

Αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών Ε΄ τάξης του δημοτικού για την
ψυχοκοινωνική και μαθησιακή προσαρμογή στο σχολείο

Βασιλική Μπαγιαρτάκη (Α.Μ.: ΣΧΨ2021603)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Κατεύθυνση: Εφαρμογές της ψυχολογίας στη σχολική κοινότητα

Σημείωμα Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας με κατεύθυνση: Εφαρμογές της ψυχολογίας στη σχολική κοινότητα, του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2018.

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

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις αντιλήψεις παιδιών και εκπαιδευτικών Ε΄ τάξης του δημοτικού για την ψυχοκοινωνική και σχολική προσαρμογή στη συγκεκριμένη τάξη, εξετάζοντας την πιθανότητα να αποτελεί τάξη μετάβασης. Μέχρι τώρα το θέμα της μετάβασης εστιάζεται κυρίως στην αλλαγή των σχολικών βαθμίδων. Γίνεται αναφορά στις αλλαγές που εντοπίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, στη δυσκολία προσαρμογής στις διάφορες σχολικές μεταβάσεις και στη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, όπως προκύπτει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα βασικά ερωτήματα της έρευνας αναφέρονται στην αντίληψη των αλλαγών στην Ε΄ τάξη από τους μαθητές, στη σχολική τους προσαρμογή, στις στάσεις τους απέναντι στο σχολείο και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 322 μαθητές της Ε΄ τάξης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για τη σύγκριση Δ΄ – Ε΄ τάξης και τη σχολική προσαρμογή (Κακαβούλης, 1984), καθώς και την προτίμηση ή αποφυγή του σχολείου (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Επίσης, καταγράφηκαν οι απόψεις 16 εκπαιδευτικών των τμημάτων αυτών με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μία μεικτή μέθοδος προσέγγισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αλλαγές από την Δ΄ στην Ε΄ τάξη σχετικά θετικές και βρέθηκε θετική συσχέτιση αυτών με τη σχολική προσαρμογή. Επίσης, θετική σχέση διαπιστώθηκε ανάμεσα στη σχολική προσαρμογή και την αρέσκεια προς το σχολείο, αλλά αρνητική με τη δυσαρέσκεια. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις αλλαγές-διαφορές της Ε΄ τάξης με τις προηγούμενες, στη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών κατά το Α΄ τρίμηνο και την ανάγκη ύπαρξης επικοινωνίας με τους γονείς.

Λέξεις-κλειδιά: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σχολική προσαρμογή, μετάβαση, μαθησιακές αλλαγές, στάσεις μαθητών απέναντι στο σχολείο

Abstract

The present research investigates fifth-grade students' and teachers' views about psychosocial and school adjustment in the specific grade, in an attempt to examine the possibility of fifth-grade being a transitional class. Thus far the issue of transition is focused only on pupils attending school of different levels. The literature review identified the changes found in the fifth grade curriculum, the difficulty that the learners experienced while adapting to various school transitions and the student's positive attitude towards school. The key questions refer to the students' perception of the changes of the fifth grade, their school adaptation, their attitudes towards school, and their teachers' perceptions. Three hundred twenty two fifth-grade students, completed questionnaires about the comparison between fourth and fifth grade, their school adaptation (Kakavoulis, 1984) and their attitude towards school (preference or avoidance) (Sotiriou & Zafeiropoulou, 2003). In addition, 16 teachers participated in a semi-structured interview. A mixed method approach was utilized to analyze the data. Results show that the students perceive the changes from fourth to fifth grade in a relatively positive way, and a positive correlation was found between changes and school adaptation. There was also a positive correlation between school adaptation and school pleasure, but a negative one with displeasure. The teachers focused on the changes and the differences between the fifth grade and the previous grades, on the maladaptation of the students during the first trimester, and on the need to establish communication with the parents.

Keywords: Psychosocial adjustment, school adaptation, transition, learning changes, student attitudes towards school

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 2 |
| Πρόλογος | 6 |
| Εισαγωγή | 8 |
| Ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών 10-11 ετών | 8 |
| Βιοσωματικά χαρακτηριστικά | 8 |
| Γνωστική ανάπτυξη | 10 |
| Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη | 13 |
| Σχολική προσαρμογή..... | 15 |
| Στάσεις μαθητών απέναντι στο σχολείο..... | 18 |
| Μετάβαση..... | 20 |
| Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 25 |
| Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών – Ωρολόγιο πρόγραμμα στο | |
| δημοτικό | 26 |
| Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού..... | 30 |
| Εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών..... | 35 |
| Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις | 37 |
| Μέθοδος | 39 |
| Συμμετέχοντες | 39 |
| Οι μαθητές | 39 |
| Οι εκπαιδευτικοί..... | 40 |
| Μέσα συλλογής δεδομένων | 41 |
| Δημογραφικά δεδομένα..... | 41 |
| Σύγκριση Δ΄ τάξης – Ε΄ τάξης δημοτικού..... | 42 |
| Σχολική προσαρμογή..... | 42 |

| | |
|---|----|
| Κλίμακα προτίμησης ή αποφυγής του σχολείου..... | 43 |
| Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών..... | 44 |
| Διαδικασία | 44 |
| Αποτελέσματα | 46 |
| Περιγραφή των μεταβλητών..... | 46 |
| Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων | 48 |
| Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων..... | 52 |
| Αλλαγές-διαφορές στην Ε΄ τάξη..... | 52 |
| Προσαρμογή..... | 54 |
| Στάσεις μαθητών κατά την άποψη των εκπαιδευτικών..... | 55 |
| Επικοινωνία με γονείς..... | 56 |
| Συζήτηση | 57 |
| Περιορισμοί και προτάσεις | 62 |
| Βιβλιογραφία | 65 |

Πρόλογος

Η εργασία αυτή αποτελεί διερεύνηση ύπαρξης ζητήματος μετάβασης στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Χωρίς προϋπάρχουσα βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο θέμα, έγινε προσπάθεια να αναδειχτεί η αλλαγή και η δυσκολία που υπάρχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι οποίες έχουν διαπιστωθεί μόνο εμπειρικά έως τώρα.

Η υλοποίηση αυτής της έρευνας δε θα είχε συμβεί χωρίς τη συνεισφορά και τη βοήθεια κάποιων ανθρώπων, τους οποίους οφείλω να ευχαριστήσω. Αρχικά, λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, κ. Χατζηχρήστου και κ. Λιανό που ήταν και ο επόπτης μου, οι οποίοι δέχτηκαν αμέσως το θέμα, δίνοντας έτσι την ευκαιρία να διερευνηθεί, κατευθύνοντάς με. Επίσης, ευχαριστώ τους καθηγητές, κ. Κακαβούλη, κ. Ζαφειροπούλου και κ. Σωτηρίου από τους οποίους εμπνεύστηκα και έπειτα από τη συγκατάθεσή τους, έκανα χρήση των ερωτηματολογίων τους, καθώς και όσους συμμετείχαν στην έρευνα: τους διευθυντές των σχολείων που συναίνεσαν στη χορήγηση των ερωτηματολογίων, τα παιδιά και τους γονείς που δέχτηκαν να πάρουν μέρος και φυσικά τους εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν τη γνώμη τους.

Ένα ακόμη ευχαριστώ θα ήθελα να εκφράσω στους ξεχωριστούς φίλους μου Αντωνία Ροντογιάννη, Μαριάννα Παττακού, Γρηγόρη Αλιβιζάτο και Κωνσταντίνο Ματσούκη, οι οποίοι στάθηκαν δίπλα μου, με υποστήριξαν και με βοήθησαν σε στιγμές που το είχα πραγματικά ανάγκη.

Τη μεγαλύτερη, όμως, ευγνωμοσύνη την οφείλω στη Χριστίνα Μαυρέα, γιατί χωρίς αυτήν δε θα είχα καταφέρει να φτάσω ως το τέλος του ΠΜΣ και να συγγράψω τη διπλωματική εργασία. Με απέτρεψε από το να παραιτηθώ από την προσπάθεια, πίστεψε στις δυνατότητές μου περισσότερο ίσως κι από μένα και μου πρόσφερε απλόχερα τη βοήθειά της. Ήταν για μένα «ο από μηχανής θεός» και την ευχαριστώ!

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω και να αφιερώσω αυτή την εργασία σε όλη την οικογένειά μου που ζει στην Κρήτη και τα τελευταία δύο χρόνια δεν μπορούσα να είμαι κοντά τους όσο επιθυμούσα. Γονείς, θείος, γιαγιά, αδερφή, γαμπρός και ανιψάκια, αν και μακριά, πάντα ενδιαφέρονταν και φρόντιζαν για μένα.

Ιδιαίτερος, όμως, αφιερώνω αυτή την εργασία στον πατέρα μου Ηλία, που μου μετέδιδε θετική ενέργεια νοιώθοντας περήφανος για μένα, καθώς και σε δύο πρόσωπα που δε βρίσκονται στη ζωή, το θείο Βαγγέλη και τον παππού Πέτρο, που πιστεύω πως πάντα «με προσέχουν».

Βασιλική Η. Μπαγιαρτάκη

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί μία συνεχόμενη διαδικασία αλληλεπίδρασης βιολογικών, γνωστικών και ψυχοκοινωνικών παραγόντων, από τη στιγμή της σύλληψης έως το τέλος της ζωής του (Craig & Baucum, 2007. Feldman, 2011). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής το άτομο διέρχεται από διάφορες χρονικές φάσεις: την προγεννητική, τη βρεφική, τη νηπιακή, την παιδική, την εφηβεία και την πρώιμη, μέση και ύστερη ενήλικη ζωή, στις οποίες συντελούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές αλλαγές (Feldman, 2011. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ τάξη του ελληνικού δημοτικού σχολείου, ηλικίας 10-11 ετών, βρίσκονται αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής τους, στο μεταίχμιο της μέσης παιδικής με την εφηβική ηλικία, Πρόκειται για ένα διάστημα με πολλές ψυχολογικές και σωματικές αλλαγές, στο οποίο δε θεωρούνται μικρά παιδιά, αλλά ούτε και ώριμα άτομα (Feldman, 2011).

Στη συγκεκριμένη εργασία θα μελετηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών ηλικίας 10-11 ετών, η οποία αποτελεί μία σύνθετη έννοια, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιτύχει αναπτυξιακούς στόχους σε σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης & Μυλωνάς, 2011). Στη συνέχεια, λοιπόν, γίνεται μια περιγραφή της ανάπτυξης στην ηλικία 10-11 ετών.

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή παιδιών 10-11 ετών

Βιοσωματικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης του ατόμου η παιδική ηλικία καλύπτει το ηλικιακό φάσμα των 6 έως 12 περίπου ετών, για να ξεκινήσει έπειτα η εφηβεία, γεγονός όμως που δεν θεωρείται δεδομένο, καθώς υπάρχουν πολλές ατομικές διαφορές και παράγοντες (γενετικοί και περιβαλλοντικοί) που συμβάλλουν στην εμφάνιση του εφηβικού σταδίου νωρίτερα ή αργότερα (Craig

& Baucum, 2007. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011. Shaffer, 2004). Κατά τη διάρκεια των έξι αυτών χρόνων υπάρχει ένας πιο αργός και σταθερός ρυθμός σωματικής ανάπτυξης σε σχέση με τα πρώτα χρόνια της ζωής ή με την «έκρηξη» της ανάπτυξης στην αρχή της εφηβείας που ακολουθεί (Cole & Cole, 2002α. Craig & Baucum, 2007).

Η ωρίμαση του σκελετού, του μυϊκού ιστού και η ανάπτυξη του εγκεφάλου αποτελούν χαρακτηριστικά της περιόδου (Craig & Baucum, 2007). Συχνά, από την ηλικία των 9 ετών τα κορίτσια αρχίζουν να έχουν το προβάδισμα στην ανάπτυξη, καθώς μπαίνουν νωρίτερα στο στάδιο της ήβης και αναπτύσσονται εμφανώς πιο γρήγορα από τα αγόρια (περίπου στο 11^ο έτος) (Cole & Cole, 2002β. Craig & Baucum, 2007). Η ήβη αποτελεί μία μεταβατική περίοδο ζωής του ατόμου όπου λαμβάνουν χώρα σύνθετες σωματικές λειτουργίες που αφορούν κυρίως τη γενετήσια ωρίμαση (ανάπτυξη των πρωτογενών και δευτερογενών χαρακτηριστικών του φύλου) και αλλαγές όπως η αύξηση λίπους, δύναμης και αντοχής (Coleman, 2013. Feldman, 2011. Rogol, Clark & Roemmich, 2000). Χαρακτηριστική ένδειξη της ήβης είναι η έναρξη της εμμηνόρροιας στα κορίτσια και η νυχτερινή εκσπερμάτωση ή ονειρώξι για τα αγόρια (Coleman, 2013).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization [WHO], 2010) η εφηβεία πλέον εκτείνεται από την ηλικία των 10 έως των 19 ετών και διακρίνεται σε τρία υποστάδια. Οι βιολογικές αλλαγές που υφίστανται τα άτομα του πρώιμου σταδίου (10-15 ετών), αφορούν κυρίως την εμφάνιση των δευτερευόντων σεξουαλικών χαρακτηριστικών (τριχοφυΐα στο εφηβαίο και μασχάλες, ανάπτυξη του στήθους) (Cole & Cole, 2002β. WHO, 2010).

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στην τάση του αιώνα, δηλαδή στο γεγονός εμφάνισης βιολογικών αλλαγών με προωμότερη ανάπτυξη και έναρξη της ήβης κυρίως λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών (Coleman, 2013. Feldman,

2011. Shaffer, 2004). Έτσι στις αναπτυγμένες κοινωνίες το αναπτυξιακό τίναγμα στα αγόρια μπορεί να αρχίσει στην ηλικία των 9 ετών, ενώ στα κορίτσια μπορεί να ξεκινήσει ακόμα και στα 7 ή 8 έτη (Coleman, 2013). Από τα παραπάνω, λοιπόν, μπορεί κανείς να κατανοήσει την ποικιλομορφία που συναντάται στους μαθητές της Ε΄ τάξης ως προς τη σωματική τους ανάπτυξη.

Γνωστική ανάπτυξη. Η γνωστική ανάπτυξη του ατόμου, δηλαδή οι αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται αποτελεί συνέπεια της βιοσωματικής του ωρίμασης και των εμπειριών του με αποτέλεσμα ο ρυθμός της ανάπτυξης να διαφέρει από άτομο σε άτομο (Eggen & Kauchak, 2017). Η αντίληψη, η νόηση, η μάθηση, η μνήμη είναι γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες εξελίσσονται με το πέρασμα της ηλικίας κι έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για την πορεία τους (Παπαδόπουλος, 2003. Stenberg, 2011). Στην ηλικία των 10-12 ετών, «υπάρχει μία σπουδαία ανάπτυξη μνήμης, κριτικής και αφηρημένης σκέψης. Το παιδί της περιόδου αυτής είναι ρεαλιστής. Ζητεί πρακτικές λύσεις και εξηγήσεις» (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000, σ. 363). Παράλληλα, χάρη και στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και την παραγωγή φαιάς ουσίας, αποκτώνται γνωστικές δεξιότητες όπως μεγαλύτερη συγκέντρωση της προσοχής, κρίση, κ.α. (Feldman, 2011. Shaffer, 2004).

Μία, λοιπόν, από τις αναπτυξιακές θεωρίες με πολύ μεγάλη επιρροή στην επιστημονική και την εκπαιδευτική κοινότητα, είναι αυτή του Jean Piaget, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι κάθε άνθρωπος αναπτύσσεται γνωστικά, δημιουργώντας και εξελίσσοντας γνωστικά σχήματα, νοητικές δομές μέσα από τους μηχανισμούς της προσαρμογής (αφομοίωση και συμμόρφωση) και της οργάνωσης (Elliott, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008. Feldman, 2011.). Υποστήριξε επίσης την ύπαρξη μιας σταθερής ακολουθίας – σταδίων από την οποία διέρχεται η γνωστική ανάπτυξη κι έθεσε κατά προσέγγιση το ηλικιακό τους όριο, καθώς μπορούν να

υπάρξουν μεγάλες αποκλίσεις κατά άτομο (Elliott, et al, 2008. Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008). Τα παιδιά ηλικίας 10-11 ετών βρίσκονται ανάμεσα στα δύο τελευταία στάδια της θεωρίας (συγκεκριμένη και τυπική λογική σκέψη) με τα περισσότερα να διανύουν το στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών). Σε αυτό, έχουν κατακτήσει την έννοια της αντιστρεψιμότητας, τη διατήρησης της ύλης, μπορούν να λαμβάνουν υπόψη τους τις διάφορες πλευρές ενός φαινομένου, εφαρμόζουν σύνθετους συλλογισμούς, αιτιολογούν βασισμένα σε λογικές σχέσεις, αναπτύσσουν δημιουργική σκέψη, αλλά η στάση τους στη λύση προβλημάτων είναι ακόμα περιγραφική κι όχι διερευνητική (Demetriou, 2006. Feldman, 2011. Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008. Τάνταρος, 2014). Υπάρχουν και οι μαθητές που μπορεί να έχουν μεταβεί στο στάδιο της τυπικής σκέψης (από το 11^ο έτος και πάνω), στο οποίο μπορούν να κάνουν αφηρημένους συλλογισμούς, να επιχειρηματολογούν και να σκέφτονται υποθετικά (Coleman, 2013. Eggen, & Kauchak, 2017).

Μία άλλη σημαντική προσέγγιση της γνωστικής ανάπτυξης που επηρέασε την εκπαιδευτική πράξη, είναι η κοινωνικό-πολιτισμική προσέγγιση του Lev Vygotsky, ο οποίος έδωσε έμφαση στη συνεργατική, βιωματική μάθηση και στη δράση των παιδιών μέσα στα πλαίσια της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξής τους» (Eggen, & Kauchak, 2017. Feldman, 2011). Μπορεί να ειπωθεί ότι η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων, όπως των Φυσικών Επιστημών στην Ε΄ δημοτικού, έχει επηρεαστεί από αυτή τη θεώρηση, καθώς βασίζεται στη βιωματική και συνεργατική μέθοδο μέσα από την υλοποίηση πειραμάτων, με τον ρόλο του δασκάλου να είναι συμβουλευτικός (Αποστολάκης, και συν., 2006)

Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες παρομοιάζοντάς τον με τις διεργασίες ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή, ασχολείται ιδιαίτερα με την

ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών (Coleman, 2013. Feldman, 2011). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη θεώρηση στη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία η μνήμη αυξάνει αρκετά σε χωρητικότητα, ενώ παρουσιάζεται και κατακτάται σταδιακά η ικανότητα της μεταμνήμης, δηλαδή, «η επίγνωση για τις διεργασίες που διέπουν τη μνήμη» (Coleman, 2013. Feldman, 2011). Αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών είναι το παιδί, ιδιαίτερα μετά την ηλικία των 9 ετών, να αρχίζει να οργανώνει τις πληροφορίες και να χρησιμοποιεί συστηματικά στρατηγικές ελέγχου τις οποίες μπορεί και να διδάχτεί, όπως την επανάληψη, τις νοητικές εικόνες, την ανάκληση (Craig & Baucum, 2007).

Όσον αφορά στη μάθηση, τα παιδιά είναι δυνατό να διδαχτούν και να εξασκηθούν σε στρατηγικές μελέτης, όπως η συγγραφή περιλήψεων και η υπογράμμιση των σημαντικών πληροφοριών, τις οποίες κατακτούν και χρησιμοποιούν μπαίνοντας στην εφηβεία, καθώς τότε αναπτύσσεται η μεταγνώση, δηλαδή, η γνώση του τρόπου που μαθαίνει κάποιος (Feldman, 2011). Η εξελικτική πορεία της μεταγνώσης επηρεάζει και την πολύ σημαντική μεταξύ των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, κατανόηση του κειμένου, που σύμφωνα με τον Perfetti (όπως αναφέρεται στο Siegler, 2006) διακρίνεται στο λεξιλόγιο, τη συναρμολόγηση και την ενοποίηση της πρότασης και τη μοντελοποίηση του κειμένου. Μεγαλώνοντας, τα παιδιά του δημοτικού και ιδίως οι καλοί αναγνώστες ελέγχουν την κατανόηση με διάφορες τεχνικές, όπως επιστροφή στο σημείο της δυσκολίας, νοερή δημιουργία της σκηνής, κ.α. (Siegler, 2006).

Οι μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού καλούνται να ανταποκριθούν σε μία πληθώρα γνωστικών αντικειμένων, γλώσσας, μαθηματικών, ιστορίας, γεωγραφίας, φυσικής, που προαπαιτούν την ύπαρξη των παραπάνω γνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες όμως, όπως προαναφέρεται, βρίσκονται σε εξελικτικό ακόμα στάδιο.

Κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη. Κάθε άνθρωπος, μεγαλώνοντας, εξελίσσεται τόσο σωματικά και γνωστικά, όσο και ψυχοκοινωνικά. Διαμορφώνει προσωπικότητα, αποκτά αυτοαντίληψη και συναισθηματική αυτορρύθμιση, αναπτύσσει την κοινωνική του ικανότητα και προκοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η ειλικρίνεια και ο σεβασμός (Eggen & Kauchak, 2017. Χατζηχρήστου, 2011α).

Ο Sigmund Freud, στην ψυχοδυναμική θεωρία ανάπτυξης, υποστήριξε ότι το άτομο εξελίσσεται μέσα από μία διαδικασία ασυνείδητων συγκρούσεων και περιέγραψε στάδια για τη ψυχοσεξουαλική ωρίμαση. Στην ηλικία των 10 – 11 ετών τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο της λανθάνουσας σεξουαλικότητας, διοχετεύοντας τις σεξουαλικές τους ορμές στο παιχνίδι και τις σχολικές εργασίες και ξεκινούν να έχουν σεξουαλικές ανησυχίες, ενώ ταυτόχρονα εσωτερικεύουν κοινωνικές αξίες (Feldman, 2011. Shaffer, 2004).

Ο Erik Erikson, επίσης, διαμόρφωσε μία θεωρία ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης βασισμένη στην επίλυση εσωτερικών και εξωτερικών συγκρούσεων – κρίσεων, οι οποίες εμφανίζονται σε οκτώ στάδια κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Elliott, et al, 2008). Στην ηλικία των 6 έως 12 χρονών παρουσιάζεται η κρίση ανάμεσα στη φιλοπονία και την κατωτερότητα, όπου το άτομο, κυρίως μέσα από τη σχολική επιτυχία, αναπτύσσει αίσθημα επάρκειας, ενώ στην αντίθετη περίπτωση των συνεχών αποτυχιών μπορεί να δημιουργηθεί αίσθημα ανικανότητας και κατωτερότητας (Eggen & Kauchak, 2017. Feldman, 2011). Σε αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι αποτελούν τους δύο πολύ σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες-κλειδιά για την επίλυση της κρίσης (Shaffer, 2004).

Είναι απαραίτητο να αναφερθεί πως τα παιδιά του δημοτικού αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά η

αυτοεκτίμησή τους επηρεάζεται από την αξιολόγηση και τη σύγκριση των δικών τους χαρακτηριστικών με των άλλων συνομηλίκων (Feldman, 2011. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Η ανάπτυξη της κατανόησης του εαυτού συνοδεύεται από την εμφάνιση της υπερηφάνειας, της ντροπής και της ενοχής, ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά αρχίζουν να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας μάλιστα και κάποιου είδους στρατηγικές, όπως αναθεώρηση της κατάστασης (Loh & Wragg, 2004. Χατζηχρήστου, 2011α). Βέβαια, μερικές φορές το άγχος που παρουσιάζεται σε κάποιους μαθητές, δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στο σχολείο, καθώς δυσκολεύονται στις ομαδικές δράσεις, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο μάθημα και να αποδείξουν την πραγματική τους αξία (Μπίμπου-Νάκου, 2011).

Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό της περιόδου των 10 έως 12 ετών ζωής, είναι η κοινωνικότητα του ατόμου και η κοινωνική του προσαρμογή μέσα από τις φιλίες, τα ομαδικά παιχνίδια και τη συμβίωση στην ομάδα των συνομηλίκων στο σχολείο (Δανασσής-Αφεντάκης, 2000. Χάρης, 2011. Χατζηχρήστου, 2011α). «Τα παιδιά μπορούν να κάνουν εξαιρετικά πολύπλοκους συλλογισμούς για τις κοινωνικές τους σχέσεις και τις ρυθμίσεις του κοινωνικού τους κόσμου» (Damon, 1995, σελ 417). Η συντροφιά των συνομηλίκων του όμοιου φύλου αρχίζει να γίνεται ανάγκη, η αποδοχή και η αναγνώριση από αυτούς έχει μεγάλη σημασία και η φιλία που δημιουργείται, δε βασίζεται πλέον μόνο στην εμπιστοσύνη και τους κοινούς κανόνες, αλλά στην ενσυναίσθηση και στα κοινά ενδιαφέροντα (Παπαδόπουλος, 2003. Χατζηχρήστου, 2011α). Ακόμα και τα ντροπαλά παιδιά αναζητούν την κοινωνική επαφή με τους συνομηλίκους τους, αν και αυτή η νέα κοινωνική κατάσταση τους προκαλεί φόβο και άγχος (Arbeau, Coplan & Weeks, 2010)

Σημαντική είναι επίσης και η ανάπτυξη που επέρχεται στον ηθικό τομέα.

Σύμφωνα με τα στάδια της ηθικής σκέψης του Kohlberg (όπως αναφέρεται στο Eggen

& Kauchak, 2017), από την προσυμβατική ηθική της τιμωρίας- υπακοής (στάδιο 1) και της ατομιστικής (στάδιο 2), που είναι τυπική για παιδιά έως 10 χρονών, το άτομο, έπειτα από αυτή την ηλικία, περνάει στη συμβατική ηθική. Η κρίση του σε αυτό το επίπεδο βασίζεται σε πρότυπα και στο να ανταποκριθεί-συμμορφωθεί στις προσδοκίες των “ισχυρών προσώπων”, δηλαδή είναι η ηθική του «καλού παιδιού» (στάδιο 3), αλλά και στη διατήρηση των κανόνων- νόμων, “συμβάλλοντας στην κοινωνία” (στάδιο 4) (Krebs, 2005).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η προσωπικότητα του ατόμου στην ηλικία των 10-11 ετών που εξετάζει η συγκεκριμένη εργασία, βρίσκεται σε μία εξελικτική διαδικασία και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή από τους ενήλικες, καθώς υπάρχουν συνδυαστικοί παράγοντες που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη και κατά συνέπεια την ικανότητα για προσαρμογή (Newman & Newman, 2018).

Σχολική προσαρμογή

Ως σχολική προσαρμογή μπορεί να ορισθεί μια δυναμική και αρμονική σχέση ανάμεσα στον μαθητή και το σχολείο, η οποία για να επιτευχθεί χρειάζεται την κατάκτηση ακαδημαϊκών (ανάγνωση, γραφή, κ.α.), αλλά και κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων (συμμόρφωση σε οδηγίες, επιμονή στους στόχους, κ.α.) από την πλευρά του μαθητή (Κακαβούλης, 1984. Κρεμπς, 2011. Χατζηχρήστου, και συν, 2011).

Η ομαλή σχολική προσαρμογή είναι μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία το παιδί καλείται να εναρμονίσει την συμπεριφορά του με τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου και επηρεάζεται από τον βαθμό στον οποίο συγκλίνουν ή αποκλίνουν τα ατομικά ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά μαθητών και δασκάλων (Κανδαράκης, 2007). Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η σχολική

προσαρμογή επηρεάζεται άμεσα από ατομικούς, κοινωνικούς, αλλά και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως πρόσωπα, διαπροσωπικές σχέσεις, μαθησιακές και σχολικές δραστηριότητες (Κακαβούλης, 1984. Κρεμπς, 2011).

Αναλυτικότερα, οι συνομήλικοι είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή (Lam et al., 2012), ιδιαίτερα κατά την διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Pellegrini & Bohn, 2005). Οι φίλοι προσφέρουν ενθάρρυνση, συνεργασία, συναισθηματική υποστήριξη και βοηθούν στην καλή προσαρμογή και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Lam et al., 2012. Martinez, et al., 2011. Χατζηχρήστου, 2011α). Μάλιστα οι Birch και Ladd (1997) στην επισκόπηση ερευνών και βιβλιογραφίας που έκαναν, βρήκαν πως μπορούν να επηρεάζουν τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνικοσυναισθηματική σχολική προσαρμογή των παιδιών και πως οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές μπορούν να επιφέρουν, μεταγενέστερα προβλήματα στην σχολική προσαρμογή. Στην έρευνά τους ακόμα διαπίστωσαν πως εκτός από τους συνομηλίκους, σημαντική επιρροή στην σχολική προσαρμογή των μαθητών ασκεί και η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Οι προσδοκίες που αναπτύσσονται και από τις δύο πλευρές, διαμορφώνουν συμπεριφορές και αντιμετωπίζουν ή δημιουργούν δυσκολίες στο σχολείο (Κανδαράκης, 2007).

Παράλληλα, οι Martinez et al. (2011), βασιζόμενοι στο ότι η υποστήριξη από τους άλλους είναι ιδιαίτερα σημαντική εντόπισαν πως η σταθερότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τις οικογενειακές σχέσεις και αυτές των συνομηλίκων μπορεί να επηρεάζει την προσαρμογή των μαθητών στο νέο περιβάλλον. Αυτό το εύρημα μάλιστα, μαζί με την κοινωνική υποστήριξη, αποτελούν και προβλεπτικούς παράγοντες. Από την άλλη μεριά έχοντας ως υπόβαθρο ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν συχνά το αίσθημα της εξουθένωσης (Hatzichristou, Lianos, Lampropoulou, 2017) και

συσχετίζοντάς το με την ποιότητα της τάξης οι Hoglund, Klinge και Hosan (2015) βρήκαν πως αυτά όσον αφορά τους μαθητές δημοτικών σχολείων μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή προσαρμογή. Μελετώντας το σχολικό κλίμα, οι Hatzichristou, Stasinou, Lampropoulou και Lianos (2018), παρατήρησαν πως και η οικονομική κρίση επηρέασε την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των έφηβων μαθητών.

Με τον όρο «δυσκολία προσαρμογής» ορίζεται η *«ακατάλληλη, αναποτελεσματική, αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού και του εφήβου να προσαρμοστεί ομαλά στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος»* (Γαλανάκη, 2011, σελ. 164) με αποτέλεσμα να εμφανίζονται προβλήματα συμπεριφοράς που συνδέονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κοινωνική απομόνωση, την άρνηση, τη χαμηλή σχολική επίδοση (Χατζηχρήστου και συν, 2011). Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι ο τρόπος με τον οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντιμετωπίσουν την δυσκολία προσαρμογής των παιδιών, είναι και ένας από τους βασικούς παράγοντες προσδιορισμού της δυσκολίας αυτής. Έτσι, καθίσταται απαραίτητη η ψυχολογική υποστήριξη σε όλα τα σχολικά μέλη (Hatzichristou, et al., 2017)

Επίσης, τα παιδιά που εμφανίζουν μια συνεσταλμένη συμπεριφορά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίζουν δυσκολίες σε ένα ευρύ φάσμα της προσαρμογής (Coplan & Weeks, 2009), όπως και παιδιά με οικονομικές δυσκολίες μπορούν να εμφανίσουν άγχος, φόβο, θλίψη (Hatzichristou, et al., 2017)

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση που αποτελεί κομμάτι της προσαρμογής, μπορεί να αναφερθεί πως οι Sanchez, Colon και Esparza (2005) μελετώντας τους εφήβους, βρήκαν πως τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Stoet και Geary (2015), όπως και οι Lam et al. (2012). Στο σημείο αυτό πρέπει να ειπωθεί

ότι η σχολική επίδοση συνδέεται με το σχολικό άγχος το οποίο εμφανίζεται με ιδιαίτερη συχνότητα σε εξετάσεις-τεστ (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Το σχολικό άγχος αποτελεί μια φυσιολογική ψυχοσυναισθηματική «αντίδραση των μαθητών στις αυξημένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, η οποία εκλείπει, συνήθως μετά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την υπέρβαση των δυσκολιών ή κρίσιμων καταστάσεων, π.χ. των εξετάσεων» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011, σελ. 581). Οι μαθητές που βιώνουν άγχος χρειάζονται ενθάρρυνση, αποφυγή πίεσης κι ένα ιδιαίτερα υποστηρικτικό περιβάλλον ώστε να διευκολυνθεί η προσαρμογή τους στις νέες καταστάσεις (Κακαβούλης, 1984, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η Ε΄ τάξη του δημοτικού, είναι μία τάξη που επιβάλλει την προσαρμογή των μαθητών σε νέες συνθήκες. Η εισαγωγή νέων απαιτήσεων και γνωστικών αντικειμένων: φυσική, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή, 2^η ξένη γλώσσα, με την ταυτόχρονη διακοπή των ωρών της ευέλικτης ζώνης και της θεατρικής αγωγής αποτελεί χαρακτηριστικό της, που τη διαφοροποιεί από την Δ΄. Επίσης, η χορήγηση γνωστικών, επαναληπτικών κυρίως τεστ συστηματοποιείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης, που γίνεται με αριθμητική πλέον κλίμακα από το 5 έως το 10. Την προηγούμενη χρονιά (Δ΄), οι μαθητές καλούνταν να ανταποκριθούν γνωστικά μόνο σε βασικά μαθήματα : γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, δεν υπήρχε αριθμητική αξιολόγηση και είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν μέσα από τις δημιουργικές ώρες της ευέλικτης ζώνης και της θεατρικής αγωγής (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016).

Στάσεις μαθητών απέναντι στο σχολείο. Ως στάση ορίζεται ως «μια σχετικά μόνιμη οργάνωση πεποιθήσεων, συναισθημάτων και τάσεων συμπεριφοράς απέναντι σε κοινωνικά σημαντικά αντικείμενα, ομάδες, γεγονότα και σύμβολα» ενώ

ταυτόχρονα ορίζεται και ως «μια γενική αίσθηση ή αξιολόγηση-θετική ή αρνητική- για κάποιο άτομο, αντικείμενο ή ζήτημα» (Hogg & Vaughan, 2010, σελ. 200).

Η Libbey (2004) σε μια ανασκόπηση ερευνών που έκανε, διαπίστωσε πως κάποιοι ερευνητές, μελετώντας τις στάσεις και τα κίνητρα απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση, αναφέρονταν σε μαθητές θετικά προσανατολισμένους προς το σχολείο. Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο με μεγαλύτερη ικανοποίηση και παρουσιάζουν μια καλύτερη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς, όταν οι τελευταίοι αντιδρούν σε αρνητικά γεγονότα, όπως είναι ο εκφοβισμός, μειώνοντας έτσι την θυματοποίηση (Verkuyten και Thijs, 2002).

Έχοντας, λοιπόν, ως υπόβαθρο ότι το σχολείο πρέπει να είναι ένα υποστηρικτικό πλαίσιο που οι μαθητές αγαπούν και εκτιμούν, οι Verkuyten και Thijs (2002), μελέτησαν κατά πόσο τα παιδιά 10-12 ετών στην Ολλανδία είναι ικανοποιημένα από το σχολείο στο οποίο φοιτούν και βρήκαν πως τα κορίτσια έχουν περισσότερο θετική στάση και είναι περισσότερο ικανοποιημένα συγκριτικά με τα αγόρια. Υποστήριξαν, μάλιστα, πως αυτό ίσως να συμβαίνει διότι τα κορίτσια βλέπουν στο σχολείο περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξουν σχέσεις με τους συνομηλίκους, σε αντίθεση με τα αγόρια που εστιάζουν εντονότερα στην εικόνα του εαυτού τους και στην άποψη που σχηματίζουν οι άλλοι για αυτούς. Με τα ευρήματα αυτά συμφώνησαν και οι Samdal, Nutbeam, Wold και Kannas (1998), οι οποίοι προσέθεσαν ότι αυτές οι διαφυλικές διαφορές παύουν να ισχύουν για παιδιά άνω των 15 ετών. Αντίστοιχα, ο Πετρόπουλος (2014) με έρευνα που έκανε θέλοντας να μελετήσει τις στάσεις μεγαλύτερων, όμως, μαθητών, επιβεβαίωσε κι αυτός πως τα κορίτσια εκδηλώνουν εντονότερα θετικά συναισθήματα προς το σχολείο, ενώ παράλληλα υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα σε στάσεις για το σχολείο, επίδοση

και κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των παιδιών, με τις τελευταίες σχέσεις να είναι εντονότερες σε παιδιά έντεκα ετών.

Η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο έχει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών συνιστωσών, επίδοση, ανάπτυξη μαθησιακού ενδιαφέροντος, αλλά και των σχέσεων (Κακαβούλης, 1984. Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003). Τα παιδιά που εμφανίζουν μια στάση δυσαρέσκειας απέναντι στο σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο ή ακόμα και να εμφανίσουν μη υγιείς συμπεριφορές και ψυχοσωματικά προβλήματα (Samdal et al., 1998). Επίσης, μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή, κάποια παιδιά δεν μπορούν να διαχειριστούν ικανοποιητικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικές εμπειρίες και να επέρχονται επιπτώσεις στα κίνητρα και τις στάσεις τους προς τη μάθηση (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007. Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Μετάβαση. «Αυτό που ονομάζουμε μετάβαση μπορεί να οριστεί ως κάθε αλλαγή που λαμβάνει χώρα στη ζωή του ανθρώπου κι επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, όπως για να περιγράψει την αλλαγή του αναπτυξιακού σταδίου» (Kienig, 2014, σ 83). Οι μεταβάσεις δεν αφορούν μόνο την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, αλλά και την εκπαιδευτική, μεταβάσεις από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την κοινωνική, από την εργένικη ζωή στον έγγαμο βίο, από το σχολείο στον επαγγελματικό χώρο, κ.α. (Βαμβούρη, 2014)

Σύμφωνα με τους Κόππη και Νάκου, (2009, σ 139), με τον όρο μετάβαση εννοείται «το πέρασμα από έναν «γνωστό» σε έναν «άγνωστο κόσμο» και εμπεριέχει σύνθετες και διαδοχικές διαδικασίες αλλαγών που επηρεάζουν το συνολικό φάσμα της ατομικής και κοινωνικής ζωής». Εάν έχει υπάρξει πρόληψη και το άτομο είναι

προετοιμασμένο, όντας γνώστης των επερχόμενων μεταβολών και έχοντας αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα, αισθάνεται σιγουριά και αισιοδοξία, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, κυριαρχεί το άγχος και ο φόβος (Χατζηχρήστου, 2011β).

Παιδαγωγικά, ο όρος αυτός δηλώνει το χρόνο και τις διαδικασίες εισόδου σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και τις ψυχολογικές επιπτώσεις που παρουσιάζονται, ενώ υπάρχει και ο όρος «σοκ μετάβασης» που δηλώνει το αίσθημα της ανασφάλειας και του άγχους όσο διαρκεί η μεταβατική φάση μέχρι την προσαρμογή, είτε από τη μία τάξη στην επόμενη, είτε από ένα σχολικό πλαίσιο σε ένα άλλο (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2007. Ματσαγγούρας, 2014). Επίσης, χρειάζεται να ειπωθεί ότι η σχολική μετάβαση αποτελεί ένα είδος κρίσης, καθώς σύμφωνα με τη διάκριση που κάνουν οι Lindermann και Carlan (όπως αναφέρεται στο Χατζηχρήστου, 2011α) εμπεριέχεται στην κατηγορία των αναπτυξιακών κρίσεων που αφορά τις αναμενόμενες μεταβάσεις από ένα αναπτυξιακό στάδιο σε άλλο, όπως είναι η μετάβαση από τη μία τάξη στην επόμενη. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαχείριση αυτού του ζητήματος διαδραματίζουν οι ενήλικοι που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και πρέπει να είναι ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτόν τον ρόλο και να παρέχουν στήριξη (Χατζηχρήστου, 2011β).

Το θέμα, λοιπόν, ύπαρξης ομαλής σχολικής μετάβασης είναι αρκετά σημαντικό. Η πρώτη αναφορά για αυτό το ζήτημα έγινε το 1852 από τον Γερμανό Frobel, ο οποίος κατέθεσε ένα σχέδιο οργανικής σύνδεσης της προσχολικής εκπαίδευσης με τη σχολική (Αλευριάδου και συν., 2008. Βοϊνέσκου, 2014). Ωστόσο, η σημασία της μετάβασης ως κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα, αναδείχτηκε κυρίως στα τέλη του 20^{ου} αιώνα (1965-1985) στην Ευρώπη αποτελώντας σταθμό στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ιδιαιτέρως στην προσπάθεια σύνδεσης

του νηπιαγωγείου με το δημοτικό. Από το 1996 το θέμα επανέρχεται και διατηρείται έως και τις μέρες μας, λόγω διαφόρων ευνοϊκών καταστάσεων που επικρατούν, όπως για παράδειγμα η υλοποίηση περισσότερων ερευνών και σχολικών προγραμμάτων (Αλευριάδου και συν., 2008).

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στη μετάβαση από την προσχολική στη σχολική ηλικία και από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για τις οποίες έχουν πραγματοποιηθεί αξιοσημείωτες έρευνες. Η Kienig (2014) στην βιβλιογραφική της ανασκόπηση παρατήρησε πως οι μαθητές που βιώνουν την μετάβαση μέσα στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να έρθουν αντιμέτωποι με δυσκολίες προσαρμογής και να παρουσιάσουν συμπεριφορικές διαταραχές. Η ίδια επεσήμανε πως αυτές οι δυσκολίες εστιάζουν σε συναισθηματικές αντιδράσεις, κοινωνικές σχέσεις καθώς και στην μάθηση και στο παιχνίδι.

Οι Βруниώτη και Ματσαγγούρας (2005), μέσα από την έρευνά τους για τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, ανέδειξαν τη σημασία ανάπτυξης κοινωνικού δικτύου στην Α΄ τάξη από τα μικρά παιδιά για την προσαρμογή τους, ενώ οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2014) διαπίστωσαν δυσκολία προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις και διαχείρισης του «σοκ της μετάβασης» από πολλούς μαθητές της Α΄ τάξης κι επεσήμαναν την ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει κι άλλη μία έρευνά τους το 2008, όπου διαπιστώνεται ότι πολλά παιδιά της Α΄, βιώνουν αρνητικά, με άγχος τις πρώτες μέρες του σχολείου (Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2014).

Παλιότερα, το ζήτημα της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο απασχόλησε τον Κακαβούλη (1984) που μέσα από την έρευνά του προέκυψε ότι υπάρχει δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στην Α΄ γυμνασίου, η οποία αναγνωρίζονταν από γονείς και εκπαιδευτικούς. Το ίδιο θέμα μελετούν το 2009, οι

Ευθάλη και Σαλτερής (2014) των οποίων η έρευνα ανέδειξε την άποψη των εκπαιδευτικών ότι η ικανοποίηση των μαθητών προέρχεται από την ενασχόληση με δράσεις που τους ευχαριστούν και την αίσθηση ότι μεγαλώνουν. Ακόμη, επισήμανε την έλλειψη διοικητικής μέριμνας και συντονισμού σε θέματα μετάβασης και στις δύο βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, με αποτέλεσμα να γίνονται μόνο μεμονωμένες ενέργειες από κάποιους ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς για την ψυχική ευημερία των μαθητών, υλοποιώντας κάποιο πρόγραμμα μετάβασης. Οι Martinez, Aricak, Graves, Peters-Myszak και Nellis (2011) στην έρευνά τους, παρατήρησαν πως κατά την διάρκεια της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, υπάρχει μείωση τόσο στα κίνητρα των μαθητών όσο και στην στάση τους απέναντι στο σχολείο.

Σύμφωνα με τους Βρυνιώτη και Ματσαγγούρα (2005), για να επιτευχθεί μια ομαλή μετάβαση είναι απαραίτητο να υπάρχει προετοιμασία σε τρία επίπεδα, δηλαδή, στην οικογένεια, στο σχολείο και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Η οικογένεια μπορεί να προετοιμάζει το παιδί ψυχολογικά για την αλλαγή που θα επέλθει και να το στηρίζει, ενώ οι εκπαιδευτικοί μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων είναι δυνατό να ευαισθητοποιούνται περισσότερο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα και να γίνεται έτσι καταλληλότερος σχεδιασμός προγραμμάτων μετάβασης. Σε αυτό βέβαια, βοηθάει αρκετά η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με το σχολείο, καθώς τίθενται κοινοί στόχοι για το παιδί, οι οποίοι και επιτυγχάνονται μέσα από την κοινή εμπλοκή στα προγράμματα, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου. Αργότερα, στη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, κρίνεται χρήσιμη η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, ώστε να υπάρχει σωστή αμοιβαία ενημέρωση όσον αφορά τα παιδιά καθώς και η ανταλλαγή επισκέψεων.

Σύμφωνα με τους Rimm-Kaufman και Pianta, (2000) τα θεωρητικά μοντέλα που υπάρχουν και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαδικασία της μετάβασης, ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό που προσμετρούν τους οικολογικούς παράγοντες και το χρόνο για την αίσια έκβαση. Το πρώτο μοντέλο δίνει έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, την ηλικία, την ικανότητα ετοιμότητας, κ.α., προκειμένου να γίνει αντιληπτή η σχολική προσαρμογή, χωρίς να λαμβάνει όμως υπόψη τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Το δεύτερο μοντέλο εντάσσει και αναγνωρίζει το ρόλο των κοινωνικών πλαισίων που υπάγεται το παιδί, δηλαδή ότι η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, οι φίλοι, ασκούν επιρροή στη μετάβαση, ενώ το τρίτο προσθέτει και τις αλληλεπιδράσεις τους, όπως είναι για παράδειγμα οι σχέσεις-επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, το τέταρτο μοντέλο, γνωστό ως οικολογικό και δυναμικό μοντέλο, επηρεασμένο από την οικοσυστημική θεωρία του Bronfenbrenner (1994), λαμβάνει υπόψη του τόσο τους κοινωνικούς παράγοντες και τις συσχετίσεις τους, όσο και το χρόνο, ο οποίος επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις, αλλά και στο ίδιο το άτομο. (Ahtola, et al., 2011. Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Το μοντέλο είναι αρκετά διαδεδομένο στις μέρες μας.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφής η προσπάθεια για την ανάδειξη του ζητήματος της μετάβασης και της ομαλής επίτευξής της στα πλαίσια όμως μόνο της αλλαγής σχολικής βαθμίδας. Ωστόσο, τα παιδιά του εξαετούς ελληνικού δημοτικού σχολείου καλούνται κάθε χρόνο να φοιτήσουν σε μία καινούρια, ανώτερη τάξη και να διαχειριστούν κάποιες αλλαγές, αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές, όπως αλλαγή εκπαιδευτικού, αναλυτικού-ωρολόγιου προγράμματος, που μελετώντας λίγο προσεκτικότερα, γίνονται εντονότερες στην Ε΄ τάξη.

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, μέσα από μια μακρά πορεία εξέλιξης και αναδιοργάνωσής του, στις μέρες μας διαμορφώνεται από τρία επίπεδα εκπαίδευσης: την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια περιλαμβάνει το νηπιαγωγείο που διαρκεί ένα χρόνο και φοιτούν παιδιά ηλικίας 5 ετών και το ολοήμερο δημοτικό σχολείο που διαρκεί 6 χρόνια. Η δευτεροβάθμια αποτελείται από δύο κύκλους σπουδών διάρκειας 3 χρόνων ο καθένας, το γυμνάσιο που προάγει τη γενική εκπαίδευση, με μαθητές 12 -15 ετών και το λύκειο, είτε γενικό, είτε επαγγελματικό που περιλαμβάνει βασικά μαθήματα αλλά και κάποια μεγαλύτερης εξειδίκευσης. Το ανώτατο επίπεδο, το Πανεπιστήμιο, περιλαμβάνει συνήθως τετραετή προπτυχιακά προγράμματα σπουδών σε διάφορους τομείς κι έπειτα, μεταπτυχιακά και διδακτορικά (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα η φοίτηση είναι δωρεάν και υποχρεωτική από την ηλικία των 5 έως 15 ετών, δηλαδή από το νηπιαγωγείο μέχρι και τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας, το Γυμνάσιο. Παράλληλα με τις γενικές σχολικές μονάδες, λειτουργούν ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ υπάρχουν και τα εσπερινά γυμνάσια και λύκεια απευθυνόμενα σε άτομα που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τα πρωινά μαθήματα. Με τα συγκεκριμένα πλαίσια, αλλά και με τα ινστιτούτα-σχολές επαγγελματικής κατάρτισης και δια βίου μάθησης, αυτή διευκολύνεται, παρέχεται και προάγεται ταυτόχρονα (<https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/gymnasio-2/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>).

Τελειώνοντας την αναφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να γίνει λόγος για το πρόσφατο, έπειτα από περίπου 20 χρόνια, Προεδρικό Διάταγμα ΦΕΚ 109/Α/1-

8-2017, το οποίο καθορίζει την οργάνωση και τη λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Σε αυτό, λαμβάνονται αποφάσεις για την έναρξη και τη λήξη των μαθημάτων και διαχωρίζονται τρία διδακτικά τρίμηνα: το πρώτο, 11 Σεπτεμβρίου έως 10 Δεκεμβρίου, το δεύτερο 11 Δεκεμβρίου έως 10 Μαρτίου και το τρίτο 11 Μαρτίου έως 15 Ιουνίου. Στη λήξη τους πραγματοποιείται συνάντηση διδασκόντων και γονέων με σκοπό την ενημέρωση της προόδου των μαθητών (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017). Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση των παιδιών δεν αλλάζει στο παρόν διάταγμα, αλλά παραμένει ως έχει, σύμφωνα με το διάταγμα ΦΕΚ 3/Α/10-1-1995 στο οποίο ορίζεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση για τις μικρές τάξεις Α΄ και Β΄, περιγραφική και λεκτική αξιολόγηση χρησιμοποιώντας τα γράμματα Α, Β, Γ ή Δ για την Γ΄ και Δ΄ τάξη, ενώ στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη εκτός από την περιγραφική και λεκτική, εισάγεται η αριθμητική κλίμακα με άριστα το 9-10, πολύ καλά το 7-8, καλά το 5-6 και σχεδόν καλά. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθητών καταχωρούνται πάντα στο Βιβλίο Μητρώου και Προόδου.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - Ωρολόγιο πρόγραμμα στο δημοτικό.

Η εκπαίδευση των πολιτών αποτελεί κύριο μέλημα κάθε κράτους, όπως και του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό (UNESCO). Η UNESCO διακρίνει την εκπαίδευση σε τυπική και σε μη τυπική, με την πρώτη να περιλαμβάνει τις σχολικές βαθμίδες και τη δεύτερη τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και σε άτυπη - έμμεση, που σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Στόχος της UNESCO είναι η επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, η οποία βασίζεται σε τέσσερις άξονες μάθησης, πώς να αποκτάται η γνώση, πώς να γίνεται πράξη, πώς να ζούμε μαζί με τους άλλους και πώς να «υπάρχουμε» (Delors et al, 1996. Delors, 2013). Οι τέσσερις αυτοί πυλώνες γνώσης αποτελούν άξονα αναφοράς για τα

εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και γίνεται προσπάθεια να καθορίζουν το πρόγραμμα σπουδών της βασικής - τυπικής εκπαίδευσης αναδιαρθρωμένοι σε γνώση της μάθησης και της σκέψης, γνώση επικοινωνίας, γνώση της συμβίωσης με τους άλλους, γνώση του εαυτού μας και γνώση ανάληψης πρωτοβουλίας (Tawil & Cougoureux, 2013). Για τον λόγο αυτό, τα υπάρχοντα συστήματα της τυπικής εκπαίδευσης, όπως και το ελληνικό, επιδέχονται αλλαγές, μεταρρυθμίσεις, προκειμένου να μην επικεντρώνονται μόνο στη μάθηση, γεγονός που παρατηρούνταν έως τώρα, αλλά και στους υπόλοιπους άξονες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η δημιουργία, επομένως, προγραμμάτων σπουδών ή αλλιώς Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) – Curriculum, αποτελεί σύνδεση της γνώσης με τα κοινωνικό-οικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας (Φλουρής & Πασιάς, 2007). Τα ΑΠΣ διακρίνονται σε τρεις τύπους: α) το παραδοσιακό πρόγραμμα που αναλύει το τι θα διδαχτεί και πόσο χρονικά, β) το curriculum που εμπεριέχει στόχους, περιεχόμενα, μέθοδο, έλεγχο μάθησης και εμφανίζεται ως κλειστό, ανοιχτό ή τύπου curriculum και γ) το πρόγραμμα διαδικασίας που δίνει έμφαση στον τρόπο μάθησης μέσα από διερευνητική διαδικασία του μαθητή (Βέικου, Σιγανού, & Παπασταμούλη, 2007). Ως γενικός στόχος μπορεί να οριστεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, πνευματική, συναισθηματική, σωματική καθώς και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και κοινωνικής συνείδησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [Π.Ι.], 2003, 2009).

Στα χρόνια της νεότερης Ελλάδας, πραγματοποιήθηκαν σημαντικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές στο ΑΠΣ, οι οποίες ωστόσο ανέδειξαν μία εκπαιδευτική πολιτική ασυνέχειας (Φλουρής & Πασιάς, 2007). Το 2002 ορίζεται Πρόγραμμα Σπουδών, νέο ωράριο λειτουργίας και ωρολόγιο πρόγραμμα για Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, στο οποίο εντάσσονται πλέον και νέες ειδικότητες, όπως της θεατρικής

αγωγής (ΦΕΚ 1471B'/22-11-2002). Επίσης, το 2003 νομοθετείται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα ΑΠΣ για το δημοτικό και το γυμνάσιο και υιοθετείται μια διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων συνδέοντάς τα μεταξύ τους (Π.Ι., 2009. ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Από το σχολικό έτος 2016-2017, εφαρμόζεται, πλέον, ο Ενιαίος Τύπος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου για όλα τα 4/θέσια και άνω δημοτικά (ΦΕΚ 1324/B/11-05-2016).

Σύμφωνα λοιπόν με την Υπουργική Απόφαση Φ12/657/70691/Δ1/2016 - ΦΕΚ 1324/B/11-5-2016 τόσο το ωρολόγιο πρόγραμμα όσο και το πρόγραμμα σπουδών αναδιαμορφώθηκαν. Συγκεκριμένα, η σχολική εβδομάδα διαρκεί πέντε ημέρες, όπως και στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ υλοποιούνται 30 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη. Ημερησίως ξεκινά η υποδοχή των μαθητών στις οχτώ το πρωί. Πραγματοποιούνται έξι διδακτικές ώρες στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα, δύο 90λεπτων περιόδων και δύο 40λεπτων με ενδιάμεσα διαλείμματα και τρεις διδακτικές ώρες στο ολόημερο προαιρετικό πρόγραμμα, που γίνεται σίτιση, μελέτη-προετοιμασία της επόμενης μέρας και κάποια δραστηριότητα. Όλοι οι μαθητές, από την Α΄ τάξη έως τη ΣΤ΄ αποχωρούν 13:15μμ, εκτός από αυτούς που παρακολουθούν το ολόημερο που λήγει στις 16:00μμ. Επίσης, τα μαθήματα « της Αισθητικής Αγωγής, της Φυσικής Αγωγής, των ΤΠΕ και της Ξένης Γλώσσας ανατίθενται σε εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων» (ΦΕΚ 1324/B/11-5-2016, σ 16147).

Εστιάζοντας, πιο συγκεκριμένα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των τάξεων (εικόνα 1), μπορεί να παρατηρηθεί η ύπαρξη τριών φάσεων (Α΄-Β΄, Γ΄-Δ΄ και Ε΄-ΣΤ΄). Στις τέσσερις πρώτες τάξεις οι διαφορές δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς δεν διαφοροποιούνται τα γνωστικά αντικείμενα, απλά προστίθενται η Ιστορία και τα

Θρησκευτικά στην Γ΄ και την Δ΄ τάξη. Επίσης στις δύο αυτές τάξεις, αυξάνεται η ώρα των Αγγλικών, μειώνεται μία ώρα η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Ευέλικτη Ζώνη, αλλά διατηρείται το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016).

Όσον αφορά, όμως, την Ε΄ τάξη του δημοτικού, το Αναλυτικό της Πρόγραμμα περιλαμβάνει διδασκαλία 13 μαθημάτων (εικόνα 1). Μια πιο προσεκτική παρατήρησή του, αναδεικνύει αρκετές αλλαγές σε σχέση με την προηγούμενη τάξη την Δ΄, αλλά καμία απολύτως με την επόμενη, τη ΣΤ΄. Αρχικά, εισάγονται τέσσερα νέα γνωστικά αντικείμενα, η Γεωγραφία, τα Φυσικά, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και η 2^η ξένη Γλώσσα, που έχουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις και χρειάζονται μελέτη στο σπίτι. Η διδασκαλία της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και της Φυσικής Αγωγής μειώνεται κατά μία ώρα, ενώ παύει πλέον η ώρα της Θεατρικής Αγωγής και της Ευέλικτης Ζώνης (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016).

| ΤΑΞΕΙΣ | | Α | Β | Γ | Δ | Ε | ΣΤ |
|-------------|------------------------------------|---------------|----|----|----|----|----|
| α/α | ΜΑΘΗΜΑΤΑ | Ενιαίος τύπος | | | | | |
| 1 | ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ | - | - | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 2 | ΓΛΩΣΣΑ | 9 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 |
| 3 | ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 4 | ΙΣΤΟΡΙΑ | - | - | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛ. | 4 | 4 | 2 | 2 | - | - |
| 6 | ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 7 | ΦΥΣΙΚΑ | - | - | - | - | 3 | 3 |
| 8 | ΚΟΙΝ. & ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ | - | - | - | - | 1 | 1 |
| 9 | ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ | | | | | | |
| | <i>Εικαστικά</i> | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Μουσική</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Θεατρική Αγωγή</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | - | - |
| 10 | ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 11 | ΑΓΓΛΙΚΑ | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 12 | ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ - ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ | 3 | 3 | 2 | 2 | -- | -- |
| 13 | 2η ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ | - | - | - | - | 2 | 2 |
| 14 | Τ.Π.Ε. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ | | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

Εικόνα 1. Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα 6/θεσια και άνω δημοτικά σχολεία (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016)

Οι δύο ώρες των μαθημάτων που χάνονται αποτελούν ώρες έκφρασης και δημιουργίας για τους μαθητές. Η Θεατρική Αγωγή παρέχει δυνατότητες επικοινωνίας, εφαρμογής και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξης του πολιτισμού (Πολυκάρπου, 2012) , ενώ σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001, σελ.29) η Ευέλικτη Ζώνη «προβάλλει ως πρόκληση για το σχολείο να εμπλουτίσει το σταθερό πρόγραμμά του με ανοίγματα προς το εναλλακτικό, το διαφορετικό, το προαιρετικό, το τοπικό , το φανταστικό, το άγνωστο, το διαθεματικό, το συλλογικό». Άξιο προσοχής είναι και το γεγονός ότι οι μαθητές, διδάσκονται από εφτά τουλάχιστον διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, από τον εκπαιδευτικό της τάξης και από τους εκπαιδευτικούς για τα αντικείμενα της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, των Εικαστικών, των ΤΠΕ, των Αγγλικών, της 2^{ης} Ξένης Γλώσσας.

Τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Τα σχολικά βιβλία στην Ελλάδα έχουν διαγράψει τη δική τους ιστορία, τεσσάρων περίπου αιώνων, καθώς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία υπόκειται σε αρκετές μεταβολές ανάλογα με τις κοινωνικό-πολιτικές συνθήκες (Τότσικας, 2015). Πολύ σημαντική είναι η ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεων Σχολικών βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937 υπό την εποπτεία του υπουργείου, που αργότερα μετονομάστηκε σε Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών βιβλίων (ΟΕΔΒ) και λειτούργησε μέχρι το 2012 όταν ανέλαβε το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (Ι.Τ.Υ.Ε.) «Διόφαντος», καθεστώς ιδιωτικού δικαίου πλέον (Τότσικας, 2015. ΦΕΚ 118/24-5-2011). Το σχολικό έτος 2006-2007, έπειτα από 20 χρόνια, εισάγονται νέα βιβλία σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια (Βέικου και συν, 2007), τα οποία στην πλειονότητά τους συνεχίζουν να χρησιμοποιούνται έως σήμερα.

Τα σχολικά εγχειρίδια στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση, πλέον, δεν περιλαμβάνουν ένα βιβλίο μόνο για κάθε μάθημα, αλλά κάθε γνωστικό αντικείμενο αποτελείται από το βιβλίο του δασκάλου με κατευθυντήριες γραμμές διδασκαλίας και

το βιβλίο του μαθητή, που στα περισσότερα μαθήματα συνοδεύεται από το τετράδιο εργασιών, ενώ υπάρχουν και τα βιβλία αναφοράς, όπως είναι το λεξικό ή το ανθολόγιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Για κάθε νέο σχολικό έτος το υπουργείο σε συνεργασία με το Ι.Τ.Υ.Ε. «Διόφαντος» φροντίζει για την παραγωγή και δωρεάν διάθεση των βιβλίων σε όλα τα δημοτικά και τονίζει την ορθολογική χρήση τους, ως κοινωνικό αγαθό, ώστε αυτά που βρίσκονται σε πολύ καλή κατάσταση να χρησιμοποιούνται την επόμενη σχολική χρονιά, ενώ αυτά που δεν δύναται να ξαναχρησιμοποιηθούν να ανακυκλώνονται (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Ο κεντρικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαίδευση, οδήγησε στη δημιουργία κέντρων και ινστιτούτων έρευνας για αυτά σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΑΣΒΕΠ), πρώην Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΔΕ) στην Ελλάδα, το οποίο συνεργάζεται με την UNESCO (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ο τρόπος χρήσης τους κατά τη διδασκαλία ποικίλει και χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί τα θεωρούν ως κύριο μέσο διδασκαλίας, ενώ κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι περιορίζει το πεδίο δράσης τους και το χρησιμοποιούν συμπληρωματικά (Σοφού, Κατσαντώνη & Ταβουλάρη, 2010).

Σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008, σελ. 276) «τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα κυριότερα μέσα με τα οποία τα αναλυτικά προγράμματα μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη». Επομένως, τα βιβλία χρειάζεται να δίνουν ερεθίσματα, αναπαραστάσεις, εναλλακτικές δράσεις επηρεάζοντας έτσι τη μέθοδο διδασκαλίας με διαφορετικές εργασίες, να ιεραρχούν και να καθοδηγούν τους σκοπούς της διδασκαλίας και φυσικά να δείχνουν τρόπους επιβεβαίωσης της γνώσης δίνοντας ανατροφοδότηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008. Σαλβαράς, 1999).

Μελετώντας λίγο πιο συγκεκριμένα τα βιβλία της Ε΄ τάξης μέσα από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ και την ύλη που περιέχουν, γίνονται κατανοητοί οι στόχοι τους ως εξής:

Το μάθημα της Γλώσσας που διδάσκεται τις περισσότερες ώρες εβδομαδιαίως, στοχεύει στην ανάπτυξη της ενεργητικής ακρόασης, της κριτικής σκέψης, της ελεύθερης έκφρασης απόψεων-ιδεών, της παραγωγής διαφόρων ειδών κειμένων γραπτού λόγου, στην διεύρυνση της γραμματικής τους ενημερότητας, κ.α. (Υ.ΠΑΙ.Θ. - Ι.Ε.Π., 2014). Το διδακτικό του πακέτο αποτελείται από τρία τεύχη βιβλίων μαθητή, δύο τεύχη τετραδίου εργασιών, ένα ορθογραφικό ερμηνευτικό λεξικό Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ και την Γραμματική Ε΄ και ΣΤ΄. Οι 17 ενότητες που χωρίζεται το βιβλίο μαθητή αναφέρονται σε θέματα όπως το περιβάλλον, η φιλία, η διατροφή, η μουσική, τα ταξίδια, κ.α. (<http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>).

Στα Μαθηματικά από τη σχολική χρονιά 2018-2019 θα εφαρμοστεί ένα νέο διδακτικό πακέτο δύο τευχών βιβλίου μαθητή και δύο τετραδίων εργασιών, ενώ μέχρι πέρυσι υπήρχε ένα εγχειρίδιο μαθητή και τέσσερα τεύχη τετραδίου εργασιών, που η ύλη τους χωριζόταν σε τρεις θεματικές ενότητες, αριθμοί-άλγεβρα, χώρος και γεωμετρία-μέτρηση και στατιστική-πιθανότητες. Οι μαθητές καλούνται και τώρα να ασχοληθούν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν μεγάλους φυσικούς αριθμούς, δεκαδικούς, ακέραιους, κλάσματα, ισότητες-ανισότητες, συμμετρίες, μετρήσεις όγκου, επιφανειών, μηκών, χρόνου και δεδομένα, πιθανότητες, ενώ μέχρι πέρυσι είχαν επιπλέον: κανονικότητες-συναρτήσεις και αλγεβρικές παραστάσεις, (Π.Ι., 2011α. <http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να ειπωθεί ότι σύμφωνα με τους Βρυώνη και Γούπο (2009), αναφερόμενοι σε όλες τις τάξεις, τα νέα βιβλία των Μαθηματικών, του 2006, έχουν γραφτεί με βάση τις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας και δεν

υιοθετούν τα παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη, όμως, «η μείωση της ύλης και η εστίαση σε κεντρικές μαθηματικές έννοιες, ώστε να αυξηθεί ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος» (σελ. 14).

Όσον αφορά τα μαθήματα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Φυσικής, της Μουσικής, των Εικαστικών, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούνται από το βιβλίο του μαθητή και ξεχωριστό τετράδιο εργασιών, ενώ για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και τη Φυσική Αγωγή υπάρχει ένα βιβλίο (<http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>). Για τα Θρησκευτικά παραδίδεται πλέον, ένας φάκελος με έντυπο υλικό που καλύπτει επτά ενότητες και έχει στόχο μέσα από τις δράσεις να γίνουν κατανοητές οι αξίες του Χριστιανισμού, να καλλιεργηθούν ο διάλογος, ο σεβασμός, η κοινωνική και ηθική ευαισθησία, κ.α. (ΦΕΚ 2104 Β/19-6-2017).

Στις Φυσικές Επιστήμες στόχος είναι η ανάπτυξη της διερευνητικής-βιωματικής διαδικασίας για μάθηση και δεξιοτήτων τεχνολογίας, μέσα από την γνωριμία με τα υλικά σώματα, τα ηλεκτρικά και μαγνητικά φαινόμενα, τη θερμότητα και τις εφαρμογές της ενέργειας (Π.Ι., 2011β). Με την Κοινωνική Αγωγή επιδιώκεται η καλλιέργεια του σεβασμού, της κοινωνικής και πολιτικής συνείδησης, ενώ, σύμφωνα με το ΦΕΚ 181 Β/23-1-2015 μαθαίνοντας την ιστορία των ελληνορωμαϊκών και των βυζαντινών χρόνων αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη και συνείδηση καθώς και η εθνική ταυτότητα. Τέλος, με τη γνωριμία του φυσικού (οριζόντιο και κάθετο διαμελισμό), του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος της Ελλάδας και την εκμάθηση χρήσης του χάρτη, οι μαθητές της Ε΄ τάξης ευαισθητοποιούνται και αποκτούν οικολογική και κοινωνική συνείδηση (Π.Ι., 2011γ).

Οι παραπάνω στόχοι των ΑΠΣ για την Ε΄ δημοτικού έχουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις από τους μαθητές και αυτό γίνεται εμφανές εάν συγκριθούν με τους στόχους των ΑΠΣ της προηγούμενης τάξης (Δ΄ δημοτικού). Πιο συγκεκριμένα,

στην Δ΄ τάξη, στο μάθημα της Γλώσσας, μέσω ευέλικτων και βιωματικών δραστηριοτήτων, που υπάρχουν στα τρία βιβλία και τα δύο τετράδια εργασιών, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες γραπτού λόγου, τη δημιουργικότητά τους, τον αυθόρμητο διάλογο, να έρθουν σε επαφή με μια ποικιλία ειδών κειμένου και να διδαχτούν στρατηγικές μάθησης. (Υ.ΠΑΙ.Θ. - Ι.Ε.Π., 2014)

Τα μάθημα των Μαθηματικών, των οποίων το διδακτικό πακέτο αποτελείται από ένα βιβλίο και τέσσερα τεύχη τετραδίου εργασιών, στοχεύει στην κατανόηση και εκμάθηση των φυσικών αριθμών μέχρι το 1.000.000, σε μια πρώτη προσέγγιση των κλασματικών, δεκαδικών και ακέραιων αριθμών και των ανισοτήτων. Επίσης, τα παιδιά μαθαίνουν τα γεωμετρικά σχήματα και να μετρούν μήκος, όγκο, γωνίες, επιφάνειες, και χρόνο (Π.Ι., 2011 α. <http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>).

Η Ιστορία στην Δ΄ τάξη διαπραγματεύεται τα αρχαία χρόνια και σκοπός του μαθήματος είναι η μετάδοση γνώσεων, η αντίληψη ύπαρξης ιστορικής συνέχειας, η επαφή με μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί μέσω των ιστορικών πηγών και η απόκτηση ιστορικής συνείδησης. Όλα αυτά βέβαια, πραγματοποιούνται μέσα από την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, η οποία ενισχύεται με την ύπαρξη του τετραδίου εργασιών, εκτός του βασικού βιβλίου (Κατσουλάκος, Κατσάρου, Λένα & Καρυώτη, χ.χ.)

Τελειώνοντας, τα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Θρησκευτικών, στην Δ΄ τάξη αποτελούν δύο πεδία στα οποία οι μαθητές μέσω του διαλόγου, βιωματικής και παιγνιώδους προσέγγισης αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες. Σκοπός στη Μελέτη είναι η παρατήρηση, η περιγραφή, η ερμηνεία φυσικών και ανθρωπογενών φαινομένων και η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (Κόκκοτας, και συν, χ.χ.) και στα Θρησκευτικά η επαφή με το χριστιανισμό καθώς και η γνωριμία με άλλες θρησκείες (ΦΕΚ 2104 Β/19-6-2017).

Εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κρατών. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα άξιο αναφοράς είναι αυτό της *Αγγλίας*, καθώς τα σχολεία έχουν μεγαλύτερη αυτονομία σε σχέση με την Ελλάδα. Η εκπαίδευση, όπως και στη χώρα μας είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 5 έως 16 ετών. Το αγγλικό σύστημα περιλαμβάνει τέσσερα στάδια. Το δεύτερο αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περιλαμβάνει τον πρώτο κύκλο (5 έως 7 ετών) και το δεύτερο κύκλο (7 έως 11 ετών) (Eurydice, 2018). Όσον αφορά το πρόγραμμα των σχολείων μπορεί να ποικίλλει, καθώς το εθνικό πρόγραμμα σπουδών καθορίζει υποχρεωτικά μαθήματα, δίνοντας όμως ελευθερία επιλογής στις διδακτικές ώρες (Eurydice, 2018), σε αντίθεση με την Ελλάδα που είναι προκαθορισμένες. Το πρόγραμμα, λοιπόν, των μαθημάτων μπορεί να διαφοροποιείται και ανάλογα με το σχολείο (Alexander, Rose & Woodhead, 1992). Εστιάζοντας, όμως, περισσότερο, στο πρόγραμμα σπουδών τους, αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο κύκλοι στους οποίους χωρίζεται ο βασικός κορμός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιοποιούνται για τον σχεδιασμό του μαθήματος. Αυτοί περιλαμβάνουν τα παρακάτω μαθήματα: Αγγλικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Θετικές επιστήμες, Μαθηματικά, Εικαστικές τέχνες, Μουσική, Φυσική Αγωγή και Θρησκευτικά, μαθήματα που καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του ωρολογιακού προγράμματος (Κωστάκη, 1999).

Ένα ακόμα άξιο αναφοράς εκπαιδευτικό σύστημα είναι της *Γαλλίας*. Το στάδιο της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινά στα 6 έτη (Μουσίδου, 2013). Εμβαθύνοντας, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκεί 5 χρόνια που χωρίζονται σε δύο κύκλους μάθησης. Τα τρία πρώτα χρόνια αποτελούν τον κύκλο βασικών μαθημάτων (*cycle apprendissages fondamentaux*), ενώ τα επόμενα δύο τον κύκλο της ενοποίησης/εμπέδωσης (*cycle de consolidation*) (<https://www.french-property.com/guides/france/public-services/school-education/primary/curriculum/>). Ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει μαθήματα Γαλλικών, Μαθηματικών, Ξένης Γλώσσας,

Καλλιτεχνικά/Μουσική/Ιστορία της Τέχνης, Ανακαλύπτοντας τον κόσμο και Φυσικής Αγωγής. Ο δεύτερος περιλαμβάνει σχεδόν τα ίδια με τη διαφορά ότι το μάθημα Ανακαλύπτοντας τον κόσμο αντικαθίσταται από το Επιστήμες και Τεχνολογία, ενώ προστίθεται η επιλογή Ιστορία/Γεωγραφία/Αγωγή του Πολίτη. Τα μαθήματα αυτά διαρκούν εβδομαδιαίως 6 ώρες λιγότερο απ' ό τι στην Ελλάδα, δηλαδή, μόλις 24 ώρες (<https://www.french-property.com/guides/france/public-services/school-education/primary/curriculum/>. Κωστάκη, 1999). Η πρόοδος των μαθητών καταγράφεται σε ένα βιβλίο έκθεσης το οποίο αξιοποιείται και ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ σε αυτό αναφέρεται παράλληλα και η περιοδική αξιολόγησή τους (Μουσιδου, 2013) κάτι που συμβαίνει και στην Ελλάδα, αλλά δίνοντας έμφαση στην βαθμολόγηση των μαθητών.

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το ζήτημα της μετάβασης στην Ε΄ τάξη του δημοτικού μέσω μίας πολυεπίπεδης προσέγγισης, εστιασμένης στο μικροσύστημα της οικοσυστημικής θεώρησης. Θεωρήθηκε καλό, λοιπόν, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών τους, συμπεριλαμβανομένου και πληροφοριών που αφορούν τις σχέσεις μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να ειπωθεί ότι το θέμα της μετάβασης έχει μελετηθεί κυρίως όσον αφορά στην αλλαγή σχολικής βαθμίδας (νηπιαγωγείο-δημοτικό, δημοτικό-γυμνάσιο) και ελάχιστα στη συγκεκριμένη τάξη (Ε΄), με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επαρκής επιστημονική βιβλιογραφία για την υποστήριξη των υποθέσεων. Για το λόγο αυτό, θα γίνει διατύπωση μόνο ερωτημάτων.

Ο ερευνητικός στόχος της συγκεκριμένης συγχρονικής μελέτης είναι: εάν η φοίτηση στην Ε΄ τάξη του δημοτικού αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο εντός του πλαισίου του δημοτικού σχολείου. Προκειμένου να διερευνηθεί, χρειάζεται να εξεταστούν τέσσερα γενικά ερωτήματα, τα οποία αφορούν α) το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της Ε΄ τάξης τις αλλαγές που έχουν συμβεί σε σχέση με την Δ΄ τάξη, δηλαδή, αν τις θεωρούν θετικές ή αρνητικές, β) τις σχέσεις μεταξύ των αλλαγών και της σχολικής προσαρμογής, γ) τις συσχετίσεις με τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και δ) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, θα διερευνηθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

ΕΡ.1: Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές της Ε΄ τάξης, αγόρια και κορίτσια, τις αλλαγές που υφίστανται σε αυτή την τάξη σε σχέση με την προηγούμενη (Δ΄ τάξη);

ΕΡ.2: Αντιλαμβάνονται οι μαθητές ιδιαίτερα αρνητικά ή θετικά κάποιες σχολικές αλλαγές, καθώς αυτές διακρίνονται σε ακαδημαϊκές (μαθήματα, βιβλία,

ώρες μελέτης, τεστ, κλπ) και σε μη ακαδημαϊκές (διαπροσωπικές σχέσεις, χώρος, κλπ);

EP.3: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις αλλαγές και τη σχολική προσαρμογή με τις συνιστώσες της, τη γενική ικανοποίηση, την αυτοπεποίθηση για επιτυχία στο σχολείο και την κοινωνική ικανοποίηση;

EP.4: Υπάρχει διαφοροποίηση στις συνιστώσες της σχολικής προσαρμογής, όσον αφορά το φύλο των μαθητών;

EP.5: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη γενική ικανοποίηση και το βαθμό των μαθητών του Α΄ τριμήνου, ανεξαρτήτως φύλου;

EP.6: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική προσαρμογή και τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο;

EP.7: Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις των μαθητών για το σχολείο με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

EP.8: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις αλλαγές που συμβαίνουν στην Ε΄ τάξη;

EP.9: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προσαρμογή των μαθητών στην Ε΄ τάξη;

EP.10: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο;

EP.11: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επικοινωνία με τους γονείς;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο. Επίσης, συμμετείχαν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί αυτών των τμημάτων, οι οποίοι έδωσαν συνέντευξη.

Οι μαθητές. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού ανέρχονται στους 322, οι οποίοι φοιτούσαν σε οχτώ σχολεία της Αττικής, στις περιοχές Ζωγράφου, Αγίας Παρασκευής και Μεταμόρφωσης και σε τρία σχολεία της Κρήτης στην επαρχία των Χανίων και του Ρεθύμνου. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα από τη γραπτή συγκατάθεση των γονέων τους, οι μαθητές που συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια και φοιτούσαν σε σχολεία της Αττικής ανέρχονται στους 231 (71,7 %), ενώ οι 91 (28,3%) φοιτούσαν σε σχολεία της Κρήτης.

Η ηλικία των προαναφερθέντων μαθητών κυμαινόταν από 9-12 ετών ($M.O.=10,6$, $T.A. = 0,51$) ενώ τρεις μαθητές (0,9%) δεν απάντησαν. Από αυτούς το 41,9% ($N=135$) ήταν αγόρια, ενώ το 57,8 % ($N=186$) ήταν κορίτσια (ένας μαθητής, δηλαδή, το 0,3% δεν συμπλήρωσε το πεδίο της ηλικίας).

Όσον αφορά την επίδοσή τους στην Δ΄ Δημοτικού οι 281 μαθητές (87,3%) δήλωσαν πως βαθμολογήθηκαν με Α, 12 μαθητές (3,7%) πήραν Β, ενώ το 9% ($N=29$) αποτελούν ελλιπή στοιχεία. Αντίστοιχα, η βαθμολογία τους στο πρώτο τρίμηνο της Ε΄ δημοτικού κυμαινόταν από 7-10 ($M.O.= 9,67$, $T.A.= 0, 57$) με το 17,4% ($N=56$) να δηλώνει πως βαθμολογήθηκε με 9, ενώ το 56,8 ($N=183$) με 10.

Τα σημαντικότερα περιγραφικά στοιχεία των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται στον πίνακα 1, με μορφή συχνότητας και ποσοστού.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία δείγματος (N= 322)

| Δημογραφικά Στοιχεία | Συχνότητα | Ποσοστό |
|----------------------------------|-----------|---------|
| <i>Φύλο</i> | | |
| αγόρια | 135 | 41,8 |
| κορίτσια | 186 | 57,6 |
| <i>Ηλικία</i> | | |
| 9-10 | 138 | 42,6 |
| 11-12 | 181 | 56,0 |
| <i>Βαθμός Α΄ τριμήνου</i> | | |
| 7-8 | 12 | 3,7 |
| 9 | 69 | 21,3 |
| 10 | 183 | 56,7 |
| <i>Αλλαγή δασκάλου</i> | | |
| ΝΑΙ | 234 | 72,7 |
| ΟΧΙ | 78 | 24,2 |
| <i>Μορφωτικό επίπεδο μητέρας</i> | | |
| καμία εκπαίδευση | 3 | 0,9 |
| πρωτοβάθμια | 24 | 7,4 |
| δευτεροβάθμια | 91 | 28,2 |
| τριτοβάθμια | 173 | 53,6 |
| άλλο | 9 | 2,8 |
| <i>Μορφωτικό επίπεδο πατέρα</i> | | |
| καμία εκπαίδευση | 5 | 1,5 |
| πρωτοβάθμια | 34 | 10,5 |
| δευτεροβάθμια | 86 | 26,6 |
| τριτοβάθμια | 162 | 50,2 |
| άλλο | 7 | 2,2 |

Οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη δίδασκαν στα 16 από τα 21 τμήματα της Ε΄ τάξης των 11 συνολικά σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέρχονται στους 16 (εφτά άντρες και εννιά γυναίκες), από τους οποίους οι 11 (68,7%) δίδασκαν σε σχολεία της Αττικής και οι πέντε (31,3 %) σε σχολεία της Κρήτης.

Τα χρόνια υπηρεσίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 11-37 χρόνια ($M.O.= 20,5$, $T.A.=6,8$), ενώ οι τάξεις που συνήθως αναλαμβάνουν είναι η Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού (68,8%). Συγκεκριμένα, Ε΄ τάξη έχουν αναλάβει από 3 έως 12 χρόνια ($M.O.= 6,6$, $T.A.= 2,8$). Από αυτούς τους συμμετέχοντες, οι 7 (43,8%) δεν έχουν πάρει ποτέ συνεχόμενα Δ΄ και Ε΄ δημοτικού, ενώ οι 9 (56,3%) έχουν αναλάβει ελάχιστες φορές αυτές τις τάξεις συνεχόμενα, με τους τέσσερις εκπαιδευτικούς να δηλώνουν στην συνέντευξη πως συνέβη το τρέχον σχολικό έτος, 2018-2019.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Πριν γίνει αναλυτική παρουσίαση των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα χρειάζεται να αναφερθεί ότι τα ερωτηματολόγια, τα οποία επιλέχτηκαν έπειτα από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν χορηγηθεί σε προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, όπως και το νηπιαγωγείο στην Α΄ τάξη του δημοτικού, καθώς δεν έχει διερευνηθεί έως τώρα η ύπαρξη μετάβασης στην Ε΄ τάξη. Επίσης, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι μετά τη διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου και πριν αρχίσει η διαδικασία χορήγησης, ένα κορίτσι της Ε΄ δημοτικού, που δεν συμμετείχε στην έρευνα, συμπλήρωσε άτυπα το ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί αν παρουσίαζε δυσκολίες. Το κορίτσι τελείωσε τη συμπλήρωση σε 20΄ χωρίς ερωτήσεις, θεωρώντας το εύκολο.

Δημογραφικά δεδομένα.. Το δημογραφικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε πληροφορίες για την ηλικία, τον τόπο κατοικίας, το σχολείο και το τμήμα στο οποίο φοιτούσαν τα παιδιά και το φύλο τους. Επίσης, οι μαθητές καλούνταν να σημειώσουν τον μέσο όρο της Δ΄ τάξης καθώς και την βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο πρώτο τρίμηνο της Ε΄ τάξης. Ακόμη, στα δημογραφικά δεδομένα συμπεριλήφθηκε και η ερώτηση αν έχουν αλλάξει δάσκαλο, συγκριτικά με την προηγούμενη τάξη, ενώ

παράλληλα συμπλήρωσαν την οικογενειακή τους κατάσταση, το επάγγελμα των γονέων τους, το μορφωτικό τους επίπεδο (0=Καμία συστηματική εκπαίδευση, 1=Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 2=Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, 3=Τριτοβάθμια εκπαίδευση, 4=Άλλο) και το οικονομικό επίπεδό τους (1=Χαμηλό, 2=Μέτριο, 3=Υψηλό).

Σύγκριση Δ΄ τάξης – Ε΄ τάξης δημοτικού. Η κλίμακα αυτή βασίστηκε στην κλίμα συγκρίσεως δημοτικού-γυμνασίου του Κακαβούλη (1984), καθώς ο ίδιος προέβη σε μια σύγκριση των δύο αυτών πλαισίων. Στην παρούσα έρευνα, η κλίμακα τροποποιήθηκε προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις αυτής. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πενταβάθμια κλίμακα από το 1 («Πολύ χειρότερα») έως το 5 («Πολύ καλύτερα») με την τιμή 3 να αντιπροσωπεύει μια μέση κατάσταση, που αποτελούταν από 25 ερωτήσεις (πχ. «Οι ώρες μελέτης στο σπίτι», «Οι αλλαγές στα μαθήματα από πέρσι –αφαιρέθηκε Θεατρική αγωγή, Ευέλικτη ζώνη, προστέθηκε Φυσικά, Γεωγραφία, 2^η ξένη γλώσσας»). Οι ερωτήσεις της κλίμακας ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες: τις ακαδημαϊκές αλλαγές (1, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25) και τις μη ακαδημαϊκές (2, 3, 7, 9, 11, 18).

Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α είναι αρκετά ικανοποιητικός με $\alpha=0,89$. Αναλυτικότερα, για τις ακαδημαϊκές αλλαγές είναι $\alpha=0,89$, ενώ για τις μη ακαδημαϊκές αλλαγές, ο δείκτης είναι $\alpha=0,65$.

Σχολική προσαρμογή. Προκειμένου να ερευνηθεί η σχολική προσαρμογή των μαθητών αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Power & Cotterell, όπως μεταφράστηκε και αξιοποιήθηκε από τον Κακαβούλη (1984). Η συγκεκριμένη τετραβάθμια κλίμακα αποτελείται από 36 ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε 3 παράγοντες, την γενική ικανοποίηση (ερώτηση: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 18,

21, 22, 23, 27, 31, 36), την αυτοπεποίθηση για επιτυχία στο σχολείο (ερώτηση: 6, 13, 19, 20, 25, 26, 29, 32, 33) και την κοινωνική ικανοποίηση (ερώτηση: 2, 7, 8, 15, 17, 24, 28, 30, 34, 35).

Όσον αφορά την βαθμολόγησή τους, σύμφωνα με τον Κακαβούλη (1984), διακρίνονται σε θετικά («Κάθε μέρα λαχταρώ την ώρα που θα 'ρθω στο σχολείο») και αρνητικά φορτισμένες («Μερικές φορές νιώθω μοναξιά στο σχολείο και δεν ξέρω τι να κάνω»). Στις θετικά φορτισμένες ερωτήσεις η βαθμολογία διαμορφώνεται ως το 0 να είναι το «Πολύ» και το 3 το «Καθόλου», ενώ στις αρνητικά φορτισμένες η βαθμολογία αντιστρέφεται με το 0 να αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και το 3 «Πολύ». Στη συγκεκριμένη έρευνα, ωστόσο, έγινε επανακωδικοποίηση της μεταβλητής, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και να μπορούν να γίνουν οι σχετικές συγκρίσεις. Έτσι, η τιμή 3 αντιστοιχεί μόνο στο «Πολύ» και η τιμή 0 στο «Καθόλου». Επομένως, η τιμή 1 αντιπροσωπεύει μια μέση κατάσταση.

Η εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ανάγεται σε 0,89.

Εστιάζοντας στους παράγοντες, φαίνεται πως για την γενική ικανοποίηση είναι $\alpha=0,79$, ενώ για την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ικανοποίηση είναι $\alpha=0,77$ και $\alpha=0,74$ αντίστοιχα.

Κλίμακα προτίμησης ή αποφυγής του σχολείου. Η κλίμακα αυτή βασίστηκε στην αντίστοιχη κλίμακα Αρέσκειας και Αποφυγής του σχολείου (School Liking and Avoidance Scale) των Ladd & Price (1987) όπως τροποποιήθηκε από τους Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου (2003). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 ερωτήσεις («Τα περνάς καλά στο σχολείο;», «Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο») και βαθμολογείται μέσω μιας τετραβάθμιας κλίμακας από το 1 («Ποτέ ή καθόλου») έως το 4 («Πάντα ή πάρα πολύ»), επομένως η τιμή 2 αντιπροσωπεύει μια μέση

κατάσταση. Οι ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες, αυτόν της αρέσκειας προς το σχολείο και αυτόν της αποφυγής.

Όσον αφορά τον παράγοντα της αρέσκειας, ο δείκτης Cronbach's α είναι αρκετά ικανοποιητικός με $\alpha=0,86$. Ικανοποιητικός θεωρείται και ο δείκτης Cronbach's α για τη δυσαρέσκεια, με $\alpha=0,81$.

Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Η συλλογή δεδομένων από τους δασκάλους έγινε μέσω μίας ημιδομημένης συνέντευξης που περιλάμβανε 15 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου («Ποια θεωρείτε ότι είναι η άποψη των μαθητών σας για το σχολείο;») και κλειστού τύπου με δικαιολόγηση ή χωρίς («Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές στην Ε΄ σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις κι αν ναι, μπορείτε να μου πείτε τις διαφορές που εντοπίζετε;»), «Έχετε αναλάβει Ε΄ τάξη πολλές φορές; ΝΑΙ – ΟΧΙ __ (αριθμό)». Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε η συνέντευξη, ήταν γιατί δεν βρέθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση κάποιο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που να αναφέρεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την Ε΄ τάξη του δημοτικού. Επιπλέον, μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, θεωρείται ότι μπορούν να συλλεχθούν πρόσθετες σημαντικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας από την πηγή.

Διαδικασία

Αρχικά, υπήρξε επικοινωνία με τα σχολεία που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα ώστε να διασαφηνιστούν οι όποιες απορίες για τη διαδικασία και να υπάρξει η σχετική έγκριση. Μέσα σε κλίμα καλής συνεργασίας, δόθηκαν πρώτα οι δηλώσεις για την έγκριση της συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα από τους γονείς. Μόνο στους μαθητές που είχαν επιστρέψει στους διδάσκοντες τις δηλώσεις και είχαν απαντήσει καταφατικά οι γονείς τους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια. Η διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ανάγεται περίπου σε μισή ώρα (30'), με πολλούς μαθητές να

το συμπληρώνουν γρηγορότερα. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε τέλη Μαρτίου στα περισσότερα σχολεία, ενώ σε κάποια, λόγω εορτών και απόστασης, χορηγήθηκαν τέλη Απριλίου, δηλαδή μετά και την πάροδο και του δεύτερου τριμήνου. Η συλλογή όλων των ερωτηματολογίων ολοκληρώθηκε τον Μάιο. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των μαθητών και από ορισμένες ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή του προγράμματος IBM SPSS Statistics 25.0.

Μετά τη λήξη των σχολικών μαθημάτων (15 Ιουνίου), υπήρξε επικοινωνία με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα, προκειμένου να ορισθεί μια συνάντηση για την διεξαγωγή της συνέντευξης. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν κατ' ιδίαν και μαγνητοφωνήθηκαν με δέσμευση για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Διήρκησαν περίπου 15 λεπτά η κάθε μία και στις περιπτώσεις που δεν μπορούσε να υπάρξει δυνατότητα συνάντησης δια ζώσης, η συνέντευξη έγινε μέσω τηλεφώνου. Έπειτα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας, υλοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αυτών, ώστε να γίνει η ποιοτική ανάλυση. Οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ώστε να μπορεί να γίνει έλεγχος των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008).

Αποτελέσματα

Περιγραφή των μεταβλητών. Στην παρούσα εργασία προέκυψαν σύνθετες μεταβλητές, οι οποίες δημιουργήθηκαν από τη μέση τιμή των ερωτήσεων των αντίστοιχων παραγόντων. Οι νέες μεταβλητές είναι οι εξής: αντίληψη αλλαγών (συνολική) που διακρίνεται στις ακαδημαϊκές αλλαγές (συνολική) και στις μη ακαδημαϊκές (συνολική), σχολική προσαρμογή (συνολική) που διακρίνεται σε γενική ικανοποίηση (συνολική), αυτοπεποίθηση (συνολική), κοινωνική ικανοποίηση (συνολική) και στάσεις απέναντι στο σχολείο που διακρίνονται σε αρέσκεια (συνολική) και αποφυγή (συνολική).

Ξεκινώντας με την αντίληψη των αλλαγών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2), οι μαθητές θεωρούν πως οι αλλαγές στην Ε΄ τάξη είναι μέτριες προς θετικές ($M.O.= 3,64$, $T.A.= 0,58$). Πιο συγκεκριμένα, θετικότερη αλλαγή εντοπίζουν οι μαθητές στις μη ακαδημαϊκές αλλαγές ($M.O.= 3,8$, $T.A.= 0,62$) με μικρή διαφορά από τις ακαδημαϊκές ($M.O.= 3,6$, $T.A.= 0,63$). Όσον αφορά τη σχολική προσαρμογή οι μαθητές φαίνεται πως έχουν προσαρμοστεί στη νέα τους τάξη ($M.O.= 1,99$, $T.A.= 0,44$) παρουσιάζοντας σε μεγαλύτερο βαθμό κοινωνική ικανοποίηση ($M.O.= 2,25$, $T.A.= 0,54$), έπειτα γενική ικανοποίηση ($M.O.= 1,97$, $T.A.= 0,46$) και τέλος, αυτοπεποίθηση ($M.O.= 1,74$, $T.A.= 0,62$). Αναφορικά με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, φαίνεται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό η στάση τους απέναντι στο σχολείο είναι θετική ($M.O.= 3,1$, $T.A.= 0,62$), καθώς η αποφυγή κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα ($M.O.= 2,00$, $T.A.= 0,60$).

Πίνακας 2

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες και Συντελεστές Αξιοπιστίας των Υπό Μελέτη Κλιμάκων για το Συνολικό Δείγμα

| | # προτ. | M.O. | T.A. | Min | Max | Alpha |
|---------------------------|---------|------|------|------|------|-------|
| <i>Αντίληψη αλλαγών</i> | 25 | 3,64 | 0,58 | 1,76 | 5,00 | 0,89 |
| Ακαδημαϊκές αλλαγές | 19 | 3,6 | 0,63 | 1,42 | 5,00 | 0,89 |
| Μη ακαδημαϊκές αλλαγές | 6 | 3,8 | 0,62 | 1,67 | 5,00 | 0,65 |
| <i>Σχολική Προσαρμογή</i> | 36 | 1,99 | 0,44 | 0,00 | 2,89 | 0,89 |
| Γενική ικανοποίηση | 17 | 1,97 | 0,46 | 0,00 | 2,82 | 0,79 |
| Αυτοπεποίθηση | 9 | 1,74 | 0,62 | 0,00 | 3,00 | 0,77 |
| Κοινωνική ικανοποίηση | 10 | 2,25 | 0,54 | 0,00 | 3,00 | 0,74 |
| <i>Στάσεις</i> | | | | | | |
| Αρέσκεια | 8 | 3,1 | 0,62 | 1,00 | 4,00 | 0,86 |
| Αποφυγή | 8 | 2,0 | 0,60 | 1,00 | 4,00 | 0,81 |

Από την εφαρμογή του Kolmogorov-Smirnov test για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των σύνθετων μεταβλητών προέκυψε ότι η κατανομή των μεταβλητών των στάσεων (αρέσκεια, αποφυγή) απέναντι στο σχολείο, καθώς και η κατανομή της μεταβλητής της σχολικής προσαρμογής και των συνιστωσών της διαφέρουν από την κανονική και έτσι επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Αντίθετα, η κατανομή της πρώτης μεταβλητής, της αντίληψης των αλλαγών, είναι κανονική.

Έλεγχος Ερευνητικών Ερωτημάτων

Αρχικά, με τη διενέργεια του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent- Samples T-test) έγινε προσπάθεια να συγκριθεί η αντίληψη των αλλαγών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη των αλλαγών αναφορικά με το φύλο ($t(319) = -1,300, p = 0.195$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test των Κλιμάκων του Ερωτηματολογίου για την αντίληψη των αλλαγών ως προς το Φύλο

| Ερωτηματολόγιο για την αντίληψη των αλλαγών | Φύλο | | | | t-τιμή |
|---|--------|------|----------|------|--------|
| | Αγόρια | | Κορίτσια | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | |
| Αλλαγές | 3,58 | 0,60 | 3,67 | 0,56 | -1,300 |

Σημείωση. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η ύπαρξη διαφοροποίησης του πληθυσμού των μαθητών ως προς τις αλλαγές σε ακαδημαϊκά και μη θέματα. Ο έλεγχος, λοιπόν των μέσων όρων έδειξε πως οι ακαδημαϊκές αλλαγές αντιμετωπίζονται με αρνητική στάση ($M.O = 3,59, T.A = 0,63$). Η διαφορά τους αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική ($t(321) = -5,00, p < 0,000$) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και t-test της Κλίμακας του Ερωτηματολογίου για την αντίληψη των αλλαγών ως προς τις συνιστώσες της

| Ερωτηματολόγιο για την αντίληψη των αλλαγών | Σχολικές αλλαγές | | | | Sig. (p) |
|---|------------------|------|----------------|------|----------|
| | Ακαδημαϊκές | | Μη ακαδημαϊκές | | |
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. | |
| Αλλαγές | 3,59 | 0,63 | 3,76 | 0,62 | 0,00 |

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο επόμενο ερευνητικό ερώτημα εάν οι αλλαγές επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή και τις συνιστώσες της, έγινε ο υπολογισμός του συντελεστή γραμμικής συσχέτισης του Spearman (διαδικασία Bivariate Correlations). Η διενέργεια του τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των αλλαγών και τη γενική σχολική προσαρμογή ($\rho = 0,271, p = 0,000$), τη γενική ικανοποίηση ($\rho = 0,300, p = 0,000$), την αυτοπεποίθηση ($\rho = 0,164, p = 0,003$) και την κοινωνική ικανοποίηση ($\rho = 0,166, p = 0,003$).

Έπειτα, με τη διενέργεια του κριτηρίου Mann-Whitney διερευνήθηκε ύπαρξη διαφοροποίησης στις συνιστώσες της σχολικής προσαρμογής αναφορικά με το φύλο. Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στη γενική ικανοποίηση ($U(135,186) = 10560,000, p = 0,015$) αναφορικά με το φύλο. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερη γενική ικανοποίηση (Πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Έλεγχος με το κριτήριο U σύγκρισης των τακτικών τιμών της σχολικής προσαρμογής και των συνιστωσών της ως προς το φύλο

| Σχολική προσαρμογή | Κορίτσια (N=186) | Αγόρια (N=135) | Mann-Whitney U | Z | p |
|------------------------------|------------------|----------------|----------------|--------|-------|
| Σχολική προσαρμογή | 169,41 | 149,41 | 10990,000 | -1,907 | ,057 |
| Γενική ικανοποίηση | 171,73 | 146,22 | 10560,000 | -2,432 | ,015* |
| Αυτοπεποίθηση | 162,75 | 157,38 | 12044,000 | -,513 | ,608 |
| Κοινωνική ικανοποίηση | 167,60 | 151,91 | 11328,000 | -1,497 | ,134 |

* $p < 0,05$

Όσον αφορά τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στη γενική ικανοποίηση και τη βαθμολογία των μαθητών στο Α΄ Τρίμηνο, διενεργήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney και βρέθηκε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ($U(12,252)= 823,000, p= 0,008$). Να σημειωθεί πως η βαθμολογία μετατράπηκε σε κατηγορική μεταβλητή με δύο κατηγορίες (1: 5-8,9 και 2: 9-10) (Πίνακας 6). Φαίνεται πως οι μαθητές που έχουν υψηλή βαθμολογία παρουσιάζουν υψηλή γενική ικανοποίηση.

Πίνακας 6.

Έλεγχος με το κριτήριο U σύγκρισης των τακτικών τιμών της γενικής ικανοποίησης στο σχολείο ως προς τη βαθμολογία του Α΄ τριμήνου

| Γενική ικανοποίηση | Βαθμός 5 - 8, 9 (N=12) | Βαθμός 9 - 10 (N=252) | Mann- Whitney U | Z | p |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------|----------|
| Γενική ικανοποίηση | 75,08 | 135,23 | 823,000 | -2,668 | ,008** |

** $p < 0,01$

Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα αν η σχολική προσαρμογή σχετίζεται με τις στάσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές απέναντι στο σχολείο, υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Spearman (διαδικασία Bivariate Correlations). Η διενέργεια του τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική και θετική σχέση ανάμεσα στη σχολική προσαρμογή και την αρέσκεια ($\rho=0,503, p=0,000$) και αρνητική σχέση με την αποφυγή ($\rho= -0,474, p=0,000$).

Τέλος, μέσω του κριτηρίου Kruskal – Wallis, απαντήθηκε το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις στάσεις απέναντι στο σχολείο και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συγκεκριμένα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αρέσκεια ($H(4)= 0,811, p=0,937$) και την αποφυγή ($H(4)= 1,153, p= 0,886$) με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, ούτε ανάμεσα στην αρέσκεια ($H(4)= 2,783, p= 0,595$) και την αποφυγή ($H(4)= 1,698, p= 0,791$) με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Έλεγχος με το κριτήριο Kruskal-Wallis της σύγκρισης των τακτικών τιμών των στάσεων μαθητών απέναντι στο σχολείο ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους

| Μορφωτικό επίπεδο πατέρα | | | | | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------|------------------------------------|-------|
| Στάσεις μαθητών | Καμία συστηματική εκπαίδευση (N=5) | Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (N=34) | Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (N=85) | Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (N=155) | Άλλο (N=7) | Kruskal -Wallis H (B.E.4) | p |
| αρέσκεια | 158,40 | 150,62 | 142,54 | 142,85 | 124,43 | ,811 | 0,937 |
| αποφυγή | 106,10 | 140,69 | 145,38 | 144,03 | 149,36 | 1,153 | 0,886 |
| Μορφωτικό επίπεδο μητέρας | | | | | | | |
| Στάσεις μαθητών | Καμία συστηματική εκπαίδευση (N=3) | Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (N=24) | Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (N=90) | Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (N=165) | Άλλο (N=9) | Kruskal -Wallis H (B.E.4) | p |
| αρέσκεια | 177,17 | 168,58 | 139,22 | 146,17 | 140,00 | 2,783 | 0,595 |
| αποφυγή | 112,17 | 135,90 | 153,12 | 144,85 | 134,00 | 1,698 | 0,791 |

Αποτελέσματα ανάλυσης συνεντεύξεων

Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης αποτέλεσαν δημογραφικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν προϋπηρεσία και εμπειρία διδασκαλίας πολλών χρόνων ($M.O.= 20,5$, $T.A.=6,8$) κι αναλαμβάνουν συνήθως μεγάλες τάξεις (68,8%). Επίσης, από τις ερωτήσεις αυτές αναδεικνύεται το γεγονός της αλλαγής δασκάλου στην Ε΄ τάξη, καθώς ελάχιστες φορές ο ίδιος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει Δ΄ και Ε΄ (ελάχιστες φορές 56,3%, ποτέ 43,8%). Αυτό το αποτέλεσμα συνάδει με τα αποτελέσματα των μαθητών (αλλαγή δασκάλου 72,7%).

Οι επόμενες ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ως προς την ανάλυση του περιεχομένου τους σε τέσσερις άξονες: τις αλλαγές-διαφορές στην Ε΄ τάξη, την προσαρμογή των παιδιών, τις στάσεις των μαθητών κατά την άποψη των εκπαιδευτικών και την επικοινωνία με τους γονείς. Υπήρξαν περιπτώσεις που η απάντηση μίας ερώτησης δόθηκε σε κάποια προηγούμενη ή και επόμενη, καθώς οι συμμετέχοντες εξέφραζαν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Εκτός κατηγοριοποίησης τέθηκε η τελευταία ερώτηση, η οποία ρωτά ξεκάθαρα τους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν την Ε΄ τάξη, τάξη μετάβασης. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι αναγνώρισαν τη μεταβατικότητα που υπάρχει γνωστικά και ηλικιακά στη συγκεκριμένη τάξη και υποστηρίχτηκε η άποψη της αρχής του τρίτου και τελευταίου κύκλου του δημοτικού Ε΄-ΣΤ΄ και της προετοιμασίας για το Γυμνάσιο. Ακόμα κι ένας συμμετέχων που δήλωσε πως δεν αποτελεί τάξη ιδιαίτερης μετάβασης, εντούτοις, αναγνώρισε πως υπάρχει αλλαγή.

Αλλαγές-διαφορές στην Ε΄ τάξη. Σ' αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν τέσσερις ερωτήσεις (Παράρτημα: ερώτηση 6, 7, 8, 9) που αφορούσαν τις αλλαγές – διαφορές που συμβαίνουν στην Ε΄ τάξη, καθώς και τις δυσκολίες που παρουσιάζει. Είναι πολύ χαρακτηριστικό πως στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές

στην Ε΄ σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις;» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, 15 από τους 16, απάντησε θετικά, ενώ οι 14 από αυτούς ως αλλαγές-διαφορές ανέφεραν την εισαγωγή καινούριων γνωστικών αντικειμένων, όπως τη φυσική και τον όγκο της ύλης που πρέπει να διδάχτεί. Οι επτά, χρησιμοποίησαν ξεκάθαρα στο λόγο τους τη λέξη δυσκολία και πέντε μίλησαν για περισσότερες γνωστικές απαιτήσεις σε σχέση με την προηγούμενη τάξη, άποψη που επισημάνθηκε και παρακάτω στη συνέντευξη. Επίσης, το αναπτυξιακό στάδιο αναφέρθηκε ως διαφορά, ψυχοσωματική και ψυχοσυναισθηματική, μιλώντας για έναρξη της εφηβείας ($N=7$).

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορές αυτές από το φόρτο εργασίας, την περισσότερη ώρα μελέτης και στην αρχή δυσκολεύονται, όπως αναφέρθηκε από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιοι ($N=4$) μίλησαν και για άγχος που υπάρχει ξεκινώντας την τάξη, π.χ. «ξεκινάνε τρομαγμένοι». Τρεις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν το προσωπικό στοιχείο του δασκάλου στον τρόπο διδασκαλίας, όσον αφορά την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών, π.χ. «ε:: εξαρτάται από τον εκάστοτε δάσκαλο και το:: με το και πώς θα διαχειριστεί την κατάσταση(.) και το πόσο θα ηρεμήσει λίγο την ψυχολογία και την αναστατωμένη ψυχολογία των παιδιών».

Μια αλλαγή που υποστηρίχτηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες ($N=11$), είναι του τρόπου της διδασκαλίας στην Ε΄ σε σχέση με τις προηγούμενες τάξεις, αν και υπήρξαν απόψεις ($N=4$) που έθεταν την αλλαγή αυτή ως προσωπικό ζήτημα του κάθε δασκάλου. Αξίζει, όμως, να σημειωθεί πως η πλειοψηφία ($N=13$) παραδέχτηκε ότι οι γνωστικές απαιτήσεις αυξάνονται στη συγκεκριμένη τάξη. Μόνο ένας εκπαιδευτικός μίλησε για ομαλή σύνδεση των προηγούμενων τάξεων με την Ε΄ χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι οι αλλαγές-διαφορές της Ε΄ τάξης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, συμπίπτουν με τις δυσκολίες της τάξης που κλήθηκαν να

εντοπίσουν σε μετέπειτα ερώτηση. Η βιολογική αλλαγή-προεφηβεία, ο όγκος της ύλης, η εισαγωγή νέων μαθημάτων, οι απαιτήσεις, αποτελούν δυσκολίες κατά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τις εστίασαν περισσότερο στα μαθηματικά, τη φυσική, την ιστορία, τη γραμματική, το λεξιλόγιο. Τρεις πρόσθεσαν την ύπαρξη πολλών επαναληπτικών τεστ , ένας την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης κι ένας την έλλειψη ποιοτικού χρόνου με τα παιδιά , λόγω Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος, ενώ τέσσερις μίλησαν για απαιτήσεις που δεν συνάδουν με το γνωστικό στάδιο των παιδιών και γι' αυτό δυσκολεύονται.

Προσαρμογή. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 11, 12 και 13 που αναφέρονται στην αλλαγή της γνώμης των μαθητών για την Ε΄ τάξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς, στη τυχόν δυσκολία προσαρμογής τους και σε ενέργειες που έγιναν για να αντιμετωπιστεί αυτή. Οι 11 στους 16 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η άποψη των μαθητών για την Ε΄ τάξη άλλαξε μέσα στη χρονιά και ιδιαίτερα μετά το πρώτο τρίμηνο, μετά τα Χριστούγεννα, καθώς στην αρχή υπήρχε μία αρνητική εικόνα, δυσαρέσκεια, άγχος, δυσκολία, που στη συνέχεια ξεπεράστηκε (προσαρμογή). Μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν αρνητική γνώμη για την τάξη, ότι λόγω κουραστικού προγράμματος υπήρξε αδιαφορία ως διαμαρτυρία και ότι στην αρχή οι μαθητές ξεκίνησαν με όρεξη, αλλά στο τέλος κουράστηκαν.

Όσον αφορά την προσαρμογή των παιδιών στα νέα δεδομένα της τάξης, και πάλι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ($N=11$) αναγνώρισαν δυσκολία κυρίως στο γνωστικό τομέα, λόγω νέων μαθημάτων κι επαναληπτικών εργασιών και κάποιοι ($N=2$) αναφέρθηκαν στην έναρξη της εφηβείας και στην αλλαγή της συμπεριφοράς, π.χ. «θεωρούν ότι οι ίδιοι είναι πιο μεγάλοι σε ηλικία θέλουνε και αντιδρούν». Αξίζει να αναφερθεί και η άποψη έξι εκπαιδευτικών, που θεωρούν ότι η προσαρμογή

εξαρτάται από το γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή και την ωριμότητά του, δηλαδή, όσο πιο ώριμος είναι, τόσο ευκολότερα προσαρμόζεται. Δύο δάσκαλοι μίλησαν για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή, όπως και για το “τρίπτυχο” εκπαιδευτικός-μαθητής-γονείς, ενώ ένας εντόπισε λιγότερη δυσκολία προσαρμογής συμπεριφορικά, καθώς δίδασκε στο ίδιο τμήμα για τρίτη χρονιά.

Επίσης, από τις απαντήσεις παρατηρήθηκε ότι δεν πραγματοποιήθηκαν ιδιαίτερα οργανωμένες και συστηματικές ενέργειες-δράσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής, αλλά αυτές αφορούσαν κυρίως συζητήσεις τόσο με τους μαθητές μέσα στην τάξη ($N=5$), όσο και με τις ειδικότητες που δίδασκαν στα παιδιά, στα πλαίσια περισσότερο της ενημέρωσης ($N=9$). Μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υλοποίησαν κάποια προγράμματα-δράσεις στην τάξη που βοήθησαν να δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας, ενώ τρεις αναφέρθηκαν στην πρώτη συνάντηση με τους γονείς που υπήρξε ενημέρωση σχετικά με την Ε΄ τάξη.

Στάσεις μαθητών κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, 12 από τους 16, όταν ρωτήθηκαν για το ποια θεωρούν ότι είναι η άποψη των μαθητών τους για το σχολείο (ερώτηση 10), απάντησαν ότι τους αρέσει. Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά κουράζονται, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως σε γενικές γραμμές είναι ευχαριστημένα και περνούν καλά στο σχολείο. Υπήρξαν δύο εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δυστυχώς το σχολείο δε γοητεύει τα παιδιά, δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά τους και το θεωρούν γενικά ως κάτι καταναγκαστικό. Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι υπάρχουν μαθητές που αγαπούν το σχολείο και μαθητές που έχουν δυσαρέσκεια γι’ αυτό, ενώ ένας άλλος δεν απάντησε, θεωρώντας ότι πρόκειται για κάτι εντελώς υποκειμενικό. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση που έγινε από έναν δάσκαλο ότι η γνώμη των παιδιών που

αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες συμπεριφοράς μπορεί να διαφέρει από τη γενικότερη θετική άποψη.

Επικοινωνία με γονείς. Στην ερώτηση για το αν υπήρξαν θέματα σε σχέση με τους γονείς που να αφορούσαν στην προσαρμογή των μαθητών, οι πιο πολλοί συμμετέχοντες ($N=11$) απάντησαν αρνητικά και αναφέρθηκαν μόνο δύο ζητήματα, εκ των οποίων το ένα αφορούσε τη μεθοδολογία διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός και το άλλο κάποιες περιπτώσεις παιδιών με διαγνώσεις που αντιμετώπιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Εντούτοις, δέκα εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι γονείς είχαν άγχος κι εξέφρασαν ανησυχίες για την ανταπόκριση των παιδιών στις απαιτήσεις της τάξης στην αρχή, στο Α΄ τρίμηνο της σχολικής χρονιάς. Ένας εκπαιδευτικός μετέφερε και ανησυχίες τους όσον αφορά την έναρξη του εφηβικού σταδίου. Σημαντικό στοιχείο είναι η αναφορά από οχτώ συμμετέχοντες ότι υπήρξε καλή επικοινωνία με τους γονείς κι αναλυτική ενημέρωση στην πρώτη συνάντηση του σχολικού έτους, ενώ τρεις αναφέρθηκαν σε συνεχείς ενημερώσεις που γίνονταν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν υπήρξαν προβλήματα, καθώς είχαν και την προηγούμενη χρονιά τους ίδιους μαθητές και οι γονείς τους γνώριζαν.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί αν η Ε΄ δημοτικού αποτελεί μεταβατικό στάδιο και αν οι μαθητές προσαρμόζονται ομαλά στις απαιτήσεις της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκε το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις αλλαγές που συμβαίνουν από την Δ΄ τάξη στην Ε΄ δημοτικού και κατά πόσο τις θεωρούν θετικές ή αρνητικές. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι μαθητές κρίνουν τις αλλαγές με θετικό τρόπο, ανεξαρτήτως φύλου. Ακόμη, μελετήθηκαν οι σχέσεις των αλλαγών αυτών με τη γενική σχολική προσαρμογή και βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσά τους. Ένα άλλο ερώτημα ήταν κατά πόσο η σχολική προσαρμογή σχετίζεται με τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και πάλι βρέθηκε πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στην προσαρμογή και την αρέσκεια και αρνητική με την δυσαρέσκεια. Το τελευταίο ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και για να διαπιστωθούν έγιναν οι συνεντεύξεις. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν την αύξηση των γνωστικών αντικειμένων και των απαιτήσεών τους, αναγνώρισαν δυσκολία προσαρμογής και μίλησαν για καλή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα της διερεύνησης του πρώτου συγκεκριμένου ερωτήματος, το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις αλλαγές στην Ε΄ τάξη, φάνηκε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται με θετικό τρόπο τις αλλαγές, χωρίς να αλλάζει η αντίληψη ανάλογα με το φύλο. Ωστόσο, βρέθηκε ότι προτιμούν λιγότερο τις ακαδημαϊκές αλλαγές σε σχέση με τις μη ακαδημαϊκές (EP.2). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα του Κακαβούλη (1984), σε παιδιά, βέβαια, μεγαλύτερης ηλικίας, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές κατά την μετάβασή τους από την ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού προς την Α΄ Γυμνασίου, κρίνουν την μεγαλύτερη τάξη καλύτερη από την προηγούμενη. Αυτό ίσως να συμβαίνει, διότι τα παιδιά μεγαλώνοντας

βελτιώνουν ικανότητες και αναπτύσσουν τεχνικές ώστε να ελέγχουν την κατανόηση τους, (Siegler, 2006), άρα είναι περισσότερο προετοιμασμένα για νέες δυσκολίες. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Ξυθάλη και Σαλτερής (2014) η αίσθηση ότι μεγαλώνουν και ανεβαίνουν σχολική βαθμίδα έχει ως αποτέλεσμα να είναι περισσότερο ικανοποιημένα, πάντα ανάλογα και με τις δραστηριότητες που τα ευχαριστούν.

Το επόμενο ερώτημα (EP.3) αφορούσε τη σχολική προσαρμογή των μαθητών κατά το Α΄ τρίμηνο σε σχέση με τις αλλαγές. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι η αντίληψη των αλλαγών σχετίζεται στατιστικά με τη σχολική προσαρμογή και τις συνιστώσες της και μάλιστα θετικά. Έχοντας μια μέτρια προς θετική άποψη για τις αλλαγές, η σχολική προσαρμογή είναι ικανοποιητική, όπως φάνηκε στη συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης, φάνηκε πως υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο στη γενική ικανοποίηση (EP.4). Τα αγόρια έχουν χαμηλότερα ποσοστά γενικής ικανοποίησης, συγκριτικά με τα κορίτσια. Με αυτά τα ευρήματα συμφωνούν αρκετές έρευνες, όπως είναι αυτή των Samdal et al. (1998), των Verkuyten & Thijs (2002) και του Πετρόπουλου (2014). Αυτό ίσως να συμβαίνει διότι τα κορίτσια αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα πλαίσιο με περισσότερες ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων, ενώ τα αγόρια εστιάζουν περισσότερο στην εικόνα του εαυτού τους (Verkuyten & Thijs, 2002). Αντίστοιχα, τα κορίτσια έχουν και υψηλότερα ποσοστά σχολικής εμπλοκής, ανεξαρτήτως από το είδος της εμπλοκής (Wang, Willett & Eccles, 2011), για αυτό ίσως έχουν και καλύτερη γενική ικανοποίηση.

Στη συνέχεια διατυπώθηκε το ερώτημα αν υπάρχει συσχέτιση της βαθμολογίας στο Α΄ τρίμηνο και της γενικής ικανοποίησης των παιδιών, ανεξαρτήτως φύλου (EP.5). Μέσω των ευρημάτων φάνηκε πως υπάρχει μια στατιστικώς σημαντική σχέση των δύο μεταβλητών. Όσοι μαθητές, επομένως, παρουσιάζουν υψηλή

βαθμολογία, εμφανίζουν και υψηλότερη γενική ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το εύρημα των Μπότσα, Κωτούλα και Μπότσα (2012) ότι οι μαθητές προσεγγίζουν θετικά τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και με τους Huebner και Gilman (2006), σύμφωνα με τους οποίους τα παιδιά που δεν τους αρέσει το σχολείο και δεν έχουν υψηλά ποσοστά ικανοποίησης, παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχιών σε ψυχοκοινωνικές και ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αυτό ίσως να μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός πως τόσο οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ικανοποιούνται και έτσι οι συμπεριφορές που διαμορφώνονται δεν προκαλούν δυσκολίες στο σχολείο (Κανδαράκης, 2007).

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο (EP.6). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει μια στατιστικώς σημαντική σχέση σχολικής προσαρμογής με την αρέσκεια. Όσο μεγαλύτερη είναι η σχολική προσαρμογή των μαθητών, τόσο αυξάνεται η θετική στάση τους απέναντι στο σχολείο και μειώνεται η αρνητική στάση. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα των Samdal et al. (1998), σύμφωνα με τους οποίους μαθητές που εμφανίζουν στάση δυσαρέσκειας για το σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αναπτύσσοντας παράλληλα μη υγιείς συμπεριφορές και ψυχοσωματικά προβλήματα. Αυτό ίσως να συμβαίνει, διότι απουσιάζουν τα κίνητρα, υπάρχει γνωστική δυσκολία κι όχι αρκετή στήριξη, ο τρόπος διδασκαλίας είναι ένας για όλους χωρίς να ταιριάζει σε όλους (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου, 2004).

Συνεχίζοντας, τέθηκε το ερώτημα αν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων συσχετίζεται με την στάση των μαθητών (EP.7). Δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο, είτε του πατέρα, είτε της μητέρας και την στάση αρέσκειας ή δυσαρέσκειας των μαθητών. Τα ευρήματα διαφωνούν εν μέρει με

τα δεδομένα των Spera, Wentzel & Matto (2009) οι οποίοι βρήκαν πως ανάμεσα στα άλλα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως και οι φιλοδοξίες τους, πιθανόν επηρεάζουν τα παιδιά γύρω από το σχολείο και ειδικότερα τα σχολικά τους επιτεύγματα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά ίσως να μπορούν να δικαιολογηθούν από το γεγονός ότι το παιδί επηρεάζεται άμεσα τόσο από ατομικούς, όσο από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Κακαβούλης, 1984. Κρεμπς, 2011), επομένως δεν παίζουν βασικό ρόλο μόνο οι γονείς.

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μία πολυεπίπεδη προσέγγιση, η οποία μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα τέσσερα τελευταία ερωτήματα, λοιπόν, αφορούσαν τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την Ε΄ τάξη. Οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της ύπαρξης μεταβατικού σταδίου στην Ε΄, αλλά με βάση τα στατιστικά αποτελέσματα που προαναφέρθηκαν, αυτή η άποψη δε συνάδει ιδιαίτερα με την άποψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις αλλαγές που συμβαίνουν στην Ε΄ τάξη (EP.8). Αρκετά μεγάλο ποσοστό εστίασε στην αύξηση της ύλης και τα νέα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές, θεωρώντας ότι είναι η βασική διαφορά της Ε΄ τάξης από τις υπόλοιπες και ταυτόχρονα η δυσκολία της. Πολλοί δήλωσαν ότι οι γνωστικές απαιτήσεις που έχουν πλέον από τα παιδιά αυξάνονται και πως αλλάζει ο τρόπος της διδασκαλίας σε αυτή την τάξη. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αλλαγές της Ε΄ γίνονται κατανοητές σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016) που αναφέρει όλα τα νέα μαθήματα και δεδομένα, τα οποία καλούνται οι μαθητές να αντιμετωπίσουν. Οι αλλαγές αυτές είναι πιθανό να συμβαίνουν στη συγκεκριμένη τάξη, γιατί σε αυτή την ηλικία, μετά τα 9 έτη, το άτομο αναπτύσσει γνωστικές λειτουργίες και στρατηγικές που το βοηθούν στη

μάθηση (Craig & Baucum, 2007), οπότε θεωρείται ικανό να αντιμετωπίσει τις νέες γνωστικές απαιτήσεις.

Επίσης, διερευνήθηκε η αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσκολία προσαρμογής στην αρχή της φοίτησης της Ε΄ (ΕΡ.9). Οι περισσότεροι πιστεύουν, προσωπικά, ότι υπάρχει αυτή η δυσκολία, ιδιαίτερα στο πρώτο τρίμηνο, αλλά βλέπουν και την αλλαγή στη γνώμη των παιδιών για την τάξη, γιατί αρχικά δυσκολεύονται, ενώ μετά από αυτή τη χρονική περίοδο προσαρμόζονται. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας του Κακαβούλη (1984) που και σ' αυτήν οι εκπαιδευτικοί διαπίστωναν δυσκολία προσαρμογής στους νεαρούς έφηβους, όμως, της Α΄ Γυμνασίου. Οι δάσκαλοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα αισθήματα ανασφάλειας και άγχους που έχουν οι μαθητές κατά τη μεταβατική φάση έως την προσαρμογή (Ματσαγγούρας, 2014). Οι προσπάθειες που γίνονται για την αντιμετώπιση του φαινομένου, βέβαια, περιορίζονται κυρίως στις συζητήσεις και εξαρτώνται από την ευαισθητοποίηση του δασκάλου, γεγονός που συνάδει και με τα ευρήματα της έρευνας των Ξυθάλη και Σαλτερή (2014), η οποία εντοπίζει έλλειψη διοικητικής μέριμνας και συντονισμού.

Άξια αναφοράς είναι η αντίληψη των περισσοτέρων εκπαιδευτικών, που υποστηρίζει ότι οι μαθητές έχουν θετική διάθεση απέναντι στο σχολείο (ΕΡ.10). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από την άποψη των ίδιων των παιδιών στην έρευνα αυτή, που η θετική στάση απέναντι στο σχολείο εκφράζεται σε μεγάλο ποσοστό. Το ίδιο συμπέρασμα, για θετική στάση, διαπιστώθηκε και από την ανασκόπηση διαφόρων ερευνών της Libbey (2004). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί το σχολείο δεν προσφέρει μόνο γνώση, αλλά και δυνατότητες κοινωνικοποίησης και δημιουργίας. Οι σχέσεις στο σχολείο αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα ευχαρίστησης και ιδιαιτέρως η παρέα των συνομηλίκων προσφέρει βοήθεια και

ενθάρρυνση (Χατζηχρήστου, 2011α). Αντίστοιχα, η Lamproroulou (όπως αναφέρεται από τις Hatzichristou, Issari & Yfanti, 2015) σημείωσε πως η υποκειμενική αίσθηση ευεξίας, εκτός από την οικογένεια επηρεάζεται και από σχολικούς παράγοντες, όπως από τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα καθώς και από τις σχέσεις με τους συμμαθητές.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι φάνηκε να υπάρχει επικοινωνία εκπαιδευτικών –γονέων για την επίτευξη μιας ομαλής προσαρμογής (EP.11). Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν αντιμετώπισαν θέματα με τους γονείς των μαθητών τους, οι οποίοι όμως, ήταν ιδιαίτερος αγχωμένοι κι ανήσυχοι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ενώ μετά το πρώτο τρίμηνο ηρέμησαν. Η πρώτη συνάντηση- ενημέρωση για την τάξη στην έναρξη του ακαδημαϊκού έτους φάνηκε να παίζει σημαντικό ρόλο ώστε να διευκρινιστούν κάποιες απορίες και να δοθούν κατευθυντήριες γραμμές, αλλά και όποτε χρειαζόταν υπήρχε επαφή. Σύμφωνα με τους Βруниώτη και Ματσαγγούρα (2005) η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας ώστε να υπάρχουν κοινοί στόχοι για το παιδί, είναι απαραίτητη για την ομαλή μετάβαση. Ωστόσο, δεν αναφέρθηκε κάποιου άλλου είδους πιο οργανωμένη και συστηματική συνεργασία. Γενικότερα, βέβαια οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία παιδιών αναμειγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ μεγαλώνοντας το παιδί, θεωρούν ότι η παρουσία τους δεν είναι και τόσο απαραίτητη (Γεωργίου, 2000).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά στους περιορισμούς, που πρέπει να ληφθούν υπόψη όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια δε χορηγήθηκαν κατά τη διάρκεια ή το τέλος του πρώτου τριμήνου (τέλη Νοέμβρη – Δεκέμβρη), αλλά

στο τέλος του δεύτερου τριμήνου ή κι έπειτα χρονικά με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα δεδομένα της Ε΄ τάξης. Όσον αφορά τη διεξαγωγή, αναφέρθηκαν κάποιες δυσκολίες στη συμπλήρωση της κλίμακας της σχολικής προσαρμογής που αφορούσαν τις αρνητικές ερωτήσεις και ορισμένες δυσκολίες συμπλήρωσης των δημογραφικών στοιχείων που αναφέρονταν στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το βαθμό του Α΄ τριμήνου της Ε΄, λόγω του ότι δε γνώριζαν το μέσο όρο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο ήταν σε κάποια σημεία δυσνόητο για τους μαθητές και θα ήταν καλό να έχει συμπληρωθεί από ορισμένα παιδιά της Ε΄ κι όχι μόνο από ένα, πριν γίνει η χορήγησή του ώστε να φανεί η δυσκολία. Τέλος, αναφορικά με τη συνέντευξη, χρειάζεται να ειπωθεί ότι ορισμένες ερωτήσεις θα μπορούσαν να έχουν διατυπωθεί διαφορετικά και χωρίς τη χρήση παραδειγμάτων από την πλευρά του ερευνητή ώστε να αποφεύγεται η οποιαδήποτε ένδειξη επιθυμητής απάντησης.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας όσον αφορά τα παιδιά δεν προκύπτει κάποιο ιδιαίτερος σημαντικό πρόβλημα προσαρμογής, σε αντίθεση με την άποψη των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν την αρχική δυσκολία τους και το μεταβατικό στάδιο της Ε΄ τάξης. Επομένως, η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για υλοποίηση περαιτέρω έρευνας, υπό διαφορετικές προϋποθέσεις όσον αφορά το χρόνο διεξαγωγής και τα ερωτηματολόγια, καθώς και με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος. Μια έρευνα εις βάθος θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από μία διαχρονική έρευνα και με τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου σχολικής προσαρμογής διαμορφωμένου για τη συγκεκριμένη ηλικία μαθητών. Η χορήγησή του στο ίδιο δείγμα σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, στο τέλος της Δ΄ τάξης, στο πρώτο τρίμηνο της Ε΄, αλλά και στο τρίτο της ίδιας τάξης, θα μπορούσε να καλύψει τη μελέτη όλης της διαδικασίας της προσαρμογής. Επίσης, θα ήταν καλό να

συμμετέχουν κι όλοι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών, αλλά και οι γονείς τους, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις ή τη χορήγηση ερωτηματολογίων.

Η σχολική ηλικία προσελκύει ενδιαφέρον, λόγω του εξελισσόμενου αναπτυξιακού σταδίου που βρίσκονται οι μαθητές. Αξίζει να αναφερθεί η δημιουργία του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας από τους Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκη και Μυλωνά (2007).

Η εστίαση, λοιπόν, πιο συγκεκριμένα στην Ε΄ τάξη μπορεί να αποτελέσει τη βάση ώστε να ευαισθητοποιηθούν εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα, προκειμένου να κινητοποιηθούν προς μια κατεύθυνση συνεργασίας και δράσεων για την προαγωγή και την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302
- Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ. Π., Κυρίδης Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαιφίδης Κ. (2008). *Οδηγός ολοήμερου νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ.
- Alexander, R., Rose, J., & Woodhead, C. (1992). *Curriculum organization and classroom practice in primary schools*. London: Department of education and science.
- Αποστολάκης, Ε. Γ., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., και συν. (2006). «Φυσικά» Ε΄ Δημοτικού: *Ερευνώ και ανακαλύπτω*, Βιβλίο δασκάλου. Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher–child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development* 34(3), 259-269.
doi: 10.1177/0165025409350959
- Βαμβούρη, Χ. (2014). Η μετάβαση από την παιδικότητα στην εφηβεία: Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σσ 413-420). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 55-68.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Βοϊνέσκου, Ζ. (2014). Μετάβαση πριν την ομαλή μετάβαση. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σσ 247- 254). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Βούλγαρης, Στ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Μελέτη ψυχολογικών και μαθησιακών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος στο γυμνάσιο. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά του συνεδρίου της σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σσ 959-975). Ιωάννινα
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. *International Encyclopedia of Education*, Vol 3 (2nd), 1643-1647. Ed. Oxford: Elsevier.
- Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 040/2005, 78-102.
- Βρυώνης, Κ., & Γούπος, Θ. (2009). Η φιλοσοφία των Μαθηματικών και τα νέα Α.Π.Σ. – Δ.Ε.Π.Π.Σ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 5-15.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Μ.

- Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ.163-180). Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002α). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία* (Β΄ τόμος). Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002β). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία* (Γ΄ τόμος). Επιμέλεια: Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.
- Coleman, J. C. (2013). *Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας*. Επιμέλεια: Η. Γ. Μπεζεβέγκης. Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken: Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and child development, 18*, 238-254.
- Craig, G.J. & Baucum, D. (2007). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου. Τόμος Α΄*. Επιστημονική επιμέλεια: Π. Βορριά. Μετάφραση: Α. Ιωαννίδου. Αθήνα: Παπαζήση.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Επιμέλεια: Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (2000). *Παιδαγωγική ψυχολογία: Μάθηση και ανάπτυξη*. (τ. Α΄) (Δ΄ εκδ.). Αθήνα.
- Delors, J. (2013). The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years

after its publication?. *International Review of Education*, 59, 319–330.

DOI 10.1007/s11159-013-9350-8

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996).

Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

Demetriou, A. (2006). Neo-Piagetische Ansätze In W. Schneider & F. Wilkening

(Eds.), *Theorien, modelle, und methoden der Endwicklungspsychologie*.

Volume of Enzyklopadie der Psychologie (pp. 191-263). Gotingen:

Hogrefe-Verlag.

Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (χ.χ.) Υλικό ανά μάθημα: μαθήματα δημοτικού, γυμνασίου, γενικού λυκείου. Ανακτήθηκε από:

<http://ebooks.edu.gr/new/allcourses.php>

Eggen, P., & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Νέοι ορίζοντες στη*

μάθηση και τη διδασκαλία. Επιμέλεια: Π. Δημητροπούλου. Μετάφραση: Κ.

Λυκιστάκου & Α. Μπακοπούλου. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ.

Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield-Cook, J. & Travers J. F. (2008).

Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική

μάθηση. Επιμέλεια: Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολλίτου. Μετάφραση: Μ. Σόλμαν

& Φ. Καλυβά. Αθήνα: Gutenberg.

Eurydice (2018). Greece overview. Ανακτήθηκε από:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_en

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (3/10-01-1995). *Προεδρικά*

διατάγματα: 8. Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου (Α΄ τεύχος). Αρ.

φύλλου 3.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1471/22-11-2002).

Αποφάσεις: Αριθ. Φ50/76/121153/Γ1. Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολόγιου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Β΄ τεύχος). Αρ. Φύλλου 1471.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (303/13-3-2003).

Αποφάσεις: Αριθ.21072 α/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού – Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος (Β΄ τεύχος). Αρ. Φύλλου 303.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (118/24-5-2011). Νόμος υπ΄

αριθ. 3966 : Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις (Α΄ τεύχος). Αρ. φύλλου 118.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (181/23-1-2015).

Αποφάσεις:

Αιθμ. 8613/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος «Ιστορία» της Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού, της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γυμνασίου, της Α΄, Β΄, Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου, της ομάδας προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών και της ομάδας προσανατολισμού Οικονομικών-Πολιτικών-Κοινωνικών και Παιδαγωγικών Σπουδών της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου (Β΄ τεύχος). Αρ. φύλλου 181.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1324/11-5-2016).

Αποφάσεις: Φ12/657/70691/Δ1. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου

Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Β΄ τεύχος). Αρ. Φύλλου 1324.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2104/19-6-2017).

Αποφάσεις: Αριθμ. 101470/Δ2. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των

Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Β΄ τεύχος). Αρ. φύλλου 2104.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (109/01-08-2017).

Προεδρικό Διάταγμα υπ΄ αριθμ. 79 : Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων

και δημοτικών σχολείων (Α΄ τεύχος). Αρ. φύλλου 109.

Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Επιστημονική επιμέλεια ελλ. έκδοσης: Η. Μπεζεβέγκης. Μετάφραση: Ζ. Αντωνοπούλου & Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.

Hatzichristou, C., Issari, P., & Yfanti, T. (2015). Psychological well-being among Greek children and adolescents. In B. K. Nastasi & A. P. Borja (Eds.), *International handbook of psychological well-being in children and adolescents. Bridging the gaps between theory, research, and practice* (pp. 61-77). New York, NY: Springer.

Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, 192-206.

Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*, 1-19.

- Haubner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied research in quality of life, 1*, 139-150.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M., (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Α. Χαντζή. Μετάφραση: Ε. Βασιλικός, Α. Αρβανίτης. Αθήνα: Gutenberg.
- Hoglund, W. L.G., Klinge, K.E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*, 337-357.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2007). *Ιδιοσυγκρασία και σχολική προσαρμογή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσουλάκος, Θ., Κατσάρου, Χ., Λένα, Μ., & Καρυώτη, Ι. (χ.χ.). *Ιστορία Δ΄ δημοτικού: Στα αρχαία χρόνια. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων
- Καψάλης, Α. Γ., & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια : Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική* (αναθεωρημένη εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kienig, A. (2014). Transitions in childhood: changes and challenges. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σς 83-88). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., & Πήλιουρας, Π. (χ.χ.). *Μελέτη περιβάλλοντος Δ΄ δημοτικού*.

Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

- Κόπτσης, Α. & Νάκου, Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή τους. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Συνέδριο: Η διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο*. (σσ 139-149)
- Κουτσούκος, Α. Π., & Σμυρναίου, Ζ. Γ. (2008). *Γνωστική ψυχολογία και διδακτική: Η συμβολή του Jean Piaget στη σύγχρονη παιδαγωγική και διδακτική σκέψη: Νεότερες τάσεις*. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Krebs, D. (2005). The evolution of morality. In D. M. Buss (ed.), *The handbook of evolutionary psychology* (pp. 747 – 771). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Κρεμπς, Π. (2011). *Συνεργασία γονέων-δασκάλων: Το πλαίσιο και ο ρόλος του στη σχολική επίδοση, τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, τη σχολική προσαρμογή, καθώς και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών για τους δασκάλους τους*. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.
- Κωστάκη Α. (1999). Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: μια ανασκόπηση των εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994). *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων 1*. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ladd, G. W., & Price, J. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.

Lam, S.-f., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., Hatzichristou, C., et al. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school?

The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology, 50*, 77-94.

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health, 74* (7), 274-283.

Loh, E., & Wragg, J. (2004). Developmental perspective. In K.N. Dwivedi and P. Brinley-Harper, (Eds.), *Promoting the Emotional Well-being of children and adolescents and preventing their mental III health. A handbook* (pp 29-48). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Martinez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2010). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *J Youth Adolescence* (40), 519-530.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 15-30.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). Σχολική ετοιμότητα και σχολική μετάβαση στο Π.Ι. : Συνέχεια ή /και ασυνέχεια; κοινωνικό-συναισθηματική ή/και γλωσσικό-γνωστική ετοιμότητα; Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σσ 25-38). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή – Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σ σ.343-392). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπότσας, Γ., Κωτούλας, Β., & Μπότσας, Θ. (2012). *Μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Μελέτη των ατομικών χαρακτηριστικών*. Ανακτήθηκε από:
https://www.researchgate.net/publication/260796946_METABASE_APO_TO_DEMOTIKO_STO_GYMNASIO_MELETE_TON_ATOMIKON_CHARAKTERISTIKON
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Μωυσίδου, Τ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρωπαϊκή ένωση*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ στις Ευρωπαϊκές Σπουδές νεολαίας. Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (2018). *Development through life: A psychosocial Approach* (13th ed.). Boston, USA: Cengage Learning
- Ευθάλη, Β., & Σαλτερής, Ν. (2014). Η μετάβαση στο γυμνάσιο: Διερευνώντας απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρακτικές στήριξης της μετάβασης σε δημοτικά σχολεία του Πειραιά. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σσ 165-174). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από:
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διατμηματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του

Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα*

Σπουδών. Ανακτήθηκε από: www.pi-schools.gr/paideia_dialogos_η

<http://www2.stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-11.5.2009-protasi-PI.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011α). *Μαθηματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*

(δημοτικό): Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών

Προσεγγίσεων». Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf>

[http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC/%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%E2%80%94%20%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011β). *Πρόγραμμα σπουδών Φυσικών Επιστημών*

δημοτικού για το «Νέο Σχολείο». Ανακτήθηκε από:

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf>

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011γ). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της*

Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο: Οδηγός εκπαιδευτικού. Αθήνα.

Ανακτήθηκε από:

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf>

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%A6%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf>

84%CE%AE%CE%BC%CE%B5%CF%82/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%93%CE%B5%CF%89%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D.pdf

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). Η πρόκληση του σχολείου: Μια ερευνητική συγκριτική προσέγγιση. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σς 105-110). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Πανταζής, Σ. Χ., Σακελλαρίου, Μ. Ι., & Μπάκας, Θ. Σ. (2014). Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (2^η εκδ.) (σς 131-138). Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Παπαδόπουλος, Ν. Γ. (2003). *Ψυχολογία. Σύγχρονη πειραματική* (8^η εκδ.) Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational researcher*, 34(1), 13-19.

Πετρόπουλος, Φ. (2014). *Γιατί οι μαθητές δεν αρέσκονται στο σχολείο και στην εκπαίδευση που τους προσφέρει;. Ερευνητική μελέτη σε μαθητές Λυκείου για τους ενδοσχολικούς παράγοντες που ευθύνονται για τη δημιουργία και εκδήλωση της συμπεριφοράς απαρέσκειας των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολείο και την εκπαίδευση τους και της επίδρασης της παιδαγωγικής σχέσης καθηγητών-μαθητών στην πρόληψη της εμφάνισης της απαρέσκειας των μαθητών. Διδακτορική διατριβή. Σχολή ανθρωπιστικών και*

κοινωνικών επιστημών, Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

- Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική αγωγή: Θεωρία και πράξη στη δημοτική εκπαίδευση. Βιβλίο εκπαιδευτικού για όλες τις τάξεις του δημοτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Rogol, A. D., Clark, P. A., & Roemmich, J. N. (2000). Growth and pubertal development in children and adolescents: effects of diet and physical activity. *The American Journal of Clinical Nutrition* 72(2), 521-528.
- Σαλβαράς, Ι. (1999). Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 33- 44.
- Samdal, D., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools-a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research*, 13 (3), 383-397.
- Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, P. (2005). The role of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 34(6), 619-628.
- School Education in France (χ.χ.). Ανακτήθηκε από:
<https://www.french-property.com/guides/france/public-services/school-education/primary/curriculum/>

- Shaffer, D. R. (2004). *Εξελικτική ψυχολογία. Παιδική ηλικία και εφηβεία* (1^η ελλ. εκδ.). Επιμέλεια: Ε. Μακρή-Μπότσαρη. Μετάφραση: Μ. Αντωνοπούλου. Αθήνα: ΙΩΝ εκδ. “ΕΛΛΗΝ”.
- Siegler, R. S. (2006). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Σ. Βοσνιάδου. Μετάφραση: Ζ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ., & Ταβουλάρη, Ζ. (2010). Η διδακτική της χρήσης των σχολικών βιβλίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 104-119.
- Spera, C., Wentzel, K. R., & Matto, H.C. (2009). Parental aspirations for their children’s educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children’s academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal youth adolescents*, 38, 1140-1152.
- Stenberg, R. J. (2011). *Γνωστική ψυχολογία* (3^η έκδοση). Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Γ. Ξανθάκου & Μ. Καϊλα. Μετάφραση: Ι. Βραχωρίτου. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, 48, 137–151.
- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10(1), 96-118.
- Τάνταρος, Σ. (2014). Θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης. Στο Π. Ρούσσο (επιμ.), *Γνωστική ψυχολογία: Ανώτερες γνωστικές διεργασίες* (σ. 163-197). Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Tawil, S., & Cougoureux, M. (2013). *UNESCO education research and foresight – occasional papers. Revisiting learning: The treasure within. Assessing the*

influence of the 1996 Delors report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Τότσικας, Α. (2015). Η ιστορία του σχολικού βιβλίου – σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος. «*Ελεύθερο Βήμα*», Αργολική Αρχαιακή Βιβλιοθήκη Ιστορίας και Πολιτισμού. Ανακτήθηκε από:
<https://argolikivivliothiki.gr/2015/12/16/school-books/>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2014). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων»: Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία: Διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο/τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης: Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού & Γυμνασίου, Νεοελληνική Λογοτεχνία Δημοτικού & Γυμνασίου, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα & Γραμματεία Γυμνασίου* (αναθεωρημένη εκδ.). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ & Ι.Ε.Π.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) (14-4-2016). *Επαναχρησιμοποίηση διδακτικών βιβλίων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2016-2017*. Αρ. πρωτ. 63407/Δ1/14-4-2016.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων : Γυμνάσιο . Ανακτήθηκε από:
<https://www.minedu.gov.gr/gymnasio-m-2/gymnasio-2/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.

Wang, M.T., Willett, J. B., Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.

- World Health Organization (WHO). (2010). *Participant manual: IMAI one-day orientation on adolescents living with HIV*. Geneva: World Health Organization.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών. Στο Δ. Φ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν – παρόν – μέλλον* (σς 203-246). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χάρης, Κ. Π. (2011). *Από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.). (2011α). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ.(2011β). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυποθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» : Φυλλάδιο εξέτασης – κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (ηλικίες: 7-12 έτη)*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ (6).

Χατζηγηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011).

Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18 (4), 503-524.