητών/τριών με ηρεμία, εμπύχωση, συμβουλές και κατανόηση. Παράλληλα βοηθάει με αναλυτική διδασκαλία και επεξηγήσεις, με παρότρυνση των μαθητών/τριών και συνεργασία με τους γονείς, και με το να θέτει το πρόβλημα προς συζήτηση στην ομάδα της τάξης.

Παρατηρείται επίσης ότι η μη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις μπορεί να οφείλεται σε λόγους όπως εργασίες στο σπίτι, οι οποίες συνεπάγονται απαραίτητη προσφορά βοήθειας από τους/τις μαθητές/τριες στους γονείς τους. Το γεγονός αυτό τους προκαλεί λίγη στενοχώρια, όμως οι μαθητές/τριες πάντα ελπίζουν πως θα τους ξαναδοθεί παρόμοια ευκαιρία επίσκεψης. Επίσης, τα γενικότερα οικογενειακά τους προβλήματα, αλλά και τα ειδικότερα οικονομικά προβλήματα της οικογένειάς τους, η ανησυχία των γονέων για την ασφάλεια τους, τα προβλήματα υγείας που πιθανόν να αντιμετωπίζει ο/η μαθητής/τρια ή κάποιο μέλος της οικογένειας, η εργασία των γονέων, η οποία εμποδίζει τους γονείς να βρίσκονται έγκαιρα στον χώρο παραλαβής των παιδιών, αλλά και το γεγονός ότι το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών επισκέψεων μπορεί και να μην είναι της αρεσκείας των παιδιών, αποτελούν σημαντικούς περιοριστικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των παιδιών σε σχολικές επισκέψεις. Οι μαθητές/τριες, αναφορικά με το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία και όταν αυτό τελειώνει, καταφεύγουν σε δανεισμό υλικών από συμμαθητές/τριες, φίλους/ες και τη δασκάλα τους. Βέβαια, είναι και το σχολείο που τους χορηγεί εποπτικό υλικό, ενώ προνοείται και αποταμίευση χρημάτων για τις ώρες ανάγκης. Επιπλέον, υφίσταται και δανεισμός χρημάτων από συγγενείς για την αγορά του εποπτικού υλικού ή επιζητείται η κατανόηση του/της εκπαιδευτικού μέχρι τη δυνατότητα συγκέντρωσης χρημάτων για την αγορά του.

6) Γνώση καταστάσεων οικονομικής δυσπραγίας (οικονομικές δυσκολίες στην οικογένεια (ΠΡΙΝ), αντιμετώπιση στο σχολείο (ΜΕΤΑ), επιπτώσεις στη σχολική επίδοση (ΠΡΙΝ)-(ΜΕΤΑ), επιπτώσεις στη συμπεριφορά (ΠΡΙΝ), βελτίωση της συμπεριφοράς με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού (ΜΕΤΑ), αναζήτηση βοήθειας από τον/την εκπαιδευτικό (ΠΡΙΝ), οικονομικά προβλήματα στο σχολείο και στους/στις συμμαθητές/τριες (ΠΡΙΝ)-(ΜΕΤΑ)

Οι μαθητές/τριες συμφωνούν ΠΡΙΝ ότι οι γονείς γενικά συζητούν με τα παιδιά τα οικονομικά της οικογένειας. Φαίνεται πως οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες αποτελούν εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία και τη συμπεριφορά, αλλά οι μαθητές/τριες δεν ζητούν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Διατηρούν υποστηρικτική στάση απέναντι σε τρίτους ή στο σχολείο, που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Η καταγραφή των δεδομένων από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών ΜΕΤΑ φανερώνει τα οικονομικά προβλήματα μπορεί κάποιες φορές να επηρεάζουν με κάποιον τρόπο, αλλά όχι πάντα, την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (π.χ. ελλείψει εποπτικού υλικού νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους άλλους), αλλά μπορούν να επηρεάσουν και θετικά τα παιδιά, γιατί αποτελούν εμπειρία που ενισχύει την προσπάθειά τους να βελτιώσουν τη ζωή τους μέσα από τη μελέτη. Πάντως, η στέρηση υλικών μπορεί να στεναχωρεί τα παιδιά, να τους δημιουργεί στρες κι έτσι να τα επηρεάζει αρνητικά ως προς τη διάθεση για μάθηση. Επιπλέον οι άσχημες εικόνες που έχει το παιδί από τις οικονομικές δυσκολίες που βιώνει η οικογένειά του δυσχεραίνουν τη μάθησή του και τα οικονομικά προβλήματα επηρεάζουν περισσότερο αυτούς που έχουν μάθει να ζουν υπό άκρικο καταναλωτισμό.

Επηρεάζεται, όμως και η συμπεριφορά τους. Οι μαθητές/τριες συμφωνούν γενικά πως οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορούν να τους/τις βοηθήσουν να επιλύσουν οικονομικά προβλήματα με συμβουλές αλλά και με παροχή εμπορικού υλικού. Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες για την υλική στήριξη των οικονομικά ευάλωτων παιδιών (μπαζάρ, ταμείο). Ακόμα, μπορούν να βοηθήσουν και οι ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί όταν υπάρχουν στα σχολεία. Επίσης, σημαντική βοήθεια αποτελεί το χαμηλότερο κόστος στο κυλικείο και στην τιμή εισιτηρίου για τους/τις οικονομικά ευάλωτους/ες μαθητές/τριες.

Αν ίδιοι/ιες ήταν δάσκαλοι/ες θα προσπαθούσαν να ενισχύσουν τους/τις μαθητές/τριες στο να αντιμετωπίζουν προβλήματα παρέχοντάς τους υλική βοήθεια, αλλά και ηθική στήριξη (συμβουλές, ενθάρρυνση, και παρότρυνση να αισιοδοξούν και να μη φοβούνται). Όσο για τη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών θα την προλάμβαναν με συμβουλές, αλλά και θα την αντιμετώπιζαν με παροχή υλικής βοήθειας. Επιπλέον, σε ήρεμους τόνους, θα ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να κάνουν προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος ή θα τις έκαναν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, θα έδιναν συμβουλές και στους γονείς.

Φαίνεται πως υπάρχει η γνώση ότι οι συμμαθητές/τριες και το σχολείο αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Εκδηλώνονται συναισθήματα λύπης για τα οικονομικά ευάλωτα παιδιά και υπάρχει συμφωνία πως είναι άδικη η βίωση οικονομικών δυσκολιών από αυτά. Διαφαίνεται στενοχώρια προς αυτά και σκέψη να μπορούν να τους προσφέρουν βοήθεια. Οι μαθητές/τριες αναρωτιούνται μήπως και όλοι οι συμμαθητές/τριές τους αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα αλλά ντρέπονται να το φανερώσουν. Νομίζουν ότι πρέπει τα ίδια να προσπαθούν να ξεπεράσουν το πρόβλημα με τη μόρφωσή τους, αλλά συμφωνούν πως και το κράτος πρέπει να τους προσφέρει βοήθεια. Σκέφτονται πως τα οικονομικά ευάλωτα παιδιά θα ζηλεύουν τα υπόλοιπα παιδιά που έχουν ό,τι εκείνα στερούνται, πως οι στερήσεις θα οδηγούν σε δύσκολες συνθήκες ζωής και πως λόγω των οικονομικών δυσκολιών δεν προοδεύει η μάθησή τους. Θεωρούν πως μπορούν να βοηθήσουν τους οικονομικά ευάλωτους μαθητές/τριες με ενθάρρυνση, εμπύχωση, ηθική στήριξη και φιλία. Ακόμα και να τους συμβουλέψουν να μορφώνονται και να προσπαθούν, να τους προσφέρουν βοήθεια στο διάβασμα ώστε να μπορούν να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να αντιμετωπίσουν έτσι τα οικονομικά προβλήματα. Τέλος, μπορούν να κάνουν ενημέρωση για το ποια κέντρα προσφέρουν φαγητό και στέγη σε οικονομικά άπορους, να προσφέρουν οικονομική βοήθεια, υλικά αγαθά αλλά και παρηγοριά.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται μέσα στη σχολική αίθουσα ενισχύει την ΨΑ των μαθητών/τριών όταν ενσωματώνει δυνατότητες αυτενέργειας, κοινωνικοποίησης, αλληλεπίδρασης και ευεξίας. Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών, ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ, οδηγούν στις ακόλουθες συμπερασματικές διαπιστώσεις.

1) Αλληλεπίδραση

Ως προς την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται στην τάξη και ιδιαίτερα στο κομμάτι της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών οι μαθητές/τριες θεωρούν ΠΡΙΝ ότι στο σχολείο τα άτομα που τους/τις νοιάζονται και τους/τις φροντίζουν είναι οι φίλοι. Οι φίλοι είναι επίσης και τα άτομα που θαυμάζουν και στα οποία θέλουν να μοιάσουν. Δεν ξέρουν πάντα αν υπάρχουν άτομα που τους δυσκολεύουν να λύνουν προβλήματα, αλλά μπορεί και να λειτουργούν έτσι οι μαθητές/τριες του σχολείου. Η δασκάλα κι όχι άλλα άτομα βοηθούν μερικές φορές με την πολλή συζήτηση στην επίλυση προβλημάτων. Μερικές μόνο φορές τους/τις ενδιαφέρουν οι δραστηριότητες του σχολείου, ενώ δεν τους/τις ενδιαφέρει ιδιαίτερα η μάθηση και η καλή σχολική επίδοση.

Οι μαθητές/τριες είπαν ΜΕΤΑ πως τα άτομα στο σχολείο που νοιάζονται και φροντίζουν γι' αυτούς/ές είναι εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και φίλοι/ες. Δε θαυμάζουν και δεν θέλουν να μοιάσουν σε άλλους/ες, γιατί αποδέχονται την προσωπικότητά τους όπως αυτή διαμορφώνεται με βάση τις προσωπικές ικανότητες και δυνατότητές τους, εντούτοις θα επιθυμούσαν ομοιότητα με συμμαθητές/τριες και φίλους/ες τους τόσο στο κομμάτι της καλής σχολικής τους επίδοσης όσο και στην ηθική τους, αλλά και στην καλή οικογενειακή ζωή τους. Μέλη της οικογένειας, ακόμα και μαθητές/τριες, μπορεί να δυσκολεύουν την επίλυση προβλημάτων τους, ενώ οι γονείς, η δασκάλα τους, οι συμμαθητές/τριες τους που κάθονται δίπλα τους στο θρανίο και οι φίλοι/ες τους μπορούν να βοηθούν και στην επίλυσή τους. Ο τρόπος με τον οποίο τους προσφέρεται αλλά και προσφέρουν βοήθεια είναι οι συζητήσεις που κάνουν μεταξύ τους για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, η ενθάρρυνση του/της ενός/μίας στον/στην άλλο/η, αλλά και η δημιουργία συνθηκών ηρεμίας στο περιβάλλον της τάξης. Τους αρέσουν εκείνες οι σχολικές δραστηριότητες που τους/τις οδηγούν σε ορθή σκέψη και δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην τάξη, ενώ τους/τις ελκύει καθετί καινούργιο σε αυτές. Παράλληλα διατηρούν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και την καλή επίδοση στο σχολείο γιατί τη συνδέουν με επαγγελματική αποκατάσταση.

2) Κοινωνικοποίηση

Σχετικά με τον τομέα της κοινωνικοποίησης των παιδιών και συγκεκριμένα με την με την ύπαρξη σαφών ορίων μέσα στην τάξη, φαίνεται πως ΠΡΙΝ οι μαθητές/τριες συμμετέχουν στη δημιουργία ορισμένων μόνο κανόνων, μερικές μόνο φορές και στο βαθμό που μπορούν να το κάνουν. Προκύπτει επίσης ότι ο/η δάσκαλος/α δημιουργεί τους κανόνες και οι μαθητές/τριες τους ακολουθούν. Ως προς την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, είναι φανερό οι μαθητές/τριες πως αγχώνονται εύκολα. Επίσης, μαλώνουν εύκολα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, αν κι έχουν καλή σχέση μαζί τους. Ακολουθούν τη γνώμη των φίλων τους, ακόμα και αν δεν συμφωνούν με αυτήν. Στηρίζουν τη φιλική γνώμη κυρίως όταν κρίνουν πως είναι σωστότερη από τη δική τους ή όταν είναι γνώμη της πλειοψηφίας, γιατί θεωρούν ότι η εναντίωση σε αυτήν μπορεί να επιφέρει την απομόνωσή τους.

Όπως δείχνουν οι συνεντεύξεις ΜΕΤΑ, η αξία των κανόνων έγκειται για τους/τις μαθητές/τριες στο ότι προλαμβάνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές και

προωθούν ηθικές αξίες, εξυπηρετώντας και προάγοντας έτσι το κοινό καλό στην τάξη αλλά και γενικότερα στην κοινωνία. Στη δημιουργία αυτών των κανόνων συμμετέχουν πάντα σε συνεργασία με τη δασκάλα τους και ύστερα από συζήτηση μαζί της. Θεωρούν, επίσης, πως η ανάπτυξη συμπεριφορικού αυτοελέγχου από αυτούς/ες καθιστά μη αναγκαία την ύπαρξη ορισμένων κανόνων. Οι μαθητές/τριες αποκάλυψαν ΜΕΤΑ πως αγχώνονται εύκολα για καταστάσεις που αφορούν τη ζωή τους, αλλά καταφέρνουν και διατηρούν τη δύναμή τους, ενώ αγχώνονται με μικρή συχνότητα για θέματα που αφορούν το σχολείο. Δύσκολα μαλώνουν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και κυρίως όταν εξαπολύουν άδικες κατηγορίες σε βάρος τους. Έχουν καλή σχέση μαζί τους, αλλά βέβαια όχι ίδια σχέση με όλους, ενώ η ορθότητα της γνώμης φίλου/ης αποτελεί προϋπόθεση για τη στήριξή της.

3) Ευεξία

Η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα της τάξης, καθώς και η ύπαρξη υψηλών προσδοκιών που ενισχύουν την **ευεξία** των μαθητών/τριών θεμελιώνονται στην παροχή φροντίδας και στήριξης. Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες δεν αισθάνονται ΠΡΙΝ ή δεν το ξέρουν αν είναι σημαντικοί/ες για την τάξη τους, αλλά δηλώνουν ότι όλοι πρέπει να είναι σημαντικοί/ές σε μία τάξη. Επίσης, δεν τους ενδιαφέρει να τους/τις θαυμάζουν οι συμμαθητές/τριές τους. Σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, φαίνεται να μην έχουν ξεκαθαρίσει το αν πετυχαίνουν τους στόχους τους ή αισθάνονται πως τους πετυχαίνουν μερικές μόνο φορές. Όταν δεν τους πετυχαίνουν, τότε τους δημιουργούνται στενόχωρα συναισθήματα. Προβληματίζονται μάλιστα για το αν οι άλλοι/ες αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους, ενώ κάποιοι/ες εμφανίζονται κατηγορηματικοί/ές ότι δεν τις αναγνωρίζουν.

Οι μαθητές/τριες αισθάνονται ΜΕΤΑ σημαντικοί για την τάξη τους, γιατί θεωρούν πως όλα τα παιδιά είναι σημαντικά σε μία τάξη και με τη διαφορετική τους προσωπικότητα συνδράμουν διαφορετικά το καθένα, ενώ το ένα χρειάζεται το άλλο. Πάντως εκφράστηκε η άποψη σύμφωνα με την οποία η αξία κάποιου μαθητή/τριας προσδιορίζεται από το κατά πόσο μπορεί να βοηθάει τους/τις συμμαθητές/τριές του/της στα μαθήματα. Άρα αυτοί/ες που έχουν τη μεγαλύτερη επίδοση, οι οποίοι/ες συνακόλουθα μπορούν να βοηθούν τους/τις συμμαθητές/τριές τους στα μαθήματα, θεωρούνται και πιο σημαντικοί/ές. Επιπλέον οι άξιοι/ες θαυμασμού, έστω και για την καλή σχολική τους επίδοση, επιθυμούν να τους/τις θαυμάζουν. Ο θαυμασμός τους από τους άλλους τους δημιουργεί όμορφα συναισθήματα και ενισχύει και την αίσθησή τους ότι είναι σημαντικοί/ές για την τάξη τους, αλλά κι αν δεν υπάρχει δεν ενοχλούνται.

Σχετικά με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, οι μαθητές/τριες εκτιμούν ΜΕΤΑ ότι πετυχαίνουν τους στόχους τους ή τουλάχιστον τις περισσότερες φορές, ειδικά όταν οι στόχοι δεν είναι δύσκολοι. Επιμένουν πάντα σε κάθε προσπάθειά τους μέχρι να επιτύχουν, ακόμα κι αν η επιτυχία είναι σπάνια, γιατί η διαδικασία επίτευξης τους/τις χαροποιεί και τους/τις διασκεδάζει. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει αναγνώριση ικανοτήτων των μαθητών/τριών από τους άλλους. Πάντως σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές/τριες δεν αφήνουν να φανούν οι ικανότητές τους και έτσι είναι άγνωστες

στους άλλους. Επιπλέον δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου υπάρχει προβληματισμός για το αν οι άλλοι αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους, παρά το γεγονός ότι τους/τις επιβραβεύουν γι' αυτό.

Αυτή η γνώση από τους/τις μαθητές/τριες των στοιχείων της προσωπικής τους ταυτότητας μπορεί να είναι ένδειξη της ενισχυμένης ΨΑ τους, καθώς, σύμφωνα με την Grotberg (1995), η γνώση του «Εγώ» τους, δηλαδή των εσωτερικών και προσωπικών τους δυνάμεων, όπως η ιδιοσυγκρασία τους που τους/τις καθιστά αγαπητούς/ές, η αγάπη προς τους άλλους και ο αλτρουισμός τους, η ανεπτυγμένη αυτοεκτίμησή τους και η αναγνώριση από τους ίδιους/ες για το τι είναι ικανοί/ές να κάνουν, η ανάληψη από αυτούς/ές των ευθυνών τους, η διατήρηση της ελπίδας και η πίστη στην ηθική, την καλοσύνη ή τον Θεό, είναι παράγοντες ενίσχυσης της ΨΑ.

4) Αυτενέργεια

Οι μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στις δυνατότητες αυτενέργειας που τους δίνονται μέσα στην τάξη. Ειδικότερα, σχολίασαν τις ευκαιρίες που τους παρέχονται προκειμένου να έχουν ουσιαστική συμμετοχή. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως δεν προσηλώνονται, ίσως και συχνά, στο μάθημα λόγω άγχους και προσωπικών προβλημάτων. Το ίδιο τους συμβαίνει όταν παρασύρονται σε κουβέντα με συμμαθητές/τριες και φίλους/ες, όταν δεν τους αρέσει και δεν ενδιαφέρονται για το μάθημα ή όταν για οποιοδήποτε άλλο λόγο τους αποσπάται η προσοχή και η σκέψη, όπως το παιχνίδι. Δεν γνωρίζουν αν υπάρχει τρόπος αντιμετώπισης, εκτός αν ίσως βοηθάει η διακοπή του παιχνιδιού στην αυλή την ώρα που στις τάξεις γίνονται μαθήματα, ή τελικά και να μην υπάρχει τρόπος αντιμετώπισης. Συμμετέχουν μόνο μερικές φορές στις δραστηριότητες του σχολείου και δεν αναλαμβάνουν συχνά τις ευθύνες τους.

Οι απαντήσεις τους META δείχνουν πως, ίσως και συχνά, δεν προσηλώνονται στο μάθημα όταν τους αποσπούν την προσοχή σκέψεις, προβλήματα ή και συμμαθητές/τριές τους. Το ίδιο τους συμβαίνει όταν δεν κατανοούν το μάθημα ή όταν οι είναι βαριεστημένοι/ες και πλήττουν ή επιθυμούν να συζητούν με συμμαθητές/τριές τους την ώρα του μαθήματος. Επίσης το άγχος για μία γραπτή εξέταση στο σχολείο δρα ανασταλτικά στη συγκέντρωσή τους στα υπόλοιπα μαθήματα. Φαίνεται πως θα το αντιμετώπιζαν αν πρόσεχαν περισσότερο τη δασκάλα τους ή αν η δασκάλα αποφάσιζε να μην κάθονται στο ίδιο θρανίο με τον/τη φίλο/η με τον/την οποίο/α συζητούν την ώρα του μαθήματος. Η συζήτηση με τους/τις συμμαθητές/τριες και τον/τη δάσκαλο/α για το πρόβλημα της απόσπασης προσοχής από συμμαθητές/τριες βοηθά. Σε κάποιες περιπτώσεις, ενώ γνωρίζουν πως ο/η δάσκαλός/α τους μπορεί να τους βοηθήσει δεν του/της το ζητούν. Ίσως και μπορούν να το αντιμετώπιζον όταν έχουν διαβάσει καλά. Είναι σημαντικό για την προσήλωση το αν το μάθημα είναι σημαντικό και έχει ενδιαφέρον και αν υπάρχει ησυχία και το παρακολουθούν όλα τα παιδιά. Επίσης το να μην υπάρχει πείνα, καθώς οι ευχάριστες σκέψεις βοηθούν στην προσήλωση στο μάθημα. Γενικά συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, αν και όχι σε όλες παρά σε αυτές που τους αρέσουν, γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν και αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους.

9.4. Συμπεράσματα από την καταγραφή των εκπαιδευτικών διαδικασιών

Οι εκπαιδευτικοί, βάσει των αντιλήψεών τους, περιγράφουν στα ημερολόγιά τους την παρατηρούμενη κατάσταση, προβαίνουν σε ερμηνεία αυτής, προτείνουν λύση αντιμετώπισης, αξιολογούν το αποτέλεσμα και αναθεωρούν τις προτάσεις τους όπου το θεωρούν απαραίτητο.

Στον πρώτο άξονα οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών γίνονται υπέρ μίας θετικής σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή των παιδιών. Επιστημονικές μελέτες αναφέρουν πως υπάρχουν περιπτώσεις όπου στην περίοδο της οικονομικής κρίσης μαθητές/τριες υποσιτίζονται και φέρνουν στο σχολείο χαμηλής ποιότητας φαγητό (Γαλανάκη, 2015β). Γενικότερα η οικονομική κρίση επηρεάζει αρνητικά τη διατροφή των νοικοκυριών, καθώς με λιγότερες ευκαιρίες απασχόλησης, χαμηλότερα εισοδήματα και υψηλότερο κόστος διαβίωσης, οι οικογένειες μειώνουν τον προϋπολογισμό τους στον τομέα των τροφίμων, μπορούν να ανταποκριθούν, με αποτέλεσμα μικρότερο αριθμό γευμάτων και κλίση για αγορά τροφίμων κακής ποιότητας (Gunnlaugsson, 2016; Kentikelenis et al., 2014). Η προαναφερόμενη σύνδεση φαίνεται πως επηρεάζει τη συναισθηματική υγεία, τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών/τριών. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επίσης ότι δεν μπορούν να δουν καθαρά την ύπαρξη ή όχι οικονομικών προβλημάτων στις οικογένειες των μαθητών/τριών.

Ως προτεινόμενες λύσεις αναφέρουν τη χορήγηση στους/στις μαθητές/τριες γραφικής ύλης, ενώ αναπτύσσουν και σχετική συζήτηση στην τάξη. Μετά την αξιολόγηση των αρχικών δραστηριοτήτων προβαίνουν σε εφαρμογή επιπλέον βελτιωτικών δράσεων, όπως νέες συζητήσεις, παράθεση προσωπικών εμπειριών τους και προώθηση της αναζήτησης λύσεων από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Σύμφωνα με τη Γαλανάκη (2015β), είναι σημαντικό το να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί η οικονομική κρίση. Μάλιστα, γίνεται έκθεση και ανάλυση απόψεων για το θέμα των οικονομικών προβλημάτων που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης. Η ειλικρινής συζήτηση για το θέμα, με ορολογία που ταιριάζει στην ηλικία των μαθητών/τριών, τους/τις καθησυχάζει και αυξάνει τα συναισθήματα ασφάλειάς τους (Γαλανάκη, 2015α).

Στον άξονα των χαρακτηριστικών ΨΑ των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών από τους/τις μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι μέσα και έξω από την τάξη δεν αντιλαμβάνονται την ανάπτυξή τους. Θεωρούν πως αυτό οφείλεται σε προσωπικά προβλήματα και χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, σε λανθασμένους χειρισμούς της κατάστασης από τον/την εκπαιδευτικό ή από τους γονείς. Για να βελτιώσουν την κατάσταση ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, αναπτύσσουν συζητήσεις, προβαίνουν σε ανάγνωση ιστοριών και παιχνίδια ρόλων που έχουν ως θέμα τις αξίες της ζωής, τη διαφορετικότητα και την αλληλοϋποστήριξη, τον εντοπισμό των θετικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών και την αναζήτηση λύσεων από τους/τις ίδιους/ες για να γίνει ο κόσμος καλύτερος. Μετά την αξιολόγηση συζητούνται θέματα οργάνωσης των ομάδων εργασίας.

Για την ύπαρξη σαφών ορίων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως συμβαίνει οι μαθητές/τριες να κατανοούν τους κανόνες αλλά να μην τους εφαρμόζουν με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η μαθησιακή διαδικασία. Το αποδίδουν αυτό στην ανάπτυξη αρνητικής κοινωνικής συμπεριφοράς από τους/τις μαθητές/τριες με σκοπό να κεντρίσουν και την προσοχή από τρίτους. Το συνδέουν επίσης με την ανάπτυξη από αυτούς αρνητικών συναισθημάτων. Εκτιμούν ακόμα ότι οι μαθητές/τριες υιοθετούν τη συγκεκριμένη στάση μιμούμενοι συμμαθητές/τριές τους ή ακόμα ότι και οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί μπορεί να την ενισχύουν, επειδή δεν γνωρίζουν τον τρόπο για να την οριοθετήσουν. Στο πλαίσιο ομάδων υλοποιούν στην τάξη συζητήσεις με θέμα την αναγκαιότητα της ύπαρξης των κανόνων και τονίζεται η σημασία εφαρμογής των κανόνων μέσα από παιχνίδια ρόλων. Γίνεται παρουσίαση των κανόνων της ζωής από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από ομαδικά εικαστικά έργα τους, ενώ μέσα από προσωπικές αφηγήσεις τους αναδεικνύονται οι αρνητικές συνέπειες της μη τήρησης των κανόνων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αξιολογώντας τις υλοποιούμενες δράσεις ότι προωθούν την ανάληψη ευθυνών, δημιουργούν ευχάριστο παιδαγωγικό περιβάλλον και ενισχύουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Επιπλέον δηλώνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση.

Στον τομέα της εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, οι μαθητές/τριες εμφανίζουν δυσκολίες. Υπάρχουν προβλήματα ένταξης σε ομάδες εργασίας, αρνητική κοινωνική συμπεριφορά και αρνητικά συναισθήματα. Η ερμηνεία των εκπαιδευτικών εστιάζει σε προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών και σε οικογενειακά και οικονομικά τους προβλήματα. Οι λύσεις που προτείνουν είναι ομαδικές δραστηριότητες και συζητήσεις με θέμα τις δημοκρατικές αξίες της ζωής, καθώς και θεατρικά δρώμενα, παιχνίδια ρόλων και σενάρια με δυνατότητες επιχειρηματολογίας και διεκδίκησης από τους/τις μαθητές/τριες των δικαιωμάτων τους. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν, κατά τις δηλώσεις των ίδιων, ικανοποιητικά αποτελέσματα στο θέμα της συμμετοχής των παιδιών στην ομαδική εργασία, χωρίς να τους ασκούνται πιέσεις, στη θετική αλλαγή των κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών ολόκληρης της τάξης και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον.

Η υλοποίηση δραστηριοτήτων αξιολόγησης στους τομείς ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, ύπαρξης σαφών ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή οδηγούν στο συμπέρασμα της ύπαρξης προβλημάτων λόγω προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριών ή περιβαλλοντικών παραγόντων. Για την ενίσχυση στους συγκεκριμένους τομείς επιλέγεται η υλοποίηση δραστηριοτήτων ατομικής και ομαδικής φύσης. Προβλήματα που αναδείχθηκαν με την αξιολόγηση, σχετικά με τον βαθμό συμμετοχής στη σχολική εργασία και την αποδοχή συνεργασίας, οδηγούν στην απόφαση ελαστικής στάσης απέναντι στους/στις μαθητές/τριες και τροποποιήσεις στις ομάδες εργασίας.

Αναφορικά με τον άξονα της παροχής φροντίδας και στήριξης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές/τριες δεν πιστεύουν την ύπαρξή της για τους ίδιους/ες στην τάξη και δεν την επιζητούν από τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην ενίσχυση της

αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Ερμηνεύοντας την κατάσταση, οι εκπαιδευτικοί την αποδίδουν στον αδύναμο χαρακτήρα των μαθητών/τριών που τους προκαλεί την ανάγκη για συχνή επιβεβαίωση, στην επιδίωξη τους να είναι το επίκεντρο στο σχολείο, στο να αναζητούν μέσα σε αυτό τρόπους ψυχικής ολοκλήρωσης και να επιδεικνύουν τη δύναμή τους. Επίσης, σημειώνουν λόγους οικογενειακούς-οικονομικούς των μαθητών/τριών, ενώ αναφέρονται και σε λανθασμένους χειρισμούς των εκπαιδευτικών ή σε περιορισμούς που τίθενται στα όρια δράσης τους μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την υιοθέτηση στήριξης και φροντίδας για τους μαθητές/τριές τους με συζητήσεις και παρεμβατικές δράσεις, ενώ δείχνουν κατανόηση για τη στάση εκπαιδευτικών που φαίνεται να μη στηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες του εστιασμού.

Ο άξονας της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών περιλαμβάνει δηλώσεις των εκπαιδευτικών που εστιάζουν στις χαμηλές προσδοκίες από τους/τις μαθητές/τριες για τις προσωπικές τους ικανότητες, και παρά την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών τους. Αναφέρονται και σε συχνές απουσίες τους από το σχολείο, σε διατήρηση αρνητικής στάσης απέναντι στη σχολική μάθηση και σε παραίτησή τους από προσπάθειες. Ως αιτίες δηλώνονται επίσης στοιχεία του χαρακτήρα των παιδιών, η συμπεριφορά τρίτων απέναντί τους, ανάμεσα και οι χαμηλές προσδοκίες γι' αυτούς από τους/τις εκπαιδευτικούς τους και προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον τους. Μεταξύ των οικογενειακών προβλημάτων, το διαζύγιο των γονέων φαίνεται πως πολλαπλασιάζει τις δυσκολίες για τα παιδιά κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Ντολιοπούλου, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την υλοποίηση δραστηριοτήτων με ατομική και ομαδική εργασία, για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών/τριών. Το τελικό αποτέλεσμα εγκαθιδρύει για τους/τις μαθητές/τριες δεσμούς με τη μάθηση, προσπάθεια για την επίτευξη στόχων και διατήρηση υψηλών προσδοκιών.

Οι μαθητές/τριες δεν αξιοποιούν πάντα τις ευκαιρίες που τους δίνονται για ουσιαστική συμμετοχή. Ο λόγος είναι ότι επιθυμούν μόνο τον πρώτο ρόλο σε μία δράση ή αποφεύγουν την ανάληψη ευθύνης και την κούραση. Προτείνεται συμμετοχή σε δράσεις, οργάνωση έργου και προσφορά βοήθειας. Τα αποτελέσματα φανερώνουν συμμετοχή σε εργασίες, λήψη αποφάσεων και αξιοποίηση ευκαιριών. Για τις περιπτώσεις μη ανταπόκρισης από μαθήτριες με καλή σχολική επίδοση αναπτύχθηκε νέα συζήτηση μεταξύ των μελών της ομάδας της τάξης.

Στους τομείς φροντίδας και στήριξης, ύπαρξης υψηλών προσδοκιών και ουσιαστικής συμμετοχής, καταγράφεται απουσία υψηλών προσδοκιών, αίσθηση έλλειψης ατόμων που νοιάζονται και φροντίζουν και μη συμμετοχή σε δράσεις. Για την κατάσταση ευθύνονται προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, οι οικογένειές τους ή οι εκπαιδευτικοί τους. Οι δραστηριότητες αντιμετώπισης επιδιώκουν τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών, ενισχύουν τη φροντίδα και στήριξη, παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής και προωθούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η αναζήτηση λύσεων γίνεται από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η θετική έκβαση των διαδικασιών επιβεβαιώνει τον αρχικό προγραμματισμό τους.

Για το σύνολο των τομέων που σχετίζονται με την ΨΑ των μαθητών/τριών εντοπίζονται ελλείψεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, που μεταφράζονται

σε κενά στην ανάπτυξη της ΨΑ τους. Φαίνεται πως η ευθύνη αποδίδεται στον λιγοστό χρόνο που παραχωρήθηκε για την υλοποίηση της παρέμβασης. Προτείνεται η εφαρμογή νέων διδακτικών δραστηριοτήτων με θεματολογία από τους 6 τομείς του Τροχού της ΨΑ. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των δραστηριοτήτων είναι θετικά, όμως υπήρχαν σημεία που κούρασαν τους/τις μαθητές/τριες. Πάντως, ενδείκνυται βελτιωτικές δράσεις που ανταποκρίνονται στην αναγκαιότητα επίτευξης των αναμενόμενων κάθε φορά στόχων.

Στον άξονα της σωματικής υγείας εντοπίζεται πρόβλημα με σωματικό πόνο για μία περίπτωση μαθητή και με μικρή συχνότητα εμφάνισης. Η ερμηνεία της κατάστασης εστιάζεται στην υπόθεση ότι ο μαθητής το υποστηρίζει για να αποφύγει τη συμμετοχή του στα μαθήματα ή γιατί πράγματι έχει δεχθεί χτυπήματα από συμμαθητές/τριές του. Η πρόταση λύσης είναι η υλοποίηση συζήτησης για την ενίσχυση όλων των τομέων ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών/τριών και μέσω αυτής της καλής υγείας τους. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων δίνει θετικό απολογισμό, γεγονός που δεν οδηγεί σε αναθεώρηση του προγραμματισμού των εκπαιδευτικών.

Ως προς τη συναισθηματική υγεία δηλώνεται γκρίνια, εύκολα κλάματα, αποποίηση ευθυνών, απομόνωση και υπερευαίσθησία. Η κατάσταση αποδίδεται σε άγνοια διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων από τους/τις μαθητές/τριες, σε προσωπικά χαρακτηριστικά τους ή χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Προτείνεται η λύση της κατ' ιδίαν συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες, ακόμα και με την παρουσία των γονιών τους. Οι εκπαιδευτικοί τους/τις παροτρύνουν να βρίσκουν μόνοι/ες τη λύση στα προβλήματά τους και να τη συζητούν με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιδιώκεται ως σημαντική και η συνεργασία με το σπίτι. Η αξιολόγηση της παρέμβασης δείχνει επανάληψη εκδήλωσης συμπεριφορών ευθιξίας και γκρίνιας, που αντιμετωπίζονται με ενίσχυση από τους/τις μεγαλύτερους μαθητές/τριες της προσπάθειας διαχείρισης συναισθημάτων από τους/τις μικρότερους/ες.

Για τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών, εντοπίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς συχνή απουσία συγκέντρωσης και αδιαφορία για τη μάθηση. Η υπόθεση των εκπαιδευτικών είναι πως η κατάσταση οφείλεται στους/στις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες που δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, στη μη αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τους/τις συμμαθητές/τριές τους ή στην στάση ανοχής των γονιών τους. Οι λύσεις που προτείνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι η προσπάθεια πρόκλησης του μαθησιακού ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, η προτροπή για ανάληψη ευθυνών και για συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς, καθώς και ο τονισμός των δυνατών τους σημείων. Επιπλέον, προτείνεται η κατ' ιδίαν συζήτηση των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες. Η αξιολόγηση των διαδικασιών οδηγεί σε εντοπισμό συμπεριφορών εσωστρέφειας. Η αναθεώρηση του αρχικού προγραμματισμού των εκπαιδευτικών προβλέπει συζήτηση με γονείς ώστε να συμπράξουν στην επίλυση του ζητήματος.

9.5. Συμπεράσματα από την επιστολή-ερωτηματολόγιο προς τους γονείς

Οι γονείς απαντούν στα ερωτηματολόγια σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Εκτιμούν πως η εφαρμογή των δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ μέσα στην τάξη οδηγεί στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της κι επιπλέον ενισχύει την καλή συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών. Παράλληλα πιστεύουν ότι οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν ή ίσως εφαρμόζουν, κατά το ίδιο περίπου ποσοστό, τους κανόνες της τάξης.

Σύμφωνα με την άποψή τους, η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση σε ασφαλές και ενθαρρυντικό κλίμα, συνθήκες ανάπτυξης δημοκρατικού διαλόγου και θετικών αξιών, γονείς και εκπαιδευτικούς να αποτελούν θετικό παράδειγμα για τους/τις μαθητές/τριες, συχνή συνεργασία- επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, στήριξη από τους γονείς, εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και αξιοποίηση ομαδικής εργασίας, ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό, προσθήκη στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδακτικής ώρας για θέματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας, συνδρομή επιστημόνων. Προκειμένου να εφαρμόζουν οι μαθητές/τριες τους σχολικούς κανόνες, οι γονείς θεωρούν ότι οι κανόνες πρέπει να δημιουργούνται και να κατανοούνται από τους/τις μαθητές/τριες στη βάση ενός πειστικού επιχειρήματος για την αναγκαιότητα εφαρμογής τους. Να έχουν καθολική ισχύ και να υπάρχουν από την αρχή της εφαρμογής τους ξεκάθαρα όρια και συνέπειες. Προτείνουν και την αξιοποίηση για τον σκοπό αυτόν παραδειγμάτων και παιδαγωγικών παιχνιδιών, ενώ δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αγωγή που προσφέρεται στο σπίτι. Παρατηρούν επίσης ότι η καλή συνεργασία στο σχολείο μεταξύ των μαθητών/τριών και μαθητών/τριών με τους/τις εκπαιδευτικούς τους θεμελιώνεται με σχέσεις θετικές και ισότιμες σε ασφαλές περιβάλλον με ευχάριστο κλίμα, όπου ενεργοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, ενισχύεται ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού και οργανώνονται δράσεις ανοιχτές στην κοινωνία.

Επιπλέον, διαβλέπουν ότι η αλλαγή των μαθητών/τριών εστιάζεται στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, στην εκδήλωση των συναισθημάτων τους, στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης και του αναστοχασμού τους, στην προώθηση της ψυχικής ηρεμίας και ευφορίας τους, στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της σχολικής τους επίδοσης, στην επένδυση σε γνώσεις και συμπεριφορές για την ενήλικη ζωή τους. Τέλος, η αλλαγή διαφαίνεται μέσα από την σε μεγαλύτερο βαθμό υιοθέτηση αρχών συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος, καθώς και μέσα από την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό.

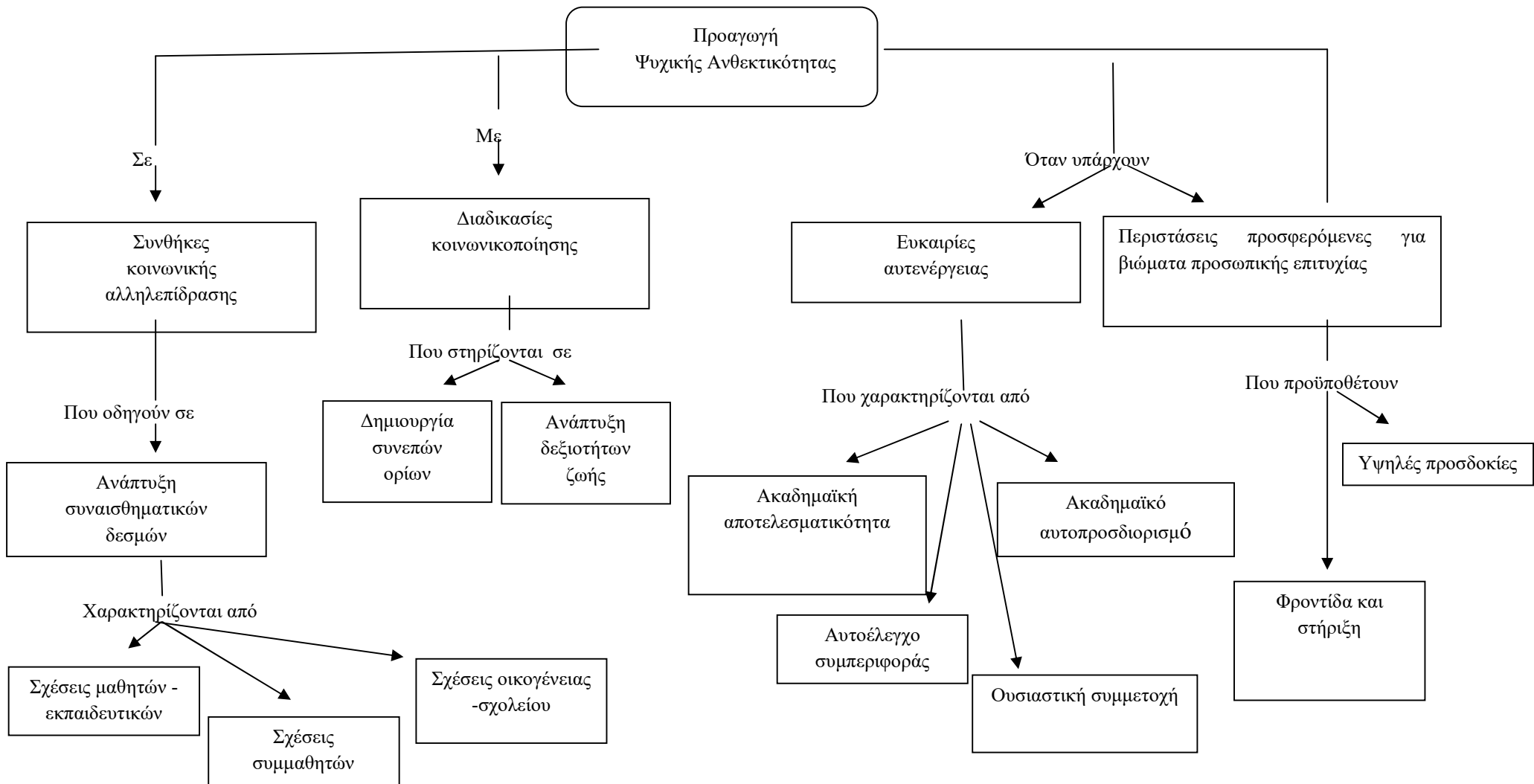
9.6. Συμπεράσματα από τα πρόσθετα μέσα υποστήριξης της ερευνητικής διαδικασίας⁷⁸

Συμπεράσματα από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών με ενημερωτικό υλικό και οδηγίες (EYOE). Οι εκπαιδευτικοί αναρωτιούνται για θέματα εμπλοκής τους, καθώς και για τα περιθώρια της δράσης τους, στο πλαίσιο της εφαρμογής δραστηριοτήτων ενίσχυσης ΨΑ στην τάξη τους. Προβληματίζονται για τη δυσκολία του να κρατούν σημειώσεις για τις διδακτικές διαδικασίες σε χρόνο έξω από το εργασιακό τους ωράριο, λόγω των ήδη αυξημένων επαγγελματικών και προσωπικών τους υποχρεώσεων. Παράλληλα διαφαίνεται το άγχος τους, κυρίως λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου που τους διατίθεται σε αντιδιαστολή με τον μεγάλο όγκο διδασκόμενης ύλης, αλλά και επειδή οι γνώσεις τους έχουν ξεπεραστεί από νέα δεδομένα στον τομέα της παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας. Εκτιμούν ακόμα ότι το εγχείρημα ενισχύει όχι μόνο τις δυνατότητες των μαθητών/τριών στο έργο της ενίσχυσης της ΨΑ τους, αλλά και των ιδίων των εκπαιδευτικών στο να την προωθήσουν για τους/τις μαθητές/τριές τους.

Συμπεράσματα από το Φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΡIN (ΦΑΕ_Π) και META (ΦΑΕ_M). Η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών ήταν απαραίτητη και υποστηρίχτηκε με την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Κατά την προσωπική αντίληψη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του εγχειρήματος ήταν θετικά. Οι εκπαιδευτικοί επιδίωξαν και κατάφεραν να καλύψουν ελλείμματα που αφορούν τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την αξιοποίηση διαδικασιών κοινωνικοποίησης, προσφοράς ευκαιριών αυτενέργειας και δυνατοτήτων βίωσης επιτυχίας. Επιδιώχθηκε και η ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και γονέων, η οποία αποτελεί θεμελιακή συνθήκη για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών. Οι δραστηριότητες προώθησαν τη συμμετοχή στη δημιουργία ξεκάθαρων ορίων, που παράλληλα με την εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής προώθησαν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα της τάξης. Δημιούργησαν επίσης τις ευκαιρίες που έλλειπαν για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη του αυτοελέγχου της συμπεριφοράς τους, την προαγωγή του ακαδημαϊκού αυτοπροσδιορισμού τους, καθώς και για την ουσιαστική εμπλοκή τους σε καθημερινά δρώμενα, εγκαθιδρύοντας έτσι ένα ικανοποιητικό πλαίσιο προαγωγής της ΨΑ. Επιπλέον, η ύπαρξη φροντίδας και υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες και η διατήρηση υψηλών προσδοκιών γι' αυτούς/ές και από αυτούς/ές, τους/τις έφερε πιο κοντά στη βίωση επιτυχίας.

Τα τέσσερα αυτά πλαίσια με τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, συνδεδεμένα και με τις συναφείς διδακτικές δραστηριότητες, απεικονίζονται διαγραμματικά στον εννοιολογικό χάρτη που φαίνεται στο Σχήμα 5:

⁷⁸ Τα συμπεράσματα από την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων είναι ενταγμένα στο κεφάλαιο «Συμπεράσματα από την καταγραφή των εκπαιδευτικών διαδικασιών» και δεν παρουσιάζονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο.



Σχήμα 5. Πλαίσια ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών/τριών που συνδέονται με τη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβαση

Συμπεράσματα από την ενημέρωση των γονέων με αρχείο παρουσίασης (PPT_G). Φαίνεται πως οι γονείς επιθυμούν και εμπιστεύονται την εφαρμογή στην τάξη εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ενίσχυσης της ΨΑ των παιδιών τους, αλλά υπάρχει ο προβληματισμός για το οικονομικό τους κόστος, όπως επίσης και μία δυσπιστία για το αν μπορούν να αναλάβουν το συγκεκριμένο εγχείρημα οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα εκτιμούν πως δεν είναι μόνο θέμα περιορισμένου χρόνου, αλλά επαφίεται και στην προσωπική διάθεση του/της εκπαιδευτικού για να το αναλάβει. Ταυτόχρονα συνδέουν την ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών τους με την αγωγή που τους προσφέρεται από τους γονείς στο σπίτι.

Οι γονείς αντιλαμβάνονται τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος και τη συνεργασία των ιδίων με τους/τις εκπαιδευτικούς ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την προώθηση της ΨΑ των παιδιών τους μέσα στη σχολική τάξη, αλλά όχι και την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αξιολογούν ως σημαντικό το εγχείρημα για ολόκληρη την τάξη και αντιλαμβάνονται την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του, ενώ παράλληλα αναγνωρίζουν την υπευθυνότητα και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στην τάξη, υποβάλλοντας αίτημα συμμετοχής στις διδακτικές δραστηριότητες έστω μόνο των παιδιών για τα οποία έχουν υπογράψει δήλωση συμμετοχής οι γονείς τους.

Συμπεράσματα από την ενημέρωση των μαθητών/τριών με αρχείο παρουσίασης (PPT_M). Οι μαθητές/τριες ενδιαφέρονται για την κατανόηση της έννοιας ΨΑ και προσπαθούν να αντιληφθούν τη χρησιμότητά της. Αναρωτιούνται υπό ποιες συνθήκες μπορεί να υλοποιηθεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση στην τάξη για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών και συγκεκριμένα αν την υλοποιεί ο/η εκπαιδευτικός της τάξης ή κάποιο τρίτο πρόσωπο, πόση θα είναι η διάρκεια της παρέμβασης στο σύνολό της, σε ποιον χρόνο θα υλοποιείται και με ποια συχνότητα, ενώ την συνδέουν με υποστηρικτικό υλικό που προκαλεί ψυχική ευφορία. Παράλληλα εκτιμούν ότι τα οφέλη από την εφαρμογή σε μία τάξη δραστηριοτήτων προώθησης της ΨΑ αφορούν το σύνολο των μαθητών/τριών της συγκεκριμένης τάξης, αλλά και των υπολοίπων τάξεων του σχολείου, καθώς και όλους τους/τις εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στηριζόμενοι/ες στην προσωπική τους αντίληψη, περιγράφουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων ως θετικές και συνεργατικές. Επιπρόσθετα εστιάζουν στους όρους της παραγωγικής εργασίας που αναπτύσσεται στην τάξη και αφορούν τη συμμετοχή σε προγράμματα που βοηθούν τα μέλη της τάξης, αλλά και τρίτα πρόσωπα, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και γενικότερα στην ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου.

Συμπεράσματα από τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος (ΦΕΜ). Τα φύλλα εργασίας των μαθητών/τριών δείχνουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες συγκεκριμένες πτυχές του διερευνώμενου ζητήματος. Αναφέρονται με θετικό πρόσημο για τη σχέση με τη δασκάλα τους ως προς τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στον τομέα «Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών

σχέσεων». Σχετικά με τον τομέα «Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων», φαίνεται από τα γραπτά τους πως συμμετέχουν στη δημιουργία και στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης και πως κατανοούν την αναγκαιότητα της συγκεκριμένης εφαρμογής, η οποία ενισχύει την ύπαρξη σεβασμού μεταξύ των μαθητών/τριών αλλά και είναι απαραίτητη για τη διαφύλαξη της καθαριότητας και της αισθητικής της αίθουσας. Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα «Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή», προκύπτει από τις εργασίες των μαθητών/τριών η αρμονική συνεργασία και η ευγένεια, η υιοθέτηση συμπεριφοράς που δεν συντηρεί αλλά αντιτίθεται στη βία, που καλλιεργεί τον αλτρουισμό, την ενεργητική ακρόαση, την προστασία του εαυτού και την αναγνώριση του λάθους. Διαφαίνεται η προώθηση από την εκπαιδευτικό της αξίας της Δημοκρατίας μέσα από την ανάπτυξη αλληλεπίδρασης που δεν στενοχωρεί για κανέναν λόγο τα εμπλεκόμενα άτομα, μέσα από τον σεβασμό της ελευθερίας λόγου και έκφρασης, μέσα από την αναγνώριση ότι η προσωπική ελευθερία σταματά εκεί όπου αρχίζει η ελευθερία του άλλου, καθώς και μέσα από την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και κατανόησης. Ακόμα είναι ορατή η ελευθερία σκέψης, η ύπαρξη δικαιοσύνης και η συνεπής τήρηση των κανόνων, η καλλιέργεια πίστης, υπομονής, εμπιστοσύνης, αλληλοβοήθειας, ειλικρίνειας και τόλμης, η ανάπτυξη διαλόγου και συνεργασίας, η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η διαφύλαξη της ειρήνης, η εναντίωση στον ρατσισμό και η προσφορά αγάπης.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του τομέα «Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας» συνδέονται με τη δυνατότητα που δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες να σκεφτούν πως οι προτάσεις τους είναι σημαντικές για την τάξη και γι' αυτό κάθε μαθητής/τρια πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις για ζητήματα που την απασχολούν. Οι μαθητές/τριες εστιάζουν και στο είδος της βοήθειας που είναι ενδεδειγμένη ανά περίπτωση, όπως για παράδειγμα η παροχή υλικής και ηθικής στήριξης προκειμένου να βοηθηθεί συνομήλικό τους προσφυγόπουλο.

Αναφορικά με τον τομέα «Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους», οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα φύλλα εργασίας τους δείχνουν την αναγνώριση από την πλευρά τους ότι όλοι έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στην ομάδα της τάξης και, επίσης, καθένας/καθεμία έχει τα δυνατά του/της σημεία που τον/την διαφοροποιούν θετικά από την ομάδα. Φαίνεται, ακόμα, ότι οι μαθητές/τριες έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, οι οποίες αναγνωρίζονται και από τρίτους.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν αναφορικά με την «Παροχή στήριξης και φροντίδας», έδωσαν την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να επιβεβαιώσουν πως ο/η δάσκαλος/α τους ενδιαφέρει για αυτούς/ές και τους/τις βοηθάει όχι μόνο στα μαθήματα αλλά και σε προσωπικά τους προβλήματα, γεγονός που τους προκαλεί ιδιαίτερη ικανοποίηση. Επιπλέον, σχετικά με τη βοήθεια των συμμαθητών/τριών τους κατά την επίλυση των συγκρούσεων, φάνηκε πως επιθυμούν κυρίως την ανάληψη της ευθύνης από αυτόν που προκαλεί την αρχική αναστάτωση.

Συμπεράσματα από το Φύλλο συζήτησης της ερευνήτριας με τους μαθητές (ΦΕΡΤΜ). Οι μαθητές/τριες, με βάση την προσωπική τους αντίληψη, αποτιμούν στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ότι σε συνθήκες ομαδικής και ευχάριστης εργασίας

εδραιώνεται η θετική συνεργασία μεταξύ τους και αναπτύσσεται ο αλτρουισμός τους. Επιπλέον προάγονται ποιοτικές και διαχρονικές σχέσεις τόσο ανάμεσά τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Διαπιστώνουν επίσης ότι η συμμετοχή στη δημιουργία των κανόνων, η κατανόησή τους και η εφαρμογή τους αποτελούν συνθήκες για την ανάπτυξη του σεβασμού προς τους άλλους, αλλά και προϋπόθεση για ποιοτική συνεργατική εργασία (Lithoxoidou, Seira, Vrantsi & Dimitriadou, 2021).

Εστιάζουν ακόμα στο γεγονός ότι η παροχή οδηγιών και συμβουλών από την εκπαιδευτικό, ώστε να υλοποιείται προσεκτικά η εργασία στην τάξη, ενισχύει από τη μία το αίσθημα της ασφαλούς απόλαυσης κατά την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων, ενώ επιβεβαιώνει από την άλλη τόσο την ύπαρξη φροντίδας και υποστήριξης από την εκπαιδευτικό όσο και την ενίσχυσή της μεταξύ των συμμαθητών/τριών. Επιπρόσθετα η συμμετοχή στην υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εξασφαλίζει την εμπειρία ενασχόλησης με πολυποίκιλη δράση και θεματολογία, ενώ η όλη διαδικασία καλλιεργεί τη δημοκρατική συνείδηση.

Αναγνωρίζεται επίσης από τους/τις μαθητές/τριες ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση ενίσχυσης της ΨΑ οδηγεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων, διεκδικητικότητας, λήψης πρωτοβουλιών και ανάληψης ευθυνών. Επιπρόσθετα εκτιμάται ότι λειτουργεί υποστηρικτικά α) στην προώθηση της ευεξίας, η οποία δρα βελτιωτικά στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά, β) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της προσπάθειας για επίτευξη δύσκολων στόχων ζωής υπό το πρίσμα μίας αισιόδοξης προοπτικής και γ) στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας.

Οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν τέλος ότι η υποστήριξη μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων που προωθούν την ΨΑ διευθετεί με ικανοποιητικό τρόπο οργανωτικά προβλήματα και ενισχύει τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς, τη συνέπεια και την υπευθυνότητα στην εργασία, καθώς και την υποστήριξη μεταξύ των μελών της ομάδας.

Συμπεράσματα από το Ημερολόγιο της ερευνήτριας. Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, αντικατοπτρίζοντας τις προσωπικές αντιλήψεις της, φανερώνουν πως προκειμένου να προωθηθεί η ΨΑ των μαθητών/τριών αποτελεί προτεραιότητα η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους μέσα από την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Διαφαίνεται ακόμα η αναγκαιότητα προσανατολισμού των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην κοινωνία, με την ανάπτυξη διαδικασιών προώθησης δημοκρατικού διαλόγου, αξιών της ζωής, αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μελών της ομάδας της τάξης. Σημαντική είναι επίσης η παροχή δυνατοτήτων αυτενέργειας στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να αντιμετωπίζονται προβλήματα έλλειψης μαθητικού ενδιαφέροντος και εξοικείωσης με μαθησιακές διαδικασίες, αλλά και να προωθείται η υπεύθυνη διαχείριση καταστάσεων. Από το ημερολόγιο προκύπτει η διαπίστωση ότι η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών ενεργοποιεί τον δημιουργικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών, τους εμπλέκει σε διαδικασίες αναστοχασμού και οικοδομεί καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών/τριών τους.

Το επόμενο κεφάλαιο επιχειρεί να δώσει την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από την διασταύρωση των συμπερασμάτων όλων των ερευνητικών εργαλείων.

9.7. Συγκεντρωτικά συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η συγκεντρωτική παρουσίαση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας, σε συνάρτηση με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας. Τα συγκεντρωτικά συμπεράσματα περιγράφουν το πώς αντιλαμβάνονται το υπό διερεύνηση θέμα τα κοινωνικά υποκείμενα. Συνοπτικά οι απαντήσεις ανά ερευνητικό εργαλείο στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν παρουσιάζονται στο παράρτημα της διατριβής (βλ. στο Παράρτημα, «14. Συνοπτική καταγραφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα»).

Σύνοψη. Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, και με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι συνεντεύξεις τους φανερώουν ότι η οικονομική κρίση έχει αρνητική επίδραση στην ποιότητα ζωής και στην ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών, ενώ έχει επιπτώσεις και στην άσκηση του δικού τους παιδαγωγικού έργου. Επίσης, η αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί πριν την εφαρμογή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναδεικνύει την ύπαρξη προβλημάτων στην κοινωνικοσυνασθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, καθώς και στην προώθηση της αυτενέργειάς τους. Στις συνεντεύξεις που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες πριν την υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων στην τάξη τους συνδέουν αρνητικά την οικονομική κρίση με την υγεία τους, τη σχολική τους επίδοση, τη συμπεριφορά τους, καθώς και τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το προφίλ της ΨΑ των μαθητών/τριών σκιαγραφείται ως θετικό κατά την αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί μετά την υλοποίηση της παρέμβασης, κατά την εφαρμογή της παρατήρησης των μαθητών/τριών μετά, αλλά και από τις συνεντεύξεις που έδωσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες μετά. Φαίνεται ότι η προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών στηρίχθηκε στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και την ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που επιτεύχθηκαν με την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ειδικότερα, υπάρχει εστιασμός στην ύπαρξη θετικής μεταβολής στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και στη διαμόρφωση συνθηκών κοινωνικοποίησης και δημιουργικής εργασίας. Ταυτόχρονα διαφαίνεται μεγαλύτερη προσπάθεια επίτευξης στόχων μάθησης, θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής. Όσο για τους γονείς των μαθητών/τριών, εκτιμούν, στη μέση του χρόνου εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, πως μέσα στην αίθουσα αναπτύσσονται καλές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες και ότι οι μαθητές/τριες έχουν καλή συνεργασία μεταξύ τους και εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης.

Αναλυτική περιγραφή. Το ερώτημα «Πώς νοηματοδοτούν τη βιωμένη σχολική εμπειρία τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;» απαντάται ως εξής:

1. Συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΠΙΠΙΝ)

Στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί φανερώνουν πως η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τη διάθεσή τους για διδασκαλία. Λόγω δικών τους οικογενειακών προβλημάτων, λόγω των αρνητικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται στο σχολείο από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, εξαιτίας των ελλειμμάτων σε εποπτικό υλικό, σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνικές υποδομές, αλλά και εξαιτίας της μη καλής συνεργασίας μεταξύ τους και με τους γονείς των παιδιών.

Διερωτώνται και αν διαθέτουν τελικά τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις στον χώρο του σχολείου. Θεωρούν ότι έχουν εγκαθιδρυθεί στον χώρο της εκπαίδευσης συνθήκες μη ποιοτικής διδασκαλίας, τις οποίες προσπαθήσουν να αντιμετωπίσουν στηριζόμενοι μόνο σε δικές τους δυνάμεις.

Αναγνωρίζουν τις επιπτώσεις της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Οι ίδιοι/ιες οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μέσα από διδακτικές-παιδαγωγικές διαδικασίες να τις μετριάσουν ενδυναμώνοντάς τους ψυχικά. Προτείνουν συχνά αξιοποίηση συνεργατικών διαδικασιών, διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος, αξιοποίηση των δυνατών σημείων της προσωπικότητας των παιδιών, εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών μεθόδων και καινοτόμων δράσεων ενίσχυσης. Μάλιστα, δεν διστάζουν, όταν είναι εφικτό να ζητούν τη βοήθεια ειδικών –ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών-, προκειμένου να προωθούν την καλή ψυχική υγεία των παιδιών, η οποία και προηγείται της σχολικής επίδοσης, αλλά και την βελτιώνει. Ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου είναι αυτός/ή που συνεργάζεται με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, για να αναζητηθούν από κοινού λύσεις σε αντίστοιχα προβλήματα οικονομικής φύσης.

Οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν πως οι γονείς έχουν οικονομικές δυσκολίες, τις οποίες μάλιστα γνωρίζουν οι μαθητές. Στη συγκεκριμένη διαπίστωση οδηγούνται από συζητήσεις με τα παιδιά και ερμηνεύοντας οι ίδιοι/ιες τη συμπεριφορά τους. Ισχυρίζονται, επίσης, πως οι μαθητές/τριες και οι γονείς δημιουργούν δυσκολίες στο έργο τους, καθώς, οι πρώτοι/ες, αποφεύγουν να μιλούν για τα προβλήματά τους και οι δεύτεροι είναι αυστηροί κριτές του έργου των δασκάλων. Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στον εαυτό τους στοιχεία θετικού προφίλ ΨΑ, αντιμετωπίζουν με σθένος τα προσωπικά τους προβλήματα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης και, κυρίως, προσπαθούν να δείξουν στους/στις μαθητές/τριές τους πως ο μόνος δρόμος για την ευεξία δεν είναι τα χρήματα.

2. Ημερολόγια καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Τα ημερολόγια καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, φανερώνουν πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προβλήματα των μαθητών/τριών, τόσο στο κοινωνικό όσο και στο εκπαιδευτικό κομμάτι, με οικονομικές δυσχέρειες των οικογενειών. Εκτιμούν πως οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μειωμένη ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, πως κατανοούν αλλά δεν εφαρμόζουν τους κανόνες, πως εμφανίζουν δυσκολίες στον τομέα εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής, δεν προσδιορίζουν ξεκάθαρα αν αντιλαμβάνονται τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού, αλλά ούτε και την αναζητούν. Εστιάζουν, επίσης σε χαμηλές προσδοκίες των μαθητών/τριών για τις ικανότητες τους, επιπλέον αναφέρονται σε μη αξιοποίηση των ευκαιριών που τους δίνονται για ουσιαστική συμμετοχή σε δράσεις του σχολείου. Παρατηρούν προβλήματα στη σωματική και συναισθηματική υγεία των παιδιών, καθώς και στη γνωστική τους συγκρότηση.

Μέσα στη σχολική αίθουσα προσπαθούν να δώσουν λύσεις χορηγώντας τους αναλώσιμο εποπτικό υλικό, συζητώντας μαζί τους, παρατηρώντας με ενσυναίσθηση τις δυσκολίες τους και ερμηνεύοντας τη φωνή, αλλά και τη σιωπή τους. Δημιουργούν συνθήκες παιχνιδιού και βιωματικής μάθησης, προωθούν τη δημιουργικότητα των παιδιών και επιβραβεύουν τις προσπάθειές τους. Τονίζουν τα δυνατά σημεία τους και καλύπτουν διακριτικά τις ανάγκες τους με κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις. Μέσα από μία διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης των υλοποιούμενων διδακτικών-παιδαγωγικών παρεμβάσεων, αναθεωρούν, επανασχεδιάζουν και υλοποιούν δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στη στόχευση της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών.

3. Αρχική ενημέρωση των εκπαιδευτικών από την ερευνήτρια (ΠΡIN)

Κατά την αρχική ενημέρωσή τους από την ερευνήτρια για το θέμα και τις διαδικασίες της παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μία μικρή ανασφάλεια για τον αν μπορούν να είναι συνεπείς στην όποια υποχρέωση απορρέει από αυτήν και για το αν διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο για να αναλάβουν το εγχείρημα. Προβληματίζονται πολύ για τον βαθμό της εμπλοκής τους σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών τους και είναι επιφυλακτικοί ως προς τις δυνατότητές τους να αναλάβουν δράση, καθώς διαπιστώνουν την ύπαρξη περιορισμών που αφορούν τους/τις ίδιους/ες, το σχολικό κλίμα, αλλά και τις οικογένειες των μαθητών/τριών.

4. Ημερολόγιο της ερευνήτριας (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφεται ο αρχικός προβληματισμός των εκπαιδευτικών για τη διδακτική-παιδαγωγική παρέμβαση που κλήθηκαν να υλοποιήσουν στις τάξεις τους. Επίσης καταγράφεται και το ενδιαφέρον άλλων εκπαιδευτικών, από μία εκ των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων, προκειμένου να εμπλακούν στη δράση.

5. Φύλλα αξιολόγησης των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΠΡΟΤΥΠΟ)

Τα φύλλα αξιολόγησης των μαθητών/τριών, που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί πριν την υλοποίηση της διδακτικής-παιδαγωγικής παρέμβασης, για κάθε μαθητή/τρια του εστιασμένου δείγματος, δείχνουν την ύπαρξη: α) αρκετών προβλημάτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών, ύπαρξη φροντίδας και στήριξης, καλή συνεργασία σχολείου με την οικογένεια), β) κάποιων προβλημάτων κοινωνικοποίησης (σαφή όρια, δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή), γ) αρκετών προβλημάτων αυτενέργειας (υψηλές προσδοκίες, ουσιαστική συμμετοχή, ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς), δ) αρκετών δυσκολιών για τη βίωση καταστάσεων προσωπικής επιτυχίας.

6. Συνεντεύξεις από τους/τις μαθητές/τριες (ΠΡΟΤΥΠΟ)

Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών φανερώνουν πως οι μαθητές/τριες έχουν βιώσει δύσκολες καταστάσεις στο σπίτι και στο σχολείο. Τους έχουν απασχολήσει θέματα σωματικής, συναισθηματικής υγείας και γνωστικής συγκρότησης και όλα αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τη σχολική τους επίδοση. Σημείωσαν πως οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν Προγράμματα Αγωγής Υγείας στην τάξη για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών. Θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους/τις βοηθήσουν στην επίλυση ορισμένων προβλημάτων τους και προτείνουν να υπάρχει βοήθεια και για τους/τις εκπαιδευτικούς από κάποιους ειδικούς.

Εκείνο το οποίο αφήνουν να φανεί είναι πως έχουν βιώσει οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά τους και πως αυτά επηρεάζουν επίσης την κοινωνικο-συναισθηματική τους συμπεριφορά, αλλά και τη σχολική τους επίδοση. Γενικά συζητούν με τους γονείς τους για τα οικονομικά προβλήματα του σπιτιού. Η μη κάλυψη προσωπικών τους επιθυμιών για είδη ένδυσης, υπόδησης και διατροφής μπορεί να τους οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα και μη αποδεκτή αντίδραση.

Δεν αναζητούν τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού για την επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων και ειδικά των οικονομικών, τα οποία φυλάσσουν για τον εαυτό τους. Εκείνο, πάντως, που θα τους/τις ενδιέφερε είναι περισσότερη συζήτηση και συμβουλές και λιγότερες σχολικές εργασίες. Φαίνονται ευαισθητοποιημένοι σε θέματα οικονομικής δυσπραγίας του κόσμου, του σχολείου και συμμαθητών/τριών τους και προτίθενται να προσφέρουν τη βοήθειά τους όποτε αυτό είναι εφικτό. Δεν αναφέρονται με θετικό πρόσημο στις σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα, ούτε μεταξύ μαθητών, ούτε μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, αλλά ούτε και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Θεωρούν πως η παραγωγική δημιουργική εργασία στο σχολείο προϋποθέτει κατά βάση επαρκή υλικοτεχνική υποδομή. Αναφερόμενοι στη δυνατότητα συμμετοχής τους σε εξωδιδασκτικές επισκέψεις με το σχολείο περιγράφουν τα αρνητικά τους συναισθήματα όταν δεν συμμετέχουν λόγω οικονομικών δυσκολιών των γονέων τους. Επίσης, καταθέτουν πως δεν έχουν πάντα στη διάθεσή τους το απαραίτητο εποπτικό υλικό για το σχολείο, γιατί δεν έχουν πάντα τα χρήματα για να

το αγοράσουν στον χρόνο που το χρειάζονται. Μιλούν για τον τομέα της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικοποίησης, της ευεξίας και της αυτενέργειας επιβεβαιώνοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους περί μη ικανοποιητικής τους ανταπόκρισης.

7. Αρχική ενημέρωση των μαθητών/τριών από την ερευνήτρια (ΠΡIN)

Κατά την αρχική ενημέρωση τους, οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για την έννοια «Ψυχική ανθεκτικότητα», αναρωτήθηκαν για τις διαδικασίες και τις συνθήκες υλοποίησης παρεμβάσεων ενίσχυσης της στην τάξη και εκτίμησαν τα οφέλη της για ολόκληρη τη σχολική μονάδα (μαθητές/τριες-εκπαιδευτικούς).

8. Αρχική ενημέρωση των γονέων από την ερευνήτρια (ΠΡIN)

Η αρχική ενημέρωση προς τους γονείς φανέρωσε τη θετική στάση τους απέναντι στην εφαρμογή ενός προγράμματος ενίσχυσης της ΨΑ στο σχολείο, που θα επιφέρει οφέλη σε ολόκληρη την τάξη. Αποκάλυψε όμως και τον προβληματισμό τους για το αν θα πρέπει να πληρώσουν κάποιο αντίτιμο οι ίδιοι. Επίσης, συνέδεσαν την εκπαίδευση των παιδιών τους στην ΨΑ με την αγωγή που προσφέρουν στο σπίτι οι γονείς. Ταυτόχρονα εξέφρασαν μία μικρή δυσπιστία για το αν μπορεί ένας εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις υλοποίησης ενός τέτοιου εγχειρήματος λόγω έλλειψης χρόνου, καθώς και για το αν πρέπει να εφαρμοστεί διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δείχνουν έντονα τον προβληματισμό τους για την ενδεχόμενη οικονομική επιβάρυνσή τους λόγω της συμμετοχής του παιδιού τους στην παρέμβαση και για τη δυνατότητα να εφαρμοστεί συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία προς όφελος όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Πιστεύουν πως η διδακτική παρέμβαση θα λειτουργήσει προς όφελος όλων των μαθητών/τριών της τάξης. Προβληματίζονται για τις προϋποθέσεις εφαρμογής και τον χρόνο εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης. Ο προβληματισμός των γονέων αφορά συχνά και τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο εγχείρημά τους για ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, σε ό,τι αφορά τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην αίθουσα. Ο προβληματισμός τους συνδέεται με την άποψη τόσο ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως υπεύθυνοι και συνεπείς επαγγελματίες όσο και ότι είναι σημαντική η αγωγή στο σπίτι, αλλά και η συνεργασία οικογένειας-σχολείου προκειμένου να ενισχυθεί η ΨΑ των μαθητών/τριών.

9. Ερωτηματολόγιο-επιστολή προς τους γονείς (μετά από 32 ώρες εφαρμογής της παρέμβασης)

Οι γονείς πρότειναν στο ερωτηματολόγιο-επιστολή που τους μοιράστηκε προς συμπλήρωση στο μέσο της παρέμβασης, για την ανάπτυξη καλών σχέσεων στη σχολική κοινότητα, τη δημιουργία ασφαλούς παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, την προώθηση δημοκρατικών αξιών, τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, το να αποτελούν θετικό παράδειγμα για τους/τις μαθητές/τριες, τη συχνή συνεργασία-

επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, την εφαρμογή ευέλικτης μεθοδολογίας στην τάξη, την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό, και την επιστημονική πλαισίωση των εγχειρημάτων από ειδικούς.

Τόνισαν επίσης ότι η εφαρμογή των κανόνων στην τάξη θεμελιώνεται στη δημιουργία από τους/τις ίδιους/ιες, στο να τους κατανοούν και να γνωρίζουν τις συνέπειες από τη μη εφαρμογή τους. Τέλος, θεωρούν σημαντική την αγωγή που προσφέρουν οι ίδιοι στο σπίτι και συμφωνούν με την αξιοποίηση του παιχνιδιού στο σχολείο ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης.

10. Εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης (PIPIN)

Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης έδειξε ότι η σχολική αίθουσα είναι διακοσμημένη με λιτό τρόπο και, γενικά, η υλικοτεχνική υποδομή δεν είναι σύγχρονη. Εμφανίζονται κάποια προβλήματα συμπεριφοράς και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών και η διαρρύθμιση του χώρου δεν ευνοεί ομαδικές διεργασίες.

Η εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες μέσα και έξω από την αίθουσα εκτιμά ότι η εικόνα της ένδυσης, της υπόδησης και της διατροφής δεν μπορεί να δώσει συμπεράσματα για τη σύνδεσή τους με οικονομική δυσπραγία των οικογενειών. Φαίνεται επίσης πως υπάρχουν κάποιες δυσκολίες στο θέμα της ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, της ύπαρξης ορίων στη συμπεριφορά τους, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, της διατήρησης υψηλών προσδοκιών, την ύπαρξη υποστηρικτικού πλαισίου και την ύπαρξη ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή σε δραστηριότητες. Επιπλέον παρατηρήθηκαν προβλήματα στη σωματική, συναισθηματική κατάσταση, καθώς και στη γνωστική συγκρότηση.

Το δεύτερο ερώτημα *«Ποιες συνέπειες είχε η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στην ΨΑ των μαθητών/τριών, ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον ψυχισμό τους, στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην κοινωνικοποίησή τους;»* απαντάται με τα ακόλουθα συμπερασματικά δεδομένα:

1. Ημερολόγια καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Τα ημερολόγια καταγραφής των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με καταγραφές κατά τη διάρκεια εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, εστιάζουν στην ενίσχυση του προφίλ της ΨΑ των μαθητών/τριών με ανάπτυξη χαρακτηριστικών από τους έξι τομείς του Τροχού της ΨΑ (συναισθηματικοί δεσμοί, σαφή όρια, δεξιότητες, φροντίδα και στήριξη, υψηλές προσδοκίες, ουσιαστική συμμετοχή). Δείχνει επίσης αμβλυνση συμπτωμάτων σωματικής υγείας (π.χ. εμφάνιση πόνου στο πόδι), προσπάθεια διαχείρισης προβλημάτων συναισθηματικής υγείας και βελτίωση σε θέματα της γνωστικής τους συγκρότησης.

2. Φύλλα αξιολόγησης των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς (META)

Από το φύλλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι υπάρχει βελτίωση α) ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών, στους τομείς ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, φροντίδας και στήριξης, καθώς και καλές σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, β) ως προς την κοινωνικοποίησή τους, στους τομείς αναγνώρισης σαφών ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, γ) ως προς την αυτενέργεια, στους τομείς ουσιαστικής συμμετοχής, ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, ακαδημαϊκού αυτοπροσδιορισμού και αυτοελέγχου της συμπεριφοράς. Συχνά παρατηρούνται και καταστάσεις βίωσης προσωπικής επιτυχίας.

3. Συνεντεύξεις από τους/τις μαθητές/τριες (ΜΕΤΑ)

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών φανερώνει την ύπαρξη ορισμένων προβλημάτων σωματικής υγείας, τα οποία αντιμετωπίζονται χωρίς αναζήτηση βοήθειας. Εμφανίζονται και κάποια προβλήματα συναισθηματικής υγείας. Η αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων θεμελιώνεται συχνά στην οικογενειακή ευημερία και στη βοήθεια από σημαντικούς άλλους και τρίτους. Ενδεικτικό είναι εδώ το παράδειγμα αλλοδαπής μαθήτριας της Α΄ δημοτικού ελληνικού σχολείου, με ανεπαρκή γλωσσομάθεια στην Ελληνική (δεν ήταν η μητρική της γλώσσα) και υψηλή ΨΑ, η οποία ενδεχομένως οφειλόταν στην αγάπη που της προσέφερε η οικογένειά της, αλλά και στους ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της οικογένειάς της, στην αγάπη που εισέπραττε από τη δασκάλα της και στο γενικότερο υποστηρικτικό πλαίσιο του σχολείου, καθώς και στη διαμόρφωση ισχυρών δεσμών με συμμαθητές/τριες και με ενηλίκους και πέρα από την οικογένεια ή το σχολείο (Βράντση & Δημητριάδου, 2015α).

Εμφανίζεται αδυναμία αγοράς ένδυσης-υπόδησης με ελάχιστη αρνητική αντίδραση σε αυτήν. Η μη κατανάλωση δεκατιανού κάποιες φορές αντιμετωπίζεται με ψυχραιμία από τους/τις μαθητές/τριες. Η ανάληψη δράσης εμφανίζει κάποιες δυσκολίες. Επίσης διαφαίνεται η επιθυμία για τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που θα «αγκαλιάζει» όλα τα παιδιά και ενός δίκαιου κόσμου που θα φροντίζει ισότιμα όλους τους ανθρώπους. Φαίνεται πως η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών και η εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για οικονομικά ζητήματα υφίστανται σπάνια, ενώ υπάρχει συχνά εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για προσωπικά ζητήματα, καθώς και πίστη στην ικανότητά του/της να βοηθήσει. Οι ικανοποιητικές συνθήκες μάθησης συχνά θεμελιώνονται, κατά την άποψη των μαθητών/τριών, στην προσωπική τους ανάπτυξη (καλή σχολική επίδοση, θετική συμπεριφορά, κ.λπ.).

Η διαχείριση τάξης από τον/την εκπαιδευτικό βασίζεται πολύ στη βελτίωση τεχνικών διδασκαλίας και τη συζήτηση με την ομάδα της τάξης. Σε ό,τι αφορά τη μη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές επισκέψεις που απαιτούν χρηματικό αντίτιμο, οι μαθητές/τριες δεν εκδηλώνουν αρνητικά συναισθήματα. Η συνδρομή του σχολείου για την αγορά εποπτικού υλικού είναι συχνά άμεση. Η ανάληψη δράσης εμφανίζει ένα κάποιες δυσκολίες, οι οποίες οφείλονται σε κυρίως σε ατομικά χαρακτηριστικά και προβλήματα και αντιμετωπίζονται με εσωτερική δύναμη και προσωπική

ανάπτυξη των παιδιών. Η ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων, η βοήθεια από τους/τις εκπαιδευτικούς και η θετική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών είναι συχνή, ενώ σπάνια παρατηρούνται άμεσα επιπτώσεις στη σχολική τους επίδοση. Έχουν συχνά γνώση για παρόμοια προβλήματα άλλων μαθητών/τριών και του σχολείου, και διατηρούν στάση υποστηρικτική προς αυτούς. Διαφαίνεται ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών από μέρους των μαθητών/τριών (αλληλεπίδραση), η αναγνώριση της ύπαρξης σαφών ορίων, των χρήσιμων για τη ζωή δεξιοτήτων και της αναγκαιότητας για αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς (κοινωνικοποίηση), την αναγνώριση φροντίδας και στήριξης, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (ευεξία) και των ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή (αυτενέργεια).

4. Φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Από τα φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης προκύπτει πως συχνά έχουν αναπτυχθεί θετικοί συναισθηματικοί δεσμοί με τον/την εκπαιδευτικό, υπάρχει συμμετοχή στη δημιουργία των κανόνων και κατανόηση της αναγκαιότητάς τους, ενώ προωθείται και η εφαρμογή τους, ενισχύονται οι δεξιότητες ζωής που συνδέονται με θετική συμπεριφορά, δημοκρατικό βίο και αξίες ζωής, υπάρχει φροντίδα και υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, ενώ παράλληλα οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους, διατηρούνται υψηλές προσδοκίες με εστίαση στα δυνατά τους σημεία, φαίνεται να αυξάνεται η εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες και αναγνώριση από τρίτους, υπάρχουν δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής με προσφορά στην ομάδα και παρατηρείται ανάπτυξη υποστηρικτικών πρωτοβουλιών.

5. Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές/τριες (μετά την εφαρμογή της παρέμβασης)

Η συζήτηση με τους μαθητές/τριες μετά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης δείχνει ότι οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων στην τάξη τους, διαπιστώνουν την αναγκαιότητα δημιουργίας και εφαρμογής των κανόνων, αντιλαμβάνονται τη φροντίδα και υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες, υιοθετούν δημοκρατικές διαδικασίες, διαχειρίζονται συναισθήματα, διεκδικούν, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και δεν αποποιούνται τις ευθύνες τους. Εκτιμούν πως η παρέμβαση οδήγησε σε ανάπτυξη ευεξίας, θετικής συμπεριφοράς και καλής σχολικής επίδοσης, σε ενίσχυση αυτοπεποίθησης και ανάπτυξη αυτογνωσίας. Επίσης, διαφαίνεται ότι εφαρμόζουν στη σχολική ζωή τους τις αρχών της συνέπειας, της υπευθυνότητας και της αλληλοϋποστήριξης για την επίλυση ζητημάτων οργάνωσης.

6. Ερωτηματολόγιο-επιστολή προς τους γονείς (μετά από 32 ώρες εφαρμογής της παρέμβασης)

Αποτιμώντας οι γονείς την παρέμβαση –με συμπλήρωση του αντίστοιχου ερωτηματολογίου-επιστολής– αναφέρονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας/συνεργασίας και αυτοελέγχου/αυτορρύθμισης, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της οργανωτικότητας, στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και στην απόκτηση γνώσεων, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Επιπλέον εκτιμούν πως υπάρχει προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης, με την έννοια της βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, καθώς και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, με δραστηριότητες και δράσεις τόσο εντός όσο και εκτός διδακτικών ωρών.

7. Εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης (META)

Η διαδικασία της εφαρμογής της μεθόδου της παρατήρησης των αιθουσών έδειξε αλλαγές στη διαρρύθμιση, προφανώς για να εξυπηρετηθούν ανάγκες εφαρμογής ευέλικτων διδακτικών μεθόδων, ενώ η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών εμφανίζεται ενισχυμένη. Ως προς τους/τις μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος, υπάρχει θετική μεταβολή στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου της συμπεριφοράς τους και των σχέσεων που αναπτύσσουν με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες. Παρατηρείται ενίσχυσή τους στους τομείς ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών σαφών ορίων, δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, φροντίδας-στήριξης, υψηλών προσδοκιών και ουσιαστικής συμμετοχής. Δεν υφίστανται συμπτώματα σωματικής και γνωστικής συγκρότησης, ενώ μετριασμένα εμφανίζονται τα προβλήματα στη συναισθηματική υγεία.

8. Ημερολόγιο της ερευνήτριας (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναφέρουν πολλές φορές την ύπαρξη χαμηλής αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών. Το ημερολόγιο καταγράφει συχνά την απουσία του μαθησιακού τους ενδιαφέροντος όταν υπάρχει φασαρία στην αίθουσα, την παρουσία προβλημάτων πρακτικής φύσης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ψυχικής ενδυνάμωσής τους, αλλά και του άγχους των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους όταν αυτή επιδιώκει εμπλουτισμό δημιουργικών δράσεων και δραστηριοτήτων. Φαίνεται επίσης η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου, η προώθηση αξιών ζωής, η αναγκαιότητα εξοικείωσης των μαθητών/τριών με την εκφώνηση των οδηγιών για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ΨΑ, η αναγνώριση του πλούτου των ιδεών και των συναισθημάτων τους, η παροχή ευκαιριών αυτενέργειας στους μαθητές/τριες και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με την από κοινού αφιέρωση χρόνου και διάθεση για συνεργασία.

Ακολουθεί το κεφάλαιο με τη συζήτηση, η οποία υποστηρίζεται στη βάση των συμπερασμάτων που προηγήθηκαν.

10. Συζήτηση

Το αφετηριακό δεδομένο της έρευνας ήταν πως η οικονομική κρίση επηρεάζει αρνητικά τις οικογένειες των παιδιών της Δυτικής Μακεδονίας και κατά συνέπεια τα ίδια τα παιδιά. Οι συνεργαζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν ως δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περιφέρεια, υπέδειξαν 11 μαθητές/τριες των σχολείων τους, στους οποίους/ες οι ίδιοι/ες αναγνώριζαν την ύπαρξη χαρακτηριστικών μειωμένης ΨΑ. Περιλαμβάνοντας στη μεθοδολογία της όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες των συγκεκριμένων τάξεων, η ερευνητική παρέμβαση επιδίωξε την ενίσχυση της ΨΑ των συγκεκριμένων μαθητών/τριών σε διαφορετικούς τομείς, δίνοντας «φωνή» στους/στις μαθητές/τριες και υποστηρίζοντας λειτουργικά και διαδικαστικά τους/τις εκπαιδευτικούς, μέσα στο φυσικό περιβάλλον του κάθε σχολείου. Η έρευνα αναπτύσσει, εφαρμόζει και αξιολογεί μία ακολουθία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν την ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα από την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό.

Τα ευρήματα οδηγούν στη διαπίστωση πως, με βάση τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, η εκπαιδευτική παρέμβαση εφοδίασε τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες που προωθούν την προσωπική ολοκλήρωση και την κοινωνική ένταξη, ώστε να εξελίσσονται και να αντεπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου. Η προώθηση της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειά τους συνδέθηκε με την ικανότητα αντίληψης, επεξεργασίας και διαχείρισης των κοινωνικοσυναισθηματικών προκλήσεων που συναντούν στη ζωή τους (Mayer, Salovey & Caruso, 2008).

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η σύνθεση των ευρημάτων και των διαπιστώσεων της εμπειρικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε βάσει της βιβλιογραφικής πλαισίωσης του θέματος στο θεωρητικό μέρος, ώστε να απαντηθούν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, επιβεβαιώνονται ευρήματα προγενέστερων ερευνών, που εξετάζουν τις αρνητικές συνέπειες της οικονομικής κρίσης στα παιδιά και τις δυνατότητες ενίσχυσης της ΨΑ τους στον χώρο του σχολείου (πρώτο και δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Διαμορφώνεται έτσι μία όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη δυνατότητα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο μίας ποιοτικής εκπαίδευσης και διαμέσου της προώθησης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών.

Σύνοψη. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας, υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης, συνδέονται με:

α) τον επηρεασμό των μικροσυστημάτων που αφορούν τον βίοκοσμο των παιδιών τα οποία έχουν πληγεί από την οικονομική κρίση, και συγκεκριμένα της οικογένειας, των εκπαιδευτικών (επαγγελματικό και ανθρώπινο προφίλ) και της σχολικής μονάδας (υποδομή, συντήρηση, εξοπλισμός), που έχουν ως συνέπεια μια σειρά επιπτώσεων σε μαθητές/τριες των τριών τελευταίων τάξεων δημόσιων δημοτικών σχολείων της Δυτικής Μακεδονίας. Οι επιπτώσεις αυτές αφορούσαν, κατά την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων, δυσκολίες στην αγορά ειδών διατροφής, ένδυσης και

υπόδησης, αδυναμία αγοράς σχολικών ειδών, μειωμένη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις και εξωσχολικές δράσεις, προβλήματα στη σωματική και συναισθηματική υγεία, αλλά και τη γνωστική συγκρότηση. Επιπλέον, αφορούσαν όψεις της ΨΑ που χρήζουν ενίσχυσης:

β) την αρνητική επίδραση της οικονομικής κρίσης στο μεσοσύστημα των μαθητών/τριών, το οποίο αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου-οικογένειας, αλλά και στο εξωσύστημα που τις επηρεάζει και αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας των γονέων, καθώς και στις ρωγμές που δημιουργεί η οικονομική κρίση στο μακροσύστημα, που αναφέρεται τόσο στην πολιτική του Υ.ΠΑΙ.Θ. όσο και στην πολιτική του κοινωνικού κράτους που προστατεύει τους πολίτες του και ρυθμίζει εργασιακά και προνοιακά ζητήματα των γονέων των μαθητών/τριών.

γ) την εφαρμογή σχεδιασμένων διδακτικών παρεμβάσεων στα σχολεία, οι οποίες είναι σε θέση να δημιουργούν συνθήκες για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, βελτιώνουν τη λειτουργία του σχολείου, εγκαθιδρύουν θετική σχέση μεταξύ σχολείου-οικογένειας, αλλά και αποβλέπουν σε μεταβολές επαγγελματικής φύσης για τους γονείς και πολιτικής/ιδεολογικής φύσης για το αρμόδιο Υπουργείο. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έχουν άμεση πρακτική αξία για τον μαθητικό και τον εκπαιδευτικό πληθυσμό, αλλά και έμμεση για τον γενικότερο πληθυσμό και τους θεσμούς, δεδομένης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τεσσάρων συστημικών επιπέδων (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα) (Bronfenbrenner, 1977).

Απαντήσεις στο πρώτο ερώτημα της έρευνας «Πώς νοηματοδοτούν τη βιωμένη σχολική εμπειρία τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;». Στη βάση μίας πολυδιάστατης επιχειρηματολογίας, η οποία θεμελιώνεται στα δεδομένα που συλλέχθηκαν με διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία και τα οποία στηρίζονται σε προσωπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων, εντοπίζονται οι απαντήσεις που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

- Συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΠΙΠΝ)

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα έχει ως συνέπεια αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι/ες, ως μέλη της ελληνικής κοινωνίας, επηρεάζονται από την οικονομική κρίση, προσπαθούν να διαχειριστούν τη σημαντική μείωση των πόρων για την εκπαίδευση, παρακολουθούν από κοντά τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, πολλοί εκ των οποίων υποσιτίζονται και γενικότερα συναντούν σημαντικά προβλήματα στη διδασκαλία τους (Botou et al., 2017).

Η μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών για διδασκαλία είναι συνθήκη που επηρεάζει έμμεσα τους/τις μαθητές/τριες με αρνητικό τρόπο. Η συγκεκριμένη άποψη των εκπαιδευτικών της έρευνας συμφωνεί με παρόμοια ερευνητική τεκμηρίωση από τους Χάλαρη (2017) και Chalari (2016). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί

αναγνωρίζουν ότι η διάθεσή τους να προετοιμάσουν τη διδασκαλία τους ελαττώνεται όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τόσο στο σπίτι τους όσο και στον χώρο του σχολείου προβλήματα με οικονομική αφετηρία. Έχει υποστηριχτεί και σε προγενέστερη ελληνική έρευνα πως δυσμενείς οικονομικές συνθήκες έχουν αυξήσει σημαντικά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είτε στην καθημερινότητά τους είτε στην εργασία (Botou et al., 2017).

Η μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών, ως συνέπεια της οικονομικής κρίσης (Γαλανάκη, 2015β· Botou et al., 2017), δυσχεραίνει την κάλυψη οικονομικών αναγκών και υποχρεώσεών τους, επιφέρει αλλαγές στον τρόπο ζωής τους, καθιστά δυσκολότερη και σκληρότερη την καθημερινότητά τους, ενώ παράλληλα τους δημιουργεί άγχος. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως βασικά προβλήματα συντήρησης και λειτουργίας των σχολικών κτιριακών υποδομών, καθώς και ελλείψεις σε εποπτικά υλικά, οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς σε προσωπική εξεύρεση λύσεων με οικονομικό κόστος για τους/τις ίδιους/ες, με στέρηση πολύτιμου χρόνου ή με συμβιβασμό και παραίτηση, κατά συνέπεια σε μη εξέλιξη της διδασκαλίας τους. Επιπλέον, η βίωση οικονομικών προβλημάτων από τους/τις μαθητές/τριες ασκεί αρνητική επίδραση στη συμπεριφορά τους, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του πανεπιστημίου Κρήτης (Thanos, Kourkoutas, & Vitalaki, 2006), φαίνεται πως το άγχος και το στρες, για ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, είναι απόρροια των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών τους.

Σημαντική παράμετρο στα παραπάνω αποτελεί επίσης η ΨΑ των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007), η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών. Η ΨΑ των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Botou et al., 2017). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους προωθεί σημαντικά την επίτευξη των στόχων του σχολείου (OECD, 2009: 119-120). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία τους όταν υλοποιείται υπό συνθήκες έλλειψης εποπτικού υλικού και τεχνολογικού εξοπλισμού, μείωσης των οικονομικών πόρων για την παιδεία και των μισθών τους, περικοπής εκπαιδευτικού προσωπικού. Όταν δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί στενοχωριούνται, αγνοούν συνειδητά την κατάσταση, την αποκρύπτουν από τους/τις μαθητές/τριες ή την αποδέχονται χωρίς διάθεση αντίδρασης.

Πάντως, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αισιοδοξούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με υπομονή, με διάθεση για συνεργασία και με αξιοποίηση των υφιστάμενων δυνατοτήτων. Γενικότερα φαίνεται πως διαθέτουν ΨΑ, επιβεβαιώνοντας έτσι προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα έχουν μέτρια προς υψηλή ΨΑ (Botou et al., 2017· Δανηλίδου, 2018). Επομένως μπορούν να προωθούν την ΨΑ των μαθητών/τριών τους και να τους/τις βοηθούν να ξεπερνούν τις πολλές αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν και θα αντιμετωπίζουν στη ζωή (Grotberg, 1995). Συγκεκριμένα, είναι υπέρ της ανάπτυξης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και τις ενισχύουν στους/στις μαθητές/τριές τους. Παράλληλα συνάπτουν οι ίδιοι/ες συναισθηματικούς

δεσμούς εντός και εκτός σχολικής κοινότητας. Επιπλέον αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ορίων στην ανθρώπινη συμπεριφορά γενικότερα αλλά και στο σχολείο ειδικότερα.

Ισχυρίζονται πως μπορεί να κλονίζεται η ψυχολογία τους λόγω οικονομικών προβλημάτων και αρνητικών σκέψεων για την οικονομία της χώρας και τότε υπάρχει πιθανότητα η απαισιοδοξία τους να μεταφέρεται στους/στις μαθητές/τριές τους. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς και διερωτώνται για τη γνωστική επάρκειά τους προκειμένου να ενδυναμώνουν ψυχικά τους/τις μαθητές/τριές τους. Ομολογούν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν καλύπτει την ανάγκη τους για επαρκή προετοιμασία προκειμένου να διαχειρίζονται προβλήματα συμπεριφοράς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (George, George, Gersten & Grosenick, 1995). Υπό τη συγκεκριμένη οπτική, διστάζουν να αναλάβουν έστω και ένα οργανωμένο εγχείρημα της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών. Παράλληλα, αν και γνωρίζουν πως οι ευκαιρίες επιμόρφωσής τους είναι μηδαμινές, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης (Γαλανάκη, 2015β), εντούτοις αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους.

Η ανάληψη δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς στην κατεύθυνση της ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών υπόκειται σε περιορισμούς, καθώς οι οικονομικά ευάλωτοι μαθητές/τριες ενδέχεται να αρνούνται τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, κυρίως την υλική στήριξη, όταν τη συνδέουν με αποκάλυψη του προβλήματος. Η συγκεκριμένη δράση έχει και όρια, τα οποία τίθενται από τον φόβο για την αρνητική αντίδραση των γονέων και της κοινωνίας μπροστά σε κάποιο λάθος των εκπαιδευτικών. Η ενδεχόμενη αρνητική αντίδραση των γονέων αποτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς από την επιδίωξη της συζήτησης και συνεργασίας μαζί τους, παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη αξία τους για τη στήριξη των μαθητών/τριών. Στο ίδιο αποτέλεσμα οδηγεί και ο φόβος πως σε κάποια λανθασμένη ενέργειά τους θα χρειαστεί να λογοδοτήσουν στις προϊσταμένες αρχές τους. Επιπλέον, ενώ αποδέχονται την αναγκαιότητα ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, περιορίζονται στον χώρο του σχολείου, επειδή –όπως ισχυρίζονται– συνειδητοποιούν πως η σχέση σχολείου -κοινωνίας δεν είναι αμφίδρομη.

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η ύπαρξη συνθηκών *ποιοτικής* διδασκαλίας μπορεί να στηρίξει τη δράση τους μέσα στο αρνητικό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης. Σημαντικές συνθήκες *ποιοτικής* διδασκαλίας νοούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς το επαρκές εκπαιδευτικό προσωπικό γενικής αγωγής και ειδικής εκπαίδευσης, η θετική παιδαγωγική ατμόσφαιρα και το ασφαλές κλίμα στην τάξη, η καλή σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών-γονέων, ο τεχνολογικός εγγραμματος των εκπαιδευτικών, η κάλυψη βασικών υλικών αναγκών των μαθητών/τριών και της σχολικής μονάδας, η στάση υπομονής και συνεργασίας των εκπαιδευτικών/τριών και η συνεπής ανταπόκριση των μαθητών/τριών στις σχολικές υποχρεώσεις τους.

Η έλλειψη προσωπικού, οι περιορισμένες υποστηρικτικές δομές (π.χ. παράλληλη στήριξη), οι ελλείψεις στον τεχνολογικό εξοπλισμό και στα απαραίτητα υλικά οδηγούν σε δυσλειτουργία του σχολικού πλαισίου (Γαλανάκη, 2015β· Χαραμής, 2015) και αποτελούν παράγοντες που εμποδίζουν την ενίσχυση της ΨΑ (Condly, 2006). Οι εκπαιδευτικοί βέβαια αναπτύσσουν θετική συμπεριφορά σε ό,τι

έχει σχέση με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς – συμπεριληπτική εκπαίδευση–, όμως αισθάνονται ακατάλληλοι για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στο ευρύτερο φάσμα των αναγκών μέσα στην τάξη (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello & Spragna, 2004·Lyons, 2012). Θεωρούν απαραίτητη τη διάθεση οικονομικών πόρων για την απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη και, επιπλέον, δίνουν μεγάλη βαρύτητα στον τεχνολογικό γραμματισμό, ως θεμελιακή συνθήκη επιτυχημένης διδασκαλίας (Fernández-Díaz, Calvo and Rodríguez-Hoyos, 2014).

Τα οικονομικά προβλήματα των γονέων οδηγούν σε διακοπή των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, όπως έχει ήδη τεκμηριωθεί επιστημονικά (Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, 2014· Μαγαλιού & Χανιωτάκης, 2014· Kokkevi et al, 2014), αλλά σε κάποιες περιπτώσεις ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτές. Οι γονείς, προσδοκώντας ίσως για τα παιδιά τους την απόκτηση γνωστικών εφοδίων περισσότερων και ισχυρότερων από εκείνα που ήδη παρέχει το σχολείο, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε φροντιστηριακά μαθήματα και σε δράσεις εκτός σχολείου. Με τον τρόπο αυτό ελαχιστοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους και μειώνουν τις αντοχές τους (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda, 2015). Η συγκεκριμένη στάση των γονέων ενέχει ίσως μία μορφή επένδυσης για μελλοντική διαφύλαξη των παιδιών από οικονομικούς κινδύνους. Ειδικότερα, πιστεύουν πως με τη μόρφωση μειώνονται τα προσωπικά προβλήματα και αυξάνονται οι δυνατότητες επιλογής καριέρας σε περίοδο οικονομικής κρίσης (Shafiq, 2010). Επιβεβαιώνεται εδώ και η ερευνητική θέση που υποστηρίζει πως η οικονομική κρίση στρέφει στην απόκτηση μορφωτικού και εκπαιδευτικού κεφαλαίου που καθορίζουν την πορεία ζωής και την ενδογενεακή εξέλιξη της φτώχειας (Δασκαλάκης, 2015).

Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης οι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο συχνά κακοδιάθετοι/ες. Η ψυχική τους υγεία συνδέεται με τη φτώχεια. Καθώς δεν καλύπτονται βασικές ανάγκες τους σε είδη ένδυσης, υπόδησης και διατροφής υπάρχει δυσκολία στη διαχείριση των προσωπικών προβλημάτων τους και έκπτωση στην ποιότητα ζωής τους (Ασημόπουλος, 2012· Γαλανάκη, 2015β· Ντολιοπούλου, 2015). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η στέρηση βασικών αγαθών οδηγεί σε κλονισμό της σωματικής υγείας τους, αλλά και τη διασάλευση της ψυχικής ηρεμίας των μαθητών/τριών. Παράλληλα, μειώνεται η αυτοπεποίθησή τους και διαταράσσονται οι μεταξύ τους σχέσεις, καθώς οι προερχόμενοι από οικονομικά ευάλωτες οικογένειες απομονώνονται, στενοχωριούνται, αισθάνονται μειονεξία και κατωτερότητα, ενώ, συχνά έρχονται σε αντιπαράθεση με συμμαθητές/τριές τους, οι οποίοι/ες, αδυνατώντας να κατανοήσουν το «γιατί» της αντιπαράθεσης, κλονίζονται και οι ίδιοι/ες ψυχολογικά. Είναι σημαντικό να έχουν πρόσβαση σε ευκαιρίες προόδου στο πλαίσιο της ένταξής τους σε ομάδες ομοτίμων, ώστε να προωθείται η κοινωνικο-συναισθηματική, ηθική και πνευματική τους ανάπτυξη, η αυτοεκτίμηση και η προσωπική τους ευημερία (Woodhead, 2004· Χατζηχρήστου, 2011).

Τα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών δεν ασκούν αρνητική επιρροή μόνο στο βιωτικό, ψυχολογικό, συναισθηματικό επίπεδο, αλλά και στη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών/τριών (Βράντση & Δημητριάδου, 2016), καθώς οι

γονείς δεν εμπλέκονται συστηματικά στη μόρφωση των παιδιών, ούτε στην επίλυση προβλημάτων τους, επειδή έχουν ως προτεραιότητα θέματα βιοπορισμού τους (ένδυση, διατροφή, επιβίωση). Με βάση το γεγονός ότι τα παιδιά εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτα κατά την έκθεση σε δύσκολες καταστάσεις, ειδικά εάν έχουν επηρεαστεί και οι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή τους (Norris et al., 2002), η στενοχώρια των γονέων εμποδίζει τους/τις μαθητές/τριες από το να συγκεντρώνονται στα μαθήματά τους. Μάλιστα, όταν οι γονείς ασχολούνται αποκλειστικά με βασικά θέματα επιβίωσης και όχι με τη μόρφωση και τη γενικότερη ζωή των παιδιών, τότε τα παιδιά δεν χτίζουν καλή σχέση με τη μελέτη. Παρόμοια κατάσταση αποτυπώνεται από ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως, στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, λόγω αυξημένων υποχρεώσεων των γονέων, υπάρχει παραμέληση ή αδιαφορία, καθώς και μειωμένο ενδιαφέρον και εμπλοκή των γονέων στις διαδικασίες του σχολείου, αλλά και μειωμένη ενασχόλησή τους με την μελέτη των παιδιών στο σπίτι (Γαλανάκη, 2015β· Δασκαλάκης, 2015· Shafiq, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως οι μαθητές/τριες, κυρίως οι μικρότερης ηλικίας, μιλούν μόνο επιφανειακά για τον αρνητικό επηρεασμό τους από την οικονομική κρίση και, μάλιστα, μόνο όταν κατανοήσουν ότι υπάρχουν και άλλοι που βιώνουν παρόμοιες καταστάσεις. Επιπλέον, ίσως περισσότερο τα κορίτσια και λιγότερο τα αγόρια εμπιστεύονται στους/στις εκπαιδευτικούς προσωπικά τους ζητήματα και αναζητούν τη στήριξή τους προκειμένου να τα διαχειριστούν. Το γεγονός αυτό περιορίζει σημαντικά τις ευκαιρίες ψυχικής ενδυνάμωσής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς τη στιγμή που την έχουν άμεσα ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφογγράζονται και να προσανατολίζονται στην ενίσχυση της ΨΑ των μεγαλύτερων κυρίως μαθητών/τριών, ως άμεση απάντηση στην οικονομική κρίση, επειδή αυτοί έχουν σαφή λόγο όταν αναφέρονται στα συγκεκριμένα προβλήματα που επιτρέπει.

Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα της έρευνας των Kokkevi et al (2014) που καταδεικνύει, επίσης, πως οι μικρότεροι/ες μαθητές/τριες δεν κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στον επηρεασμό τους από την οικονομική κρίση, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο και με τα μεγαλύτερα παιδιά. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα η εξήγηση βρίσκεται στην ύπαρξη της νοητικής ωριμότητας των μεγαλύτερων παιδιών, που τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται καλύτερα την πραγματικότητα από ό,τι τα μικρότερα παιδιά, αλλά και, ίσως, στο ενδεχόμενο να συζητούν οι γονείς τα οικονομικά προβλήματα περισσότερο με τα μεγαλύτερα παιδιά τους, ενώ τείνουν να διατηρούν ισχυρότερο προστατευτικό ρόλο απέναντι στα μικρότερα μέλη της οικογένειας.

Τονίζοντας τη σημασία της βελτίωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών (Χάλαρη, 2017), τους/τις συμβουλεύουν και τους/τις ενισχύουν γνωστικά προκειμένου να μπορούν αυτοί να αντιμετωπίζουν τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον ψυχισμό τους και στη σχολική τους επίδοση στη συμπεριφορά τους. Παραδέχονται πως και οι ίδιοι/ιες οι εκπαιδευτικοί κάνουν λάθη υπό την πίεση του διδακτικού χρόνου και πολλές φορές χρειάζονται τη συνεργασία των γονέων και τη βοήθεια ειδικών και φορέων για να υποστηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες στον ψυχικό, στον γνωστικό, αλλά και στον κοινωνικό τομέα.

Θεωρούν πως οι γονείς των μαθητών/τριών μπορούν να συνδράμουν με ουσιαστικό τρόπο στην ψυχολογική υποστήριξή τους. Μάλιστα η προληπτική γονεϊκή μέριμνα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών (Alvord & Grados, 2005· Γαλανάκη, 2015β) και ειδικότερα η μητρική έκφραση θετικού συναισθήματος σχετίζεται με την κοινωνική ικανότητα και προσαρμογή τους (Eisenberg et al., 2003).

Αναλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και έχουν γνώση, έστω και επιφανειακή, της έννοιας «ψυχική ανθεκτικότητα» και των σχετικών με αυτήν όρων «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας». Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το λεξιλόγιο της ανθεκτικότητας αποτελεί ένα σύνολο εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την προώθησή της (Grotberg, 1995). Έτσι, οπλισμένοι με τη γλώσσα που απαιτείται για να αναγνωρίσουν την ανθεκτικότητα, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναγνωρίσουν ευκολότερα την ανθεκτική συμπεριφορά τους. Προωθούν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, η οποία αποτελεί προαπαιτούμενο της καλής σχολικής τους επίδοσης, με αξιοποίηση στη διδασκαλία τους το εποπτικό υλικό της σχολικής μονάδας⁷⁹, παραχωρώντας οι ίδιοι/ιες γραφική ύλη στους/στις μαθητές/τριες, υιοθετώντας μεθόδους ομαδο-συνεργατικής μαθητικής εργασίας και εφαρμόζοντας συχνές επαναλήψεις στη διδακτέα ύλη. Αναγνωρίζοντας τη σημασία της μη στοχοποίησης των οικονομικά ευάλωτων μαθητών/τριών, προστεύουν την προσωπική αξιοπρέπειά τους με διακριτική διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών τους μέσα στο σχολείο.

- Εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες (PIPIN)

Είναι ορατή η ανάπτυξη εγωιστικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, όπως επικράτηση της προσωπικής τους άποψης, απαιτήσεις τους για διακοπή της σχολικής εργασίας τους. Επίσης παρατηρείται μειωμένη συγκέντρωση της προσοχής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος, γεγονός που μπορεί να σημαίνει σύνδεση της συναισθηματικής και νοητικής ανάπτυξής τους με την οικονομική δυσπραγία των οικογενειών τους (Ντολιοπούλου, 2015).

- Συνεντεύξεις από τους/τις μαθητές/τριες (PIPIN)

Μιλώντας για τη σωματική τους υγεία οι μαθητές/τριες αναφέρονται στην ύπαρξη πόνου σε σημεία του σώματός τους, κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου. Ίσως υπάρχει διασύνδεση της σωματικής της υγείας των παιδιών με τη φτώχεια (Ντολιοπούλου, 2015). Από τις συνεντεύξεις των μαθητών/τριών προκύπτει ότι οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειας επηρεάζουν αρνητικά και τη συναισθηματική υγεία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά και η σχολική επίδοση, καθώς οι μαθητές/τριες αδυνατούν να συγκεντρωθούν στη μελέτη τους.

⁷⁹ Σε περιόδους οικονομικής κρίσης πραγματοποιούνται σημαντικές περικοπές της δημοσίας δαπάνης για τα σχολεία (Koulouris, Moniarou-Papaconstantinou&Manessi, 2014·Lundberg&Wuermli, 2012)

Οι αναφορές των μαθητών/τριών για τη γνωστική τους συγκρότηση φανερώνουν ότι δεν είναι πάντα συγκεντρωμένοι στο μάθημα. Δηλώνουν επίσης πως η μη κάλυψη των αναγκών τους σε είδη ένδυσης, υπόδησης και διατροφής, τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και αρνητική διάθεση, ενώ και η μελλοντική βίωση μιας παρόμοιας κατάστασης θα έχει τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα ή ακόμα χειρότερα. Ως προς την αγορά δεκατιανού, σημειώνουν πως έχει μειωθεί η αγορά του από το κυλικείο του σχολείου και πως ετοιμάζεται κυρίως στο σπίτι.

Οι μαθητές/τριες αναφέρονται στο ότι μη κατανάλωση δεκατιανού στο σχολείο συνδέεται με την αποφυγή εξόδων για την οικογένεια. Διατείνονται επίσης πως το να μην καταναλώσουν δεκατιανό στο σχολείο μπορεί να τους δημιουργεί στενοχώρια και δυσφορία, αλλά και να τους οδηγεί σε παραβατική συμπεριφορά. Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ακόμα πως βιώνουν την αδυναμία αγοράς αγαθών από τους γονείς τους και σημειώνουν πως στην επίλυση του προβλήματος τούς βοηθούν συγγενικά τους πρόσωπα, ενώ αξιολογούνται και χρήματα από τις προσωπικές τους αποταμιεύσεις.

Από τις συνεντεύξεις φαίνεται πως δεν εμπιστεύονται στον/στην εκπαιδευτικό το πώς οι οικονομικές δυσκολίες των γονιών τους επηρεάζουν τη δική τους συμπεριφορά. Δηλώνουν επίσης πως δεν υπάρχει συχνή επικοινωνία των γονέων τους με τον/την εκπαιδευτικό, για τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοσή τους. Σημειώνουν ότι οι γονείς τους προσπαθούν να τους/τις ενθαρρύνουν να αναλαμβάνουν δράση, για να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και να βελτιώνεται η ποιότητα ζωής τους. Σύμφωνα με τους Alvord & Grados (2005), θέτοντας υψηλές προσδοκίες γι' αυτούς/ές τους/τις βοηθούν να πιστεύουν στον εαυτό τους, ενώ παρέχοντάς τους τις κατάλληλες επιλογές και αναθέτοντάς τους ευθύνες, προωθούν την αυτάρκεια και την ανεξαρτησία τους. Οι μαθητές/τριες συμφωνούν πως τα οικονομικά τους προβλήματα δυσκολεύουν τη δράση τους.

Αναφέρονται στην αναγκαιότητα ύπαρξης εποπτικού υλικού και αξιολογούν θετικά την χρήση ψηφιακού εξοπλισμού. Έτσι, η μειωμένη χρηματοδότηση των σχολείων, λόγω της οικονομικής κρίσης, ενδέχεται να τους/τις επηρεάζει, όπως έχουν υποστηρίξει και οι Lundberg & Wuermli (2012), τόσο μέσα από την επίδρασή της στο περιβάλλον διδασκαλίας όσο και στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας.

Τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε σχολικές εκδηλώσεις. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με παρόμοια θέση της Γαλανάκη(2015β). Οι μαθητές/τριες αναφέρονται σε μείωση της συμμετοχής τους στις προσφερόμενες σχολικές επισκέψεις, με αποτέλεσμα τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και την ανάπτυξη μη θετικής συμπεριφοράς. Επίσης, ισχυρίζονται πως, όταν δεν ενημερώνονται από τους γονείς τους για τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια, δεν είναι σε θέση να προσαρμόσουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους και μπορεί άθελά τους να δημιουργούν και επιπρόσθετα προβλήματα. Σημαντικό είναι οι γονείς να σχεδιάζουν από κοινού με τα παιδιά τα οικονομικά πλάνα της οικογένειας, δεδομένου ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλήρως τη δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους και προσαρμόζονται σε αυτήν (Μαγαλιού & Χανιωτάκης, 2014).

Σημειώνουν, όπως υποστηρίζει και η Γαλανάκη (2015β), ότι σε περίοδο οικονομικής κρίσης είναι δύσκολο να αγοράσουν άμεσα το εποπτικό υλικό που χρειάζονται για το σχολείο, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στη μάθησή τους. Επιστημονικές μελέτες υποστηρίζουν πως οι μαθητές/τριες, συνειδητά ή όχι, επηρεάζονται από την αδυναμία αγοράς σχολικών ειδών και πως η φτώχεια είναι τελικά ένας φαύλος κύκλος, όπου οι σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού, του οποίου οι γονείς είναι άνεργοι, μπορεί να είναι χαμηλές και ενδέχεται να επιφέρουν άγχος στο σπίτι, το οποίο οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις και ούτω καθεξής (UNICEF Office of Research, 2014).

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μέσα στην τάξη, και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τον τομέα της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, ισχυρίζονται ότι δεν συναντούν άτομα στο σχολείο που να τους/τις νοιάζονται και να τους/τις φροντίζουν και ελάχιστα ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες του σχολείου, τη μάθηση και την καλή σχολική επίδοση. Δηλώνουν, επίσης, ότι δεν συμμετέχουν πάντα στη δημιουργία κανόνων, αλλά και πως δεν τους δίνεται πάντα αυτή η δυνατότητα, καθώς η δασκάλα δημιουργεί τους κανόνες και οι μαθητές/τριες τους ακολουθούν. Επιπλέον, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης και ειδικότερα στον τομέα της εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, ισχυρίζονται πως αγχώνονται εύκολα, πως μαλώνουν εύκολα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Ακόμα, δεν αισθάνονται σημαντικοί/ές στην τάξη, δεν φαίνονται σίγουροι/ες για το αν πετυχαίνουν τους στόχους τους και δείχνουν προβληματισμένοι/ες για το αν αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους.

Πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες, όπως επίσης και κάθε άλλο πρόσωπο με θετική διάθεση, είναι άτομα που διαμορφώνουν τις συνθήκες γενικότερης υποστήριξης των μαθητών/τριών, αλλά είναι απαραίτητο και ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Θεωρούν, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης και την εξασφάλιση θετικών σχολικών εμπειριών στους/στις μαθητές/τριές τους. Υποστηρίζουν ακόμα ότι η δημιουργική εργασία στο σχολείο, η οποία θεμελιώνεται σε περιβάλλον και συνθήκες μάθησης που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών, ενισχύει την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής τους. Ισχυρίζονται επίσης ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της επίδοσης τους διαμορφώνοντας καλό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, υιοθετώντας συμβουλευτική στάση, επιβραβεύοντας, εφαρμόζοντας ενισχυτική διδασκαλία και αναπτύσσοντας συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών. Τονίζουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της ποιοτικής εκπαίδευσης, προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες για αυτενέργεια και βοήθεια για την επίλυση προσωπικών προβλημάτων τους.

- Αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς (ΠΠΙΝ)

Αξιολογώντας οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων σημειώνουν πως, στον τομέα της ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, οι μαθητές/τριες δεν δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς, δεν φαίνεται

να πιστεύουν πως έχουν πάντα, στήριξη, σεβασμό και εκτίμηση από τη δασκάλα τους, και δεν αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με συμμαθητές/τριές τους. Συμφωνούν πως δεν υπάρχει επικοινωνία του/της εκπαιδευτικού με τους γονείς όλων των μαθητών/τριών και πως ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/ή που επιδιώκει κυρίως την επικοινωνία με τους γονείς. Αναφορικά με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης, θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες δεν αναγνωρίζουν πάντα την αναγκαιότητα ύπαρξης των κανόνων, ούτε και συμμετέχουν πάντα στις διαδικασίες δημιουργίας και αλλαγής τους. Οι μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, έχουν αναπτύξει σε μικρό βαθμό κοινωνικές δεξιότητες και τις εξωτερικεύουν ελάχιστες φορές.

Σχετικά με την αυτενέργεια, οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι οι άλλοι/ες παραβλέπουν ή δεν αναγνωρίζουν τις ικανότητές τους. Σε λανθάνουσα, επίσης, μορφή, υπάρχει συχνά για τους μαθητές/τριες η αίσθηση ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις. Δεν αναλαμβάνουν πάντα την ευθύνη της μάθησής τους, δεν προσπαθούν ικανοποιητικά προκειμένου να επιτύχουν στόχους μάθησης ή δεν θέτουν μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ακόμα ότι οι μαθητές/τριες γενικά δεν διαχειρίζονται με ουσιώδη τρόπο τη συμπεριφορά τους είτε γιατί δεν μπορούν είτε γιατί δεν το θέλουν. Υπάρχει μία επιφανειακή διαχείριση της συμπεριφοράς τους προκειμένου να μην έρθουν σε ρήξη με την εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως οι μαθητές/τριες δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη φροντίδας για τους μαθητές/τριες στο σχολείο και στην τάξη, ενώ και οι ίδιοι/ες αδιαφορούν για τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Υπάρχουν επίσης μαθητές/τριες που στέκονται αρνητικά απέναντι στον εαυτό τους και θεωρούν πως συγκριτικά με άλλους/ες δεν μπορούν να έχουν επιτεύγματα.

- Ημερολόγιο της ερευνήτριας (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Αξίζει να αναφερθεί πως οι σημειώσεις στο ημερολόγιο της ερευνήτριας περιγράφουν το άγχος των εκπαιδευτικών για το αν μπορούν να ανταποκριθούν σε μία διαδικασία ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

- Ενημέρωση των γονέων από την ερευνήτρια (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ)

Στην ενημερωτική συνάντηση για την ενημέρωσή τους, οι γονείς έρχονται σε επαφή με το λεξιλόγιο για την ΨΑ. Βάσει προγενέστερων ερευνητικών πορισμάτων, η χρήση του συγκεκριμένου λεξιλογίου μπορεί να ενισχύει δικά τους συναισθήματα και πεποιθήσεις και συνακόλουθα την ανθεκτικότητα των παιδιών τους, γιατί όσες περισσότερες έννοιες κατανοούν, τόσο μεγαλύτερες είναι οι δυνατότητές τους να ενεργούν με τρόπους που βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις κρίσεις στη ζωή τους με δύναμη και ελπίδα (Grotberg, 1995). Σε αυτό το πλαίσιο προβληματίζονται για τον βαθμό συμμετοχής τους στο πρόγραμμα. Ενδεχομένως αντιλαμβάνονται πλήρως τον σημαντικό τους ρόλο στην ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών τους και

εκτιμούν την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν με τη σειρά τους και ομολογούν κατά τη διάρκεια ενημέρωσης των γονέων πως οι διδακτικές πρακτικές τους μπορεί και να μην ανταποκρίνονται πάντα επαρκώς στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Δεδομένης της συγκεκριμένης αυτογνωσίας τους επισημαίνουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξης στη σχολική αίθουσα συνθηκών ενίσχυσης των συναισθηματικών δεσμών και ύπαρξης σαφών ορίων.

- Ενημέρωση των μαθητών/τριών από την ερευνήτρια (PIPN)

Οι μαθητές/τριες, όπως προκύπτει κατά τη συνάντηση ενημέρωσής τους, φαίνεται να έχουν την εμπειρία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην τάξη τους, η οποία και τους/τις χαροποιεί. Γενικότερα, όπως καταδεικνύει άλλη έρευνα, τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εφαρμογή δραστηριοτήτων στην τάξη και απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε αυτές (Bleach, 2015). Μάλιστα οι μαθητές/τριες του δείγματος προτιμούν και ανταποκρίνονται θετικά σε δραστηριότητες που αξιοποιούν όμορφες εικόνες και έντονα χρώματα. Τονίζουν την αναγκαιότητα συχνής εφαρμογής προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ, γιατί πιστεύουν πως ωφελεί τόσο μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν άμεσα όσο και όλους/ες τους/τις υπόλοιπους/ες του σχολείου μέσα από τη συναναστροφή μαζί τους. Εντούτοις προβληματίζονται για το πότε μπορεί να υλοποιηθεί ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της ΨΑ στην τάξη τους, καθώς και για πώς ακριβώς μπορεί να τους/τις βοηθήσει.

Πάντως, η έννοια «ψυχική ανθεκτικότητα» κινεί το ενδιαφέρον τους και τη συνδέουν με τις καλές σχέσεις μέσα στην σχολική αίθουσα. Επιπλέον, αφήνουν να φανεί πως ενθουσιάζονται με το «μοίρασμα» νέων γνώσεων τόσο από τον/τη δάσκαλο/α τους όσο και από ειδικούς. Παράλληλα, μαθαίνοντας το λεξιλόγιο της ανθεκτικότητας μπορούν να αναγνωρίσουν καλύτερα την ΨΑ στον εαυτό τους και τους άλλους, ενώ γνωρίζουν όλο και περισσότερο και πώς να την προωθούν Grotberg (1995). Επιπλέον, ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να μαθαίνουν πώς να αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις στη ζωή τους και έχουν οι ίδιοι/ες τη διάθεση να βοηθούν όσους/ες το έχουν ανάγκη.

Απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες συνέπειες είχε η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στην ΨΑ των μαθητών/τριών, ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον ψυχισμό τους, στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην κοινωνικοποίησή τους;» Ένα ευρύ φάσμα δεδομένων της εμπειρικής έρευνας δίνει απαντήσεις, στο πλαίσιο της προσωπικής αντίληψης όλων των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών, γονέων, αλλά και της ίδιας της ερευνήτριας), σε διαφορετικές πτυχές του ερωτήματος.

- Αξιολόγηση από τους/τις εκπαιδευτικούς (META)

Η αξιολόγηση που έκαναν οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνοντας φύλλα αξιολόγησης για κάθε μαθητή/τρια, μετά τη διδακτική-εκπαιδευτική παρέμβαση, εστιάζει σε θετική αλλαγή στις σχέσεις που αναπτύσσονται στην κοινότητα της τάξης. Ειδικότερα, η διαμόρφωση συνθηκών αλληλεπίδρασης οδήγησε σε μεγαλύτερη προσπάθεια επίτευξης στόχων μάθησης και ανάπτυξης θετικής στάσης απέναντί της, για το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών του εστιασμένου δείγματος. Επίσης, αύξησε τη συχνότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες που τους/τις ενδιαφέρουν μέσα στο σχολείο και, πιθανολογείται, την απόκτηση ενδιαφέροντος για εμπλοκή σε δράσεις έξω από αυτό. Σύμφωνα με πορίσματα άλλων ερευνών, θετικός προσανατολισμός προς τις σχολικές δραστηριότητες προστατεύει από την ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Jessor et al, 1995), ενώ η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες όπως η τέχνη, η μουσική, το θέατρο και οι αθλητικές δραστηριότητες δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες με αναγνώριση των ατομικών προσπαθειών (Alvord & Grados, 2005).

Επιπλέον, η διαμόρφωση συνθηκών αλληλεπίδρασης στην τάξη δημιούργησε μεγαλύτερη οικειότητα, ακόμα και στενή σχέση των μαθητών/τριών, με τον/την εκπαιδευτικό, καθώς αντιλαμβάνονται πια περισσότερο τη στήριξη του/της. Υπάρχει, βέβαια, η περίπτωση μαθητή που ενώ φαίνεται πως συμπαθεί τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, εντούτοις δεν αναπτύσσει καλή σχέση με κάποιον/α από αυτούς. Ενισχύθηκε και η θετική σχέση τους με τους/τις συμμαθητές/τριές τους και αισθάνονται πως έχει ισχυροποιηθεί η θέση τους στο δίκτυο των σχέσεων μαζί τους. Μεγαλύτερη είναι πια και η επικοινωνία των γονέων τους με τους/τις εκπαιδευτικούς της τάξης και γενικότερα του σχολείου. Μάλιστα, ακόμα και οι παππούδες και οι γιαγιάδες τους ανταποκρίνονται θετικά σε προσκλήσεις του/της εκπαιδευτικού για ενημερωτικές συναντήσεις που αφορούν τη μελέτη και τη συμπεριφορά των παιδιών. Η συγκεκριμένη συνδρομή και ο προστατευτικός ρόλος των παππούδων και γιαγιάδων οδηγούν σε αποφόρτιση των οικογενειών που ήδη βιώνουν αυξημένες δυσκολίες (Buchanan, 2014· Masten & Coatsworth, 1998· Feldman & Klein, 2003). Σύμφωνα με την Grotberg (1995), οι σαφείς κανόνες που θέτουν στο σπίτι οι γονείς για εργασίες που αναμένεται να εκτελέσει το παιδί, καθώς και τα όρια και οι συνέπειες της συμπεριφοράς του, αποτελούν σημαντικούς εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ΨΑ.

- Ημερολόγια καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Η εφαρμογή των διδακτικών-παιδαγωγικών δραστηριοτήτων ενσωμάτωσε διαδικασίες κοινωνικοποίησης και στηρίχθηκε στη βάση ξεκάθαρων ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής, προωθώντας την αναγνώριση από τους/τις μαθητές/τριες της αναγκαιότητας ύπαρξης των κανόνων, τη συμμετοχή στη δημιουργία και αλλαγή τους, την κατανόησή τους, καθώς και την εφαρμογή τους. Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν πια κοινωνικές δεξιότητες και τις εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Επίσης δόθηκαν ευκαιρίες αυτενέργειας που ενίσχυσαν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη λήψη αποφάσεων ως ισότιμων

μελών της ομάδας της τάξης ή του σχολείου και την προσφορά βοήθειας στους/στις συμμαθητές/τριές τους στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες έχουν ενισχυθεί ψυχικά και: α) θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματικά όταν λαμβάνουν στήριξη και βοήθεια από άλλους, β) πιστεύουν πως μπορούν να ανταποκριθούν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις και προσπαθούν να επιτυγχάνουν σε όλα τα μαθήματα, γ) θέτουν πια στόχους και αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους, ακόμα και αν το επιδιώκουν με αξιοποίηση βοήθειας και καθοδήγησης από τρίτους, δ) διαχειρίζονται τη συμπεριφορά τους με ουσιώδη πια τρόπο και συνεργάζονται καταβάλλοντας προσπάθεια για τη διόρθωση των λαθών τους. Τα παιδιά που ελέγχουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους, που συμμορφώνονται με τους κοινωνικούς κανόνες και που είναι θετικά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, είναι πιο πιθανό να διατηρούν υποστηρικτικές σχέσεις που λειτουργούν ως προστατευτικός παράγοντας ενίσχυσης της ΨΑ τους (Alvord & Grados, 2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των διδακτικών δραστηριοτήτων είχαν τη δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία και πιστεύουν πια ότι τις περισσότερες φορές μπορούν να επιτύχουν στόχους. Έχουν αποκτήσει έστω μέτρια εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και τους άλλους και αποτελούν πηγή ενθάρρυνσης για τον εαυτό τους και τους άλλους, ακόμα και αν δεν το κάνουν φανερά. Γνωρίζουν ποιοι είναι οι τρόποι για να ανταμείβονται και να αναγνωρίζονται οι προσπάθειές τους αν και δεν είναι ξεκάθαρο αν θα τους αξιοποιήσουν. Τέλος, οι περισσότεροι/ες διατηρούν την αίσθηση, έστω και σε μέτριο βαθμό, ότι αποτελούν μέλος της ομάδας της τάξης τους. Πάντως, σύμφωνα με πορίσματα άλλης έρευνας, η αποδοχή από την ομάδα μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς (Criss, Pettit, Bates, Dodge, & Lapp, 2002). Επίσης, φαίνεται πως ο σκόπιμος προγραμματισμός του φυσικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και η θέσπιση των κανόνων και της ρουτίνας της τάξης διευκολύνει τη γενικότερη αίσθηση του ανήκειν (Angelkovski, 2016).

- Εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης στους/στις μαθητές/τριες (META)

Δεν καταγράφονται διαφορές ως προς τις επιλογές δεκατιανού, που σε γενικές γραμμές είναι επεξεργασμένα τρόφιμα του εμπορίου. Επίσης δεν υπάρχουν πληροφορίες ως προς τις επιλογές σε ρούχα και παπούτσια. Η σωματική υγεία των παιδιών, εντός και εκτός διδακτικού ωραρίου, παρουσιάζει καλύτερη εικόνα καθώς οι μαθητές/τριες δεν εκδηλώνουν σωματικούς πόνους. Παραμένουν σε ισχύ συμπεριφορές απόλυτης άποψης και αντίδρασης αναφορικά με τη συμμετοχή στη σχολική εργασία, αλλά όχι και αρνητικών συναισθημάτων για την ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων στην οικογένεια. Εκτός διδασκαλίας εκδηλώνονται αρνητικές συμπεριφορές συναισθηματικής φύσης, αλλά συναντώνται κυρίως στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Δεν καταγράφονται προβλήματα στη γνωστική συγκρότηση.

Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υπάρχει διεύρυνση του κύκλου των ομάδων με τις οποίες συνεργάζονται οι μαθητές/τριες και βελτίωση της σχέσης τους με τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης, σημειώνεται κατανόηση της αναγκαιότητας

ύπαρξης ορίων, τα οποία και δεν παραβιάζονται εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, όπου οι μαθητές/τριες έχουν κουραστεί από το μάθημα και αντιδρούν ανορθόδοξα ενοχλώντας τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Πάντως, σύμφωνα με την Χατζηχρήστου (2011), η ικανότητα των παιδιών να λειτουργούν αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος συνδέεται με την κοινωνική και συναισθηματική τους επάρκεια, η οποία, κατά την άποψη των Masten & Coatsworth (1998), ενισχύει τον αναπτυξιακό στόχο της συμμόρφωσης σε κανόνες και πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς.

Παρατηρείται, ακόμα, ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής που προωθούν την ομαλή συμβίωση και τη δημιουργική εργασία. Σε αυτές τις δεξιότητες ανήκουν η ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (ακόμα και με τη συνεργασία άλλων), η διαχείριση των συναισθημάτων και των παρορμήσεων (αναγνώριση και λεκτική εκδήλωση συναισθημάτων, ανάπτυξη συμπεριφοράς που δεν παραβιάζει τα προσωπικά συναισθήματα και δικαιώματα ή εκείνα των άλλων), γνώση της προσωπικής ιδιοσυγκρασίας, αλλά και της ιδιοσυγκρασίας των άλλων και, κατά συνέπεια, διαφορετικός τρόπος δράσης σε διαφορετικές περιστάσεις, δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αναζήτηση βοήθειας για προσωπικά και διαπροσωπικά προβλήματα. Οι συγκεκριμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, που μαθαίνονται από τους/τις μαθητές/τριες κατά την αλληλεπίδραση με συμμαθητές/τριες, με εκπαιδευτικούς και με άλλους (γονείς, άλλους ενήλικες, μεγαλύτερα αδέρφια) ανήκουν στην κατηγορία των εξωτερικών τους πηγών ενδυνάμωσης της ΨΑ τους και αποτελούν τους παράγοντες που τους/τις βοηθούν να συνειδητοποιήσουν τι μπορούν να κάνουν ώστε να την ενισχύουν (Grotberg, 1995).

Εκτός από τη στήριξη του/της εκπαιδευτικού, οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν πια και τη φροντίδα των συμμαθητών/τριών τους. Ακόμα, διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους και για τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ανεξάρτητα από το φύλο και από τις οικογενειακές καταβολές. Επίσης, νιώθουν σίγουροι για το αποτέλεσμα της εργασίας τους, αποτελούν πυλώνα στήριξης για τα παιδιά της τάξης τους και αναγνωρίζουν πως, σε ό,τι αφορά τα ενδιαφέροντά τους, οι οργανωμένες προσπάθειές τους έχουν θετικό αποτέλεσμα. Τέλος, καταγράφονται αυξημένες ευκαιρίες συμμετοχής στα καθημερινά δρώμενα της τάξης (που δίνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς και από τους/τις συμμαθητές/τριες).

- Συνεντεύξεις από τους/τις μαθητές/τριες (META)

Οι συνεντεύξεις των μαθητών/τριών συγκλίνουν στο ότι η καλή υγεία, που αποτελεί μέρος της ευημερίας (well-being) (Gataūlinas and Banceviča, 2014· Slovenian Presidency of the EU, 2008) και προσφέρεται κατά κύριο λόγο από τους γονείς στα παιδιά τους, ενισχύεται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζουν ότι το υγιεινό δεκατιανό στο σχολείο πρέπει να ετοιμάζεται στο σπίτι, ενώ η μη κατανάλωση δεκατιανού στο σχολείο δεν προκαλεί μεγάλη στενοχώρια. Επιπλέον, σε αδυναμία αγοράς των ειδών ένδυσης και υπόδησης από τους γονείς τους, δείχνουν κατανόηση, θεωρούν την κατάσταση ως φυσιολογική, ελπίζουν για την πραγματοποίηση της αγοράς στο μέλλον και γενικότερα η δυσαρέσκειά τους για το

συγκεκριμένο πρόβλημα είναι μικρή. Στρέφονται επίσης στην αποταμίευση, για να καλύπτουν βασικές ανάγκες τους, γεγονός που συμφωνεί με την άποψη της Ντολιοπούλου (2015) ότι τα παιδιά αξιοποιούν χρήματα από τον κουμπαρά τους προκειμένου να βοηθούν τους γονείς τους.

Οι μαθητές/τριες κατονομάζουν λιγότερα σημεία του σώματός τους όπου εκδηλώνεται πόνος, γνωρίζουν πάντα τα αίτια του και προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν κυρίως μόνοι τους, χωρίς τη βοήθεια των δασκάλων ή των γονέων τους. Υπάρχουν φορές που δεν έρχονται χαρούμενοι/ες στο σχολείο και ούτε έχουν καλή διάθεση για μάθηση κυρίως επειδή βιώνουν οικογενειακά προβλήματα, αλλά και επειδή τους/τις απασχολούν διάφορα θέματα εντός και εκτός σχολείου. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η ευχαρίστηση από τη ζωή μειώνεται επίσης καθώς διαταράσσονται οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογενείας (Kokkevi et al, 2014).

Πιστεύουν ότι σε μεγαλύτερο πια βαθμό, παραμένουν συγκεντρωμένοι στο μάθημα και συγκρατούν τις νέες γνώσεις. Σύμφωνα με τους Alvord & Grados (2005), οι γνωστικές δεξιότητες προωθούν την ΨΑ, καθώς μπορούν να βελτιώσουν τη σχολική επίδοση και να δώσουν τη δυνατότητα για την αξιοποίηση στο έπακρο εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αναφέρουν περισσότερα πια άτομα ως εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Επιπλέον, τη γενικότερη βοήθειά τους, πάντα με τη σύμφωνη δική τους γνώμη, μπορούν να τους προσφέρουν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η ερευνήτρια, οι συμμαθητές/τριες, οι φίλοι/ες, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Αποδίδουν πια σημαντικό ρόλο στον εαυτό τους για την επίλυση προσωπικών τους προβλημάτων, χωρίς, βέβαια, να αμφισβητούν και τη συνδρομή τρίτων. Παράλληλα, συνδέουν τον εαυτό τους, την εσωτερική τους δύναμη, τον αναστοχασμό τους και τις συνθήκες φασαρίας στην τάξη τους με τη μη επίλυση των προβλημάτων τους.

Η ΨΑ παρουσιάζεται ενισχυμένη στο σχολείο, καθώς οι μαθητές/τριες εμπλέκονται, στο πλαίσιο ευχάριστης εργασίας, σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης με θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και τη σχολική τους επίδοση. Αναγνωρίζουν, επίσης την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων, η οποία προλαμβάνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, προωθεί ηθικές αξίες και προάγει το γενικότερο καλό της τάξης και της κοινωνίας. Δημιουργούν οι ίδιοι/ες τους κανόνες της τάξης σε συνεργασία με τον/τη δασκάλα. Ισχυρίζονται ακόμα, πως ο συμπεριφορικός τους αυτοέλεγχος περιορίζει την αναγκαιότητα ύπαρξης ορισμένων κανόνων.

Έχει αυξηθεί η εμπιστοσύνη τους προς τον/την δασκαλό/α τους και του/της εκμυστηρεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό τα οικονομικά τους προβλήματα. Επιπλέον, όχι μόνο αναγνωρίζουν τη βοήθεια του/της στην επίλυση των προσωπικών προβλημάτων τους, αλλά προτρέπουν και τους γονείς τους να τον/την επισκέπτονται για να τους ενημερώνουν για τη σχολική πρόοδο και τη συμπεριφορά τους.

Η μη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις με το σχολείο τους δεν τους προκαλεί μεγάλη στενοχώρια και ειδικά όταν η αιτία της μη συμμετοχής είναι το ότι εργάζονται στο σπίτι προκειμένου να βοηθήσουν, έστω και έτσι, τους γονείς τους. Ελπίζουν, πάντως, πως θα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο μέλλον. Ίσως το συγκεκριμένο εύρημα αντιτίθεται εν μέρει στην άποψη πως η οικονομική κρίση

οδηγεί σε κατάρρευση του παιδικού κόσμου, καθώς τα παιδιά αναγκάζονται να μεγαλώσουν πριν την ώρα τους (Γαλανάκη, 2015α· Δασκαλάκης, 2015).

Στο πλαίσιο της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και στην προσπάθεια για βελτίωση της ζωής των μαθητών/τριών, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους ευκαιρίες για αλληλεπίδραση (κοινωνικές σχέσεις). Έτσι, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται πια ότι εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και φίλοι/ες τους/τίς νοιάζονται και τους/τίς φροντίζουν. Επίσης, αποδέχονται τον εαυτό τους όπως ακριβώς είναι και δεν νιώθουν την ανάγκη να μοιάσουν σε άλλους/ες, γιατί θαυμάζουν τις δικές τους προσωπικές ικανότητες και δυνατότητες. Βέβαια, δεν αρνούνται την επιθυμία για ομοιότητα με συμμαθητές/τριές τους σε θέματα ηθικής, καλής σχολικής επίδοσης και καλής οικογενειακής ζωής. Αναφορικά με το άγχος τους, αν και αγχώνονται εύκολα καταφέρνουν να το διαχειρίζονται. Πάντως, αγχώνονται ελάχιστα για σχολικά ζητήματα. Δεν μαλώνουν εύκολα με τους/τις συμμαθητές/τριές τους κι αν το κάνουν είναι γιατί αισθάνονται πως τους/τις αδικούν. Η σχέση τους μαζί τους είναι καλή, όχι όμως με όλους/ες. Αν θεωρούν σωστή τη γνώμη φίλου/ης τους, τότε την υποστηρίζουν.

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών προωθείται από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα με την ένταξη στη διδασκαλία τους ευκαιριών ευεξίας, όπου ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν και οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν φροντίδα, στήριξη. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι μαθητές/τριες νιώθουν πως είναι σημαντικό/ές για την τάξη τους και ότι όλα τα παιδιά είναι σημαντικά στην τάξη. Σκέφτονται, όμως, πως οι καλοί/ές μαθητές/τριες που μπορούν να βοηθούν τους/τις συμμαθητές/τριές τους στα μαθήματα, είναι ίσως και πιο σημαντικοί. Δέχονται ακόμα πως μέσα από τη διαφορετικότητα προκύπτει η αλληλοσυμπλήρωση. Όταν το αξίζουν, έστω για την καλή σχολική τους επίδοση, επιθυμούν να τους θαυμάζουν, γιατί αισθάνονται όμορφα και ενισχύεται η αίσθησή τους πως είναι σημαντικοί για την τάξη τους. Όμως, ακόμα κι δεν τους/τις θαυμάζουν οι άλλοι/ες, δεν ενοχλούνται. Η ευεξία των μαθητών/τριών ενισχύεται και όταν διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό τους. Είναι σίγουροι πως τις περισσότερες φορές πετυχαίνουν τους στόχους τους. Επιμένουν μέχρι να επιτύχουν και η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί γι' αυτούς διασκέδαση και τους γεμίζει χαρά. Θεωρούν πως γενικά οι ικανότητές τους αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται, αν και υπάρχουν φορές που οι ίδιοι/ες τις αποκρύπτουν.

Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών φανερώνουν επίσης ότι, στο πλαίσιο της προώθησης της ΨΑ υπό προϋποθέσεις δημιουργικής διδασκαλίας και ευχάριστης μάθησης, η καλή σχέση με τους γονείς τους, ο αναστοχασμός τους σε συνθήκες ηρεμίας και η συνέπεια που επιδεικνύουν στις προσωπικές τους υποχρεώσεις, βελτιώνουν τη γενικότερη διάθεσή τους. Επίσης, το ευχάριστο κλίμα στην τάξη, η ενθάρρυνση από τον/την εκπαιδευτικό, οι φιλικές σχέσεις, η ξεκούραση και το παιχνίδι ενισχύουν τη διάθεσή τους για μάθηση. Φαίνεται ακόμα πως επιθυμούν τη συμμετοχή με την ομάδα της τάξης σε προγράμματα Αγωγής Υγείας που ενισχύουν την ψυχική υγεία. Η αρνητική συμπεριφορά τους μπορεί να διορθωθεί από τον/την εκπαιδευτικό μέσα από τη συζήτηση μαζί τους, τη συνεργασία του/της με τους γονείς,

αλλά και με επιπλήξεις και τιμωρίες. Η βελτίωση της συμπεριφοράς υποβοηθείται, επίσης, με την εφαρμογή των κανόνων, με την υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, με την υποστήριξη των γονέων, την ανάληψη δράσης από τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, την ερευνήτρια, τους/τις φίλους/ες, τους/τις ψυχολόγους και τους/τις κοινωνικούς λειτουργούς.

Η διαμόρφωση συνθηκών ποιοτικής ζωής περιλαμβάνει και τη δημιουργία πλαισίου για την προώθηση της σκέψης⁸⁰, η οποία οδηγεί σε δράση. Σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, οι γονείς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της σκέψης των παιδιών με την ένταξή τους σε περιβάλλοντα που την τροφοδοτούν. Η σκέψη των μαθητών/τριών συνδέεται με την ικανοποίηση προσωπικών τους επιθυμιών, αλλά και επιθυμιών προσφιλών προσώπων τους, συμμαθητών/τριών τους, καθώς και των οικογενειών του κόσμου. Συγκεκριμένα ενδιαφέρονται για την κάλυψη βασικών αναγκών των προσώπων αυτών, ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Επιπλέον θέλουν να αλλάξουν τον κόσμο, ώστε να μην υπάρχουν στερήσεις υλικών αγαθών ή εκπτώσεις σε θετικές αξίες ή σε προσωπικά θετικά χαρακτηριστικά. Η μάθηση προαπαιτεί διδασκαλία που αξιοποιεί εποπτικό υλικό, προκειμένου να ενσωματώσει και τη δημιουργική εργασία.

Οι μαθητές/τριες καταφεύγουν σε δανεισμό υλικών, όταν απαιτείται, όχι μόνο από συμμαθητές/τριες, αλλά και από φίλους/ες και από τον/τη δάσκαλο/α τους. Κάποιες φορές τους παραχωρεί υλικό το σχολείο, άλλοτε δανείζονται χρήματα από συγγενείς για την αγορά του ή ενημερώνουν τον/την εκπαιδευτικό πως θα χρειαστούν λίγο χρόνο μέχρι να το αγοράσουν. Όταν η οικογένειά τους δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να τους εξασφαλίσει τα απαραίτητα σχολικά υλικά, μπορεί να είναι ανεπαρκείς στη μελέτη τους (Γαλανάκη, 2015β· Shafiq, 2010).

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η δημιουργική εργασία θεμελιώνονται σε περιβάλλον και συνθήκες μάθησης που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες δηλώνουν πως ο/η εκπαιδευτικός τους παρέχει ηθική στήριξη, διδάσκει αναλυτικά και με επεξηγήσεις, δημιουργεί καλό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη και συνεργάζεται με τους γονείς. Δίνει έτσι την ευκαιρία ακαδημαϊκής και κοινωνικής υπεροχής που ενισχύει την ΨΑ τους (Alvord & Grados, 2005). Οι μαθητές/τριες προτιθενται να απομακρύνουν τη σκέψη τους από ό,τι εμποδίζει τη μάθησή τους και να συζητούν τα προβλήματά τους με τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, προκειμένου να τα διαχειρίζονται ορθά. Επίσης, αναλαμβάνουν δράση με υπομονή, πολλή προσπάθεια και αναστοχασμό. Η αξιοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών πόρων τους/τις βοηθάει να προσαρμόζονται στις δύσκολες συνθήκες και να λειτουργούν ρεαλιστικά αναγνωρίζοντας πως ακόμα και όταν και δεν μπορούν να ελέγξουν τα πάντα, έχουν κάποια δύναμη να επηρεάσουν αυτό που συμβαίνει στη συνέχεια (Alvord & Grados, 2005).

Η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης από τους/τις εκπαιδευτικούς συνδέεται με την προσπάθειά τους να ενισχύσουν την ΨΑ των μαθητών/τριών και τη βελτίωση της

⁸⁰ Η ευελιξία στη σκέψη οδηγεί σε ανάπτυξη της ΨΑ (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014).

ποιότητας ζωής τους. Σε αυτό το πλαίσιο υλοποιούν στις τάξεις τους διδακτικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν ευκαιρίες για αυτενέργεια, κοινωνικοποίηση, αλληλεπίδραση (κοινωνικές σχέσεις και μάθηση). Πρόκειται για σημαντικές εκπαιδευτικές δράσεις δεδομένου ότι η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συναισθηματικών δεσμών θεωρείται θεμελιώδης ανθρώπινη ανάγκη (Baumeister & Leary, 1995) και αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα ενίσχυσης της ΨΑ (Alvord & Grados, 2005· Δημητριάδου, 2016: 113-114). Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως τα παιδιά που γίνονται αποδεκτά και τους παρέχονται ευκαιρίες στη ζωή είναι περισσότερο ανεξάρτητα και ανθεκτικά, σε σχέση με εκείνα που έχουν υποστεί διακρίσεις, ταπείνωση ή απόρριψη (Boyden and Mann 2005).

Οι μαθητές/τριες τονίζουν πως σχετίζονται θετικά με τη μάθηση και την καλή επίδοση στο σχολείο γιατί θεωρούν πως θα τους αποκαταστήσουν επαγγελματικά, ενώ ένα ήρεμο περιβάλλον ενισχύει το ενδιαφέρον τους για σχολικές δραστηριότητες και καινοτόμες δράσεις που προωθούν την ορθή σκέψη και διαμορφώνουν ευχάριστο κλίμα στην τάξη. Προσήλωση στο μάθημα επιτυγχάνεται όταν το θεωρούν σημαντικό και ενδιαφέρον, όταν το παρακολουθούν όλα τα παιδιά και υπάρχει ησυχία στην αίθουσα, όταν δεν βρίσκονται στην τάξη παιδιά που πεινούν και όταν οι σκέψεις των μαθητών/τριών είναι ευχάριστες. Παράλληλα, η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες αυξάνεται όταν τους είναι αρεστές. Η μάθηση τους αρέσει και αναλαμβάνουν τις γενικότερες ευθύνες τους.

Έχουν αποκτήσει την αίσθηση ότι το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί επιστήμονες, που ενδέχεται να εργάζονται εκεί, μπορούν να στέκονται αρωγοί, με ηθική ή με υλική στήριξη, στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίζουν δύσκολες οικονομικές καταστάσεις της ζωής τους. Αναγνωρίζουν πως τα οικονομικά προβλήματα των γονέων μπορούν να επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών. Στις εκφάνσεις της συγκεκριμένης επιρροής συγκαταλέγονται οι προσωπικές ελλείψεις σε σχολικό υλικό και η βίωση καταστάσεων που συνδέονται αρνητικά με τη συναισθηματική τους υγεία. Ίσως, όμως, αυτή η επιρροή δεν υφίσταται πάντα και συχνά αφορά μόνο εκείνους που έχουν μάθει να ζουν στον άκριτο καταναλωτισμό. Μάλιστα, με μία αισιόδοξη οπτική οι οικονομικές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν ευκαιρία για θετική αλλαγή, τουλάχιστον μέσα από τη μεγαλύτερη προσπάθεια για μελέτη. Οι μαθητές/τριες έχουν αποκτήσει χαρακτηριστικά ΨΑ. Επομένως, όπως περιγράφουν οι Sigurðardóttir & Birgisdóttir (2014), μπορούν να αναπτύξουν θετική στάση και να επιλέξουν θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων τους όντας αντιμετώπι/ες με δυσκολίες στη ζωή τους.

Πιστεύουν πως το σχολείο τους αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα. Το ίδιο σκέφτονται για τους/τις συμμαθητές/τριές του, οι οποίοι/ες ντρέπονται να το φανερώσουν. Συναισθάνονται τη λύπη τους και τονίζουν πως πρέπει πρώτα οι ίδιοι/ες να στηρίξουν τον εαυτό τους, επενδύοντας στη μόρφωσή τους και στη συνέχεια να στηριχθούν στην πρόνοια του κράτους. Αναλαμβάνοντας δράση, οι μαθητές/τριες του εστιασμένου δείγματος βοηθούν τους/τις οικονομικά ευάλωτους/ες μαθητές/τριες, τους/τις συμβουλεύουν ή τους παρέχουν υλική στήριξη. Με τον τρόπο αυτόν ενισχύουν έτσι και τη δική τους ΨΑ (Alvord & Grados, 2005).

- Ερωτηματολόγιο-επιστολή προς τους γονείς (μετά από 32 ώρες εφαρμογής της παρέμβασης)

Οι γονείς των μαθητών/τριών εκτιμούν στη μέση του χρόνου εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης πως μέσα στην αίθουσα αναπτύσσονται καλές σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους/τις εμπλεκόμενους/ες και ότι οι μαθητές/τριες έχουν καλή συνεργασία μεταξύ τους και εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης. Αντιλαμβάνονται την αλλαγή του παιδιού τους από: α) τη βελτίωση της συμπεριφοράς του και της σχολικής του επίδοσης, β) την προώθηση της ψυχικής του ηρεμίας και ευφορίας, γ) την εξωτερίκευση των συναισθημάτων του, δ) την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του και του κριτικού αναστοχασμού του, ε) τη διαμόρφωση λογικής για ενεργητική ακρόαση και ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, στ) την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης του.

Οι προτάσεις των γονέων δίνουν τροφή για σκέψη στους/στις εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους γονείς, προκειμένου να αναπτυχθούν καλές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και με τους/τις εκπαιδευτικούς στο σχολείο απαιτείται α) προώθηση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς τους, β) συχνή επικοινωνία και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών γ) προώθηση του δημοκρατικού διαλόγου και των θετικών αξιών στον χώρο του σχολείου, με τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς να αποτελούν παράδειγμα για τους/τις μαθητές/τριες, δ) δημιουργία ασφαλούς και ενθαρρυντικού κλίματος στον χώρο του σχολείου, με ανάπτυξη συνθηκών ενεργητικής ακρόασης και ομαδικής εργασίας, ε) ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς και από ειδικούς επιστήμονες στο σχολείο, στ) εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ζ) προσθήκη στο ωρολόγιο πρόγραμμα αυτόνομης διδακτικής ώρας για θέματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας.

Οι γονείς διατείνονται πως προκειμένου να εφαρμόζουν οι μαθητές/τριες τους κανόνες του σχολείου, θα πρέπει να τους δημιουργούν οι ίδιοι/ες, να τους κατανοούν, να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής τους και να γνωρίζουν τις συνέπειες της μη τήρησής τους. Επίσης, είναι σημαντικό να αξιοποιούνται στο σχολείο παραδείγματα και παιδαγωγικά παιχνίδια, προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες θετική στάση απέναντι στην ύπαρξη και την εφαρμογή των κανόνων. Τέλος, να μην παραβλέπεται η αναγκαιότητα της καθολικής ισχύς των κανόνων, αλλά και η συμβολή της οικογένειας στην οποία θεμελιώνεται η αγωγή των παιδιών. Αναφορικά με την καλή συνεργασία των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, οι γονείς εστιάζουν στην αναγκαιότητα δημιουργίας ευχάριστου κλίματος και ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου θα αναπτύσσονται θετικές και ισότιμες σχέσεις. Προτείνουν, επίσης, έναν ενισχυμένο ρόλο για τον/την εκπαιδευτικό, ώστε με τη διδασκαλία του/της να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και με τη γενικότερη εκπαιδευτική δράση του/της να διαμορφώνει συνθήκες ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία.

- Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές/τριες (μετά την εφαρμογή της παρέμβασης)

Αποτιμώντας την υλοποίηση της παρέμβασης στην τάξη τους, οι μαθητές/τριες επισημαίνουν ότι οι υλοποιούμενες διδακτικές δραστηριότητες ήταν ευχάριστες, ευνόησαν την ομαδική εργασία, καλλιέργησαν πνεύμα συνεργασίας και αλτρουισμού, τροφοδότησαν δημιουργικά τη φαντασία και αυθόρμητα τον προβληματισμό, ενίσχυσαν την αισιοδοξία και προώθησαν τη θετική συμπεριφορά. Έδωσαν τη δυνατότητα πολυποίκιλης δράσης και ενασχόλησης με πλούσια θεματολογία. Οδήγησαν στην κατανόηση της αναγκαιότητας ύπαρξης των κανόνων και στη συνειδητοποίηση πως η δημιουργία και η τήρησή τους συνδέονται με σεβασμό προς τον συνάνθρωπο και αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε παραγωγικό έργο. Δημιούργησαν συνθήκες ανάπτυξης δεξιοτήτων απαραίτητων για τη ζωή, όπως της συζήτησης, της ενεργητικής ακρόασης, της επιχειρηματολογίας, της αυτοπεποίθησης, της διεκδικητικότητας, της ευγένειας, της αυτογνωσίας και της διαχείρισης συναισθημάτων.

Οι διαδικασίες εφαρμογής των δραστηριοτήτων εγκαθίδρυσαν σχέσεις ποιοτικές και διαχρονικές ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς, καθώς και μεταξύ των μαθητών/τριών. Το κλίμα της τάξης, που περιγράφεται ως ασφαλές και υποστηρικτικό, συνετέλεσε στην προαγωγή ευεξίας και καλής ψυχικής υγείας. Η σχολική επίδοση βελτιώθηκε και ενισχύθηκαν ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς, η αυτοπεποίθηση και η αισιοδοξία για την επίτευξη δύσκολων στόχων ζωής.

- Ημερολόγιο της ερευνήτριας (κατά τη διάρκεια της παρέμβασης)

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας καταγράφει το γενικότερο κλίμα που σχετίζεται με την ανάπτυξη της παρέμβασης. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί κατά την ενημέρωσή τους από την ερευνήτρια για το θέμα της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών διατηρούν θετική στάση απέναντι στο εγχείρημα της ερευνητικής παιδαγωγικής παρέμβασης, αλλά εκφράζουν και τον προβληματισμό τους για το αν μπορεί να ενταχθεί εντός του πλαισίου διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων. Ο μεγάλος όγκος της διδακτικής ύλης που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα τους/τις αποτρέπει από την ανάληψη καινοτόμων δράσεων.

Ο ισχυρισμός των εκπαιδευτικών ότι η ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία δεν τους αφήνει περιθώριο για να λειτουργήσουν και ως ερευνητές/τριες στην τάξη τους μπορεί να ερμηνευτεί με προγενέστερη επιστημονική τεκμηρίωση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση του ότι η έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας και η διδασκαλία αναπόσπαστο μέρος της έρευνας (Elliott, 2015). Επίσης, η θέλησή τους για δράση ατονεί ή και ακυρώνεται, αλλά και η επιθυμία τους για επίτευξη διδακτικών στόχων αναστέλλεται, όταν δεν αισθάνονται επαγγελματικά έτοιμοι. Επιθυμούν επιμόρφωση που οδηγεί σε επαγγελματική επάρκεια και ικανοποιητική υποστήριξη της πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Επιπλέον, χρειάζονται συμβουλευτική καθοδήγηση για τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών/τριών, την οποία μπορεί να προσφέρει ο/η Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας, καθώς και οι άλλοι/ες εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η υλοποίηση των διδακτικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ αυξάνει την ψυχική ευφορία των μαθητών/τριών, η οποία ενδυναμώνει με τη σειρά της και τους/τις δασκάλους/ες τους. Θεωρούν, επίσης, πως υποστηρίζει το γενικότερο εκπαιδευτικό τους έργο και οργανώνει τον διδακτικό τους χρόνο. Το ενδιαφέρον τους διατηρείται αμείωτο μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης και ο αναστοχασμός τους, ο οποίος οδηγεί σε ανάπτυξη συμπεριφορών επιδιόρθωσης του λάθους και σε αυτοβελτίωση, τροφοδοτεί δημιουργικά τη συνολική ερευνητική διαδικασία. Τα στάδια του σχεδιασμού και της εφαρμογής των δραστηριοτήτων συνδιαμορφώνονται από τις θετικές σκέψεις τους, αλλά και από υφιστάμενες πρακτικές δυσκολίες. Μάλιστα, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες της παρέμβασης. Εκτός από τους/τις εκπαιδευτικούς που συνεργάστηκαν με την ερευνήτρια, και άλλοι/ες εκπαιδευτικοί των ίδιων σχολικών μονάδων εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους, ζήτησαν πληροφορίες για την έρευνα και προθυμοποιήθηκαν να δηλώσουν συμμετοχή σε αυτήν.

Η διδασκαλία πρέπει να προσανατολίζεται στη διαφύλαξη των θετικών αξιών της ζωής, στην τήρηση των κανόνων, στη συνεργασία, στο ομαδικό πνεύμα και στον δημοκρατικό διάλογο. Ο σχεδιασμός της να στηρίζεται στη σε βάθος προσέγγιση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών, ώστε να επιδιώκουν την ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή τους χωρίς προβλήματα συγκέντρωσης. Οι στόχοι διδασκαλίας και μάθησης να επιτυγχάνονται ικανοποιητικά με εργασία σε συνθήκες ηρεμίας, κατανόησης και υπομονής. Οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να αισθάνονται και να απολαμβάνουν το ενδιαφέρον και τη στοργή των εκπαιδευτικών τους, και να διατηρούν την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους βοηθούν να διαχειρίζονται δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες πρέπει να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, να εργάζονται σε ευχάριστο παιδαγωγικό περιβάλλον και κλίμα, όπου θα επιβεβαιώνονται, θα επιβραβεύονται, θα ανακαλύπτουν τις πραγματικές τους ανάγκες, θα παίρνουν πρωτοβουλίες και θα υλοποιούν τις ιδέες τους χωρίς διοικητικές απαγορεύσεις και πολιτειακούς περιορισμούς στην έμπνευση και στο πνεύμα δημιουργίας τους.

Αρχική υπόθεση και αποτελέσματα. Φαίνεται ότι τα αποτελέσματα στηρίζουν την αρχική υπόθεση πως το σχολείο μπορεί με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις να προωθήσει την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες τις συνέπειες που έχει η οικονομική κρίση για τους/τις ίδιους/ες. Ειδικότερα:

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως εμπνευστές/τριες των μαθητών/τριών τους, με κατάλληλες διδακτικές-παιδαγωγικές παρεμβάσεις, δεδομένου ότι οι ίδιοι/ιες διαθέτουν προφίλ ενισχυμένης ΨΑ και διατίθενται να ενεργούν προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, ενώ οι μαθητές/τριες και οι γονείς εμπιστεύονται και αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου ρόλου. Επίσης, με στόχο την ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών εφαρμόζουν προγράμματα Αγωγής Υγείας στις

τάξεις τους, αναζητούν τη βοήθεια ειδικών (ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών) και γενικότερα δεν αρνούνται την αναγκαιότητα και τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς και του «ανοίγματος» του σχολείου στην κοινωνία, στάση που επικροτούν επίσης και οι γονείς και οι μαθητές/τριες.

Επιπρόσθετα, υπό το πρίσμα μίας οικοσυστημικής οπτικής, πιστεύουν ότι η ενίσχυση των σχολικών μονάδων από την πολιτεία, με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και επιμορφώσεις, καθώς και επαρκή διδακτικό προσωπικό, θα ενισχύσει πρωτίστως την προσπάθειά τους για προώθηση της ΨΑ των μαθητών/τριών τους και, επιπλέον, θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα για ολόκληρη την εκπαιδευτική-μαθητική κοινότητα και τις οικογένειες των μελών της, σε τοπικό, αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο.

Η ομαλή ανάπτυξη και η ψυχοσωματική ευεξία, που αποτελούν αναφαίρετα δικαιώματα και ανάγκες των παιδιών⁸¹ (Slovenian Presidency of the EU, 2008· Γαλανάκη, 2015α), προωθούνται με συστηματικές προσπάθειες από τους/τις εκπαιδευτικούς με τη στήριξη των γονέων. Η προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών συνδέεται με την ποιοτική εκπαίδευση, αλλά χρειάζεται και την ποιοτική ζωή. Η δημιουργική διδασκαλία και η ευχάριστη μάθηση στη σχολική αίθουσα καθίσταται διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ τους.

Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται πως η υγεία τους (σωματική, συναισθηματική), η γνωστική τους συγκρότηση, η κάλυψη των βασικών αναγκών τους (ένδυση, υπόδηση, διατροφή) και η ανάληψη δράσης (διαχείριση προσωπικών προβλημάτων, απόκτηση ενδιαφερόντων σε διαφορετικούς τομείς) επηρεάζονται κυρίως από τα οικονομικά προβλήματα της οικογένειάς τους και επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, τη σχολική τους επίδοση και τον ψυχισμό τους. Έτσι, γνωμοδοτούν θετικά υπέρ της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να διαμορφώνουν συνθήκες ευχάριστων εμπειριών σχολικής ζωής, ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (μαθητές/τριες-εκπαιδευτικοί-γονείς), παραγωγικής εργασίας (εξωδιδασκτικές επισκέψεις, εποπτικό υλικό), αλλά και ενημέρωσης σε θέματα οικονομικής δυσπραγίας, καθώς και να τους παρέχουν μέσα στη σχολείο ευκαιρίες αυτενέργειας, κοινωνικοποίησης, αλληλεπίδρασης και ευεξίας.

Το σχολείο συνδράμει με υλική βοήθεια προς τον περιορισμό των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στα παιδιά. Η Διεύθυνση του σχολείου ορισμένες φορές παρέχει τρόφιμα στους/στις μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί τους χορηγούν εποπτικό υλικό και οι Σύλλογοι γονέων και Κηδεμόνων ενισχύουν οικονομικά τις σχολικές πρωτοβουλίες περί ενδυνάμωσης της ψυχικής υγείας τους.

Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν πως δεν μπορούν να γνωρίζουν με σιγουριά το αν οι οικογένειες αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Μπορούν όμως να το υποθέτουν κυρίως μέσα από τις συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες, όπου το εκφράζουν με λανθάνοντα τρόπο. Ενδεχομένως, αν είχαν αρτιότερη σχετική γνώση, η οποία δεν θα περιοριζόταν συνειδητά από τους γονείς, από τους/τις μαθητές/τριες

⁸¹ Βλ. και The European Pact for Mental Health and Well-being, https://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf

μεγαλύτερης ηλικίας, ίσως και λίγο περισσότερο από τα αγόρια, η δράση τους για την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών/τριών τους θα ήταν πιο στοχευμένη και με κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για δράση περιλαμβάνουν συζητήσεις για την ανεργία και την οικονομική κρίση, με αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/τριών. Προαγωγή των ηθικών αξιών της ζωής και υιοθέτηση συμπεριφορών αποταμίευσης. Αξιοποίηση διδακτικών σεναρίων και διλημματικών καταστάσεων με ήρωες που βιώνουν οικονομικές στερήσεις. Υλοποίηση παιχνιδιού ρόλων με θέμα την οικονομική κρίση και την αντιμετώπισή της, οργάνωση και παρουσίαση των ιδεών των παιδιών για εξεύρεση λύσης σε καταστάσεις οικονομικής δυσπραγίας.

Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες που προωθούν την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών (δεξιότητες επικοινωνίας, αυτό-εικόνα, επάρκεια, συμβολή, έλεγχο, θάρρος), η οποία τελικά δρα πολλαπλασιαστικά, κατά την άποψη των Sigurðardóttir & Birgisdóttir (2014), στην ανάπτυξη της ΨΑ τους. Επιπλέον, επιδιώκοντας την τήρηση των κανόνων από τους/τις μαθητές/τριες, που ενισχύουν και το μαθησιακό ενδιαφέρον τους, μεριμνούν για τη μη στοχοποίησή τους ως φορέων αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιούνται στην αίθουσα θεατρικά δρώμενα και διαμορφώνεται το συμβόλαιο της τάξης με τους κανόνες της. Το συμβόλαιο της τάξης οριοθετεί τις δράσεις των μαθητών/τριών, ενισχύει τον συμπεριφορικό τους αυτοέλεγχο και αποτελεί μοχλό για την ενδυνάμωση της ΨΑ τους (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011· Κωσταριδίου-Ευκλείδη, 2005· Ajzen, 2002· Brewer, WilliamsandSher, 2007· WilliamsandWilliams, 1999).

Η εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, επιχειρείται με δραστηριότητες που πραγματεύονται την αρμονική συμβίωση, την προστασία, τη διεκδίκηση δικαιωμάτων και τη Δημοκρατία, ενώ αποφεύγεται η άσκηση πίεσης στους/στις μαθητές/τριες για συμμετοχή στις σχολικές εργασίες. Συμπληρωματικά λειτουργεί η δημιουργία ευκαιριών για εξωτερίκευση του εσωτερικού κόσμου των μαθητών/τριών και ενεργητική ακρόαση τους, χωρίς φασαρία στην αίθουσα, με τονισμό των δυνατών τους σημείων και με επιβράβευση των προσπαθειών και των θετικών αποτελεσμάτων τους. Σημαντικό είναι, επίσης, να υπάρχει διαρκής αξιολόγηση των διδακτικών-παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και επαναπροσδιορισμός όπου απαιτείται. Παράλληλα, το ευχάριστο κλίμα στην τάξη και, μάλιστα, η αξιοποίηση του χιούμορ προκαλεί διασκέδαση, γέλιο, ενθουσιασμό και απόλαυση για τους/τις μαθητές/τριες, (Alvord & Grados, 2005· Χατζηχρήστου, 2011).

Προκειμένου να αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες την παροχή φροντίδας και στήριξης από τους/τις εκπαιδευτικούς και από τους/τις συμμαθητές/τριες επιλέγεται η υλοποίηση στην τάξη δραστηριοτήτων με αντικείμενο την εκδήλωση θετικών σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών-εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών μεταξύ τους, ειρηνική επίλυση διαφορών, βοήθεια και στήριξη, εκδήλωση στοργής. Η έκφραση συναισθημάτων προσωπικής αναξιοπιστίας, τα οποία μπορεί να αποτελούν απόρροια οικονομικής δυσπραγίας και να συνδέονται με άγχος για την επιβίωση και αβεβαιότητα για το μέλλον (Kolaitis & Giannakopoulos, 2015), συμβαδίζουν με συχνές απουσίες από το σχολείο λόγω οικογενειακών προβλημάτων, παραίτηση των

μαθητών/τριών από τις προσπάθειές τους και μη εκδήλωση ενδιαφέροντος για τη σχολική πρόοδο, ενώ η αντιμετώπιση αντίξοων καταστάσεων τροφοδοτεί συχνά συναισθήματα μοναξιάς, φόβου και ευαλωτότητας (Grotberg, 1995). Προτεινόμενες λύσεις στο σχολικό πλαίσιο συνδέονται με δραστηριότητες που έχουν ως θεματολογία την εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες, τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς, τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, την αισιοδοξία, την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και την ενθάρρυνση.

Η παροχή ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες για ουσιαστική συμμετοχή στηρίζεται στην εφαρμογή δραστηριοτήτων που αναδεικνύουν τα ταλέντα τους, τους/τις παροτρύνουν να εργάζονται ατομικά ή ομαδικά στην τάξη και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ πραγματεύονται τον αλτρουισμό και την οργανωτικότητα. Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση με τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη δίνει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοούν καλύτερα το στυλ μάθησης αυτών και επιπλέον την ευκαιρία να τους προσφέρουν πρόσθετη καθοδήγηση και συμβουλευτική (Laal & Ghodsi, 2012).

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες υλοποίησης δραστηριοτήτων συνολικής αξιολόγησης στόχων που τίθενται στο πλαίσιο των τομέων του Τροχού της ΨΑ (ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεσμών, ορίων, δεξιοτήτων, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών, φροντίδας και στήριξης και παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή) φανερώνουν την ενίσχυση της συνέπειας και υπευθυνότητας από τους/τις μαθητές/τριες, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους, την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, την ενίσχυση του αυτοελέγχου της συμπεριφοράς τους, το ενδιαφέρον τους για μάθηση και τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται έτσι πως αποκτούν καλύτερη γνώση των μαθητών/τριών τους.

Η συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών της τάξης σε δραστηριότητες ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών, σε ένα ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα, προωθεί μέσω της ενισχυμένης ΨΑ και τη σωματική υγεία των μαθητών/τριών, δεδομένου ότι τουλάχιστον εκλείπουν οι λόγοι ώστε ένας σωματικός πόνος να αναφέρεται ως δικαιολογία για να στηρίξει τη μη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.

Η συναισθηματική υγεία των μαθητών/τριών και η ικανοποιητική διαχείριση δύσκολων καταστάσεων ενισχύονται με κατ' ιδίαν συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες, ακόμα και με παρουσία των γονιών τους. Ενθαρρύνονται στην αναζήτηση λύσης στα προβλήματά τους από τους/τις ίδιους/ιες και στην ακόλουθη συζήτησή τους με τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιχειρείται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και ο τονισμός της αναγκαιότητας συνεργασίας με τις οικογένειες τους. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ενισχύσουν τη γνωστική συγκρότηση των μαθητών/τριών τους αναθέτουν εργασίες που τους κινούν το ενδιαφέρον, τους προτρέπουν στην ανάληψη ευθύνης και τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν σε μαθητικούς διαγωνισμούς. Επίσης, τονίζουν τα δυνατά σημεία τους και συζητούν κατ' ιδίαν μαζί τους.

Πετυχαίνουν έτσι τη βελτίωση της συμπεριφοράς και της επίδοσης τους, αλλά και την αναγνώριση των ικανοτήτων τους από τους/τις συμμαθητές/τριές τους,

γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους. Επιπλέον, καταγράφουν αύξηση του βαθμού συμμετοχής και της συγκέντρωσης της προσοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα, καθώς και μείωση των απουσιών τους από το σχολείο. Ταυτόχρονα συμβαίνει ανάπτυξη συνεργασίας, διαλόγου και σεβασμού μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και εφαρμογή κανόνων.

Η ανάπτυξη της ικανότητας αυτορρύθμισης ή αυτοελέγχου, η οποία αποτελεί κατά τους Alvord & Grados (2005) θεμελιώδη προστατευτικό παράγοντα, σημαίνει και ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στο σχολείο. Η συγκεκριμένη ικανότητα εμπεριέχεται, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, στον πυρήνα τόσο του τομέα ανάπτυξης των καλών διαπροσωπικών όσο και του τομέα ισότιμων σχέσεων (Rubin, Coplan, Fox, & Calkins, 1995) και της συμμόρφωσης με τους κανόνες (Feldman & Klein, 2003) που έχουν ως αποτέλεσμα τη θετική προσαρμογή και λειτουργία. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες εξωτερικεύουν τον εσωτερικό τους κόσμο και δείχνουν να εμπιστεύονται τον/την εκπαιδευτικό. Οι περιπτώσεις ασυνέπειας στη σχολική μελέτη ελαχιστοποιούνται με την από κοινού με τους γονείς εξεύρεση λύσης.

Η διδακτική μεθοδολογία και οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται στο σχολείο για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών ενισχύουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες, ισχυροποιούν τη θέση των ευάλωτων μαθητών/τριών μέσα στο δίκτυο των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, βελτιώνουν την επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών, οδηγούν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν τις προσδοκίες για συμπεριφορές που ανταποκρίνονται σε ξεκάθαρα και σαφή όρια, ενώ περιορίζουν και τις συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου. Παράλληλα, ενισχύεται η ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα, επιδιώκεται ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός τους και ο συμπεριφορικός τους αυτοέλεγχος.

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για το αν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και τον απαιτούμενο χρόνο για να προβούν σε όποια παρεμβατική δράση συνδέεται με τη ΨΑ των μαθητών/τριών τους. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η εισαγωγή και αξιολόγηση προγραμμάτων πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας σε σχολικά οικοσυστήματα προϋποθέτουν υψηλές ερευνητικές απαιτήσεις (Χίου, 2016). Για τον λόγο αυτό επιθυμούν την υλοποίηση επιμορφώσεων και τη βοήθεια ειδικών. Οι μαθητές/μαθήτριες, μάλιστα, αλλά και οι γονείς τους κρίνουν αναγκαία τη στήριξη των εκπαιδευτικών από ειδικούς, ώστε να είναι και οι ίδιοι/ιες σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών τους.

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονο άγχος κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, θεωρούν ότι αυτό μπορεί να επηρεάσει τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και τη συναισθηματική και κοινωνική τους σχέση με τους/τις μαθητές/τριες. Στο συγκεκριμένο σημείο υπάρχει ομοιότητα με αντίστοιχο ερευνητικό πόρισμα των Lundberg & Wuermli (2012). Αναγνωρίζουν επίσης την αναγκαιότητα στροφής της διδασκαλίας και μάθησης προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας του εσωτερικού εαυτού και υποστηρίζουν πως η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο σχολείο, είναι δύσκολο έργο, για την επίτευξη του οποίου

χρειάζονται τη στήριξη των γονέων. Εκφράζουν κιόλας την άποψη ότι οι παρεμβάσεις ενίσχυσης της ΨΑ στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά προωθούν και την ΨΑ των ιδίων.

Η εμπειρία της ενημέρωσης των γονέων από τους/τις εκπαιδευτικούς για θέματα ΨΑ δείχνει πως τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ενίσχυση της ΨΑ είναι εφικτή στο σχολείο και μάλιστα τα αποτελέσματα μεγιστοποιούνται όταν εμπλέκονται στις διαδικασίες οι γονείς και όταν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σχετικά. Αναγνωρίζουν ότι η επικοινωνία και η επικοινωνιακή συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, που στηρίζονται στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και προσοχής από τους γονείς, στον σαφή και κατανοητό λόγο από τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και στην αμοιβαία ανατροφοδότηση, αποτελούν τη βασική προϋπόθεση προκειμένου να επιτευχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά σε προσκλήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν ενημερωτικές συναντήσεις για ενίσχυση της ΨΑ των παιδιών τους ή οποιαδήποτε πτυχή της εκπαίδευσής τους, όμως επιθυμούν ευελιξία στον τρόπο συνάντησης και ενημέρωσης, μάλιστα είναι ευαισθητοποιημένοι στην εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και ενδιαφέρονται για καινοτομίες στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως της ενίσχυσης της ΨΑ τους. Οι σύλλογοι γονέων εμπιστεύονται τους/τις εκπαιδευτικούς που, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα στην τάξη, προσανατολίζουν τη διδασκαλία τους κυρίως στην προετοιμασία των μαθητών/τριών για τη ζωή παρά στην απλή διεκπεραίωση διαδικασιών γνώσης.

Βέβαια, κάποιοι γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν τον χρόνο που τους δίνεται πρωτίστως για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των «αδύναμων» μαθητών/τριών και όχι για την πολύπλευρη ανάπτυξη όλων των παιδιών της τάξης. Ακόμα, σύμφωνα με τους γονείς, οι διαφορετικοί ρυθμοί εργασίας των μαθητών/τριών στην τάξη, καθώς και η συνακόλουθη επιλογή του εκπαιδευτικού να σταθεί δίπλα σε εκείνους/ες που εργάζονται με αργούς ρυθμούς, η οποία θα οδηγήσει σε εκδήλωση παραπόνων από τους/τις υπόλοιπους/ες, δρουν ανασταλτικά στο εγχείρημα της ενίσχυσης της ΨΑ. Διαφαίνεται στο σημείο αυτό η αναγνώριση από τους γονείς της πολυμορφίας μέσα σε μία τάξη, η οποία όμως δεν συνδέεται στη σκέψη τους με την αναγκαιότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας από τους/τις εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008). Τέλος, η μη τροφοδότηση από τους γονείς μίας θετικής σχέσης με το σχολείο, η αδιάφορη στάση τους ή ακόμα και το να μην συναινούν όλοι στην εφαρμογή δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ των παιδιών τους στην τάξη, θα μπορούσαν να αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την προώθηση του εγχειρήματος.

Η ενημέρωση των μαθητών/τριών για το εγχείρημα της ενίσχυσης της ΨΑ μέσα στην τάξη ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους⁸², κινητοποιεί τον θετικό αναστοχασμό τους και εξασφαλίζει τη σύμφωνη γνώμη τους. Εκφράζουν την αισιοδοξία τους για την επίτευξη του επιθυμητού στόχου, όχι μόνο προς όφελος

⁸² Ενισχυτικά σε αυτό λειτούργησε η αξιοποίησηεικόνων με πλούσια χρώματα, κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης, με τη βοήθεια σχετικού λογισμικού παρουσίασης (βλ. Κεφ. 6.5).

των μαθητών/τριών της τάξης, αλλά για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Οι μαθητές/τριες, όπως φανερώνουν τα φύλλα εργασίας τους, ανταποκρίνονται στη θεματική των υλοποιούμενων δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της ΨΑ τους. Τα γραπτά τους δείχνουν την ύπαρξη σχέσης εμπιστοσύνης, αγάπης, ευγένειας και αλληλοβοήθειας, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Πρόκειται για ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών και αισθημάτων ασφάλειας, που ως εξωτερικοί παράγοντες, προωθούν την ανθεκτικότητά τους (Grotberg, 1995). Αναγνωρίζουν, επίσης, πως η δημιουργία των κανόνων της τάξης από τους/τις μαθητές/τριες και η τήρησή τους διαμορφώνουν ευχάριστο σχολικό κλίμα, διασφαλίζουν αποδοτική σχολική εργασία και προωθούν την πολύπλευρη ανάπτυξη των διαφορετικών προσωπικοτήτων που συνυπάρχουν στη σχολική αίθουσα. Σημειώνουν, ακόμα, πως υιοθετούν θετικές δημοκρατικές αξίες της ζωής, οι οποίες καλλιεργούν δεξιότητες αρμονικής συμβίωσης στην τάξη και ειρηνικής συνύπαρξης στον κόσμο. Με τον τρόπο αυτό, με την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και την επένδυση στην ηθική, καθίστανται ικανοί να συμπεριφέρονται στους άλλους και σε κάθε έμβιο όν στη βάση ηθικών κανόνων και αξιών που δίνουν νόημα στη ζωή και βελτιώνουν την ποιότητά της (Δημητριάδου, 2016)

Παρατηρούν ακόμα οι μαθητές/τριες πως, για όλους/ες, παρέχονται στην τάξη ευκαιρίες συμμετοχής στα καθημερινά σχολικά δρώμενα και αποδέχονται την αναγκαιότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στη ζωή. Θεωρούν ότι, μέσα σε μία σχολική αίθουσα, ο/η κάθε μαθητής/τρια είναι μία διαφορετική προσωπικότητα που πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του/της και να έχει υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό του/της. Εξάλλου, τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα δεν χαρακτηρίζονται από τελειομανία με αρνητικές πτυχές, αρνητική αυτο-κριτική και ανάγκη για αυτο-δυσφήμιση (Sigurðardóttir & Birgisdóttir, 2014), παρά αισιοδοξούν πως μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που θέτουν και να προσφέρουν τα μέγιστα στο κοινωνικό σύνολο. Διαπιστώνουν, επίσης, πως όταν ο/η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για το καλό τους και τους στηρίζει στη διαχείριση κάθε προβλήματος που αντιμετωπίζουν μέσα στο σχολείο ή και έξω από αυτό, ενισχύει τη δύναμή τους για να συνεχίσουν την προσπάθειά τους.

10.1. Αναμενόμενες ωφέλειες της ερευνητικής προσέγγισης για την εκπαίδευση. Η έρευνα αναμένεται να αυξήσει τη γνώση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής-ακαδημαϊκής κοινότητας σε ό,τι αφορά α) τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η οικονομική κρίση στον ψυχισμό των μαθητών/τριών του ελληνικού δημοτικού σχολείου και β) τις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να υιοθετηθούν ώστε να αυξηθεί η ΨΑ τους απέναντι στις επιπτώσεις αυτές. Η *ανίχνευση των αναγκών* που έχουν οι μαθητές/τριες για την άμβλυνση των προβλημάτων της ψυχικής τους υγείας και η *διαμόρφωση παρεμβατικών εκπαιδευτικών προτάσεων* για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών αναμένεται να αυξήσουν την ΨΑ των μαθητών/τριών, επιφέροντας οφέλη τόσο για τους/τις ίδιους/ες όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών έχει ως επιδίωξη να τους/τις βοηθήσει σε επίπεδο ένταξης, μάθησης, επίδοσης, ηθικής ενδυνάμωσης και συναισθηματικής νοημοσύνης (Νεοφύτου & Κουτσελίνη, 2008). Ένας ακόμα στόχος είναι να ασκηθούν μαθητές/τριες στο να μάθουν να στηρίζονται στις δικές τους δυνάμεις προκειμένου να αντιμετωπίζουν με δημιουργικό τρόπο μία ποικιλία δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν στη ζωή τους, σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Ακόμη, αναμένεται να μάθουν να επεξεργάζονται τα συναισθήματά τους στη βάση συνεργατικών πλαισίων και ενθαρρυντικών διαδικασιών. Έτσι είναι πιθανό να καταφέρουν τη μετουσίωση των καταστάσεων κρίσης σε εμπειρίες θετικές για την πρόδοό τους στο μέλλον (Reivich, & Shatte, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν δράσεις στην κατεύθυνση της προώθησης της ΨΑ των μαθητών/τριών τους. Ο επαγγελματικός τους ρόλος αναμένεται να ενισχυθεί από τον εμπλουτισμό των διδακτικών χειρισμών κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα πορίσματα της σχετικής βιβλιογραφίας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Ο λογικός στοχασμός τους αναπτύσσει την ικανότητά τους για κρίση, κριτική και συνακόλουθα επαγγελματική γνώση σχετικά με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν καθημερινά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Συνολικότερα, η ανάπτυξη των παρεμβάσεων αναμένεται πως αξιοποιεί τη «δύναμη της διδασκαλίας» (teaching power) (Tusman, 1977) για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών και διαμορφώνει καλές πρακτικές, που μπορούν να «κεφαλαιοποιηθούν» άμεσα προς όφελος μιας κρίσιμης μάζας μαθητικού πληθυσμού της χώρας, ο οποίος βρίσκεται σε κίνδυνο. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αναπτυξιακής έρευνας, οι διδακτικές παρεμβάσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που παράχθηκαν αναμένεται να αποτελέσουν παραδείγματα εκπαιδευτικών προτάσεων για θετική προσαρμογή σε αντίξοες συνθήκες ζωής· θα μπορούσαν μάλιστα να αφορούν μαθητές/τριες από όλη την επικράτεια, στο σήμερα και στο μέλλον.

Εξάλλου, η έρευνα θέτει τους/τις δασκάλους υπό την υποχρέωση να καταστήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από αυτήν σε μορφή προσβάσιμη στο κοινό. Κατά συνέπεια, όλες οι πληροφορίες που έχουν παραχθεί –και βάσει της εκπόνησης της παρούσας διατριβής– είναι προσιτές σε άλλους εκπαιδευτικούς ως υποθέσεις για δοκιμή και εξερεύνηση στις δικές τους τάξεις (Elliot, 2015). Με έναν πιο μακρόπνοο σχεδιασμό μπορούν να αναχθούν σε ευρύτερα εκπαιδευτικά πλαίσια, τα οποία θα προάγουν την ΨΑ των μαθητών/τριών όλων των σχολείων που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλά ποσοστά ανεργίας και πολίτες με χαμηλά εισοδήματα.

Η διάχυση της γνώσης και το μοίρασμα της εμπειρίας που αποκτήθηκαν μπορούν να αξιοποιηθούν από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους. Από την εργασία προέκυψαν ορισμένα πρακτικά εργαλεία για χρήση από κάθε ενδιαφερόμενο. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε ένας οδηγός⁸³, ο οποίος εξυπηρετεί την ενημέρωση

⁸³ Βλ. «2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς» στο Παράρτημα.

των εκπαιδευτικών σε θέματα ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών και επιπλέον ένας κατάλογος με εκπαιδευτικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές πρακτικές, εύκολα εφαρμόσιμες, που λειτουργούν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών μέσα στη σχολική αίθουσα.

Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να αξιολογηθεί ως χρήσιμη από τρίτους σε όλα τα στάδια της από αναγνώστες με διαφορετικές ιδιότητες (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Για παράδειγμα, η αξία του θεωρητικού πλαισίου και της μεθοδολογίας της μπορεί να εκτιμηθούν από ερευνητές που ενδιαφέρονται για την ενίσχυση της ΨΑ τόσο σε διαφορετικές από την πρωτοβάθμια βαθμίδες εκπαίδευσης όσο και σε εξωσχολικά περιβάλλοντα. Η γνώση από τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις της μπορούν να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς συμβούλους και πρόσωπα υπεύθυνα για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο τη σύνταξη ή αναθεώρηση προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών. Επίσης, μπορεί να δώσει τροφή για σκέψη σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για την ένταξη της έρευνας στο έργο τους και την προώθηση της ΨΑ στις τάξεις τους. Τέλος, όλοι/ες όσοι/ες συμμετείχαν στην έρευνα, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές/τριες μπορούν να διαπιστώσουν αν τηρήθηκαν οι όροι συμμετοχής τους.

10.2. Στοιχεία καινοτομίας. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε εισαγωγή συγκεκριμένης θεματολογίας και προτάθηκε περιεχόμενο που προσαρμόστηκε στον σκοπό της. Προκειμένου να προωθήσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η παρέμβαση συνέδεσε τα γνωστικά πεδία των Προγραμμάτων Σπουδών με την καλλιέργεια και ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων ζωής των μαθητών/τριών. Είχε εκπαιδευτικό χαρακτήρα και, διαποτίζοντας με τις παιδαγωγικές αρχές της τη διδακτική πράξη και αντισταθμίζοντας τις ανελαστικές εκπαιδευτικές πρακτικές του σχολείου, στόχευε σε καλλιέργεια δεξιοτήτων και όχι σε απόκτηση διδακτικού (γνωστικού) περιεχομένου.

Σημειώνεται στο σημείο αυτό πως δεν έχει εντοπιστεί βιβλιογραφία που να προωθεί την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στο Δημοτικό σχολείο οργανωμένα και συστηματικά μέσα στο πλαίσιο διδασκαλίας των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Οι υπάρχουσες ερευνητικές μελέτες που εντοπίστηκαν από τη γράφουσα εστιάζουν στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου, με εφαρμογή προγραμμάτων σε ξεχωριστό διδακτικό ωράριο.

Η διατριβή ενδεχομένως θα μπορούσε να αποτελέσει ένα παράδειγμα καλής πρακτικής, με την έννοια της υιοθέτησης ενός μέτρου εκπαιδευτικής πολιτικής ως παράδειγμα εφαρμογής της Θετικής Ψυχολογίας και της Θετικής Παιδαγωγικής στα σχολεία, σε συνθήκες όπως είναι αυτές που βιώνουμε τα τελευταία χρόνια (πανδημίας, πολέμου).

Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών έξι δημοτικών σχολείων, από τρεις διαφορετικές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάστηκαν σε παράλληλα σχέδια σύνδεσης του σχολείου με την πραγματική ζωή, καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αποτελεί ένα στοιχείο καινοτομίας που ενισχύει το όλο εγχείρημα.

Η καινοτομία της έρευνας φαίνεται ακόμα να κατοχυρώνεται από το γεγονός ότι αποτέλεσε μέρος του ερευνητικού έργου «*Ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας, συμβουλευτικής ομοτίμων και ιδιότητας του πολίτη στους μαθητές: Η εφαρμογή ενός σχεδίου παρεμβατικής δράσης*»⁸⁴, το οποίο εκπονήθηκε σε συνεργασία με τις υποψήφιες διδακτόρισσες Αγγελική Λιθοξοΐδου και Ευαγγελία Σειρά υπό την εποπτεία της επιβλέπουσας της διατριβής κυρίας Αικατερίνης Δημητριάδου. Το έργο χρηματοδοτήθηκε το πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος με τίτλο: «*Υποστήριξη ερευνητών με έμφαση στους νέους ερευνητές*» και ύστερα από σχετική πρόσκληση του Υπουργείου Οικονομίας και Ανάπτυξης με κωδικό ΕΔΒΜ34 (ΕΣΠΑ 2014-2020).

10.3. Περιορισμοί της παρούσας μελέτης. Οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί εκπροσωπούν τρεις περιφερειακές ενότητες της Δυτικής Μακεδονίας, η οποία πλήττεται έντονα από την οικονομική κρίση. Επομένως, η εικόνα που αποτυπώνει η έρευνα αφορά τους συγκεκριμένους μόνο πληθυσμούς και για τη συγκεκριμένη μόνο χρονική περίοδο. Οι περιπτώσεις αυτές δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων και η συγκεκριμένη συγκριτική μελέτη περίπτωσης δεν προωθεί την κατανόηση όλων των αντίστοιχων περιπτώσεων. Γενικότερα, η ελλιπής ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης είναι μειονέκτημα της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής (Anisimova & Thomson, 2012) και δεν εξυπηρετεί τον ερευνητή που έχει ως πρόθεση τη γενίκευση των συμπερασμάτων του. Η επιλογή σχολείων γενικής εκπαίδευσης και ο αποκλεισμός των σχολείων ειδικής αγωγής και Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) αποτελεί ενδεχομένως έναν περιορισμό. Επιπλέον, η ερευνητική διαδικασία δεν συνεχίστηκε σε επόμενη σχολική χρονιά, καθώς οι μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης φοιτούσαν πλέον στο Γυμνάσιο και θα απαιτούνταν η έγκριση νέας άδειας από το ΙΕΠ προκειμένου να συνεχιστεί η έρευνα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των τάξεων, όπου ο/η κάθε εκπαιδευτικός ερμήνευσε τα γεγονότα με βάση τις δικές του/της πεποιθήσεις, αναπαραστάσεις και ιδέες. Ως εκ τούτου τα συμπεράσματα ίσως να μην μπορούν να γενικευτούν, και μάλιστα μπορεί να προκύψουν διαφορετικά συμπεράσματα αν η έρευνα διεξαχθεί σε άλλο πλαίσιο, με άλλο δείγμα και σε διαφορετική χρονική στιγμή (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Επίσης, όπως σε κάθε ποιοτική έρευνα, πέραν του ότι τα συμπεράσματα είναι της ερευνήτριας, ο/η καθένας/καθεμία μπορεί να εξαγάγει τα δικά του/της συμπεράσματα διαβάζοντας την περιγραφή της έρευνας.

Αξίζει να σημειωθεί πως στη μελέτη πραγματοποιήθηκε μόνο ενημέρωση των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, ενώ για την αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης προτείνεται εξειδικευμένη κατάρτισή τους (Χατζηχρήστου, 2011). Να αναφερθεί και ότι η αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης έγινε με ευθύνη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των εργασιακών τους υποχρεώσεων, χωρίς να έχει προβλεφθεί οργανωμένα από την έρευνα. Επισημαίνεται, τέλος, ότι κατά την

⁸⁴ Βλ. <http://schoolsoftskills-edbm34.eled.uowm.gr/>.

ανάπτυξη του προγράμματος δεν υπήρξε ενεργός εμπλοκή των γονέων, με τη μορφή της συνεργασίας τους με τα παιδιά στο σπίτι για τη συνέχιση δραστηριοτήτων του σχολείου, η οποία και θα μπορούσε να υποστηρίξει το εγχείρημα του σχολείου για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών. Επιπλέον, οι γονείς των 68 μαθητών/τριών που προσκλήθηκαν από την ερευνήτρια, προκειμένου να ενημερωθούν για την ερευνητική παρέμβαση και τις διαδικασίες της, δεν ανταποκρίθηκαν στην πρόσκληση ούτε κατά το ήμισυ του συνόλου τους.

Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα πάνω στο θέμα, η ανάπτυξη της ΨΑ δεν αποτελεί εγγυημένο αποτέλεσμα ακόμη και στα πιο προσεκτικά σχεδιασμένα και άρτια εφαρμοσμένα προγράμματα. Ωστόσο η έρευνα μπορεί να συνεισφέρει στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, οι οποίες επιδιώκουν αλλαγές στην ανθρώπινη συμπεριφορά και σκέψη (Condly, 2006).

Τέλος σημειώνεται ότι η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε μεγάλο όγκο δεδομένων που ήταν δύσκολα διαχειρίσιμος και μάλιστα χωρίς τη χρήση εργαλείων μετρήσιμης ποσοτικής προσέγγισης.

10.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Βάσει των αποτελεσμάτων της παρούσας εμπειρικής έρευνας, προτείνονται περαιτέρω ερευνητικές δράσεις για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών στον χώρο της εκπαίδευσης. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

1. Να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές-διδασκτικές παρεμβάσεις που εφαρμόζουν οι συνεργαζόμενοι στην εν λόγω έρευνα εκπαιδευτικοί στα χρόνια που ακολουθούν της έρευνας, σε σχέση με τον στόχο της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών τους.
2. Να πραγματοποιηθεί η έρευνα και στις μικρότερες τάξεις (Α' - Γ') του Δημοτικού σχολείου, αλλά και του Νηπιαγωγείου, για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (ίσως δύο σχολικά έτη) και με ουσιαστική συμμετοχή και των γονέων τους.
3. Να δημιουργηθεί υλικό σχετικό με την εφαρμογή της παρέμβασης, το οποίο θα περιέχει οδηγίες και κατευθύνσεις για την ανάπτυξή του, και να αναρτηθεί στο διαδίκτυο. Στο υλικό μπορούν να περιλαμβάνονται τεύχη επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς, εγχειρίδια με εκπαιδευτικές δραστηριότητες –συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης- για τους/τις μαθητές/τριες, εκπαιδευτικά παραμύθια με συγκεκριμένους στόχους-ενότητες, εκφωνήσεις εργασιών, ερωτήσεις, δραστηριότητες και θέματα συζήτησης έργα μαθητών/τριών κ.λπ.
4. Να γίνει ενημέρωση των γονέων για την έννοια της ΨΑ, τη χρησιμότητά της και τους τρόπους που μπορούν να αναπτύξουν και οι ίδιοι προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της δικής τους ΨΑ.
5. Να εκδοθεί το έντυπο υλικό και σε άλλη γλώσσα.
6. Να υποστηριχτούν αναλόγως οι μαθητές/τριες των Τάξεων Υποδοχής που λειτουργούν στο πρόγραμμα των ελληνικών δημόσιων Δημοτικών σχολείων, καθώς και των τάξεων ΔΥΕΠ.

7. Να επεκταθεί η έρευνα ως προς την υποστήριξη μαθητών/τριών σχολείων της Β/θμιας Εκπαίδευσης, φοιτητών/τριών Πανεπιστημίων και σπουδαστών/τριών ΙΕΚ και Σχολών εποπτείας του ΥΠΑΙΘ (ΑΣΠΑΙΤΕ, ΟΑΕΔ, Στρατιωτικών, Αστυνομικών κ.λπ.).

8. Να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες και οι επιφυλάξεις τους απέναντι σε μια πρόσκληση-πρόκληση για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, μέσα από κατάλληλες δομές.

9. Να σχεδιαστεί πρόγραμμα προώθησης της ΨΑ των γονέων μέσα από κατάλληλες δομές υποστήριξης, εφόσον οι ίδιοι ενδιαφέρονται για κάτι τέτοιο.

10. Να προωθηθεί με την ανάπτυξη Προγραμμάτων «Δεξιοτήτων Ζωής» η ΨΑ των μαθητών/τριών στο πλαίσιο Προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, αλλά και στο πλαίσιο σχολικών εκδηλώσεων.

11. Να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων από ψυχολόγους, καθώς μέσα από την ερευνητική διαδικασία αναδείχθηκε η ανάγκη τους να έχουν γνώσεις ψυχολογίας προκειμένου να διαχειρίζονται θέματα ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών τους.

12. Να εμπλακούν τα σχολεία σε διαδικασίες συνεργασίας και δικτύωσης με ειδικούς επιστήμονες υπηρεσιών και φορέων έξω από την κοινότητα (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί), για να υποστηριχτούν πολυεπίπεδα οι μαθητές/τριες και οι γονείς που βιώνουν συνθήκες ευαλωτότητας.

13. Να συμπληρωθεί η ερευνητική προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης με ψυχομετρικά εργαλεία της πειραματικής έρευνας.

14. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης, ως πηγή δεδομένων, θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα αρχείο πλούσιου περιγραφικού υλικού, που ενδεχομένως να επιδέχεται μεταγενέστερες επανερμηνείες από νέους ερευνητές ή χρήστες.

15. Τέλος, τα παιδαγωγικά Τμήματα θα μπορούσαν να ενσωματώνουν στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών την ιδέα της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών και την προαγωγή της μέσα από τη διδακτική διαδικασία, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠ.

10.5. Η χρησιμότητα του ζητήματος μελέτης. Η επιχειρηματολογία μας για τη χρησιμότητα της παρούσας μελέτης βασίζεται στις εξής τουλάχιστον παραδοχές:

1. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη ζωή των παιδιών του δημοτικού σχολείου αποτελούν ένα ρεαλιστικό πλαίσιο αρνητικών εμπειριών που βιώνουν οι μαθητές/τριες· συνδέονται με υπαρκτά, αναγνωρίσιμα και ταυτόχρονα αδυσώπητα προβλήματα από τα οποία ταλαιπωρούνται τα ίδια, οι οικογένειές τους και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος· ακόμη, «χρωματίζουν» δυσάρεστα το ευρύτερο

χωρο-πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εγγράφεται το σχολείο ως λειτουργικό κύτταρο για τη μάθηση και κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Με την έννοια αυτή, η αντανάκλαση της ευρύτερης κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης στη ζωή του σχολείου διαμορφώνει μία κατάλληλη, έγκυρη και αυθεντική συνθήκη για την ανάπτυξη της παρέμβασης.

2. Ειδικότερα η Δυτική Μακεδονία πλήττεται ιδιαίτερα από την οικονομική κρίση και χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά ανεργίας. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat (2013), το 2012 κατείχε μεταξύ των Περιφερειών της Ελλάδας ποσοστό ανεργίας 29,9%. Σύμφωνα μάλιστα με νεότερα δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (2013), τον Μάιο του 2013 το ποσοστό αυτό ανήλθε στο 30,1%. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η εισοδηματική ανασφάλεια και η φτώχεια που, σε συνδυασμό με τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό, έχουν κλονίσει την ψυχική υγεία μεγάλης μερίδας του πληθυσμού και έχουν διαμορφώσει ιδιαίτερα αρνητικές συνθήκες ανάπτυξης του ψυχισμού και των συναισθημάτων των παιδιών.

3. Επιπλέον, στο πλαίσιο της γενικότερης εθνικής οικονομικής πολιτικής, τα σχολεία δέχονται συνεχή υποτίμηση και απαξίωση, ενώ στερούνται τους αναγκαίους για τη λειτουργία τους πόρους.

4. Η δυσμενής οικονομική κατάσταση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα, ήδη από τα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας, αλλά και πρόσφατα, ως συνέπεια της υγειονομικής κρίσης λόγω Covid-19 και της οικολογικής καταστροφής λόγω των πυρκαγιών του Αυγούστου 2021, αποτελεί μία πραγματικότητα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης στον τομέα της εκπαίδευσης. Η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα των ευάλωτων, είναι σημαντική κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19, καθώς σε αυτήν τη φάση μπορεί να αισθάνονται έντονη ανησυχία, στρες, θυμό και να εκδηλώνουν συμπεριφορές όπως αποδιοργάνωση, απόσυρση, ένταση, δυσκολία στη συγκέντρωση, αύξηση των συγκρούσεων, σωματικές ενοχλήσεις, προκλητική συμπεριφορά (Orgilés, Morales, Delvecchio, Mazzeschi, & Espada, 2020· Pisano, Galimi & Cerniglia, 2020· Χατζηχρήστου και συν., 2020α·). Επίσης, μπορεί να έχει ιδιαίτερη αξία για τους/τις μαθητές/τριες των πυρόπληκτων περιοχών της χώρας, οι οποίοι/ες ερχόμενοι/ες αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερα δύσκολες και στρεσογόνες συνθήκες που αφορούν τόσο στο άμεσο περιβάλλον, όσο και στην ευρύτερη κοινότητα, μπορεί να αισθάνονται ότι χάνουν τον έλεγχο και είναι αδύναμοι/ες να προσαρμοστούν ή να αποδεχθούν τα νέα δεδομένα στη ζωή τους (Χατζηχρήστου και συν., 2018).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση θα μπορούσε επίσης, με την κατάλληλη προσαρμογή, να φανεί χρήσιμη για να υποστηρίξει: α) μαθητές/τριες που ανήκουν σε εθνοτικές μειονότητες (Ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες), β) μαθητές/τριες από οικογένειες και κοινότητες περιθωριοποιημένες και κοινωνικά μειονεκτούσες και γ) μαθητές/τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Το σχολείο, γενικότερα, ως σύστημα λειτουργεί προστατευτικά και ενεργοποιεί ευκαιρίες ανάκαμψης για τους/τις μαθητές/τριες, ώστε με την υποστήριξη

των εκπαιδευτικών-«σημαντικών άλλων», που υποβοηθούν την εξέλιξή τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, να μπορούν να αντεπεξέρχονται ψυχολογικά (Capurso, Dennis, Salmi, Parrino & Mazzeschi, 2020· Χατζηγηρήστου και συν., 2020β). Βέβαια, η προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών/τριών σε δύσκολες περιόδους προϋποθέτει την ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών, καθώς και οι ίδιοι/ες αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, συναισθήματα και σκέψεις (Χατζηγηρήστου και συν., 2020γ).

5. Το μέλλον προβάλλει αβέβαιο και για τους/τις ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες στην καλύτερη περίπτωση αδυνατούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην τάξη και στη χειρότερη παραιτούνται από κάθε αξιόλογη προσπάθεια (Moore & Susan, 2012). Στο πλαίσιο αυτό, οι δάσκαλοι/ες καλούνται πρώτα οι ίδιοι/ιες να επιδιώξουν την ηθική τους ενδυνάμωση, την επαγγελματική τους χειραφέτηση και αυτονομία, καθώς και τη χρήση αναστοχαστικών διαδικασιών. Έτσι μόνο θα είναι σε θέση να εμπλουτίζουν το πρόγραμμα των γνωστικών στόχων του σχολείου με στόχους που αποσκοπούν στην ψυχολογική υποστήριξη, τη συμβουλευτική, την ενθάρρυνση και την αισιοδοξία των μαθητών/τριών για τη ζωή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση

- Ακαλέστου, Λ., & Δαφέρμος, Μ. (2016). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών, των εφήβων και των νέων στην Ελλάδα: μία κριτική ανασκόπηση. *Ελεύθερα, Τόμος 8*, 23-53.
- Ακρίβου, Ε, Μπονώτη, Φ. & Δερμιτζάκη, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις παιδιών σχολικής ηλικίας για την οικονομική κρίση. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, Τόμος 4(2)*, 305-322. Προσβάσιμο στο: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Oi_antilepseis_paidion_scholikes_elikias_gia_ten_o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Oi_antilepseis_paidion_scholikes_elikias_gia_ten_o%20(1).pdf), Ανακτήθηκε: 10/8/2020.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., Σουμάκη, Ευ. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. *Ψυχιατρική 23* (1), 13-14.
- Ασημόπουλος, Χ. (2012). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια και τα παιδιά. *Ένεκα λόγου 37*, 8-9. Προσβάσιμο στο: http://www.epstype.gr/uploads/images/teuxos_37_new.pdf, Ανακτήθηκε: την 5/5/2014).
- Αυγητίδου, Σ. (2005). «Η έρευνα δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 39-56.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. Προσβάσιμο στο: http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf, Ανακτήθηκε: 9/5/2019.
- Βαγιανός, Δ., Βέττας Ν., Μεγήρ, Κ., (2010). «Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, μεταρρυθμίσεις και ευκαιρίες σε μια κρίσιμη συγκυρία». Προσβάσιμο στο: http://users.uoi.gr/kammas/Meghir_et_al_2010.pdf, Ανακτήθηκε: 8/8/2018.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Βαρουφάκης, Γ., Πατώκος, Τ., Τσερκέζης, Λ., Κουτσοπέτρος, Χ., (2011). *Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα και την Ευρώπη το 2011*. Προσβάσιμο στο: <http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/04/files/study-17.pdf>, Ανακτήθηκε: 10/8/2018.
- Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2015α). Όψεις της ετερότητας και οικονομική κρίση: ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ανακοίνωση στο *Διεθνές Συνέδριο της ΙΑΙΕ με θέμα «Πολιτισμική*

Ετερότητα, Ισότητα και Κοινωνική Ένταξη: Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα και επέκεινα. Ιωάννινα, 29 Ιουνίου- 3 Ιουλίου 2015.

Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2015β). Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην Α΄ δημοτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 26, 4-34.

Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2016). Ανίχνευση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης σε μαθητές δημοτικού: Η περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΕΕ «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014, Τόμ. Β΄* (σσ. 921-936). Αθήνα: Διάδραση.

Γαλανάκη, Ε. (2015α). *Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Οδηγίες για γονείς*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ψυχολογίας. Προσβάσιμο στο: http://psychlab.primedu.uoa.gr/fileadmin/psychlab.primedu.uoa.gr/uploads/Pdf/Drastiriottit_es/Kataskeui_Ylikou/Fyllladio_gia_goneis.pdf, Ανακτήθηκε: 31/1/2020.

Γαλανάκη, Ε. (2015β). *Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων σε συνθήκες οικονομικής κρίσης: Οδηγίες για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ψυχολογίας. Προσβάσιμο στο: https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2018/11/Fyllladio_gia_ekpaideutikoys.pdf, Ανακτήθηκε: 31/1/2020.

Γαλενιανός, Μ. (2015). *Η Ελληνική κρίση: αίτια και επιπτώσεις. Ερευνητικό Κείμενο, Νο 16*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ). Παρατηρητήριο για την Κρίση.

Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). Αναλυτικά Προγράμματα-Σχολικά Εγχειρίδια. Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάξεις. Πρακτικά Συνεδρίου «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου, (σσ. 482-490). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Προσβάσιμο στο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>, Ανακτήθηκε: 29/3/2021.

Γιωτάκος, Ο. (2010). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. *Ψυχιατρική* 21 (3), 195-204.

Γιωτάκος Ο, Καράμπελας Δ, Καυκάς Α. (2011). Επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία στην Ελλάδα. *Ψυχιατρική* 22 (2), 109–119.

- Γωνίδα, Ε. Ν. (2015). Σχολεία και τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Προσβάσιμο στο: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS220/>, Ανακτήθηκε: 11-3-2020.
- Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Δασκαλάκης, Δ., (2015). Οι επιπτώσεις της κρίσης στην παιδική ηλικία. Στο: Β. Τσεβρένης, (επιμ.), *Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Αθήνα, ΙΜΔΑ, σσ. 21-36.
- Δερεδάκης, Ν., & Θάνος, Θ. (2010). Το άγχος και οι διαταραχές του στα παιδιά. *Επιστημονικό Βήμα*, 12, 79-94.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι Προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ. & Παπαϊωάννου Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 54, 75-93.
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, (2012). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2012*. Προσβάσιμο στο: http://www.tovima.gr/files/1/2012/04/04/Children_in_Greece_2012.pdf, Ανακτήθηκε: 7/5/2014.
- Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, (2014). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2014. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Προσβάσιμο στο: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf>, Ανακτήθηκε: 5/4/2014.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2013). *ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: Ιούνιος 2013*. Προσβάσιμο στο: <http://www.tovima.gr/files/1/2013/09/12/erg.pdf>, Ανακτήθηκε: 24/4/2014.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2016α). *Κίνδυνος φτώχειας. Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών, Ιούνιος 2015 (Περίοδος αναφοράς εισοδήματος 2014)*. Προσβάσιμο στο: <http://www.statistics.gr/documents/20181/f5f875ea-5cc8-4901-8ce4-6d98b30c6ec0>, Ανακτήθηκε: 12/7/2019.
- Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2016β). *Υλική Στέρηση και Συνθήκες Διαβίωσης. Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών έτους 2015*.

Προσβάσιμο στο: <http://www.statistics.gr/documents/20181/7c48422a-1c0b-441f-8c98-8cdb96f67199>, Ανακτήθηκε: 16/7/2019.

Ευθυμίου, Κ., Αργαλιά, Ε., Κασκαμπά, Ε., Μακρή, Α. (2013). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. Τι γνωρίζουμε για την σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα; *Εγκέφαλος* 50, 22-30.

Θεοδωρόπουλος, Χρ., (2013). Ο κοινωνικός αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης - Ώρα για διαμόρφωση υγιούς συλλογικής συνείδησης. *Ελευθεροτυπία* (11 Οκτωβρίου). Προσβάσιμο στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=391423>, Ανακτήθηκε: 23/4/2014.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Προσβάσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf Ανακτήθηκε:14/10/2018.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.

Κακανά, Δ.Μ., Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ., Θεοδοσίου, Σ., Μανώλη, Π., Μαβίδου, Α., Ρούση – Βέργου, Χ., Χατζοπούλου, Κ., Ανδρούσου, Α., Αυγητίδου, Σ., & Τσάφος, Β. (2016). Το Πρόγραμμα TOCSIN: διαστάσεις και επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*. (2), 78-102. Προσβάσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/10535>, Ανακτήθηκε: 31/1/2020.

Καλεράντε, Ε., Κολτσάκη, Ν., & Κοντοπούλου, Α. (2012). Πολιτική και λόγος των νηπίων για την οικονομική κρίση: μελέτη περίπτωσης σε νηπιαγωγείο της Φλώρινας. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2012), Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Οικονομική Κρίση στην Κοινωνία, το Σχολείο, την Οικογένεια και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα, Τόμος ΙΙ, Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2012, (σ.σ. 273-283). Προσβάσιμο στο: <https://docplayer.gr/1356287-Etisisio-diapanepistimiako-diadiktyako-seminario-2013-2014-sti.html>, Ανακτήθηκε: 10/8/2020.

Κασιμάτη, Κ. (2008). *Εισαγωγή στη διδακτική μεθοδολογία-Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ..* Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κογκίδου, Δ. (2012). *Γονείς και παιδιά σε περίοδο οικονομικής κρίσης*. Προσβάσιμο στο: <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/goneis-kai-paidia-se-periodo-oikonomikis-krisis-tis-dimitras-kogkidoy>, Ανακτήθηκε: 9/5/2014.
- Κολαΐτης, Γ. (2011). Η οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των νέων. *Ελευθεροτυπία* (28 Οκτωβρίου). Προσβάσιμο στο: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=321737>, Ανακτήθηκε: 5/5/2014.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2012). *Αποτυπώματα της ελληνικής κρίσης στην εκπαίδευση, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Alfavita. Προσβάσιμο στο: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/108380_apotypomata-tis-ellinikis-krisis-stin-ekpaideysi-toys-mathites-kai, Ανακτήθηκε: 31/7/2019.
- Κωνσταντοπούλου, Φ. (2018). *Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. ΣοφοκλέουςIn. Προσβάσιμο στο: <https://www.sofokleousin.gr/oi-epiptoseis-tis-oikonomikis-krisis-sta-paidia>, Ανακτήθηκε: 10/8/2020.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγαλιού, Στ. & Χανιωτάκης, Ν. (2014). Αντιλήψεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την οικονομική κρίση. Στο: Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.). *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*, σσ. 1454-1458. Θεσσαλονίκη, 31-10/1-11-2014: Τ.Ε.Π.Α.Ε.-Α.Π.Θ.
- Μάγος, Κ., (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Προσβάσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>, Ανακτήθηκε: 5/11/2018.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΣΤ*, Τεύχος 64.
- Μαδιανός, Μ. & Οικονόμου, Μ. (2014). *Ελληνική κρίση, «εθνική» κατάθλιψη και ασκήσεις επιβίωσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ματσόπουλος, Α. (2011) (Επιμ.). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Μπασέτας, Κ. (2010). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπελογιάννη, Μ., (2009). Δρομολογώντας το ασφαλές σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 128 Α', 175-200.
- Νάκου, Σ. (2001). Η εκτίμηση της ποιότητας ζωής στο χώρο της υγείας. Εφαρμογές στην Παιδιατρική. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18 (3), 254-266.
- Νεοφύτου, Α. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Συναισθηματική νοημοσύνη: επιστημολογικές αμφισβητήσεις και περιορισμοί*. Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου. Προσβάσιμο στο: <http://www.schools.ac.cy/dde/circular/data/Doc4998c.pdf>, Ανακτήθηκε: 25/1/2012.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις νηπίων για την οικονομική κρίση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), 108-129.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-125.
- Οικονόμου, Μ., Κοκκώση, Μ., Τριανταφύλλου, Ε. & Χριστοδούλου, Γ. (2001). Ποιότητα ζωής και ψυχικής υγείας. Εννοιολογικές προσεγγίσεις, κλινικές εφαρμογές και αξιολόγηση. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 18 (3), 239-253.
- Ουζούνη, Χρ., Νακάκης, Κ., (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. Άρθρο *συνεχιζόμενης εκπαίδευσης – Continuing education article*. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231–239. Προσβάσιμο στο: <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf> Ανακτήθηκε: 6/11/2018.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντούση, Χ. (2018). Ψυχική ανθεκτικότητα. Προσβάσιμο στο: <https://psychologramma.wordpress.com/2018/10/16/%CF%88%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CE%B5%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/#more-1405>, Ανακτήθηκε: 29/2/2020.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (1993). *Τα «όρια» και η σημασία τους στη λειτουργία της οικογένειας και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Συστημική προσέγγιση*. Βιβλιοθήκη Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

- Παπαοικονόμου, Β. (2015). Αναλυτικά προγράμματα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Περιορισμοί και δυνατότητες. Στο Γ. Γρόλλιος, Α. Λιάμπας & Π. Παυλίδης (επιμ.). *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης», Θεσσαλονίκη, 23-26 Ιουνίου 2014, Τόμ. 1* (σσ. 941-974). Προσβάσιμο στο: https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf, Ανακτήθηκε: 31/1/2020.
- Πετρογιάννης, Κ. (2001). Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Urie Bronfenbrenner. ΔΩΔΩΝΗ, τομ. Λ' (μερ. Τρίτο), σσ. 129-212. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.
- Σακκάς, Δ. & Μπαρδάνης, Γ., (2011). «Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη». Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη (σσ. 36-42). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση 22 Ιουλίου 2021, από http://users.sch.gr/pantala/dtomos_omades.pdf
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 61-71. Προσβάσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9725>, Ανακτήθηκε: 10/11/2018).
- Τράπεζα της Ελλάδος –Ευρωσύστημα– Κέντρο Πολιτισμού, Έρευνας και Τεκμηρίωσης, (2014). *Το χρονικό της μεγάλης κρίσης. Η τράπεζα της Ελλάδος 2008-2013*. Προσβάσιμο στο: <http://www.bankofgreece.gr/BogEkdoseis/%CE%A4%CE%BF%20X%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20M%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%B7%CF%82%20K%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7%CF%82.pdf>, Ανακτήθηκε: 10/8/2018).
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς. Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη. Αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και κοινωνική επιδεξιότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. Μ., Τσατσαρώνη, Α., Κούρου, Μ., Μαυρίκης, Γ., Δημόπουλος, Κ., Τζιμογιάννης, Α., Σιορέντα, Α., Χατζηνικήτα, Β., Αναγνωστοπούλου, Κ., (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Προσβάσιμο στο: http://www.oepk.gr/download/Sygxrones_Didaktikes_B.pdf, Ανακτήθηκε: 8/11/2018.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ. 97-125. Κρήτη: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης. Προσβάσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/329363823_G_Tsiolles_2018_Thematike_analyse_poiotikon_dedomenon_Sto_G_Zaimakes_epim_Ereunetikes_dia_dromes_stis_Koinonikes_Epistemes_Theoretikes_-_Methodologikes_Symboles_kai_Meletes_Periptoses_Panepistemio_Krete, Ανακτήθηκε: 29/10/2019.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων - Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Καραθανάση-Κατσαούνου, Α., Μπότου, Α. (2006). *Συμβουλευτική γονέων για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Φίλιας, Β., Παππάς, Π., Αντωνοπούλου, Μ., Ζαρναρη, Ο., Μαγγαναρά, Ι., Μειμάρης, Μ., Νικολακόπουλος, Η., Παπαχρήστου, Ε., Περαντζάκη, Ι., Σαμψών, Ε., Ψυχογιός, Δ. (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg-Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής.)
- Φρυδάκη, Ευ. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χάλαρη, Μ. (2017). *Η κοινωνική και οικονομική κρίση στην Ελλάδα και οι νέες προκλήσεις που προκύπτουν για την εκπαίδευση: Εμπειρίες, νοσηματοδοτήσεις και προβολές στον λόγο των εκπαιδευτικών*. Στο Σπ. Χ. Πανταζής, Ε. Π. Μαράκη, Μ. Ι. Καδιανάκη, Ε. Δ. Μπελαδάκης, Γ. Ε. Στριλιγκάς, Ι. Α. Τζωρτζάκης, Π. Ε. Σιφάκης & Χ. Σ. Ντρουμπογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ανθρωπιστικές*

Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία», Ηράκλειο Κρήτης, 5-7 Μαΐου 2017, Τόμ. Γ' (σσ. 431-437).

- Χαραμής, Π., (2015). Δικαιώματα αδικαιώτα ή αδικοχαμένα; Παιδί και σχολείο στον καιρό της κρίσης. Στο: Β. Τσεβρένης, (επιμ.), *Ο αντίκτυπος της οικονομικής κρίσης στα παιδιά*. Αθήνα, ΙΜΔΑ, σσ. 37-47.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 2003, τόμος 2*, σσ. 31-48.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). «Τεύχος 1, Εννοιολογικό πλαίσιο και περιγραφή του Προγράμματος». Στο: Χατζηχρήστου, Χρυσή (Επιμ.), *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό Υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού)*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α. (2008). Στήριξη των Παιδιών σε Καταστάσεις Κρίσεων. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Αι., (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, 16* (3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ., Κατή Α., Γεωργουλέας Γ., Λυκισάκου, Κ. & Υφαντή, Θ. (2012α). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση (έντυπο)*. Αθήνα: Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Αι., Δημητροπούλου, Π., Υφαντή, Θ., Λιανός Π., Μπακοπούλου, Γ. & Γεωργουλέας, Γ. (2012β). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Αι. & Αδαμοπούλου, Ει. (χ.χ.). Ψυχική Ανθεκτικότητα. *Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών. Connecting4caring. Πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, εκπαίδευσης και παρέμβασης*. Κέντρο Έρευνας & Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών Εταιρεία Έρευνας & Εφαρμογών. Εταιρεία Σχολικής & Οικογενειακής Συμβουλευτικής & Έρευνας. Προσβάσιμο στο: <https://www.connecting4caring.gr/node/413>, Ανακτήθηκε: 31/7/2019.

- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Αι. & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λιανός, Π., Λαμπροπούλου, Κ., Στασινού, Β., Γεωργουλέας, Γ., Αθανασίου, Δ. & Φραγκιαδάκη, Δ., (2018). *Ψυχοκοινωνική Υποστήριξη Παιδιών και Εφήβων μετά από Φυσικές Καταστροφές. Χρήσιμες επισημάνσεις για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών και εφήβων μετά από πυρκαγιά*. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Προσβάσιμο στο: Stirixi-twn-paidiwn-meta-apo-pyrkagies-Ergastirio-Sxolikis-Psychologias-NKUA.pdf (psychologynow.gr), Ανακτήθηκε: 11/8/2021.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Αθανασίου, Δ., Φραγκιαδάκη, Δ., Μίχου, Σ. (2020α). *Επιστροφή στο σχολείο και ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μετά από το διάστημα παραμονής στο σπίτι στην περίοδο της πανδημίας COVID-19. Χρήσιμες επισημάνσεις και έντυπα δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α. Προσβάσιμο στο: epistrofi-sto-sxoleio-covid19.pdf (uoa.gr), Ανακτήθηκε: 27/7/2021.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Αθανασίου, Δ., Φραγκιαδάκη, Δ., Μίχου, Σ. (2020β). *Καλώς ήρθαμε στο σχολείο! Έντυπο για την ψυχοκοινωνική στήριξη και προσαρμογή των μαθητών στη νέα σχολική χρονιά κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19*. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Προσβάσιμο στο: Kalws-irthame-sto-Sxoleio-Covid19.pdf (uoa.gr), Ανακτήθηκε: 27/7/2021.
- Χατζηχρήστου, Χ., Υφαντή, Θ., Λαμπροπούλου, Κ., Λιανός, Π., Γεωργουλέας, Γ., Φραγκιαδάκη, Δ., Αθανασίου, Δ., Μίχου, Σ. (2020γ). *ΕπαναΣυνδεόμαστε στο Σχολείο: Οι e-ιστορίες στην τάξη. Χρήσιμες επισημάνσεις για τη μετάβαση στην ηλεκτρονική τάξη και τη διαχείριση συζητήσεων που είναι πιθανό να προκύψουν σε σχέση με τη δύσκολη κατάσταση που βιώνουμε & Δραστηριότητες ενδυνάμωσης κοινωνικών και συναισθηματικών δεσμών στην ηλεκτρονική τάξη για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών σε περιόδους που έχει ανασταλεί η λειτουργία των σχολείων λόγω έκτακτων συνθηκών. Η περίπτωση του Covid-19*. Αθήνα: Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ. Προσβάσιμο στο: epanasyndeomaste-sto-sxoleio-e-istories-drastiriotites-stin-taksi-COVID-19.pdf (uoa.gr), Ανακτήθηκε: 27/7/2021.
- Χίου, Β. (2016). *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Εφαρμογή του Προγράμματος «Μπορώ να λύσω το Πρόβλημα» σε νηπιαγωγεία στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών

Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Ψύλλου, Α. (2014). *«ΤΑ ΦΙΛΑΡΑΚΙΑ» Σχεδιασμός, Κατασκευή, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Ενός Ψυχοεκπαιδευτικού Προγράμματος για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

II. Ξενόγλωσση μεταφρασμένη στα ελληνικά

Altrichter, H., A. P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Επιμ. Αϊδίνης, Αθ. Μετάφρ. Π. Σακελλαρίου. Αθήνα: Gutenberg.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *«Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία»*. Μετάφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T.P., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A.C., Kimber, B. & Eriksson, C., (2015). *RESCUR: Ένα εμπόδιο, Μια Ευκαιρία! Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Εισαγωγικό Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού. Επιμ. ελληνικής έκδοσης & Μετάφρ. Α. Ματσόπουλος, Μαρίζα Γκαβογιαννάκη. Κρήτη: Μονάδα Σχολικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.

Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφρ. Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Μετάφρ. Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Javeau, C. (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. (Επιμ. – Μετ. Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Linde-Leimer, K. & Wenzel, T. (2014). *Resilience - a key skill for education and job. Κατευθυντήριες Οδηγίες*. Lifelong Learning Programme. Προσβάσιμο στο: http://www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Guidelines_gr_2014.pdf, Ανακτήθηκε: 20/2/2019.
- Plummer, D. M. (2013). *Αλλαγές, Άγχος, Αγονίες. Πώς να βοηθήσετε το παιδί να τα αντιμετωπίσει*. Μετάφρ. Ε. Καλίσκμη. Αθήνα: Πατάκη.
- Plummer, D. M. (2014). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Μετάφρ. Ε. Καλίσκμη. Αθήνα: Πατάκη.
- Rogers, V. (2014). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. Μετάφρ. Ε. Καλίσκμη. Αθήνα: Πατάκη.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.L. & Meece, J. (2010). *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Επιμ. Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ. Μετάφρ. Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Sigurðardóttir, A. & Birgisdóttir, B. J. (2014). *Resilience – a key skill for education and job. Προσωπικό προφίλ. Ένα σχήμα συνέντευξης για τους ειδικούς προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν κατά την εργασία τους με άτομα τα οποία βρίσκονται σε μεταβατικά σημεία στη ζωή τους*. Lifelong Learning Programme. Προσβάσιμο στο: http://www.resilience-project.eu/fileadmin/documents/Personal_Profile_gr.pdf, Ανακτήθηκε: 16/2/2019.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors* (Μετάφρ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ). Αθήνα: Gutenberg.

III. Ξερόγλωσση

- Ackermann, E. (1993). *Tools for Constructive Learning: Rethinking Interactivity. Epistemology and Learning Group*. MIT Media Laboratory, Cambridge.
- Ackerman, D. B., Perkins, D. N. (1989). Integrating thinking and learning skills across the curriculum. In H. H. Jacobs (Ed), *Interdisciplinary curriculum:*

- Design and Implementation. P.p. 77-96. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665-683.
- Almulla, M. A., Alamri, M. M. (2021). Using Conceptual Mapping for Learning to Affect Students' Motivation and Academic Achievement. *Sustainability* 2021, 13, 4029.
- Alvord, M. K., & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (3), 238-245.
- Anagnostopoulos, D. C. & Soumaki, E. (2013). The state of child and adolescent psychiatry in Greece during the international financial crisis: A brief report. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(2), 131–134. Available: [https://www.escap.eu/policy/care-crisis-in-greece/brief-report-\(ecap\)](https://www.escap.eu/policy/care-crisis-in-greece/brief-report-(ecap)), Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Angelkovski, R., (2016). Resilience in children: Educational significance. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 6(1), 39-45.
- Anisimova, T. & Thomson, S. B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, 2012, 7(1), 96-104.
- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2009). Venturing into schools: Locating Mental health initiatives in complex environments. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 14–33. Available: file:///C:/Users/user/Downloads/Venturing_into_schools_Locating_mental_health_init.pdf, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies. Vol 31. Issue 3.* P.p 285-302.
- Balzani, L., Del Rizzo, F., Sandi, F. (2011). The journey as constructivist learner-teachers: How to become teachers of constructivist psychotherapy. *Personal Construct Psychology in an Accelerating World*, p. 169.
- Bates, H. & Eccles, K. (2008). *Wellness Curricula to Improve the Health of Children and Youth: A Review and Synthesis of Related Literature*. Alberta Education. Available: https://education.alberta.ca/media/1113116/wellness_lit.pdf Ανακτήθηκε: 8/3/2014.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243–262. Available: <file:///C:/Users/USER/Downloads/JPP2004.pdf>, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation [Electronic version]. *Psychological Bulletin*, *117*, 497–529.
- Beatty, B., (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian Journal of Education*, *51* (3), 328-340.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, *6* (3), 185-207. Available: file:///C:/Users/USER/Downloads/2011Beltman_Mansfield_Price_2011.pdf, Ανακτήθηκε: 23/3/2021.
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC Digest. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf>, Ανακτήθηκε: 30/1/2014.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2006). Education for the knowledge age: Design centered models of teaching and instruction. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 695–713)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bleach, J. (2015). Improving numeracy outcomes for children through community action research. *Educational Action Research*, *23* (1), 22-35.
- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, *74* (7), 229–299.
- Borman, G.D., Rachuba, L.T. (2001). Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects. *CRESPAR (Center for Research on the Education of Students Placed At Risk), Report No. 52*, Johns Hopkins and Howard Universities, funded by Office of Educational Research and Development.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, *8*, 131-159.
- Bowers, A.J. (2010). Analyzing the Longitudinal K-12 Grading Histories of Entire Cohorts of Students: Grades, Data Driven Decision Making, Dropping Out and Hierarchical Cluster Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *15* (7), 1-18.
- Bowers, A.J. & Sprott, R. (2012). Why Tenth Graders Fail to Finish High School: A Dropout Typology Latent Class Analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *17*(3), 129-148.

- Boyden, J. & Mann, G. (2005). 'Children's Risk, Resilience and Coping in Extreme Situations', in Michael Ungar (ed.) *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks CA: Sage Publications. Available: file:///C:/Users/USER/Downloads/Childrens_Risk_Resilience_and_Coping_in_Extreme_S.pdf, Ανακτήθηκε: 14/7/2019.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Available: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>, Ανακτήθηκε: 27/10/2018.
- Brewer, G., Williams, A. and Sher, W. (2007). Utilizing Learning Contracts to Stimulate Learner Ownership of Learning. *Proceedings of the 2007 AaeE Conference, Melbourne*. Australia 9-13 December 2007.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Korfiati, A., & Baourda, V. (2015). Secondary School Students' Perceptions of Their Counselling Needs in an Era of Global Financial Crisis: An Exploratory Study in Greece. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37, 168–178.
- Buchanan, A., (2014). Risk and Protective Factors in Child Development and the Development of Resilience. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 244-249.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory process. *Development and Psychopathology*, 15, 139–162.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25, 104-116.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional wellbeing: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 398–408. Available: <https://johntomsett.files.wordpress.com/2012/09/bywater-and-sharples-2012-copy.pdf>, Ανακτήθηκε: 14/7/2019.
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64–82. Available: https://pdfs.semanticscholar.org/1c23/cd24ff0cd2c58bbad9321c199a26150d3bfd.pdf?_ga=2.55766125.758598293.1627490055-1421164408.1627490055, Ανακτήθηκε: 28/7/2021.

- Chalari, M. (2016). Critical Review Crisis, Austerity and its Impact on Education in Europe and Greece. *Educate~ Vol. 16*, No. 1, p. 15-24.
- Christopoulou, M. (2013). Exploring the socio-politics of the Greek debt crisis in a primary art classroom: A political cartooning project. *International Journal of Art & Design Education*, 32, 44-54.
- Christodoulou, N. G. & Anagnostopoulos, D. C. (2013). The financial crisis and the future of mental health in Greece. *International Psychiatry*, 10 (1), 3-5.
- Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497-502.
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9, 797-815.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Προσβάσιμο στο: <https://casel.org/safe-and-sound-an-educational-leaders-guide-to-evidence-based-social-and-emotional-learning-programs-illinois-edition/>, Ανακτήθηκε: 20/1/2021.
- Collins, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care. Vol 152 Issue 1*. P.p. 77-108.
- Colucci-Gray, L. (2009). Role-Play as a Tool for Learning and Participation in a Post-Normal Science Framework. In *Science, Society and Sustainability*. 1st Edition, Routledge. P.23.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Congreve, R. (2015) Using Dialogic Lesson Observations and Participatory action research to support teacher development. *Education Today*, 65 (3), 16-21.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research Volume: 77 issue: 1*, page(s): 113-143.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220–1237.

- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC medical research methodology*. <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/11/100> (ανακτήθηκε: 26/4/2022).
- Dana, N. F. & Yendol-Silva, D. (2003). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Dangel, R. J., Guyton. E., McIntyre, C. B. (2004). Constructivist pedagogy in primary classrooms: Learning from teachers and their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24 (4), p.p. 237-245.
- Darling-Hammond, L. (2009). *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. Kutztown: National Commission on Teaching & America's Future.
- Darling-Hammond, L. (2011). *Quality Teaching: What is it and how can it be measured?* <http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/events/materials/Idhscopeteacher-effectiveness.pdf> (ανακτήθηκε: 1/1/2022).
- Darzi, A. & Layard, R. (2015). Foreword. In R. Layard & A. Hagell (Eds). *Healthy Young Minds. Transforming the Mental Health of Children. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum 2015* (pp. 3). World Innovation Summit for Health, Qatar. Available: https://www.mhinnovation.net/sites/default/files/downloads/resource/WISH_Wellbeing_Forum_08.01.15_WEB.pdf, Ανακτήθηκε: 28/8/2020.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Robinson, R. (2000). School-wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs: Experiences of Three Middle Schools. *Volume: 36 issue: 2, page(s): 94-100*.
- Deneme, S., Ada, S. (2012). On Applying the Interdisciplinary Approach in Primary Schools. *Procedia- Social and Behavioural Sciences. Vol 46*, p.p 885 – 889.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Dilek B., S., Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences. Vol 9*, p.p. 1830-1834.
- Dimitriadou, C., Vrantsi, A., Lithoxidou, A., & Seira, E. (2019). Teachers' critical thinking dispositions through their engagement in action research projects: An example of best practice. In M. Tsitouridou, J. Diniz, A., Mikropoulos, & S. Chadjileontiadiou (Eds.), Tech-EDU-2018, *Communications in Computer and Information Science Series (CCIS)*, Vol 993. Springer, Cham, Part of Springer Nature, pp. 166–180. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_12

- Duffield, B. & Lovell, P. (2008). *The economic crisis hits home. The Unfolding Increase in Child & Youth Homelessness*. USA: NAEHCY.
- Dunlap, J. C., Grabinger, S. (2003). Preparing Student for lifelong learning: A review of instructional features and teaching methodologies. *Performance Improvement Quarterly* 16 (2), p.p. 6-25.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Dwyer, B. (2001). Successful training strategies for the twenty-first century: using recent research on learning to provide effective training strategies. *The International Journal of Educational Management*, 15 (6), 312-318.
- Egeland, B. R., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517–528.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., Gershoff, E. T., Shepard, S. A. and Losoya S., (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning [Electronic version]. *Developmental Psychology*, 39, 3–19.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23 (1), 4-21.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of Critical Thinking. *Harvard Review* 32(1). P.p. 81-111.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651.
- Estes, C. (2004). Promoting student-centred learning in experiential education. *Journal of Experiential Education* 27 (2), p.p. 141-160.
- Eurochild, (2011). *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe. Report based on evidence collected through Eurochild membership*. Available: <http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild%20crisis%20paper%20-%20How%20the%20economic%20and%20financial%20crisis%20is%20affecting%20children%20and%20young%20people.pdf>, Ανακτήθηκε: 24/4/2014.

- European Public Health Alliance, (2014). *Growing up in the unhappy shadow of the economic crisis: Mental health and well-being of the European child and adolescent population*. Available: <https://consaludmental.org/publicaciones/MentalHealthWellBeingChildCrisis.pdf>, Ανακτήθηκε: 12/7/2019.
- Eurostat. (2013). *Unemployment in the EU27 regions in 2012. Regional unemployment rates ranged from 2.5% in Salzburg and Tirol to 38.5% in Ceuta and 34.6% in Andalucía*. Available: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/1-22052013-AP/EN/1-22052013-AP-EN.PDF, Ανακτήθηκε: 24/4/2014.
- Falloon, G. (2019). Using simulations to teach young students science concepts: An experiential learning theoretical analysis. *Computers and Education Vol 135*. P.p. 138-159.
- Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization [Electronic version]. *Developmental Psychology*, 39, 680–692.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, 399-419.
- Fernández-Díaz, E., Calvo, A. and Rodríguez-Hoyos, C. (2014). Towards a collaborative action research in Spain to improve teaching practice. *Educational Action Research*, 22 (3). 397–410.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children* (pp. 387-397). New York: Springer Science+Business Media. Available: file:///C:/Users/USER/Downloads/Fleming2013_Chapter_CaringForTheCaregiverPromoting.pdf, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Fox, J. (2014). Building Resilience. Child Centred Practice. Available: <http://www.childcentredpractice.co.uk/Websites/ccp1/files/Content/1355573/Building%20Resilience.pdf>, Ανακτήθηκε: 5/10/2019.
- Freitas, A, L. & Downey, G. (1998). Resilience: A Dynamic Perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (2), 263-285.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

- Gataūlinas, A. and Banceviča, M. (2014). Subjective Health and Subjective Well-Being (The Case of EU Countries). *Advances in Applied Sociology*, 4(9), 212-223. doi: [10.4236/aasoci.2014.49026](https://doi.org/10.4236/aasoci.2014.49026).
- George, N.L., George, M.P., Gersten, R. & Grosenick, J.K. (1995). To leave or stay: An exploratory study of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 16, p.p. 227-236.
- Gibbs, J., Hartviksen, J., Lehtonen, A., Spruce, E. (2021). Pedagogies of Inclusion: A critical exploration of small-group teaching practice in higher education. *Teaching in Higher Education* 26 (5), p.p. 696-711.
- Giotaki, M & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool & Primary Education*, 4 (2), 323-334.
- Gitterman, A. (2008). Interactive Andragogy. Principles, Methods and Skills. Published online 8 September 2008. P.p. 95-122.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13. Available: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033003003?casa_token=wIV0yNJKpjEAAAAA: wyiKEXSLN2t35oZGWP1cx6WpingGvdDH6tcz6a00gHNHbc4WZ4jFQGZ0YplBJh0UYAdCihIrlISC3g, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Goldstein, S., Brooks, R. B. (2006). Why study resilience? In Goldstein, S., Brooks, R. B. (Eds.), *Handbook of resilience in children*, 3-15. New York, NY: Springer.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6-7), 466- 474. Available: file:///C:/Users/USER/Downloads/AmericanPsychologist2003_000.pdf, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.
- Grimm, M. (2011). Does household income matter for children's schooling? Evidence for rural Sub-Saharan Africa. *Economics of Education Review*, 30 (4), 740-754.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit (The Early Childhood Development: Practice and Reflections Series)*. The Hague, the Netherlands: The Bernard van Leer Foundation.

- Grover, K., Stovall, S. (2013). Student-centred teaching through experiential learning and its assessment. *NACTA Journal* 57 (2), 86.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44. Available: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1080/01411926.2011.623152>, Ανακτήθηκε: 23/03/2021.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23(8), 1302-1316.
- Gunnlaugsson, G. (2016). Child health in times of austerity as a result of the economic crisis that started in 2008. *Acta Paediatrica*, 105(2), 125–126.
- Hains, B. J., Smith, B. (2012). Student-centred course design: Empowering students to become self-directed learners. *Journal of Experiential Education* 35 (2) p.p. 357-374.
- Hamilton, J. (2013). Blended teaching and learning: a two-way systems approach. *Higher Education Research and Development*, Vol 32, Issue 5. P.p. 748-764.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the Literature on “At-Risk” and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (2),15-29.
- Hartley, R. (2014). Conceptualising and supporting the learning process by conceptual mapping. November 2014. *Smart Learning Environments* 1(1):7.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 399-420. Προσβάσιμο στο: file:///C:/Users/USER/Downloads/Howard-Johnson2004_Article_ResilientTeachersResistingStre.pdf, Ανακτήθηκε: 30/03/2021.
- Hunt, D. E. (1971). Matching models in education: The coordination of teaching methods with student characteristics. *Ontario Institute for Studies in Education, Monograph*, 10, 87.
- Hunter, C. (2012). Is Resilience Still a Useful Concept when Working with Children and Young People? *In Child Family Community Australia Paper No. 2*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
- Hwang, S. (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas. ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519-527.
- International Academy of Education – International Bureau of Education – IBE UNESCO - Educational Practices Series – No 16 – Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. Available:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_16.pdf, Ανακτήθηκε: 29/09/2013.

- Isaksen, S. G., Parnes, S. J. (1985). Curriculum Planning for creative thinking and problem solving. *The Journal of Creative Behavior*, 19 (1), 1-29.
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2013), *Crisis intervention strategies, Seventh Edition*. Brooks/Cole, Cengage Learning. Available: <http://www.cengagebrain.com.au/content/9781285285771.pdf>, Ανακτήθηκε: 8/3/2014.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491–525. Available: <http://education.eng.macam.ac.il/article/1306>, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Jessor, R. J., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F. M., & Turbin, M. S. (1995). Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change [Electronic version]. *Developmental Psychology*, 31, 923–933.
- Johnson, B. (2008). Teacher student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Johnson, D. W., Johnson R, T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Volume: 66 issue: 4*, page(s): 459-506.
- Joyce, B., Weil, M., Calhoun, E. (2003). Models of Teaching., Centers for Teaching and Technology – *Book Library*, 96.
- Joyce, B., & Weil, M. (1986)³. *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice/Hall.
- Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (1998). Identifying and developing empirically supported child and adolescent treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 19–36.
- Kelly, B. D. & Doherty, A. M. (2013). Impact of recent economic problems on mental health in Ireland. *International Psychiatry*, 10 (1), 6-8.
- Kentikelenis, A., Karanikolos, M., Reeves, A., McKee, M. & Stuckler, D. (2014). Greece's Health Crisis: From Austerity to Denialism. *The Lancet*, 383, 748-753.
- Kim, P., Evans, G. W., Angstadt, M., Ho, S. S., Sripada, C. S., Swain, J. E., Liberzon, I. & Phan, K. L. (2013). Effects of childhood poverty and chronic stress on

- emotion regulatory brain function in adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 (46), 18442–18447. Available: <https://www.pnas.org/content/pnas/110/46/18442.full.pdf>, Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Kokkevi, A., Stavrou, M., Kanavou, E., & Fotiou, A. (2014). The Repercussions of the Economic Recession in Greece on Adolescents and their Families. Innocenti Working Paper No.2014-07, Unicef Office of Research, Florence. Available: https://www.unicefirc.org/publications/pdf/07_greek_layout.pdf, Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Kolaitis, G., & Giannakopoulos, G. (2015). Greek financial crisis and child mental health. *The Lancet*, 386 (9991), 335. Available: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2815%2961402-7>, Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9, 421-433.
- Korat, O., Shamir, A. (2012). Direct and Indirect Teaching: Using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. *Journal of Educational Computing Research* 46 (2), p.p. 135-152.
- Koulouris, A., Moniarou-Papaconstantinou, V. & Manessi, D.K. (2014). Austerity Measures in Greece and their Impact on Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 147, 518 – 526. ScienceDirect. Elsevier. Available: <https://www.sciencedirect.com/search?authors=koulouris&pub=Procedia%20-%20Social%20and%20Behavioral%20Sciences&volume=147&show=25&sortBy=relevance&origin=home&zone=qSearch>, Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Laal, M., Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*. Vol 31, p.p 486 – 490.
- Lambert, D., (2013). Geography in school and a curriculum of survival. *Theory and Research in Education*, 11 (1), 85-98.
- Lathapipat, D. (2013). The influence of family wealth on the educational attainments of youths in Thailand. *Economics of Education Review*, 37, 240-257.
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. Προσβάσιμο στο: http://cepd7152.wiki.westga.edu/file/view/Lather_Validity.pdf, Ανακτήθηκε: 31/10/2018.
- Lazaratou, H., Stavropoulos, V., Charbilas, D., Soldatou, A., & Dikeos, D. (2015). Self-esteem of Greek adolescents: Changes in a decade of socio-economic

- hardship. *Adolescent Psychiatry*, 5(1), 3–11. Available: <file:///C:/Users/USER/Downloads/AdolescentPsychiatry.pdf>, Ανακτήθηκε: 16/7/2019.
- Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modelling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist* 35 (2), p.p. 125-141.
- Linnenbrink & Pintrich, (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119-137. Available: [file:///C:/Users/USER/Downloads/Linnenbrink2003%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Linnenbrink2003%20(1).pdf), Ανακτήθηκε: 22/3/2020.
- Lithoxoidou, A., Seira, E., Vrantsi, A., Dimitriadou, C. (2021). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research*, 8(2), 109-128. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.32.8.2>
- Lombardi, M. M. (2007). *Authentic Learning for the 21st Century: An Overview*. Learning Initiative: Educause.
- Love, R.A. & Cobb, N. (2012). Developing Schools' Capacities to Respond to Community Crisis: The Tennessee Initiative. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 25 (3), 158-163.
- Lundberg, M. & Wuermli, A. (2012). *Children and Youth in Crisis: Protecting and Promoting Human Development in Times of Economic Shocks*. Washington, DC: World Bank.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (p. 739–795). John Wiley & Sons Inc.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Luthar, S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5(4), 703-717.
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 510–549). Cambridge University Press.

- Lyons, W.E. (2012). Examining Role Issues in Inclusive Classrooms through Participatory Action Research. *Canadian Journal of Action Research, 13* (3), 19-37.
- MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B., Briere, D. E. (2012). Effective Teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behaviour 22* (1) p.p. 14-22.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff." Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*, 357-367.
- Mason, M. (2103). Critical Thinking and Learning. *Educational Philosophy and Theory. Vol 39*, Issue 4. P.p. 339-349.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist, 56* (3), 227-238.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*, 921-930.
- Masten, A. S. (2009). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada, 49*, 28-32.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23* (2), 493-506.
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6-20.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220.
- 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., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselor, 12*, 76-84.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 13-27.

- Masten, A.S., & Powell, J.L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S.S. Luthar (Ed), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp 364-391). Cambridge, University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- McAslan, A. (2010). *The concept of resilience: Understanding its origins, meaning and utility*. Adelaide: Torrens Resilience Institute.
- McKenzie, A. D., Morgan Ch. K., Cochrane K. W., Watson, G. K. & Roberts, D. W. (2002). *Authentic learning: What is it, and what are the ideal curriculum conditions to cultivate it in?* Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia, 7-10 July. Available: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/2002/papers/McKenzieA.pdf>, Ανακτήθηκε: 6/6/2014.
- McMilian, D.W. & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, (1999). *SAFE SCHOOLS and CRISIS MANAGEMENT Guidelines, Strategies and Tools*. Available: <http://opi.mt.gov/PDF/SafeSchools/SafeSchs.pdf>, Ανακτήθηκε: 16/2/2014.
- Moore, J. (2013). *Resilience and At-Risk Children and Youth*. USA: National Centre for Homeless Education, University North Carolina. Available: <https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2018/11/resilience.pdf>, Ανακτήθηκε: 30/1/2020.
- Moore, C. C. & Susan, M. K. (2012). *The School Crisis Response & Recovery Resource Guide*. Available: <http://www.scoe.org/files/sos-crisis-response-manual.pdf>, Ανακτήθηκε: 14/10/2013.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92- 104.
- Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 19-31.
- Mouza, A. M., & Souchamvali, D. (2016). Effect of Greece’s new reforms and unplanned organizational changes on the stress levels of primary school teachers. *Social Indicators Research*, 128(3), 981–994.

- National Association of School Psychologists, (2008). *Helping Children Cope in Unsettling Times: The Economic Crisis. Tips for Parents and Teachers*. Bethesda, MD.
- National Center for Child Traumatic Stress, (2011). *Coping in Hard Times: Fact Sheet for School Staff, Teachers, Counselors, Administration, Support Staff*. Los Angeles and Durham, NC.
- National Scientific Council on the Developing Child, (2015). *Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience: Working Paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Neminska, R. (2018). Didactic Modeling in Teaching Students Pedagogues., *International Journal of Scientific Research and Management, Vol 6, Issue 6*, p.p. 383-388.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). Five Standards of Authentic Instruction. *Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Nikolokaki, M. (2012). Building a Society of Solidarity Through Critical Pedagogy: Group Teaching as a Social and Democratic Tool. *Journal for Critical Education Policy Studies 10 (2)*.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Critical Thinking. *Educational Leadership. Vol 42, No. 8. P. 40-45*.
- Norris, F. H., Friedman, M. J., Watson, P. J., Byrne, C. M., Diaz, E., & Kaniasty, K. (2002). 60,000 disaster victims speak: Part I. An empirical review of the empirical literature, 1981–2001. *Psychiatry, 65(3)*, 207–239.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> (ανακτήθηκε 1/1/2022).
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education, 42(5)*, 5-29. Available: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085906293923?casa_token=99gP1Ed_pwgAAAAA:E8_lcR5TUSrMM0KM3u5CXZ8x-0vZ_72BVL3qLnwCg1BB-YEL99wiyVwSeipz7WC68_BTIpk-DEdcog, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1-11.

- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*. Available: <https://www.researchgate.net/publication/340763347>, Ανακτήθηκε: 28/7/2021.
- Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116. Available: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2249&context=ajte>, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Patel, M. (2009). Economic crisis and children: An overview for East Asia and the Pacific. *Global Social Policy*, 9 (Supp), 33–54.
- Pena-Shaff, J., Altman, W. (2105). Student Interaction and Knowledge Construction in Case-Based Learning in Educational Psychology using Online Discussion: The Role of Structure. *Journal of Interactive Learning Research*. Vol 26, No. 3.
- Peterson, M. (2002). *Principles of Authentic Multi-level Instruction*. Detroit, Michigan.
Available: <http://www.roe11.k12.il.us/GES%20Stuff/Day%204/Content/Authentic%20Multi-level%20Instruction-Peterson.pdf>, Ανακτήθηκε: 4/6/2014.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring and Improving the Capacity of Classroom Interactions. *Chapter, Handbook of Research on Student Engagement, 2012*.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61–80.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458. Available: http://pages.erau.edu/~andrewsa/Project_2/Christian_John/DuneProject/Teaching.pdf, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.
- Pisano, L., Galimi, D., & Cerniglia, L. (2020). A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. Available: <https://www.researchgate.net/publication/340620013>, Ανακτήθηκε: 28/7/2021.
- Pithers, R. T., Sodem, R. (2000). Critical Thinking in education: a review. *Educational Research Vol 42*. Issue 3 p.p. 237-249.

- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de Psicologia*, 10, 121-140. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/ff11/3e53e9f0a8cd8a83f0bcad9684bda753d010.pdf>, Ανακτήθηκε: 25/7/2020.
- Poppen, A. W., Thompson, C. L. (1971). The Effect of Grade Contracts on Student Performance. *The Journal of Educational Research*. Vol 64, Issue 9. P.p. 420-423.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teacher and Teacher Education*, 24, 1717-1728.
- Rachiotis, G., Stuckler, D., McKee, M., & Hadjichristodoulou, C. (2015). What has happened to suicides during the Greek economic crisis? Findings from an ecological study of suicides and their determinants (2003-2012). *BMJ Open*, 5(3), 1-6. doi:10.1136/bmjopen-2014-007295. Available: <file:///C:/Users/USER/Downloads/BMJOpen-2015-Rachiotis-.pdf>, Ανακτήθηκε: 16/7/2019.
- Raudenbush, S. W. (1988). Educational applications of hierarchical linear models: A review. *Journal of Educational Statistics* 13 (2), p.p. 85-116.
- Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2104). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85 (1), 85-92. Available: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114000694?casa_token=HnXK1MTqm3sAAAAA:T34-A8Iwe8wzuRyFvuTcv50GryGq3t0Lf8yv1hxdclxhc1KzGIs7qN_VNByTP5wt0ZyOuNy-Dfw, Ανακτήθηκε: 23/3/2021.
- Reivich, K. & Shatte, A. (2002). *The Resilience factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*. Three Rivers Press, 1-24. New York: Broadway Books.
- Renzulli, J. S., Gentry, M. & Reis, S. M. (2004). *A Time and a Place for Authentic Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Educational Leadership, 73-77. Available: http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/Enrichment_Clusters_News.pdf, Ανακτήθηκε: 4/6/2014.
- Reyes, J. A., Elias, M. J., (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 723-737.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotional regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49–62.
- Russo, R. & Boman P. (2007). Primary School Teachers' Ability to Recognise Resilience in their Students. *The Australian Educational Researcher*, 34 (1), 17-32.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24 (2), 335-344.
- Rutter, M. 2013. Annual research review: Resilience - clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 474-487.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Santos, R. S. (2012). Why Resilience? A Review of Literature of Resilience and Implications for Further Educational Research. Qualifying Paper, Claremont, CA: Claremont Graduate University. Προσβάσιμο στο: <https://go.sdsu.edu/education/doc/files/01370-ResiliencyLiteratureReview%28SDSU%29.pdf>, Ανακτήθηκε: 2/10/2019.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salvador-Carulla, L. & Roca, M. (2013). Mental health impact of the economic crisis in Spain. *International Psychiatry*, 10 (1), 8-10.
- Sawyer, M.G., Borojevic, N., Ettridge, K.A., Spence, S.H., Sheffield, J. & Lynch, J. (2012). Do help-seeking intentions during early adolescence vary for adolescents experiencing different levels of depressive symptoms? *Journal of Adolescent Health*, 50 (3), 236-242.
- Shafiq, M. N. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12 (2), 5-13.
- Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: a literature review*. Victorian Health Promotion Foundation, Melbourne. Προσβάσιμο στο: <https://evidenceforlearning.org.au/assets/Grant-Round-II-Resilience/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf> Ανακτήθηκε: 17/3/2019.

- Simou, E. & Koutsogeorgou, E. (2014). Effects of the economic crisis on health and healthcare in Greece in the literature from 2009 to 2013: A systematic review. *Health Policy*, 115, 111–119.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Askeel-Williams, H., Lawson, M., & 64 Krieg, S. (2012). *Kids Matter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press. Available: <file:///C:/Users/USER/Downloads/KMECEvalReport.pdf>, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.
- Slovenian Presidency of the EU. (2008). European Pact for Mental Health and Well-being. *EU High-Level Conference- Together for Mental Health and Wellbeing*. Brussels, 12-13 June 2008. Available: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf, Ανακτήθηκε: 13/7/2019.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200.
- Sternberg, R. J. (2010). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 47 Issue 3. P.p. 325-338.
- Stuckler, D., Basu, S., Suhrcke, M., Coutts, A., McKee, M. (2009). The public health effect of economic crises and alternative policy responses in Europe: an empirical analysis. *Lancet*, 374, 315–323.
- Studer, J. R. & Salter, S. E. (2010). The Role of the School Counselor in Crisis Planning and Intervention. *Ideas and Research You Can Use: VISTAS 2010*. Available: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas_2010_TOC-section_15.htm, Ανακτήθηκε: 23/3/2014.
- Svabova, B. (2016). The Dramatization of Stories and Role-play in the School Environment. *Multidisciplinary Journal of School Education*. Vol 10. No. 2.
- Tepovich, A. (2012). *Fostering Resilience in At Risk High School Students*. School of Education and Counseling Psychology. Dominican University of California. San Rafael, CA. Available: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530357.pdf>, Ανακτήθηκε: 9/3/2014.
- Thanos, T., Kourkoutas, I., & Vitalaki, E. (2006). *Burnout reactions and stressful situations of Greek teachers within mainstream school settings*. Paper presented at the International Conference of the Stress and Anxiety Research Society, July, Rethymno.
- Tolland, J. & Carrigan, D. (2011). Educational Psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.

- Toomey, A., Brennan, E. and Friesen, B. (2008). Resilience Theory as a Framework for Teaching Human Development within HBSE, 1-15. Available: <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/pbResilienceTheory.pdf>, Ανακτήθηκε: 30/9/2019.
- Tussman, J. (1977). *Government and the Mind*. Oxford University Press.
- Ulubey, O., Gozutok, F. D. (2015). Future citizenship, democracy and human rights education with creative *drama and other interactive teaching methods*. Turkish Education Association.
- UNICEF Office of Research (2014). *Children of the Recession: The impact of the economic crisis on the child well-being in rich countries*. Innocenti Report Card 12, UNICEF Office of Research, Florence.
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, (2007). *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities. Mitigation & Prevention, Preparedness, Recovery, Response*. Available: <http://www2.ed.gov/admins/lead/safety/emergencyplan/crisisplanning.pdf>, Ανακτήθηκε: 16/2/2014.
- Van Der Linden, J., Erkens, G., Schmidt, H., Renshaw, P. (2002). *Collaborative Learning*. New Learning, p.p. 37-54.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), i29-i69. Available: file:///C:/Users/user/Downloads/Mental_health_promotion_and_problem_prevention_in_.pdf, Ανακτήθηκε: 22/3/2021.
- Webe Berry, R. A. (2006). Inclusion, Power and Community: Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom. *Volume: 43 issue: 3, page(s): 489-529*.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81– 84.
- Whitehead, T. N. (2005). *Cultural ecology of health and change: Ethnographically informed community and cultural assessment research systems (EICCARs) Working Paper Series*. Προσβάσιμο στο: <http://www.cusag.umd.edu/documents/workingpapers/classicalethnomethods.pdf>, Ανακτήθηκε: 27/10/2018.
- Williams, A. and Williams, P. J. (1999). The Effects of the Use of Learning Contracts on Student Performance in Technology Teacher Training. *Research in Science & Technological Education*, Vol. 17, No. 2, 1999, p. 193-201.

- Willingham, D. T. (2017). A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Educational Psychology to Future Teachers. *International Mind, Brain, and Education Society and Wiley Periodicals, Inc. Vol 11, No.4*, p.p. 166-176.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8. Available: <https://hqlo.biomedcentral.com/articles/10.1186/1477-7525-9-8>, Ανακτήθηκε: 22/7/2019.
- Wolfson, M. L. (1973). A consideration of direct and indirect teaching styles with respect to achievement and retention of learning in science classes. *Journal of Research in Science Teaching* 10 (4), p.p. 285-290.
- Woodhead, M. (2004). 'Psychosocial Impacts of Child Work: A Framework for Research, Monitoring and Intervention', *International Journal of Children's Rights* 12: 321–77. Available: <https://core.ac.uk/download/pdf/82904287.pdf>, Ανακτήθηκε: 11/3/2014.
- World Health Organization (WHO), (2002). *Prevention and promotion in mental health*. Geneva: World Health Organization. Available: http://www.who.int/mental_health/media/en/545.pdf, Ανακτήθηκε: 5/10/2013.
- World Health Organization (WHO), (2009). *The financial crisis and global health: report of a high-level consultation*. Geneva: World Health Organization. Available: http://www.who.int/topics/financial_crisis/financialcrisis_report_200902.pdf, Ανακτήθηκε: 11/3/2014.
- World Health Organization (WHO), (2011). *Impact of economic crises on mental health*. World Health Organization Regional Office for Europe. Available: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/134999/e94837.pdf, Ανακτήθηκε: 11/3/2014.
- Yakovlev, B. P., Povzun, V. D. (2010). Psychological-pedagogical conditions of forming the personality preparation to the creative interaction of teacher and students at modern educational process. *European Journal of Natural History*, 41.
- Young, M. D. (1999). Multifocal education policy research: Towards a method for enhancing traditional education policy studies. *American Educational Research Journal* 36 (4), 677-714.
- Yu, Z., Shichang, X., Weiqing, L., Yufang, Q., Li, M. (2006). Experiment and Research in the Mode of the Interactive Approach. *Journal of Xinjiang Education Institute* 2.

- Zautra, A.J., Hall, J.S., & Murray, K.E. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In J.R. Reich, A.J. Zautra, & J.S. Hall (Eds). *Handbook of Adult Resilience* (pp. 3-30). New York: Guilford.
- Zehetmeiera, S., Andreitza, I., Erlacherb W. and Raucha F. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*, 23 (2), 162–17.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 367–377). New York: Springer. Available: file:///C:/Users/USER/Downloads/Zembylas-Schutz2009_Chapter_ResearchOnTeachersEmotionsInEd.pdf, Ανακτήθηκε: 30/3/2021.
- Zucker, R. A., Wong, M. M., Puttler, L. I., & Fitzgerald, H. E. (2003). Resilience and vulnerability among sons of alcoholics: Relationship to development outcomes between early childhood and adolescence. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (p. 76–103). Cambridge University Press.
- Zyngier, D. (2017). How experiential learning in an informal setting promotes class equity and social and economic justice for children from “communities at promise”: An Australian perspective. *International Review of Education*. Vol 63. P.p. 9-28.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το έργο αυτό διατίθεται με άδεια Creative Commons
Αναφορά - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή (CC BY-NC-SA)

1. Οδηγός συνέντευξης για τους/τις εκπαιδευτικούς

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο εκπαιδευτικού:

Ηλικία:

Χρόνια υπηρεσίας:

Σπουδές (βασικές, μεταπτυχιακές, άλλες):

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Τύπος σχολείου:

Οργανικότητα σχολείου:

Τάξη:

Αριθμός μαθητών/τριών Τμήματος:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Α. Στοιχεία από την καθημερινότητα στο σχολείο

1	Έρχεστε στο σχολείο συνήθως με ευχάριστη διάθεση;
2	Ποιοι παράγοντες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την καλή σας διάθεση για διδασκαλία;
3	Έχετε παρατηρήσει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στους/στις μαθητές/τριες του σχολείου σας τα τελευταία χρόνια;
4	Γνωρίζετε πού οφείλεται η συγκεκριμένη αλλαγή;
5	Κατά τη γνώμη σας πώς έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση που πλήττει τη χώρα μας την παρεχόμενη εκπαίδευση στο σχολείο σας;
6	Συνεργάζεστε με τους/τις συναδέλφους σας προκειμένου να οργανώσετε από κοινού διορθωτικές παρεμβάσεις για την εν λόγω κατάσταση;
7	Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου είναι ενήμερος/η και συμμετέχει με ουσιαστικό τρόπο στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις;

8	Πόσο συχνά κάνετε παιδαγωγικές συνεδρίες για το συγκεκριμένο θέμα;
9	Συνεργάζεστε με τους γονείς των μαθητών/τριών για την από κοινού αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης;

Β. Στοιχεία από την καθημερινότητα στην τάξη

10	Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι καλύτερες συνθήκες σε μία τάξη, ώστε να εξασφαλίζουν ικανοποιητική διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων;
11	Υπάρχει κάτι που να αναστέλλει τη δημιουργία των συγκεκριμένων συνθηκών;
12	Ποιες από τις παραπάνω συνθήκες δεν επικρατούν στη δική σας τάξη;
13	Με ποιον τρόπο σας επηρεάζει προσωπικά η εν λόγω έλλειψη; Πώς την αντιμετωπίζετε;
14	Έχετε παρατηρήσει αν υπάρχουν μαθητές/τριες που επανειλημμένα έρχονται κακοδιάθετοι στην τάξη και, αν ναι, πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η διάθεσή τους;
15	Πιστεύετε πως η διαπροσωπική συμπεριφορά ή η συναισθηματική κατάσταση των μαθητών/τριών συνδέεται με οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών τους;
16	Με ποιον τρόπο νομίζετε πως οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών σας μπορούν να επηρεαστούν από τα προβλήματα που βιώνουν οι οικογένειές τους λόγω οικονομικής κρίσης;
17	Σας έχουν εκμυστηρευτεί οι μαθητές/τριές σας το πώς τους έχει επηρεάσει η οικονομική κρίση;
18	Σας εμπιστεύονται οι μαθητές/τριές σας τα προσωπικά τους ζητήματα;
19	Ζητούν τη βοήθειά σας με κάποιον τρόπο για να τα διαχειριστούν;
20	Βρίσκετε τρόπους να τους βοηθήσετε για να τα διαχειριστούν;

Γ. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού

21	Αναλαμβάνετε ποτέ πρωτοβουλίες ώστε να βοηθήσετε στα προβλήματα που έχουν διαμορφωθεί στην τάξη σας λόγω της οικονομικής κρίσης; Τι ακριβώς κάνετε;
----	---

22	Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών σας;
23	Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζετε τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην επίδοση των μαθητών/τριών σας;
24	Αν θα σας αναλογούσε κάποια ευθύνη για την αρνητική αλλαγή στους/στις μαθητές/τριές σας ποια θα ήταν αυτή;
25	Ποιο είναι αυτό που σας απασχολεί ιδιαίτερα, η ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών σας ή η ενίσχυση της σχολικής τους επίδοσης;
26	Έχετε ζητήσει ποτέ βοήθεια παρέμβασης από ειδικούς ή φορείς έξω από το σχολείο;
27	Θέλετε πραγματικά κάποια βοήθεια στην παρούσα φάση;
28	Μπορείτε να προσδιορίσετε πού ακριβώς χρειάζεστε στήριξη προκειμένου να είστε σε θέση να στηρίζετε με τη σειρά σας τους/τις μαθητές/τριές σας στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;
29	Γνωρίζετε αν υπάρχουν ειδικά προγράμματα υποστήριξης των μαθητών/τριών σας;
30	Εσείς υλοποιείτε προγράμματα Αγωγής Υγείας με στόχο την ψυχολογική στήριξη των μαθητών/τριών σας;
31	Αν δεν υλοποιείτε τα προαναφερόμενα προγράμματα στην τάξη σας, μπορείτε να μας αναφέρετε τους λόγους;
32	Έχετε ακούσει ποτέ τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» και τους σχετικούς με αυτήν όρους «προστατευτικοί παράγοντες» και «παράγοντες επικινδυνότητας»;

Δ. Προσωπικό προφίλ εκπαιδευτικού

33	Ποιες κοινωνικές δεξιότητες θεωρείτε χρήσιμες για τη ζωή;
34	Πόσο εύκολο είναι για σας να δημιουργήσετε συναισθηματικούς δεσμούς στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;
35	Ποια είναι η γνώμη σας για την ανάπτυξη τέτοιων δεσμών στο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριές τους;
36	Πόσο σημαντικό νομίζετε ότι είναι να μπαίνουν σαφή όρια στην ανθρώπινη

	συμπεριφορά;
37	Θεωρείτε πως στο σχολείο σας θεσπίζονται ξεκάθαρα όρια για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα από την αρχή της σχολικής χρονιάς;
38	Μπορείτε να αναφέρετε τις κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να προάγονται σε μία τάξη δημοτικού σχολείου;
39	Πόσο συχνά συναντάτε γύρω σας υποστηρικτικά περιβάλλοντα;
40	Πιστεύετε πως ο χώρος του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες;
41	Αισθάνεστε πως οι ικανότητες και οι δυνατότητές σας υποτιμούνται κάποιες φορές;
42	Θεωρείτε πως κάτι ανάλογο μπορεί να συμβαίνει στο χώρο του σχολείου για τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες;
43	Νομίζετε πως σας παρέχονται αρκετές ευκαιρίες για ανάληψη ευθύνης και ουσιαστική συμμετοχή σε καθημερινά δρώμενα; Μπορείτε να μας δώσετε ένα παράδειγμα;
44	Πόσο συχνά συμβαίνει αυτό και στο σχολείο σας για ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα;
45	Περιγράψτε τη γενικότερη ανησυχία σας λόγω της οικονομικής κρίσης σε προσωπικό επίπεδο.
46	Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να πείτε σχετικά με το θέμα μας και δεν σας δόθηκε η ευκαιρία; Αν ναι, τι είναι αυτό;
47	Αν είχατε τη δύναμη ενός μάγου, τι θα θέλατε να κάνετε για τα παιδιά της τάξης σας;

2. Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς
(Εισαγωγικό εγχειρίδιο για τον τρόπο ενίσχυσης της ΨΑ στο δημοτικό σχολείο)

Οικονομική κρίση
και ψυχική ανθεκτικότητα
των μαθητών/τριών

Ενημερωτικό υλικό και οδηγίες για τους/τις εκπαιδευτικούς με δραστηριότητες για εφαρμογή μέσα στην τάξη

Το παρόν υλικό αποτελεί μέρος ερευνητικής μελέτης, η οποία έχει τον τίτλο «*Ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών σε περίοδο οικονομικής κρίσης: Διδακτικές παρεμβάσεις στο δημοτικό σχολείο*». Γίνεται αναφορά σε ενδεικτικές διδακτικές-εκπαιδευτικές δραστηριότητες που, ενσωματωμένες στην ύλη των γνωστικών αντικειμένων (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά και Εικαστικά), επιδιώκουν την προαγωγή της ΨΑ των μαθητών/τριών με διακριτικό τρόπο (διακριτικός μοχλός ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας), ενώ επιτυγχάνουν και τους μαθησιακούς στόχους των μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο η έννοια της ΨΑ διατρέχει όλη τη διδακτική διαδικασία.

Για λόγους φραστικής οικονομίας, στο συγκεκριμένο υλικό οι όροι «εκπαιδευτικός» και «μαθητής» αναφέρονται στο εξής και στα δύο φύλα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	344
Οικονομική κρίση και ο αντίκτυπος στα παιδιά	344
Ψυχική ανθεκτικότητα: δυνατότητες ενίσχυσής της στο σχολείο	344
Ενδεικτικές δραστηριότητες για εφαρμογή μέσα στην τάξη	345
Ενδεικτική βιβλιογραφία	359

Εισαγωγή

Η συρρίκνωση ή και η απώλεια των εισοδημάτων του πληθυσμού της Ελλάδας, ως απόρροια της οικονομικής κρίσης, καθώς και η ανεργία και η διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων αποτελούν τροχοπέδη ευημερίας, αυξάνουν το επίπεδο της φτώχειας, δημιουργούν ψυχικές διαταραχές και υπονομεύουν την ποιότητα ζωής του (Γιωτάκος, 2010· Γιωτάκος, Καραμπελας & Καυκάς, 2011).

Σε ό,τι αφορά το περιβάλλον του σχολείου, η ύπαρξη μαθητών με προβλήματα βιοπορισμού (Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF, 2014), αυξημένο άγχος, επιθετική συμπεριφορά και μειωμένες επιδόσεις (Ντολιοπούλου, 2013) καθιστά αναγκαίο τον αναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου, το οποίο καλείται να τροποποιήσει και να εμπλουτίσει τους στόχους και τις πρακτικές του προκειμένου να προστατεύσει την ποιότητα ζωής των μαθητών, αλλά και την ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Οικονομική κρίση και ο αντίκτυπός της στα παιδιά

Σύμφωνα με διεθνή ερευνητικά πορίσματα, περισσότερο ευάλωτες στις συνέπειες που απορρέουν από αυτές τις συνθήκες της οικονομικής κρίσης είναι οι οικονομικά και κοινωνικά ασθενέστερες ομάδες, ανάμεσά τους οι έφηβοι και τα παιδιά (Eurochild, 2011).

Στη χώρα μας, οι μαθητές των οικογενειών που υποφέρουν από οικονομική δυσπραγία συχνά παρουσιάζουν αρνητικά συμπτώματα στο σχολείο, όπως τάσεις απομόνωσης, αντικοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματικές μεταπτώσεις, διάσπαση προσοχής, θλίψη, έλλειψη συγκέντρωσης και ραθυμία (Βράντση & Δημητριάδου, 2016).

Επιπλέον, καθώς συμπορεύονται με τους ενήλικες γονείς τους σε δρόμους αβεβαιότητας και ανασφάλειας, η μειωμένη αυτοεκτίμηση, η αύξηση του φόβου και τα συμπτώματα αγχώδους διαταραχής που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (Ασημόπουλος, 2012) κάνουν συχνά ορατό τον κίνδυνο εγκατάλειψής του.

Ψυχική ανθεκτικότητα: δυνατότητες ενίσχυσής της στο σχολείο

Η ΨΑ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από αρνητικές εμπειρίες της ζωής και να ενδυναμώνεται ψυχικά, αναπτύσσοντας διαδικασίες για την αντιμετώπιση των εμπειριών αυτών (Henderson & Milstein, 2008).

Στην κατεύθυνση αυτή, και με στόχο τη θετική ανατροφοδότηση και κατανόηση σε πλαίσιο ομάδων συνεργασίας μέσα στη σχολική αίθουσα (International Academy of Education, 2007), οι Henderson & Milstein (2008) περιγράφουν έξι παράγοντες ως δομικά στοιχεία ενός «τροχού» που σηματοδοτεί την έννοια της ΨΑ⁸⁵: ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών

⁸⁵ Για τη σχηματική παράσταση του τροχού της ΨΑ βλ. <https://www.resiliency.com/free-articles-resources/crisis-response-and-the-resiliency-wheel/>

προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, καθώς και παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τους τρεις πρώτους παράγοντες επιτυγχάνεται η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ με τους τρεις τελευταίους ενισχύονται οι προστατευτικοί παράγοντες που προάγουν την ΨΑ. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Doll, Zucker και Brehm (2009), οι τάξεις οι οποίες προάγουν την ΨΑ των μαθητών προσφέρουν ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, ενώ σε ό,τι αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης διακρίνονται από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για εφαρμογή μέσα στην τάξη

1. Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων

- Τάξη ΣΤ' (Φυσική, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 56-57):

(Τίτλος: Διαφορετικότητα και αλληλοσυμπλήρωση)

Αρχική αξιολόγηση

Δημιουργούνται ομάδες μαθητών. Ένα άτομο θα εργαστεί μόνο του χωρίς να ανήκει σε καμία ομάδα. Οι μαθητές εστιασμού τοποθετούνται σε διαφορετικές ομάδες.

Εφαρμογή

Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους για το αν εντοπίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών της ομάδας (ύψος, πάχος και ό,τι άλλο νομίζουν) και αν θεωρούν πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να φανούν χρήσιμα στην ομάδα και πού. Καταγράφουν σε χαρτί Α4 (η καταγραφή γίνεται από 1 μέλος για όλη την ομάδα). Το άτομο που δεν ανήκε σε καμία ομάδα καταγράφει επίσης την άποψή του. Επιλέγονται οι προαναφερόμενοι μαθητές, για να ανακοινώσουν τις καταγεγραμμένες διαφορές. Γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά και αυτών των παιδιών (βάρους, ύψος, γυαλιά) και διαπιστώνεται πως τελικά όλοι οι άνθρωποι διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. Καλούνται οι υπόλοιποι μαθητές να πουν τη γνώμη τους για το αν τα παιδιά αυτά ήταν σημαντικά για την ομάδα εργασίας και πώς τη βοήθησαν με τα συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Ακολουθεί η διαπίστωση ότι όπως η κάθε ομάδα αποτελείται από ένα ή περισσότερα μέλη με διαφορετικά χαρακτηριστικά έτσι και κάθε ζωντανός οργανισμός αποτελείται από ένα ή περισσότερα κύτταρα (κύτταρο= η μικρότερη μονάδα ζωής). Επιπλέον πως στους πολυκύτταρους οργανισμούς υπάρχει συνεργασία κυττάρων, ενώ μονοκύτταρους οργανισμούς το ένα μοναδικό κύτταρο εκτελεί όλες τις λειτουργίες του οργανισμού.

Τελική αξιολόγηση

Προκειμένου να γίνει αξιολόγηση και έλεγχος των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας καλούνται οι μαθητές να σχεδιάσουν σε χαρτί Α4 την τάξη τους με τη μορφή κύκλων παραλληλίζοντας την με πολυκύτταρο οργανισμό. Στη θέση του πυρήνα, της κυτταρικής μεμβράνης και του κυτταροπλάσματος μπορούν να σημειώσουν όσα περισσότερα ονόματα μαθητών ή εκπαιδευτικών θεωρούν πως επιτελούν αντίστοιχες λειτουργίες με τα βασικά μέρη του κυττάρου, σημειώνοντας ταυτόχρονα τις λειτουργίες που επιτελούν (π.χ. δασκάλα= ο πυρήνας της τάξης..., κ.λπ.). Αν οι υπό μελέτη μαθητές δεν βρίσκονται μέσα στα παραπάνω ονόματα τότε επανασχεδιάζεται δραστηριότητα.

- Τάξεις Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 29-30), Δ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 25-26):

(Τίτλος: Συνεργασία)

Αρχική αξιολόγηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά τις ερωτήσεις ενός αρχικού φύλλου αξιολόγησης:

Διαβάζω προσεκτικά και απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι μπορεί να προσφέρει μία μητέρα στα παιδιά της;

.....
.....
.....
.....
.....

2. Πώς μπορεί να είναι η ζωή ενός ανθρώπου που ζει μόνος του;

.....
.....
.....
.....
.....

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα φύλλα και διαβάζει στους μαθητές ενδεικτικές απαντήσεις.

Εφαρμογή

Δημιουργούνται ομάδες μαθητών, οι οποίες θα εργαστούν για την δημιουργία εικαστικού υλικού που θα απεικονίζει τη γέννηση του Χριστού και τον τόπο όπου έζησε. Σε κάθε ομάδα πρέπει να υπάρχει ένα κορίτσι για να στηρίζει και να φροντίζει τα μέλη, όπως η μητέρα τα παιδιά της. Αυτό το κορίτσι θα μοιράσει τα υλικά για τις κατασκευές (χαρτόνια, ψαλίδια κόλλες κ.λπ.) και θα βοηθάει τα μέλη στην εργασία τους. Θα κινείται σε όλα τα θρανία, θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει όλες τις προσπάθειες. Σε κάθε μέλος ανατίθεται

διαφορετικό έργο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του (π.χ. να χρωματίσει, να κόψει ή να κολλήσει).

Τα μέλη των ομάδων συζητούν και αποφασίζουν σε ποιο σημείο της αίθουσας θα τοποθετήσουν τα έργα τους.

Στη συνέχεια παρατηρούν τον στολισμό της αίθουσας και σχολιάζουν το αν τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν και είχαν μία αλληλεπίδραση-αλληλεξάρτηση μεταξύ τους προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους. Επιπλέον, αναφέρονται στο αν η φροντίδα και η στήριξη που δέχτηκαν από τη συμμαθήτριά τους έκανε την εργασία τους ευκολότερη.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά στις παρακάτω ερωτήσεις, ενός τελικού φύλλου αξιολόγησης:

Συμπληρώνω τις παρακάτω προτάσεις:

1. Η συμμαθήτριά μου μού προσέφερε κατά τη διάρκεια της εργασίας μου
.....
.....
.....
.....
.....
2. Αν εργαζόμουν μόνος θα
.....
.....
.....
.....
.....
3. Η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου
.....
.....
.....
.....
.....
4. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας αισθάνθηκα
.....
.....
.....
.....
.....

2. Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων

- Τάξη ΣΤ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 90-97):

(Τίτλος: Εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί μία λίστα με τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται για να είναι η τάξη καθαρή και όμορφη.

Εφαρμογή

Η δασκάλα διαβάζει τις απαντήσεις των παιδιών καταγράφοντάς τις στον πίνακα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Οι μισές ομάδες επιλέγουν τον αρχηγό που θα δίνει τις οδηγίες και ορίζει τις υπηρεσίες που θα προσφέρει το κάθε μέλος, ώστε να προστατεύει την αίθουσα από ανεπιθύμητες επιδρομές (ζημίες) μαθητών. Οι υπόλοιπες ομάδες αποτελούν τους επιδρομείς και επιδίδονται σε καταστροφές στον χώρο (υποθετικές).

Τα μέλη κάθε ομάδας προστασίας της αίθουσας συζητούν, συμφωνούν, καταγράφουν και υπογράφουν τους κανόνες με βάση τους οποίους θα ενεργούν ώστε να εξασφαλίσουν την προστασία της αίθουσας (προτάσεις για καλή αισθητική του χώρου, υποχρεώσεις του κάθε μέλους).

Τα μέλη των ομάδων καταστροφής συμφωνούν τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν τις ζημίες στην αίθουσα.

Οι μισές ομάδες προστασίας ενεργούν με τον αντίθετο τρόπο από αυτόν στον οποίο συμφώνησαν τα μέλη τους και οι άλλες μισές με ό,τι ακριβώς έχουν συμφωνήσει.

Τελική αξιολόγηση

Συζητούν για τη συγκεκριμένη εμπειρία (το αποτέλεσμα από το αν ακολουθούν ή όχι τους κανόνες).

- Τάξεις Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Τίτλος: Οι κανόνες στη ζωή)

Αρχική αξιολόγηση

Συζήτηση στην τάξη με θέμα την ελαστικότητα στην εφαρμογή των κανόνων.

Εφαρμογή

Ο κάθε μαθητής σχεδιάζει σε δύο φύλλα χαρτιού Α4 ένα μπαλόνι κόκκινο κι ένα μπαλόνι πράσινο αντίστοιχα. Στο κόκκινο μπαλόνι γράφει τρεις κανόνες που δεν πρέπει να παραβιάζονται από τους ανθρώπους σε καμία περίπτωση στη ζωή τους. Στο πράσινο μπαλόνι γράφει τρεις κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένο

περιβάλλον (π.χ. τάξη, σχολείο, σπίτι, μουσείο, κ.λπ. Ό,τι θέλει ο καθένας, αρκεί να γράψει επάνω το περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται.)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα τοποθετεί σε χαρτί του μέτρου τα μπαλόνια με τους γενικά απαράβατους στη ζωή κανόνες. Η άλλη ομάδα τοποθετεί σε χαρτί του μέτρου τα μπαλόνια με τους κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Τα μπαλόνια τοποθετούνται ανακατεμένα ανάλογα με το χρώμα τους. Δηλ. διάσπαρτα να υπάρχουν παντού στο χαρτί του μέτρου κόκκινα και πράσινα μπαλόνια. Το έργο αναρτάται στην αίθουσα με τίτλο της προτίμησης των παιδιών.

3. Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων

- Τάξη ΣΤ' (Φυσική, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 113-120):

(Τίτλος: Καρδιά μου...)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε ένα φύλλο χαρτί μία καρδιά και γράφει επάνω τον λόγο για τον οποίο είναι σημαντική η ύπαρξή της...

Εφαρμογή

Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά πως «με τη βοήθεια της καρδιάς το αίμα κυκλοφορεί αδιάκοπα στον ανθρώπινο οργανισμό κ.λπ. (βιβλ. Δασκ. σελ 177)», ενώ καλεί τους μαθητές να διαβάσουν τις σελίδες 86-93 του Βιβλίου του μαθητή.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά και με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να συνεισφέρουν προφορικά ή γραπτά στην κατανόηση από όλα τα μέλη της ομάδας της λειτουργίας της καρδιάς και της ζωτικής σημασίας της για τον ανθρώπινο οργανισμό. Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο χαρτί τους την άποψή τους για τη συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους και με τη δασκάλα τους (π.χ. συνεργάστηκα καλά με τον/την αλλά αντιμετώπισα το εξής πρόβλημα..., θα προτιμούσα να συνεργαζόμουν με τον/την γιατί, συνεργάστηκα καλά με τον/την γιατί από την πλευρά μου.... και από την πλευρά του/της...).

- Τάξεις Ε' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 30-33), Δ' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 70-85):

(Τίτλος: Σημαία)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε ένα φύλλο χαρτί την ελληνική σημαία ...

Εφαρμογή

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να χωριστούν ανά δύο με κριτήριο τους ύψος ή το βάρος τους (με τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούν) και να συζητήσουν σχετικά με την ελληνική σημαία (αριθμός και χρώμα ορθογώνιων λωρίδων και σταυρού, καθώς και τα εναλλακτικά της σχέδια. Σχετικές πληροφορίες δίνει και η εκπαιδευτικός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ηλεκτρονικός υπολογιστής).

Στη συνέχεια οι μαθητές συνεργάζονται ανά δύο μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό προκειμένου να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν την ελληνική σημαία σε χαρτί του μέτρου και σε διαστάσεις που οι ίδιοι θα αποφασίσουν. Αφού τελειώσουν υπολογίζουν και το εμβαδόν της.

Οι σημαίες αναρτώνται σε εμφανή σημεία της αίθουσας και εν όψει της 25^{ης} Μαρτίου και οι μαθητές καλούνται να θαυμάσουν τα έργα τους.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο χαρτί τους την άποψή τους για τη συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους και με τη δασκάλα τους (π.χ. συνεργάστηκα καλά με τον/την αλλά αντιμετώπισα το εξής πρόβλημα..., θα προτιμούσα να συνεργαζόμουν με τον/την γιατί, συνεργάστηκα καλά με τον/την γιατί από την πλευρά μου.... και από την πλευρά του/της....).

Δραστηριότητες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «κοινωνικοί-συναισθηματικοί δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες»)

- Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Τίτλος: Ένα γράμμα για τη δασκάλα μου)

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο χαρτί και ο κάθε μαθητής το συμπληρώνει...

«Ένα γράμμα για τη δασκάλα μου»

Αγαπημένη μου δασκάλα

Σου γράφω αυτό το γράμμα για να σου πω ότι είσαι σημαντική για μένα. Ίσως θα αναρωτηθείς γιατί δεν στο λέω προφορικά, αφού κάθε μέρα είμαστε μαζί. Η απάντησή είναι πως

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Θέλω να ξέρεις ότι κάθε φορά που μου χαμογελάς αισθάνομαι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Επίσης, όταν μου ζητάς ευγενικά να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου, νιώθω πως ενδιαφέρεσαι όχι μόνο για μένα αλλά και για εκείνους και με αυτόν τον τρόπο προσπαθείς να μας βοηθήσεις να

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σ' ευχαριστώ πολύ που μου έμαθες πως ένας από τους σημαντικότερους κανόνες που δεν πρέπει να παραβαίνουμε στη ζωή είναι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Πάντως το ομολογώ πως κι εγώ στενοχωριέμαι όταν ξεπερνώντας κάποια όρια οι συνέπειες είναι αρνητικές όχι μόνο για μένα αλλά και για

.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

Και δεν θα ξεχάσω ποτέ τη συμβουλή που μου έδωσες για το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαι στους ανθρώπους για να ζω αρμονικά μαζί τους. Συγκεκριμένα κρατώ σαν φυλαχτό την προτροπή σου να

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ευτυχώς μου έχεις διδάξει ότι για να διορθώνω τα λάθη μου στη σχέση μου με τους άλλους θα πρέπει να

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Με την ευχή να είσαι πάντα δίπλα μου

.....

4. Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

- Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 65-66), Ε' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 30-33), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 25-23):

(Τίτλος: Με προσπάθεια γίνεται...)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί κάτι για το οποίο νομίζει πως είναι ικανός να κάνει...

1.....

2.....

3.....

Εφαρμογή

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να προτείνουν λύση για το εξής πρόβλημα (επίλυση προβλήματος): «Η δασκάλα σας θέλει να οργανώσει για σας μία εκπαιδευτική επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων, όμως τα έξοδα είναι πολλά και είναι δύσκολο για τους γονείς σας να τα καλύψουν (είναι περίπου 150 ευρώ το λιγότερο για κάθε άτομο). Η επίσκεψη, λοιπόν, πρέπει να ακυρωθεί. Μπορείτε να προτείνετε λύσεις ώστε να μειωθεί το κόστος μετακίνησης και παραμονής σας στην Αθήνα κι έτσι να πραγματοποιηθεί τελικά η επίσκεψη;

Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο αρχικό φύλλο χαρτί την άποψή τους για το αν θεωρούν πως προσωπικά βοήθησαν ή όχι τη δασκάλα τους κατά τη συμμετοχή τους στη συζήτηση με τους συμμαθητές τους και τεκμηριώνουν την άποψή τους.

5. Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους

- Τάξεις ΣΤ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

Προσδοκίες-Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος

(Τίτλος: Εμπιστοσύνη, Αυτοέλεγχος συμπεριφοράς)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί αν πιστεύει πως η δασκάλα του τον εμπιστεύεται ή όχι...

Εφαρμογή

Στη συνέχεια η δασκάλα δηλώνει στα παιδιά πως πιστεύει ότι αν τους αναθέσει μία εργασία μπορούν να την ολοκληρώσουν και μάλιστα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ακόμα κι αν η ίδια λείπει από την αίθουσα (προσδοκίες-συμπεριφορικός αυτοέλεγχος). Αμέσως μετά, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να υποθέσουν πως εκείνη

τη στιγμή αυτή βρίσκεται έξω από την αίθουσα, αλλά οι μαθητές πρέπει ανά δύο να ολοκληρώσουν σε χαρτί Α4 έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα της αρεσκείας τους. Ο χρόνος εργασίας δεν θα πρέπει να ξεπεράσει τα 10 λεπτά. (Η δασκάλα υπενθυμίζει τον χρόνο που απομένει για να ολοκληρώσουν οι μαθητές την εργασία τους.)

Τα έργα των μαθητών παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε χαρτί τον λόγο για τον οποίο θεωρούν πως πρόλαβαν να ολοκληρώσουν ή όχι την εργασία τους στον προκαθορισμένο χρόνο...

6. Παροχή στήριξης και φροντίδας

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 105-107), Ε' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 105-107), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 132-134):

(Τίτλος: Εκδήλωση στοργής και θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής καταγράφει σε ένα φύλλο χαρτί Α4 σχετικά με το αν πιστεύει πως η δασκάλα του εκδηλώνει ή όχι το ενδιαφέρον της γι' αυτόν και με ποιον τρόπο...

Εφαρμογή

Η δασκάλα δίνει στον κάθε μαθητή ένα γραπτό μήνυμα και του ζητά να γράψει κάτω από αυτό τι αισθάνθηκε διαβάζοντάς το (ο μαθητής σημειώνει κάτω από το σχόλιό του και το βαπτιστικό του όνομα).

(Λίστα γραπτών μηνυμάτων που μοιράστηκαν στους μαθητές...)

1. Χαίρομαι όταν σε βλέπω να γελάς
2. Εύχομαι να είσαι πάντα χαρούμενος
3. Μακάρι να μην είσαι ποτέ στενοχωρημένος
4. Πιστεύω πως θα έχεις πολλές επιτυχίες στη ζωή σου
5. Σε εμπιστεύομαι απόλυτα
6. Είμαι σίγουρη πως θα προοδεύσεις στη ζωή σου
7. Θέλω να ξέρεις πως είσαι σημαντικός για μένα
8. Νομίζω πως είσαι δυνατό παιδί και μπορείς να νικάς τις δυσκολίες

9. Είσαι υπέροχος άνθρωπος και χαίρομαι που σε γνώρισα
10. Έχω μάθει πολλά από σένα και σε ευχαριστώ πολύ γι' αυτό
11. Έχω εντυπωσιαστεί από την καλοσύνη σου
12. Σε θαυμάζω
13. Θέλω να ξέρεις πως όταν με χρειάζεσαι θα είμαι πάντα δίπλα σου
14. Είμαι περήφανη που είσαι μαθητής μου
15. Θέλω να σου ζητήσω «συγγνώμη» για όλες εκείνες τις φορές που σε στενοχώρησα άθελά μου
16. Θα ήθελα να μου πεις τι πρέπει να κάνω ώστε όταν μεγαλώσεις να με θυμάσαι με αγάπη
17. Η ευγένειά σου γαληνεύει την ψυχή μου! Απολαμβάνω να σε ακούω να μου μιλάς
18. Εύχομαι να έχεις καταλάβει πως όταν σε μαλώνω για κάτι είναι γιατί θέλω μόνο το καλό σου, ακόμα κι αν δεν το κάνω με σωστό τρόπο
19. Να θυμάσαι πως είσαι μοναδικός και αξιόλογος
20. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν όλοι οι άνθρωποι. Να αγωνίζεσαι πάντα για να αντιμετωπίζεις τις δικές σου
21. Πιστεύω ότι είσαι απόλυτα ικανός να διαχειρίζεσαι δύσκολες καταστάσεις στη ζωή σου
22. Όταν νιώθεις πως σε αδικώ σε παρακαλώ να με βοηθάς να το διορθώνω. Κάνω κι εγώ λάθη...

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί ένα σκίτσο για να δείξουν πώς αισθάνονται διαβάζοντας το μήνυμα της δασκάλας τους...

Δραστηριότητα αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»)

- Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' Γλώσσα (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' Γλώσσα (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Τίτλος: «Προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»- Καλή συνεργασία των μαθητών με τη δασκάλα)

- Η δασκάλα:

α) ανακοινώνει στους μαθητές πως πιστεύει ότι ο καθένας από αυτούς μπορεί να την βοηθήσει σε ένα προσωπικό της πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και ότι εμπιστεύεται τον καθένα ξεχωριστά κι έχει ανάγκη τη βοήθειά του

β) παρουσιάζει το πρόβλημά της: «Για οικογενειακούς λόγους πρέπει να λείπω από το σχολείο για μία εβδομάδα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Όμως, η δική μου απουσία θα στερήσει από εσάς πολλές διδακτικές ώρες. Δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ. Κι έστω ότι θα υπάρξει κάποιος άλλος συνάδερφος για αναλάβει τις ώρες μου, αλλά πώς θα βρεθεί αυτός; Πώς να ζητήσω από τον Διευθυντή του σχολείου να εμπλακεί σε μία τέτοια διαδικασία αναζήτησης;»

γ) ζητά τη βοήθεια των μαθητών και επισημαίνει πως θα σεβαστεί την απόφαση κάποιου να μην τη βοηθήσει, γιατί κατανοεί πως θα έχει τους λόγους του για να μην το κάνει. Καλεί τον κάθε μαθητή να γράψει τη γνώμη του για τον τρόπο σκέψης της και να της προτείνει μία ή περισσότερες λύσεις

Δραστηριότητες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες», «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»)

- Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 88-96), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 86-92), Δ' Μελέτη Περιβάλλοντος:

(Τίτλος: τι θα έκανες αν...)

- Η δασκάλα συζητά με τους μαθητές για το ενδεχόμενο δημιουργίας του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, το οποίο ζητά και να το συμπληρώσουν

- Η δασκάλα μοιράζει προς συμπλήρωση το εξής καταστατικό (τα «1» και «2» αναφέρονται στον τομέα «δεσμοί», τα «3» και «4» στον τομέα «όρια», τα «5» και «6» στον τομέα «δεξιότητες», τα «7» και «8» στον τομέα «προσδοκίες», τα «9» και «10» στον τομέα «συμμετοχή», το «11» στον τομέα «στήριξη» και το «12» στον τομέα «φροντίδα»)...

1. Σεβόμαστε ο ένας τον άλλο γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Βοηθάμε ο ένας τον άλλο γιατί

.....

.....
.....
.....
.....
.....

3. Συμμετέχουμε στη δημιουργία των κανόνων της τάξης γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

4. Εφαρμόζουμε τους κανόνες της τάξης γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

5. Υποστηρίζουμε με επιχειρήματα τη γνώμη μας γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

6. Λύνουμε ειρηνικά τις διαφορές μας γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

7. Ο καθένας μας έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στην τάξη γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

8. Ο καθένας μας έχει τα δυνατά του σημεία που τον διαφοροποιούν από τους άλλους και αυτό είναι καλό γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Οι προτάσεις του κάθε μαθητή είναι σημαντικές για την τάξη γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Ο κάθε μαθητής παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Η δασκάλα στηρίζει τον κάθε μαθητή όταν το έχει ανάγκη γιατί έτσι

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Οι μαθητές φροντίζουν τους συμμαθητές τους γιατί έτσι

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ασημόπουλος, Χ. (2012). Οι ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην οικογένεια και τα παιδιά. *Ένεκα λόγου* 37, 8-9. Προσβάσιμο στο: http://www.epsype.gr/uploads/images/teuxos_37_new.pdf (ανακτηθέν την 5/5/2014).

Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2016). Ανίχνευση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης σε μαθητές δημοτικού: Η περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας, Στο: Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας (επιμ.), Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΠΕΕ «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014 (Τόμ. Β', σσ. 921-936). Αθήνα: Διάδραση.

Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2014). Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην Α' δημοτικού, *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 26, 4-34.

Γιωτάκος Ο, Καραμπέλας Δ, Καυκάς Α. (2011). Επίπτωση της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία στην Ελλάδα. *Ψυχιατρική* 22 (2), 109–119.

Γιωτάκος, Ο. (2010). Οικονομική κρίση και ψυχική υγεία. *Ψυχιατρική* 21 (3), 195-204.

Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNICEF (Εκθεση), (2014). *Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα 2014. Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά.* Προσβάσιμο στο: <http://www.unicef.gr/uploads/filemanager/PDF/2014/children-in-greece-2014.pdf> (ανακτηθέν την 5/4/2014).

Ντολιοπούλου, Ε. (2013). Αντιλήψεις νηπίων για την οικονομική κρίση: Μια μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1 (1), 108-129.

Ξενόγλωσση μεταφρασμένη στα ελληνικά

Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση.* Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.* Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. Γ. Μετάφρ. Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Eurochild, (2011). *How the economic and financial crisis is affecting children & young people in Europe. Report based on evidence collected through Eurochild membership.* Available:

<http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/Crisis/Eurochild%20updates/Eurochild%20crisis%20paper%20-%20How%20the%20economic%20and%20financial%20crisis%20is%20affecting%20children%20and%20young%20people.pdf>, Retrieved: 24/4/2014.

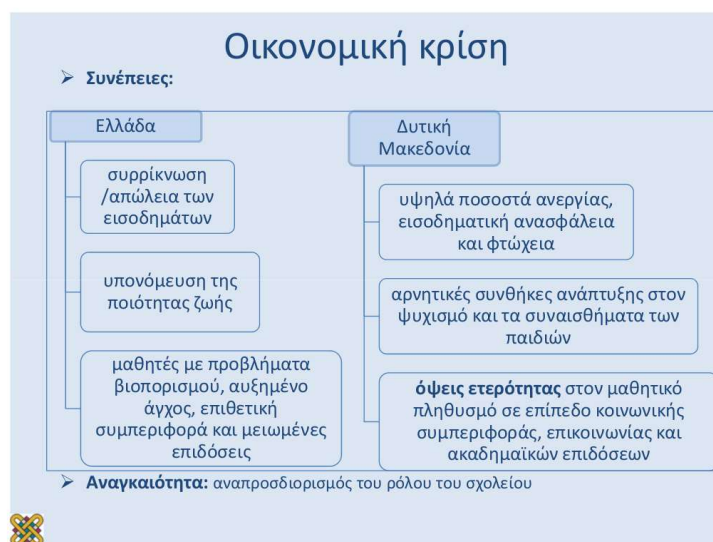
International Academy of Education – International Bureau of Education – IBE UNESCO - Educational Practices Series – No 16 – Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school.* Available: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_16.pdf, Retrieved: 29/09/2013.

3. Αρχείο Power Point, για την ενημέρωση των γονέων⁸⁶

«Ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών σε περίοδο οικονομικής κρίσης: Διδακτικές παρεμβάσεις στο δημοτικό σχολείο»

Ερευνήτρια: **Αγάπη Βράντση**, Κοινωνιολόγος-Δασκάλα, Μ.Εδ., Υποψήφια Δρ.
Επιβλέπουσα: **Κατερίνα Δημητριάδου**, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

 **Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**



⁸⁶ Στο PowerPoint οι όροι «εκπαιδευτικός» και «μαθητής» αναφέρονται και στα δύο φύλα. Όλες οι εικόνες του αρχείου προέρχονται από το διαδίκτυο.

Συμπέρασμα

Αναγκαιότητα της έρευνας με άξονες:

Την εστιασμένη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Την ερευνητική εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Την ανάδειξη «καλών πρακτικών» (best practices) για ανάπτυξη της ΨΑ των μαθητών



Ορισμός της έννοιας Ψυχική Ανθεκτικότητα (ΨΑ) (resilience)

Η ικανότητα του ατόμου να ανακάμπτει από αρνητικές εμπειρίες της ζωής και να ενδυναμώνεται ψυχικά, αναπτύσσοντας διαδικασίες για την αντιμετώπιση των εμπειριών αυτών

(Henderson & Milstein, 2008)



Ενίσχυση της ΨΑ στο σχολείο

Μείωση παραγόντων επικινδυνότητας

- ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων
- δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων
- εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων

- παροχή στήριξης και φροντίδας
- υψηλές προσδοκίες και σαφής έκφρασή τους
- παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας



Προαγωγή της ΨΑ στην τάξη

Ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από:

- ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό
- αυτοέλεγχο συμπεριφοράς

Κοινωνική αλληλεπίδραση και ψυχολογικό κλίμα της τάξης που διακρίνονται από:

- θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών
- θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών
- **καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια**

(Doll, Zucker & Brehm, 2009)



Διδασκαλίες στη συγκεκριμένη τάξη

Θα ενσωματώνονται στην πραγμάτευση της ύλης των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων

(Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά και Εικαστικά)

- Θα προάγουν την ΨΑ με διακριτικό τρόπο (διακριτικός μοχλός ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας)
- Θα επιτυγχάνουν και τους μαθησιακούς στόχους των μαθημάτων



Σχέδιο δράσης



36 διδακτικά δώρα



2 διδακτ. δώρα για συναντήσεις με γονείς (αρχική ενημέρωση-τελική αξιολόγηση)



2 διδακτ. δώρα για συναντήσεις με μαθητές (αρχική ενημέρωση-τελική αξιολόγηση)



32 διδακτ. δώρα για διδασκαλίες

- Οι διδακτικές πρακτικές που θα προάγουν την ΨΑ θα ενσωματωθούν σε 24 δώρα (φυσικά και σε κάθε ευκαιρία που δίνεται στον εκπαιδευτικό σε όλα τα μαθήματα, στο πλαίσιο ενός διαθεματικού προσανατολισμού)
- 8 διδακτικά δώρα θα διατεθούν για αξιολόγηση των διδασκαλιών



Προγραμματισμός διδασκαλιών (1/5)

ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η				ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η		ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΔΙΔΑΚΤ. ΩΡΕΣ
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ								Δίωρο 17' Αρχική αξιολόγηση με γονείς PPT		2
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ	Δίωρο 2' Αρχική αξιολόγηση μαθητών PPT	Δίωρο 3' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 4' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 5' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 6' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 7' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 8' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 9' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 10' Γνωστικό αντικείμενο	18
	Αξιολόγηση τραπεζιανής κατάστασης	Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Κατασκευαστικό-επιστημονικοί έσοδοι»)				Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Όργανα»)				

Προγραμματισμός διδασκαλιών (2/5)

Μετά από 32 ώρες εφαρμογής του σχεδίου

θα σταλούν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα, προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των διδασκαλιών και για να τους δοθεί η δυνατότητα ανατροφοδότησης του σχεδίου.

Έτσι, τον μήνα Ιανουάριο θα υπάρξει μικρή αναμονή, η οποία θα δώσει και τη δυνατότητα ελέγχου της διάρκειας της αλλαγής προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ΨΑ και στη συνέχεια αναπροσαρμογή του σχεδίου ή συνέχισή του στη αρχική μορφή.

Οι προτάσεις των γονέων και των μαθητών θα ενσωματωθούν στο πλάνο των διδασκαλιών χωρίς να ασκούν περιορισμούς στον ανατοχασμό των εκπαιδευτικών.

Προγραμματισμός διδασκαλιών (3/5)

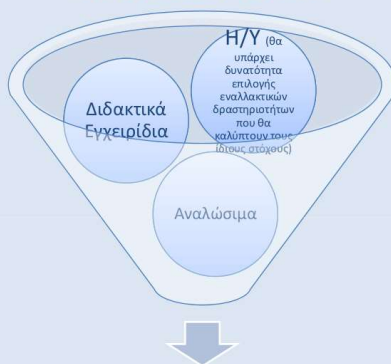
ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η				ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η		ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΔΙΔΑΚΤ. ΩΡΕΣ
ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ		Δίωρο 11' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 12' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 13' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 14' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 15' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 16' Γνωστικό αντικείμενο			12
		Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Βιολογία»)				Διδακτοκλή αξιολόγησης				
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ	Δίωρο 17' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 18' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 19' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 20' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 21' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 22' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 23' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 24' Γνωστικό αντικείμενο		16
		Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Σωματική»)				Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Προσκόμιση»)				
ΜΑΡΤΙΟΣ	Δίωρο 25' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 26' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 27' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 28' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 29' Γνωστικό αντικείμενο	Δίωρο 30' Γνωστικό αντικείμενο				12
		Διδακτοκλή (προτεινόμενη κυρίως στον τομέα «Φρονιολογία, στήριξη»)				Διδακτοκλή αξιολόγησης				

Προγραμματισμός διδασκαλιών (4/5)

ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΠΙΣΤΩΤ. ΩΡΕΣ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ	Δίωρο α 31' Έναρξη μαθημάτων	Δίωρο α 32' Έναρξη μαθημάτων		Δίωρο 33' Έναρξη μαθημάτων	Δίωρο 34' Έναρξη μαθημάτων	8
	Αποθεωτικές αφολήγησης					
ΜΑΪΟΣ	Δίωρο 35' Τέλεση μαθημάτων	Δίωρο 36' Τέλεση μαθημάτων				4
						ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ: 72



Εποπτικό υλικό



Ελάχιστο οικονομικό κόστος



Η ερευνητική διαδικασία (1/4)

- Η έρευνα έχει την έγκριση του ΥΠΠΕΘ (Αρ. Πρωτοκόλλου: Φ15/1474/197717/Δ1 /21-11-2016).
- Τα αποτελέσματά της θα κοινοποιηθούν ηλεκτρονικά στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π. και στη Δ/νση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Π.Ε.



Η ερευνητική διαδικασία (2/4)

- Περιλαμβάνει:



Η ερευνητική διαδικασία (3/4)

- Τα αρχεία της ηχογράφησης των συνεντεύξεων **δεν θα χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο σκοπό** παρά μόνο για τις ανάγκες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.



Η ερευνητική διαδικασία (4/4)

- Τα ονόματα των συμμετεχόντων στην έρευνα, μαθητών και εκπαιδευτικών, δεν θα αναγράφονται σε κανένα σημείο της ερευνητικής εργασίας και δεν θα ανακοινωθούν σε τρίτους για κανέναν λόγο.



Συζήτηση

Στοιχεία που ισχύουν στην καθημερινότητα της τάξης και του σχολείου γενικότερα:

- Ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών
- Ύπαρξη ξεκάθαρων ορίων
- Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή
- Παροχή ευκαιριών για συμμετοχή
- Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών
- Παροχή φροντίδας και στήριξης



4. Αρχείο Power Point για την ενημέρωση των μαθητών/τριών⁸⁷



⁸⁷ Στο PowerPoint οι όροι «εκπαιδευτικός» και «μαθητής» αναφέρονται και στα δύο φύλα. Όλες οι εικόνες του αρχείου προέρχονται από το διαδίκτυο.

Παράγοντες που εμποδίζουν την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών



Αντιμετώπιση της κατάστασης

Στήριξη από το σχολείο με:



• Δασκάλους που γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν

• Με δραστηριότητες στην τάξη που ενδιαφέρουν τους μαθητές

• Με διδασκαλίες που θα βοηθούν την ψυχική υγεία των μαθητών



Στόχος

Οι μαθητές να μπορούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη ζωή τους και να έχουν καλή ψυχική υγεία, μαθαίνοντας πώς να ξεπερνούν τα εμπόδια που συναντούν





• Τι μπορεί να κάνει το σχολείο;

Να μειώσει τους κινδύνους:

- με δημιουργία καλών σχέσεων
- με δημιουργία ξεκάθαρων και κατανοητών κανόνων
- με εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργατικότητας κ.λπ.

Να αυξήσει την προστασία:

- με στήριξη και φροντίδα
- με εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών
- με ευκαιρίες για συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων

Τι μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη;

Να δίνονται στους μαθητές ευκαιρίες για:

- να νιώθουν επιτυχημένοι
- να θέτουν στόχους, να επιλύουν προβλήματά τους, να αξιολογούν τον εαυτό τους
- να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού



Να υπάρχουν:

- καλές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών
- καλές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών
- καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια

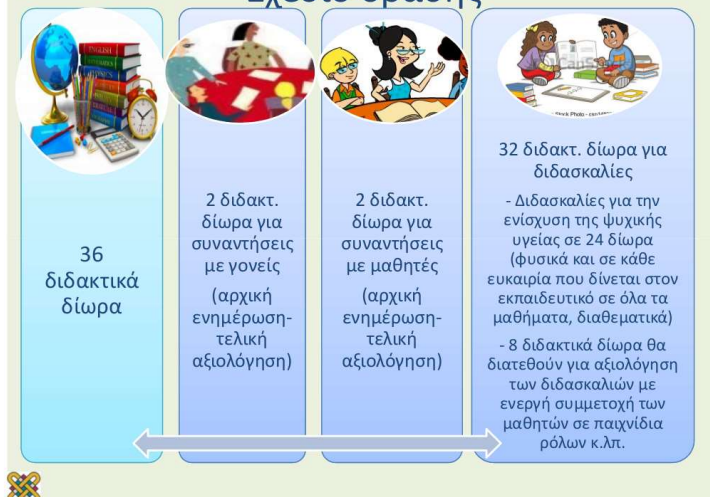
Τι μπορεί να γίνει στη συγκεκριμένη τάξη...

Διδασκαλία σύμφωνη με τα Αναλυτικά Προγράμματα μαθημάτων: Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά και Εικαστικά

- Η διδασκαλία των μαθημάτων θα βοηθά την καλή ψυχική υγεία των μαθητών
- Η διδασκαλία των μαθημάτων θα επιδιώκει στόχους μάθησης των μαθημάτων



Σχέδιο δράσης



Προγραμματισμός διδασκαλιών (1/5)

ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΣΥΛΛΕΓΓΗ ΩΡΕΣ
ΜΗΝΑΣ	1η	2η	3η	4η	5η	2
ΑΡΧΗΜΗΝΗΣ	Δωρο 1' Αρχική συνάντηση με μαθητές ΡΡΤ	Δωρο 2' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 3' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 4' Γνωστικό αποτέλεσμα	Δωρο 5' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 6' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 7' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 8' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 9' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 10' Γνωστικό αποτέλεσμα	Δωρο 11' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 12' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 13' Γνωστικό αποτέλεσμα	Δωρο 14' Γνωστικό αποτέλεσμα Δωρο 15' Γνωστικό αποτέλεσμα	Αξιολόγηση συνολικής επίτευξης ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η
Αξιολόγηση εκπαιδευτικής επίτευξης	18	18	18	18	18	18



Προγραμματισμός διδασκαλιών (2/5)

Μετά τα 32 δώρα εφαρμογής του σχεδίου

θα σταλούν στους γονείς ενημερωτικά σημειώματα, προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των διδασκαλιών και για να τους δοθεί η δυνατότητα ανατροφοδότησης του σχεδίου

Έτσι, τον μήνα Ιανουάριο θα υπάρξει αρχική αναμονή, η οποία θα δώσει και τη δυνατότητα ελέγχου της διάρκειας της αλλαγής προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ΨΑ και στη συνέχεια αναπροσαρμογή του σχεδίου ή συνέχισή του στη αρχική μορφή.

Οι προτάσεις των γονέων και των μαθητών θα ενσωματωθούν στο πλάνο των διδασκαλιών χωρίς να ασκούν περιορισμούς στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών.



Προγραμματισμός διδασκαλιών (3/5)

ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΕΩΝ
Αύγουστος	Δίωρο 12 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 13 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 14 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 15 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 16 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	12
	Εβδομαδιαία (αρχιτεκτονικά κυρία στον χώρο «Αυτοκίνητο»)				Αυτοκίνητος εναλλαγή	
Σεπτέμβριος	Δίωρο 17 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 18 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 19 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 20 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 21 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	16
	Εβδομαδιαία (αρχιτεκτονικά κυρία στον χώρο «Κουζίνα»)		Εβδομαδιαία (αρχιτεκτονικά κυρία στον χώρο «Προπόνηση»)			
Οκτώβριος	Δίωρο 22 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 23 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 24 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 25 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 26 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	12
	Εβδομαδιαία (αρχιτεκτονικά κυρία στον χώρο «Μπαρ/Καφέ»)		Αυτοκίνητος εναλλαγή			



Προγραμματισμός διδασκαλιών (4/5)

ΜΗΝΑΣ	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 1η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 2η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 3η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 4η	ΕΒΔΟΜΑΔΑ 5η	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΕΩΝ
Αύγουστος	Δίωρο 27 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 28 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 29 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 30 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 31 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	8
	Αυτοκίνητος εναλλαγή					
Σεπτέμβριος	Δίωρο 32 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 33 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 34 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 35 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	Δίωρο 36 ^ο Γνωστικά αντικείμενα	4
	Εβδομαδιαία (αρχιτεκτονικά κυρία στον χώρο «Αυτοκίνητο»)					



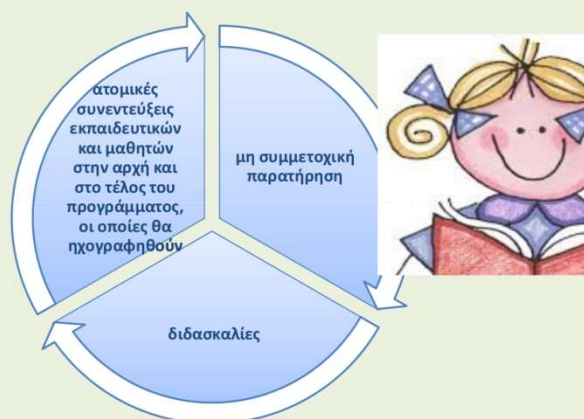
Απαραίτητο υλικό



Ελάχιστο οικονομικό κόστος



Διαδικασία



Συζήτηση

Στοιχεία που ισχύουν στην τάξη και το σχολείο γενικότερα:

- Καλές σχέσεις
- Ξεκάθαρα όρια
- Εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργατικότητας κ.λπ.
- Ευκαιρίες για συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων
- Εμπιστοσύνη στις ικανότητες των μαθητών
- στήριξη και φροντίδα
- Φροντίδα και στήριξη



Ευχαριστώ για την προσοχή σας!



5. Φύλλο παρατήρησης μαθητή/τριας πριν και μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

(πριν την παρέμβαση /μετά την παρέμβαση)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο παιδιού:

Ηλικία:

Αύξων αριθμός παιδιού:

Τάξη:

Αριθμός μαθητών/τριών Τμήματος:

Τύπος σχολείου:

Οργανικότητα σχολείου:

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Ημερομηνία παρατήρησης:

1. Παρατήρηση-εντοπισμός στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού

2. Προφίλ παιδιού

Α.		
Παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας: <i>ώρα</i> <i>μάθημα</i>	Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών	Παροχή φροντίδας και στήριξης
	Ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων	Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών
	Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή	Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή

--	--	--

B.		
Παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας: <i>διάλειμμα ... σχολική εκδήλωση ...</i>	Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών	Παροχή φροντίδας και στήριξης
	Ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων	Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών

	Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή	Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή

3. Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία του παιδιού

Παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας:	Παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας:
<i>ώρα</i>	<i>διάλειμμα ...</i>
<i>μάθημα</i>	<i>σχολική εκδήλωση ...</i>

--	--

4. Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία του παιδιού

Παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας:	Παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας:
<p style="text-align: center;"><i>ώρα</i></p> <p style="text-align: center;"><i>μάθημα</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>διάλειμμα ...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>σχολική εκδήλωση ...</i></p>

5. Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση του παιδιού

Παρατήρηση εντός διδακτικής ώρας:	Παρατήρηση εκτός διδακτικής ώρας:

ώρα μάθημα	διάλειμμα ... σχολική εκδήλωση ...

6. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

(πριν την παρέμβαση)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
Φύλο παιδιού:
Ηλικία:
Αύξων αριθμός παιδιού (κατ' αντιστοιχία με το ΦΠ):
Τάξη:
Αριθμός μαθητών/τριών Τμήματος:

Τύπος σχολείου:

Οργανικότητα σχολείου:

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Ημερομηνία συνέντευξης:

1. Σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού

A. Στοιχεία από την καθημερινότητα στο σχολείο

1	Προτιμάς να φοράς στο σχολείο συγκεκριμένα ρούχα και παπούτσια;
2	Συνήθως σου τα αγοράζουν οι γονείς σου;
3	Αν δεν έχουν τα χρήματα να σου τα αγοράσουν, πως θα νιώσεις;
4	Σου έχει συμβεί ποτέ αυτό; Πώς αντέδρασες;
5	Αν σου συνέβαινε στο μέλλον, πώς θα αντιδρούσες;
6	Όταν έρχεσαι στο σχολείο προτιμάς να φέρνεις μαζί σου και το κολατσιό σου ή να παίρνεις χρήματα για να το αγοράσεις από το κυλικείο;
7	Ποιο είναι συνήθως αυτό;
8	Σου αρέσει ή το τρως επειδή το θέλουν οι γονείς σου;
9	Έχει συμβεί ποτέ να μην φας κολατσιό στο σχολείο; Για ποιον λόγο;
10	Αν οι γονείς σου κάποια μέρα σου έλεγαν να μην πάρεις κολατσιό στο σχολείο επειδή έφαγες ένα καλό πρωινό στο σπίτι, πώς θα ένιωθες;
11	Συμμετέχεις συνήθως στις εκπαιδευτικές επισκέψεις της τάξης που γίνονται μακριά από το σχολείο σου;
12	Όταν δεν σου επιτρέπουν οι γονείς σου να συμμετέχεις, πώς αντιδράς;
13	Πηγαίνεις συνήθως με το σχολείο σε θεατρικές παραστάσεις ή προβολές ταινιών όπου χρειάζεται να πληρώσεις εισιτήριο;
14	Νομίζεις πως πρέπει να πηγαίνεις;
15	Αν οι γονείς σου αντιμετώπιζαν οικονομικές δυσκολίες, θα το γνώριζες;
16	Νομίζεις πως θα σου το έλεγαν οι ίδιοι ή θα το διαπίστωνες μόνος/η σου;

17	Σου έχει συμβεί ποτέ αυτό; Πώς αισθάνθηκες;
18	Άλλαξε καθόλου τη συμπεριφορά σου ένα τέτοιο πρόβλημα; Πώς;
19	Με ποιον τρόπο επηρεάζει ένα τέτοιο πρόβλημα τη σχολική σου επίδοση;
20	Θα ζητούσες βοήθεια από τον/την δάσκαλό/α σου, τον/την Διευθυντή/ντρια του σχολείου ή τους υπόλοιπους δασκάλους/ες για να αντιμετωπίσεις μία τέτοια κατάσταση;
21	Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσαν να σε βοηθήσουν;
22	Γνωρίζεις ή έχεις καταλάβει αν και άλλοι/ες συμμαθητές/τριές σου αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα;
23	Γνωρίζεις αν και το σχολείο σου αντιμετωπίζει επίσης οικονομικές δυσκολίες; Τι ξέρεις ακριβώς;
24	Τι σκέφτεσαι γενικότερα για τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα κάποιοι/ες μαθητές/τριες;
25	Ποια συμβουλή θα τους έδινες, ώστε να νιώσουν δυνατοί/ές και να τις αντιμετωπίσουν; Τι θα μπορούσες να κάνεις εσύ για να νιώσουν δυνατοί/ές;

B. Στοιχεία από την καθημερινότητα στην τάξη

26	Συνήθως σου αγοράζουν οι γονείς σου όλα αυτά που ζητά ο/η δάσκαλος/α στην αρχή της χρονιάς;
27	Ποια από αυτά χρησιμοποιείς περισσότερο και τελειώνουν γρήγορα;
28	Μόλις τελειώνουν τι κάνεις;
29	Τι νομίζεις πως πρέπει να υπάρχει σε μία τάξη, ώστε να σε βοηθά να μαθαίνεις καλύτερα;
30	Όταν δεν υπάρχει αυτό στη δική σου τάξη, πώς το αντιμετωπίζεις;
31	Τι κάνει ο/η δάσκαλός/α σου για να λυθούν τα προβλήματα που δημιουργούνται στους/στις μαθητές/τριες της τάξης σου λόγω οικονομικών δυσκολιών (π.χ. ανάρμοστη συμπεριφορά, χαμηλές επιδόσεις);
32	Ποιο χαρακτηριστικό σου σε βοηθάει ή σε δυσκολεύει στο να λύνεις τα προβλήματά σου;
33	Υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή σε σένα προς το χειρότερο τα τελευταία χρόνια;

34	Γνωρίζεις πού οφείλεται η συγκεκριμένη αλλαγή;
35	Έχει ο/η δάσκαλός/α σου κάποια ευθύνη για τη συγκεκριμένη αλλαγή; Αν ναι, γιατί;
36	Έκανε κάτι ο/η δάσκαλος/α σου για να σε βοηθήσει να αντιμετωπίσεις μία αρνητική αλλαγή σου που οφείλεται σε οικονομικά προβλήματα της οικογένειάς σου;
37	Εσύ τι θα ήθελες να κάνει ο/η δάσκαλός/α σου για την αντιμετώπιση της αλλαγής αυτής;
38	Έχεις μιλήσει στον/στην δάσκαλο/α σου για το πώς τα οικονομικά προβλήματα των γονιών σου μπορεί να επηρεάζουν τη ζωή σου;
39	Εμπιστεύεσαι γενικότερα στον/στην δάσκαλό/α σου τα προσωπικά σου ζητήματα;
40	Ζητάς τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας σου για τέτοια θέματα;
41	Εκείνος/η βρίσκει συνήθως τρόπους για να σε βοηθήσει;
42	Οι γονείς σου συζητούν συχνά με τον/την δάσκαλό/α σου για τη συμπεριφορά και την επίδοσή σου στο σχολείο;
43	Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να πεις στη συνέντευξη και δεν σου δόθηκε η ευκαιρία; Αν ναι, τι είναι αυτό;
44	Αν ήσουν μάγος, τι θα ήθελες να κάνεις για σένα και για τα παιδιά της τάξης σου;

2. Προσωπικό προφίλ μαθητή/τριας

45	Υπάρχουν άτομα στο σχολείο που σε νοιάζονται και σε φροντίζουν;
46	Υπάρχει κάποιο άτομο που σε βοηθά να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;
47	Υπάρχει κάποιο άτομο που σε δυσκολεύει στο να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;
48	Υπάρχουν άτομα στο σχολείο που θαυμάζεις και θα ήθελες να τους μοιάσεις;
49	Βρίσκεις ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες του σχολείου;
50	Σου αρέσει να μαθαίνεις μέσα στο σχολείο και να είσαι καλός/ή μαθητής/τρια;

51	Πιστεύεις πως πρέπει να υπάρχουν κανόνες στο σχολείο και στην τάξη σου;
52	Συμμετέχεις στη δημιουργία αυτών των κανόνων;
53	Αγχώνεσαι εύκολα;
54	Μαλώνεις εύκολα με τους/τις συμμαθητές/τριές σου;
55	Έχεις καλή σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές σου;
56	Ακολουθείς συνήθως τη γνώμη των φίλων σου ακόμα κι αν δεν συμφωνείς με αυτήν;
57	Αισθάνεσαι ότι είσαι σημαντικός για την τάξη σου;
58	Σε ενδιαφέρει να σε θαυμάζουν οι συμμαθητές/τριές σου;
59	Πετυχαίνεις τους στόχους σου συνήθως ή όχι;
60	Οι άλλοι αναγνωρίζουν συνήθως τις ικανότητές σου;
61	Αναλαμβάνεις συνήθως τις ευθύνες σου;
62	Συμμετέχεις στις δραστηριότητες του σχολείου;
63	Συνήθως για ποιον λόγο δεν είσαι προσηλωμένος /ή στο μάθημα μέσα στην τάξη;
64	Πόσο συχνά σου συμβαίνει αυτό;
65	Τι θα σε βοηθούσε ώστε να είσαι απόλυτα προσηλωμένος/η στο μάθημα;

3. Θέματα σωματικής υγείας

66	Έχει συμβεί να σε πονάει κάποιο σημείο του σώματός σου την ώρα που βρίσκεσαι στο σχολείο;
67	Τι ακριβώς σε πονάει δηλαδή;
68	Πότε σου συμβαίνει συνήθως; Την ώρα του μαθήματος, του διαλείμματος ή των εκδηλώσεων;
69	Πόσο συχνά σου συμβαίνει;
70	Γιατί νομίζεις πως σου συμβαίνει;
71	Με ποιον τρόπο το αντιμετωπίζεις;
72	Το έχεις πει στους γονείς σου και στον/στη δασκαλό/α σου;

73	Τι κάνουν για να σε βοηθήσουν να το ξεπεράσεις;
74	Υπάρχει κάτι που, αν συνέβαινε, θα σου περνούσε αυτός ο πόνος;

4. Θέματα συναισθηματικής υγείας

75	Στο σχολείο έρχεσαι συνήθως χαρούμενος/η ή όχι?
76	Υπάρχει κάτι που να χαλάει την καλή σου διάθεση για μάθηση;
77	Όταν είσαι κακοδιάθετος/η στο σχολείο, συνήθως γιατί συμβαίνει αυτό;
78	Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η διάθεσή σου;
79	Συμμετέχει η τάξη σου σε προγράμματα Αγωγής Υγείας που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών;
80	Αν δεν συμβαίνει αυτό, για ποιον λόγο νομίζεις ότι δεν συμβαίνει;
81	Πώς αντιμετωπίζει ο/η δάσκαλος/α σου την άσχημη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης σου που προκύπτει από τις οικονομικές δυσκολίες τους;
82	Ξέρεις αν ο/η δάσκαλος/α σου έχει ζητήσει ποτέ βοήθεια γι' αυτό από ειδικούς έξω από το σχολείο;

5. Θέματα γνωστικής συγκρότησης

83	Είσαι πάντα συγκεντρωμένος/η την ώρα του μαθήματος;
84	Συγκρατείς εύκολα τις νέες γνώσεις;
85	Αν η επίδοση των συμμαθητών/τριών σου δεν είναι καλή λόγω των οικονομικών τους προβλημάτων, νομίζεις πως για να μπορέσει ο/η δάσκαλος/α σου να τους/τις βοηθήσει να τη βελτιώσουν χρειάζεται και ο/η ίδιος/α βοήθεια;
86	Αν ναι, μπορείς να σκεφτείς πού ακριβώς χρειάζεται αυτή τη βοήθεια;
87	Υπάρχει κάτι που σε βοηθά να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;
88	Υπάρχει κάτι που σε δυσκολεύει να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Πώς ακριβώς γίνεται αυτό;

7. Διδακτικές δραστηριότητες⁸⁸

(Εγχειρίδιο με διδακτικές δραστηριότητες)

Στο πλαίσιο της διατριβής υλοποιήθηκαν ανά τομέα, γνωστικό αντικείμενο και τάξη οι παρακάτω διδακτικές παρεμβάσεις⁸⁹:

Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων

Τάξη ΣΤ' (Φυσική, Βιβλ.Μαθητή, σελ. 56-57):

(Δραστηριότητα 1^η, Τίτλος: Διαφορετικότητα και αλληλοσυμπλήρωση)

Αρχική αξιολόγηση

Δημιουργούνται ομάδες μαθητών. Ένα άτομο θα εργαστεί μόνο του χωρίς να ανήκει σε καμία ομάδα. Οι μαθητές εστιασμού τοποθετούνται σε διαφορετικές ομάδες.

Εφαρμογή

Τα μέλη της κάθε ομάδας συζητούν μεταξύ τους για το αν εντοπίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά μεταξύ των μελών της ομάδας (ύψος, πάχος και ό,τι άλλο νομίζουν) και αν θεωρούν πως τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μπορούν να φανούν χρήσιμα στην ομάδα και πού. Καταγράφουν σε χαρτί Α4 (η καταγραφή γίνεται από 1 μέλος για όλη την ομάδα). Το άτομο που δεν ανήκε σε καμία ομάδα καταγράφει επίσης την άποψή του. Επιλέγονται οι προαναφερόμενοι μαθητές, για να ανακοινώσουν τις καταγεγραμμένες διαφορές. Γίνεται αναφορά σε χαρακτηριστικά και αυτών των παιδιών (βάρους, ύψος, γυαλιά) και διαπιστώνεται πως τελικά όλοι οι άνθρωποι διαφοροποιούνται μεταξύ τους σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. Καλούνται οι υπόλοιποι μαθητές να πουν τη γνώμη τους για το αν τα παιδιά αυτά ήταν σημαντικά για την ομάδα εργασίας και πώς τη βοήθησαν με τα συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Ακολουθεί η διαπίστωση ότι όπως η κάθε ομάδα αποτελείται από ένα ή περισσότερα μέλη με διαφορετικά χαρακτηριστικά έτσι και κάθε ζωντανός οργανισμός αποτελείται από ένα ή περισσότερα κύτταρα (κύτταρο= η μικρότερη μονάδα ζωής). Επιπλέον πως στους πολυκύτταρους οργανισμούς υπάρχει συνεργασία κυττάρων ενώ μονοκύτταρους οργανισμούς το ένα μοναδικό κύτταρο εκτελεί όλες τις λειτουργίες του οργανισμού.

Τελική αξιολόγηση

⁸⁸ Στη λίστα των δραστηριοτήτων η χρήση των όρων «εκπαιδευτικός» και «μαθητής» αφορά και στα δύο φύλα.

⁸⁹ Οι παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων γίνεται στο συγκεκριμένο τμήμα με τη χρονολογική σειρά που υλοποιήθηκαν στις συνεργαζόμενες τάξεις.

Προκειμένου να γίνει αξιολόγηση και έλεγχος των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας καλούνται οι μαθητές να σχεδιάσουν σε χαρτί Α4 την τάξη τους με τη μορφή κύκλων παραλληλίζοντας την με πολυκύτταρο οργανισμό. Στη θέση του πυρήνα, της κυτταρικής μεμβράνης και του κυτταροπλάσματος μπορούν να σημειώσουν όσα περισσότερα ονόματα μαθητών ή εκπαιδευτικών θεωρούν πως επιτελούν αντίστοιχες λειτουργίες με τα βασικά μέρη του κυττάρου, σημειώνοντας ταυτόχρονα τις λειτουργίες που επιτελούν (π.χ. δασκάλα= ο πυρήνας της τάξης..., κ.λπ.). Αν οι υπό μελέτη μαθητές δεν βρίσκονται μέσα στα παραπάνω ονόματα τότε επανασχεδιάζεται δραστηριότητα.

Τάξεις Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 29-30), Δ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 25-26):

(Δραστηριότητα 2^η, Τίτλος: Συνεργασία)

Αρχική αξιολόγηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά τις ερωτήσεις ενός αρχικού φύλλου αξιολόγησης:

Διαβάζω προσεκτικά και απαντώ στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Τι μπορεί να προσφέρει μία μητέρα στα παιδιά της;

.....
.....
.....
.....
.....

2. Πώς μπορεί να είναι η ζωή ενός ανθρώπου που ζει μόνος του;

.....
.....
.....
.....
.....

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα φύλλα και διαβάζει στους μαθητές ενδεικτικές απαντήσεις.

Εφαρμογή

Δημιουργούνται ομάδες μαθητών, οι οποίες θα εργαστούν για την δημιουργία εικαστικού υλικού που θα απεικονίζει τη γέννηση του Χριστού και τον τόπο όπου έζησε. Σε κάθε ομάδα πρέπει να υπάρχει ένα κορίτσι για να στηρίζει και να φροντίζει τα μέλη, όπως η

μητέρα τα παιδιά της. Αυτό το κορίτσι θα μοιράσει τα υλικά για τις κατασκευές (χαρτόνια, ψαλίδια κόλλες κ.λπ.) και θα βοηθάει τα μέλη στην εργασία τους. Θα κινείται σε όλα τα θρανία, θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει όλες τις προσπάθειες. Σε κάθε μέλος ανατίθεται διαφορετικό έργο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του (π.χ. να χρωματίσει, να κόψει ή να κολλήσει).

Τα μέλη των ομάδων συζητούν και αποφασίζουν σε ποιο σημείο της αίθουσας θα τοποθετήσουν τα έργα τους.

Στη συνέχεια παρατηρούν τον στολισμό της αίθουσας και σχολιάζουν το αν τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν και είχαν μία αλληλεπίδραση-αλληλεξάρτηση μεταξύ τους προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους. Επιπλέον, αναφέρονται στο αν η φροντίδα και η στήριξη που δέχτηκαν από τη συμμαθήτριά τους έκανε την εργασία τους ευκολότερη.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές συμπληρώνουν ατομικά στις παρακάτω ερωτήσεις, ενός τελικού φύλλου αξιολόγησης:

Συμπληρώνω τις παρακάτω προτάσεις:

1. Η συμμαθήτριά μου μού προσέφερε κατά τη διάρκεια της εργασίας μου
.....
.....
.....
.....
.....
2. Αν εργαζόμουν μόνος θα
.....
.....
.....
.....
.....
3. Η συνεργασία μου με τους συμμαθητές μου
.....
.....
.....
.....
.....
4. Κατά τη διάρκεια της ομαδικής εργασίας αισθάνθηκα
.....
.....
.....

.....
.....

Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 38-39):

(Δραστηριότητα 3^η, Τίτλος: Δεσμοί φιλίας)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε χαρτί Α4 τι θεωρεί πως είναι η ομάδα (σύνολο ατόμων με κοινούς σκοπούς, αμοιβαίους δεσμούς και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των μελών).

Εφαρμογή

Η τάξη καλείται να συζητήσει το ενδεχόμενο δημιουργίας ομάδων με σκοπό την κατασκευή χριστουγεννιάτικων στολιδιών. Ο στόχος είναι να στολιστεί όμορφα η αίθουσα ενόψει της γιορτής των Χριστουγέννων. Προτείνεται η χρήση χαρτονιών για τη δημιουργία των στολιδιών. Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες των 5. Κάθε ομάδα αποφασίζει για τα είδη των στολιδιών που θα φτιάξει και ολοκληρώνοντας παρουσιάζει τα έργα της. Όλες οι ομάδες προτείνουν ιδέες ή και διορθωτικές παρεμβάσεις για τα έργα της κάθε ομάδας. Οι ομάδες αποφασίζουν σε ποιο σημείο της αίθουσας θα τοποθετήσουν τα στολίδια τους. Θαυμάζουν όλοι μαζί τον στολισμό της αίθουσας και συζητούν για το αν:

α) η κάθε ομάδα εργάστηκε με ενθουσιασμό για διαφορετικό σκοπό (π.χ. αστέρια για να κρεμαστούν πάνω από τον πίνακα, καμπάνες για να τοποθετηθούν στην πόρτα κ.λπ.) (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 1 και Φωτογραφία 2),

β) τα μέλη συνεργάστηκαν και είχαν μία αλληλεπίδραση-αλληλεξάρτηση μεταξύ τους προκειμένου να πετύχουν το στόχο τους,

γ) οι δεσμοί φιλίας που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσά τους έκαναν την εργασία τους ευκολότερη.

Τελική αξιολόγηση

Προκειμένου να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα της δραστηριότητας κάθε μαθητή γράφει επάνω στο χαρτί του τα ονόματα 4 συμμαθητών του με τους οποίους θα ήθελε να εργάζεται σε ομάδα και για ποιον λόγο επιλέγει καθέναν από αυτούς (αν έχουν κοινούς σκοπούς ως ομάδα, αν τους συνδέουν δεσμοί φιλίας και σχέσεις αλληλεξάρτησης όταν εργάζονται μαζί). Αν υπάρχουν μαθητές που δεν βρίσκονται μέσα στα παραπάνω ονόματα τότε επανασχεδιάζεται δραστηριότητα.

Τάξη Ε' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 26-46, Κεφάλαιο Β')

(Δραστηριότητα 4^η, Τίτλος: Για να γίνει ο κόσμος καλύτερος)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε παιδί γράφει επάνω σε χαρτί τις λέξεις «ομόνοια», «αγάπη», «γενναία ψυχή» και σημειώνει τι κατά τη γνώμη του σημαίνει κάθε μία από αυτές.

Εφαρμογή

Ακολουθεί δημιουργία ομάδων και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν σε ομαδική βάση τη σημασία της κάθε λέξης ή φράσης. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της τελική εκδοχή και στο πλαίσιο της συζήτησης της ολομέλειας οι απόψεις των ομάδων εμπλουτίζονται με τα σχόλια και τις παρατηρήσεις όλων των μελών.

Τελική αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα περιγράφει με ένα παιχνίδι ρόλων το τι θα μπορούσαν να κάνουν οι άνθρωποι ώστε ο κόσμος να γίνει καλύτερος.

Τάξη Δ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 72-74):

(Δραστηριότητα 5^η, Τίτλος: Δυσκολίες στη ζωή)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής καλείται να γράψει επάνω σε χαρτί Α4 τη φράση «δυσκολίες στη ζωή» και εξηγήσει τι σημαίνει.

Εφαρμογή

Δημιουργούνται ομάδες και κάθε ομάδα πρέπει να γράψει τις δυσκολίες που συναντούν τα μέλη της στη δική τους ζωή και προτάσεις για να τις αντιμετωπίσουν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει σε παιχνίδι ρόλων τις αναφορές των μελών της.

Τελική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής περιγράφει μία υποθετική δυσκολία στη ζωή του και τον τρόπο με τον οποίο θα την αντιμετώπιζε...

Τάξεις ΣΤ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 90-92), Ε' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 117-119), Δ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 52-56, β' τεύχος):

(Δραστηριότητα 6^η, Τίτλος: Αξίες της ζωής)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα χαρτί τις αξίες που θεωρεί σημαντικές για τη ζωή του.

Εφαρμογή

Στη συνέχεια οι μαθητές δημιουργούν ομάδες. Τα μέλη κάθε ομάδας ανακοινώνουν στην ομάδα τις προσωπικές τους απόψεις για τις σημαντικές αξίες της ζωής και συζητούν γι' αυτές με τα υπόλοιπα μέλη της. Ακολουθεί ομαδική κατασκευή

χάρτινης βασιλόπιτας από την κάθε ομάδα με χρήση μαρκαδόρων και ψαλιδιού. Κάθε κομμάτι της βασιλόπιτας ονοματίζεται από την ομάδα με το όνομα μιας αξίας ζωής. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τη βασιλόπιτά της και αναφέρει γιατί θεωρεί σημαντικές τις αξίες με τις οποίες έχει ονοματίσει τα κομμάτια της.

Τελική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής επιλέγει ένα κομμάτι μίας χάρτινης βασιλόπιτας, η οποία έχει τοποθετηθεί ανάποδα ώστε να μην είναι εξαρχής ορατή στους μαθητές η αξία ζωής που ονοματίζεται σε αυτό. Στη συνέχεια ο κάθε μαθητής προσφέρει το κομμάτι του σε όποιον συμμαθητή του επιθυμεί και αυτός με τη σειρά του περιγράφει με παντομίμα την αξία ζωής που αναγράφεται στο κομμάτι (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 3, Φωτογραφία 4 και Φωτογραφία 5).

Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 33-34), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 64-66):

(Δραστηριότητα 7^η, Τίτλος: Καλόκαρδος γίγαντας)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει επάνω σε χαρτί το όνομα κάποιου συμμαθητή του που θαυμάζει και τον λόγο για τον οποίο τον θαυμάζει.

Εφαρμογή

Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη για το ενδεχόμενο εκλογής του μαθητή ο οποίος είναι ο πιο πρόθυμος από τους υπόλοιπους στο να βοηθάει όλους τους συμμαθητές του όταν το έχουν ανάγκη. Προτείνεται για τον συγκεκριμένο μαθητή να του αποδοθεί ο τίτλος «Καλόκαρδος γίγαντας» και να είναι ο βοηθός της δασκάλας σε κάθε στιγμή του σχολικού χρόνου. Αρχικά, οι μαθητές θέτουν υποψηφιότητες και ακολουθεί η ψηφοφορία. Στη συνέχεια η τάξη χωρίζεται σε ομάδες και κάθε ομάδα συζητά και καταγράφει το τι αναμένει να πράξει ο «Καλόκαρδος γίγαντας» για τους συμμαθητές του. Εκπρόσωπος της ομάδας παρουσιάζει τις καταγραφές.

Τελική αξιολόγηση

Για να αξιολογηθούν και να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της δραστηριότητας, ο κάθε μαθητής γράφει στο χαρτί του τη γνώμη του για το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας και την εκλογή του συγκεκριμένου μαθητή.

Τάξη Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 33-52):

(Δραστηριότητα 8^η, Τίτλος: Συγγραφέας)

Αρχική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε φύλλο Α4 τον τίτλο που θα έδιναν σε ένα βιβλίο τους με θέμα τις ανθρώπινες σχέσεις, αν ήταν συγγραφείς. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα φύλλα και διαβάζει στους μαθητές ενδεικτικές απαντήσεις.

Εφαρμογή

Ακολουθεί δημιουργία ομάδων μαθητών. Κάθε ομάδα επιλέγει έναν τίτλο από αυτούς που είχαν δηλώσει τα μέλη της και σε ένα φύλλο Α4 γράφει εκείνα τα στοιχεία από το βιογραφικό του μαθητή που έδωσε τον τίτλο, τα οποία τονίζουν γιατί είναι σημαντικός ο μαθητής για την τάξη του.

Τελική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής σχεδιάζει στο φύλλο του το εξώφυλλο του βιβλίου που είχε δηλώσει πως θα έγραφε και από κάτω γράφει σε ποιον συμμαθητή του θα ήθελε να το χαρίσει και γιατί...

Τάξη Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 33-52):

(Δραστηριότητα 9^η, Τίτλος: Ανθρώπινες σχέσεις)

Αρχική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε φύλλο Α4 την πρόταση «Άμα τον πόνο σου τον μοιράζεσαι μ' άλλους -λένε- λιγότευει» (από το βιβλίο του Μ. Λουντέμη «Καληνύχτα ζωή») και δηλώνουν «συμφωνώ» ή «διαφωνώ». Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα φύλλα και διαβάζει στους μαθητές ενδεικτικές απαντήσεις.

Εφαρμογή

Ακολουθεί δημιουργία ομάδων μαθητών. Κάθε ομάδα συζητάει τη συγκεκριμένη πρόταση, αποφασίζει αν συμφωνεί ή διαφωνεί με αυτήν και παρουσιάζει τεκμηριωμένη την απάντησή της στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει στο φύλλο του τον λόγο για τον οποίο δεν θα εκμυστηρευόταν ποτέ τον πόνο του στους άλλους, αλλά και το γιατί θα εκμυστηρευόταν τον πόνο του στους άλλους.

Τάξη Δ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 40-49):

(Δραστηριότητα 10^η, Τίτλος: Ασφαλές κλίμα)

Αρχική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε ένα φύλλο Α4 τις λέξεις «ισότητα, δικαιοσύνη, ελευθερία, χρήματα, εξουσία, δόξα» και σημειώνουν δίπλα από την καθεμία τους αριθμούς από το 1 ως το 6 προκειμένου να δείξουν ποια θεωρούν πιο σημαντική.

Εφαρμογή

Δημιουργούνται ομάδες μαθητών. Κάθε ομάδα επιλέγει μία ή δύο λέξεις από αυτές που δήλωσαν τα μέλη της και αφού τις συνδέσει σχεδιάζει και ζωγραφίζει σε χαρτί το περιεχόμενο τους. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα έργα τους και τα αναρτούν σε εμφανές σημείο στην τάξη.

Τελική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε χαρτί Α4 σχετικά με το αν μέσα στην τάξη αισθάνεται ίσος με τους άλλους, αν αισθάνεται ελεύθερος και αν έχει δίκαιη μεταχείριση με τους άλλους. Ταυτόχρονα γράφει μία οδηγία, συμβουλή ή σχόλιο για τον δάσκαλό του σχετικά με την ευθύνη που έχει αυτός απέναντι στον μαθητή του στην περίπτωση της μη ύπαρξης όλων των παραπάνω.

Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων

Τάξη ΣΤ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 90-97):

(Δραστηριότητα 11^η, Τίτλος: Εφαρμογή κανόνων συμπεριφοράς)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί μία λίστα με τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται για να είναι η τάξη καθαρή και όμορφη.

Εφαρμογή

Η δασκάλα διαβάζει τις απαντήσεις των παιδιών καταγράφοντάς τις στον πίνακα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Οι μισές ομάδες επιλέγουν τον αρχηγό που θα δίνει τις οδηγίες και ορίζει τις υπηρεσίες που θα προσφέρει το κάθε μέλος, ώστε να προστατεύει την αίθουσα από ανεπιθύμητες επιδρομές (ζημίες) μαθητών. Οι υπόλοιπες ομάδες αποτελούν τους επιδρομείς και επιδίδονται σε καταστροφές στον χώρο (υποθετικές).

Τα μέλη κάθε ομάδας προστασίας της αίθουσας συζητούν, συμφωνούν, καταγράφουν και υπογράφουν τους κανόνες με βάση τους οποίους θα ενεργούν ώστε να εξασφαλίσουν την προστασία της αίθουσας (προτάσεις για καλή αισθητική του χώρου, υποχρεώσεις του κάθε μέλους).

Τα μέλη των ομάδων καταστροφής συμφωνούν τον τρόπο με τον οποίο θα κάνουν τις ζημίες στην αίθουσα.

Οι μισές ομάδες προστασίας ενεργούν με τον αντίθετο τρόπο από αυτόν στον οποίο συμφώνησαν τα μέλη τους και οι άλλες μισές με ό,τι ακριβώς έχουν συμφωνήσει.

Τελική αξιολόγηση

Συζητούν για τη συγκεκριμένη εμπειρία (το αποτέλεσμα από το αν ακολουθούν ή όχι τους κανόνες).

Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 21-24, β' τεύχος):

(Δραστηριότητα 12^η, Τίτλος: Συμμετοχή στη δημιουργία των κανόνων)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής επιλέγει και γράφει σε ένα φύλλο χαρτί μία ή δύο από τις εξής τρεις προτάσεις:

Συμμετέχω στη δημιουργία των κανόνων.

Δεν συμμετέχω στη δημιουργία των κανόνων.

Αποδέχομαι τους κανόνες.

Δεν αποδέχομαι τους κανόνες.

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η κάθε ομάδα αποφασίζει την καθιέρωση ενός έθιμου στο σχολείο. Ορίζει την ημερομηνία, τις διαδικασίες και τους όρους συμμετοχής σε αυτό (π.χ. κάθε Τσικνοπέμπτη οι γονείς των μαθητών να έρχονται στο σχολείο για να διδάσκονται από τους μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα είναι βοηθοί τους! Οι μαθητές που θέλουν να διδάξουν πρέπει να έχουν αποφασίσει μία εβδομάδα νωρίτερα τι θα περιλαμβάνει η διδασκαλία τους (π.χ. κανόνες συμπεριφοράς) και να έχουν δηλώσει το θέμα στον δάσκαλό τους, για να τους βοηθήσει να το επεξεργαστούν. Οι γονείς που θέλουν να διδαχθούν πρέπει να έρθουν στο σχολείο, όπως ακριβώς έρχονται κάθε μέρα τα παιδιά τους: την ίδια ώρα, με την ίδια τσάντα! Οι μαθητές που θα διδάξουν θα είναι υπεύθυνοι για τις εφημερίες στα διαλείμματα και να φροντίζουν γενικότερα για την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου.)

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το έθιμό της με ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μισές ομάδες θα παρουσιάσουν το έθιμο υπό όρους και συνθήκες διαφορετικές από αυτές που έχουν προσυμφωνήσει, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες ακολουθούν τις ακριβείς αρχικές οδηγίες.

Τελική αξιολόγηση

Οι ομάδες που ακολούθησαν τις οδηγίες γράφουν σε ένα φύλλο χαρτί τα συμπεράσματά τους από την επιλογή τους να εφαρμόσουν τους κανόνες. Οι ομάδες που δεν εφάρμοσαν τους κανόνες καταγράφουν σε ένα φύλλο χαρτί τα λάθη που έκαναν και το πώς θα μπορούσαν να τα είχαν αποφύγει.

Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 88-89, β' τεύχος), Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 54-59, β' τεύχος), Δ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 57-80, β' τεύχος):

(Δραστηριότητα 13^η, Τίτλος: Παραβίαση κανόνων)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει την πρόταση: «Περιγράψω σε έναν εξωγήινο φίλο μου μία προσωπική μου στιγμή όπου δεν ακολούθησα κάποιους κανόνες ή που ξεπέρασα κάποια όρια...»

Εφαρμογή

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 6). Η εκπαιδευτικός κάθεται μαζί τους και ανοίγει τη συζήτηση αφηγούμενη μια δική της εμπειρία όπου μην ακολουθώντας κανόνες ή ξεπερνώντας όρια οι συνέπειες ήταν δυσάρεστες για την ίδια ή τους γύρω της... Ακολουθούν οι αφηγήσεις μαθητών...

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν στο χαρτί τους την εικόνα της τάξης τη στιγμή που αφηγούνταν στιγμές της ζωής τους.

Τάξη ΣΤ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 45-52), Ε' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 47-59), Δ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ.15-18/27-28/31-37):

(Δραστηριότητα 14^η, Τίτλος: Κανόνες συμπεριφοράς)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί ποιους κανόνες συμπεριφοράς θεωρεί σημαντικούς για τη ζωή του.

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει ποιους κανόνες θεωρεί σημαντικούς για την ομαλή συμβίωση των ανθρώπων. Η κάθε ομάδα καταγράφει τους κανόνες σε χαρτί Α4. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις καταγραφές τους. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Η κάθε ομάδα φτιάχνει με χαρτόνι, μαρκαδόρους και χαρτί γκοφρέ το κάδρο των κανόνων της ζωής (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 7 και Φωτογραφία 8). Τα έργα αναρτώνται στην αίθουσα.

Τάξη Ε' (Γεωγραφία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 69-74):

(Δραστηριότητα 15^η, Τίτλος: Υπέρβαση ορίων)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει επάνω σε ένα φύλλο χαρτί έναν μεγάλο κύκλο (περίπου στο μέγεθος της παλάμης του) και γράφει μέσα σε αυτόν το όνομα λίμνης της περιοχής του.

Εφαρμογή

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Κάθε ομάδα σχεδιάζει σε χαρτί του μέτρου μία λίμνη. Σκιαγραφεί με όποιο χρώμα επιθυμεί τα όρια της λίμνης. Σχεδιάζει επάνω στην επιφάνεια της λίμνης διάφορα τροχοφόρα μέσα (αυτοκίνητα, φορτηγά κ.λ.π.) και συζητά και τεκμηριώνει τον λόγο για τον οποίο θα βρίσκονταν εκεί στην πραγματικότητα (π.χ. υπέρβαση ορίου ταχύτητας λόγω...) και συζητά για τις συνέπειες μιας τέτοιας κατάστασης (για τους επιβαίνοντες, για τους οικείους τους, για την ίδια τη λίμνη, για την πόλη ολόκληρη) (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 9 και Φωτογραφία 10).

Τελική αξιολόγηση

Όλοι οι μαθητές της τάξης, εκτός από τρεις, δίνουν τα χέρια σχηματίζοντας έναν κύκλο: τη λίμνη της τάξης τους. Οι τρεις μη συμμετέχοντες μαθητές προσπαθούν ταυτόχρονα να διαπεράσουν τον κύκλο (σε διαφορετικό σημείο ο καθένας) ξεπερνώντας τα όριά του, σπρώχνοντας τα χέρια των συμμαθητών τους και μιλώντας τους αυταρχικά (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 11).

Οι μαθητές συζητούν για τις συνέπειες της συμπεριφοράς των τριών συμμαθητών τους, για τους ίδιους τους τρεις μαθητές, για τους μαθητές που «διαπέρασαν», αλλά και για όλη την τάξη (κύκλος λίμνης).

Τάξεις Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 16¹, Τίτλος: Οι κανόνες στη ζωή)

Αρχική αξιολόγηση

Συζήτηση στην τάξη με θέμα την ελαστικότητα στην εφαρμογή των κανόνων.

Εφαρμογή

Ο κάθε μαθητής σχεδιάζει σε δύο φύλλα χαρτιού Α4 ένα μπαλόκι κόκκινο κι ένα μπαλόκι πράσινο αντίστοιχα. Στο κόκκινο μπαλόκι γράφει τρεις κανόνες που δεν πρέπει να παραβιάζονται από τους ανθρώπους σε καμία περίπτωση στη ζωή τους. Στο πράσινο μπαλόκι γράφει τρεις κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. τάξη, σχολείο, σπίτι, μουσείο, κ.λπ. Ό,τι θέλει ο καθένας, αρκεί να γράψει επάνω το περιβάλλον στο οποίο αναφέρεται.)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα τοποθετεί σε χαρτί του μέτρου τα μπαλόνια με τους γενικά απαράβατους στη ζωή κανόνες. Η άλλη ομάδα τοποθετεί σε χαρτί του μέτρου τα μπαλόνια με τους κανόνες που πρέπει να εφαρμόζονται σε συγκεκριμένο περιβάλλον. Τα μπαλόνια τοποθετούνται ανακατεμένα ανάλογα με το χρώμα τους. Δηλ. διάσπαρτα να υπάρχουν παντού στο χαρτί του μέτρου κόκκινα και πράσινα μπαλόνια. Το έργο αναρτάται στην αίθουσα με τίτλο της προτίμησης των παιδιών (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 12).

Τάξη Δ' (Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 77-78):

(Δραστηριότητα 17^η, Τίτλος: Υπέρβαση ορίων-Αλόγιστη σπατάλη νερού)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής, σχεδιάζει επάνω σε χαρτί Α4 έναν μεγάλο κύκλο (περίπου στο μέγεθος της παλάμης του) και γράφει μέσα σε αυτόν τις λέξεις (πόσιμο νερό). Ακολουθεί συζήτηση για τις πηγές πόσιμου νερού.

Εφαρμογή

Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Οι ομάδες συζητούν μεταξύ τους την πιθανότητα της μη ύπαρξης καθαρού και πόσιμου νερού και τις συνέπειές της για τον άνθρωπο. Οι ομάδες συζητούν επίσης σχετικά με τρόπους ενδεδειγμένης χρήσης του νερού αλλά και της αλόγιστης σπατάλης του. Ανακοινώνεται τελικά από κάθε ομάδα η αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων συμπεριφοράς και ορίων σχετικά με την προστασία του πόσιμου και καθαρού νερού.

Τελική αξιολόγηση

Όλοι οι μαθητές της τάξης, εκτός από τρεις, μπαίνουν στη σειρά ο ένας πίσω από τον άλλο και κινούνται σχηματίζοντας το «νερό που τρέχει» αλόγιστα από τη βρύση της τάξης τους (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 13). Οι τρεις μη συμμετέχοντες μαθητές προσπαθούν να εμποδίσουν την σπατάλη στη χρήση του νερού (ταυτόχρονα ο καθένας, αλλά σε διαφορετικό σημείο της ροής) κρατώντας με τα χέρια τους συμμαθητές τους, μιλώντας τους ευγενικά και προτρέποντάς τους, παραθέτοντάς τους επιχειρήματα, να σταματήσουν την άσκοπη κίνηση/σπατάλη αυτού του πολύτιμου αγαθού. Οι μαθητές, η κίνηση των οποίων διακόπτεται, κάθονται στα καθίσματά τους, αφού πρώτα αποδεχθούν το λάθος τους κι έτσι περιορίζεται η σπατάλη του νερού.

Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Τάξη ΣΤ' (Φυσική, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 113-120):

(Δραστηριότητα 18^η, Τίτλος: Καρδιά μου...)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε ένα φύλλο χαρτί μία καρδιά και γράφει επάνω τον λόγο για τον οποίο είναι σημαντική η ύπαρξή της...

Εφαρμογή

Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά πως «με τη βοήθεια της καρδιάς το αίμα κυκλοφορεί αδιάκοπα στον ανθρώπινο οργανισμό κ.λπ. (βιβλ δασκ σελ 177)», ενώ καλεί τους μαθητές να διαβάσουν τις σελίδες 86-93 του Βιβλίου του μαθητή.

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, αλλά και με την εκπαιδευτικό, προκειμένου να συνεισφέρουν προφορικά ή γραπτά στην κατανόηση από όλα τα μέλη της ομάδας της λειτουργίας της καρδιάς και της ζωτικής σημασίας της για τον ανθρώπινο οργανισμό. Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο χαρτί τους την άποψή τους για τη συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους και με τη δασκάλα τους (π.χ. συνεργάστηκα καλά με τον/την αλλά αντιμετώπισα το εξής πρόβλημα..., θα προτιμούσα να συνεργαζόμουν με τον/την γιατί..., συνεργάστηκα καλά με τον/την γιατί από την πλευρά μου... και από την πλευρά του/της).

Τάξεις Ε' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 30-33), Δ' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 70-85):

(Δραστηριότητα 19^η, Τίτλος: Σημαία)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει σε ένα φύλλο χαρτί την ελληνική σημαία...

Εφαρμογή

Η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να χωριστούν ανά δύο με κριτήριο τους ύψος ή το βάρος τους (με τρόπο που οι ίδιοι επιθυμούν) και να συζητήσουν σχετικά με την ελληνική σημαία (αριθμός και χρώμα ορθογώνιων λωρίδων και σταυρού, καθώς και τα εναλλακτικά της σχέδια. Σχετικές πληροφορίες δίνει και η εκπαιδευτικός. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ηλεκτρονικός υπολογιστής).

Στη συνέχεια οι μαθητές συνεργάζονται ανά δύο μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτικό προκειμένου να σχεδιάσουν και να χρωματίσουν την ελληνική σημαία σε χαρτί του μέτρου και σε διαστάσεις που οι ίδιοι θα αποφασίσουν (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 14). Αφού τελειώσουν υπολογίζουν και το εμβαδόν της.

Οι σημαίες αναρτώνται σε εμφανή σημεία της αίθουσας και εν όψει της 25^{ης} Μαρτίου και οι μαθητές καλούνται να θαυμάσουν τα έργα τους.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο χαρτί τους την άποψή τους για τη συνεργασία που είχαν με τους συμμαθητές τους και με τη δασκάλα τους (π.χ. συνεργάστηκα καλά με τον/την αλλά αντιμετώπισα το εξής πρόβλημα..., θα προτιμούσα να συνεργαζόμουν με τον/την γιατί, συνεργάστηκα καλά με τον/την γιατί από την πλευρά μου.... και από την πλευρά του/της....).

Τάξεις ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 41-52), Τάξη Ε' (Γεωγραφία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 28-30 και 93-102), Δ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 63-75):

(Δραστηριότητα 20^η, Τίτλος: Ανθρώπινες αξίες και το δικαίωμα να λέμε «όχι»)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί τις ανθρώπινες αξίες που απολαμβάνει ο λαός που ζει στην Ελλάδα στα πλαίσια του δημοκρατικού της πολιτεύματος (π.χ. σεβασμός της αξιοπρέπειας, ισότητα, ελευθερία...) (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 15).

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα συζητά για το δικαίωμα του κάθε ανθρώπου να λέει «όχι» σε όποιον απαιτεί με όρους καταπάτησης των δημοκρατικών αξιών. Οι μαθητές εστιάζουν κατά τη συζήτηση σε εμπειρίες των μελών (π.χ. απαγόρευση της χρήσης του διαδραστικού πίνακα του σχολείου από τον μαθητή που φορά γυαλιά!). Οι ομάδες παρουσιάζουν τα σχόλια και τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές ανά δύο παρουσιάζουν αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα, όπου ο ένας απαιτεί κάτι παράλογο ή μη νόμιμο και ο άλλος δηλώνει την άρνησή του τεκμηριώνοντάς τη (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 15).

Τάξεις ΣΤ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 118-129), Ε' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 89-95), Δ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 89-92):

(Δραστηριότητα 21^η, Τίτλος: Διεκδίκηση δικαιωμάτων)

Αρχική Αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί τη σημασία της λέξης «διεκδικώ». Ανακοινώνονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών.

Εφαρμογή

Η εκπαιδευτικός διαβάζει στους μαθητές το εξής σενάριο: «Υποθέστε πως ζητώντας από τον Δ/ντή του σχολείου να πάτε εκδρομή/εκπαιδευτική επίσκεψη αυτός θα σας πει «όχι» επειδή έχει πολλή δουλειά στο γραφείο και δεν έχει χρόνο για να συζητήσει το θέμα με τον σύλλογο διδασκόντων».

Οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες να προσπαθήσουν να αλλάξουν την απόφαση του Δ/ντή επιχειρηματολογώντας μαζί του... (Στον ρόλο του Δ/ντή μπορεί να είναι η εκπαιδευτικός της τάξης) (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 16).

Τελική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει επάνω στο χαρτί του την πρόθεσή του να διεκδικεί μελλοντικά τα δικαιώματα του ή να παραμένει παθητικός αποδέκτης τω αποφάσεων των άλλων...

Τάξεις ΣΤ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Τάξη Ε' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 47-59), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 22^η, Τίτλος: Δεξιότητες απαραίτητες για τη συμβίωση)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής σχεδιάζει επάνω σε ένα φύλλο χαρτί το περίγραμμα ενός μεγάλου κουτιού και γράφει μέσα τη λέξη «συμβίωση». Η δασκάλα καλεί τους μαθητές να αναλύσουν τη λέξη στα συνθετικά της και να δώσουν την ετυμολογία της...

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Η κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει ποιες δεξιότητες θεωρεί χρήσιμες για τη συμβίωση με τους άλλους ανθρώπους. Ο γραμματέας της κάθε ομάδας έχει καταγράψει σε ξεχωριστά φύλλα Α4 και με μεγάλα γράμματα τις δεξιότητες που ανέφεραν τα μέλη της ομάδας του. Η κάθε ομάδα κατασκευάζει με τη βοήθεια της δασκάλας ένα κουτί με χαρτί και υλικά που υπάρχουν διαθέσιμα στην τάξη. Στη συνέχεια τοποθετεί μέσα τα προηγούμενα φύλλα Α4. Αμέσως μετά ανταλλάσσει το κουτί της με το κουτί άλλης ομάδας λέγοντας «σας χαρίζουμε αυτό το κουτί με τις δεξιότητες που θα σας φανούν χρήσιμες στη συμβίωσή σας με άλλους ανθρώπους» (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 17).

Τελική αξιολόγηση

Τα μέλη της κάθε ομάδας παίρνουν από το νέο τους κουτί ένα φύλλο Α4 το διαβάζουν δυνατά στην ολομέλεια και στη συνέχεια το χρωματίζουν με χρώματα της αρεσκείας τους. Αφού τελειώσει η ανάγνωση όλων των φύλλων, τα φύλλα τοποθετούνται ξανά μέσα στα κουτιά. Οι ομάδες συμφωνούν πως τα συγκεκριμένα

κουτιά έχουν μέσα έναν πολύτιμο θησαυρό και αποφασίζουν να αυξάνουν την αξία του προσθέτοντας μέσα στο κουτί επιπλέον δεξιότητες με την κάθε ευκαιρία...

Δραστηριότητες αξιολόγησης των στόχων των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «κοινωνικοί-συναισθηματικοί δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες»)

Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 23^η, Τίτλος: Ένα γράμμα για τη δασκάλα μου)

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο χαρτί και ο κάθε μαθητής το συμπληρώνει...

«Ένα γράμμα για τη δασκάλα μου»

Αγαπημένη μου δασκάλα

Σου γράφω αυτό το γράμμα για να σου πω ότι είσαι σημαντική για μένα. Ίσως θα αναρωτηθείς γιατί δεν στο λέω προφορικά, αφού κάθε μέρα είμαστε μαζί. Η απάντηση είναι πως

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Θέλω να ξέρεις ότι κάθε φορά που μου χαμογελάς αισθάνομαι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Επίσης, όταν μου ζητάς ευγενικά να συνεργαστώ με τους συμμαθητές μου, νιώθω πως ενδιαφέρεσαι όχι μόνο για μένα αλλά και για εκείνους και με αυτόν τον τρόπο προσπαθείς να μας βοηθήσεις να

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σ' ευχαριστώ πολύ που μου έμαθες πως ένας από τους σημαντικότερους κανόνες που δεν πρέπει να παραβαίνουμε στη ζωή είναι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Πάντως το ομολογώ πως κι εγώ στενοχωριέμαι όταν ξεπερνώντας κάποια όρια οι συνέπειες είναι αρνητικές όχι μόνο για μένα αλλά και για

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Και δεν θα ξεχάσω ποτέ τη συμβουλή που μου έδωσες για το πώς πρέπει να συμπεριφέρομαι στους ανθρώπους για να ζω αρμονικά μαζί τους. Συγκεκριμένα κρατώ σαν φυλαχτό την προτροπή σου να

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ευτυχώς μου έχεις διδάξει ότι για να διορθώνω τα λάθη μου στη σχέση μου με τους άλλους θα πρέπει να

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Με την ευχή να είσαι πάντα δίπλα μου

.....

(Όνομα μαθητή/τριας)

Τάξη ΣΤ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 24^η, Τίτλος: Ένα βραβείο για μένα)

Μοιράζεται στους μαθητές ένα φύλλο Α4 και καλούνται να φτιάξουν με αυτό ένα βραβείο για τον εαυτό τους. Πάνω στο βραβείο θα γράψουν συνοπτικά τον λόγο για τον οποίο τους απονέμεται... θα πρέπει να αφορά κοινωνικοσυναισθηματικούς δεσμούς, όρια και δεξιότητες, ό,τι θέλει το κάθε παιδί (π.χ. επειδή βοηθάει τους συμμαθητές του, επειδή είναι υπάκουο, επειδή μπορεί να ακούει προσεκτικά τους άλλους όταν μιλούν κ.α.) (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 18).

Στη συνέχεια χωρίζονται σε τρεις ομάδες. Η μία ομάδα θα καταγράψει σε χαρτί Α4 τις σχέσεις που υπάρχουν μέσα στην τάξη τόσο ανάμεσα στους μαθητές όσο και με τη δασκάλα.

Η δεύτερη ομάδα θα γράψει ποιους συνήθως κανόνες παραβαίνουν οι μαθητές μέσα στην τάξη και γιατί νομίζει πως συμβαίνει αυτό.

Τέλος η τρίτη ομάδα θα γράψει πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρεται ο/η κάθε μαθητής/τρια στους συμμαθητές του ή τη δασκάλα του για να συνυπάρχουν στην αίθουσα και γενικότερα στους χώρους το σχολείου χωρίς προβλήματα ανταγωνισμού ή οτιδήποτε άλλο.

Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 65-66), Ε' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 30-33), Δ'(Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 25-23):

(Δραστηριότητα 25^η, Τίτλος: Με προσπάθεια γίνεται...)

Αρχική αξιολόγηση

Ο κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί κάτι για το οποίο νομίζει πως είναι ικανός να κάνει...

1.....

2.....

3.....

Εφαρμογή

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να προτείνουν λύση για το εξής πρόβλημα (επίλυση προβλήματος): «Η δασκάλα σας θέλει να οργανώσει για σας μία εκπαιδευτική επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων, όμως τα έξοδα είναι πολλά και είναι δύσκολο για τους γονείς σας να τα καλύψουν (είναι περίπου 150 ευρώ το λιγότερο για κάθε άτομο). Η επίσκεψη, λοιπόν, πρέπει να ακυρωθεί. Μπορείτε να προτείνετε λύσεις ώστε να μειωθεί το κόστος μετακίνησης και παραμονής σας στην Αθήνα κι έτσι να πραγματοποιηθεί τελικά η επίσκεψη;

Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο αρχικό φύλλο χαρτί την άποψή τους για το αν θεωρούν πως προσωπικά βοήθησαν ή όχι τη δασκάλα τους κατά τη συμμετοχή τους στη συζήτηση με τους συμμαθητές τους και τεκμηριώνουν την άποψή τους.

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 206-210), Ε' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 206-210), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 154-157):

(Δραστηριότητα 26^η, Τίτλος: Προσφορά βοήθειας σε τρίτους, π.χ. σε ένα προσφυγόπουλο)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής αρχικά γράφει σε ένα φύλλο χαρτί την πρόταση «Υπάρχει στη ζωή μου τουλάχιστον ένα άτομο το οποίο σίγουρα μπορώ να βοηθήσω! Το άτομο αυτό είναι...», σκέφτεται σχετικά και στη συνέχεια συμπληρώνει το όνομα αυτού του ατόμου.

Εναλλακτικά μπορεί να γράψει «Δεν υπάρχει στη ζωή μου τουλάχιστον ένα άτομο το οποίο σίγουρα μπορώ να βοηθήσω!» και τεκμηριώνει.

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα καλείται να φέρει στο μυαλό της ένα προσφυγόπουλο, συνομήλικο των μελών της, ο οποίο βρίσκεται στη χώρα μας χωρίς δικό του σπίτι, χωρίς χρήματα, χωρίς να γνωρίζει ελληνικά, χωρίς να πηγαίνει στο σχολείο και χωρίς να έχει φίλους.

Τα μέλη της ομάδας πρέπει να υποθέσουν το πώς μπορεί να νιώθει το προσφυγόπουλο υπό τέτοιες συνθήκες και να σκεφτούν τι θα έκαναν τα ίδια προκειμένου να το βοηθήσουν εκεί όπου νομίζουν πως χρειάζεται τη βοήθειά τους.

Οι ομάδες παρουσιάζουν τα σχόλια και τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν την άποψή τους για το αν νομίζουν πως υπάρχει κάποιος κάπου στον κόσμο ο οποίος χρειάζεται τη βοήθειά τους, ποιος είναι αυτός και αν είναι διατεθειμένοι να του την προσφέρουν.

Τάξεις ΣΤ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 27^η, Τίτλος: Όμορφη αίθουσα)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει την άποψή του για το αν νομίζει πως η αισθητική της τάξης είναι θέμα μόνο της δασκάλας του ή όχι.

Εφαρμογή

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν για το ποιες αλλαγές θα ήθελαν να κάνουν στην αίθουσα προκειμένου να γίνει ομορφότερη. Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τα συμπεράσματα της ομάδας.

Δίνεται η δυνατότητα στις ομάδες να κάνουν τις αλλαγές που υπέδειξαν προσεκτικά όμως ώστε να μην προκληθούν καταστροφές (ανάληψη ευθύνης).

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο αρχικό χαρτί τους την άποψή τους για το αν οι αλλαγές που έκαναν όλες οι ομάδες ήταν για κάποιον λόγο καλές ή όχι;

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 7-14, τεύχος 3), Ε' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 122-127), Δ' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 124-129):

(Δραστηριότητα 28^η, Τίτλος: Το πρόγραμμα στη ζωή μου)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει αν συνήθως προγραμματίζει ή όχι διάφορες ενέργειες στη ζωή του.

Εφαρμογή

Στη συνέχεια οι μαθητές α) χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και φτιάχνουν ένα πρόγραμμα για το ποιες μέρες και ποιες ώρες της κάθε ημέρας θα μελετούν το κάθε σχολικό μάθημα ώστε να είναι έτοιμοι μαθησιακά με την επιστροφή τους στο σχολείο, β) παρουσιάζουν ένα θεατρικό δρώμενο όπου φαίνεται η διαδικασία δημιουργίας του προγράμματός τους, καθώς και η αιτιολόγησή του, γ) παρακολουθούν 5λεπτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της αρεσκείας τους στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ως επιβράβευση του σωστού προγραμματισμού της διδακτικής ώρας που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη διδασκαλία και της εφαρμογής του χρονοδιαγράμματος που τέθηκε από την αρχή για κάθε υλοποιούμενη δραστηριότητα (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 19). Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια το πρόγραμμα της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο αρχικό χαρτί τους το αν πιστεύουν πως ο προγραμματισμός στη ζωή τους είναι χρήσιμος ή όχι και γιατί.

Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους- Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος

Τάξεις ΣΤ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Εικαστικά, Οποιοδήποτε μάθημα):

Προσδοκίες-Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος

(Δραστηριότητα 29^η, Τίτλος: Εμπιστοσύνη- Αυτοέλεγχος συμπεριφοράς)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί αν πιστεύει πως η δασκάλα του τον εμπιστεύεται ή όχι...

Εφαρμογή

Στη συνέχεια η δασκάλα δηλώνει στα παιδιά πως πιστεύει ότι αν τους αναθέσει μία εργασία μπορούν να την ολοκληρώσουν και μάλιστα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ακόμα κι αν η ίδια λείπει από την αίθουσα (προσδοκίες-συμπεριφορικός

αυτοέλεγχος). Αμέσως μετά, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να υποθέσουν πως εκείνη τη στιγμή αυτή βρίσκεται έξω από την αίθουσα, αλλά οι μαθητές πρέπει ανά δύο να ολοκληρώσουν σε χαρτί Α4 έναν πίνακα ζωγραφικής με θέμα της αρεσκείας τους. Ο χρόνος εργασίας δεν θα πρέπει να ξεπεράσει τα 10 λεπτά. (Η δασκάλα υπενθυμίζει τον χρόνο που απομένει για να ολοκληρώσουν οι μαθητές την εργασία τους.)

Τα έργα των μαθητών παρουσιάζονται στην ολομέλεια.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε χαρτί τον λόγο για τον οποίο θεωρούν πως πρόλαβαν να ολοκληρώσουν ή όχι την εργασία τους στον προκαθορισμένο χρόνο...

Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους- Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα

Τάξεις ΣΤ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 122-125, κεφ 13), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, 78-82), Δ' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 134-135):

Προσδοκίες- Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα

(**Δραστηριότητα 30^η**, Τίτλος: Αισιοδοξία-Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο Α4 την άποψή του για το αν η δασκάλα του ή οι γονείς του πιστεύουν ότι καταφέρνει να είναι αποτελεσματικός ή όχι σε όλα τα μαθήματα ή σε ορισμένα από αυτά ή σε κανένα... (προσδοκίες-ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα)

Εφαρμογή

Οι μαθητές συζητούν ανά δύο.

Στη συνέχεια ο ένας αναφέρει στον άλλον το αν πιστεύει ότι μπορεί να είναι επιτυχημένος ή όχι σε όλα τα μαθήματα ή σε ορισμένα από αυτά και ο άλλος τον επιβραβεύει με σχόλιά του (αν δηλώσει πως μπορεί να είναι επιτυχημένος) και τον παροτρύνει με επιχειρήματα να το πιστέψει ότι μπορεί να γίνει επιτυχημένος (στην περίπτωση που δηλώσει πως δεν είναι επιτυχημένος)... (Οι περιγραφές και παροτρύνσεις γίνονται μπροστά σε όλους τους μαθητές κι όχι κατ' ιδίαν μεταξύ των δύο μαθητών.)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές καταγράφουν σε φύλλο χαρτί Α4 την άποψή τους για το τι ή ποιον θεωρούν πως μπορεί να τους βοηθήσει ώστε να είναι επιτυχημένοι σε όλα τα μαθήματα.

Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους- Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός

Τάξεις ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 63-68), Ε' (Γεωγραφία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 150-152), Δ' (Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 90-91):

Προσδοκίες- ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός-επίτευξη στόχων

(Δραστηριότητα 31^η, Τίτλος: Μπορώ να πετυχαίνω...)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί Α4 τη συχνότητα με την οποία θέτει στόχους στη ζωή του –πάντα, μερικές φορές ή ποτέ) (προσδοκίες-ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός-επίτευξη στόχων).

Εφαρμογή

Η δασκάλα δηλώνει στους μαθητές πως η ίδια θεωρεί πως όλοι τους μπορούν να πετυχαίνουν τους στόχους που θέτουν.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας συζητούν και θέτουν έναν στόχο τον οποίο θα ήθελαν να επιτύχουν για όλα τα μέλη ταυτόχρονα (π.χ. να μένουν αθόρυβοι μέχρι να τελειώσουν όλοι οι συμμαθητές τους την εργασία τους...).

Εκπρόσωπος της κάθε ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει στην ολομέλεια τους στόχους της ομάδας.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν σε ένα φύλλο χαρτί Α4 την άποψή τους σχετικά με το τι ή ποιος θα μπορούσε να τους βοηθάει να πετυχαίνουν τους στόχους τους...

Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ.), Ε' (Φυσική, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 68-71), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 41-44):

(Δραστηριότητα 32^η, Τίτλος: Ενθάρρυνση)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει αν πιστεύει πως συνήθως οι άλλοι περιμένουν από αυτόν περισσότερα από όσα μπορεί να κάνει ή το αντίθετο (δηλαδή λιγότερα από όσα μπορεί να κάνει)...

Εφαρμογή

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται και συζητούν ανά δύο. Ο ένας περιγράφει έναν στόχο τον οποίο θα ήθελε να πετύχει και ο άλλος τον ενθαρρύνει με επιχειρήματα να το προσπαθήσει.

(Οι περιγραφές και η ενθάρρυνση γίνονται μπροστά σε όλους τους μαθητές κι όχι κατ' ιδίαν μεταξύ των δύο μαθητών)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές γράφουν στο χαρτί τους την άποψή τους για το αν πιστεύουν πως οι άλλοι γνωρίζουν ή όχι τις ικανότητές τους...

Παροχή στήριξης και φροντίδας

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 105-107), Ε' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 105-107), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 132-134):

(**Δραστηριότητα 33^η**, Τίτλος: Εκδήλωση στοργής και θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής καταγράφει σε ένα φύλλο χαρτί Α4 σχετικά με το αν πιστεύει πως η δασκάλα του εκδηλώνει ή όχι το ενδιαφέρον της γι' αυτόν και με ποιον τρόπο...

Εφαρμογή

Η δασκάλα δίνει στον κάθε μαθητή ένα γραπτό μήνυμα και του ζητά να γράψει κάτω από αυτό τι αισθάνθηκε διαβάζοντάς το (ο μαθητής σημειώνει κάτω από το σχόλιό του και το βαπτιστικό του όνομα).

(Λίστα γραπτών μηνυμάτων που μοιράστηκαν στους μαθητές...

1. Χαίρομαι όταν σε βλέπω να γελάς
2. Εύχομαι να είσαι πάντα χαρούμενος
3. Μακάρι να μην είσαι ποτέ στενοχωρημένος
4. Πιστεύω πως θα έχεις πολλές επιτυχίες στη ζωή σου
5. Σε εμπιστεύομαι απόλυτα
6. Είμαι σίγουρη πως θα προοδεύσεις στη ζωή σου
7. Θέλω να ξέρεις πως είσαι σημαντικός για μένα
8. Νομίζω πως είσαι δυνατό παιδί και μπορείς να νικάς τις δυσκολίες
9. Είσαι υπέροχος άνθρωπος και χαίρομαι που σε γνώρισα
10. Έχω μάθει πολλά από σένα και σε ευχαριστώ πολύ γι' αυτό

11. Έχω εντυπωσιαστεί από την καλοσύνη σου
12. Σε θαυμάζω
13. Θέλω να ξέρεις πως όταν με χρειάζεσαι θα είμαι πάντα δίπλα σου
14. Είμαι περήφανη που είσαι μαθητής μου
15. Θέλω να σου ζητήσω «συγγνώμη» για όλες εκείνες τις φορές που σε στενοχώρησα άθελά μου
16. Θα ήθελα να μου πεις τι πρέπει να κάνω ώστε όταν μεγαλώσεις να με θυμάσαι με αγάπη
17. Η ευγένειά σου γαληνεύει την ψυχή μου! Απολαμβάνω να σε ακούω να μου μιλάς
18. Εύχομαι να έχεις καταλάβει πως όταν σε μαλώνω για κάτι είναι γιατί θέλω μόνο το καλό σου, ακόμα κι αν δεν το κάνω με σωστό τρόπο
19. Να θυμάσαι πως είσαι μοναδικός και αξιόλογος
20. Δυσκολίες αντιμετωπίζουν όλοι οι άνθρωποι. Να αγωνίζεσαι πάντα για να αντιμετωπίζεις τις δικές σου
21. Πιστεύω ότι είσαι απόλυτα ικανός να διαχειρίζεσαι δύσκολες καταστάσεις στη ζωή σου
22. Όταν νιώθεις πως σε αδικώ σε παρακαλώ να με βοηθάς να το διορθώνω. Κάνω κι εγώ λάθη)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές σχεδιάζουν σε χαρτί ένα σκίτσο για να δείξουν πώς αισθάνονται διαβάζοντας το μήνυμα της δασκάλας τους...

Τάξεις ΣΤ' (Μαθηματικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 85-92), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 71-74), Δ' (Μελέτη Περιβάλλοντος, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 144-145):

(Δραστηριότητα 34^η, Τίτλος: Ειρηνική επίλυση διαφορών-διαμεσολάβηση- Θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών)

Αρχική αξιολόγηση

Κάθε μαθητής γράφει σε ένα φύλλο χαρτί την άποψή του για το αν πιστεύει πως κάποιος μαθητής της τάξης του θα μπορούσε να τον βοηθήσει να λύσει ειρηνικά τις διαφορές του με τους συμμαθητές του...

Εφαρμογή

- Η δασκάλα εξηγεί τη διαδικασία της διαμεσολάβησης και τονίζει στους μαθητές την αναγκαιότητα της σύμφωνης γνώμης προκειμένου να δοκιμαστεί στην τάξη (ενδεκτικές πληροφορίες:

https://gr.boell.org/sites/default/files/odigos_sholikis_diamesolavisis_omilikon.pdf).

Σημειώνει πως είναι απαραίτητο:

- α) Οι διαμεσολαβητές να παρουσιαστούν στους συμμετέχοντες (όνομα, ρόλος),
- β) Οι μαθητές των δυο πλευρών να αφηγηθούν την ιστορία τους και να μιλήσουν για τα σχετιζόμενα με την κατάσταση συναισθήματά τους,
- γ) Ο ένας να μιλήσει για την ιστορία του άλλου,
- δ) Οι διαμεσολαβητές να επαναλάβουν τις δύο ιστορίες. Οι εμπλεκόμενοι από τις δύο πλευρές να επαληθεύσουν.
- ε) Οι διαμεσολαβητές να θέσουν στους διαφωνούντες βασικά ερωτήματα προκειμένου να οδηγηθούν σε συμφωνία (ποιο το πρόβλημα, ποια αισθήματα δημιουργεί, τι επιθυμεί ο κάθε εμπλεκόμενος να γίνει, τι μπορεί στην πραγματικότητα να γίνει)
- στ) Οι διαμεσολαβητές να βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους να επικεντρωθούν σε κοινά σημεία διαπραγμάτευσης,
- ζ) Οι διαμεσολαβητές να ρωτήσουν τους διαφωνούντες για την ύπαρξη κοινά αποδεκτών λύσεων. Οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν τα θετικά και τα αρνητικά των προτεινόμενων λύσεων και να συμφωνήσουν σε αυτή που εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές. Οι διαμεσολαβητές να μην ασκήσουν πίεση στους συμμετέχοντες προς επιλογή λύσης, ούτε να λάβουν αποφάσεις για εκείνους,
- η) Οι διαφωνούντες να επιλέξουν και μία εναλλακτική λύση προκειμένου να γίνει κατανοητό πως στις διαφωνίες δεν υπάρχουν μονόδρομοι.
- θ) Οι διαμεσολαβητές να επιβεβαιώσουν πως η συμφωνία επαληθεύεται και από τις δύο πλευρές και πως και οι δύο πλευρές πήραν τον λόγο,
- ι) Οι συμμετέχοντες να επιβεβαιώσουν γραπτά τη λύση που αποφάσισαν, τη διατήρησή της και μια μελλοντική συνάντηση ανατροφοδότησης,
- ια) Οι διαμεσολαβητές να κλείσουν τη διαδικασία συγχαίροντας τους συμμετέχοντες για τη συνεργασία.

- Η δασκάλα ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν γραπτά μία υπαρκτή ή υποθετική κατάσταση σύγκρουσης με κάποιον συμμαθητή τους για την οποία χρειάζονται ειρηνική επίλυση μέσω της διαμεσολάβησης συμμαθητή τους.

- Οι μαθητές τοποθετούν το χαρτί με το αίτημά τους στο κουτί των αιτημάτων διαμεσολάβησης που υπάρχει στην αίθουσα.

- Η δασκάλα ορίζει τον διαμεσολαβητή με βάση συγκεκριμένα κριτήρια (οι διαμεσολαβητές πρέπει να δείχνουν επιθυμία να ενταχθούν στο πρόγραμμα, να έχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, εχεμύθεια, στοιχεία αλτρουισμού και ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, http://blogs.sch.gr/tanantias/files/2015/12/%CE%9A%CE%95%CE%A6%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%99%CE%9F-10_book.pdf) και ζητά τη σύμφωνη γνώμη του.

- Ακολουθεί επίλυση σύγκρουσης (επεξεργασία ενός τυχαίου αιτήματος από το κουτί των αιτημάτων) παρουσία όλων των μαθητών (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 20). Οι διαμεσολαβητές ακολουθούν τις εξής οδηγίες:

1. Καλωσόρισμα του μαθητή (λεκτικά, π.χ. «καλωσήρθες, χαιρόμαστε πολύ που είσαι εδώ», με τη γλώσσα του σώματος π.χ. χαμόγελο, βλεμματική επαφή).
2. Δήλωση εμπιστοσύνης και εχεμύθειας. Αν υπάρχει ένδειξη απειλής ανθρώπινης ζωής, ενημερώνεται κάποιος ενήλικας.
3. Ενεργητική ακρόαση. Εκδήλωση ενδιαφέροντος κατά τις αφηγήσεις των εμπλεκόμενων. Αποφυγή σχολίων και μάλιστα αρνητικών ή ειρωνικών.
4. Υποβολή ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, οι οποίες θα οδηγούν σε απαντήσεις αναλυτικές κι όχι μονολεκτικές.
5. Περιληπτική επανάληψη των όσων είπαν οι εμπλεκόμενοι μαθητές. Γνωστοποίηση σε αυτούς ότι έγινε κατανοητή η θέση τους. Επιβεβαίωση και προσθήκες από τους εμπλεκόμενους.
6. Προσφορά της βοήθειας. Οι μαθητές καλούνται να προτείνουν λύσεις επιθυμητές και λύσεις ρεαλιστικές. Συμφωνία σε λύση κοινής αποδοχής και υπογραφή συμβολαίου μη επανάληψης της κατάστασης.)

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές καταγράφουν την άποψή τους για το αν επιθυμούν ή όχι την επίλυση των διαφορών τους με παρόμοιο τρόπο και επιχειρηματολογούν υπέρ αυτής.

Τάξεις ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 83-87), Ε' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 104-106), Δ' (Γλώσσα-Ανθολόγιο, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 135-137):

(Δραστηριότητα 35^η, Τίτλος: Νοιάζομαι και φροντίζω)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει την άποψή του για το αν πιστεύει πως μέσα στην τάξη υπάρχει ή όχι κάποιος που τον φροντίζει και τον υποστηρίζει και αν υπάρχει είναι ο ... (συμμαθητής/δασκάλα).

Εφαρμογή

Η δασκάλα σχολιάζει θετικά τον κάθε μαθητή, μπροστά σε όλους, για κάποιο δυνατό του σημείο και δηλώνει την παροχή στήριξης από την πλευρά της όποτε την χρειαστεί.

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές περιγράφουν γραπτά τα συναισθήματά τους ύστερα από τον θετικό σχολιασμό της δασκάλας τους...

Τάξεις ΣΤ' (Ιστορία, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 200-203), Ε' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 122-125), Δ' (Θρησκευτικά, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 90-94):

(Δραστηριότητα 36^η, Τίτλος: Βοήθεια και στήριξη)

Αρχική αξιολόγηση

Σε ένα φύλλο χαρτί ο κάθε μαθητής γράφει εάν υπήρξε ή όχι κάποια στιγμή όπου η δασκάλα του τον βοήθησε να λύσει ένα πρόβλημα (μαθησιακό, συμπεριφοράς στην τάξη, προσωπικό, κ.λπ.).

Εφαρμογή

Στη συνέχεια, ο κάθε μαθητής υποθέτει την ύπαρξη ενός προβλήματος και ζητά από τη δασκάλα του να τον βοηθήσει να το λύσει (ιδιαιτέρως) ... Η δασκάλα ανταποκρίνεται (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 21).

Τελική αξιολόγηση

Οι μαθητές δηλώνουν γραπτά στο χαρτί τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη στήριξη της δασκάλας τους.

Δραστηριότητα αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων
(τομείς «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»)

Τάξεις ΣΤ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' Γλώσσα (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' Γλώσσα (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 37^η, Τίτλος: «Προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»- Καλή συνεργασία των μαθητών με τη δασκάλα)

- Η δασκάλα:

α) ανακοινώνει στους μαθητές πως πιστεύει ότι ο καθένας από αυτούς μπορεί να την βοηθήσει σε ένα προσωπικό της πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει τη συγκεκριμένη

χρονική στιγμή και ότι εμπιστεύεται τον καθένα ξεχωριστά κι έχει ανάγκη τη βοήθειά του

β) παρουσιάζει το πρόβλημά της: «Για οικογενειακούς λόγους πρέπει να λείπω από το σχολείο για μία εβδομάδα. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Όμως, η δική μου απουσία θα στερήσει από εσάς πολλές διδακτικές ώρες. Δεν ξέρω πώς να το διαχειριστώ. Κι έστω ότι θα υπάρξει κάποιος άλλος συνάδερφος για αναλάβει τις ώρες μου, αλλά πώς θα βρεθεί αυτός; Πώς να ζητήσω από τον Διευθυντή του σχολείου να εμπλακεί σε μία τέτοια διαδικασία αναζήτησης;»

γ) ζητά τη βοήθεια των μαθητών και επισημαίνει πως θα σεβαστεί την απόφαση κάποιου να μην τη βοηθήσει, γιατί κατανοεί πως θα έχει τους λόγους του για να μην το κάνει. Καλεί τον κάθε μαθητή να γράψει τη γνώμη του για τον τρόπο σκέψης της και να της προτείνει μία ή περισσότερες λύσεις.

- Επιπλέον οι μαθητές συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων (μαθητές-Διευθυντής), όπου ανά ομάδες επιχειρηματολογούν για να βρουν λύσεις για το πρόβλημα της δασκάλας τους (βλ. Παράρτημα, Φωτογραφία 22).

Τάξη ΣΤ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Ε' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 38^η, Τίτλος: «Προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»- Καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια)

- Η δασκάλα:

Α) Δηλώνει στους μαθητές πως πιστεύει ότι ο καθένας από αυτούς μπορεί να αποδώσει πολύ καλύτερα στο μάθημα στο οποίο νομίζει πως δεν τα καταφέρνει καλά. Επιπλέον τους λέει πως θεωρεί ότι οι γονείς τους μπορούν να τους βοηθήσουν σ' αυτό.

Β) Προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους για να ζητήσουν από τους γονείς τους να τους βοηθήσουν να διαβάσουν το μάθημα αυτό και να έχουν καλή επίδοση στο διαγώνισμα που θα γράψουν την επόμενη εβδομάδα. Οι μαθητές γράφουν τις προτάσεις τους σε ένα φύλλο χαρτί Α4.

Γ) Ζητά τις προτάσεις των μαθητών για το πώς θα μπορέσει ο Δ/ντής του σχολείου να εμπλέξει ενεργά τους γονείς στην οργάνωση της γιορτής λήξης του σχολείου. Οι μαθητές γράφουν τις προτάσεις τους σε ένα φύλλο χαρτί Α4.

Δραστηριότητες αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες», «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»)

Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 88-96), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 86-92), Δ' Μελέτη Περιβάλλοντος, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 39^η, Τίτλος: τι θα έκανες αν...)

- Η δασκάλα συζητά με τους μαθητές για το ενδεχόμενο δημιουργίας του καταστατικού λειτουργίας της τάξης, το οποίο ζητά και να το συμπληρώσουν

- Η δασκάλα μοιράζει προς συμπλήρωση το εξής καταστατικό (τα «1» και «2» αναφέρονται στον τομέα «δεσμοί», τα «3» και «4» στον τομέα «όρια», τα «5» και «6» στον τομέα «δεξιότητες», τα «7» και «8» στον τομέα «προσδοκίες», τα «9» και «10» στον τομέα «συμμετοχή», το «11» στον τομέα «στήριξη» και το «12» στον τομέα «φροντίδα»)...

1. Σεβόμαστε ο ένας τον άλλο γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Βοηθάμε ο ένας τον άλλο γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Συμμετέχουμε στη δημιουργία των κανόνων της τάξης γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Εφαρμόζουμε τους κανόνες της τάξης γιατί

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Υποστηρίζουμε με επιχειρήματα τη γνώμη μας γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

6. Λύνουμε ειρηνικά τις διαφορές μας γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

7. Ο καθένας μας έχει τη δυνατότητα να προσφέρει στην τάξη γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

8. Ο καθένας μας έχει τα δυνατά του σημεία που τον διαφοροποιούν από τους άλλους και αυτό είναι καλό γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

9. Οι προτάσεις του κάθε μαθητή είναι σημαντικές για την τάξη γιατί

.....
.....
.....
.....
.....

10. Ο κάθε μαθητής παίρνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις γιατί

.....
.....
.....

.....
.....
.....
11. Η δασκάλα στηρίζει τον κάθε μαθητή όταν το έχει ανάγκη γιατί έτσι

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
12. Οι μαθητές φροντίζουν τους συμμαθητές τους γιατί έτσι

Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 88-96), Ε' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 86-92), Δ' Μελέτη Περιβάλλοντος, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 40^η, Τίτλος: τι θα έκανες για να...)

- Η δασκάλα παρουσιάζει στους μαθητές το εξής υποθετικό σενάριο: «Είσαι Διευθυντής του σχολείου. Τι θα έκανες για να...

1) είναι αγαπημένοι οι δάσκαλοι και οι μαθητές του σχολείου;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
2) εφαρμόζονται οι κανόνες του σχολείου

.....
.....
.....
.....
.....
.....
3) λύνονται ειρηνικά οι διαφορές στον χώρο του σχολείου

.....
.....
.....
.....

3) Αποφασίστε ποιοι δεσμοί είναι σημαντικοί μέσα στην τάξη και αναφέρετε πώς θα πείσετε την ομάδα της τάξης σας ότι είναι σημαντικοί

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4) Ποια νομίζετε πως είναι τα δυνατά σημεία των συμμαθητών σας;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Πού νομίζετε πως χρειάζεστε τη στήριξη της δασκάλας σας; Πώς θα της τη ζητούσατε;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6) Τι θα κάνατε για να βοηθήσετε το σχολείο σας αν ήσασταν ο Διευθυντής;

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
Τάξη ΣΤ' (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Βιβλ. Μαθητή, σελ. 88-96), Ε' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα), Δ' (Γλώσσα, Οποιοδήποτε μάθημα):

(Δραστηριότητα 42^η, Τίτλος: Δικαίωμα)

- Η δασκάλα καλεί τους μαθητές να ...

- 1) σχεδιάσουν ένα άτομο που αγαπούν μέσα στην τάξη (δεσμοί)
- 2) να αναφέρουν τι θα ήταν ικανοί να κάνουν γι' αυτό (προσδοκίες)
- 3) τι θα του έλεγαν για να του εκφράσουν την αγάπη τους (δεξιότητες)
- 4) ποιον κανόνα θα έφτιαχναν για να είναι πάντα χαρούμενο αυτό το άτομο (όρια)
- 5) με ποιον τρόπο θα το βοηθούσαν αν είχε την ανάγκη τους (στήριξη)
- 6) πώς θα του φερόσασταν αν ήσασταν ο Διευθυντής του σχολείου (συμμετοχή).

8. Ημερολόγιο καταγραφής εκπαιδευτικών διαδικασιών

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Τύπος σχολείου:

Οργανικότητα σχολείου:

Τάξη:

Αριθμός μαθητών/τριών Τμήματος:

Αριθμός παρεμβάσεων ανά κατηγορία:

Αριθμός καταγραφής:

Ημερομηνία καταγραφής:

Διδακτική ώρα:

1. Σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού

Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια: Παρατήρηση 1: Παρατήρηση-εντοπισμός στοιχείων σύνδεσης της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού	Αναστοχασμός, κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης	Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)	Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)	Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:				
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:				

2. Προφίλ παιδιού

<p>A) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 2: Προφίλ παιδιού, για την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών (εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός , κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

<p>B) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 2: Προφίλ</p>	<p>Αναστοχασμός , κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>

<p>παιδιού, για την ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων</p> <p>(εντός και εκτός μαθήματος)</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

<p>Γ) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 2: Προφίλ παιδιού, για την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή</p> <p>(εντός και εκτός</p>	<p>Αναστοχασμός , κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
--	---	--	--	--

μαθήματος)				
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:				
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:				

<p>Δ) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 2: Προφίλ παιδιού, για την παροχή φροντίδας και στήριξης</p> <p>(εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός , κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
---	---	--	--	--

Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:				
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:				

Ε) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια: Παρατήρηση 2: Προφίλ παιδιού, για την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών (εντός και εκτός μαθήματος)	Αναστοχασμός , κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης	Πρόταση λύσης/Βελτι ωτική δράση (εφαρμογή διδασκτικής παρέμβασης)	Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμά των)	Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδασκτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:				
Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:				

--	--	--	--	--

<p>ΣΤ) Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 2: Προφίλ παιδιού, για την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή</p> <p>(εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός, κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

--	--	--	--	--

3. Σωματική υγεία

<p>Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 3:</p> <p>Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων-συμπτωμάτων στη σωματική υγεία του παιδιού</p> <p>(εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός, κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

4. Συναισθηματική υγεία

<p>Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 4:</p> <p>Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων - συμπτωμάτων που συνδέονται με τη συναισθηματική υγεία του παιδιού</p> <p>(εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός, κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

5. Γνωστική συγκρότηση

<p>Περιγραφή από το ΦΠ και τη συνέντευξη από μαθητή/τρια:</p> <p>Παρατήρηση 5:</p> <p>Παρατήρηση ως προς την ύπαρξη προβλημάτων - συμπτωμάτων που συνδέονται με τη γνωστική συγκρότηση του παιδιού (εντός και εκτός μαθήματος)</p>	<p>Αναστοχασμός, κατανόηση, ερμηνεία της παρατήρησης</p>	<p>Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)</p>	<p>Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)</p>	<p>Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)</p>
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 1:</p>				
<p>Μαθητής/τρια με αύξοντα αριθμό π.χ. 2:</p>				

9. Επιστολή-ερωτηματολόγιο στους γονείς μετά από 32 ώρες εφαρμογής διδακτικών δραστηριοτήτων

Αγαπητοί γονείς

Στην τάξη μας βρίσκεται σε εξέλιξη το πρόγραμμα για την υποστήριξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, που έχει την έγκριση του ΥΠΠΕΘ αλλά και τη δική σας.

Σας παρακαλούμε να στηρίζετε την προσπάθειά μας καταθέτοντας εδώ την άποψή σας. Η βοήθειά σας είναι πολύτιμη.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων

Με εκτίμηση

Η δασκάλα της τάξης

Η υποψ. Διδάκτορας

Σχολείο	Τάξη	Αγόρι	Κορίτσι

Από τις αναφορές του παιδιού μου, συμπεραίνω πως...

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΙΣΩΣ
Μέσα στην αίθουσα αναπτύσσονται καλές σχέσεις μεταξύ όλων			
Οι μαθητές/τριες εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης			
Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται καλά μέσα στην αίθουσα			

Θα ήθελα να προτείνω...

1. Για να αναπτυχθούν καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο, θα πρέπει
--

2. Για να εφαρμόζονται οι κανόνες του σχολείου από τους/τις μαθητές/τριες, θα πρέπει

.....
.....
.....
.....

3. Για να υπάρχει καλή συνεργασία στο σχολείο, τόσο μεταξύ των μαθητών/τριών όσο και μεταξύ μαθητών – εκπαιδευτικών, θα πρέπει

.....
.....
.....
.....

Από το ξεκίνημα του Προγράμματος μέχρι σήμερα έχω παρατηρήσει ότι το παιδί μου

έχει κάποια αλλαγή (Τι ακριβώς; Περιγράψτε....)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

δεν έχει κάποια αλλαγή

10. Οδηγός συνέντευξης μαθητή/τριας μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ

(μετά την παρέμβαση)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο παιδιού:

Ηλικία:

Αύξων αριθμός παιδιού (κατ' αντιστοιχία με τον α.α. της συνέντευξης «ΠΙΝ» και τον α.α. του ΦΠ «ΠΙΝ και ΜΕΤΑ»):

Τάξη:

Αριθμός μαθητών/τριών Τμήματος:

Τύπος σχολείου:

Οργανικότητα σχολείου:

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

Ημερομηνία συνέντευξης:

1. Σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού

A. Στοιχεία από την καθημερινότητα στο σχολείο

1	Αν οι γονείς σου δεν σου αγοράσουν τα ρούχα και τα παπούτσια που προτιμάς, θα μπορέσεις να τους δικαιολογήσεις;
2	Πώς θα αισθανθείς αν οι γονείς σου αποφασίσουν να μην αγοράζεις πια κολατσιό στο σχολείο;
3	Μπορείς να σκεφτείς για ποιον σοβαρό λόγο δεν θα συμμετείχες σε κάποια εκπαιδευτική επίσκεψη με την τάξη σου;
4	Πολλές φορές οι γονείς έχουν οικονομικά προβλήματα, που δυσκολεύουν και τους μαθητές. Νομίζεις πως το σχολείο βοηθά τους μαθητές να τα λύνουν;
5	Τα οικονομικά προβλήματα μίας οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν τη επίδοση των παιδιών της στο σχολείο;
6	Γνωρίζεις αν υπάρχουν συμμαθητές/τριές σου που αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα;
7	Γνωρίζεις αν και το σχολείο σου αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες; Τι ξέρεις ακριβώς;
8	Τι σκέφτεσαι γενικότερα για τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σήμερα κάποιοι/ες μαθητές/τριες;
9	Ποια συμβουλή θα τους έδινες, ώστε να νιώσουν δυνατόι/ές και να τις

	αντιμετωπίσουν; Τι θα μπορούσες να κάνεις εσύ για να νιώσουν δυνατοί/ές;
--	--

B. Στοιχεία από την καθημερινότητα στην τάξη

10	Τι θα έκανες αν δεν είχες τα χρήματα για να αγοράσεις τα απαραίτητα υλικά για το σχολείο;
11	Τι θα έκανες αν μία κατάσταση μέσα στην τάξη σου σε εμπόδιζε να μαθαίνεις καλύτερα;
12	Πώς λύνει ο/η δάσκαλός/α σου τα προβλήματα που δημιουργούνται στους μαθητές της τάξης σου λόγω οικονομικών δυσκολιών (π.χ. ανάρμοστη συμπεριφορά, χαμηλές επιδόσεις);
13	Ποιο χαρακτηριστικό σου σε βοηθάει ή σε δυσκολεύει στο να λύνεις τα προβλήματά σου;
14	Πολλές φορές οι μαθητές/τριες όταν έχουν οικονομικές δυσκολίες παρουσιάζουν μια άσχημη συμπεριφορά. Αν ήσουν δάσκαλος/α, πώς θα βοηθούσες τους/τις μαθητές/τριές σου να την διορθώσουν;
15	Πρέπει να εμπιστεύονται οι μαθητές/τριες τον/την δάσκαλο/α τους;
16	Θα μιλούσες στον /η δάσκαλο/α σου για το πώς τα οικονομικά προβλήματα των γονιών σου μπορεί να επηρεάζουν τη ζωή σου;
17	Νομίζεις πως ο/η δάσκαλός/α σου θα μπορούσε να σε βοηθήσει να λύσεις προσωπικά σου προβλήματα, αν του/της το ζητούσες;
18	Ζητάς από τους γονείς σου να συζητούν συχνά με τον/την δάσκαλό/α σου για τη συμπεριφορά και την επίδοσή σου στο σχολείο;
19	Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να πεις στη συνέντευξη και δεν σου δόθηκε η ευκαιρία; Αν ναι, τι είναι αυτό;
20	Αν ήσουν μάγος, τι θα ήθελες να κάνεις για σένα και τα παιδιά της τάξης σου;

2. Προσωπικό προφίλ μαθητή/τριας

21	Νομίζεις πως υπάρχουν άτομα στο σχολείο που σε νοιάζονται και σε φροντίζουν;
22	Υπάρχει κάποιο άτομο που σε βοηθά να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;

23	Υπάρχει κάποιο άτομο που σε δυσκολεύει στο να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;
24	Υπάρχουν άτομα στο σχολείο που θαυμάζεις και θα ήθελες να τους μοιάσεις;
25	Βρίσκεις ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες του σχολείου;
26	Σου αρέσει να μαθαίνεις μέσα στο σχολείο και να είσαι καλός/ή μαθητής/τρια;
27	Πιστεύεις πως πρέπει να υπάρχουν κανόνες στο σχολείο και στην τάξη σου;
28	Συμμετέχεις στη δημιουργία αυτών των κανόνων;
29	Αγχώνεσαι εύκολα;
30	Μαλώνεις εύκολα με τους/τις συμμαθητές/τριες σου;
31	Έχεις καλή σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες σου;
32	Ακολουθείς συνήθως τη γνώμη των φίλων σου, ακόμα κι αν δεν συμφωνείς με αυτήν;
33	Αισθάνεσαι ότι είσαι σημαντικός για την τάξη σου;
34	Σε ενδιαφέρει να σε θαυμάζουν οι συμμαθητές/τριές σου;
35	Πετυχαίνεις τους στόχους σου συνήθως ή όχι;
36	Οι άλλοι αναγνωρίζουν συνήθως τις ικανότητές σου;
37	Αναλαμβάνεις συνήθως τις ευθύνες σου;
38	Συμμετέχεις στις δραστηριότητες του σχολείου;
39	Συνήθως για ποιον λόγο δεν είσαι προσηλωμένος /ή στο μάθημα μέσα στην τάξη;
40	Πόσο συχνά σου συμβαίνει αυτό;
41	Τι θα σε βοηθούσε ώστε να είσαι απόλυτα προσηλωμένος/η στο μάθημα;

3. Θέματα σωματικής υγείας

42	Έχει συμβεί να σε πονάει κάποιο σημείο του σώματός σου την ώρα που βρίσκεσαι στο σχολείο;
43	Ενημερώνεις τους γονείς και τον/τη δάσκαλό/α σου, όταν συμβαίνει αυτό; Πώς σε βοηθούν να το ξεπεράσεις;

4. Θέματα συναισθηματικής υγείας

44	Έρχεσαι στο σχολείο πάντα χαρούμενος/η;
45	Υπάρχει κάτι που να χαλάει την καλή σου διάθεση για μάθηση;
46	Όταν είσαι κακοδιάθετος/η στο σχολείο, συνήθως γιατί συμβαίνει αυτό;
47	Πώς θα μπορούσε να βελτιωθεί η διάθεσή σου;
48	Θα ήθελες να συμμετέχει η τάξη σου σε προγράμματα Αγωγής Υγείας που ενισχύουν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών;
49	Πώς αντιμετωπίζει ο/η δάσκαλος/α σου την άσχημη συμπεριφορά των μαθητών της τάξης σου που προκύπτει από τις οικονομικές δυσκολίες τους;
50	Ξέρεις αν ο/η δάσκαλος/α σου έχει ζητήσει ποτέ βοήθεια γι' αυτό από ειδικούς έξω από το σχολείο;

5. Θέματα γνωστικής συγκρότησης

51	Είσαι πάντα συγκεντρωμένος/η την ώρα του μαθήματος;
52	Συγκρατείς εύκολα τις νέες γνώσεις;
53	Αν η επίδοση των συμμαθητών/τριών σου δεν είναι καλή λόγω των οικονομικών τους προβλημάτων, νομίζεις πως για να μπορέσει ο/η δάσκαλος/α σου να τους/τις βοηθήσει να τη βελτιώσουν χρειάζεται και ο/η ίδιος/α βοήθεια;
54	Αν ναι, μπορείς να σκεφτείς πού ακριβώς χρειάζεται αυτή τη βοήθεια;
55	Υπάρχει κάτι που σε βοηθά να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Με ποιον τρόπο;
56	Υπάρχει κάτι που σε δυσκολεύει να βρίσκεις λύσεις στα προβλήματά σου; Πώς ακριβώς γίνεται αυτό;

11. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς πριν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

ΛΕΩΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ
--

(ΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ)

1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΣΜΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο αισθάνεται ότι δεν έχει θετικά πρότυπα ενηλίκων και συνομηλίκων, αν δεν ασχολείται με δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν, αν δεν αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές, αν δεν συμμετέχει στη διαδικασία της μάθησης.)

2. ΥΠΑΡΞΗ ΣΑΦΩΝ ΚΑΙ ΞΕΚΑΘΑΡΩΝ ΟΡΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο είναι μπερδεμένος/η με τις προσδοκίες και τους κανόνες, αν δεν θεωρεί αναγκαία την ύπαρξη των κανόνων και αν δεν συμμετέχει στη δημιουργία και την αλλαγή των κανόνων.)

3. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΧΡΗΣΙΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο δεν μετέχει σε διαδικασίες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, αν εκδηλώνει ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αν δεν εκδηλώνει δεξιότητες διεκδικητικότητας, άρνησης, επίλυσης συγκρούσεων με υγιή τρόπο, επιτυχούς λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, υγιούς διαχείρισης του άγχους.)

ΛΕΩΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ)

4. ΠΑΡΟΧΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο αισθάνεται απομονωμένος/η και αόρατος/η, αν δεν τον/την φροντίζουν ή δεν γίνεται αποδέκτης θετικής αναγνώρισης.)

5. ΥΠΑΡΞΗ ΥΨΗΛΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν αισθάνεται ότι «δεν μπορεί», αν χρησιμοποιεί αρνητικούς χαρακτηρισμούς για να περιγράψει τον εαυτό του/της, αν δεν πιστεύει στις ικανότητές του/της, αν μειώνει τον εαυτό του/της και τους άλλους, αν εκφράζει χαρακτηρισμούς για τον εαυτό του/της με βάση το γένος του/της, την εθνικότητά του/της, το οικογενειακό εισόδημα ή άλλους παράγοντες.)

6. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν αναγνωρίζει ο ίδιος τα ταλέντα και τις ικανότητές του/της ή αν αισθάνεται ότι παραβλέπονται αυτά από τους άλλους, το αν είναι απαθής ή παθητικός/ή αποδέκτης και το αν αμφιβάλλει για την ικανότητά του/της να δρα με ουσιαστικά αποτελέσματα για την κοινωνία.)

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ –ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ- ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν αισθάνεται ότι η δασκάλα του/της τον/την στηρίζει, τον/την σέβεται και τον/την εκτιμά και αν οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες δεν είναι αποτελεσματικές και δεν προκαλούν αμοιβαία ικανοποίηση.)

ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ- ΣΧΟΛΕΙΟΥ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν έχει αναπτυχθεί επικοινωνία του/της μαθητή/τριας με τους γονείς του/της αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και η εκ μέρους των γονέων ενθάρρυνσή του/της και το αν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο.)

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές προκλήσεις.)

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του/της: δεν θέτει προσωπικούς στόχους για τη μάθησή του/της, δεν είναι σε θέση να εντοπίζει και να επιλύει τα προβλήματα που θα μπορούσαν να παρεμποδίσουν την επίτευξη αυτών των στόχων, δεν επιλέγει συστηματικά και δεν αναλαμβάνει ενέργειες που του/της επιτρέπει να υλοποιούνται.)

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν διαχειρίζεται ο ίδιος/ια τη συμπεριφορά του/της: δεν είναι συνεργάσιμος/η, υπάκουος/η, προσεκτικός/η, υπεύθυνος/η και δεν έχει πειθαρχημένη συμπεριφορά)

12. Φύλλο αξιολόγησης από τους/τις εκπαιδευτικούς μετά την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

ΛΕΞΟΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ

**ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΤΑΞΗ
(ΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΣΕ ΕΝΑ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ)**

1. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΕΣΜΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο έχει διαμορφώσει στενή σχέση με τουλάχιστον έναν ενήλικα που τον/την νοιάζεται και τον/την φροντίζει, αν ασχολείται με δραστηριότητες που τον/την ενδιαφέρουν, αν αλληλεπιδρά με τους/τις συμμαθητές/τριες, αν έχει καλή σχέση με τη μάθηση.)

2. ΥΠΑΡΞΗ ΣΑΦΩΝ ΚΑΙ ΞΕΚΑΘΑΡΩΝ ΟΡΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο κατανοεί και εφαρμόζει τους κανόνες, αν συμμετέχει στη δημιουργία και την αλλαγή των κανόνων.)

3. ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΧΡΗΣΙΜΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν στο σχολείο αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες ανάλογες με το εξελικτικό του επίπεδο, αν έχει ενσωματώσει δεξιότητες διεκδικητικότητας, άρνησης, επίλυσης συγκρούσεων με υγιή τρόπο, επιτυχούς λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και υγιούς διαχείρισης του άγχους να αποτελούν μέρος της καθημερινής του ζωής.)

**ΛΕΩΝΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ
ΤΑΞΗ
(ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ)**

4. ΠΑΡΟΧΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν αισθάνεται ότι το σχολείο τον/την νοιάζεται και τον/την φροντίζει, αν ανήκει στην ομάδα του σχολείου και το βλέπει ως κοινότητα, αν μπορεί να διακρίνει πολλούς τρόπους που μπορούν να του/της δώσουν αναγνώριση και να τον/την ανταμείψουν.)

5. ΥΠΑΡΞΗ ΥΨΗΛΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν πιστεύει ότι μπορεί να επιτύχει θετικούς στόχους και προσδοκίες, αν εμπιστεύεται τις ικανότητές του/της και τους άλλους, αν ενθαρρύνει τον εαυτό του/της και τους άλλους να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό.)

6. ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν πιστεύει ότι έχει λόγο στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο στη τάξη και το σχολείου, αν βοηθάει τους άλλους μέσω της συνεργατικής μάθησης ή μέσω άλλων διόδων, αν επιδεικνύει μία αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας όταν ανταποκρίνεται σε νέες προκλήσεις.)

ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ –ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ- ΣΥΜΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν αισθάνεται ότι η δασκάλα του/της τον/την στηρίζει, τον/την σέβεται και τον/την εκτιμά και αν οι σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριες δεν είναι αποτελεσματικές και δεν προκαλούν αμοιβαία ικανοποίηση.)

ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ- ΣΧΟΛΕΙΟΥ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν έχει αναπτυχθεί επικοινωνία του/της μαθητή/τριας με τους γονείς του/της αναφορικά με την εργασία που γίνεται στην τάξη και η εκ μέρους των γονέων ενθάρρυνσή του/της και το αν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο.)

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει να ανταποκριθεί σε ακαδημαϊκές προκλήσεις.)

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του/της: δεν θέτει προσωπικούς στόχους για τη μάθησή του/της, δεν είναι σε θέση να εντοπίζει και να επιλύει τα προβλήματα που θα μπορούσαν να παρεμποδίσουν την επίτευξη αυτών των στόχων, δεν επιλέγει συστηματικά και δεν αναλαμβάνει ενέργειες που του/της επιτρέπει να υλοποιούνται.)

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΣ ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ

(Συμπληρώστε σχετικά με το αν δεν διαχειρίζεται ο ίδιος/ια τη συμπεριφορά του/της: δεν είναι συνεργάσιμος/η, υπάκουος/η, προσεκτικός/ή, υπεύθυνος/η και δεν έχει πειθαρχημένη συμπεριφορά)

13. Ενδεικτικές ημερολογιακές καταγραφές

Ενδεικτικές περιγραφές των εκπαιδευτικών από τις καταγραφές στα ημερολόγια εκπαιδευτικών διαδικασιών

		Αναγνώριση προβληματικής συνθήκης	Αναζήτηση αιτιών	Βελτιωτική παρέμβαση	Αξιολόγηση αποτελέσματος	Αναθεώρηση
		(Αφορά διαδικασία παρατήρησης της υπό μελέτης κατάστασης, και υποστηρίζεται από το ΦΠ_Π και τον ΟΣΜ_Π για κάθε μαθητή/τρια)	[Πρόκειται για διαδικασίες αναστοχασμού, κατανόησης, ερμηνείας της παρατήρησης]	[Πρόταση λύσης/Βελτιωτική δράση (εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης)]	[(Αξιολόγηση της παρέμβασης (έλεγχος αποτελεσμάτων)]	[Αν δεν υπάρχουν καλά αποτελέσματα, εφαρμογή νέας διδακτικής παρέμβασης (αναστοχασμός)]
Δηλώσεις εκπαιδευτικών						
1. Σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού		<p>ΕΚΠΣ1: Στον Α1ΔΣΧΠ φαίνεται πάρα πολύ. Τα οικονομικά προβλήματα έχουν επηρεάσει την ένδυση και τη διατροφή του. Έρχεται εδώ και δεν τρώει τίποτα ποτέ. Λέει ότι δεν πεινάει. Το ντύσιμο του Α2ΔΣΧΠ είναι συγκεκριμένο, φοράει φόρμες συνέχεια, είναι περιποιημένος, είναι καθαρός, αλλά πολύ συχνά φοράει τα ίδια ρούχα και παπούτσια. Κάποιες φορές τις ανάγκες για το εποπτικό υλικό του Α1ΔΣΧΠ και του Α3ΔΣΧΠ τις κάλυψε το σχολείο και κάποια εκδρομή που θα πάμε αργότερα, θα την καλύψει το σχολείο γι' αυτούς.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Μάλλον αντιμετωπίζει οικονομικά προβλήματα.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δεν ξέρω... Για τον Α2ΔΣΚΙ ίσως να</p>	<p>ΕΚΠΣ1: ...ο Α1ΔΣΧΠ κάποιες φορές ...απλά ...δεν του έδωσε κάποιος χρήματα... ...Κάποιος που δεν βλέπει συχνά τον Α2ΔΣΧΠ δεν μπορεί να καταλάβει ότι έχει οικονομικό πρόβλημα.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δεν είμαι σίγουρη. ...Βέβαια, τώρα σκέφτομαι ότι οι γονείς πάντα επικαλούνται ότι δουλεύουν πολλές ώρες και άρα δεν μπορούν να ασχοληθούν πολύ με τα παιδιά...</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Συζητήσαμε ...το πρόβλημα ...ανεργίας και ...οικονομικής κρίσης που πλήττει πολλές ελληνικές οικογένειες. Μιλήσαμε για ...αιτίες και ...συνέπειες. Δικαιολογήσαμε συμπεριφορές και προτείναμε λύσεις αντιμετώπισης και ανακούφισης.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Για να ... μην αισθάνεται άβολα μέσα στην τάξη του δίνω εγώ υλικά (μολύβια, στυλό), γραφική ύλη... ...ώστε</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Βλέπεις την αντίδραση των άλλων παιδιών με πόση αυτοπεποίθηση μιλούν για κάποια πράγματα και ...δραστηριότητες που θα κάνουν έξω από το σχολείο, ενώ οι τρεις τους... Χωρίς να μιλήσουν, χωρίς να πάρουν μέρος... και δεν σε κοιτάζει στα μάτια, δεν κινείται...</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...καλό αποτέλεσμα στη συμπεριφορά και τη μάθησή του, γιατί αναθεώρησε ίσως απόψεις και κατάλαβε ότι</p>	<p>ΕΚΠΣ1: - Αναγκάστηκα ...να τους φέρω και προσωπικά προβλήματα οικονομικά να τα συζητήσουμε, με την έννοια ότι «ξέρετε, δεν συμβαίνει σε σας, συμβαίνει και σε μένα... δεν είναι ντροπή...»</p> <p>- Τους είπα μία ιστορία ότι «ο μπαμπάς του Νικόλα έμεινε άνεργος και ο Νικόλας αισθάνεται άσχημα. Αν ήσασταν στη θέση του πώς θα αισθανόσασταν και αν δεν είστε στη θέση του τι πιστεύεται ότι αισθάνεται;»</p>

		<p>υπάρχει κάποια δυσκολία... .. δεν είναι εμφανές, τουλάχιστον τρανταχτό, να φαίνεται στην τάξη να κάνει μπαμ..</p>		<p>να μην αισθάνεται μειονεκτικά.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Συζητήσαμε ...με παραδείγματ α... να μάθουν να αντιμετωπίζο υν καταστάσεις δύσκολες στη ζωή τους.... Ο Θεός κανέναν δεν αφήνει.</p> <p>ΕΚΠΣ2: ...ομαδική και συνεργατική εργασία, όπου αρχικά συζητάμε και μετά απαντάμε σε ερωτήματα για τους τρόπους αντιμετώπισ ης οικονομικών προβλημάτω ν....</p>	<p>το να είσαι καλός μαθητής δεν απαραίτητο απλά να έχεις καλά μολύβια ή γραφική ύλη... Όλα βοήθησαν προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοπεποίθη σής του.</p>	<p>...Επίσης, τους έδωσα ένα παραμύθι το οποίο ίσως να το συνέχιζαν και θα έγραφαν ταυτόχρονα και την άποψή τους...</p>
2. Προφίλ παιδιού	<p>A: Ανάπτ υξη θετικό ν συναι σθημα τικών δεσμού ν</p>	<p>ΕΚΠΣ4: Η Κ1ΔΣΧΦ1... ...συνέχεια μαλώνει με τον διπλανό της, ... βάζουσε όρια στο θρανίο ότι «αυτή είναι η μεριά μου, αυτή είναι η μεριά σου». Η Κ2ΔΣΧΦ1 ...ομιλητικό κορίτσι... και επίσης συνεργάζεται άμογα, αλλά φέρεται και λίγο εγωιστικά.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δεν έχουν θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους μέσα στο μάθημα ή έξω από το μάθημα. ...Τα συγκεκριμένα</p>	<p>ΕΚΠΣ4: Σχετικά με την Κ1ΔΣΧΦ1, εδώ υπάρχει μία ζήλεια ίσως. ... Για την Κ2ΔΣΧΦ1 δεν ξέρω τι γίνεται σπίτι της,...</p> <p>ΕΚΠΣ2: ...και τα δύο παιδιά από πολύ μικρή ηλικία θα έδειξαν αυτού του είδους τις συμπεριφορές και δεν δόθηκε η σωστή αντιμετώπιση από τους γονείς, από κάποιους</p>	<p>ΕΚΠΣ3: ...να αναπτύζουν καλές σχέσεις. ...τον πλησίασα ...συζητήσαμ ε, μου εκμυστηρεύτ ηκε τι προβλήματα αντιμετώπιζε ι... στο παιχνίδι... ...έκανα ομαδικά παιχνίδια, ομαδοσυνεργ ατική διδασκαλία.</p>	<p>ΕΚΠΣ2: ...κάποιες στιγμές η συνεργασία ήταν ανέφικτη... ...στη συγκεκριμέν η ομάδα... ... όλη την ώρα μάλωναν,.. ...τα παιδιά της ομάδας έκαναν προσπάθειεςτου μιλούσαν του Α1ΔΣΧΚ1, ...του</p>	<p>ΕΚΠΣ1: ...συζήτηση για το θέμα ...καλύτερου χωρισμού των ομάδων. ...μικροτσι κεζ αλλαγές... ...πιο πολύ αφορούσε τα ίδια τα παιδιά και την αλλαγή στη θέση τους για να μπορέσουν να συνεννοηθού ν... ανάλογα με τις</p>

		<p>παιδιά, ότι δεν μπορούν εύκολα να ενταχθούν στην ομάδα. Υπάρχει πρόβλημα και στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς.</p> <p>...Δηλαδή αν, πρέπει να προσέχω ως πούμε πώς θα μιλώ στον Α2ΔΣΚ1, γιατί αν του πω κάτι που ίσως αυτός το εκλάβει αλλιώς τότε αυτός μπορεί να παρεξηγηθεί και να στενοχωρηθεί και να βάλει τα κλάματα. ... Και ο Α1ΔΣΚ1 επίσης προκαλεί και τους εκπαιδευτικούς, ...</p> <p>...στην γυμναστική, οπουδήποτε, ...</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...δεν υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ των μαθητών μέσα στην τάξη ή και έξω στα διαλείμματα. Οι σχέσεις του συγκεκριμένου παιδιού μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές του δεν είναι άριστες, αλλά και έξω από την τάξη πολύ περισσότερο και αυτό με προβληματίσε...</p> <p>ΕΚΠΣ1: Νομίζω ότι και ο Α1ΔΣΧΠ και ο Α3ΔΣΧΠ δεν μπορούν να συζητήσουν κάποια πράγματα, δεν μπορούν να βάλουν κάποια πράγματα στη σειρά ...ώστε να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Ο Α1ΔΣΧΠ είναι φίλος με τον Α3ΔΣΧΠ, αλλά δεν είναι αυτό το</p>	<p>εκπαιδευτικούς ... και εξελίχθηκαν όσο περνάν τα χρόνια και ...γίνονται πιο έντονες απλώς οι συμπεριφορές αυτές. Ο ένας, ... συνεχώς θέλει να είναι το επίκεντρο, ... Τον ρώτησα «γιατί τα κάνεις αυτά;» και μου λέει «για να με προσέχουν».</p> <p>Συνεχώς πειράζει και ενοχλεί τους άλλους. Ο άλλος, παίρνει τοις μετρητοίς την παραμικρή λέξη ή κίνηση που θα κάνουν οι άλλοι και πάντα παρεξηγείται και οι άλλοι μετά θυμώνουν και γενικά υπάρχει μία ένταση.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Οι σχέσεις ίσως δεν είναι καλές γιατί μπορεί να έχει το παιδί κάποια προβλήματα τα οποία το εμποδίζουν να έχει καλή συμπεριφορά την ώρα του μαθήματος... ...μπορεί να μην μπορεί να επικοινωνήσει με τα παιδιά όχι λόγω του ότι μπορεί να φταίει ο ίδιος, αλλά επειδή δημιουργούνται προβλήματα</p>	<p>...να μπλέκονται πάντα όλοι... Τους χωρίζω σε ομάδες, συζητούσαν μεταξύ τους... Αλληλοβοήθεια στη διάρκεια των εργασιών....</p> <p>ΕΚΠΣ4: Τους μίλησα, τους είπα «...να σέβεστε... Το να μάθετε να συνεργάζεστε ...είναι πολύ σημαντικό»</p> <p>ΕΚΠΣ2: Συζήτηση για τους κανόνες... ...Και τα άλλα παιδιά φάνηκαν πρόθυμα. ... δουλεύω με τα παιδιά σε ομάδες, αλλάζω τακτικά τη σύνθεση των ομάδων. ... για να μάθουν να συνεργάζονται... Τους διάβασα ιστορίες... που δείχνουν ...πόσο σημαντική είναι η αγάπη, η συνεργασία ... η αλληλοβοήθεια... και όλοι μαζί καταφέρνουμε περισσότερα ...</p>	<p>μιλούσα κι εγώ, ...αλλά τελικά η επιμονή αυτή να κάνει ζημιά, να μην συνεργαστεί, μας έφαγε όλο τον χρόνο και η δική τους δραστηριότητα δεν μπόρεσε να ολοκληρωθεί. Όμως όλο αυτό είχε και αποτέλεσμα ... και τα συγκεκριμένα δύο παιδιά... αντιλήφθηκα ότι αν αυτοί είναι σωστοί στη συμπεριφορά τους, η ομάδα θα τους δεχτεί. Επίσης... ειδικά στα κορίτσια το πρόσεξα αυτό, το ότι υπάρχουν οι μαθητές πυροσβέστες ... και πάντα όταν υπάρχει μία διαφωνία μεταξύ τους υπάρχουν παιδιά και στα αγόρια και στα κορίτσια που πραγματικά λένε «άντε, να τα πάρουμε από την αρχή παιδιά, ...» και υπάρχει μία συμφιλίωση.</p>	<p>προσωπικότητες τους... αναλόγως και το... πώς λειτουργούν αν το ένα απέναντι στο άλλο... αλλάζα τις θέσεις τους, τις υπευθυνότητας τους.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δεν σκέφτηκα να κάνω κάτι, ... Κι αυτό που έκανα, πάλι για κάποιον λόγο το έκανα. Δηλαδή λίγο που τον γνώριζα ως τότε τον Α1ΔΣΧΚ1, είναι παιδί που αν του ασκήσεις πίεση, θα φέρει αντίθετα αποτελέσματα. ...Η έπρεπε να τον βγάλω από την ομάδα για να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, πράγμα που δεν το ήθελα, γιατί δεν μου φέρεται να στιγματιστεί και ο ίδιος αλλά και πρέπει να μάθει να μένει στην ομάδα, να συνεργάζεται</p>
--	--	---	---	---	---	--

		<p>«αγαπάω και δένομαι τόσο πολύ ή τον προστατεύω τόσο πολύ». Ο Α2ΔΣΧΠ νομίζω ότι είναι δύσκολο να συζητήσει κάποια θέματα με τους συμμαθητές του. Δεν θέλει. Μπορεί, ο Α2ΔΣΧΠ να έχει τη δυνατότητα και να εκφραστεί και να σου δώσει να καταλάβεις τι θέλει να πει ...αλλά ...ότι δεν θέλει.</p> <p>ΕΚΠΣ6: Παίρνει προσωπικά κάθε παρατήρηση.</p>	<p>από παιδιά των άλλων τάξεων... Έχουν αυτά τα προβλήματα τους με αποτέλεσμα να μην μπορούν αυτά να επικοινωνήσουν με τον μαθητή...</p> <p>ΕΚΠΣ1: Νομίζω ότι ένιωθαν ότι είναι κατώτερα να το πω; Και οι τρεις, ναι...</p> <p>ΕΚΠΣ5: Νομίζω ότι δεν γνωρίζουν πώς πρέπει να χειρίζονται κάποια πράγματα, να βλέπουν τους ανθρώπους με περισσότερη συμπάθεια, εμπιστοσύνη, αγάπη, αλληλοβοήθεια ... Κι εγώ δεν έκανα, θεώρησα ότι έχουν κατακτηθεί οι κανόνες, ότι είναι αυτονόητο, αλλά δυστυχώς δεν είναι έτσι, τα έχουν μπερδέψει, δεν τα ξέρουν.</p> <p>ΕΚΠΣ6: Είναι ανασφαλής. Δεν έχει αυτοπεποίθηση. Έχει μεγάλα κενά στη γνώση από προηγούμενες σχολικές τάξεις. Απέχει από εκδηλώσεις και δραστηριότητες εξωσχολικές, με την ανοχή και</p>		<p>...Ο Α2ΔΣΧΚ1... με την πολλή κουβέντα, με όλα αυτά που κάναμε, με τις πρωτοβουλίες που πήρε, γιατί και στις δραστηριότητες... είπαμε ότι «όλοι, με τη σειρά θα διαβάσουν, όλοι πρέπει να πουν, όλοι να αναδειχθούν» και στα μαθήματα του δίνω τον λόγο, έχει λίγο παραπάνω αυτοπεποίθηση. Ας πούμε, ενώ έκλαιγε με το παραμικρό, σταμάτησε τώρα να κλαίει. Παίρνει τα πράγματα λίγο πιο ρεαλιστικά και όχι τόσο συναισθηματικά. Ο Α1ΔΣΧΚ1 έχει καταλάβει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να συνεργάζεται...είχε θεαματική βελτίωση θα έλεγα. Ε, τώρα λίγο το έζω παιχνίδι, λίγο κάτι, δεν ξέρω τι τρέχει.</p>	<p>, οπότε προτίμησα να μην ολοκληρωθεί η δραστηριότητα.</p>
--	--	--	--	--	---	--

			<p>την υποστήριξη των γονέων του. Ίσως αυτές οι δυο συνθήκες συντηρούν μία καχυποψία του απέναντι σε άλλους συνομήλικους ή μεγαλύτερους.</p>	<p>ΕΚΠΣ5: Τους άρεσε που συνεργάστηκαν, που έκαναν κάτι διαφορετικό την ώρα του μαθήματοςέβγαλαν συναισθήματα όμορφα... ...άρχισαν να ανακαλύπτουν τον εσωτερικό τους κόσμο, ...Ηρθαν πιο κοντά... το δήλωναν κιόλας... όλα τα παιδιά κι όχι μόνο τα δύο. Διαπίστωσα πως ήταν κάτι πολύ ωραίο και για μένα... πώς ήμουν, πώς μπορώ να είμαι, τι δεν ήξερα, ... κατάλαβα ότι... ...πολλές φορές μπορεί να ήμουν κι εγώ υπερβολική, τυπική πολύ στο να κάνουμε αυτό, μετά εκείνο, εκείνο... για να τα προλάβουμε ... Αυτό έτσι μου έβγαλε μία ζεστασιά από μέσα μου για τα παιδιά, να δω μία άλλη</p>
--	--	--	--	--

				<p> <i>ίσως πλευρά του εαυτού μου, ότι πρέπει να είμαι πιο τρυφερή μαζί τους κάποιες φορές... ...αλλά και από την άλλη, μέσα σε όρια όλα αυτά να γίνονται,πολλά όμορφα πράγματα από την ψυχή του ανθρώπου βγαίνουν... Αυτό εγώ διαπίστωσα και ότι είναι ωραίο να επαναλαμβάνεται κάθε χρόνο αυτό... είναι ωραίο γιατί τα παιδιά βοηθούνται και στηρίζονται έτσι.</i> </p> <p> ΕΚΠΣ3: <i>...με αποτέλεσμα να μάθει ο ένας να σέβεται τον άλλο, να μαθαίνουν τρόπους... πώς μπορούν να μιλάνε, δηλαδή ακούω τον άλλο χωρίς να τον διακόπτω και μετά λέω την άποψή μου. ...Εδώ είδα μεγάλο αποτέλεσμα</i> </p>
--	--	--	--	---

				<p>για όλους τους μαθητές. Αναπτύχθηκαν πολύ καλές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Οι παρεμβάσεις λειτούργησαν πολύ καλά....</p> <p>...τους άρεσαν. Τα παιδιά όλα ήταν συνεργάσιμα ...</p> <p>...δέθηκαν πιο πολύ, μεγάλωσε η φιλία τους. Υπήρχε του ενός προς τον άλλο μεγαλύτερη αγάπη κι ενδιαφέρον.</p> <p>...αυτό τους ώθησε στο όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα και όλη η ομάδα αλλά και μεμονωμένα ο κάθε μαθητής να συζητούν και να βρίσκουν από κοινού λύση και να λύνουν τα προβλήματά τους.</p> <p>ΕΚΠΣ1:</p> <p>...δεν μπορούσαν να φτιάξουν ομάδες. Δυσ-τρεις έβαλαν τα κλάματα.</p> <p>..Αυτόματα</p>
--	--	--	--	---

					<p>όταν κάποιος γινόταν ο συντονιστής πίστευε ότι έχει στα χέρια του την εξουσία... δεν τη χρησιμοποιούσε με καλό τρόπο.... έδινε διαταγές. Οι δραστηριότητες δεν ολοκληρώθηκαν και θα συνεχιστούν αύριο.</p>	
	<p>B: Ύπαρξη σαφών ορίων</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Γνωρίζει την αξία των κανόνων. Προτείνει κανόνες. Ασκεί κριτική γι' αυτούς και σε αυτούς που δεν εφαρμόζουν τους κανόνες. Ο ίδιος όμως συχνά τους παραβιάζει. Κλαίει όταν του επισημαίνουν πως παραβίασε τους κανόνες.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Ο Α3ΔΣΧΠ αναγνωρίζει, τους καταλαβαίνει, τους κατανοεί τους κανόνες αλλά τους παραβαίνει με την πρώτη ευκαιρία που δεν θα είμαστε μπροστά οι συνάδερφοι κι εγώ.</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...πρόβλημα στη συμπεριφορά του μαθητή, ...και ...των άλλων παιδιών που είχε ως αποτέλεσμα τη μη καλή λειτουργία ως προς τους κανόνες και τα</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Θέλει να γίνεται πάντα αυτό που εξυπηρετεί μόνο αυτόν.</p> <p>ΕΚΠΣ5: μιλάμε μεταξύ μας για το «ποιο παιδί έχει θέμα... και... φέρε το εδώ... πήγαινε το εκεί... όχι, πάρε το εσύ τώρα... κάνε του ερωτήσεις... δώσε του συμβουλές», σαν να είμαστε ειδικοί. Όμως μας λείπει η επιμόρφωση. Μετά το παιδί εκείνο στοχοποιείται και από μόνο του πλέον θεωρεί τον εαυτό του ότι «επ, κάτι συμβαίνει εδώ...»</p> <p>ΕΚΠΣ2: ...έχω ρωτήσει τον Α1ΔΣΧΚ2 ...και</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Θεατρικά παίζαμε, φέραμε παραδείγματα δηλαδή τι γίνεται στις περιπτώσεις της μη τήρησης των κανόνων. Κάναμε τέτοια πολλά θεατρικά, τα οποία τα έφερναν τα παιδιά</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...δραστηριότητες... με τη μορφή παιχνιδιού, ...συζητήσαμε το τι θέλω εγώ για τον εαυτό μου, το τι θέλουν και οι άλλοι, ... να σέβομαι τον εαυτό μου, ... να σέβομαι και τους υπόλοιπους για να</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Έκανε υποχωρήσεις. Ανέλαβε την ευθύνη του όπου του αναλογούσε. Δεν κατηγορήσε τους συμμαθητές του. Διεκδίκησε το δικίο του χωρίς να γκρινιάζει.</p> <p>ΕΚΠΣ1: ...οι δραστηριότητες ήταν πάρα πολύ καλές γιατί βλέπαμε και τι θα γινόταν αν δεν τηρούσαμε τους κανόνες. Ας πούμε αν δεν μαζέψουμε την τάξη μας θα λερώσει, είναι γεμάτη σκουπίδια... ήρθαν</p>	<p>ΕΚΠΣ3: ...κάθε φορά που, κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, η συμπεριφορά τους δεν ήταν καλή, αυτό όπου έκανα εγώ ήταν στην αρχή «για κοιτάξε λίγο εκεί τι, ποιο κανόνα πρέπει να εφαρμόσουμε τώρα»... και πλέον δεν μιλούσα εγώ αλλά πεταγόταν κάποιος από τους μαθητές κι έλεγε «για κοιτάξε λίγο εκεί τους κανόνες, τι είναι αυτό που κάνεις». Δηλαδή αν κάτι δεν λειτουργούσε σωστά, εγώ</p>

		<p>όρια... δεν μπορούσε να λειτουργήσει καλά η τάξη. Το μάθημα μέσα ...δεν γινόταν σωστά. ...ήταν επιθετικά τα παιδιά, ήταν χωρίς ενδιαφέρον. Ενώ πηγαίναμε να ξεκινήσουμε το μάθημα συνεχώς σηκώνονταν πάνω, έκαναν διάφορα.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Η Κ2ΔΣΧΚ1 ενδιαφέρεται, αλλά θέλει να κερδίξει συνέχεια την προσοχή και κάπου χάνει τον έλεγχο και ξεφεύγει από τα όρια.</p>	<p>μου λέει «δεν ξέρω...»... «επειδή θέλω να με προσέχουν». Θέλει να ξεχωρίζει ...και πιστεύει ότι η παραβατικότητα είναι ένας τρόπος... Άλλες φορές μου είπε «Δεν ξέρω γιατί νιώθω έτσι. Έτσι μου έρχεται.» Ο Α2ΔΣΧΚ1 είναι περισσότερο εσωστρεφής, αλλά πιστεύω ότι δεν ακολουθεί τους κανόνες γιατί το κάνουν και τα άλλα παιδιά, να είναι δηλαδή σαν και τους άλλους.</p>	<p>μπορούμε να λειτουργήσουμε ως ομάδα μέσα στην κοινωνία, ... να ακολουθήσουμε κάποιους κανόνες... ... γράψαμε σε ένα χαρτόνι, ...και το κρεμάσαμε στον τοίχο και είχαμε όλους τους κανόνες. ...συμμετείχαν οι ίδιοι στη δημιουργία των κανόνων. Δηλαδή, αφού συζητήσαμε, φτιάξαμε... ποιους κανόνες πρέπει να τηρούμε μέσα στην τάξη για την ομαλή λειτουργία της...</p> <p>ΕΚΠΣ5: Κατάλαβαν πως πρέπει να συνεργάζονται, διαπίστωσαν ότι η ομάδα πάει καλύτερα όταν ο ένας βοηθάει τον άλλο, όταν έχουν έναν κοινό στόχο... Κι εγώ κατάλαβα πως ...πρέπει να ευαισθητοποι</p>	<p>αντιμέτωπα με το τι συμβαίνει αν δεν τηρήσουμε τους κανόνες, οπότε το κατάλαβαν και το συνειδητοποίησαν σε καθεμιά δραστηριότητα τα ξεχωριστά.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Κάποια στιγμή αισθάνθηκα ότι κουράστηκα ν... ...όμως αυτό ήταν πολύ λίγο νομίζω γιατί ήταν αγαπημένη ώρα. Σημειώνω ότι δεν δίνουμε την ευκαιρία στα παιδιά στο Δημοτικό να μιλήσουν πολύ... Μέσα από τις δραστηριότητες και μιλήσαν και εκφράστηκαν ...πολλές φορές είπαμε τους φόβους μας... Και μόνο το ότι μιλούσαμε μεταξύ μας, κάποια στιγμή που χρειάστηκε να κάνουμε κύκλο, το λάτρεψαν. ...θέλουν να</p>	<p>τους έδειχνα τους κανόνες μέχρι που συνήθισαν να τους βλέπουν πια μόνοι τους και να λένε «να, κοίτα δεν το έκανες σωστά</p> <p>ΕΚΠΣ4: ...οι ίδιες να πουν προφορικά μερικά πράγματα για τον εαυτό τους, ώστε να αισθανθούν ότι είναι σημαντικές και τους δίνεται χρόνος για παρουσιάσουν την αξία τους</p>
--	--	---	---	---	---	--

				<p>ηθώ, να επιμορφωθώ ...να είμαι σε εγρήγορση... ...να είμαι μέσα στα πράγματα κι εγώ...</p>	<p>ακούγονται στην ομάδα τους και... ...τόρα τους δόθηκε αυτή η ευκαιρία. ...είδα καλό κλίμα στην τάξη,έλεγαν «κυρία δεν θα προλάβουμε, εμείς δεν θα το παίζουμε, ...πρέπει να δείξουμε κι εμείς τα δικά μας». Ήθελαν να συμμετέχουν όλοι. Επίσης, η αναπαράσταση που έκαναν μέσα από θεατρικά δρώμενα ...τους βοήθησε περισσότερο γιατί έπρεπε τα ίδια να σκεφτούν το σενάριο, τα ίδια να το εφαρμόσουν και πέρα από όλα αυτά έβγαине και πολύ γέλιο, είχαν και πολύ χιούμορ, το απολάμβαναν κιόλας. ...Δημιουργούσαν τη δική τους ιστορία και ήταν ενθουσιασμέ να με αυτό.. ...Ήταν απίστευτα σημαντικό για όλη την τάξη, γιατί</p>
--	--	--	--	---	---

					<p>βοήθησε κι εμένα και τα παιδιά. Και στη σχέση μας και στο να καταλάβουν ...τι θέλουν και τι μπορούν να κάνουν και σε μαθησιακό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο...</p> <p>ΕΚΠΣ4: ... ήταν μέσα στα πλαίσια του μαθήματος. Συνεργάστηκαν χωρίς δυσκολία.</p> <p>ΕΚΠΣ2: ...προσπαθώ να τον συνετίσω τον ΑΙΔΕΣΧΚΙ, να τον κάνω αυτό που λέμε «ενσυναίσθηση», να νιώσει ο άλλος πώς νιώθει λιγάκι. Να του μιλήσω λίγο ξεχωριστά, μόνο του τον φωνάζω και του μιλάω ήρεμα. Για λίγο μπορεί να τον τηρήσει τον κανόνα στο υπόλοιπο της μέρας εκείνης, την επόμενη μέρα όμως πάλι τα ίδια κάνει.</p>
--	--	--	--	--	---

<p>Γ: Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή</p>	<p>ΕΚΠΣ1: ... ο Α1ΔΣΧΠ είναι πολύ θυμωμένος, είναι νευρικός, δεν μπορεί να συζητήσει εύκολα με τα άλλα τα παιδιά... Ο Α3ΔΣΧΠ ένα... πάρα πολύ κλειστό παιδί το οποίο δεν μπορούσα να το ανοίξω... ...έχει κάποιες δεξιότητες, είναι ικανός αλλά δεν τις χρησιμοποιεί. Ο Α2ΔΣΧΠ έχει όλες αυτές τις δεξιότητες αλλά δεν έχει αυτοπεποίθηση.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Δεν συνεργάζεται, δεν υπακούει, δεν γράφει.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Νομίζω πως και οι δύο φέρονται λίγο εγωιστικά. Ειδικά η Κ1ΔΣΧΦ1 μπορεί εύκολα και μπροστά σε όλους να κοροϊδέψει κάποιον συμμαθητή της και να μιλήσει απαξιωτικά γι' αυτόν μόνο και μόνο επειδή δεν τον συμπαθεί... είπε λόγια που πληγώνουν... είπε τον συμμαθητή της «μπουμπούνα μπροστά σε όλους και αμφισβήτησε τις ικανότητές του.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Ο μαθητής Α1ΔΣΧΦ2... ...προσπαθώντας να επιβιώσει σε συγκεκριμένη προβληματική συνθήκη, έχει χάσει την ενσυναίσθησή του. Ο μαθητής Α2ΔΣΧΦ2... ...επιμένει παντού να του κάνουν τα</p>	<p>ΕΚΠΣ1:... Ο Α3ΔΣΧΠ είναι εσωστρεφής και ουσιαστικά σαν να σου λέει «στοπ, μην προχωρήσεις πολύ». Ο Α2ΔΣΧΠ... είναι ντροπαλός,...</p> <p>ΕΚΠΣ3: Λόγω κάποιων προβλημάτων οικογενειακών ή προβλήματα στις σχέσεις του με τα παιδιά στο σχολείο, οι οποίες μη καλές σχέσεις οφείλονται στα άλλα παιδιά κι όχι στους μαθητές της δικής μου τάξης. Η ίσως υπάρχουν οικονομικά προβλήματα στο σπίτι του... Ίσως επειδή βλέποντας τα υπόλοιπα παιδιά, τα εκτός τάξης, του υπόλοιπου σχολείου,... βλέποντας ότι αυτά λειτουργούν κάπως αλλιώς... ...κι εγώ έτσι θα πρέπει να λειτουργήσω.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Νομίζω πως η Κ1ΔΣΧΦ1 θεωρεί ανώτερο τον εαυτό της από τους άλλους. Η Κ2ΔΣΧΦ2 θέλει να κερδίζει την προσοχή των άλλων και</p>	<p>ΕΚΠΣ4: Υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες: «Σημαία» (στα Μαθηματικά), «Ανθρώπινες αξίες και το δικαίωμα να λέμε «όχι»» (στη Γεωγραφία), «Διεκδίκηση δικαιωμάτων» (στη Γλώσσα) και «Δεξιότητες απαραίτητες για τη συμβίωση» (στα Θρησκευτικά).</p>	<p>ΕΚΠΣ1:... Έχουν εμπλακεί και οι τρεις οι μαθητές κι έχουν βοηθηθεί... ...γιατί όταν όλη η τάξη αρχίζει να σκέφτεται με έναν διαφορετικό τρόπο επηρεάζονται και τα τρία τα παιδιά, ...γιατί και η συμπεριφορά των υπολοίπων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, μαθαίνουν οι άλλοι να σέβονται τα τρία παιδιά, οπότε όταν δέχεται τον σεβασμό κάποιου ... αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή σου, αισθάνεσαι καλύτερα, πιο ολοκληρωμένος... Ακόμα και ...στα διαλείμματα έχουν καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους, δεν μαλώνουν, είναι πιο ήρεμοι. ...καλά λειτουργήσαν οι δραστηριότητες. ...όλες σαν πακέτο ενισχύουν</p>	<p>ΕΚΠΣ3: Πάντως, αν ο δάσκαλος επιμορφωθεί ... φυσικά και μπορεί να τα καταφέρει. ... αυτά είναι αυτονόητα, εγώ με την αγάπη μου που έχω για τα παιδιά νομίζω ότι μέσα από ... κείμενα που για κάθε ηλικία είναι διαλεγμένα και περιέχονται στα βιβλία, ... περνιέται... η αυτοεκτίμησή, η αυτοπεποίθησή... ΕΚΠΣ1:... ...εκεί έγινε η συζήτηση, τη δημοκρατία μας δηλαδή δεν τη χρησιμοποιούμε σωστά, ...και τότε, ...κάποιοι έρχονται και μας παίρνουν την ελευθερία. ... να το καταλάβουν μέσα από τις δραστηριότητες και μέσα στις ομάδες τους, δηλαδή κάποια στιγμή όταν αυτά δεν φέρονταν σωστά, όταν</p>
---	--	--	---	---	---

		<p>χατίρια.</p>	<p>κάπου επιδεικνύει περισσότερο τον εαυτό της.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Το θέμα είναι ότι δεν βοηθούν οι ίδιοι καθόλου.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Ο Α1ΔΣΧΦ2 ζει σε ένα οικογενειακό δύσκολο περιβάλλον όπου δεν υπάρχει η μητρική στοργή. ...Ο Α2ΔΣΧΦ2 είναι μάλλον καλομαθημένος</p>		<p>την προσωπικά των παιδιών.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Αναπτύχθηκαν στο να μην κάνουν φασαρία τουλάχιστον μέσα στην τάξη. Το να παρακολουθούν το μάθημα, να είναι ήρεμα, να μην δημιουργούν προβλήματα.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Είδα μεγάλη θέληση από τα παιδιά. Δεν βαρέθηκαν, τους ήταν ευχάριστες οι δραστηριότητες. Η Κ1ΔΣΧΦ1 και η Κ2ΔΣΧΦ1 συμμετείχαν. ...είπαν ότι πρέπει να προσέχουμε το περιβάλλον, ...να αγαπάμε τον συνάνθρωπό μας, ...να σεβόμαστε, ...δεν πρέπει να κοροϊδεύουμε, δεν πρέπει να μιλάμε άσχημα...</p> <p>ΕΚΠΣ3: Και οι δύο συνεργάστηκαν με την εκπαιδευτικό της τάξης,</p>	<p>δεν είχαν τις σωστές κοινωνικές δεξιότητες, ...πήγαινα εγώ και τους περιόριζα, ...</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...παίρνω γνώμες και πληροφορίες από άλλους, ειδικούς, οι οποίοι είναι περισσότερο ενημερωμένοι από μένα, να μου δώσουν κάποιες συμβουλές, κάποιες κατευθύνσεις</p>
--	--	-----------------	--	--	---	--

					<p>αλλά και με τους συμμαθητές τους. ... επιβραβεύτηκαν από τη δασκάλα της τάξης και με πληρότητα και ικανοποίηση εργάζονταν, συνεργάζονταν χωρίς να δημιουργούν εντάσεις και προβλήματα.</p> <p>ΕΚΠΣ2: βλέπω τώρα να εντάσσονται στην ομάδα ευκολότερα, να μπορούν να συζητούν ευκολότερα, να μπορούν όλοι μαζί ... να κάνουν μία δραστηριότητα χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις και πειράγματα ... που σημαίνει ότι δύο τρία βήματα κάναμε ...</p>	
	Τομείς : Α-Γ	<p>ΕΚΠΣ1: Ο μαθητής Α3ΔΣΧΠ έχει την αναγνώριση των συμμαθητών του αλλά ο ίδιος φαίνεται πως έχει αναπτύξει θετικές σχέσεις περισσότερο με τη δασκάλα του και λιγότερο με τους συμμαθητές του.</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Ο Α1ΔΣΧΚ1 προσπαθεί να είναι το επίκεντρο στην τάξη. Το κάνει από αντίδραση.</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιολόγησης των τομέων Α-Γ: «Ένα γράμμα για τη δασκάλα μου» (Γλώσσα), «Ένα βραβείο για μένα»</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Ο Α1ΔΣΧΚ1 στη μια δραστηριότητα έγραφε συνεχώς «δεν ξέρω» και δεν έδειχνε καμία προθυμία συνεργασίας με την εκπαιδευτική ή τους συμμαθητές</p>	<p>ΕΚΠΣ2: Αλλαγή θέσης και ομάδας στον Α1ΔΣΧΚ1, καθώς και αποφυγή άσκησης πίεσης.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Ο Α1ΔΣΧΚ1 μετά από προτροπή μου, στην ουσία</p>

				(Εικαστικά).	του. ...Εκνεύρισε φοβερά τους συμμαθητές του που δεν τον ήθελαν πια στην παρέα,...	παράκληση, άρχισε να γράφει.
Δ: Παροχ ή φροντί δας και στήριξ ης	<p>ΕΚΠΣ2: ...δεν το πίστευαν αυτό το πράγμα, ότι λαμβάνουν φροντίδα και στήριξη.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Ο Α1ΔΣΧΠ είναι ένα πολύ ανήσυχο παιδί και σε μια ... περίοδο όπου δυσκολεύτηκε πάρα πολύ, δεν ζήτησε τη στήριξή μου. Ο Α2ΔΣΠ γνωρίζει πως είμαι δίπλα του, αλλά δεν το αξιοποιεί. Ο Α3ΔΣΧΠ ενώ ξέρει ότι έχει την προσοχή μου, όμως «τόσο όσο».</p> <p>ΕΚΠΣ5: Δεν φαίνεται να πιστεύουν πως η δασκάλα τους και γενικότερα το σχολείο μπορεί να αναλάβει δράσεις που θα ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του παιδιού, τον σεβασμό προς τον εαυτό του, την αυτοαποτελεσματικότητά του, να μπορεί να τα καταφέρει κ.λπ.</p>	<p>ΕΚΠΣ2: Και ο Α1ΔΣΧΚ1 και ο Α2ΔΣΧΚ1... Αισθανόταν ...μεγάλη απόρριψη... Ίσως ο Α1ΔΣΧΚ1 θέλει να αποδείξει πως δεν έχει την ανάγκη κανενός. Ίσως ο Α2ΔΣΧΚ1 είναι αδύναμος χαρακτήρας και χρειάζεται συνεχή επιβεβαίωση.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Για τον Α1ΔΣΧΠ, ... οι οικογενειακές καταστάσεις και οι οικονομικές, αλλά και το διαζύγιο των γονιών του. ...Ο Α2ΔΣΧΠ γενικά είναι αθόρυβος. Για τον Α3ΔΣΧΠ, το βλέπω στα μάτια του όταν μιλάμε... δεν μου επιτρέπει να προχωρήσω πέρα από τα όρια που έχει θέσει.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Στο σχολείο μπορεί να αισθάνεται ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ...δεν ασχολούνται τόσο με αυτόν όσο</p>	<p>ΕΚΠΣ3: Παρέμβαση με στόχο να καταλάβει ότι έχει στήριξη και φροντίδα από μένα και ίσως και να δικαιολογήσω και τους άλλους. ...του λέω συνεχώς όταν βγαίνουμε ό,τι πρόβλημα κι αν προκύψει να έρθει να μου το πει... Στην ώρα του μαθήματος είμαι... πάντα ...δίπλα του, ...όταν χρειάζεται δηλαδή, όταν αισθάνομαι ότι δεν καταλαβαίνει κάτι ή τον προβληματίζω κάτι...</p> <p>ΕΚΠΣ4: Εφαρμογή των δραστηριοτήτων: «Εκδήλωση στοργής και θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και</p>	<p>ΕΚΠΣ1: ... κατάλαβε ότι τον σπηρίζω, ανοίχτηκε κιόλας, μου μίλησε και έχουμε αυτή την αλλαγή σε μια πάρα πολύ δύσκολη περίοδο για τη ζωή του. Θεωρώ ότι αν ήταν πιο ήρεμη η οικογενειακή κατάσταση στο σπίτι του, θα είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα, που έχει πολύ καλά αποτελέσματα αλλά θα ήταν άριστα, για το συγκεκριμένο παιδί.</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Δεν χρειάστηκε δηλαδή να σκεφτώ παρέμβαση, τους στόχους μας τους πετύχαμε. Τα παιδιά αντέδρασαν καλά. Ήταν ευχάριστες δραστηριότητες. Τα παιδιά ανταποκρίνονται θετικά.</p> <p>ΕΚΠΣ3: ...προσπαθούσα να βρω τρόπους να του κεντρίσω το ενδιαφέρον και να αποσπάσω την προσοχή του. Πάντως του μιλούσα συνεχώς και του έλεγα ότι πρέπει να προσέχει γιατί είναι αυτό σημαντικό. ...Συνεχώς προσπαθούσα και επεδίωκα να κάνουμε διάλογο για να καταλάβει κάποια πράγματα.</p>	

			<p>ασχολούνται με τα άλλα παιδιά... Δεν έχει την ίδια μεταχείριση, όταν προκύπτουν προβλήματα, ίσως δείχνουν μεγαλύτερη εύνοια σε κάποιους μαθητές με αποτέλεσμα να αισθάνεται αυτό το παιδί κάπως</p> <p>ΕΚΠΣ5: Ίσως ευθύνομαι, γιατί δεν έχω μεγάλες απαιτήσεις από τους μαθητές, όμως το κάνω γιατί δε θέλω να τους ασκώ ούτε και την παραμικρή πίεση.</p>	<p>μαθητών» (Γλώσσα-Ανθολόγιο), «Ειρηνική επίλυση διαφορών-διαμεσολάβηση- Θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών» (ΚΠΑ), «Νοιάζομαι και φροντίζω» (Ιστορία), «Βοήθεια και στήριξη» (Θρησκευτικά).</p>		<p>ΕΚΠΣ2: προσπάθησα κι εγώ μέσα από την όλη διαδικασία είτε των δραστηριοτήτων είτε των άλλων δραστηριοτήτων είτε των μαθημάτων να τους αναδείξω κι εκείνους, πιστεύω ότι τώρα πια έχουν λίγη αυτοεκτίμηση...</p>
	<p>Ε: Ύπαρξη υψηλών προσδοκίων</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Δεν πιστεύει στον εαυτό του. Θεωρεί πως δεν μπορεί να τα καταφέρει.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Ο Α1ΔΣΧΠ δεν έχει καθόλου προσδοκίες για τον εαυτό του και τώρα τελευταία, λίγο μετά το διαζύγιο, λείπει από το σχολείο, κάποιες μέρες δεν έρχεται, έχουμε μία παραίτηση από το σχολείο. Ο Α2ΔΣΧΠ έχει κάποιες προσδοκίες για τον εαυτό του, αλλά νομίζω ότι οι προσδοκίες του είναι πολύ χαμηλές σε σχέση με την αξία του. Να δώσω ένα παράδειγμα, ο Α2ΔΣΧΠ δεν πήγε να δώσει σε έναν</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Για τον Α1ΔΣΧΠ, νομίζω πως φταίνει τα όσα βιώνει στο οικογενειακό περιβάλλον, λόγω του διαζυγίου. Ο Α2ΔΣΧΠ έχει συνηθίσει στα λίγα. Αυτό δεν είναι απαραίτητα κακό, όμως του δημιουργεί τη λανθασμένη εντύπωση ότι δεν πρέπει να είναι φιλόδοξος με την καλή έννοια βέβαια. Νομίζω ότι είναι έλλειψη αυτοπεποίθησης κι όχι ότι δεν έχει την ικανότητα. Ο Α3ΔΣΧΠ είναι</p>	<p>ΕΚΠΣ3: Συνέχεια τονίζω τα δυνατά του σημεία λέγοντάς του το πόσο έξυπνος είναι κι ότι αν αυτός θέλει μπορεί να τα καταφέρει, έχει δυνατότητες</p> <p>ΕΚΠΣ1: οι αδυναμίες βέβαια τον φρενάρουν, αλλά κι εκεί προσπάθησα να αναδείξω ας πούμε τα ταλέντα του... δηλαδή είναι πάρα πολύ καλός στους</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Αντιλαμβάνεται πως οι άλλοι αναγνωρίζουν την προσφορά του και αποδέχεται πως οι προσπάθειές του είναι επιτυχημένες. Νιώθει ικανοποίηση και το δηλώνει.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Αυτή η παρέμβαση είχε αποτέλεσμα, τον ένιωθα ότι προσπαθούσε.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Ναι,</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Δεν χρειάστηκε καμία τροποποίηση παρά προχωρήσαμε</p>

		<p>διαγωνισμό, θεωρεί ότι δεν είναι τόσο καλός. Όμως, είναι πάρα πολύ καλός μαθητής και νομίζω ότι θα μπορούσε να καταφέρει να γράψει έναν πολύ καλό βαθμό. Ο Α3ΔΣΧΠ έτσι κι έτσι. ...Αλλά δεν ξέρω τι ακριβώς, κάτι σαν να εμποδίζει τον Α3ΔΣΠ να μην θέλει. ... Δεν μπορώ να το καταλάβω γιατί ο Α3ΔΣΧΠ δεν ανοίγεται σε μένα. Δηλαδή μπορεί αυτή η απάντηση να δοθεί από έναν συμμαθητή του πολύ εύκολα, ενώ εγώ δεν μπορώ να τη δώσω.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Είναι έξυπνα παιδιά αλλά δεν ενδιαφέρονται ούτε τα ίδια για την πρόοδό τους στο σχολείο</p>	<p>κλειστός χαρακτήρας, δύσκολος χαρακτήρας.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Η συμπεριφορά... άλλων του δημιουργεί αμφιβολίες. ... Οι συμμαθητές του ...στην τάξη έχουν προσδοκίες αλλά ...μικρές. Πιστεύουν ότι δεν μπορεί να καταφέρει πολλά... Όσο αφορά τους συμμαθητές... άλλων τάξεων, πιστεύω ότι θεωρούν ότι δεν μπορεί να καταφέρει γενικά</p> <p>ΕΚΠΣ4: Οι δυσκολίες και οι στερήσεις ...στο οικογενειακό περιβάλλον τις καθιστούν ευάλωτες και έτοιμες να υπεκφεύγουν προκειμένου ...μην νιώσουν άσχημα.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Ο Α2ΔΣΚ1 είναι ...ευαίσθητος και μάλλον δεν έχουμε πολλές απαιτήσεις από αυτόν... αυτός ίσως το εκλαμβάνει πως δεν μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα, πως εκεί πρέπει να σταματήσει</p>	<p>υπολογιστές παράδειγμα, στα Μαθηματικά ... προσπάθησα να αναδείξω αυτά λιγάκι και να τον ενισχύσω λίγο εκεί</p>	<p>φαίνεται να επιμένουν, χωρίς να τα παρατούν εύκολα. Βρίσκουν λύσεις εκεί που δεν είναι ορατές και φυσικά το απολαμβάνουν. Ειδικά οι επευφημίες των συμμαθητών τους τις ενθαρρύνουν πολύ.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δείχνουν ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες. Δε σταματούν στις δυσκολίες. Κάνουν ερωτήσεις, ζητούν διευκρινίσεις και προχωρούν. Αυτό είναι νομίζω σημαντικό και για τους δύο, γιατί για τον καθένα ξεχωριστά είναι ένας δρόμος για να προχωρούν χωρίς φοβούνται τα εμπόδια. Τουλάχιστον προσπάθησαν μέσα στην τάξη χωρίς να παραιτηθούν καμία στιγμή.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

	<p>ΣΤ: Παροχή ή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Πάντα τους δίνεται η ευκαιρία για συμμετοχή, αλλά δεν το εκμεταλλεύονται κάθε φορά.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Τους δίνονται ευκαιρίες στο σχολείο και όπως οι ίδιες αναφέρουν έχουν ευκαιρίες και στο σπίτι, αλλά τις περισσότερες φορές δεν τις αξιοποιούν</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Δεν τον ενδιαφέρει η συμμετοχή σε κοινές δράσεις, αν δεν έχει ο ίδιος τον πρώτο λόγο</p> <p>ΕΚΠΣ3: Απογοητεύεται όταν δεν έχει την αναμενόμενη συμπεριφορά από τους συμμαθητές του. Αυτό τον επηρεάζει αρνητικά πάρα πολύ και ίσως δεν «βλέπει» τις ευκαιρίες που του δίνονται, για να μην απογοητεύεται</p> <p>ΕΚΠΣ4: Πιστεύω ότι εσκεμμένα δεν ανταποκρίνονται, ίσως για να αποφύγουν την ευθύνη, ακόμα και την κούραση. Νομίζω πως είναι λίγο καλομαθημένες.</p>	<p>ΕΚΠΣ1: ... συζητάμε πράγματα κανονίζουμε και το πρόγραμμα, ... Παίρνουν αποφάσεις.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Σκέφτηκα να δημιουργήσω περισσότερες ευκαιρίες μέσα στην τάξη για να ενεργοποιησω το ενδιαφέρον του να συμμετέχει και να παίρνει μέρος σε όλα.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Προσπαθώ να δώσω όλες τις ευκαιρίες σε όλους. Καθένας ανάλογα με το ταλέντο του να αναδειχθεί...</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Δεν καθόντουσαν αμέτοχοι ή απαθείς..., ...συμμετείχαν και μάλιστα με ενθουσιασμό.</p> <p>...αποφασίζαν οι ίδιοι το τι θέλουν να κάνουν... ...Όμως, ...από όλη την τάξη είχα μόνο δύο κοριτσάκια, οξύμωρο..., ...πάρα πολύ καλές μαθήτριες, οι οποίες ...σε κάποιες δραστηριότητες πάγωσαν κι έγγραφαν τα ελάχιστα.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Ανέλαβαν πρωτοβουλίες και πήραν αποφάσεις έστω και σε θεωρητικό επίπεδο</p>	<p>ΕΚΠΣ1: Συζήτηση που φυσικά έχει να κάνει και με τα τρία τα παιδιά.</p>
<p>Τομείς : Δ-ΣΤ</p>	<p>ΕΚΠΣ6: ...διστάζει να λάβει αποφάσεις</p> <p>ΕΚΠΣ1: δεν έχουν εμπειρώσει είναι ότι πραγματικά μπορούν να θέτουν μεγάλους στόχους και να τους πετυχαίνουν</p> <p>ΕΚΠΣ3: ένα παράπονο και μία γκρίνια πως εγώ αγαπώ περισσότερο τον συμμαθητή του συνεχώς την εμφανίζει. ...Δικαιολογείται λέγοντας πως ότι και</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Νομίζω φταίει το οικογενειακό περιβάλλον... περιορίζει τις δραστηριότητές του (π.χ. δεν του επιτρέπει να συμμετέχει σε εξωσχολικές εκδηλώσεις)</p> <p>ΕΚΠΣ1: Ίσως δεν έχω μεγάλες απαιτήσεις από αυτούς και γι' αυτό θέτουν όρια στις</p>	<p>ΕΚΠΣ3: Του δόθηκε ευκαιρία να μιλήσει για τον εαυτό του και τις δυνατότητές του, ακόμα και για τη στήριξη που έχει από την οικογένειά του.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες</p>	<p>ΕΚΠΣ6: ...πήρε πρωτοβουλίες, εξέφρασε γνώμη στην ολομέλεια, συνεργάστηκε πολύ καλά με την ομάδα του και την εκπαιδευτικό, πρότεινε να διαμεσολαβήσει ώστε να επισκεφτούν οι γονείς του το σχολείο</p>	<p>ΕΚΠΣ5: Δεν χρειάστηκε να κάνουμε κάτι άλλο</p>	

	<p>να κάνει αυτός η εργασία του συμμαθητή του θα θεωρηθεί καλύτερη.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Έχουν κατανοήσει πως μπορούν πετυχαίνουν ρεαλιστικούς στόχους, αλλά στην πράξη κωλυσιεργούν.</p> <p>ΕΚΠΣ5: ...φέρονται λίγο εγωιστικά, καθώς θεωρούν πως δεν τους ταιριάζει να ζητούν βοήθεια παρά να φτάνουν όπου μπορούν κι επιθυμούν στηριζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις αποκλειστικά.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Ο Α1ΔΣΧΚ1 δεν αφήνει να φανεί πως αντιλαμβάνεται την υποστήριξη από τους σημαντικούς άλλους στη ζωή του. Ο Α2ΔΣΧΚ1 φοβάται να τοποθετήσει τον πήχη ψηλά για τον εαυτό του.</p>	<p>δυνατότητές τους.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Είναι θέμα χαρακτήρα. Εξωτερικεύει συναισθήματα... και περιμένει το ίδιο από τους άλλους.</p> <p>ΕΚΠΣ4: . Η Κ1ΔΣΦ1 λέει πως ο πατέρας της δεν τη μαλώνει όταν δεν έχει καλό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η Κ2ΔΣΧΦ1 λέει πως οι συνθήκες στο σπίτι της δεν είναι ευνοϊκές για να θέτει η ίδια και να πετυχαίνει στόχους... Ίσως χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση από την πλευρά μου</p> <p>ΕΚΠΣ5: Έχουν ζήσει δύσκολες καταστάσεις στη ζωή τους και ίσως αυτό τους κάνει να πιστεύουν πως είναι άτροτοι.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Ο Α1ΔΣΧΚ1 μάλλον υιοθετεί συμπεριφορές που βλέπει στην οικογένειά του. Ο Α2ΔΣΧΚ1 είναι ακόμα ανώριμος. Ίσως είναι γεννημένος στο τέλος της χρονιάς.</p>	<p>τες «Προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή» - Καλή συνεργασία των μαθητών με τη δασκάλα» (Γλώσσα), «Προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή» - Καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια» (Γλώσσα)</p>	<p>για να ενημερωθού ν για την πρόδοό του... ...εξέφρασε την άποψη πως... ...θέλει να εργάζεται μέσα σε ομάδες, γιατί το αποτέλεσμα είναι έτσι καλύτερο.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Έχουν εμπλακεί... ...με θετικό αποτέλεσμα. Εκφράζουν απόψεις περί θετικής συνεργασίας μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων και... βοηθούσαν τους συμμαθητές...όπου... είχαν ανάγκη.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Οι συμμαθητές του τον επαίνεσαν και ...γέμισε ικανοποίηση .</p> <p>ΕΚΠΣ4: Η συζήτηση με ...συμμαθητές, ... η αναφορά στις σκέψεις και τους προβληματισμούς των άλλων ...τις βοήθησε να καταλάβουν ότι και άλλοι έχουν</p>
--	---	---	--	---

					<p>...προβλήματ α, αλλά αυτό δεν μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην προσπάθειά ...να θέτουν και να πετυχαίνουν στόχους. Οι ίδιες δήλωσαν... πως γνωρίζουν ότι μπορούν να καταφέρουν περισσότερα</p> <p>ΕΚΠΣ1: είχε καλά αποτελέσματ α... Αρχικά ο ΑΙΔΣΧΚΙ δεν ήθελε να συμμετέχει. ...Ύστερα είδε τον ενθουσιασμό των συμμαθητών του και ζήτησε να συμμετέχει. ...η γυμνάστρια μού είπε «αυτό το παιδί από τα Χριστούγενν α και ύστερα έχει τρομερή αλλαγή». Ο Δ/ντής μου είπε «μπράβο... ... και μην ξεχνάς να τον επιβραβεύεις »...</p>	
	Τομείς : Α- ΣΤ	ΕΚΠΣ2: Ο μαθητής ΑΙΔΣΧΚΙ δεν απελευθέρωσε ολόκληρο τον θετικό εαυτό του, αλλά αυτό το	ΕΚΠΣ2: Απαιτείται μεγαλύτερο χρονικό διάστημα εφαρμογής	ΕΚΠΣ2: Εφαρμογή των δραστηριοτή των: «Τι θα έκανες αν...»	ΕΚΠΣ3: ... εμφανίζει θετική συμπεριφορά και βελτιωμένη	ΕΚΠΣ2: Γενικά, ήθελα να ξέρεις πως δεν υπήρχε χρόνος.

		καταλαβαίνουν πια μόνο λίγοι.	δραστηριοτήτων	(ΚΠΑ), «Τι θα έκανες για να...» (ΚΠΑ), «Κανόνες» (Γλώσσα), «Δικαίωμα» (Γλώσσα)»	μαθησιακή επίδοση. Όλο και περισσότερη προθυμία υπήρχε από όλα τα παιδιά... ...Εγώ διευκρίνιζα δύο τρία πράγματα και όλα τα υπόλοιπα τα έκαναν μόνοι τους. ΕΚΠΣ2: ...Συμμετείχαν όλοι... να σου πω ότι τα παιδιά κουράζονται να γράφουν. Δυσανασχετούν μόνο σε αυτό το σημείο. Κατά τα άλλα απολαμβάνουν την κάθε στιγμή.	Κάνουμε πολλά και δεν ήξερα τι να πρωτοπρολάβω. Βοηθείται όλο το Τμήμα, αλλά πλέον τις υλοποιούμε κάθε φορά που μας δινόταν ευκαιρία, με τις ανάλογες προσαρμογές.
3. Σωματική υγεία του παιδιού		ΕΚΠΣ3: Ελάχιστες φορές παραπονιόταν για πόνο στο σώμα του. Νομίζω πως τις περισσότερες φορές να τον πονούσε κάτι, το πόδι, το κεφάλι, η κοιλιά. Είναι και υπερκινητικός μέσα στην τάξη	ΕΚΠΣ3: Σκέφτηκα ότι λέει πως πονάει για να μην συμμετέχει στο μάθημα, Ίσως να τον χτυπούσαν κιόλας και δεν μου έλεγε.	ΕΚΠΣ3: Συζήτησα κατ' ιδίαν μαζί τους. ...να ξέρω τι τον προβληματίζει και ... θέλει για να αισθάνεται καλά στο σχολείο.	ΕΚΠΣ3: είχε αποτέλεσμα και φάνηκε και σιγά σιγά με το πέρασμα του χρόνου	ΕΚΠΣ3: Συζητούσα ...με όλους ...να νιώθουν ...ομάδα ...να συζητάμε αυτά που... προβληματίζονται και ...δυσκολεύονται στο σχολείο
4. Συναισθηματική υγεία του παιδιού		ΕΚΠΣ3: Το παιδί το συγκεκριμένο έχει προβλήματα συναισθηματικής φύσης. Συνεχώς κλαίει. Συχνά είναι αναστατωμένος μέσα στην τάξη. Δεν μιλά, απλά κλαίει	ΕΚΠΣ3: Ίσως φταίει ο χαρακτήρας του ΕΚΠΣ5: Είναι θέμα χαρακτήρα, αλλά και δυσκολιών στην	ΕΚΠΣ2: ... δραστηριότητες ... που ενισχύουν... την αυτοεκτίμησή η..., ...διδασκτικές ιστορίες	ΕΚΠΣ2: Πιστεύω ότι έχει βαθιές ρίζες αυτή η συμπεριφορά, δεν μπορεί να είναι συμπεριφορά τωρινή.	ΕΚΠΣ6: Του ανέθεσα να βοηθάει τους μικρότερους συμμαθητές του στο διάλειμμα, όταν

		<p>και πολύ δύσκολα να καθίσει για να μας πει τον λόγο.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Όλοι τους είναι αρκετά ευαίσθητοι. Απογοητεύονται και παραπονιούνται με το παραμικρό.</p>	<p>οικογένεια.</p> <p>ΕΚΠΣ2: Δεν ξέρω τι φταίει, αλλά ξέρω πως πρέπει να τα βοηθήσω τα παιδιά. Ίσως ο χαρακτήρας του, ίσως η οικογένειά τους...</p>	<p>...κουβέντα ...μαζί τους... ...και με τους γονείς ...θεωρώ Α και το Ω και το σπίτι... ό,τι ...να κάνουμε ...στο σχολείο γκρεμίζεται αν δεν υπάρχει συνεργασία. ...Δεν ξέρω τι άλλο μπορώ να κάνω. Τους μιλώ κατ' ιδίαν... με συμβουλές, ...τους ρωτάω γιατί το κάνουν αυτό, τι νιώθουν, πώς θα νιώσουν καλύτερα... ...πώς θέλουν... ...να συμπεριφερθώ...</p>	<p>Μπορεί να έχει να κάνει και με τον χαρακτήρα, δεν ξέρω. Πάντως με αυτές τις παρεμβάσεις ένα βήμα μπροστά κάναμε.</p> <p>ΕΚΠΣ6: Θεωρητικά έδειχνε να υπάρχει καλό αποτέλεσμα, καθώς οι λύσεις που πρότεινε είχαν ενδιαφέρον. Όμως στην πράξη επαναλαμβανόταν η ίδια συμπεριφορά του.</p>	<p>αντιλαμβανόταν πως προτιμούσαν το κλάμα από το να διαχειριστούν την κατάσταση που τους το δημιουργεί.</p>
5. Γνωστική συγκρότηση του παιδιού		<p>ΕΚΠΣ6: Είναι έξυπνος, αλλά συχνά δεν προσέχει στο μάθημα. Δε συγκεντρώνεται και λέει πώς αυτός δεν καταλαβαίνει.</p> <p>ΕΚΠΣ1: Και ο Α1ΔΣΧΠ και ο Α2ΔΣΧΠ και ο Α3ΔΣΧΠ είναι λίγο αφηρημένοι.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Είναι όλα έξυπνα παιδιά, απλώς πολλές φορές αδιαφορούν για τη μάθηση.</p>	<p>ΕΚΠΣ6: ...από το σχολείο μπορεί να λείπει πολλές συνεχόμενες μέρες παρά τις συστάσεις στους γονείς πως πρέπει να τον φέρουν στο σχολείο.</p> <p>ΕΚΠΣ3: Μάλλον τον απασχολούν διάφορα άλλα θέματα εκτός σχολείου.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Μάλλον δεν</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Ανάθεση εργασιών που του προκαλούν ενδιαφέρον. Προτροπή να αναλάβει συγκεκριμένες ευθύνες. Πρόσκληση για συμμετοχή σε διαγωνισμούς.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Τους φώναζα κατ' ιδίαν, τους ρώτησα τι</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Έχει βελτιωθεί μέσα στην τάξη και συμμετέχει στο μάθημα, αλλά συνεχίζει και έρχεται αδιάβαστος από το σπίτι, δηλαδή δεν έχει κάνει τις εργασίες του όσο απλές κι αν είναι.</p> <p>ΕΚΠΣ5: Βελτίωση μαθησιακής</p>	<p>ΕΚΠΣ6: Του προτάθηκε να κληθούν οι γονείς του ώστε να συζητηθεί και μαζί τους το θέμα της ασυνέπειας στην υποχρέωσή του να διαβάζει και το δέχτηκε.</p> <p>ΕΚΠΣ4: Δεν χρειάστηκε να κάνω</p>

			υπάρχει η κατάλληλη καθοδήγηση και τα κατάλληλα κίνητρα από το σπίτι.	μπορώ εγώ να κάνω... ...εκείνη τη στιγμή... που λέω το μάθημα... ή θέλουμε να κάνουμε κάτι φωνάζω τα ονόματά τους και τους λέω να κάνουν κάτι οπότε αμέσως επανέρχονται στην τάξη...	επίδοσης.	διορθωτικές παρεμβάσεις παρά να βάλω τον δικό μου εαυτό μέσα σε αυτές τις ίδιες και ανάλογα με το κάθε παιδί τι πρέπει να γίνει.
--	--	--	---	---	-----------	--

14. Συνοπτική καταγραφή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ		
	α) Πώς νοηματοδοτούν τη βιωμένη σχολική εμπειρία τους στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;	β) Ποιες οι συνέπειες από την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης στην ΨΑ των μαθητών/τριών, ώστε να αμβλυνθούν οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στον ψυχισμό τους, στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και στην κοινωνικοποίησή τους;
ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΧΡΟΝΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ	Περιγραφή Κατάστασης	Περιγραφή Κατάστασης
ΟΣΕ/ΠΙΡIN	Παραβαίνουν κανόνες, Εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά και διάθεση, Στερούνται ποιοτική εκπαίδευση	
ΦΠ/ΠΙΡIN	- Προβλήματα ΘΣΧΣ, ΑΣΥ, ΘΣΕΜ	
ΦΠ/ΜΕΤΑ		- Ενίσχυση ΘΣΧΣ - Ανάπτυξη ΑΣΥ, ΘΣΕΜ
ΦΠ/ΠΙΡIN	- Διατροφή με τρόφιμα εμπορίου	
ΦΠ/ΜΕΤΑ		Ικανοποιητική διατροφική συμπεριφορά
ΦΠ/ΠΙΡIN	- Προβλήματα	

	<p>ΘΣΔ, ΥΣΟ, ΔΧΖ</p> <p>(εντός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Προβλήματα</p> <p>ΘΣΔ, ΥΣΟ, ΔΧΖ</p> <p>(εκτός διδακτικής ώρας)</p>	
ΦΠ/META		<p>- Ενίσχυση</p> <p>ΘΣΔ, ΥΣΟ, ΔΧΖ</p> <p>(εντός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Ενίσχυση</p> <p>ΘΣΔ (εκτός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Ενίσχυση στους τομείς</p> <p>ΥΣΟ, ΔΧΖ (εκτός διδακτικής ώρας)</p>
ΦΠ/ΠΡΙΝ	<p>- Προβλήματα</p> <p>ΦΣΞ, ΥΠΡ, ΟΥΣ</p> <p>(εντός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Προβλήματα</p> <p>ΦΣΞ, ΥΠΡ, ΟΥΣ</p> <p>(εκτός διδακτικής ώρας)</p>	
ΦΠ/META		<p>- Ενίσχυση</p> <p>ΦΣΞ, ΥΠΡ, ΟΥΣ</p> <p>(εντός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Ενίσχυση</p> <p>ΦΣΞ, ΥΠΡ (εκτός διδακτικής ώρας)</p> <p>- Ενίσχυση στον τομέα ΟΥΣ</p> <p>(εκτός διδακτικής ώρας)</p>
ΦΠ/ΠΡΙΝ	<p>- Προβλήματα σωματικής υγείας</p> <p>(εντός-εκτός διδακτικής ώρας)</p>	
ΦΠ/META		Καλή σωματική υγεία
ΦΠ/ΠΡΙΝ	<p>- Προβλήματα συναισθηματικής υγείας</p> <p>(εντός διδακτικής ώρας)</p>	

ΦΠ/META		Καλή συναισθηματική υγεία (εντός διδακτικής ώρας)
ΦΠ/ΠΡIN	- Προβλήματα συναισθηματικής υγείας (εκτός διδακτικής ώρας)	
ΦΠ/META		- Ενίσχυση συναισθηματικής υγείας (εκτός διδακτικής ώρας)
ΦΠ/ΠΡIN	- Προβλήματα γνωστικής συγκρότησης (εντός-εκτός διδακτικής ώρας)	
ΦΠ/META		Καλή γνωστική συγκρότηση (εντός-εκτός διδακτικής ώρας)
ΟΣΜ/ΠΡIN	- Προβλήματα σωματικής υγείας - Αντιμετώπιση με αναζήτηση βοήθειας	
ΟΣΜ/META		Καλή σωματική υγεία Ατομική ευθύνη η καλή σωματική υγεία
ΟΣΜ/ΠΡIN	- Προβλήματα συναισθηματικής υγείας - Αίτια: ατομικά χαρακτηριστικά, οικογενειακά προβλήματα, σχέσεις με συμμαθητές - Αντιμετώπιση: προσωπική ανάπτυξη, οικογενειακή ευημερία, αρμονικές σχέσεις με συμμαθητές/τριες, βοήθεια από σημαντικούς άλλους και τρίτους	
ΟΣΜ/META		- Καλή συναισθηματική υγεία - Αίτια: ατομικά χαρακτηριστικά, οικογενειακά προβλήματα, σχέσεις με συμμαθητές - Αντιμετώπιση: προσωπική ανάπτυξη, οικογενειακή ευημερία, αρμονικές σχέσεις με συμμαθητές/τριες, βοήθεια από σημαντικούς άλλους και τρίτους
ΟΣΜ/ΠΡIN	- Προβλήματα γνωστικής συγκρότησης - Αντιμετώπιση: προσωπική	

	ανάπτυξη και, βοήθεια από σημαντικούς άλλους και τρίτους	
ΟΣΜ/META		- Καλή γνωστική συγκρότηση - Αντιμετώπιση: προσωπική ανάπτυξη και, βοήθεια από σημαντικούς άλλους και τρίτους
ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	- Υπαρκτή αδυναμία αγοράς ένδυσης-υπόδησης - Αντίδραση αρνητική	
ΟΣΜ/META		- Ύπαρξη δυνατότητας αγοράς ένδυσης-υπόδησης - Αντίδραση αρνητική
ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	- Μη κατανάλωση δεκατιανού - Αντίδραση αρνητική	
ΟΣΜ/META		- Κατανάλωση δεκατιανού - Αντίδραση ψύχραιμη
ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	- Δυσκολίες ανάληψης δράσης - Αίτια: ατομικά χαρακτηριστικά, οικογενειακά και οικονομικά προβλήματα, οι σχέσεις στο σχολείο - Αντιμετώπιση: με βοήθεια εκπαιδευτικού και συμμαθητών/τριών - Προσφορά για την κάλυψη προσωπικών επιθυμιών, οικογενειακών αναγκών, αναγκών των μαθητών/τριών, του σχολείου και αλλαγή του κόσμου	
ΟΣΜ/META		- Ανάληψη δράσης - Αίτια: ατομικά χαρακτηριστικά και προβλήματα - Αντιμετώπιση: εσωτερική δύναμη και προσωπική ανάπτυξη - Προσφορά για την κάλυψη προσωπικών επιθυμιών, οικογενειακών αναγκών, αναγκών των μαθητών/τριών, του σχολείου και αλλαγή του κόσμου

ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	<ul style="list-style-type: none"> - Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών - Εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για προσωπικά ζητήματα - Εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για οικονομικά ζητήματα - Πίστη στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να βοηθήσει 	
ΟΣΜ/META		<ul style="list-style-type: none"> - Επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών - Εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για προσωπικά ζητήματα - Εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό για οικονομικά ζητήματα - Πίστη στην ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να βοηθήσει
ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	<ul style="list-style-type: none"> - Ικανοποιητικές συνθήκες μάθησης: εποπτικό υλικό, τεχνολογικός εξοπλισμός, θετικό παιδαγωγικό κλίμα - Διαχείριση τάξης από τον/την εκπαιδευτικό: τιμωρητικές ενέργειες, συζήτηση με γονείς - Αποχή από εκπαιδευτικές επισκέψεις με χρηματικό αντίτιμο - Αντίδραση: εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων - Αγορά εποπτικού υλικού: όχι άμεση 	
ΟΣΜ/META		<ul style="list-style-type: none"> - Ικανοποιητικές συνθήκες μάθησης: προσωπική ανάπτυξη - Διαχείριση τάξης από τον/την εκπαιδευτικό: βελτίωση τεχνικών διδασκαλίας, συζήτηση με την ομάδα της τάξης - Αποχή από εκπαιδευτικές επισκέψεις με χρηματικό αντίτιμο - Αντίδραση: εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων - Αγορά εποπτικού υλικού: άμεση η

		συνδρομή του σχολείου
ΟΣΜ/ΠΡΙΝ	<ul style="list-style-type: none"> - Ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων - Επιπτώσεις στη σχολική επίδοση - Θετική επίδραση στη συμπεριφορά - Αναζήτηση της βοήθειας του/της εκπαιδευτικού - Ύπαρξη γνώσης για παρόμοια προβλήματα τρίτων και του σχολείου - Στάση υποστηρικτική προς αυτούς - Αλληλεπίδραση: ΘΣΔ -Κοινωνικοποίηση: ΥΣΟ, ΔΧΖ - Ευεξία: ΦΣΞ, ΥΠΡ - Αυτενέργεια: ΟΥΣ 	
ΟΣΜ/ΜΕΤΑ		<ul style="list-style-type: none"> - Ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων και βοήθεια από εκπαιδευτικούς - Επιπτώσεις στη σχολική επίδοση - Θετική επίδραση στη συμπεριφορά - Ύπαρξη γνώσης για παρόμοια προβλήματα τρίτων και του σχολείου - Στάση υποστηρικτική προς αυτούς - Αλληλεπίδραση: ΘΣΔ -Κοινωνικοποίηση: ΥΣΟ, ΔΧΖ, ΑΣΥ - Ευεξία: ΦΣΞ, ΥΠΡ - Αυτενέργεια: ΟΥΣ
ΗΚΕΔ/ΚΑΤΑ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	<p>ΤΗ</p> <p>Εκτίμηση για σύνδεση της οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας με την ένδυση-διατροφή του παιδιού</p> <p>Προβλήματα ΘΣΔ, ΥΣΟ, ΔΧΖ</p> <p>Προβλήματα ΦΣΞ, ΥΠΡ, ΟΥΣ</p> <p>Προβλήματα στη σωματική υγεία</p>	<p>Ενίσχυση αυτοπεποίθησης</p> <p>Ενίσχυση σε όλους τους τομείς</p> <p>Ενίσχυση σε όλους τους τομείς</p> <p>Εξάλειψη συμπεριφοράς με συμπτώματα</p> <p>Προσπάθεια διαχείρισης</p>

	<p>του παιδιού</p> <p>Προβλήματα στη συναισθηματική υγεία του παιδιού</p> <p>Προβλήματα στη γνωστική συγκρότηση του παιδιού</p>	Βελτίωση
ΕΕΓ/ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	<p>Θετικές σχέσεις μεταξύ όλων</p> <p>Εφαρμογή κανόνων</p> <p>Καλή συνεργασία στην αίθουσα</p>	<p>Θετικές σχέσεις μεταξύ όλων (πρόταση γονέων: θετικό κλίμα στην τάξη, συνεργασία εκπ/κών-γονέων, ψυχική ενδυνάμωση μαθητών/τριών)</p> <p>Εφαρμογή κανόνων (πρόταση γονέων: μαθητικό συμβόλαιο)</p> <p>Καλή συνεργασία στην αίθουσα (πρόταση γονέων: αίσθημα του «ανήκειν», άνοιγμα σχολείου στην κοινωνία)</p> <p>Προσωπική ανάπτυξη, θετική αλληλεπίδραση</p>
ΕΥΟΕ/ΠΡΙΝ	<p>Προβληματισμός για τον βαθμό εμπλοκής</p> <p>Διαπίστωση για ύπαρξη περιορισμών</p> <p>Προβληματισμός για τις δυνατότητες ανάληψης δράσης</p>	
ΦΑΕ/ΠΡΙΝ	<p>Προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση (ΘΣΔ, ΦΣΞ, ΚΣΣΟ)</p> <p>Προβλήματα στην κοινωνικοποίηση (ΥΣΟ, ΔΧΖ)</p> <p>Προβλήματα στην αυτενέργεια (ΥΠΡ, ΟΥΣ, ΑΑΠ, ΑΑΥ, ΑΣΥ)</p> <p>Προβλήματα στη βίωση προσωπικής επιτυχίας</p>	
ΦΑΕ/META		<p>Κοινωνική αλληλεπίδραση (Βελτίωση στους τομείς: ΘΣΔ, ΦΣΞ, ΚΣΣΟ)</p> <p>Κοινωνικοποίηση (Βελτίωση στους τομείς: ΥΣΟ, ΔΧΖ)</p> <p>Αυτενέργεια(Βελτίωση στους τομείς: ΟΥΣ, ΑΑΠ, ΑΑΥ, ΑΣΥ)</p> <p>Βίωση προσωπικής επιτυχίας</p>
PPT_Γ/ΠΡΙΝ	Προβληματισμός για την οικονομική επιβάρυνση της συμμετοχής στην	

	<p>παρέμβαση, για τη μεθοδολογία προς όφελος όλων των μαθητών/τριών της τάξης, εκτίμηση ως θετικής της πρότασης για όλους τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, για τις προϋποθέσεις εφαρμογής και τον χρόνο εφαρμογής</p> <p>Προβληματισμός για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς ενίσχυσης της ΨΑ, για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως υπεύθυνοι και συνεπείς επαγγελματίες</p> <p>Προβληματισμός για την αγωγή στο σπίτι, για τη συνεργασία με σχολείο προκειμένου να ενισχυθεί η ΨΑ</p>	
PPT_M/PIPIN	<p>Προβληματισμός για τον προσδιορισμό της έννοιας ΨΑ (τι είναι, σε τι χρησιμεύει),</p> <p>Προβληματισμός για τις συνθήκες υλοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην τάξη (φορέας και χρόνος υλοποίησης, υποστηρικτικό υλικό)</p> <p>Προβληματισμός για τη χρησιμότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη σχολική μονάδα (ωφέλειες για τους/τις μαθητές/τριες της τάξης, για τους/τις μαθητές/τριες του σχολείου, για τους/τις εκπαιδευτικούς)</p> <p>Προβληματισμός για την ανάπτυξη θετικού παιδαγωγικού κλίματος (θετικών σχέσεων και συνεργασίας)</p> <p>Διαπίστωση για την παραγωγική εργασία στην τάξη (συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, ανάπτυξη υποστηρικτικού πλαισίου)</p>	
ΦΕΜ/ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ		<p>ΘΣΔ (συναισθηματική σύνδεση με τον/την εκπαιδευτικό), ΥΣΟ (συμμετοχή στη δημιουργία των κανόνων και προώθηση της εφαρμογής τους, κατανόηση της αναγκαιότητας των κανόνων), ΔΧΖ (θετική συμπεριφορά, δημοκρατικός βίος, αξίες ζωής), ΦΣΞ (υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό, ανάληψη ευθυνών), ΥΠΡ (δυνατά σημεία, εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητες, αναγνώριση από τρίτους),</p>

		<p>ΟΥΣ (προσφορά στην ομάδα, υποστηρικτικές πρωτοβουλίες)</p>
ΦΕΡΤΜ/ΜΕΤΑ		<p>Αποτίμηση για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, διαπίστωση για την αναγκαιότητα δημιουργίας και εφαρμογής των κανόνων</p> <p>Περιγραφή της φροντίδας και υποστήριξης από τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες, περιγραφή της υιοθέτησης δημοκρατικών διαδικασιών</p> <p>Συμφωνία για την αναγκαιότητα διαχείρισης συναισθημάτων, διεκδικητικότητας, λήψης πρωτοβουλιών και ανάληψης ευθυνών</p> <p>Απολογισμός για τις ωφέλειες της παρέμβασης (ανάπτυξη ευεξίας, θετικής συμπεριφοράς και καλής σχολικής επίδοσης, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη αυτογνωσίας)</p> <p>Ύπαρξη συνέπειας, υπευθυνότητας και αλληλοϋποστήριξης για την επίλυση ζητημάτων οργάνωσης</p>
ΗΕ/ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ	<p>Χαμηλή αυτοπεποίθηση</p> <p>Σύνδεση απουσίας μαθησιακού ενδιαφέροντος από τους/τις μαθητές/τριες με την πρόκληση φασαρίας στην αίθουσα</p> <p>Ύπαρξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία ψυχικής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών προβλημάτων πρακτικής φύσης</p> <p>Αρνητική σύνδεση του άγχους των εκπαιδευτικών για την εργασία τους με τον δημιουργικό χαρακτήρα της</p>	<p>Αναγκαιότητα διαχείρισης συναισθημάτων</p> <p>Αναγνώριση του πλούτου των ιδεών και των συναισθημάτων των μαθητών/τριών</p> <p>Ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου κατά τις διαδικασίες ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών</p> <p>Προώθηση των αξιών της ζωής</p> <p>Ανάγκη δημιουργίας συνθηκών ανοιχτότητας, με διάθεση ειλικρινούς επικοινωνίας και κάμψη των αντιστάσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών</p> <p>Αναγκαιότητα εξοικείωσης των μαθητών/τριών με την εκφώνηση των οδηγιών υλοποίησης των δραστηριοτήτων ΨΑ</p> <p>Παροχή ευκαιριών αυτενέργειας στους μαθητές/τριες</p>

		<p>Υλοποίηση αναστοχαστικών διαδικασιών κατά την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών/τριών</p> <p>Αναγκαιότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, με την από κοινού αφιέρωση χρόνου και διάθεση για συνεργασία</p>
--	--	---

15. Φωτογραφικό υλικό

1. Φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή των διδακτικών δραστηριοτήτων

Α. Τομέας «Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων»

Δραστηριότητα «Δεσμοί φιλίας»

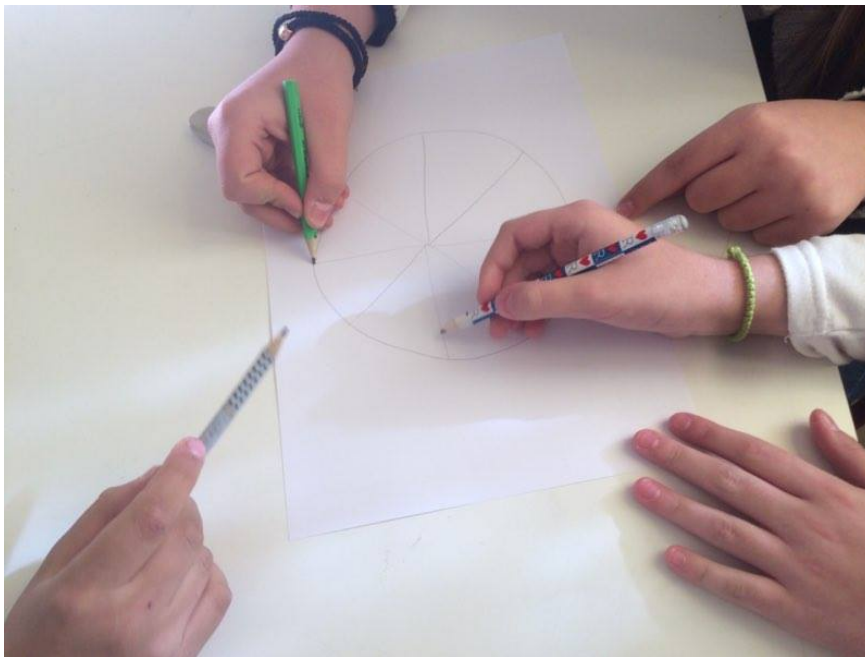


Φωτογραφία 1. Στολίδια-δημιουργίες των μαθητών/τριών

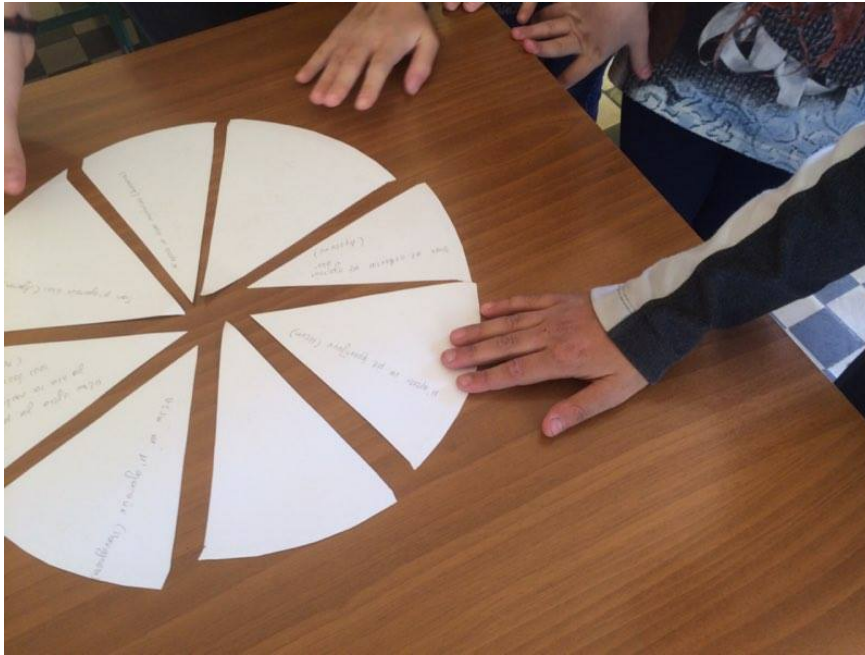


Φωτογραφία 2. Στολίδια-δημιουργίες των μαθητών/τριών

Δραστηριότητα «Αξίες της ζωής»



Φωτογραφία 3. Χάρτινη βασιλόπιτα σε κάθε κομμάτι της οποίας ονοματίζεται μία αξία ζωής



Φωτογραφία 4. Χάρτινη βασιλόπιτα σε κάθε κομμάτι της οποίας ονοματίζεται μία αξία ζωής



Φωτογραφία 5. Χάρτινη βασιλόπιτα σε κάθε κομμάτι της οποίας ονοματίζεται μία αξία ζωής

Β. Τομέας «Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων»

Δραστηριότητα «Παραβίαση κανόνων»

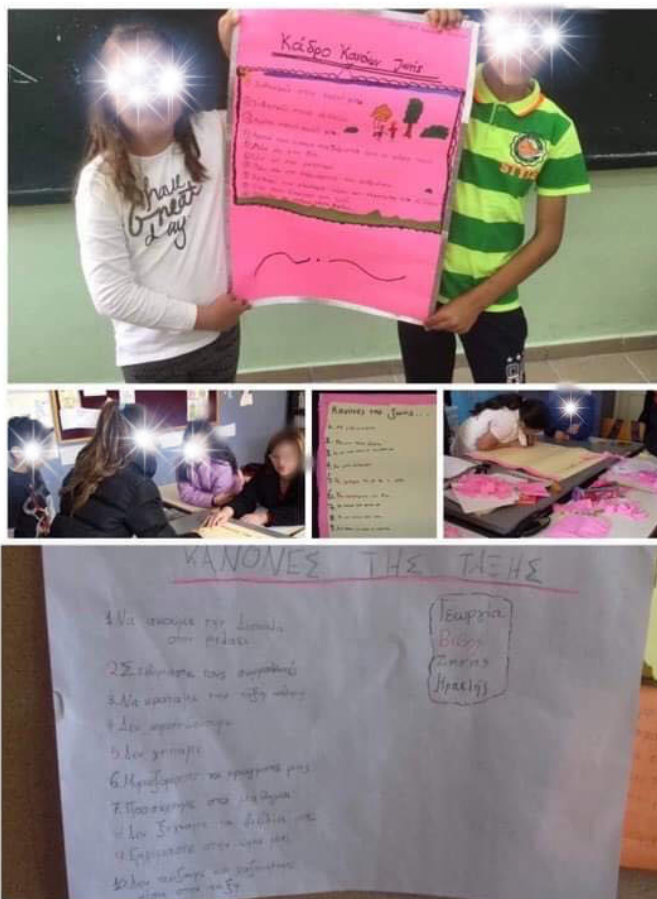


Φωτογραφία 6. Οι μαθητές/τριες αφηγούνται εμπειρίες τους

Δραστηριότητα «Κανόνες συμπεριφοράς»



Φωτογραφία 7. Το κάδρο των κανόνων της ζωής



Φωτογραφία 8. Το κάδρο των κανόνων της ζωής

Δραστηριότητα «Υπέρβαση ορίων»



Φωτογραφία 9. Σχεδιασμός λίμνης σε χαρτί του μέτρου



Φωτογραφία 10. Σχεδιασμός λίμνης σε χαρτί του μέτρου



Φωτογραφία 11. Οι μαθητές/τριες σχηματίζουν με τα χέρια τη «λίμνη» της τάξης τους

Δραστηριότητα «Οι κανόνες στη ζωή»



Φωτογραφία 12. Μπαλόνια με κανόνες της ζωής

Δραστηριότητα «Υπέρβαση ορίων: Αλόγιστη σπατάλη νερού»



Φωτογραφία 13. Οι μαθητές/τριες κινούνται σχηματίζοντας το «νερό που τρέχει» αλόγιστα από τη «βρύση» της τάξης τους

Γ. Τομέας «Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων»

Δραστηριότητα «Σημαία»



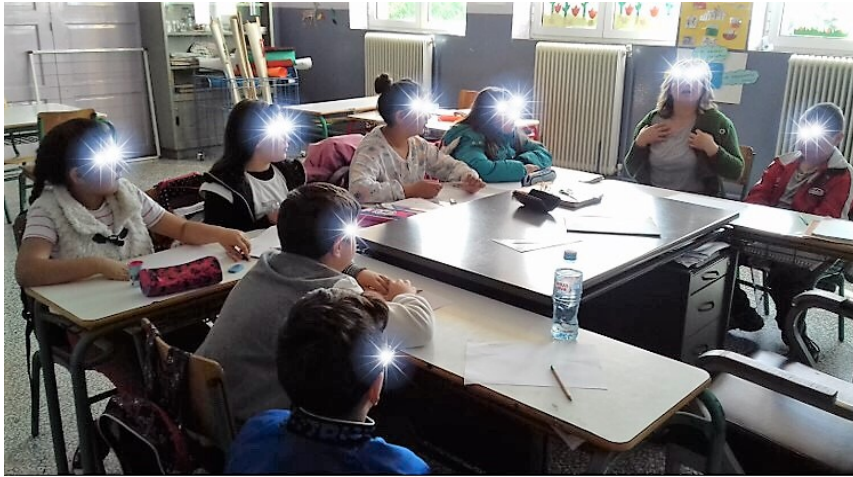
Φωτογραφία 14. Οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν και χρωματίζουν την ελληνική σημαία

Δραστηριότητα «Ανθρώπινες αξίες και το δικαίωμα να λέμε «όχι»»



Φωτογραφία 15. Κάθε μαθητής/τρια γράφει σε ένα φύλλο χαρτί τις ανθρώπινες αξίες που απολαμβάνει ο λαός που ζει στην Ελλάδα στα πλαίσια του δημοκρατικού της πολιτεύματος και ύστερα ανά δύο παρουσιάζουν αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα, όπου ο/η ένας/μία απαιτεί κάτι παράλογο ή μη νόμιμο και ο/η άλλος/η δηλώνει την άρνησή του/της τεκμηριώνοντάς τη

Δραστηριότητα «Διεκδίκηση δικαιωμάτων»



Φωτογραφία 16. Οι μαθητές/τριες καλούνται ανά ομάδες να προσπαθήσουν να αλλάξουν την απόφαση του Δ/ντή επιχειρηματολογώντας μαζί του

Δραστηριότητα «Δεξιότητες απαραίτητες για τη συμβίωση»



Φωτογραφία 17. Η κάθε ομάδα συζητά και αποφασίζει ποιες δεξιότητες θεωρεί χρήσιμες για τη συμβίωση με τους άλλους ανθρώπους και κατασκευάζει ένα κουτί με δεξιότητες το οποίο το ανταλλάσσει με το κουτί άλλης ομάδας λέγοντας «σας χαρίζουμε αυτό το κουτί με τις δεξιότητες που θα σας φανούν χρήσιμες στη συμβίωσή σας με άλλους ανθρώπους»

Δ. Δραστηριότητες αξιολόγησης των στόχων των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «κοινωνικοί-συναισθηματικοί δεσμοί», «όρια», «δεξιότητες»)

Δραστηριότητα «Ένα βραβείο για μένα»



Φωτογραφία 18. Οι μαθητές/τριες φτιάχνουν ένα βραβείο για τον εαυτό τους, πάνω στο βραβείο γράφουν συνοπτικά τον λόγο για τον οποίο τους απονέμεται

Ε. Παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Δραστηριότητα «Το πρόγραμμα στη ζωή μου»



Φωτογραφία 19. Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και τα μέλη κάθε ομάδας ετοιμάζουν και παρουσιάζουν ένα πρόγραμμα

ΣΤ. Παροχή στήριξης και φροντίδας

Δραστηριότητα «Ειρηνική επίλυση διαφορών-διαμεσολάβηση- Θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών»



Φωτογραφία 20. Επίλυση σύγκρουσης με διαμεσολάβηση παρουσία όλων των μαθητών/τριών

Δραστηριότητα «Βοήθεια και στήριξη»



Φωτογραφία 21. Ο/η κάθε μαθητής/τρια υποθέτει την ύπαρξη ενός προβλήματος και ζητά από τον/τη δάσκαλο/α του να τον/την βοηθήσει να το λύσει

Z. Δραστηριότητα αξιολόγησης των προηγούμενων δραστηριοτήτων (τομείς «προσδοκίες», «στήριξη», «συμμετοχή»)

Δραστηριότητα «Προσδοκίες, στήριξη, συμμετοχή-καλή συνεργασία των μαθητών/τριών με τον/τη δάσκαλο/α»



Φωτογραφία 22. Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων (μαθητές/τριες-Διευθυντής/ντρια)

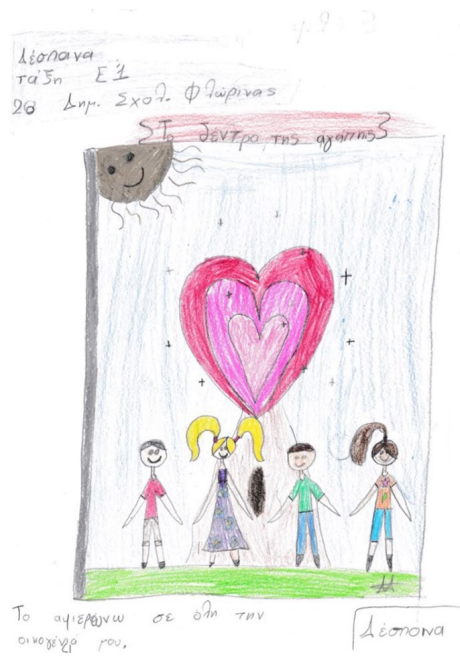
2. Φωτογραφικό υλικό, με ενδεικτικές φωτογραφίες, από τα φύλλα εργασιών των μαθητών/τριών



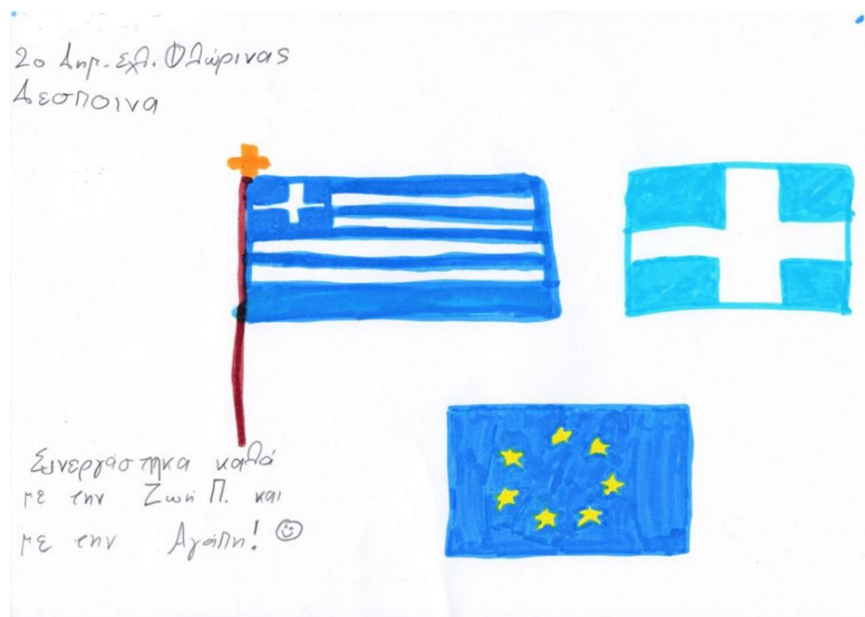
Φωτογραφία 23



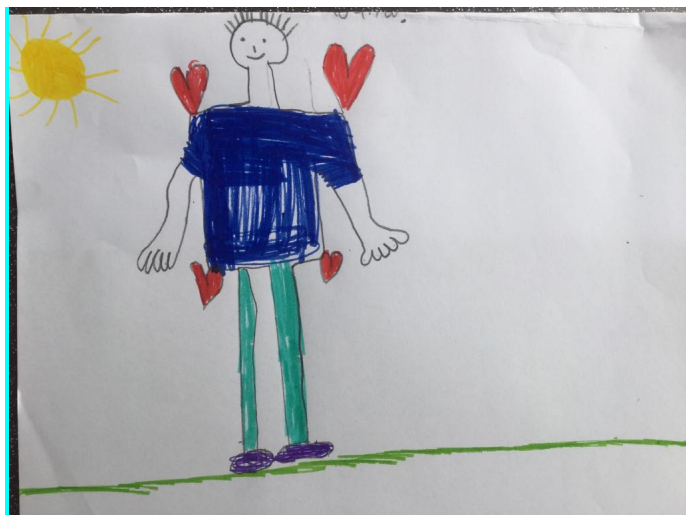
Φωτογραφία 24



Φωτογραφία 25



Φωτογραφία 26



Φωτογραφία 27



Φωτογραφία 28

Μαρία

20 Δεκεμβρίου

Δοσκάδα κεφαλής



Είμαι ικανή να κόψω αλκόνια ή βάλω βασίδια του κεφαλιού μου.

Επίσης είσοσε καλύτερη διαστέλι του κόρφου και είμαι περίφημη.
 νηρούτες έχω δοσκάδα επίσης είσοσε φούτερ και τσάντα
 γλυκά.

Φωτογραφία 29