



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδυνάμωση της σχολικής
κοινότητας με την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης
και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και
Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Γεώργιος Στεφανίδης

Αθήνα, 2021



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Κοινωνική Παιδαγωγική και Ενδυνάμωση της σχολικής
κοινότητας με την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης
και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και
Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.)**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Γεώργιος Στεφανίδης

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ηρώ Μυλωνάκου - Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ (Επιβλέπουσα)

Ιωάννης Ψαρομήλιγκος, Καθηγητής Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων ΠΑ.Δ.Α.

Αθανάσιος Σπυριδάκος, Καθηγητής Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων ΠΑ.Δ.Α.

Αγγελική Βουδούρη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Ιωάννης Σπαντιδάκης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Νικόλαος Ζαράνης, Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Αν. Καθηγητής Θεολογικής Σχολής, ΕΚΠΑ

ΑΘΗΝΑ, 2021

Copyright © Γεώργιος Στεφανίδης, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

Στη μητέρα μου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αποτελεί την ολοκλήρωση ενός μεγάλου ταξιδιού εκτενούς αναζήτησης και έρευνας. Σε αυτό το ταξίδι υπήρξαν άνθρωποι, οι οποίοι με στήριξαν με ποικίλους και πολυάριθμους τρόπους όλα αυτά τα χρόνια και αισθάνομαι την ανάγκη και την ηθική υποχρέωση να τους ευχαριστήσω, χωρίς τους οποίους η περάτωση της διατριβής θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά μου εκτίμηση και ευγνωμοσύνη στην επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου κ. Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, για την πολύτιμη συμβολή της καθώς και για την ουσιαστική της βοήθεια κατά τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής. Οι υποδείξεις και οι συμβουλές της σε συνδυασμό με τις εποικοδομητικές μας συζητήσεις αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για να ξεπεραστούν δυσκολίες οι οποίες προέκυψαν. Όλα τα χρόνια της συνεργασίας μας, η συμπαράσταση και η εμπιστοσύνη που επέδειξε στις δυνατότητές μου, με βοήθησαν να μη σταματήσω αλλά να συνεχίσω αδιάκοπα την προσπάθειά μου.

Την εκτίμηση και τις ευχαριστίες μου θα ήθελα επίσης να εκφράσω προς τον κ. Ψαρομήλιγκο Ιωάννη, Καθηγητή του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και τον κ. Σπυριδάκο Αθανάσιο, Καθηγητή του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής διότι με την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή τους συνέβαλαν στην υλοποίηση και στην πορεία της διδακτορικής μου διατριβής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και προς τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής μου επιτροπής, την κ. Βουδούρη Αγγελική, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον κ. Σπαντιδάκη Ιωάννη, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, τον κ. Ζαράνη Νικόλαο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και τον κ. Κουκουνάρα – Λιάγκη Μάριο, Αναπληρωτή Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών για την ιδιαίτερη τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής μου διατριβής.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω ακόμα στους εξαιρετικούς μου συναδέλφους κ. Θεμελή Αναστασία, κ. Κλημεντιώτη Χριστίνα και κ. Στέφα Ιωάννη για τη βοήθεια που μου παρείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές τους, καθώς και για την υποστήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

Επιπλέον δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω θερμά όλους τους ανθρώπους από το προσωπικό μου περιβάλλον, οι οποίοι ήταν πάντα δίπλα μου σε κάθε μου βήμα και μου υπενθύμιζαν πόσο σημαντικό είναι να μείνω αφοσιωμένος στο ταξίδι αυτό. Πάνω απ' όλα οφείλω να ευχαριστήσω τον μονάκριβό μου γιο Παναγιώτη, ο οποίος παρόλο το νεαρό της ηλικίας του, επέδειξε απρόσμενη κατανόηση, δίνοντας μου κουράγιο, ώστε να συνεχίζω να προσπαθώ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	1
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	3
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ.....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	17
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	25
ABSTRACT.....	27
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	29
ΜΕΡΟΣ Α : ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	42
1.1 ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	42
1.1.1 Εισαγωγή στην Κοινωνική Παιδαγωγική.....	42
1.1.2 Θεωρήσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη Γερμανία.....	42
1.2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	44
1.2.1 Ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου.....	45
1.2.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.....	45
1.2.3 Η μοναδικότητα κάθε ατόμου και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας.....	46
1.2.4 Ο ρόλος της οικογένειας.....	47
1.2.5 Η συνεργασία, η συλλογικότητα και η ομαδικότητα.....	48
1.3 ΒΑΣΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΑΣΧΟΛΕΙΤΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	49
1.4 ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	50
1.5 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ.....	52
1.6 Ο ΠΡΟΛΗΠΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ.....	53
1.7 ΚΥΚΛΟΙ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ.....	58
1.8 Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ.....	62
1.9 ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΣΗ ΥΠΟΘΕΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ.....	65
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	71
2.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	71
2.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	73
2.3 ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	75
2.4 ΠΟΤΕ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΨΥΧΙΚΑ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟ;.....	77

2.5	Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	79
2.6	ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ	82
2.6.1	<i>Ποιες είναι οι σχολικές τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα;</i>	82
2.6.2	<i>Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης με ψυχική ανθεκτικότητα;</i>	84
2.7	ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	100
2.7.1	<i>Σχολείο και Ψυχική Ανθεκτικότητα</i>	100
2.7.2	<i>Τομείς που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα</i>	104
2.8	ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	112
2.8.1	<i>Οι τάξεις αλλάζουν</i>	113
2.8.2	<i>Τα σχολεία αλλάζουν</i>	115
2.8.3	<i>Οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν</i>	118
2.8.4	<i>Οι συμμαθητές αλλάζουν</i>	118
2.9	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ.....	120
3.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ & ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	122
3.1	ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	122
3.1.1	<i>Το σχολείο στον 21^ο αιώνα</i>	122
3.1.2	<i>Οι τέσσερις βασικοί πυλώνες για την εκπαίδευση</i>	123
3.2	ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ & ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	126
3.2.1	<i>Εισαγωγή</i>	126
3.2.2	<i>Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας</i>	127
3.2.3	<i>Τύποι οικογενειών</i>	127
3.2.4	<i>Τύποι σχολείων</i>	130
3.3	ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	132
3.4	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ.....	133
4.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	135
4.1	ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	135
4.1.1	<i>Η Ανακαλυπτική μάθηση</i>	135
4.1.2	<i>Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism)</i>	137
4.1.3	<i>Η θεωρία Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situated Cognition Theory)</i>	139
4.1.4	<i>Η θεωρία της Κατανεμημένης Μάθησης (Distributed Cognition Theory)</i>	140
4.1.5	<i>Η θεωρία της Δραστηριότητας (Activity Theory)</i>	141
4.2	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΠΡΟΣΤΙΘΕΜΕΝΗ ΑΞΙΑ, ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ.....	143
4.3	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	147
4.4	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ 21ΟΥ ΑΙΩΝΑ.....	150

4.4.1	Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21 ^{ου} αιώνα	150
4.4.2	Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις δεξιότητες ης Δια Βίου Μάθησης	153
4.4.3	Έκθεση ΟΟΣΑ: Δεξιότητες και Ανταγωνισμοί του 21 ^{ου} αιώνα.....	154
4.5	ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	158
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	161
5.1	Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ).....	161
5.2	Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	162
5.3	ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ.....	163
5.4	ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΤΠΕ.....	164
5.5	ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΤΠΕ.....	166
5.6	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ	169
5.7	ΟΙ ΤΠΕ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΚΙΝΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	170
5.8	ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	171
	ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	174
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	175
6.1	ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	175
6.2	ΣΚΟΠΟΣ - ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	176
6.3	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	178
6.4	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	178
6.5	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	179
6.5.1	Σκοπός του Προγράμματος.....	179
6.5.2	Οπτικοακουστικό υλικό του προγράμματος	180
6.5.3	Χρόνος διδασκαλίας του Προγράμματος.....	180
6.5.4	Μεθοδολογία των δραστηριοτήτων.....	181
6.5.5	Οι δραστηριότητες του προγράμματος.....	183
6.6	ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ.....	185
6.6.1	Ερωματολόγιο «Οι χάρτες της Τάξης» (Classroom Maps).....	185
6.6.2	Ερωματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	186
6.6.3	Ερωματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	187
6.7	Η ΔΙΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ, ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ	187
6.8	ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	188
6.9	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	194
6.10	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	194
6.11	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ.....	198
6.12	ΔΟΜΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ	201
6.12.1	Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας	201

6.12.2	<i>Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	203
7.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	206
7.1	ΠΡΩΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: Η ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	206
7.1.1	<i>Επίδραση στη συνολική κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>	206
7.1.2	<i>Αναλυτική επίδραση στις κλίμακες Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>	211
7.2	ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: Η ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	215
7.2.1	<i>Επίδραση στην συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	215
7.2.2	<i>Αναλυτική επίδραση στις διαστάσεις της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	221
7.3	ΤΡΙΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	225
7.3.1	<i>Το φύλο</i>	225
7.3.2	<i>Το είδος σχολείου</i>	228
7.3.3	<i>Η περιοχή διαμονής</i>	232
7.4	ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	236
	ΜΕΡΟΣ Γ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	240
8.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	241
8.1	ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	241
8.1.1	<i>Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με Κοινωνική Παιδαγωγική</i>	243
8.1.2	<i>Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη Ψυχική Ανθεκτικότητα</i>	245
8.1.3	<i>Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με το Σχολείο, την Οικογένεια και την Κοινότητα</i> 248	
8.1.4	<i>Τρόπος αξιοποίησης της Διερευνητικής Μάθησης & των ΤΠΕ μέσα στην παρούσα έρευνα</i> 250	
8.1.5	<i>Συσχέτιση των αποτελεσμάτων με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί</i>	254
8.1.6	<i>Προηγούμενες έρευνες για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>	257
8.2	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	259
8.3	ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	261
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	263
	ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	263
	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	273
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	300
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	300
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	305

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	310
<i>Πίνακας 21: Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας - Χάρτες</i>	310
<i>Πίνακας 22: Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης</i>	313
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ “CRONBACH IF ITEM DELETED”	318
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ	340
<i>ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ</i>	340
<i>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</i>	344
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	349
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	389

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΕΔΙΩΝ

Σχέδιο 1: Σχέση οικογένειας, μαθητή, εκπαιδευτικού

Σχέδιο 2: Παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα

Σχέδιο 3: Βασικοί πυλώνες για την εκπαίδευση

Σχέδιο 4: Ο κύκλος της διερεύνησης

Σχέδιο 5: Διερευνητικές Δεξιότητες

Σχέδιο 6: Δεξιότητες του 21ου αιώνα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για το φύλο

Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για το είδος σχολείου

Πίνακας 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την περιοχή του σχολείου

Πίνακας 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την κατανομή των ομάδων με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό

Πίνακας 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την κατανομή των ομάδων σε σχέση με την πραγματοποίηση παρέμβασης

Πίνακας 6: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha για τις κλίμακες της έρευνας

Πίνακας 7: Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τον έλεγχο προσαρμογής και επάρκειας δειγματοληψίας των δεδομένων της παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 8: Πίνακας ιδιοτιμών και συνολικά ερμηνευόμενης διακύμανσης για την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 9: Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τον έλεγχο προσαρμογής και επάρκειας δειγματοληψίας των δεδομένων της παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 10: Πίνακας ιδιοτιμών και συνολικά ερμηνευόμενης διακύμανσης για την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 11: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 12: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Πίνακας 13: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Πίνακας 14: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 15: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Πίνακας 16: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 17: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 18: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 19: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 20: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, μεταξύ των διαστάσεων των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Πίνακας 21: Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας - Χάρτες

Πίνακας 22: Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πίνακας 23: Πιστεύω_στον_εαυτό_μου

Πίνακας 24: Αναλαμβάνοντας_τον_έλεγχο

Πίνακας 25: Ακολουθώντας_κανόνες_της_τάξης

Πίνακας 26: Ο_δάσκαλος_δασκάλα

Πίνακας 27: Οι_συμμαθητές_μου

Πίνακας 28: Μιλώντας_με_τους_γονείς_μου

Πίνακας 29: Ανθεκτικότητα

Πίνακας 30: Ρύθμιση Συναισθημάτων

Πίνακας 31: Ικανότητα προσαρμογής

Πίνακας 32: Έκφραση Συναισθημάτων

Πίνακας 33: Συγκίνηση_Αντίληψη

Πίνακας 34: Αυτοκινητοποίηση

Πίνακας 35: Αυτοεκτίμηση

Πίνακας 36: Χαμηλή παρορμητικότητα

Πίνακας 37: Ομότιμες σχέσεις

Πίνακας 38: Συναισθηματική διάθεση

Πίνακας 39: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Πίνακας 40: Πολλαπλές Συγκρίσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Πίνακας 41: Πολλαπλές Συγκρίσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πίνακας 41: Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Πίνακας 42: Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 43: Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

Πίνακας 44: Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 45: Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

Πίνακας 46: Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Πίνακας 47: Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 48: Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

Πίνακας 49: Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 50: Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 51: Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

Πίνακας 52: Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

Πίνακας 53: Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

Πίνακας 54: Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 55: Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 56: Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 57: Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

Πίνακας 58: Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 59: Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

Πίνακας 60: Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 61: Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 62: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ.

Πίνακας 63: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

Πίνακας 64: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

Πίνακας 65: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

Πίνακας 66: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 67: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

Πίνακας 68: Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 69: Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

Πίνακας 70: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

Πίνακας 71: Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

Πίνακας 72: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

Πίνακας 73: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

- Πίνακας 74: Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.
- Πίνακας 75: Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.
- Πίνακας 76: Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.
- Πίνακας 77: Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.
- Πίνακας 78: Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.
- Πίνακας 79: Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.
- Πίνακας 80: Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.
- Πίνακας 81: Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.
- Πίνακας 82: Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.
- Πίνακας 83: Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι
- Πίνακας 84: Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.
- Πίνακας 85: Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.
- Πίνακας 86: Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.
- Πίνακας 87: Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.
- Πίνακας 88: Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.
- Πίνακας 89: Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.
- Πίνακας 90: Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.
- Πίνακας 91: Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.
- Πίνακας 92: Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.
- Πίνακας 93: Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.
- Πίνακας 94: Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.
- Πίνακας 95: Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.
- Πίνακας 96: Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

- Πίνακας 97: Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.
- Πίνακας 98: Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.
- Πίνακας 99: Συχνά νιώθω αναστατωμένος.
- Πίνακας 100: Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.
- Πίνακας 101: Έχω πολλούς φίλους.
- Πίνακας 102: Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.
- Πίνακας 103: Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.
- Πίνακας 104: Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.
- Πίνακας 105: Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.
- Πίνακας 106: Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.
- Πίνακας 107: Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.
- Πίνακας 108: Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.
- Πίνακας 109: Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.
- Πίνακας 110: Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.
- Πίνακας 111: Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.
- Πίνακας 112: Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.
- Πίνακας 113: Συνήθως, είμαι χαρούμενος.
- Πίνακας 114: Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.
- Πίνακας 115: Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.
- Πίνακας 116: Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.
- Πίνακας 117: Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.
- Πίνακας 118: Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.
- Πίνακας 119: Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.
- Πίνακας 120: Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

Πίνακας 121: Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

Πίνακας 122: Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.

Πίνακας 123: Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

Πίνακας 124: Τα πηγαίνω καλά με όλους.

Πίνακας 125: Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

Πίνακας 126: Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

Πίνακας 127: Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Πίνακας 128: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

Πίνακας 129: Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

Πίνακας 130: Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

Πίνακας 131: Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Πίνακας 132: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

Πίνακας 133: Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.

Πίνακας 134: Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

Πίνακας 135: Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

Πίνακας 136: Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

Πίνακας 137: Θυμώνω πολύ εύκολα.

Πίνακας 138: Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

Πίνακας 139: Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

Πίνακας 140: Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

Πίνακας 141: Συνήθως είμαι κακόκεφος.

Πίνακας 142: Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

Πίνακας 143: Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

Πίνακας 144: Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

Πίνακας 145: Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

Πίνακας 146: Νιώθω συχνά θυμωμένος.

Πίνακας 147: Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

Πίνακας 148: Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

Πίνακας 149: Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

Πίνακας 150: Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

Πίνακας 151: Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

Πίνακας 152: Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

Πίνακας 153: Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το φύλο

Εικόνα 2: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το είδος σχολείου

Εικόνα 3: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για τη περιοχή του σχολείου

Εικόνα 4: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για την κατανομή των ομάδων με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό

Εικόνα 5: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για την κατανομή των ομάδων με βάση την παρέμβαση

Εικόνα 6: Διάγραμμα κρημονού (scree plot) ως αποτέλεσμα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (PCA) για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Εικόνα 7: Διάγραμμα κρημονού (scree plot) ως αποτέλεσμα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (PCA) για την κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Εικόνα 8: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Εικόνα 9: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Εικόνα 10: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Εικόνα 11: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Εικόνα 12: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 13: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Εικόνα 14: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Εικόνα 15: : Ομαδοποιημένα θηκογράμματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 16: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής

Εικόνα 17: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 18: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Εικόνα 19: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 20: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης της περιοχής του σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Εικόνα 21: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης της περιοχής του σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 22: Γράφημα σκέδασης (scatter plot) μεταξύ των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Εικόνα 23: Γράφημα σκέδασης (scatter plot) μεταξύ των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης, διαχωρισμένο μεταξύ των ατόμων που συμμετείχαν ή όχι στην παρέμβαση

Εικόνα 24: Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Εικόνα 25: Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 26: Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

Εικόνα 27: Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 28: Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

Εικόνα 29: Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Εικόνα 30: Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 31: Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

Εικόνα 32: Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 33: Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 34: Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

Εικόνα 35: Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

Εικόνα 36: Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

Εικόνα 37: Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 38: Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 39: Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 40: Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

Εικόνα 41: Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 42: Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

Εικόνα 43: Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 44: Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 45: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ.

Εικόνα 46: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

Εικόνα 47: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

Εικόνα 48: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

Εικόνα 49: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 50: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

Εικόνα 51: Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 52: Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίζω μαζί του/της στο διάλειμμα.

Εικόνα 53: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

Εικόνα 54: Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

Εικόνα 55: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

Εικόνα 56: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

Εικόνα 57: Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

Εικόνα 58: Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 59: Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 60: Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

Εικόνα 61: Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.

Εικόνα 62: Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 63: Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

Εικόνα 64: Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.

Εικόνα 65: Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.

Εικόνα 66: Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.

Εικόνα 67: Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.

Εικόνα 68: Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

Εικόνα 69: Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.

Εικόνα 70: Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.

Εικόνα 71: Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

Εικόνα 72: Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

Εικόνα 73: Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.

Εικόνα 74: Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.

Εικόνα 75: Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.

Εικόνα 76: Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.

Εικόνα 77: Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

Εικόνα 78: Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.

Εικόνα 79: Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.

Εικόνα 80: Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.

Εικόνα 81: Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

Εικόνα 82: Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

Εικόνα 83: Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.

Εικόνα 84: Συχνά νιώθω αναστατωμένος.

Εικόνα 85: Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.

Εικόνα 86: Έχω πολλούς φίλους.

Εικόνα 87: Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.

Εικόνα 88: Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.

Εικόνα 89: Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.

Εικόνα 90: Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.

Εικόνα 91: Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.

Εικόνα 92: Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.

Εικόνα 93: Πίνακας 109. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

Εικόνα 94: Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

Εικόνα 95: Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

Εικόνα 96: Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

Εικόνα 97: Συνήθως, είμαι χαρούμενος.

Εικόνα 98: Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

Εικόνα 99: Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.

Εικόνα 100: Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.

Εικόνα 101: Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.

Εικόνα 102: Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.

Εικόνα 103: Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.

Εικόνα 104: Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

Εικόνα 105: Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

Εικόνα 106: Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

Εικόνα 107: Τα πηγαίνω καλά με όλους.

Εικόνα 108: Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

Εικόνα 109: Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

Εικόνα 110: Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Εικόνα 111: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

Εικόνα 112: Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

Εικόνα 113: Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

Εικόνα 114: Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Εικόνα 115: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

Εικόνα 116: Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.

Εικόνα 117: Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

Εικόνα 118: Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

Εικόνα 119: Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

Εικόνα 120: Θυμώνω πολύ εύκολα.

Εικόνα 121: Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

Εικόνα 122: Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

Εικόνα 123: Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

Εικόνα 124: Συνήθως είμαι κακόκεφος.

Εικόνα 125: Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

Εικόνα 126: Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

Εικόνα 127: Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

Εικόνα 128: Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

Εικόνα 129: Νιώθω συχνά θυμωμένος.

Εικόνα 130: Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

Εικόνα 131: Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

Εικόνα 132: Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

Εικόνα 133: Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

Εικόνα 134: Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

Εικόνα 135: Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

Εικόνα 136: Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα και στην ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας έχει δημιουργήσει νέες πιο απαιτητικές ανάγκες της κοινωνίας μας. Μέσα από τις ανάγκες αυτές η εκπαίδευση αποκτά ακόμα περισσότερο απαραίτητο ρόλο στη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών. Οι οικονομικές κρίσεις τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο σε συνδυασμό με τις αλλαγές στις κοινωνικές δομές οδηγούν την κοινωνία μας όλο και περισσότερο στην ανάγκη δημιουργίας μία εκπαίδευσης, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές κάθε ηλικίας και θα δημιουργήσει ψυχικά ανθεκτικά παιδιά.

Η εκπαίδευση αυτή οφείλει να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες μέσα στις οποίες θα μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες για την αντιμετώπιση κάθε κοινωνικού προβλήματος που θα αντιμετωπίσουν. Η επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει ως θεμελιώδη προτεραιότητά της την ουσιαστική και πλήρη αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων. Μέσα από τη θεωρία, αναδύεται ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης με συγκεκριμένη μεθοδολογία, η οποία καθοδηγεί τις κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις.

Μέσα από τις δράσεις της Κοινωνική Παιδαγωγικής, οι μαθητές ενδυναμώνονται με δεξιότητες όπως η συνεργασία και η επικοινωνία, δεξιότητες απαραίτητες για τη δημιουργία του ενεργού πολίτη του 21^{ου} αι. Μέσα από το σύνολο των κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων, αναδεικνύονται όλες οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών και ο εκπαιδευτικός είναι πλέον έτοιμος να συμβάλλει στην ομαλή αντιμετώπισή τους.

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής ήταν η μελέτη της επίδρασης διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας διατριβής γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής παρουσιάζοντας τις βασικές αρχές πάνω στις οποίες διέπεται.

Διερευνάται βιβλιογραφικά η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια το σχολείο και την κοινότητα. Επιπλέον ορίζεται η Ψυχική Ανθεκτικότητα και καθορίζονται οι παράγοντες που οδηγούν μία τάξη στην προαγωγή της. Στη συνέχεια, παραθέτεται βιβλιογραφική μελέτη για τη χρήση της διερευνητικής μάθησης στην εκπαίδευση και τα πολλαπλά οφέλη της. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τη καταγραφή της ουσιαστικής συμβολής των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση του 21^{ου} αι.

Στο ερευνητικό μέρος, αναπτύσσονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ερωτηματολόγια που παραχωρήσαμε.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε οδηγεί τους μαθητές στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε όλους τους τομείς. Τα έξι χαρακτηριστικά της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, όπως παρουσιάστηκαν και διερευνήθηκαν επιβεβαίωσαν την θετική της ανάπτυξη μέσα από τη συμβολή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Παράλληλα αναδείχτηκαν τα κοινά ερευνητικά στοιχεία ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Η χρήση της Διερευνητικής Μάθησης βοήθησε στην δομή των κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων. Τέλος η ενσωμάτωση των ΤΠΕ συνέβαλε θετικά στην ουσιαστική συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις Κλειδιά: Κοινωνική Παιδαγωγική, Ψυχική Ανθεκτικότητα, Διερευνητική Μάθηση, ΤΠΕ, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συμπεριφορικός Αυτοέλεγχος, Ακαδημαϊκός Αυτοπροσδιορισμός, Ακαδημαϊκή Αποτελεσματικότητα

ABSTRACT

The continuous changes in the education of the 21st century and in the rapid evolution of the society has created new, more demanding needs of our society. Through these needs, education acquires an even more necessary role in the life and development of children. Economic crises both globally and nationally combined with changes in social structures are leading our society increasingly to the need to create an education that will help students of all ages and create mentally resilient children.

This education must create the necessary conditions in which students will be able to acquire the appropriate skills to deal with any social problem they will face. The science of Social Pedagogy has as its fundamental priority the substantial and complete treatment of social pedagogical problems. Through theory, a special way of thinking emerges with a specific methodology, which guides socio-pedagogical actions.

Through the activities of Social Pedagogy, students are empowered with skills such as cooperation and communication, skills necessary for the creation of the active citizen of the 21st century. Through all the socio-pedagogical activities, all the social and emotional needs of the students are highlighted and the teacher is now ready to contribute to their smooth treatment.

The purpose of the PhD dissertation was to study the impact of various socio-pedagogical programs and interventions on the empowerment of the school community, especially in primary education, through the utilization of the Inquiry Based Learning and the support of Information and Communication Technologies (ICT).

In the theoretical part of the present dissertation, reference is made to the theoretical framework of the science of Social Pedagogy, presenting the basic principles on which it is governed.

In the research part, the methodology followed and the statistical analysis of the research results are developed as they emerged from the answers of the students of Primary Education, to questionnaires that we provided.

The results of the research show that the socio-pedagogical intervention that was carried out leads the students to the promotion of Mental Resilience in all areas. The six characteristics of Mental Resilience, as presented and investigated, confirmed its positive development through the contribution of socio-pedagogical programs.

At the same time, the common research elements between Mental Resilience and Emotional Intelligence emerged. The use of Inquiry Based Learning helped the structure of socio-

pedagogical actions. Finally, the integration of ICT has contributed positively to the effective cooperation of students with each other and with the teacher.

Keywords: Social Pedagogy, Empowerment, Resilience, Exploratory Learning, ICT, Emotional Intelligence, Behavioral Self-Control, Academic Self-Determination, Academic Effectiveness

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπόνηση του θέματος της παρούσας διατριβής ήταν αποτέλεσμα ενός σύνθετου προβληματισμού ο οποίος πηγάζει από τον χώρο της εκπαίδευσης και διαφοροποιείται από την αποκλειστική ανάπτυξη των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων. Μέσα από τον διεπιστημονικό χώρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση αποκτά μία νέα προοπτική, μία νέα πτυχή μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώνονται μόνο στα γνωστικά αντικείμενα αλλά μεταφέρουν το βάρος της εκπαίδευσης στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Στόχος πλέον της εκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση πρωτίστως των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων, δημιουργώντας τις απαραίτητες συνθήκες μέσα από τις οποίες το άτομο θα μπορέσει να ζήσει μία ζωή με πληρότητα και θετικές ουσιαστικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Μέσα στην εκπαίδευση του 21^{ου} αι. ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει κατεύθυνση, η οποία τον οδηγεί στο να σχεδιάζει και να υποστηρίζει προγράμματα συμμετοχικής δράσης των μαθητών, μέσα στα οποία θα αναδεικνύεται η αξία της επικοινωνίας και της συνεργασίας των εμπλεκομένων.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού εντάσσεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο κοινωνικοπαιδαγωγικού προσανατολισμού, μέσα από τον οποίο εκπαιδευτικοί, μαθητές και το σύνολο των ανθρώπων που έχουν σχέση με τη σχολική κοινότητα αναπτύσσονται συνεχώς με σκοπό να δημιουργήσουν μία ζωή με αξίες, ουσιαστικές σχέσεις και αλληλοβοήθεια. Παράλληλα στοχεύει στη βελτίωση των υπάρχουσών συνθηκών μέσα από τη ατομική και συνεργατική δράση (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017).

Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις ενδυναμώνουν το πρακτικό επίπεδο μέσα από το θεωρητικό τρόπο σκέψης που το πλαισιώνουν, έχοντας ως στόχο την πρόληψη και καταπολέμηση ποικίλων προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α). Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, η οποία θέτει τις βάσεις για την ολοκληρωμένη αντιμετώπιση κάθε ανάγκης που θα παρουσιαστεί. Για να επιτευχθούν ουσιαστικά οι στόχοι, το σχολείο αναλαμβάνει να δημιουργήσει τη δική του κουλτούρα, μία κουλτούρα συνεργασίας μέσα στην οποία κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας θα έχει το δικό του ρόλο

και θα μπορεί να αποτελεί μέλος μία ευρύτερης ομάδας, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε ζήτημα, το οποίο θα εμφανιστεί. Η ανάγκη της δημιουργίας ενός κοινού οράματος από όλους τους εμπλεκόμενους αποτελεί επιτακτική ανάγκη του σύγχρονου σχολείου και είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου οφείλει να βελτιώσει όλες τις διαδικασίες οι οποίες θα εστιάζουν στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Με κοινό όραμα τόσο των θεσμών όσο και των δομών που απαρτίζουν το σχολείο και μέσα από την απαραίτητη οργάνωση, η σχολική κοινότητα έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει τις απαραίτητες μεθόδους που θα δημιουργήσουν εύφορο έδαφος για τη εξέλιξη της σχέσης σχολείου οικογένεια και κοινότητας.

Το σχολείο μέσα από τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο χρειάζεται να οδηγηθεί στην συνεχή εξέλιξη και ευημερία του ατόμου. Μέσα από το σύστημα του σχολείου και της οικογένειας δημιουργεί τις βάσεις για μία ολόπλευρη αγωγή του ανθρώπου. Επομένως το σχολείο στρέφεται στη δια βίου εκπαίδευση, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο του.

Αλλάζει βαρύτητα και ενδυναμώνει τη ισορροπία ανάμεσα στην τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη εκπαίδευση, γνωρίζοντας ότι κάθε είδος εκπαίδευσης οδηγεί στην ολοκλήρωση του ατόμου και στη δημιουργία ενός πλαισίου μέσα στο οποίο ο άνθρωπος θα συνεχίσει να μαθαίνει σε όλη του τη ζωή.

Προσαρμόζει επομένως το άτομο, για να μπορέσει να αντιμετωπίσει κάθε αλλαγή που θα εμφανίζεται στη ζωή του σε κάθε επίπεδο. Οι συνεχείς αλλαγές σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο πλέον θα είναι ελεγχόμενες και θα μπορεί μέσα σε αυτές να προσαρμοστεί και να συνεχίσει την εξέλιξή του. Οι δεξιότητες που θα αποκομίσει το άτομο από ένα σχολείο με κοινωνικοπαιδαγωγική κατεύθυνση θα τον βοηθήσουν να έχει όλα τα εργαλεία, ώστε μέσα από τη συνεργασία κάθε δομής της κοινωνίας να καταφέρει να αντιμετωπίσει πιθανές δυσκολίες. Η επιτυχία της αντιμετώπισης θα έχει άμεση σχέση με τη ουσιαστική δυναμική και συνεργασία του σχολείου της οικογένειας και της κοινότητας.

Από τα πρώτα χρόνια των παιδαγωγικών μου σπουδών απέκτησα ενδιαφέρον για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους και ταυτόχρονα με τους εκπαιδευτικούς. Οι δεξιότητες και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν τους μαθητές μου κέντριζε το ενδιαφέρον.

Οι γνώσεις που απέκτησα σε θεωρητικό επίπεδο μετατράπηκαν σε πράξη, όταν ξεκίνησα να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός. Η επικοινωνία με τους μαθητές, τα προβλήματά τους και οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να τα αντιμετωπίσουμε με οδήγησε να μελετήσω σε βάθος όλες εκείνες τις τεχνικές που θα οδηγούσαν στην ουσιαστική αντιμετώπισή τους. Η έρευνα αυτή με οδήγησε άμεσα στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και στην υπεύθυνη καθηγήτρια του Παιδαγωγική Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, κ. Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ, η οποία μελετούσε και αναδείκνυε όλα εκείνα τα στοιχεία που ήταν απαραίτητα για την περαιτέρω βελτίωση των παιδαγωγικών μου ανησυχιών. Μέσα από τις στρατηγικές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής κατόρθωσα και ανακάλυψα τεχνικές και εργαλεία τα οποία με βοηθούσαν καθημερινά να βελτιώνω το κλίμα της τάξης και να καλυτερεύω τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και γονέων.

Η συνεχής αύξηση των προβλημάτων των μαθητών τα οποία εκπορεύονταν μέσα από τις καθημερινές προσωπικές τους σχέσεις με οδήγησαν στην προσπάθεια ν' ανακαλύψω όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που θα βοηθούσαν στην ουσιαστική επίλυσή τους. Η καθημερινή επικοινωνία με συναδέλφους και γονείς τόνιζε την ανησυχία που υπήρχε ανάμεσα σε όλες τις πλευρές του σχολείου, οι οποίοι ήθελαν να βρεθούν λύσεις. Η επίλυση πλέον των κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών καθίσταται πιο αναγκαία από ποτέ. Η ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε θέματα εκτός του γνωστικού πλαισίου αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα.

Με αφορμή την πολυετή εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας και τη συμμετοχή μου σε ποικίλα ερευνητικά προγράμματα ευρωπαϊκού και εθνικού χαρακτήρα, μου δόθηκε το επιστημονικό κίνητρο να διερευνήσω τις σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βελτιωθούν.

Ο συνδυασμός των παραπάνω προβληματισμών και τα ενδιαφέροντα που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής μου σταδιοδρομίας εμπλουτίστηκαν από τη βοήθεια της επιβλέπουσας της παρούσας διατριβής, η οποία μου έδωσε τις απαραίτητες κατευθύνσεις, ώστε να μελετηθούν οι απαραίτητοι επιστημονικοί τομείς, ώστε να διερευνήσουμε το θέμα υπό το πρίσμα της Κοινωνικής

Παιδαγωγικής σε συνδυασμό με τη συνεργασία του Σχολείου, της Οικογένειας και της Κοινότητας.

Η διαδικασία αυτή, μας οδήγησε να δημιουργήσουμε το κεντρικό μας ερευνητικό ερώτημα της παρούσας διατριβής το οποίο διατυπώνεται ως εξής: Ποια είναι οι μεταβολή των χαρακτηριστικών της Ψυχική Ανθεκτικότητας των μαθητών μέσα από κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα;

Το παραπάνω ερώτημα μάς έδωσε την εκκίνηση να προχωρήσουμε και σε άλλα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζοντας στην ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας καθώς και κάθε εμπλεκόμενου σε αυτήν μέλος. Τα ερευνητικά ερωτήματα προσεγγίστηκαν μέσω ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από μαθητές ιδιωτικού και δημόσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα, αρχικός μας μέλημα ήταν η δημιουργία ενός προγράμματος με κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα, το οποίο θα ενσωμάτωνε τις κύριες αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγική και θα ενδυνάμωνε τη θετική προσαρμογή των μαθητών σε δύσκολα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα.

Γνωρίζοντας την ανάγκη σύνδεσης με τις υπάρχουσες παιδαγωγικές θεωρίες από ποικίλα επιστημονικά πεδία, η Κοινωνική Παιδαγωγική μας έδωσε τη δυνατότητα για έναν ευρύ επιστημονικό χώρο όπου οι διαφορετικές θεωρίες και μεθοδολογικές προσεγγίσεις θα χρησιμοποιούνταν για το δικό μας ερευνητικό σκοπό. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με ποικίλα ερευνητικά πεδία είναι και το στοιχείο εκείνο που χαρακτηρίζει τον διεπιστημονικό χαρακτήρα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, Hämäläinen, 2012).

Παράλληλα ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα προσπαθεί να συγκεράσει τη θεωρία με την πράξη. Πλήθος από μελέτες τονίζουν την σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη στην Κοινωνική Παιδαγωγική με σκοπό να υπάρξει μία εκ βαθέως αντιμετώπιση της οποιασδήποτε προβληματικής κατάστασης που θα εμφανιστεί (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013; Cameron & Moss, 2011; Eichsteller & Holthoff, 2011a; Hämäläinen, 2012).

Όπως αναφέρει και η Μυλωνάκου-Κεκέ : *«Στην Κοινωνική Παιδαγωγική η θεωρία με την πράξη δεν εντάσσονται σε μία ιεραρχική δομή, αλλά έχουν μεταξύ τους μία συνεχή ανάδραση, με τη μορφή ενός αναδραστικού βρόχου».*

Στόχος ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος είναι η εκπαιδευτική, προσωπική και κοινωνική αλλαγή. Πιο συγκεκριμένα μέσα από το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα το άτομο έρχεται σε αντίθεση με τις μη λειτουργικές πρακτικές των ήδη υπάρχουσών παιδαγωγικών θεωρήσεων και επιδιώκει την αλλαγή με έναν τρόπο μοναδικό για την ανάπτυξή του. Η αλλαγή του ατόμου αποτελεί θεμελιώδη αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Είναι σημαντικό να τονιστεί η αξία του παρεμβατικού και προληπτικού χαρακτήρα ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος. Μελέτες που έχουν προηγηθεί αναφέρουν την προτεραιότητα της πρόληψης των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων απέναντι σε προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική κοινότητα όπως αυτά του εκφοβισμού και της διαφορετικότητας (Kyriacou et al. 2009).

Σύμφωνα με τα παραπάνω γίνεται κατανοητή η ανάγκη του σχεδιασμού ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος, το οποίο θα μας οδηγήσει στον σκοπό της παρούσας διατριβής που είναι να διερευνηθεί η σύζευξη ανάμεσα στην Κοινωνική Παιδαγωγική και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας, εστιάζοντας στους παράγοντες που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών. Παράλληλα δίνεται βάρος στη διαδικασία μέσα από την οποία ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα μπορεί να επιφέρει αλλαγή στο άτομο και πιο συγκεκριμένα στον μαθητή. Επιπλέον η διατριβή στοχεύει στην καταγραφή των χαρακτηριστικών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τα οποία μπορούν να βελτιωθούν μέσα από κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα να βρεθούν τα στοιχεία εκείνα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να είναι ψυχικά ανθεκτικοί, αποκτώντας τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Στο πρώτο στάδιο της εκπόνησης της παρούσας διατριβής έγιναν προσπάθειες να μελετηθεί βιβλιογραφικά τόσο η Κοινωνική Παιδαγωγική όσο και η Ψυχική Ανθεκτικότητα. Μέσα από τη μελέτη αναδείχτηκαν σημαντικά στοιχεία από μελέτες και έρευνες, τόσο την ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπροσθέτως αναδύθηκε η ανάγκη να μελετηθούν και άλλοι ερευνητικοί τομείς όπως η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας (βλ κεφάλαιο 3 παρούσας εργασίας) καθώς και η μεθοδολογία μέσω της οποίας θα γινόταν η δημιουργία της παρέμβασης (βλ. κεφάλαιο 4 παρούσας εργασίας).

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας αναλύει όλους τους τομείς οι οποίοι περιβάλλουν τη ζωή ενός μαθητή. Μέσα από την Κοινωνική Παιδαγωγική, την επιστήμη που έχει ως βασικές αρχές την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, το σεβασμό στη μοναδικότητα και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων οδηγηθήκαμε στον ουσιαστικό ρόλο της οικογένειας. Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση του ρόλου της οικογένειας, καταγράφηκε η τυπολογία των γονέων και τα προβλήματα τα οποία εμφανίζονται στην εκάστοτε περίπτωση. Επιπροσθέτως έγινε εκτενής ανάλυση αναφορικά με τη μεθοδολογία της Διερευνητικής Μάθησης, εργαλείο το οποίο μας βοήθησε να δημιουργήσουμε την ερευνητική μας παρέμβαση. Στη συνέχεια, παρατίθεται βιβλιογραφική μελέτη αναφορικά με την αναγκαιότητα της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι οποίες βοήθησαν κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση με τους μαθητές.

Στο ερευνητικό μέρος, καταγράφονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη καθώς και η στατιστική ανάλυση με τα αποτελέσματά της.

Πλήθος ερευνών υπογραμμίζει την αναγκαιότητα περεταίρω αναλύσεων τόσο των δημογραφικών στοιχείων των μαθητών (φύλο, ηλικία), όσο και όλων εκείνων των στοιχείων που διαμορφώνουν τον τελικό τους χαρακτήρα και οδηγούν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων, οι οποίες θα τους οδηγήσουν στην ομαλή τους ανάπτυξη. Σημαντική θέση στην ερευνητική διαδικασία αποτελούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μέσα στους οποίους μεγαλώνει ένας μαθητής όπως το σχολική κλίμα, η επικοινωνία με τους συμμαθητές και η σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Οι έρευνες σε μαθητές δημοτικού σχολείου είναι περιορισμένες καθώς δεν υπάρχουν τα κατάλληλα εργαλεία για να γίνουν οι απαραίτητες μετρήσεις. Είναι επομένως φανερό η αναγκαιότητα της παρούσας εργασίας ή οποία επιχειρεί να καλύψει το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο.

Σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί η έρευνα με ομάδα ελέγχου, μέσω της οποίας αξιολογείται αποτελεσματικά η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση προάγουν το διεπιστημονικό περιεχόμενο του πεδίου της έρευνας, αναδεικνύοντας την παιδαγωγική του διάσταση.

Επιπρόσθετα το γεγονός ότι για πρώτη φορά για τα ελληνικά δεδομένα ερευνάται η ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας μέσω της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εστιάζοντας στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών του Δημοτικού σχολείου ενδυναμώνει την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας. Παράλληλα για πρώτη φορά χρησιμοποιείται η μεθοδολογία της Διερευνητικής Μάθησης στη δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, στοιχείο που αποτελεί σημαντική ερευνητική πρωτοτυπία, διότι η χρήση της Διερευνητικής Μάθησης αποτελούσε αποκλειστικό προνόμιο των Θετικών Επιστημών. Επιπλέον η χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων για την έρευνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τη συσχέτιση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη δημιουργεί ένα μεγαλύτερο εύρος ερευνητικών αποτελεσμάτων, εξάγοντας τις κατάλληλες μετρήσεις που μας οδηγούν σε πιο σαφή και ολοκληρωμένα αποτελέσματα.

Η πολυπλοκότητα της σημερινής κοινωνίας και οι συνεχείς μεταβολές που υπεισέρχονται στη ζωή των παιδιών και κατ' επέκταση των μαθητών καθιστά επιτακτική της παρούσας έρευνας η οποία εστιάζει στην επιλογή των τεχνικών της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, κάνοντας χρήση όλων των απαραίτητων τεχνολογικών εργαλείων της ΤΠΕ δημιουργώντας μία εκπαιδευτική παρέμβαση για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αυτή δημιούργησε το απαραίτητο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η έρευνα της παρούσας διατριβής.

Είναι σημαντικό επομένως να τονιστεί η σημασία της έρευνας, η οποία έγκειται στη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που έχουν ως στόχο την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως στοιχείο απαραίτητο για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Χαρακτηριστικά τα οποία θα βελτιώσουν όχι μόνο τους δείκτες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας αλλά παράλληλα θα οδηγήσουν τους μαθητές στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, αναδεικνύοντας τις κατάλληλες δεξιότητες, οι οποίες θα τους μετατρέψουν στους ενεργούς πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Η διαπίστωση αυτή, τονίζει τη σπουδαιότητα του νέου κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου που οφείλει να αναλάβει στη σημερινή εποχή ο εκπαιδευτικός και γενικότερα το σχολείο (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής ήταν η μελέτη της επίδρασης διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων στην ενδυνάμωση της

σχολικής κοινότητας, ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την αξιοποίηση της διερευνητικής μάθησης και την υποστήριξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Πιο συγκεκριμένα, κύριος στόχος της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στο σύνολό τους θα δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με γνώμονα τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, με βάση την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ειδικότερα ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής:

1. Οι μεταβολές ανάμεσα: i) στους μαθητές που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) και στους μαθητές που δεν πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (ομάδα αναφοράς), ii) στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος και iii) στα αγόρια και στα κορίτσια αναφορικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των Χαρτών της Τάξης.
2. Οι διαφορές ανάμεσα: i) στους μαθητές που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) και στους μαθητές που δεν πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (ομάδα αναφοράς), ii) στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος και iii) στα αγόρια και στα κορίτσια αναφορικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των Χαρτών της Τάξης.
3. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των χαρτών της Τάξης.
4. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των χαρτών της Τάξης.

Η διδακτορική διατριβή απαρτίζεται από την εισαγωγή αυτή και 3 μέρη.

Το Α' Μέρος αποτελείται από πέντε κεφάλαια, στα οποία αποσαφηνίζονται τα εννοιολογικά πεδία της διατριβής και προσδιορίζεται και αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.

Το 1^ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και, αρχικά, εξετάζει βασικές αρχές, προτεραιότητες, διαστάσεις και θεωρητικά μοντέλα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στη συνέχεια, συζητώνται θεμελιώδη ζητήματα και προβλήματα που αντιμετωπίζει ή προλαμβάνει η Κοινωνική Παιδαγωγική, με έμφαση σε αυτά που συναντώνται κυρίως στη σχολική κοινότητα. Τονίζεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης, με την ανάπτυξη και τις δυνατότητες του προληπτικού και παρεμβατικού ρόλου της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μέσα από μεθόδους και τεχνικές που αναπτύσσονται, σε ένα διεπιστημονικό πλαίσιο, στη σχολική κοινότητα.

Στο 2^ο κεφάλαιο εξετάζονται οι δυνατότητες ενδυνάμωσης μιας σχολικής κοινότητας και τα χαρακτηριστικά που μπορούν να ενισχύσουν την κοινότητα και τα μέλη της, με προτεραιότητα τα παιδιά. Συζητείται ο ρόλος του σχολικού και κοινωνικού περιβάλλοντος για την ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας και οι πολλαπλές δυνατότητες της ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Προσδιορίζονται, επίσης, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά χαρακτηριστικά των σχολείων που προάγουν την ενδυνάμωση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Το 3^ο κεφάλαιο εστιάζει ακόμη περισσότερο στη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Αναδεικνύεται ο ρόλος και οι δυνατότητες της οικογένειας και του σχολείου, σε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πλαίσιο. Παρουσιάζεται η ενίσχυση των βασικών πυλώνων για την εκπαίδευση που διέπουν το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, μέσα από τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Επίσης, παρουσιάζονται αποτελεσματικές μέθοδοι και ερευνητικά μοντέλα, με θετικά αποτελέσματα στην ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στο 4^ο κεφάλαιο, συνεχίζοντας τη συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση, μελετώνται διάφορες πλευρές της διερευνητικής μάθησης και αναδεικνύονται τα πολλαπλά οφέλη από την αξιοποίησή της, μέσα από την κοινωνικοπαιδαγωγική οπτική.

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζεται η σύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με τη διερευνητική μάθηση, διερευνώνται και συζητώνται οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές μέσα από τη διερευνητική μάθηση και στη συνέχεια, αυτές οι δεξιότητες συνεξετάζονται με τις επιθυμητές δεξιότητες του ενεργού πολίτη του 21^{ου} αιώνα.

Στο 5^ο κεφάλαιο συζητώνται οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διερευνητική μάθηση για την υποστήριξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας. Αναδεικνύεται η σημαντικότητα του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε. και οι περαιτέρω δυνατότητες για τη σχολική κοινότητα.

Στο Β' Μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας της διατριβής.

Στο 6^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η μεθοδολογία της έρευνας. Καταγράφεται ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες, τα δημογραφικά στοιχεία, επεξηγείται η ερευνητική μεθοδολογία, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων και παρουσιάζεται αναλυτικά το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα και οι παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε σχολική κοινότητα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τρία χρόνια. Επίσης, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και, τέλος, παρουσιάζονται τα διαφορετικά επίπεδα και οι αναλύσεις της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων .

Στο 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Γίνεται ο έλεγχος των αποτελεσμάτων για κάθε ερευνητικό ερώτημα και επίσης σε σχέση με τον γενικό σκοπό της έρευνας. Επίσης, παρουσιάζεται το ερευνητικό μοντέλο το οποίο προέκυψε από την ανάλυση διαδρομών συσχετίσεων και παλινδρομήσεων των ερευνητικών δεδομένων.

Στο Γ' Μέρος (αποτελείται από ένα κεφάλαιο και τη βιβλιογραφία), γίνεται η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και επιχειρείται μια σύνθεση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

Στο 8^ο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας και των επιμέρους ευρημάτων της για κάθε ερευνητικό ερώτημα και σε σχέση

με τον σκοπό της έρευνας, τα οποία αναλύονται και αξιολογούνται κριτικά. Τα συμπεράσματα της έρευνας συσχετίζονται με πορίσματα άλλων ερευνών, από τον ελληνικό και τον διεθνή χώρο.

Τέλος, προτείνονται οι μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις και διατυπώνονται τα συμπερασματικά σχόλια.

Ακολουθεί η βιβλιογραφία της διατριβής.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με τα παραρτήματα, στα οποία συμπεριλαμβάνονται τα ερευνητικά εργαλεία καθώς και περισσότερα στατιστικά αποτελέσματα.

ΜΕΡΟΣ Α : ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΘΕΩΡΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1.1 Θεωρητική Προσέγγιση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

1.1.1 Εισαγωγή στην Κοινωνική Παιδαγωγική.

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, λόγω της αυξανόμενης ανάγκης των κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων στην Ευρώπη, δημιουργήθηκε η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστημονικό πεδίο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003). Οι συνεχείς ανακατατάξεις στον ευρωπαϊκό κοινωνικό ιστό, οι οποίες προήλθαν από τους ισχυρούς παγκόσμιους και εμφυλίους πολέμους, δημιούργησαν την ανάγκη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η οποία προσπαθούσε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που εμφανίζονταν με ολιστικό τρόπο, δημιουργώντας μία νέα πραγματικότητα με ισχυρές βάσεις στην κοινωνία.

Με την πάροδο των ετών, η Κοινωνική Παιδαγωγική εξελίχθηκε και προσαρμόστηκε με τις διάφορες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στις οποίες βρέθηκε, και κατάφερε να δημιουργήσει ένα πλαίσιο, το οποίο θα αποτελέσει σταθμό στην καθοριστική και προληπτική δράση στα κοινωνικά προβλήματα της ζωής των ανθρώπων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013)

Προσεγγίζοντας την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής θα αναφερθούμε στη συνέχεια, εντελώς ενδεικτικά, σε ορισμένες από τις κύριες θεωρητικές διαστάσεις της.

1.1.2 Θεωρήσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στη Γερμανία

Το ξεκίνημα της βιομηχανικής επανάστασης στα δυτικά κράτη της Ευρώπη δημιούργησε κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες όξυναν τα προβλήματα μέσα στην κοινωνία. Το 1844 εμφανίζεται για πρώτη φορά ο όρος «Κοινωνική Παιδαγωγική», όρος συνδεδεμένος με μία νέα επιστήμη. Μία επιστήμη η οποία έχει ως στόχο της να

βοηθήσει με έναν διακριτικό τρόπο την εκπαίδευση της κοινωνίας, ώστε να ελαττωθούν οι κοινωνικές διαφορές και να βοηθήσει τα αδικημένα κοινωνικά στρώματα (Buchkremer, όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική εξελίχθηκε μέσα από διάφορες προσωπικότητες οι οποίες είχαν γερμανική καταγωγή. Αρχικά ο Johann Pestalozzi κατά τον 18^ο αιώνα, προσπαθεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη, ώστε να καλυφθεί το κενό που υπήρχε μεταξύ τους. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Karl Mager ενδυναμώνει την άποψη για αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να επωφελούνται οι μειονεκτούντες, άρα να υπάρχει εκπαίδευση ίση για όλους, καθώς και εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους ατόμου (δια βίου μάθηση). Στις αρχές της δεκαετίας του 20^ο αιώνα ο Paul Natorp τονίζει ότι όλες οι παιδαγωγικές θεωρήσεις εντάσσονται στην Κοινωνική παιδαγωγική, η οποία τις εμπεριέχει όλες, συνδυάζοντας τη θεωρία τους με τις πρακτικές που ακολουθούνται, αποτελώντας το αποκορύφωμα της διαπαιδαγώγησης. Επισημαίνει επιπλέον την ανάγκη κοινής πορείας της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας, η οποία βοηθά την προσωπική ανάπτυξη και την καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος. Στα μέσα του 20^{ου} αιώνα ο Klaus Mollenhauer δίνει ώθηση στην Κοινωνική Παιδαγωγική, παρουσιάζοντάς την ως άμεσα συνδεδεμένη με την οικογένεια και το σχολείο, βελτιώνοντας την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Στο ίδιο πλαίσιο θεωρεί ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική ενισχύει ολόπλευρα την προσωπικότητα του ατόμου και τον βοηθά να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα και εμπόδια εμφανιστούν στη ζωή του. Τέλος ο Buchkremer υποστηρίζει ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί τη βάση για όλες τις παιδαγωγικές πρακτικές. Ταυτόχρονα θεωρεί ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται συνολικά με την ζωή των ανθρώπων έχοντας ως βασικό σκοπό την πρόοδο της κοινωνίας (Buchkremer, όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Βασική θεώρηση όλων των παιδαγωγών που προαναφέρθηκαν ήταν ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται με όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων και προσπαθεί να ενώσει την κοινωνία με το άτομο (Kornbeck, J. & Rosendal, J., 2011· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

1.2 Βασικές Αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Σύμφωνα με την Μυλωνάκου-Κεκέ Η., για να εξετάσουμε τις βασικές αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής θα πρέπει να επισημάνουμε τις σχέσεις που έχουν μεταξύ τους. Οι βασικές αρχές σε συνδυασμό με τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές θεωρήσεις δεν ακολουθούν μία συγκεκριμένη ιεραρχία η οποία ορίζει και τη σχέση που θα έχουν μεταξύ τους δομικά. Αντιθέτως μεταξύ τους υπάρχει μία ανάδραση η οποία με ένα δυναμικό τρόπο συνδέει την κάθε βασική αρχή με την άλλη, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο έναν «αναδρασικό βρόχο». Με αυτό τον όρο, οι αρχές με τις προτεραιότητες και τις θεωρήσεις δημιουργούν μία αλληλεπίδραση η οποία λειτουργεί μέσα σε ένα συνεχή ρυθμό και τροφοδοτεί η μία την άλλη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013,2021).

Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική προσπάθεια θα πρέπει να διαπνέεται και ταυτόχρονα να ενισχύεται από το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος».

«Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, λοιπόν, δημιουργεί μία φιλοσοφία που μετουσιώνεται σε μία στάση ζωής και συγκροτείται από θεμελιώδεις αξίες¹⁶⁶ και αρχές, όπως: η αγάπη, η ταπεινοφροσύνη, η εντιμότητα, η σεμνότητα, η ευγνωμοσύνη, η ακεραιότητα, η δικαιοσύνη, η σύνεση, η καλή προαίρεση, η καλοσύνη, η μεγαθυμία, ο αυτοσεβασμός, η ευπρέπεια, η διάκριση, η αυτοπειθαρχία, η αλληλεγγύη, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, ο βαθύς σεβασμός της αξιοπρέπειας και η ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου και οποιασδήποτε ηλικίας, η αποδοχή της ετερότητας, η συναισθηματική διασύνδεση, η ενσυναισθητική κατανόηση, η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη, η εργατικότητα, η συνέπεια, η συνεχής προσπάθεια για αυτοβελτίωση, η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα, η ανιδιοτέλεια, η αφοσίωση, η ευσυνειδησία, η υπευθυνότητα, η συνειδητή δράση, οι δημοκρατικές αρχές» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 330).

Πρέπει επιπλέον να υπογραμμίσουμε ότι το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος «...διαπερνά και ζωοδοτεί όλες τις άλλες διαστάσεις της, επιστημολογικές, μεθοδολογικές, πρακτικές» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 330).

1.2.1 Ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου

Στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που παρακολουθεί και συμβουλεύει τους μαθητές ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και δεν εστιάζει μόνο στους επιμέρους στόχους της διδακτέας ύλης. Προχωρά σε ουσιαστικές αλλαγές των παιδιών, ενισχύοντας παράλληλα τόσο τη σωματική όσο και τη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική πλευρά των παιδιών. Για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει τη συνεργασία της οικογένειας και της τοπικής κοινότητας (Petrie, 2005· Petrie et al., 2006· Petrie, 2011).

Βασικό μέλημα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί και η ανεξαρτησία τους ατόμου η οποία θα το βοηθήσει να μπορεί να αντιμετωπίζει πιο εύκολα και με σιγουριά οποιαδήποτε δυσκολία εμφανιστεί τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, οδηγώντας το ίδιο το άτομο στην ασφάλεια των δικών του αποφάσεων για τη ζωή του. Οι αποφάσεις αυτές θα το οδηγήσουν στη σταθερότητα της ευημερίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Hämäläinen, J. 2012).

1.2.2 Η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Μέσα από την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, με τη βοήθεια των οποίων θα μπορέσει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις προκλήσεις οι οποίες θα εμφανιστούν στη ζωή του. Κατακτώντας τις δεξιότητες αυτές θα οδηγηθεί στην ευημερία, μέσα από την οποία θα είναι ευτυχισμένο και χαρούμενο.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει μεγάλη βαρύτητα και στις σχέσεις του μαθητή τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τους εκπαιδευτικούς και σε ένα γενικό σύνολο με τους άλλους ανθρώπους. Μέσα από αυτές τις ολοκληρωμένες και ουσιαστικές σχέσεις που δημιουργούνται, ο μαθητής καταφέρνει να επεκτείνει τις δυνατότητες που έχει ανακαλύπτοντας νέες δικές του δεξιότητες (Eichsteller, G. & Holthoff, S., 2011a· Eichsteller, G. & Holthoff, S., 2011b). Στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που

συναντάμε για τους μαθητές, παρατηρούμε την κατεύθυνση σύμφωνα με την οποία η Κοινωνική Παιδαγωγική ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, η οποία σε συνδυασμό με την αυτεπάρκεια θα καταφέρει να τον βοηθήσει να έρθει αντιμέτωπος με τη ζωή και τις δυσκολίες της (Κυγιάκου, 2011).

Με την απαραίτητη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, ο μαθητής μεγαλώνει ώστε να γίνει υπεύθυνος πολίτης, ένας στόχος, ο οποίος αποτελεί ανάγκη για την σημερινή κοινωνία η οποία χρειάζεται πολίτες οι οποίοι θα συνεισφέρουν τα μέγιστα, βοηθώντας να δημιουργήσουμε όλο και καλύτερες συνθήκες για την κοινή συμβίωση όλων των πολιτών (Petrie et al., 2006). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σημαντικό είναι οι μαθητές που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας, να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ευρύτερη ομάδα μέσα στην οποία θα είναι αξιόλογα και σεβαστά μέλη και θα μπορούν να προσφέρουν στο μέτρο που τους αναλογεί (Coussée & Williamson, 2011).

Καθώς η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως στόχο να ενοποιήσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές πλευρές του ανθρώπου (Κυγιάκου et al., 2009), ταυτόχρονα έρευνες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων βοηθά αποτελεσματικά στην ανάπτυξη και την ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2012).

1.2.3 Η μοναδικότητα κάθε ατόμου και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Παρατηρώντας τις προηγούμενες αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αναφορικά με την ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, οδηγούμαστε στην ανάδειξη της μοναδικότητας τους κάθε ατόμου. Η ενσυναίσθηση και η αποδοχή της ετερότητας ανάμεσα σε όλους ανθρώπους αποτελεί βασική αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Μέσα από την Κοινωνική Παιδαγωγική μαθαίνουμε να σεβόμαστε τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, του κάθε ατόμου γενικότερα (Coussée, & Williamson, 2011· Eichsteller & Holthoff, 2011· Eriksson & Markström,, 2003). Μέσα από έρευνες ανακαλύπτουμε τη «συμβιοσολογία» (Morin, 1999). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ενίσχυση του σεβασμού της ετερότητας και μοναδικότητας του κάθε ανθρώπου, προερχόμενη από την αλλαγή των στάσεων και των στερεοτύπων που

διακατέχουν τους μαθητές και τους ανθρώπους γενικότερα, στην καθημερινή μας ζωή. Μέσα από την ενότητα και την κοινή συμβίωση θα προσπαθήσουμε να καταφέρουμε να σεβαστούμε τις διαφορετικές πνευματικές, συναισθηματικές μορφές τις οποίες παρουσιάζει ο κάθε άνθρωπος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013,2021).

Για να οδηγηθούμε στον σεβασμό της ετερότητας, η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας σε πολλαπλά επίπεδα. Στηρίζει την πρωτοτυπία η οποία θα μετατραπεί σε ουσιαστική δεξιότητα και θα επιτρέψει στον μαθητή να οδηγηθεί στη βελτίωση και στην αλλαγή του τρόπου σκέψης. Μέσα από κοινά προγράμματα και διαδικασίες αναδύεται η σπουδαιότητα της δημιουργικής σκέψης μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, οι οποίες ανατροφοδοτούνται συνεχώς. Η δημιουργικότητα του κάθε μαθητή σε συνδυασμό με την ετερότητα η οποία το περιβάλλει δημιουργεί ένα ξεχωριστό, μοναδικό αποτέλεσμα, το οποίο θα επιφέρει έναν καινούργιο τρόπο σκέψης και θα οδηγήσει είτε τον ίδιο αποκλειστικά, είτε την ομάδα στην οποία ανήκει, σε νέους ορίζοντες και καινούρια μονοπάτια.

Σε όλες τις Κοινωνικοπαιδαγωγικές τεχνικές, οι οποίες εφαρμόζονται είτε στις σχολικές αίθουσες του Δημοτικού, είτε στις αίθουσες του Πανεπιστημίου, προετοιμάζοντας τους ενεργούς πολίτες και μελλοντικούς δασκάλους, εμπεριέχονται στοιχεία δημιουργικότητας, τα οποία συνήθως εκφράζονται μέσα από στοιχεία των Τεχνών, όπως η ζωγραφική, το θέατρο και η μουσική. (Smith, 2011).

1.2.4 Ο ρόλος της οικογένειας

Εκτεταμένη αναφορά γίνεται μέσα από την Κοινωνική Παιδαγωγική στην αναγκαιότητα του ρόλου της οικογένειας, μέσα από την οποία το άτομο αναπτύσσεται τόσο προσωπικά όσο και κοινωνικά (Mollenhauer, 2001).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική υποστηρίζοντας την εκπαίδευση των παιδιών κάθε ηλικίας τονίζει την αξία που διακατέχει η οικογένεια και το σχολείο. Μέσα από έρευνες τόσο του Smith αλλά και του Cameron η οικογένεια πρέπει και οφείλει να βρίσκεται δίπλα στα παιδιά με τρόπο σαφή και ουσιαστικό. (Cameron, 2011· Smith, 2011· Smith, 2012)

Οι πολιτικές που αναπτύσσονται αναφορικά με την Κοινωνική Παιδαγωγική προσπαθούν με κάθε τρόπο να βοηθήσουν τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να προσφέρουν την απαραίτητη ασφάλεια και σταθερότητα στα παιδιά και στους νέους, ώστε να υποστηρίζουν τις επιλογές τους οι οποίες θα έχουν θετικό αντίκτυπο στο μέλλον και να συμβάλλουν ενεργά για να μπορέσουν τα παιδιά να έχουν μία ολόπλευρη ανάπτυξη.

1.2.5 Η συνεργασία, η συλλογικότητα και η ομαδικότητα

Από την εποχή του Αριστοτέλη, έχει τονιστεί η σπουδαιότητα του ανθρώπου να ζει και να συνυπάρχει μαζί με τους άλλους ανθρώπους. Από τις αρχές του 20 αιώνα η Κοινωνική Παιδαγωγική με εκφραστή της τον Natorp, θέτει την αρχή ότι ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον μαθαίνει μέσα από την επαφή με άλλους ανθρώπους.

Βασική θέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί η ύπαρξη συνεργασίας των ατόμων για να οδηγηθούν τα κοινά τους προβλήματα σε λύση. Ο Eriksson σε μελέτη που διεξήγε επισημαίνει ότι το σύνολο των προβλημάτων της τοπικής κοινωνίας μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά μέσα από τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Eriksson & Markström, 2003).

Για να μπορέσουν να αναπτυχθούν οι απαραίτητες δεξιότητες για την επικοινωνία και την επίλυση συγκρούσεων πρέπει πρώτα να αναπτυχθεί η ομαδική δυναμική και το συνεργατικό πνεύμα, θέματα με τα οποία ασχολείται κατά προτεραιότητα η Κοινωνική Παιδαγωγική. Μέσα από αυτή την κατεύθυνση καλλιεργούνται τόσο το αίσθημα του «ανήκειν», όσο τους «συμμετέχειν» και του «συνεισφέρειν» (Mylonakou-Keke, 2009). Επιπρόσθετος στόχος των προγραμμάτων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής αποτελεί η ουσιαστική συμμετοχή του κάθε ατόμου στην ομάδα, με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιούνται όλες οι παραπάνω δεξιότητες που αναφέρθηκαν για να υπάρξει μία αποτελεσματική συνεργασία και να αναπτυχθούν δράσεις οι οποίες θα έχουν κοινούς σκοπούς. Η συμμετοχή του ατόμου στην ομάδα βοηθά τόσο την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων όσο και τη δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος συνεργασίας. Μέσα από αυτό το κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, αναδύεται η αξία της αρμονικής συμβίωσης, στοιχείο απαραίτητο στην ανάπτυξη κάθε ατόμου (Mylonakou-Keke, 2012).

1.3 Βασικά προβλήματα με τα οποία ασχολείται η Κοινωνική Παιδαγωγική

Σύμφωνα με τον Buchkremer, η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς μηχανισμούς, θα μπορέσει να επιφέρει μία σταθερή βάση στην αντιμετώπιση τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων με τα οποία ασχολείται η Κοινωνική Παιδαγωγική (Buchkremer, όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Ενισχύοντας τον ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ο Ericksson μας αναφέρει την αλλαγή της επιστήμης μέσα από τη συνεχιζόμενη στήριξη που προσφέρει έμπρακτα στις ευπαθείς ομάδες με ψυχικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες και δυσκολίες. Επιπλέον επισημαίνει ότι οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται τόσο στα παιδιά, όσο και ανάμεσα στην κάθε οικογένεια και γενικότερα στην κοινωνία μας (Ericksson & Markström, 2003).

Η ανάλυση του Fog τονίζει πως η Κοινωνική Παιδαγωγική, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, οφείλει να εστιάσει όχι μόνο σε μία πλευρά του προβλήματος αλλά να το εξετάσει ολικά. Με αυτό τον τρόπο θα ανακαλύψει όλα τα αίτια που οδηγούν στην τελική συμπεριφορά και θα προσπαθήσει να τα βελτιώσει.

Μέσα σε αυτό το επιστημονικό πλαίσιο, διαφαίνεται πως η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται με μία ποικιλόμορφη ομάδα προβλημάτων. Τα κυριότερα προβλήματα σύμφωνα με τη Μυλωνάκου – Κεκέ είναι τα εξής:

- Οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις
- Οι διακρίσεις παιδιών και η αντιμετώπιση της ετερότητας
- Ο εκφοβισμός στο σχολείο
- Τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια
- Η παραμέληση των παιδιών
- Η κοινωνική μειονεξία
- Ο κοινωνικός αποκλεισμός

- Η αντικοινωνική συμπεριφορά.
- Η διαφορετικότητα

Παρατηρώντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορούμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στα μείζονα προβλήματα της σημερινής κοινωνίας που είναι ο εκφοβισμός στο σχολείο, η διαφορετικότητα και η διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Προβλήματα τα οποία έχουν εντοπιστεί στις περισσότερες σχολικές μονάδες και δημιουργούν μία άμεση ανάγκη για ουσιαστικά μέτρα αντιμετώπισης (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

Είναι επομένως απολύτως κατανοητό ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία, ανάμεσα στα πολυάριθμα προβλήματα που εμφανίζονται στην κοινωνία, προσφέροντας άμεσες και ουσιαστικές λύσεις με στόχο πάντα στη βελτίωση της κατάστασης που επικρατεί στις υπάρχουσες συνθήκες.

1.4 Επιστημολογική Ταυτότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Διανύοντας τον 21^ο αιώνα, η παγκοσμιοποίηση κατακτά κάθε τομέα της ζωής μας, από τον οικονομικό μέχρι τον κοινωνικό. Το γεγονός αυτό έχει δημιουργήσει πολλαπλά επίπεδα στις ανθρώπινες σχέσεις τα οποία εμφανίζουν ποικίλα προβλήματα στην επικοινωνία μεταξύ τους. Η πολυπλοκότητα που συναντάται στα σύγχρονα ζητήματα απαιτεί για την αντιμετώπισή της διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Η επίλυση σύνθετων κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων αποτελεί τον πυρήνα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με δεδομένο ότι είναι μία προβληματοκεντρική επιστήμη. Η ταυτότητά της αυτή δημιούργησε και τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

«Ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής της επιτρέπει να αξιοποιεί, να εφαρμόζει, να επαναπροσδιορίζει και να ανασυνθέτει θεωρίες και μεθόδους που αναπτύχθηκαν σε άλλους επιστημονικούς χώρους» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021:377).

Αυτός ακριβώς ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής της δίνει τη δυνατότητα να διασυνδέεται με διαφορετικές επιστήμες (όπως η Παιδαγωγική, Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Φιλοσοφία, Πολιτικές Επιστήμες, Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, κ.ά.) και διαφορετικά επιστημονικά πεδία σε επίπεδα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τα οποία αναπτύσσει (interdisciplinary) σχέσεις συνύπαρξης, συνδιάλεξης και συνέργειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016,2021). Ωστόσο έχει αποδειχθεί θεωρητικά και ερευνητικά (Mylonakou – Keke, 2015a) ότι η Κοινωνική Παιδαγωγική αναπτύσσει συχνά και υπερσυνεπιστημονικές (transdisciplinary) συνέργειες με επιστήμες και επιστημονικά πεδία. Η λέξη Transdisciplinary είναι δύσκολο να μεταφραστεί στα ελληνικά. Τελικά, προτάθηκε από τον Κεκέ Ιωάννη ως «Υπερεπιστημονικότητα» (Κεκέ & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2011) και τα τελευταία χρόνια συνηθίζεται ο όρος υπερσυνεπιστημονικότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016,2021).

Η υπερσυνεπιστημονική (transdisciplinary) κοινωνικοπαιδαγωγική έρευνα αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην παραγωγή νέας γνώσης. δηλαδή η έρευνα αυτή «δεν επιδιώκει την ενότητα της γνώσης, με τη έννοια της κατάκτησης μίας μοναδικής και ενοποιημένης «αλήθειας», αλλά επιδιώκει την ενοποίηση των διαφόρων γνώσεων μέσω της αναζήτησης συνάφειας, ανταποκρίσεων και συσχετίσεων· έτσι η νέα γνώση δημιουργείται μέσα από τον εντοπισμό, την αναγνώριση και την επικοινωνία προτύπων μεταξύ διαφορετικών επιστημών και επιστημονικών πεδίων» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016, σελ. 231).

Επομένως, η Κοινωνική Παιδαγωγική είτε με τον διεπιστημονικό (interdisciplinary) είτε με τον υπερσυνεπιστημονικό (transdisciplinary) της χαρακτήρα επιτυγχάνει να δημιουργήσει μία διαφορετική λογική συνέργειας μεταξύ επιστημών, μεθοδολογιών κτλ., δημιουργώντας νέες μεθόδους και πρακτικές οι οποίες επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν τις σύνθετες προβληματικές καταστάσεις στις οποίες εστιάζει η επιστήμη αυτή.

1.5 Κοινωνική Παιδαγωγική και Συστημική Επιστήμη

Μια επιστήμη που έχει παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του επιστημολογικού υπόβαθρου αλλά και των πρακτικών προσεγγίσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η Συστημική. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο, το επιστημολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός, η οργάνωση αλλά και η διεξαγωγή των προγραμμάτων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής βασίζονται στη Συστημική Επιστήμη. Η Συστημική Επιστήμη προσεγγίζει ένα σύστημα ως ολότητα και επιδιώκει να ερευνήσει όχι το «τι είναι το σύστημα» αλλά το «τι κάνει το σύστημα» εξετάζοντας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Κεκές, 2008). Δηλαδή επικεντρώνεται περισσότερο στη συμπεριφορά του συστήματος και όχι στη σύστασή του. Βασική θεώρηση της θεωρία των συστημάτων είναι ότι κάθε σύστημα αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα το οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους όπως και με τα υπερσυστήματά τους. Οποιαδήποτε δυσλειτουργία εμφανιστεί σε κάποιο από τα υποσυστήματα ή τη σχέση μεταξύ των υποσυστημάτων επηρεάζει τη λειτουργικότητα όλου του συστήματος.

Οι απαρχές της θεωρίας πίσω από την ανάπτυξη συστημάτων απαντώνται στον Αριστοτέλη ο οποίος είχε υποστηρίξει ότι «το σύνολο είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013, 2021). Σε γενικές γραμμές η Συστημική Επιστήμη αποτελεί μια προσέγγιση με στόχο την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των σχέσεων και την παρέμβαση του συμμετέχοντος ως μέρους του συστήματος, ο οποίος προσπαθεί να επιφέρει τη βελτίωση και την αλλαγή στη δυσλειτουργία των υποσυστημάτων και κατ' επέκταση όλου του συστήματος (Κεκές, 2008).

Η Συστημική Επιστήμη προσιδιάζει στην ιδιαίτερη ταυτότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Με δεδομένες τις φιλοσοφικές, θεωρητικές και επιστημολογικές παραμέτρους που τη συγκροτούν, μπορεί να προσφέρει μεθοδολογικά εργαλεία που είναι εναρμονισμένα με τις διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και γι' αυτό προσδίδει μεγάλη αποτελεσματικότητα στο κοινωνικοπαιδαγωγικό έργο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 394).

1.6 Ο προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Από την απαρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως επιστήμης ο ρόλος της είχε προληπτικό και παρεμβατικό χαρακτήρα. Η Κοινωνική Παιδαγωγική λοιπόν, είναι μια προσέγγιση η οποία αφενός στοχεύει στη προαγωγή της ανθρώπινης ευημερίας μέσω προληπτικών προγραμμάτων και αφετέρου στοχεύει στην ανακούφιση των κοινωνικών προβλημάτων μέσω στοχευμένων προγραμμάτων. Όσον αφορά τη προληπτικό της ρόλο αυτός εστιάζει στην ενδυνάμωση των ανθρώπων προκειμένου να αποκτήσουν τα μέσα ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τα προβλήματα που προκύπτουν και κατ' επέκταση να διαχειριστούν τη ζωή τους και να προβούν σε αλλαγή (Goodley & Runswick-Coe, 2015). Όσον αφορά το παρεμβατικό της ρόλο μια κοινωνική παιδαγωγική προοπτική μπορεί να βοηθήσει τα άτομα και τις κοινωνίες να πλοηγηθούν στη πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων και να αναπτύξουν τρόπους παρέμβασης οι οποίες αντιμετωπίζουν τα μειονεκτήματα, αποτρέπουν τις αντιξοότητες και προάγουν την ανάπτυξη (Goodley & Runswick-Coe, 2015). Σε γενικές γραμμές, η κοινωνική παιδαγωγική προσφέρει μια ενοποιητική και συνεκτική προοπτική για τη στήριξη της μάθησης, της ευημερίας και της κοινωνικής ένταξης, τόσο μέσω της πρακτικής που επικεντρώνεται στις σχέσεις όσο και μέσω διαρθρωτικών προσπαθειών για την αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και την προώθηση της κοινωνικής αλλαγής.

Ο χαρακτήρας των προληπτικών παρεμβάσεων της κοινωνικής παιδαγωγικής εστιάζει στη παροχή στα άτομα όχι μόνο των απαραίτητων ικανοτήτων αλλά και των λόγων που θα υποκινούσαν μια αλλαγή. Επομένως, οι προληπτικές παρεμβάσεις αποτελούν μια διαδικασία η οποία ξεκινάει από μια παθητική στάση των ατόμων απέναντι στο πρόβλημα η οποία μετατρέπεται σε μια ενεργητική αντίδραση των ατόμων τα οποία προετοιμάζονται για την αλλαγή μέσω των προγραμμάτων παρέμβασης (Goodley & Runswick-Coe, 2015). Οι παρεμβατικές προσεγγίσεις που αναπτύσσει η κοινωνική παιδαγωγική είναι εστιασμένες σε ένα τομέα, οπότε η εφαρμογή της θεωρίας, των τεχνικών και των στρατηγικών είναι προσανατολισμένη σε κάθε αναδυόμενη ανάγκη. Αυτές λοιπόν οι προσεγγίσεις απαιτούν μια μακροχρόνια προοπτική και ένα μακροχρόνιο σχεδιασμό προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωτική εικόνα της κατάστασης των ατόμων όπως επίσης και της πρόσβασης στους θεσμικούς και

προσωπικούς πόρους του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ειδικότερα, αναφερόμενοι στο θεωρία των συστημάτων που αναπτύχθηκε παραπάνω, οι παρεμβάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής μπορούν να θεωρηθούν ως ανοικτά συστήματα που το περιεχόμενο των υποσυστημάτων τους μπορεί να επηρεαστεί από εξωτερικούς παράγοντες (Barnett, 2004). Επομένως, οι σωστές παρεμβάσεις μπορούν να θεωρηθούν και να περιγράφουν ως αποτελέσματα όταν επιτρέπουν τη ροή ενέργειας στις καταστάσεις της ζωής των πελατών.

Στα πλαίσια των παρεμβατικών προγραμμάτων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής οι επαγγελματίες θα πρέπει να κατευθύνουν και να εστιάσουν τη προσοχή τους στους τρόπους με τους οποίους μπορούν τα άτομα να ενδυναμωθούν και να υποστηριχθούν κοινωνικά, καθώς θεωρούνται ως μη ικανοί από μόνοι τους να ανταπεξέλθουν στα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν. Ειδικότερα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αύξηση της ερευνητικής δραστηριότητας στο πεδίο της κοινωνικο-παιδαγωγικής πρόληψης. Για παράδειγμα, μελέτη υπέδειξε ότι ένα μεγάλο κομμάτι του σχεδιασμού προγραμμάτων πρόληψης εστιάζουν στη μείωση του αντίκτυπου που επιφέρουν οι ασθένειες καθώς και η ύπαρξη κοινωνικών προβλημάτων όχι μόνο σε μεμονωμένα άτομα αλλά και σε ομάδες ατόμων και κοινότητες (Barnett, 2004). Επιπρόσθετα, η ανάγκη για πρόληψη αποτελεί μέρος της εθνικής συζήτησης σε κάθε χώρα ιδιαίτερα όσον αφορά τους τομείς της υγείας και της κοινωνικής πρόνοιας. Ο προληπτικός σχεδιασμός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής πρέπει να αφορούν ολόκληρο το πληθυσμό και να γίνονται κάποιες φορές πιο συγκεκριμένες ιδιαίτερα για τα άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν κάποιο πρόβλημα.

Μέρος των προληπτικών παρεμβάσεων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω στοχεύει στην ενδυνάμωση των υποκειμένων, και αυτό γίνεται μέσω της διαδικασίας της κατάρτισης κατά την οποία το άτομο διδάσκεται προκειμένου να αναπτύξει συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες στα πλαίσια του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Πρόκειται για μια επίσημη παρέμβαση που στοχεύει στην παραγωγή καθοδήγησης και δραστηριοτήτων που ρυθμίζουν την εξέλιξη ενός ατόμου και αποτελεί το περιεχόμενο της επιτυχημένης διαδικασίας υπερνίκησης των προβλημάτων και προσαρμογής στον κοινωνικό κόσμο μέσα στο υπάρχον κοινωνικό περιβάλλον. Η υποστήριξη της μετάβασης των πελατών από μια θέση κοινωνικής ευπάθειας και βοηθητικής κατάστασης σε μια κατάσταση ανεξαρτησίας και ευημερίας μπορεί να αναφερθεί σε αυτό που οι κοινωνικοί ερευνητές ονομάζουν αλλαγή και είναι απαραίτητες ευκαιρίες

προσαρμογής καθώς και δράσεις με επίκεντρο το πρόβλημα, ικανότητες και ισχυρή υποστήριξη. Ο (Fawcett, 2009) εφιστά την προσοχή σε ένα παράδοξο κινδύνου και ευπάθειας. Ο αποκλειστικός προσανατολισμός των προληπτικών προγραμμάτων και των παρεμβάσεων της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στα ευάλωτα άτομα ίσως τελικά να τονίζει τη κατάσταση αδυναμίας τους και όχι τις πιθανές δυνατότητές και δυνάμεις τους όπως επίσης να τονιστεί η ανάγκη βοήθειας του ατόμου και όχι η ανάγκη της ανεξαρτησίας του. Εξετάζοντας αυτή τη διάσταση, η προληπτική παρέμβαση κοινωνικής παιδαγωγικής πρέπει να αναγνωρίζει παραδοχές με βάση την αξία και να επικεντρώνεται σε πιο βιώσιμη κατάσταση λειτουργίας καθώς επίσης και περισσότερο στον πελάτη σε περιβαλλοντικές προοπτικές.

Οι προληπτικές προσεγγίσεις της κοινωνικής παιδαγωγικής μπορεί να είναι είτε συγκεκριμένη είτε μη συγκεκριμένη (Smith, 2011). Η μη συγκεκριμένη πρόληψη στοχεύει στην υποστήριξη των ατόμων και των κοινοτήτων και αφορά συνήθως στους παράγοντες που καθορίζουν την γενικότερη υγεία του πληθυσμού και τη προώθηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής. Αυτού του είδους η πρόληψη αποτελείται από δραστηριότητες οι οποίες έχουν τη μορφή ψυχαγωγίας. Από την άλλη πλευρά, η συγκεκριμένη πρόληψη προσανατολίζεται σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού, άτομα ή κοινότητες οι οποίες έχουν ήδη εμφανίσει κάποια σημάδια τα οποία προετοιμάζουν την έλευση των παραγόντων κινδύνου ή έχουν εμφανίσει συγκεκριμένα προβλήματα (Smith, 2011). Τέτοιοι πληθυσμοί αφορούν παραδείγματος χάριν άτομα με παραβατική συμπεριφορά, άπορα άτομα, τοξικομανείς όπως επίσης και πολιτισμικές μειονότητες.

Ένα τέτοιο παράδειγμα συγκεκριμένης πρόληψης αφορά το πρόγραμμα που έχει αναπτυχθεί στη Τσέχικη Δημοκρατία και αφορά στο πληθυσμό των Ρομά όπου αποτελεί τη μεγαλύτερη για αυτή τη χώρα πληθυσμιακή μειονότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός των Ρομά αποτελεί το 3% του συνολικού πληθυσμού της Τσέχικης Δημοκρατίας. Από μελέτες έχει παρατηρηθεί ότι αυτός ο πληθυσμός έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταναλώσουν ψυχοτρόπες ουσίες όπως ναρκωτικά και αλκοόλ σε σχέση με τις μειονότητες άλλων χωρών της Ευρώπης (Cameron, 2004). Παράγοντες κινδύνου αποτελούν η εύκολη διαθεσιμότητα των ψυχοτρόπων ουσιών σε αυτό το πληθυσμό όπως επίσης και η μη συντονισμένη προληπτική προσέγγιση μέχρι τότε.

Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η πρόληψη είναι ένα σημαντικό θέμα στην τσεχική Κοινωνική Παιδαγωγική. Τα παιδιά και οι νέοι αποτελούν το αντικείμενο της κυβερνητικής στρατηγικής για την πρωτοβάθμια πρόληψη. Στα σχολεία υπάρχουν κέντρα και κέντρα διασκέδασης μετά το σχολείο τα οποία είναι υπεύθυνα για την πρόληψη. Σε κάθε σχολείο έχει δημιουργηθεί μια νέα θέση ενός ειδικού για την πρόληψη των σχολείων, η οποία διεξάγεται από έναν εκπαιδευτικό με ειδική εκπαίδευση (Cameron, 2004). Επιπλέον, κάθε σχολείο έχει έναν σχολικό σύμβουλο και συχνά έναν σχολικό ψυχολόγο επίσης. Άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως η παιδαγωγική και ψυχολογική συμβουλευτική και τα κέντρα νεότητας, υποχρεούνται επίσης να εφαρμόσουν στρατηγικές πρόληψης. Ο στόχος των δραστηριοτήτων πρόληψης είναι η ανάπτυξη θετικού κοινωνικού κινήτρου προς τον υγιεινό τρόπο ζωής και η βελτίωση των προστατευτικών παραγόντων προσωπικότητας. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την αυτοαξιολόγηση, τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα να χειρίζεται το άγχος, την ισχυρή συμπεριφορά και το σεβασμό προς τους άλλους (Cameron, 2004). Τα προγράμματα περιλαμβάνουν παράγοντες από ομότιμους και υποστηρίζουν μια θετική ατμόσφαιρα. Μεταξύ των μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα προληπτικά προγράμματα είναι οι κινούμενες εικόνες, οι βιωματικές μέθοδοι μάθησης και θεάτρου, για παράδειγμα, στην ειδική πρόληψη του Forum Theatre και στην εκπαίδευση για ελεύθερο χρόνο.

Ένα άλλο παράδειγμα ορισμένης προληπτικής οργάνωσης είναι αυτό της Δανίας. Οι μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες στην καθημερινή ζωή έχουν επιφέρει μια αύξηση των περιστατικών κοινωνικής παθολογίας. Μία από τις συνέπειες είναι ένας αυξανόμενος αριθμός ευάλωτων νέων με διάφορες κοινωνικές και ψυχικές / ψυχικές δυσκολίες που εμφανίζονται στη συσχέτιση μεταξύ του ατόμου και του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος (Cameron, 2004). Το αποτέλεσμα είναι ο πληθυσμός της νεολαίας να βρίσκεται σε μια περίπλοκη κατάσταση ζωής και ως αιτίες δεν είναι η κακές παιδικές συνθήκες αλλά μάλλον μια απαίτηση από αυτούς τους νέους να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά προκειμένου να πετύχουν στη ζωή τους, ένα αποτέλεσμα της ανάπτυξης της σύγχρονης κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι στατιστικές μελέτες των τελευταίων δέκα ετών υποδεικνύει ότι ο αριθμός των εφήβων ηλικίας 13 έως 25 ετών, οι οποίοι αναφέρονται σε ψυχιατρική εξέταση στη Δανία, υπερδιπλασιάστηκε. Και σε πέντε χρόνια ο αριθμός των εφήβων μεταξύ 15 και 19 ετών που έχουν λάβει αντικαταθλιπτικό φάρμακο έχει αυξηθεί κατά περισσότερο από 60%

(Cameron, 2004). Επιπλέον, η επιδημιολογική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο κίνδυνος που υπάρχει μεταξύ των νέων για την ανάπτυξη μιας κατάθλιψης και για να γίνει σε πρώιμο στάδιο της εφηβείας είναι πολύ υψηλότερος από ό, τι στην γενιά των γονέων.

Αυτοί οι έφηβοι είναι μια από τις ομάδες-στόχοι για ειδικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που ξεκίνησε από το Υπουργείο Παιδείας της Δανίας, τα λεγόμενα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας όπου ο στόχος είναι η ενίσχυση της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων και η βελτίωση των ευκαιριών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και της συνήθους αγοράς εργασίας. Όπως υποδηλώνει το όνομα, η βασική ιδέα είναι να ενδυναμωθούν οι συμμετέχοντες να προσπαθήσουν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, την ικανότητά τους να ενεργούν και την ατομική ανάπτυξη εποικοδομητικών νέων τροχιών ζωής, δουλεύοντας με δημιουργικά έργα - θέατρο, μουσική, ποίηση, μαγείρεμα. Κατά τη διάρκεια των παρατήρησε παρατηρήσεις ήταν εκπληκτικό να αναγνωρίσει τη νεολαία με σοβαρά προσωπικά προβλήματα και κοινωνικά «ντροπαλή» συμπεριφορά μετά από μερικούς μήνες άλλαξε τη στάση τους.

Προκειμένου η Κοινωνική Παιδαγωγική να αναπτύξει τον προληπτικό και παρεμβατικό της ρόλο για την αποτελεσματική αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων αξιοποιεί ορισμένες μεθοδολογικές πρακτικές, οι οποίες έχουν τα χαρακτηριστικά κυρίως της συμμετοχικής έρευνας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε ενδεικτικά σε κοινωνικοπαιδαγωγικές μεθοδολογικές πρακτικές, οι οποίες υλοποιούνται μέσα από τις τεχνικές των κύκλων αλλαγής, της σημαντικής αλλαγής και της δημιουργίας και αφήγησης υποθετικών σεναρίων.

1.7 Κύκλοι της αλλαγής

Οι Κύκλοι της Αλλαγής αποτελούν μία μεθοδολογία κατά την οποία ένα σύνολο υποκειμένων υιοθετούν μια συγκεκριμένη προσέγγιση η οποία έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή μιας υπάρχουσας κατάστασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2013), οι Κύκλοι της Αλλαγής αποτελούν μια 'πρωτοποριακή στρατηγική για ζητήματα που σχετίζονται με τη προσωπική και ομαδική ανάπτυξη των ατόμων και την ενίσχυση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους' (σ. 173). Ίσως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι τα άτομα στα πλαίσια των Κύκλων της Αλλαγής είναι ισότιμα.

Οι Κύκλοι της Αλλαγής ως μεθοδολογία έχει επηρεαστεί από αυτή των Κύκλων Μάθησης η οποία περιγράφηκε από τους Lovett και Gilmore (2003). Το μοντέλο των Κύκλων Μάθησης αποτέλεσε ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο έδινε έμφαση σε πολλά χαρακτηριστικά τα οποία έλειπαν από πολλά τρέχοντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και προσέφερε μια σημαντική εναλλακτική στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν για να βοηθηθούν ως επαγγελματίες (Lovett & Gilmore, 2003). Όπως και η Θεωρία των Συστημάτων έτσι και η μέθοδος των Κύκλων Μάθησης προήλθε από το χώρο της βιομηχανίας και κατόπιν προσαρμόστηκε όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους τομείς όπως αυτοί των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, της οικογένειας και της κοινότητας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η χρήση ενός κύκλου, τόσο ως οργανωτική δομή όσο και ως περιγραφική μεταφορά για μια συνάντηση των ατόμων, είναι πιθανό να αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ιστορίας τόσο παλιά όσο η ανακάλυψη της φωτιάς (Dede, 1996). Ο Κύκλος Μάθησης είναι ένας μηχανισμός για την οργάνωση και την τιμή της συλλογικής σοφίας της ομάδας και είναι παρούσα σε πολλούς αυτόχθονες πολιτισμούς. Για παράδειγμα, στα πρώιμα εγγενή συμβούλια των πρεσβυτέρων συναντήθηκαν για να καταλάβουν τα προβλήματα σε ένα πνεύμα κοινής κοινότητας σε "κύκλους σοφίας" (Dede, 1996). Ο όρος Κύκλος Μάθησης έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τις προσπάθειες της ομάδας με σαφείς δεσμούς με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Με την πάροδο του χρόνου και σε όλες τις χώρες, οι οργανώσεις πολιτών, οι κοινότητες γειτονιάς, τα συνδικάτα, οι εκκλησίες και οι ομάδες κοινωνικής δικαιοσύνης έχουν χρησιμοποιήσει την ιδέα των

Κύκλων της Μάθησης για να εξουσιοδοτήσουν τα μέλη τους να κάνουν επιλογές και να αναλάβουν δράση (Dede, 1996).

Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν μια μορφή Κύκλων Μάθησης όταν συγκεντρώνουν τους μαθητές στο χαλί για "χρόνο του κύκλου". Μεταξύ των στόχων αυτής της δραστηριότητας είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη και το σεβασμό στην πολυμορφία της κυκλικής εμπειρίας και να προωθήσουν τις δεξιότητες ακρόασης και ομιλίας μεταξύ των συνομηλίκων (Granovetter, 1973). Οι ερευνητές επίσης, χρησιμοποίησαν τη μεθοδολογία των Κύκλων Μάθησης ως μορφή επαγγελματικής εξέλιξης για να βελτιώσουν την πρακτική τους. Ένας παρόμοιος όρος, ο «Κύκλος Ποιότητας» χρησιμοποιήθηκε στη δεκαετία του '80 για να χαρακτηρίσει την επιτυχημένη πρακτική σε εταιρικά περιβάλλοντα, όπου τα ιεραρχικά όρια μεταξύ εργαζομένων και διαχειριστών είναι πεπλατυσμένα και για να ενθαρρύνουν τη συμμετοχική διαχείριση και την ηγεσία της ομάδας (Granovetter, 1973). Οι κύκλοι ποιότητας, που αρχικά συνδέθηκαν με τις ιαπωνικές τεχνικές διαχείρισης και κατασκευής, αναπτύχθηκαν στην Ιαπωνία μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, με βάση διαλέξεις του W. Edwards Deming (Ross & Ross, 1982). Ο στόχος ήταν να ενθαρρυνθεί ο καθένας να αναπτύξει ένα ισχυρό αίσθημα ιδιοκτησίας πάνω στη διαδικασία και τα προϊόντα της ομάδας.

Οι Κύκλοι της Αλλαγής είναι μια μορφή 'κοινοτικής' μάθησης της οποίας ο στόχος είναι να ενωθούν άνθρωποι με διαφορετικές προοπτικές, εμπειρίες και περιβάλλοντα, σε αντίθεση με την απλή συλλογή συμμετεχόντων (Penuel & Riel, 2007). Οι Κύκλοι της Αλλαγής είναι μια μεθοδολογία κατά τη διάρκεια της οποίας οι διαφορές των συμμετεχόντων εκτιμώνται αντί να απωθούνται. Ειδικότερα, η αύξηση της ποικιλομορφίας των συμμετεχόντων που έχουν κοινό στόχο μπορεί να οδηγήσει σε πιο ουσιαστική και βαθύτερη γνώση (Penuel & Riel, 2007). Η προσπάθεια σκέψης από την οπτική γωνία των ανθρώπων που έχουν πολύ διαφορετικές απόψεις για τα υπάρχοντα ή πιθανά προβλήματα ενθαρρύνει μια ευρύτερη και πιο ευέλικτη μορφή σκέψης. Η καινοτόμος δημιουργική σκέψη είναι μια πολύτιμη δεξιότητα, αλλά υπάρχει μικρή συναίνεση ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αναπτύσσει αυτές τις δεξιότητες. Οι ψυχολόγοι το έχουν χαρακτηρίσει ως κατάσταση "ροής" όπου η συνείδηση του χρόνου εξασθενεί (Csikszentmihalyi, 1990). Θεωρητικοί όπως ο Vygotsky (1978) υποστήριξαν τον ωφέλιμο ρόλο, αναπτυξιακά, της αλληλεπίδρασης με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, 1978). Οι συμμετέχοντες καλούνται να συμμετάσχουν στην

ανάπτυξη έργων με ανθρώπους που έχουν πολύ διαφορετικές εμπειρίες ζωής και γνώσης και καλούνται να επεκτείνουν και να εφαρμόσουν τις ιδέες τους σε νέα πλαίσια. Με τον τρόπο αυτό, ο στόχος είναι να διευκολυνθεί η δομημένη ανταλλαγή απόψεων ώστε να δημιουργηθεί μια ζώνη δημιουργικής σκέψης (Vygotsky, 1978). Η προθυμία να προσπαθήσουμε να κοιτάξουμε από την οπτική γωνία των άλλων, ως μια ατελής άποψη όσο θα μπορούσε να είναι, συχνά προσφέρει νέες ιδέες όταν ο εαυτός βλέπει για άλλη μια φορά την εστίασή τους στα δικά του θέματα.

Επιπρόσθετα, ο Κύκλος της Αλλαγής είναι μια μορφή καταναμημένης μάθησης και καταναμημένης ηγεσίας. Η καταναμημένη μάθηση περιλαμβάνει την ενορχήστρωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε διάφορες αίθουσες διδασκαλίας, εργασιακούς χώρους, σπίτια και κοινοτικές ρυθμίσεις και τη χρήση μιας σειράς συνεργατικών εργαλείων για τη στήριξη της διαδικασίας (Salomon, 1993). Η καταναμημένη ηγεσία υπήρξε ένα ουσιαστικό μέρος των πρόσφατων προσεγγίσεων μεταρρύθμισης του σχολείου (Penuel & Riel, 2007) και προσφέρει ένα ισχυρό εργαλείο για τη μετατροπή του τρόπου με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι ηγετικές πρακτικές (Riel, 2004).

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της μεθοδολογίας των Κύκλων της αλλαγής είναι η συναρχηγία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη και η πρόοδος της ομάδας δεν επαφίεται σε ένα μόνο άτομο αλλά μάλλον το καθήκον της οδήγησης και της διδασκαλίας είναι κάτι το οποίο αναλαμβάνεται από όλους τους συμμετέχοντες. Επομένως, κάθε συμμετέχων σε έναν μαθησιακό κύκλο δέχεται τη προσωπική ευθύνη για την επιτυχία του κύκλου. Αυτό δημιουργεί μια αίσθηση συλλογικής ευθύνης (Scardamalia, 2002). Αντίθετα με την έννοια της συνεργασίας όλων των μελών σε ένα εδραιωμένο έργο όπου υπάρχει ανάγκη για έναν μόνο ηγέτη, τα μέλη ενός Κύκλου της Αλλαγής εντάσσονται σε ένα κοινό ενδιαφέρον ή στόχο που δημιουργούν οι ίδιοι και δεν είναι προκαθορισμένος. Κάθε μέλος του κύκλου συμφωνεί να είναι ηγέτης ενός έργου που πιστεύει ότι θα βοηθήσει την ομάδα να εμβαθύνει τη γνώση τους (Scardamalia, 2002).

Βασική προϋπόθεση για τους Κύκλους της Αλλαγής είναι η εστίαση στη συλλογική γνωστική ευθύνη για τη δημιουργία γνώσης (Scardamalia, 2002). Η διδασκαλία θεωρείται συχνά ως μια διαδικασία δημιουργίας καλά εξετασμένων υλικών και η ανταλλαγή τους με τους μαθητές που πρόκειται να τις μάθουν. Η μάθηση σε αυτό το πλαίσιο σημαίνει να είναι δυνατή η επανάληψη του υλικού με μεγάλη πιστότητα. Η

διδασκαλία με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζει τη γνώση ως βάση πίστης και στη συνέχεια βασίζεται σε τεκμήρια. Χωρίς σεβασμό στη διαδικασία σκέψης, η διαδικασία της οικοδόμησης της γνώσης χάνεται (Scardamalia, 2002). Κατά τη διάρκεια των Κύκλων της Αλλαγής ο κάθε συμμετέχοντας αποτελεί ένα σημαντικό κρίκο οικοδόμησης της γνώσης. Έτσι, ο κάθε συμμετέχοντας ενθαρρύνεται να μοιραστεί με τα υπόλοιπα μέλη τις σκέψεις και τις απόψεις του. Μέσω του διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας αναπτύσσεται η κατανόηση του κόσμου.

Σύμφωνα με την πρόκληση του (Bereiter, 2002) της «λαϊκής θεωρίας του νου» ως αρχιοθήκη, και ως ένας χώρος αποθήκευσης της γνώσης, η αλληλεπίδραση των μελών στους Κύκλους της Αλλαγής υποδεικνύει το μυαλό ως δυναμικό επεξεργαστή. Η γλώσσα είναι το εργαλείο για την κατασκευή της γνώσης και δεδομένων των δυναμικών, αναδυόμενων ιδιοτήτων τόσο του κοινωνικού όσο και του φυσικού κόσμου και των μέσων μας για κατανόηση, η οικοδόμηση γνώσης συνεπάγεται συνεχή αναδιαμόρφωση (Bereiter, 2002). Ο κεντρικός ρόλος του διαλόγου για τη δημιουργία γνώσης σημαίνει ότι τα μέλη των κύκλων πρέπει να δώσουν προσοχή στο πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Απαιτείται εργασία για να διατηρηθεί η εστίαση στον διάλογο παρά στους μονόλογους ή στις συζητήσεις (Bereiter, 2002). Η διάρθρωση του έργου ώστε να συμπεριληφθούν πολλαπλά έργα με πολλαπλούς συμμετέχοντες ενθαρρύνει μια διαδικασία κοινής συνειδητοποίησης - συλλογικής γνωστικής ευθύνης.

Τέλος, η φύση των έργων εξαρτάται από το σκοπό ή το θέμα των Κύκλων της Αλλαγής. Τα πολλαπλά έργα πρέπει να έχουν αρκετή συνοχή για να οδηγήσουν σε ένα τελικό προϊόν ή έκθεση που τους φέρνει σε επαφή. Αυτό το τελικό προϊόν θα μπορούσε να είναι μια δημόσια έκθεση εργασίας, ένα έντυπο έγγραφο, μια έκθεση έργου ή μια ιστοσελίδα. Είναι αυτό που ο (Bereiter, 2002) ονόμασε εννοιολογικά αντικείμενα. Είναι ένα είδος γνώσης που είναι εκεί έξω και ανάμεσα στους ανθρώπους, τα τεχνουργήματα που ενθαρρύνουν περισσότερη σκέψη. Ο σχεδιασμός του τελικού προϊόντος είναι μια συνεργατική προσπάθεια με καθέναν από τους συμμετέχοντες να οργανώνουν το μέρος της ομαδικής εργασίας που χορηγούν ή οδηγούν (Bereiter, 2002)

1.8 Η τεχνική της σημαντικής αλλαγής

Η τεχνική της σημαντικής αλλαγής παίρνει ταυτόχρονα δύο μορφές: αυτή της συμμετοχικής παρατήρησης και αυτή της παρακολούθησης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Είναι συμμετοχική επειδή πολλοί ενδιαφερόμενοι φορείς του έργου συμμετέχουν τόσο στη λήψη αποφάσεων για τα είδη των αλλαγών που πρέπει να καταγράφονται όσο και στην ανάλυση των δεδομένων. Είναι μια μορφή παρακολούθησης επειδή εμφανίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου του προγράμματος και παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους ανθρώπους να διαχειρίζονται το πρόγραμμα. Επίσης, συμβάλλει στην αξιολόγηση, διότι παρέχει δεδομένα σχετικά με τον αντίκτυπο και τα αποτελέσματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της απόδοσης του προγράμματος στο σύνολό του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Ουσιαστικά, η διαδικασία περιλαμβάνει τη συλλογή σημαντικών ιστοριών αλλαγής προερχόμενων από το επίπεδο πεδίου και τη συστηματική επιλογή των σημαντικότερων από αυτές τις ιστορίες από ομάδες καθορισμένων ενδιαφερομένων ή προσωπικού (Fishman, 1992). Το καθορισμένο προσωπικό και οι ενδιαφερόμενοι εμπλέκονται αρχικά με την «αναζήτηση» για τον αντίκτυπο του έργου. Μόλις ληφθούν οι αλλαγές, διάφοροι άνθρωποι κάθονται μαζί, διαβάζουν τις ιστορίες δυνατά και έχουν τακτικές και συχνά σε βάθος συζητήσεις σχετικά με την αξία αυτών των αναφερόμενων αλλαγών (Fishman, 1992). Όταν η τεχνική υλοποιείται με επιτυχία, ολόκληρες ομάδες ανθρώπων αρχίζουν να εστιάζουν την προσοχή τους στην επίδραση του προγράμματος.

Η τεχνική της σημαντικής αλλαγής επινοήθηκε από τον Rick Davies σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν ορισμένες από τις προκλήσεις που σχετίζονται με την παρακολούθηση και την αξιολόγηση ενός σύνθετου συμμετοχικού προγράμματος αγροτικής ανάπτυξης στο Μπαγκλαντές, το οποίο είχε ποικιλομορφία τόσο στην εφαρμογή όσο και στα αποτελέσματα (Kelly et al, 2004). Το πρόγραμμα διοργανώθηκε από την Χριστιανική Επιτροπή για την Ανάπτυξη στο Μπαγκλαντές, μια μη κυβερνητική οργάνωση του Μπαγκλαντές, η οποία το 1996 απασχολούσε περισσότερους από 500 υπαλλήλους και εργάστηκε με περισσότερους από 46.000 ανθρώπους σε 785 χωριά (Kelly et al., 2004). Περίπου το 80% των άμεσων δικαιούχων ήταν γυναίκες. Η ευρεία κλίμακα και ο ανοικτός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αποτελούν σημαντικό πρόβλημα για το σχεδιασμό οποιουδήποτε συστήματος που

προορίζεται για την παρακολούθηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος (Davies & Dart, 2005).

Το πρώτο βήμα στη τεχνική της σημαντικής αλλαγής περιλαμβάνει γενικά την εισαγωγή μιας σειράς ενδιαφερομένων μερών και την ενθάρρυνση του ενδιαφέροντος και της δέσμευσης για συμμετοχή (Davies & Dart, 2005). Το επόμενο βήμα είναι να προσδιοριστούν οι τομείς παρακολούθησης της αλλαγής. Αυτό περιλαμβάνει τους επιλεγμένους ενδιαφερόμενους οι οποίοι προσδιορίζουν ευρείες περιοχές οι οποίες δεν ορίζονται με ακρίβεια όπως δείκτες απόδοσης, αλλά παραμένουν εσκεμμένα ελεύθεροι, οι οποίοι καθορίζονται από τους πραγματικούς χρήστες. Το τρίτο βήμα είναι να αποφασιστεί πόσο συχνά θα παρακολουθούνται οι αλλαγές που πραγματοποιούνται σε αυτούς τους συγκεκριμένους τομείς (Davies & Dart, 2005).

Οι ιστορίες συλλέγονται από εκείνους που συμμετέχουν άμεσα. Οι ιστορίες συλλέγονται θέτοντας μια απλή ερώτηση όπως: «Κατά τον τελευταίο μήνα, κατά τη γνώμη σας, ποια ήταν η πιο σημαντική αλλαγή που πραγματοποιήθηκε για τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα;». Αρχικά οι ερωτώμενοι πρέπει να καταναείμουν τις ιστορίες τους σε μια κατηγορία. Εκτός αυτού, οι ερωτηθέντες ενθαρρύνονται να αναφέρουν γιατί θεωρούν ότι η συγκεκριμένη αλλαγή είναι η πιο σημαντική (Davies & Dart, 2005). Οι ιστορίες στη συνέχεια αναλύονται και φιλτράρονται μέσω των επιπέδων εξουσίας που συνήθως απαντώνται μέσα σε έναν οργανισμό ή ένα πρόγραμμα. Κάθε επίπεδο της ιεραρχίας εξετάζει μια σειρά από ιστορίες που τους αποστέλλονται από το παρακάτω επίπεδο και επιλέγει τον σημαντικότερο λογαριασμό της αλλαγής σε κάθε (Davies & Dart, 2005). Κάθε φορά που επιλέγονται ιστορίες, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή τους καταγράφονται και επιστρέφονται σε όλους τους ενδιαφερόμενους, έτσι ώστε κάθε επόμενος κύκλος συλλογής και επιλογής ιστοριών να ανατροφοδοτείται (Davies & Dart, 2005).

Αφού χρησιμοποιηθεί αυτή η διαδικασία για κάποιο χρονικό διάστημα, όπως για παράδειγμα για ένα χρόνο, παράγεται ένα έγγραφο με όλες τις ιστορίες που έχουν επιλεγεί στο ανώτατο οργανωτικό επίπεδο κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου σε κάθε τομέα αλλαγής (Davies & Dart, 2005). Οι ιστορίες συνοδεύονται από τους λόγους που επελέγησαν αυτές. Οι χρηματοδότες του προγράμματος καλούνται να αξιολογήσουν τις ιστορίες αυτού του εγγράφου και να επιλέξουν εκείνες που αντιπροσωπεύουν καλύτερα το είδος των αποτελεσμάτων που επιθυμούν να

χρηματοδοτήσουν. Καλούνται επίσης να τεκμηριώσουν τους λόγους της επιλογής τους (Davies & Dart, 2005).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους ένα ευρύ φάσμα οργανισμών έχει βρει την παρακολούθηση πολύ χρήσιμη και αυτές περιλαμβάνουν τα εξής (Davies & Dart, 2005):

1. Είναι ένα καλό μέσο για τον εντοπισμό απροσδόκητων αλλαγών.
2. Είναι ένας καλός τρόπος να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι αξίες που επικρατούν σε έναν οργανισμό και να υπάρξει μια πρακτική συζήτηση σχετικά με ποιες από αυτές τις αξίες είναι οι πιο σημαντικές. Αυτό μπορεί να συμβεί σε όλα τα επίπεδα του οργανισμού.
3. Είναι μια συμμετοχική μορφή παρακολούθησης που δεν απαιτεί ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες. Σε σύγκριση με άλλες προσεγγίσεις παρακολούθησης, είναι εύκολη η επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών. Δεν χρειάζεται να εξηγηθεί τι είναι ένας δείκτης. Ο καθένας μπορεί να πει ιστορίες για γεγονότα που θεωρούν σημαντικά.
4. Ενθαρρύνει την ανάλυση καθώς και τη συλλογή δεδομένων, επειδή οι άνθρωποι πρέπει να εξηγήσουν γιατί πιστεύουν ότι μια αλλαγή είναι πιο σημαντική από την άλλη.
5. Μπορεί να αναπτύξει την ικανότητα του προσωπικού στην ανάλυση δεδομένων και στην εννοιολογική επίπτωση.
6. Μπορεί να παράσχει μια πλούσια εικόνα του τι συμβαίνει και όχι μια υπερβολικά απλουστευμένη εικόνα όπου οι οργανωτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις μειώνονται σε ένα μόνο αριθμό.
7. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών από τη βάση προς την κορυφή που δεν έχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα έναντι των οποίων θα αξιολογηθεί.

1.9 Δημιουργία και αφήγηση υποθετικών σεναρίων

Οι άνθρωποι είναι αφηγητές. Είχαν πάντα, ιστορίες για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να περάσουν τη σοφία τους στους άλλους και να αναπτύξουν τη φαντασία τους (Hasse, 2018). Όσο οι άνθρωποι χρησιμοποιούσαν αποκλειστικά την ομιλία, πολύ πριν από την έλευση της γραπτής γλώσσας, η αφήγηση χρησίμευε για να περάσει πολιτιστικές, ηθικές και άλλες πληροφορίες από γενιά σε γενιά. Ακόμα και σήμερα, σε μια σύγχρονη, και σε μεγάλο βαθμό εγγράμματη εποχή, η προφορική επικοινωνία φαίνεται να είναι ακόμα πιο σημαντική από τη γραπτή επικοινωνία (Rosenberg, 1987). Υπάρχουν στοιχεία ότι οι άνθρωποι μπορούν ακόμη και να μάθουν καλύτερα όταν (κάποιο) περιεχόμενο παρουσιάζεται ως ιστορία παρά ως διάλεξη (Herreid, 2007). Η άνοδος των μέσων ενημέρωσης που προσφέρονται για την αφήγηση δημιουργεί έναν νέο τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών με το υλικό μαθημάτων (Robinson, 2009) και μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και ως ένα σύγχρονο γύρισμα στην έννοια της εκμάθησης μέσω της αφήγησης.

Για να γίνει κατανοητός ο ρόλος της αφήγησης στο πεδίο της παιδαγωγικής, πρέπει πρώτα να καθοριστεί η έννοια της ιστορίας. Στο απλούστερο επίπεδο, μια ιστορία είναι μια ακολουθία δύο ρητρών που διατάσσονται χρονικά (Labov, 1972). Φυσικά, οι ιστορίες μπορεί να είναι, και συνήθως είναι, πολύ πιο πολύπλοκες και μπορούν να εφαρμοστούν με πολλούς τρόπους στις ανάγκες του αφηγητή. Ο απλός ορισμός του Labov (1972) παρέχει ένα βασικό κομμάτι πληροφοριών για έναν εκπαιδευτή: οι ιστορίες επιβάλλουν αυτομάτως μια χρονική λογική στις πληροφορίες.

Η αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο έχει αναγνωριστεί και χρησιμοποιηθεί ευρέως με πολύ διαφορετικούς τρόπους, ως μια μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης (Abrahamson, 1998), ως τρόπος κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, ως μέσο ψυχο-πνευματικής έκφρασης και ανάπτυξης την προσωπικότητα των μαθητών, καθώς επίσης ως μέσο βελτίωσης της λεκτικής επικοινωνίας και του γραμματισμού (Deniston-Trochta, 2003). Μπορεί να συνδυαστεί με κάθε είδους μάθηση και διδασκαλία, αλλά και με όλα τα πεδία της γνώσης, όπως η γλώσσα και η λογοτεχνία, η ιστορία και ο πολιτισμός, η τέχνη και η επιστήμη και είναι μια προνομιούχος μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικιλοτρόπως τον εκπαιδευτικό στο σχολείο (Ong, 1984).

Με μια ανεπτυγμένη φαντασία και έναν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, με έντονη περιέργεια και αυθορμητισμό, οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται μια ιστορία αφήγησης εμπλέκονται εύκολα στην ιστορία, ταυτίζονται με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις και η ιστορία που αναπτύσσεται μέσω της λεκτικής ομιλίας αρχικά, μετατρέπεται κατόπιν σε βιωματική πραγματικότητα στη συνείδηση των νεανικών ακροατών, και τους επηρεάζει παιδαγωγικά, εκπληρώνοντας με τον καλύτερο τρόπο τους στόχους της μάθησης και της διδασκαλίας (Amato et al., 1973). Με αυτόν τον τρόπο η αφήγηση είναι μια καταπληκτική ευκαιρία για τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα στη συγκέντρωσή τους, ώστε να ακούν και να λαμβάνουν τα μηνύματα που τους απευθύνονται. Παράλληλα, καλλιεργούν τη δική τους ικανότητα να διηγούνται τη δική τους ιστορία, να δημιουργούν αφηγήσεις που θα συμπεριλαμβάνουν τις δικές τους εμπειρίες και ως αποτέλεσμα να εκτοπίζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, τον ψυχικό τους κόσμο και τη φαντασία τους (Amato et al, 1973).

Η αφήγηση στο σχολείο μπορεί να γίνει από τους εκπαιδευτικούς, ως αφηγητές και οι μαθητές να λάβουν το ρόλο των ακροατών, αναπτύσσοντας τις ικανότητες που αντιστοιχούν σε αυτές τις δύο κατηγορίες (Peck, 1989). Η αφήγηση ιστοριών, αρχικά, συμπεριλαμβάνεται στο ίδιο πλαίσιο με τις άλλες τεχνικές ομιλίας (π.χ. απαγγελία, διάλεξη) που χρησιμοποιούνται στο σχολείο και είναι το πεδίο ανάπτυξης της λεκτικής ικανότητας. Μέσω του προφορικού πολλαπλασιασμού της, η ιστορία ήταν ο μεσολαβητής στην ανάπτυξη της κρίσης και της ομιλίας, με την οποία αργότερα, σε μια πιο εξελιγμένη μορφή, ο άνθρωπος αντιμετώπισε τις προκλήσεις του κόσμου και έδωσε πειστικές απαντήσεις στα ερωτήματα που τον είχαν καταλάβει (Peck, 1989). Σήμερα, σε μια εποχή ορθολογισμού και επιστημονικής ομιλίας, η ιστορία με την παραδοσιακή αλλά και μοντέρνα μορφή της, αν και έχει περιθωριοποιηθεί, συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια και στην παραγωγή της προσωπικότητας των νέων ακροατών (Roney, 1989).

Λόγω του πλαισίου της, η σύγχρονη αφήγηση απευθύνεται κυρίως σε ακροατήριο ανηλίκων και μπορεί να πραγματοποιηθεί με απλά μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας για παιδαγωγικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, ενώ με την περίπλοκη μορφή της ως καλλιτεχνικό θέαμα, μπορεί να δημιουργηθεί στα πλαίσια μίας σχολικής πολιτιστικής εκδήλωσης με ακροατήριο όχι μόνο ανήλικους αλλά και ενήλικες (Robin, 2008). Μέσω αυτού του είδους δραστηριότητας όχι μόνο δημιουργείται ένα πλούσιο, θεαματικό θέαμα σκηνης, το οποίο μπορεί να εκτελείται είτε για λογαριασμό του εκπαιδευτικού

είτε για λογαριασμό κάποιων μαθητών, αλλά παρουσιάζει επίσης με τον καλύτερο τρόπο τη λαϊκή παράδοση και τον πολιτισμό σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, καθώς η λαϊκή παράδοση έχει αμοιβαία προέλευση και κοινά στοιχεία σε άλλα έθνη (Robin, 2008). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αφήγηση του παραμυθιού είναι βασικά η καλύτερη επιλογή για ένα γεγονός πολυπολιτισμικού περιεχομένου.

Κάθε μορφή αφηγηματικών, πραγματικών, ιστορικών, επιστημονικών περιπτώσεων και γεγονότων μπορεί να βρει την θέση της στην τάξη και μπορεί να ενσωματωθεί στην προσέγγιση της γνώσης. Με αυτό τον τρόπο, δραματοποιημένες ιστορίες που προέρχονται από τη ζωή μερικών επιστημόνων και ιστορικών μορφών, από εμβληματικές προσωπικότητες μέχρι γεγονότα του ανθρώπινου πολιτισμού, μπορούν να είναι τα θέματα μετασχηματιστικών αφηγήσεων και επιδόσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Leitch, 1986).

Για την επιτυχή αξιολόγηση αυτού του έργου, πρέπει να καταστεί σαφές ότι η αφήγηση (σε αυτή την ουσία) σταματά να έχει τα προηγούμενα παραδοσιακά χαρακτηριστικά και μετασχηματίζεται στον τομέα της τέχνης και της εκπαίδευσης. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο υποχρεούται να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του: ζωντάνια, επιδόσεις, θεαματικότητα, τα οποία μόνο ο εκπαιδευτικός-αφηγητής ως σύγχρονος καλλιτέχνης μπορεί να εγγυηθεί και να εκπληρώσει. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές του σύγχρονου σχολείου εξοικειώνονται με την εικόνα και την οπτικοποιημένη πρόσληψη του κόσμου, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη, κατά τρόπο ώστε η παραδοσιακή αφήγηση να μετατραπεί σε μια ψηφιακή αφήγηση, με όλα αυτά να συνεπάγονται (Sheng, 2007).

Με αυτό τον τρόπο η σύγχρονη παράσταση, που είναι το μείγμα διαφορετικών κωδίκων του είδους που προέρχονται από το θέατρο και το χορό, τα κινούμενα σχέδια και την βιντεοτέχνη, η σύγχρονη αφήγηση επεκτείνει τα όριά της και μέσα από την υγιή φωνή του παραδοσιακού αφηγητή, αυτός προχωρά στη σωματοποίηση της ομιλίας του σύγχρονου εκτελεστή (Egan, 1988). Σε αυτό το νέο πλαίσιο αναφοράς, που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και στα συμφέροντα του σύγχρονου μαθητή, η αφηγηματική αναπαράσταση και εκσυγχρονισμός, ενσωματώνεται απολύτως στα πλαίσια των αναγκών και αναζητήσεων του σχολείου του 21ου αιώνα, εξυπηρετώντας τα καλύτερα (ολιστική μάθηση, εμπειρική γνώση, συνεταιριστική διδασκαλία, μέθοδος έργου) (Egan, 1988).

Η δυναμική αυτή θεμελιώνεται εξίσου με τον τρόπο που το αφηγηματικό και δραματικό υλικό της αφήγησης στην απεικόνισή της, στην επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του αφηγητή και των ακροατών / ακροατών με τον ακόλουθο τρόπο (Egan, 1988):

Άμεση εμπειρία

Η θεατρική πραγματικότητα, παρόλο που είναι ψευδής, φαίνεται σαν ένα πραγματικό ζωντανό θέαμα, το οποίο ακολουθεί με όλες τις αισθήσεις τον μαθητή-ακροατή. Οι πληροφορίες που δίνονται από τον αφηγητή από τη σκηνή και τα μηνύματα δεν είναι ούτε αφηρημένες έννοιες ούτε θεωρητικά πρότυπα που προσεγγίζονται μέσω της λεκτικής επαφής μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου αλλά πραγματικών ζωντανών καταστάσεων που διατυπώνουν τον αφηγητή με το σώμα του.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές-ακροατές λαμβάνουν πληροφορίες άμεσα και ατομικά, δημιουργώντας μια προσωπική εντύπωση για αυτούς που έχουν το στοιχείο της αλήθειας. Το γεγονός αυτό, είναι σε θέση να πείσει τη συνείδηση για την πραγματικότητα των προτεινόμενων και παρουσιαζόμενων ιδεών και ως εκ τούτου το θέαμα να λειτουργήσει με πειστικό και επιτυχημένο τρόπο στη μετάδοση και λήψη των πληροφοριών, έτσι ώστε να πείσει το κοινό που παρακολουθεί τη συγκεκριμένη αφήγηση (Olson, 1988). Με αυτόν τον τρόπο, η άμεση επαφή, η εμπειρία της επικοινωνίας και η αναπτυσσόμενη ταύτιση μεταξύ του αφηγητή και του ακροατηρίου (ειδικά στην περίπτωση των νεαρών), συνιστούν τον βασικό παράγοντα πειθούς και μετάδοσης από τον πομπό στον δέκτη.

Αλληλεπίδραση

Το γεγονός αυτής της συναισθηματικής και προσωπικής συμμετοχής εκ μέρους του αναγνώστη / ακροατηρίου είναι το κίνητρο στο οποίο βασίζεται η εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία της αφήγησης (Olson, 1988). Επειδή, όπως είναι ήδη γνωστό στην παιδαγωγική επιστήμη, η μετάδοση και η παραλαβή της γνώσης και η ανάπτυξη της παιδείας και της παιδαγωγικής, κυρίως μεταξύ των ανήλικων, αλλά και των ενηλίκων εξίσου, πραγματοποιούνται καλύτερα, όταν υπάρχουν συγκεκριμένοι λόγοι, και να υποστηριχθεί η διαδικασία της μάθησης.

Μεταξύ αυτών, η συμμετοχή του θέματος, η υποταγή της θεραπείας στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συναισθηματική και πνευματική συμμετοχή σ' αυτήν και η βιωματική

μάθηση, είναι οι κύριες προϋποθέσεις για την επιτυχία. Το αποτέλεσμα είναι πιο ολοκληρωμένο, όταν υπάρχει η έννοια της δράσης, δηλαδή η αντιστοιχία στο προβαλλόμενο / προτεινόμενο μήνυμα και η δημιουργική ανατροφοδότηση της επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του πομπού και του παραλήπτη της παιδαγωγικής.

Αυτή η έννοια της αλληλεπίδρασης, η οποία χαρακτηρίζει περισσότερο το θέαμα που απευθύνεται σε ένα ακροατήριο νεαρών, καθιστά τον θεατή ενεργό συμμετέχοντα στο παιχνίδι, κριτή και συν-δημιουργό του νοήματος, σε σχέση πάντα με την εικόνα που προτείνεται (Schaeffer, 1980).

Ο θεατής όχι μόνο αντιμετωπίζει το ρόλο του, αλλά απαντά στα διλήμματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει, συμμετέχει στις σκέψεις και τις επιθυμίες του και εκφράζει άμεσα την αποδοχή ή την απόρριψή του, αλλά με την ενεργό αντίδρασή του στη σκηνή οι παρορμήσεις γίνονται κυρίως και μέσω της εμπειρίας ως λειτουργικό δέκτη στα μηνύματα που εκπέμπονται, με αποτέλεσμα να υπάρχει το ενεργό παιδαγωγικό τους αποτέλεσμα.

Επίβλεψη

Λαμβάνεται λόγω της πολύπλοκης επαφής, της σαφήνειας και της εποπτείας που προσφέρει στον θεατή το θέαμα. Επειδή, το μήνυμα, δεν είναι μόνο η ομιλία που διαβάζεται από τον αφηγητή-ηθοποιό, αλλά ένα περίπλοκο «μετα-κείμενο» που είναι ταυτόχρονα η ομιλία, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο διαβάζεται (εξ ου και η δουλειά του), μαζί με γενικό οπτικοακουστικό πλαίσιο. Ως αποτέλεσμα, η ανάπτυξη της τρισδιάστατης απεικόνισης του χώρου και του χρόνου και ο μετασχηματισμός της δραματικής στη διαστημική εποχή του σκηνικού, δίνει την εντύπωση μιας ζωντανής πραγματικότητας, η οποία αν και είναι εικονική, γίνεται αντιληπτή ως πραγματική ύπαρξη. Επομένως, ο μαθητής δεχεται μέσω της εμπειρίας και της άμεσης αίσθησης της προσωπικής συμμετοχής στις αφηγηματικές πράξεις, ως αδιαμφισβήτητη την πραγματικότητα της ψευδαίσθησης.

Παράδειγμα

Αρχίζει από τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται και αναπτύσσει το δραματικό κείμενο, τον διάλογο και τις συγκρούσεις με την αμεσότητα και την αξιοπιστία τους, την υποστήριξη της εμφάνισης των χαρακτήρων, οι οποίες με τη σειρά τους γίνονται πρωτότυποι και σημεία αναφοράς για τη συνείδηση που επικοινωνεί μαζί τους ως

ανάγνωση ή ως θέαμα. Οι ιδέες, οι αξίες, οι υψηλές έννοιες, τα γενικά μηνύματα που περιλαμβάνουν μια ανεξάρτητη μορφή του συγκεκριμένου είδους στο οποίο ανήκει κάθε φορά, το δραματικό κείμενο ή το δραματοποιημένο κείμενο αποκτά μεγαλύτερη εμβέλεια και ικανότητα, επειδή η εμφάνισή τους εκπληρώνεται μέσω της τέχνης του δράματος, η οποία από τη φύση της περιλαμβάνει τα στοιχεία που παρακινούν την προσοχή, προκαλούν το ενδιαφέρον, αυξάνουν την αφομοίωση και επιβάλλουν την πειθώ, και ως εκ τούτου αποδίδουν με τον καλύτερο τρόπο την παιδαγωγική.

Η αξία και το πλαίσιο όλων των παραπάνω μεγιστοποιούνται, όταν από το κείμενο μεταβαίνουμε στην απόδοση, όπου ως θεατής και όχι ως αναγνώστης το θέμα θα έρθει σε μια άμεση και βιωματική σχέση με τους χαρακτήρες του αφηγηματικού κειμένου και της δράσης. Θα κατανοήσει τα κίνητρα της συμπεριφοράς και των προθέσεων τους, όχι μόνο σύμφωνα με όσα αναφέρει η ιστορία, αλλά και όλα όσα εξηγεί ο αφηγητής ως ερμηνευτής για αυτόν τον συγκεκριμένο ρόλο. Ως αποτέλεσμα της αντικειμενικής πραγματικότητας, το μήνυμα της αφηγηματικής ιστορίας θα θεωρηθεί ενημερωμένο και προσαρμοσμένο σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα της περιόδου που ζει ο μαθητής-θεατής. Η υπάρχουσα παραδειγματοποίηση και η δημιουργία πρωτοτύπων των ηρώων, των σχέσεων και της συμπεριφοράς τους, ώστε να βιώσουν με αυτόν τον τρόπο την απαραίτητη διαλεκτική διαδικασία που πρόκειται να δημιουργήσει έναν διάλογο μεταξύ του σύγχρονου πολιτιστικού παρόντος και του παρελθόντος. Θα αναθεωρηθούν ή θα γίνουν αποδεκτά, θα απορριφθούν ή θα επιβεβαιωθούν οι προτεινόμενες αξίες, γι' αυτό θα δημιουργηθεί μια εποικοδομητική συζήτηση, μια βασική γνώση και τέλος μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση για τους συμμετέχοντες.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας μέσω της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών

2.1 Εισαγωγή

Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με πολλαπλές προκλήσεις, οι οποίες προέρχονται τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον, όσο και από την κοινωνία στην οποία ζουν. Η ενδοοικογενειακή βία, η οικονομική κρίση καθώς και η προσφυγοποίηση αποτελούν μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σημερινή εποχή. Μέσα από αυτές τις προκλήσεις βιώνουν ποικίλες εμπειρίες, οι οποίες τα επηρεάζουν και κάποιες φορές μπορεί να τα τραυματίσουν. Είναι αυτονόητο ότι συγκεκριμένος αριθμός αυτών των μαθητών παρουσιάζει προβλήματα προσαρμογής σε ποικίλα επίπεδα της ζωής τους, όπως παραβατική συμπεριφορά, προβλήματα ψυχική υγείας καθώς και χαμηλή σχολική επίδοση. Παρατηρείται όμως ότι η πλειονότητα των μαθητών που μεγαλώνουν κάτω από δύσκολες συνθήκες, καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τα εμπόδια που θα εμφανιστούν και ακολουθούν μία φυσιολογική ανάπτυξη τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους όσο και μετέπειτα στην ενηλικίωση.

Προσπαθώντας οι επιστήμονες να προσεγγίσουν ερευνητικά όλες αυτές τις παραμέτρους που βοηθούν το παιδί να διαχειρισθεί τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει οδηγήθηκαν στο αποτέλεσμα της ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή. Η συμμετοχή σε προγράμματα ενδυνάμωσης όχι μόνο των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και τόσο των γονέων όσο και της κοινότητας επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ουσιαστική ενδυνάμωση του συνόλου της σχολικής κοινότητας (Burke & Picus, 2001). Η ενδυνάμωση αυτή που στοχεύει στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας προέρχεται μέσα από ειδικά διαμορφωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα βελτιώνοντας την ικανότητα όλων των μαθητών για μάθηση. Οπότε, η σχολική κοινότητα η οποία ενδυναμώνεται από τους δασκάλους, το προσωπικό, τους γονείς και την κοινότητα βοηθά τους μαθητές να βελτιώσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Μέσα από την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας παρατηρήθηκε ότι βελτιώνοντας τη συνεργασία των μελών της, παράλληλα αναπτύσσονται και τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Doll et al, 2009). Είναι φανερό πλέον ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στην προσπάθεια να βρεθούν οι τρόποι μέσα από τους οποίους κάθε παιδί θα γίνεται ικανό να αντιμετωπίσει δύσκολες και ανεπιθύμητες καταστάσεις στη ζωή του και να νιώθει δυνατό να τις ξεπεράσει, διατηρώντας την ψυχική του υγεία και δύναμη, ώστε να μπορεί να παραμείνει ενεργό επικοινωνιακά και κοινωνικά.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τα βασικά χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως για παράδειγμα την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, την αντιμετώπιση δυσκολιών και ανεπιθύμητων καταστάσεων, θα πρέπει να συνεργαστούν πολλοί παράγοντες και να δημιουργήσουν ένα κοινό σύστημα ενεργειών, το οποίο θα δημιουργήσει ένα σταθερό περιβάλλον μέσα στον οποίο το παιδί θα νιώθει ασφάλεια, και θα μπορεί να υποστηριχθεί για να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά της ψυχικής του ανθεκτικότητας.

Συνεπώς, απαιτείται μία ολιστική, μία συστημική προσέγγιση των ζητημάτων αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναγκαία η συστημική θεώρηση των σχέσεων του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Η συστημική προσέγγιση οδηγεί την έρευνα στην αλλαγή της μονόπλευρης αντιμετώπισης των δυσκολιών που έχει να αντιμετωπίσει ένα παιδί. Επιδιώκει την αναζήτηση και τη μελέτη όλων των σχέσεων που μπορεί να επηρεάσουν το παιδί, μέσα από τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Για παράδειγμα, η αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων που βιώνει ένα παιδί από το διαζύγιο των γονέων του, απαιτεί συστημική προσέγγιση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας (βλ. στη συνέχεια σχετικό υποκεφάλαιο).

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε την παρουσίαση των χαρακτηριστικών της ψυχικής ανθεκτικότητας που βοηθούν την προσαρμογή του παιδιού και την αντιμετώπιση των εμποδίων και των δύσκολων καταστάσεων που εμφανίζονται στη ζωή του. Επίσης, την παρουσίαση των συνθηκών που ευνοούν την ανάπτυξη της

ψυχικής ανθεκτικότητας, στις τάξεις, στις σχολικές μονάδες και στη σχολική κοινότητα.

Με δεδομένο τον κυρίαρχο ρόλο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών στην ενδυνάμωση όλης της σχολική κοινότητας, εστιάζουμε το ενδιαφέρον στην συζήτηση παραμέτρων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

2.2 Ιστορική Αναδρομή

Οι πρώτες μελέτες αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα ξεκίνησαν τις δεκαετίες '60 και '70. Σε μια πολυετή έρευνα που διεξήχθη στην περιοχή της νήσου Χαβάη μελετήθηκαν περίπου 700 άτομα από τη γέννησή τους μέχρι και τα 32 τους έτη. Η έρευνα ονομάστηκε “Kauai Longitudinal Hawaii Study” και το υποκείμενο μελέτης ήταν άτομα τα οποία ζούσαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικινδυνότητας, όπως φτώχεια, αλκοολισμός κάποιου γονέα, καθώς και ποικίλες οικογενειακές συγκρούσεις.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε πολλά ηλικιακά στάδια και το συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι για να υπάρξει θετική προσαρμογή των ατόμων αυτών χρειάζονταν οι εξής παράγοντες: α. οι στενές σχέσεις με έναν από τους δύο γονείς που δεν αντιμετώπιζε κάποια παθολογία, β. η συμμετοχή σε κάποια θρησκευτική κοινότητα, γ. η επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, δ. η συναισθηματική υποστήριξη από κάποιο στενό φιλικό πρόσωπο (Werner & Smith, 1977).

Άλλες μελέτες που ακολούθησαν, επικεντρώθηκαν στα παιδιά τα οποία, παρόλο που είχαν γονείς που έπασχαν από σχιζοφρένεια, εμφάνιζαν χαρακτηριστικά όπως η δημιουργικότητα, η επιδεξιότητα και η αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Rutter, 1979).

Μερικά χρόνια αργότερα σε ερευνητική προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε, οι μελετητές εστίασαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των «ανθεκτικών» παιδιών, δηλαδή στο αυτοσυναίσθημα και στην αυτονομία (Masten & Garmezy, 1985). Στην έρευνα αυτή αναδείχθηκαν τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας: α. τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, β. τα χαρακτηριστικά

των οικογενειών τους, καθώς και γ. τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν τα παιδιά.

Τη δεκαετία του '80 αρχικά παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν παιδιά που ζούσαν σε ομάδες υψηλού κινδύνου, αλλά παρουσίαζαν μία υγιή και προσαρμοστική συμπεριφορά. Επομένως, οι έρευνες στράφηκαν στην υγιή προσαρμογή αυτών των παιδιών και όχι στις δύσκολες καταστάσεις μέσα στις οποίες ζούσαν.

Τότε, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με τίτλο «Project Competence» στο οποίο υποκείμενο μελέτης ήταν τα παιδιά που είχαν βιώσει στρεσογόνους παράγοντες. Το πρόγραμμα αυτό αποτέλεσε την αρχή της μελέτης σχετικά με την Αντίσταση στο Στρες (Stress Resistance), η οποία ανέδειξε όλες εκείνες τις δεξιότητες που παρουσιάζει ένα παιδί, το οποίο ζει μέσα σε στρεσογόνα γεγονότα (Garmezy et al. 1984). Σε αυτή την έρευνα παρουσιάστηκαν τρία μοντέλα σχετικά με το θέμα: α. Αντίσταση στο Στρες και Αντιστάθμιση, β. το μοντέλο της Πρόκλησης και γ. το μοντέλο των Προστατευτικών Παραγόντων.

Τις επόμενες χρονιές, οι ερευνητικές προσπάθειες με αντικείμενο την ψυχική ανθεκτικότητα εντείνονται. Κάποιες από αυτές εξετάζουν και τον παράγοντα του φύλου και βρίσκουν διαφοροποίηση, ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα από τα κορίτσια στη διαχείριση των συγκρούσεων που πραγματοποιούνται μέσα στην οικογένεια (Rutter, 1979).

Κατά τη δεκαετία του 1990, γίνεται πλέον κατανοητό ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών αποτελούν μόνο τη μία πλευρά της μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Φάνηκε ότι ερευνώντας μόνο την αυτονομία ή την αυτοπεποίθηση ή άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά, δε μελετάμε σφαιρικά την ψυχική ανθεκτικότητα. Θα πρέπει να προσθέσουμε και τη μελέτη της επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων. Αυτοί σχετίζονται με το περιβάλλον των παιδιών, όπως το οικογενειακό, τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν, το σχολείο κ.ά. Επιπλέον, στις αρχές της δεκαετίας του '90 η ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζεται όχι ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό αλλά μεταβαλλόμενο συνεχώς χρόνο με τον χρόνο.

Τα αποτελέσματα από έρευνες σχετικές με την ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν, για παράδειγμα, συσχετισμένα με την καλή προσαρμογή των παιδιών, δείχνουν βελτίωση

της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, και καθορίζουν νέους παράγοντες και δυνατότητες στην κατεύθυνση αυτή (Garmezy & Masten, 1986).

Την πρώτη δεκαετία του 2000 υπάρχουν μελέτες που αναγνωρίζουν ότι ορισμένα παιδιά, παρότι μπορεί να είναι ευάλωτα, υπάρχει η δυνατότητα να εμφανίσουν άλλα χαρακτηριστικά και δυνατά σημεία και μπορούν να χαρακτηριστούν ως ανθεκτικά σε κάποιους τομείς. Ωστόσο, αν σε ορισμένους τομείς είναι ευάλωτα (θα αναφερθούμε στη συνέχεια), δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως ψυχικά ανθεκτικά (Luthar, 1993).

Την επόμενη δεκαετία, η έρευνα συστηματοποιείται και επικεντρώνεται στην αναγνώριση του προφίλ των παιδιών που βιώνουν συμπεριφορές και γεγονότα αρνητικά. Επίσης, στην καταγραφή των απαραίτητων αναγκών που έχουν τα παιδιά αυτά με σκοπό να βοηθηθούν ουσιαστικά, ακόμα και στην περίπτωση που δεν εμφανίζουν έκδηλα προβλήματα στη συμπεριφορά τους, είτε στο σχολικό είτε στο οικογενειακό περιβάλλον (Luthar & Zelazo, 2003· Zucker, 2003).

2.3 Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την ψυχική ανθεκτικότητα

Στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα συμπεριλαμβάνεται η μελέτη (Doll et al., 2009· Henderson, & Milstein, 2008· Ματσόπουλος, 2011) για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και εν συνεχεία των μαθητών. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά επανέρχονται μετά από μία δύσκολη και ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία που είχαν στη ζωή τους, η οποία μπορεί και να διήρκεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Οι τελευταίες μελέτες μάς οδηγούν στο συμπέρασμα (Ματσόπουλος, 2011) ότι η εμπλοκή κάποιου με μία επικίνδυνη κατάσταση, όπως η παραμέληση, η απώλεια ή ακόμα και η κακοποίηση, δεν προκαλούν μία ανεπανόρθωτη βλάβη. Αντιθέτως, ο άνθρωπος είναι ικανός να επανέλθει από μία αρνητική εμπειρία την οποία έχει βιώσει. Μάλιστα, μέσα από την εμπειρία αυτή, να έχει δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις εσωτερικές του δεξιότητες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει επόμενες πιθανές δυσκολίες.

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι πρέπει μέσα στα σχολεία συστηματικά να προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Οι πολυάριθμες ώρες που περνούν οι μαθητές καθημερινά στον χώρο του σχολείου

μετατοπίζουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος από το πλαίσιο της οικογένειας, που μέχρι πρότινος ήταν ο πυρήνας της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας, στο σχολικό πλαίσιο.

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, το σχολείο καλείται να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον και τις ιδανικές συνθήκες, ώστε να ενισχυθούν οι δεξιότητες και να αναπτυχθούν όλα τα χαρακτηριστικά που θα βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν ψυχική ανθεκτικότητα. Σε αυτό το συμπέρασμα δεν οδηγούνται μόνο οι ερευνητές, αλλά ακόμα περισσότερο οι εκπαιδευτικοί μέσα την εμπειρία και την παρατήρησή τους, με δεδομένο ότι ζουν με τους μαθητές πολλές ώρες της ημέρας.

Παλαιότερα το σχολείο λειτουργούσε επικουρικά για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στη γνωστική ανάπτυξη. Στη σημερινή εποχή, το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό χώρο, μέσα στον οποίο οι μαθητές εκπαιδεύονται για να ενισχύουν και να αναπτύσσουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Mylonakou – Keke, 2015c). Πολλές φορές, μάλιστα, ο χώρος του σχολείου μπορεί να είναι και το μοναδικό περιβάλλον που συμβαίνει αυτό, λόγω της έλλειψης επικοινωνίας και σχετικών δυνατοτήτων με το οικογενειακό περιβάλλον.

Ως ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο προσαρμόζεται θετικά, ενώ αντιμετωπίζει δυσχερείς και τραυματικές καταστάσεις. Για να αναλύσουμε τον όρο της ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να εστιάσουμε σε δύο βασικούς πυλώνες οι οποίοι τη δημιουργούν. Ο πρώτος αναφέρεται στις δυσμενείς εμπειρίες που αντιμετωπίζει ένα άτομο νεαρής ηλικίας ή ένα παιδί. Ο δεύτερος αναφέρεται στην επιτυχή αντιμετώπιση και στην προσαρμοστικότητα που αποκτά στις εκάστοτε νέες καταστάσεις της ζωής του (Luthar, 2006).

Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να οριστεί και ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών που συμβάλλουν στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου, παρά τις δυσχέρειες ή τις τραυματικές εμπειρίες που αυτό βιώνει, βοηθώντας το να ξεπεράσει το στάδιο της ευαλωτότητας και οδηγώντας το στην ψυχική ανθεκτικότητα (Masten, 1994).

2.4 Πότε ένα παιδί είναι ψυχικά ανθεκτικό;

Τα παιδιά που καταφέρνουν να επιτύχουν τους στόχους τους παρόλες τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που θα τους εμφανιστούν, είναι τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα. Οι έρευνες εξετάζουν τα παιδιά που σε μικρή ηλικία έχουν δεχτεί ποικίλες δύσκολες καταστάσεις, όπως κακομεταχείριση, παραμέληση ή κάποια ασθένεια (Rutter, 1987· Masten, 2001).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι ένα παιδί χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα, όταν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς την όποια δυσκολία εμφανιστεί στη ζωή του. Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά καταφέρνουν να έχουν υψηλή επίδοση στο σχολείο, σταθερότητα στις απόψεις τους, είναι ευτυχισμένα και με πολλές κοινωνικές δεξιότητες. Στην ενήλικη ζωή τους καταφέρνουν να αποκτήσουν τους εκπαιδευτικούς τίτλους που επιζητούν και να ακολουθήσουν την επαγγελματική σταδιοδρομία που έχουν επιλέξει. Μετατρέπονται σε ενεργούς πολίτες, χρήσιμους για την κοινωνία.

Ψυχικά ανθεκτικά παιδιά, επίσης, είναι εκείνα που παρότι λόγω μιας προβληματικής κατάστασης έγιναν ευάλωτα κάποια χρονική περίοδο, όταν είχαν την κατάλληλη φροντίδα του σχολείου και της τοπικής κοινότητας, κατάφεραν να επαναπροσδιορίσουν τις αξίες τους και να αποκτήσουν όλες εκείνες τις δεξιότητες που τους βοήθησαν να επανέλθουν σε μία φυσιολογική καθημερινότητα. Αυτές οι δεξιότητες τους έδωσαν και το πλεονέκτημα να μπορέσουν στο μέλλον να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν και καινούριες καταστάσεις που τους έκαναν και πάλι ευάλωτους.

Σύμφωνα με τις έρευνες, αναφορικά με τους παράγοντες που ενίσχυαν την ψυχική ανθεκτικότητα, έδειξαν ότι τα παιδιά που διέθεταν δεσμούς με τουλάχιστον ένα άτομο που τους φρόντιζε ήταν εκείνα που αντιμετώπισαν επιτυχώς τις συμπεριφορές υψηλής επικινδυνότητας (Werner & Smith, 1992). Επιπλέον, τα παιδιά με επαρκή γονεϊκή φροντίδα, θετικά πρότυπα ενηλίκων, καθώς και μία στοργική κοινότητα, μπορούσαν να αποφύγουν οποιαδήποτε ψυχική ασθένεια (Rutter, 1985· Rutter, 1987).

Για να μπορέσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ ενός παιδιού με ψυχική ανθεκτικότητα, θα πρέπει να προσδιορίσουμε, κατά το δυνατόν, τα χαρακτηριστικά τα

οποία βοηθούν στη μεταγενέστερη εξέλιξή του ως ενήλικου που είναι ψυχικά ανθεκτικός. Υπάρχει άμεση συνάρτηση του «ανθεκτικού παιδιού» με την εξέλιξή του σε «ανθεκτικό ενήλικο». Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την προσαρμογή του παιδιού και την ψυχική του ανθεκτικότητα δεν είναι απολύτως σταθερές, γιατί με την πάροδο των ετών οι δεξιότητες αλλάζουν, κυρίως λόγω της αλλαγής της κοινωνίας και των εκάστοτε αναγκών και της δυναμικής των προβλημάτων της.

Σύμφωνα με έρευνες (Bernard, 1991· Kolbo, 1996· Martinez-Torteya et al., 2009) τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ψυχική ανθεκτικότητα είναι:

- α) η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων,
 - β) η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες,
 - γ) η ικανότητα να θέτουν στόχους στους οποίους να μπορούν να είναι προσανατολισμένοι και
 - δ) να έχουν κριτική σκέψη.
- Ακόμη, (Klohen, 1996):
- ε) η εύκολη προσαρμογή είτε σε εσωτερικά είτε σε εξωτερικά ερεθίσματα που επιφέρουν άγχος,
 - στ) η συναισθηματική επίγνωση και
 - ζ) η απόδοση νοήματος στα γεγονότα που ζει ένα παιδί στην καθημερινότητά του.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι ένα ψυχικά ανθεκτικό παιδί είναι εκείνο το οποίο μπορεί να αντιμετωπίζει με επιτυχία κάθε συναισθηματική δυσκολία, η οποία εμφανίζεται κατά τη σχολική και στη συνέχεια κατά την ενήλικη ζωή του. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τους εξωτερικούς - περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

2.5 Η συσχέτιση της Επικοινωνίας Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Βασικοί παράγοντες που ενισχύουν σε ένα παιδί την ψυχική του ανθεκτικότητα είναι η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και οι σχέσεις εμπιστοσύνης μέσα σε αυτό, που δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε το παιδί να αισθάνεται ικανό για την αντιμετώπιση κάθε δυσκολίας στη ζωή του (Turliuc et al., 2013).

Σύμφωνα με μελέτες υπάρχουν συγκεκριμένοι εξωτερικοί - περιβαλλοντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών:

- Αρχικά, μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον τα παιδιά αποκτούν αξίες και αρχές, οι οποίες τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν κάθε δύσκολη κατάσταση που θα εμφανιστεί ακόμα και στα πρώτα παιδικά τους χρόνια, αφού θα έχουν την απαραίτητη παρώθηση από τους ίδιους τους γονείς τους (Masten, 2001).
- Οι υποστηρικτικοί γονείς είναι εκείνοι που δημιουργούν ένα φιλόξενο περιβάλλον και τα παιδιά μέσα σε αυτό βιώνουν καταστάσεις (όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποδοχή κ.ά.), που ενισχύουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα, (Luther, 1991· Veselska, 2008).
- Για να μπορέσει να συνεχιστεί η ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών σε όλη τους τη ζωή, σημαντικό ρόλο αποκτά το σχολικό περιβάλλον το οποίο ανάλογα με τους χειρισμούς και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές, ενισχύει ή αποδυναμώνει τα στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών (O'Donnell, 2002).
- Μεγαλώνοντας, το παιδί έχει την ανάγκη και την υποστήριξη όχι μόνο του σχολείου αλλά και όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός, καθώς δε σταματά στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά βοηθά τον μαθητή να αποκτήσει ή και να ενισχύσει συναισθηματικές κοινωνικές δεξιότητες και να νιώσει ασφάλεια, γνωρίζοντας ότι έχει τη δυνατότητα να συζητήσει τον οποιοδήποτε προβληματισμό του με τον δάσκαλο, αυξάνοντας το αίσθημα της αυτοεκτίμησής του (Pretis & Dimova, 2008· Vernberg, 1996).

Επιπλέον:

- Μελέτες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ενισχύουν όχι μόνο το ανθρώπινο αλλά και το κοινωνικό κεφάλαιο. Το κοινωνικό κεφάλαιο συνδέεται με τις έννοιες της εμπιστοσύνης, της αλληλοβοήθειας, της αλληλοκατανόησης, της αλληλοϋποστήριξης, της αίσθησης καθήκοντος, της επίλυσης προβλημάτων και σε αυτή την περίπτωση αναδεικνύει την αναγκαιότητα και τις δυνατότητες των θετικών σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006α, 2009).

Συνεπώς, η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, αφού διασφαλίζει με το κοινωνικό κεφάλαιο, τις σχέσεις εμπιστοσύνης και το υποστηρικτικό περιβάλλον, που όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν βασικούς παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

- Πολυετή ερευνητικά προγράμματα και μελέτες ανέδειξαν ότι η συνεκπαίδευση (syneducation, Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2005, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013β· Mylonakou – Keke, 2015c, 2018), ανάμεσα σε παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους της κοινότητας, ενισχύει μεταξύ των άλλων, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ. ενίσχυση αυτοεκτίμησης, αυτεπάρκειας, υπευθυνότητα, στοχοθεσία, ανάληψη πρωτοβουλιών, διαχείριση κρίσεων και επίλυση προβλημάτων κ.ά.) όλων των συμμετεχόντων, βελτιώνει τις μεταξύ τους σχέσεις και εμπνέει το κοινό τους όραμα και τις συνεργατικές δράσεις που το υποστηρίζουν. Με άλλα λόγια, η συνεκπαίδευση μεταξύ προσώπων από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα επηρεάζει σημαντικά τους παράγοντες που ενισχύουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Από όλες τις μελέτες που προαναφέρθηκαν, αναδεικνύεται η ουσιαστική συσχέτιση μεταξύ της επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Σήμερα, γίνεται όλο και πιο πολύπλοκο το περιβάλλον, στο οποίο οφείλουμε να προσαρμοστούμε και να αναπτυχθούμε τα παιδιά και οι ενήλικοι. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, τα παιδιά θα διαμορφωθούν, αποκτώντας τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα τους οδηγήσουν στην ομαλή τους μετεξέλιξη στην ενήλικη ζωή τους.

Η νέα γνώση και η διαχείρισή της, αποτελεί βασική αρχή για να μετεξελιχθεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα και ουσιαστικά να βοηθήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα παιδιά να νιώσουν έτοιμα για τις αλλαγές που θα πραγματοποιηθούν στο μέλλον (Hanewald, 2001). Η αντιμετώπιση όλων των μελλοντικών δυσκολιών που θα εμφανιστούν στη ζωή των παιδιών αποτελεί βασικό μέλημα της έρευνας αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και επιτυγχάνεται με τη συνδρομή τόσο της οικογένειας και του σχολείου όσο και της κοινότητας (Brooks, 2006).

Προς αυτή την κατεύθυνση η Julia Bryan (2005) στην έρευνά της επισημαίνει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης όλων των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά:

1. Οι οικογένειες μέσα από στοχευμένα προγράμματα οφείλουν να εκπαιδευτούν με τρόπο, ώστε να έχουν πιο ουσιαστική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό επιτυγχάνεται όχι μόνο από ειδικούς εκπαιδευτές αλλά ακόμα και από άλλους γονείς. Οι γονείς μεταξύ τους μπορούν πιο εύκολα και αποτελεσματικά να ανταλλάξουν πρακτικές, οι οποίες θα οδηγήσουν στην πιο γρήγορη επίτευξη των στόχων της ψυχικής ανθεκτικότητας.
2. Η κοινότητα αποτελεί και εκείνη ένα μέρος το οποίο θα βοηθήσει την εκπαίδευση των γονέων και των παιδιών στην κατεύθυνση της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας. Μέσα από προγράμματα είτε του δήμου είτε μη θεσμοθετημένα, οι γονείς και όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς με τη σχολική κοινότητα έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν ανάλογα, ώστε να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για το παιδί.

Όπως επισημαίνεται στον προσδιορισμό των σχολικών τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα (βλ. συνέχεια), στόχος των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα (Doll et al., 2009) είναι να οδηγήσουν τους μαθητές στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που οι ίδιοι θα αντιμετωπίσουν, όταν θα είναι ενήλικοι. Οι δυσκολίες αυτές είναι απρόβλεπτες και

γίνονται όλο και περισσότερο πολύπλοκες, λόγω των συνεχών μεταβολών που συμβαίνουν στην κοινωνία μας τις τελευταίες δεκαετίες. Με δεδομένες, λοιπόν, τις συνεχείς μεταβολές, τόσο το σχολείο, όσο και η οικογένεια και η κοινότητα δεν μπορούν να είναι βέβαιοι για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που οφείλουν να παρέχουν στα παιδιά, στους μελλοντικούς πολίτες. Στόχος, επομένως, είναι η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων, οι οποίες θα αποτελέσουν τα απαραίτητα «εργαλεία» για την αντιμετώπιση κάθε δυσκολίας που θα εμφανιστεί.

Είναι προφανές ότι το βασικό στοιχείο εξέλιξης μιας κοινωνίας είναι η συνεργασία των μελών της. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη τα παιδιά να μεγαλώνουν μέσα σε ένα περιβάλλον, στο οποίο θα γνωρίσουν βιωματικά τη συνεργασία. Σε αυτή την κατεύθυνση, η δημιουργία κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα, είναι πολύ σημαντική, έχοντας μάλιστα αποτελεσματικότητα και διάρκεια. Επιπλέον, όπως οι μελέτες έδειξαν, η συνεργασία αυτή ενισχύει παράγοντες που αποτελούν χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Συμπερασματικά, αν θέλουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να είναι ψυχικά ανθεκτικά, να γίνουν ικανά να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες που θα συναντούν σήμερα και στο μέλλον, να μπορούν να διαχειρίζονται τις αλλαγές που θα συμβούν, θα πρέπει να επιδιώξουμε τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και να αξιοποιήσουμε τις πολλαπλές δυνατότητες που αυτή προσφέρει.

2.6 Σχολικές τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα

2.6.1 Ποιες είναι οι σχολικές τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα;

Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε με ποιον τρόπο προάγεται η επιτυχία των παιδιών, πρέπει να εξετάσουμε το περιβάλλον τους μέσα από το πρίσμα τριών διαφορετικών ερευνών. Αρχικά, μέσα από την έρευνα που εξετάζει ψυχολογικά χαρακτηριστικά και εστιάζει στην ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών που είναι ευάλωτα. Ακολούθως, μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα, η οποία αναδεικνύει τη βάση της ακαδημαϊκής επιτυχίας παιδιών που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου, καθώς και την έρευνα της ειδικής

αγωγής που αναλύει όλους τους τρόπους ένταξης των παιδιών με δυσκολίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης (Doll & Lyon, 1998· Doll et al., 2009).

Στις μελέτες που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες για να προσδιοριστούν οι παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, το αναδείχτηκε ερευνητικά ότι σημαντικότερο ρόλο παίζουν από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, ενισχυτικοί παράγοντες της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, μέσα στην οποία αυτά ζούσαν. Συνεπώς, η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας και μπορεί να βελτιωθεί με μέσα από αυτούς τους τρεις φορείς.

Με αυτή τη λογική, οι Pianta και Walsh (1996) ερεύνησαν τα παιδιά που κατοικούν σε υποβαθμισμένες περιοχές, στις οποίες το περιβάλλον είναι εχθρικό είτε λόγω εγκληματικότητας είτε λόγω φτώχειας είτε πολλές φορές λόγω και των δύο παραγόντων, που ζουν στις «εστίες υψηλής επικινδυνότητας». Σε αυτήν την περίπτωση αναδείχθηκε ότι ο ρόλος του σχολείου μπορεί να είναι καθοριστικός στην ενίσχυση παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, που η οικογένεια αδυνατεί να υποστηρίξει, λόγω υποβαθμισμένων συνθηκών διαβίωσης.

Σε ερευνητική μελέτη (Doll et al, 2009) έχουν προσδιοριστεί έξι χαρακτηριστικά που αναγνωρίζονται στις σχολικές τάξεις στις οποίες οι μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και συγκεκριμένα μπορούν να είναι πιο επιτυχημένοι τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Στις τάξεις αυτές οι μαθητές μπορούν να θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς και αποτελεσματικούς κατά τη διαδικασία της μάθησης, παράγοντας που τους οδηγεί στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Οι μαθητές θέτουν στόχους, τους οποίους οι ίδιοι έχουν επιλέξει, και εργάζονται για την επίτευξή τους, δημιουργώντας έναν ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό. Οι μαθητές διαθέτουν τη σωστή συμπεριφορά για κάθε περίπτωση, είτε με την ελάχιστη επίβλεψη ενηλίκων είτε ακόμη και κατά τη διάρκεια της απουσίας τους, κατακτώντας έναν συμπεριφορικό αυτοέλεγχο. Η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αποπνέει αμοιβαία εμπιστοσύνη. Οι σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές έχουν διάρκεια και είναι ικανοποιητικές και η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι ενισχύει τη μάθηση των παιδιών.

Επομένως, αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν τους έξι βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι τάξεις όπου τα παιδιά είναι επιτυχημένα τόσο σε

συναισθηματικό όσο σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο και παρουσιάζουν υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο θα αναλυθούν τα έξι αυτά χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια και να βοηθούν το ένα να χτίσει και να βελτιώσει το άλλο. Όλα τα παιδιά μπορεί να μην έχουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, αλλά να έχουν ακόμη και ένα. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρέπει να εντοπίσει το χαρακτηριστικό στον κάθε μαθητή και να οργανώσει την εκπαιδευτική του δράση με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε το σύνολο των μαθητών να ενισχύσει, στον βαθμό που του επιτρέπεται, το κάθε χαρακτηριστικό και αν είναι δυνατόν και τα υπόλοιπα.

Σε αυτή την κατεύθυνση, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει υπόψιν του ότι η συνεκπαίδευση (Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2005, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013β· Mylonakou – Keke, 2015c, 2018), μπορεί να τον βοηθήσει αποτελεσματικά σε αυτήν την κατεύθυνση. Η ενίσχυση των προσωπικών αλλά και εξωτερικών παραγόντων των παιδιών γίνεται συνεργατικά και «συνεκπαιδευτικά» με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, και άλλους (όπως τη διεύθυνση του σχολείου, εκπροσώπους της κοινότητας κ.λπ.) και τα αποτελέσματα είναι εμφανή πιο γρήγορα όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικους.

2.6.2 Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης με ψυχική ανθεκτικότητα;

Ο εκπαιδευτικός μέσα από το έργο του οφείλει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον τάξης μέσα στο οποίο οι μαθητές του θα οδηγηθούν από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα. Ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής, όντας ασφαλής, θα καταφέρει να αναπτύξει όλες εκείνες τις πλευρές του που θα τον οδηγήσουν στην ολόπλευρη μάθηση και ανάπτυξη. Ομοίως, θα του δοθούν όλες οι ευκαιρίες να αναπτύξει τις δεξιότητες που χρειάζεται ένας πολίτης τον 21^ο αιώνα. Αυτές οι δεξιότητες θα τον βοηθήσουν να έχει υψηλές σχολικές επιδόσεις και να είναι επιτυχημένος στις κοινωνικές του σχέσεις παρά τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει.

Για να μπορέσουν τα παιδιά να είναι ψυχικά «ανθεκτικά» θα πρέπει να εργαστούν συστηματικά, σε ομάδες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας ώστε να ενεργούν άμεσα και επιτυχημένα σε συνεργατικά περιβάλλοντα.

Τα έξι χαρακτηριστικά που θα αναλυθούν στη συνέχεια είναι τα εξής (Doll et al, 2009):

- i. Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος
- ii. Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός
- iii. Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- iv. Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή
- v. Σχέση μεταξύ των συμμαθητών
- vi. Σχέση σπιτιού- σχολείου

2.6.2.1 Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος

Στις τάξεις στις οποίες κυριαρχεί μία άτακτη συμπεριφορά των μαθητών, η μαθησιακή διαδικασία, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, καθίσταται δύσκολη έως μη πραγματοποιήσιμη. Στις τάξεις, όμως, που υπάρχει ψυχική ανθεκτικότητα οι μαθητές καταφέρνουν να οριοθετήσουν την ίδια τους τη συμπεριφορά με αποτέλεσμα η διδασκαλία του καθημερινού μαθήματος να παρουσιάζεται με έναν ήρεμο και γεμάτο προσδοκίες για τα παραγόμενα αποτελέσματα τρόπο. Οι όποιες στρατηγικές διαχείρισης, καθώς και οι επαναλαμβανόμενες καθημερινές διαδικασίες που αποκτά η καθημερινότητα σε μία σχολική τάξη βοηθούν, ώστε να γίνει η ψυχική ανθεκτικότητα αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής.

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν τον αυτοέλεγχο των μαθητών τους αναφορικά με τη συμπεριφορά τους θα πρέπει να εστιάσουν όχι στα αποτελέσματα των συμπεριφορών, αλλά στα αίτια από τα οποία αυτές προκαλούνται. Τα αίτια αυτά πηγάζουν από τις προτιμήσεις και τις αξίες των μαθητών, οι οποίες προέρχονται από τις εμπειρίες που έχουν είτε από το οικογενειακό τους περιβάλλον είτε από τις ομάδες στις οποίες συμμετέχουν (Bear et al., 1997). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι δεν είναι εφικτό να αποκτηθούν αυτές οι αξίες μέσα από τη διδασκαλία ενός ξεχωριστού μαθήματος, το οποίο θα εστιάζει στις κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με έρευνες (Mc Dermott, 2001) παρατηρείται ότι η συμπεριφορά συνδέεται πάρα πολλές φορές τόσο με την επίδοση όσο και με την αντιμετώπιση που θα έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στον μαθητή. Σε πολλές περιπτώσεις η καλή συμπεριφορά βοηθά έναν μαθητή ο οποίος δεν έχει υψηλή απόδοση και αντίθετα μία μη αποδεκτή συμπεριφορά δημιουργεί ένα άσχημο κλίμα σε έναν μαθητή ο οποίος έχει υψηλή απόδοση. Τονίζεται, επίσης, ότι σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα η αρνητική συμπεριφορά του μαθητή αποτελεί σημαντική αιτία τόσο για επανάληψη της τάξης- στη δευτεροβάθμια, κυρίως, εκπαίδευση- όσο και για ένταξη του μαθητή σε τμήματα ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Safer, 1986).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο δεκτικοί να βοηθήσουν μαθητές οι οποίοι είναι υπάκουοι και προσεκτικοί και δείχνουν πρόθυμοι να επιμείνουν σε ένα γνωστικό αντικείμενο έως ότου έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Mc Dermott, 2001).

Από την πρώτη μέρα της σχολικής χρονιάς ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του έχουν κάποιες προσδοκίες αναφορικά με τη συμπεριφορά η οποία είναι αποδεκτή μέσα στην τάξη και σύμφωνη με τους κανόνες. Αυτοί οι κανόνες και τα όρια που θα τεθούν, καλό είναι να δημιουργηθούν σε συνεργασία με τους μαθητές ώστε να νιώθουν υπεύθυνοι αναφορικά με την τήρησή τους ή όχι. Από τη στιγμή που οι κανόνες υιοθετηθούν και ενσωματωθούν στη ρουτίνα της τάξης, τότε οι ίδιοι οι μαθητές ενεργούν ανεξάρτητοι βάσει αυτών και επικρατεί ένα επιθυμητό κλίμα τάξης.

Οι ενδιαφέρουσες διδακτικές προσεγγίσεις του κάθε μαθήματος, οι οποίες δίνουν μία ώθηση στην ενεργητική μάθηση, συνδέονται άμεσα με τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι δραστηριότητες είναι ενδιαφέρουσες και όταν ο τρόπος διδασκαλίας κρατά σε εγρήγορση τους μαθητές, αφήνοντας ελάχιστο χρόνο να χαθεί, τότε οι μαθητές ενισχύονται να είναι προσηλωμένοι στη διδασκαλία. Όλη η διαδικασία μπορεί να ολοκληρωθεί με ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος στους μαθητές ώστε να μπορέσει να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον (Greenwood, 1989).

Ένας σημαντικός παράγοντας για τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο είναι οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές της τάξης. Εφόσον οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές είναι σε καλό επίπεδο, οι τελευταίοι μπορούν να επηρεάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά ο ένας τον άλλο.

Σύμφωνα με έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό, όταν χρησιμοποιούνται αμοιβαίοι στόχοι από όλους τους μαθητές, όταν υπάρχει δυνατότητα ομαδικής επιβράβευσης και όταν η συνεργατική μάθηση κυριαρχεί στην τάξη, τότε το κλίμα της τάξης συμβάλλει στη βελτίωση και της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη (Fantuzzo & Rohrbeck, 1992).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη του συμπεριφορικού αυτοέλεγχου στην τάξη εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, οι οποίοι θα οδηγήσουν και τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους τους.

2.6.2.2 Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός

Κατά τη διάρκεια των μαθητικών χρόνων ενός παιδιού εμφανίζονται πολλά προβλήματα και πολλές δύσκολες καταστάσεις τις οποίες πρέπει να αντιμετωπίσει. Άλλες φορές θα έρθει αντιμέτωπο με ποικίλες δυσκολίες ταυτόχρονα, άλλες φορές θα πρέπει να αντιμετωπίσει καταστάσεις σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Σε όποια, όμως, κατάσταση και αν βρεθεί, ο μαθητής ο οποίος μπορεί να αντιληφθεί την προβληματική κατάσταση, να την προσπεράσει και να την επιλύσει, είναι εκείνος που διαθέτει ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό.

Πιο συγκεκριμένα, ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να μην επιτρέπουν σε δύσκολες ή προβληματικές καταστάσεις να σταθούν εμπόδιο στην επιτυχία την οποία οι ίδιοι έχουν επιλέξει (Deci & Ryan, 1985).

Μία τάξη, στην οποία ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών διαθέτει ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, είναι μία τάξη η οποία δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στον εκπαιδευτικό. Αυτό επιτυγχάνεται διότι μπορούν οι μαθητές να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο, να κάνουν τις απαραίτητες συσχετίσεις και να μπορέσουν να φτάσουν σε σύντομο χρόνο στο αποτέλεσμα (Pintrich, 1994).

Ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός είναι ένα στοιχείο μίας σχολικής τάξης, το οποίο στηρίζεται στη θέσπιση στόχων. Η τάξη και πιο συγκεκριμένα οι μαθητές που

θέτουν στόχους είναι εκείνοι που θα ακολουθήσουν τον δρόμο που θα τους οδηγήσει στην επίτευξή τους, αδιαφορώντας για τις όποιες δυσκολίες θα εμφανιστούν.

Οι στόχοι βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές να συγκεντρωθούν στις δραστηριότητες της επίτευξής τους (Locke & Latham, 2002). Σημαντικό αποτέλεσμα της θέσπισης των στόχων είναι η αύξηση της επιμονής των μαθητών. Με την επιμονή οι μαθητές συνεχίζουν τις προσπάθειες ακόμα και όταν δυσκολεύονται και προσπαθούν να αφιερώσουν τον κατάλληλο χρόνο για την ολοκλήρωση της εκάστοτε εργασίας.

Επιπλέον, ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός βελτιώνει και τη δεξιότητα της κατάλληλης επιλογής. Όταν ο μαθητής έχει να επιλέξει ανάμεσα σε πολλές απαντήσεις, χρόνο με τον χρόνο καταφέρνει να απορρίπτει τις επιλογές οι οποίες δεν συγκλίνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα και μαθαίνει να επιλέγει εκείνη που είναι πιο κοντά στην επίλυση και στην κατάκτηση του στόχου.

Οι στόχοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Doll et al., 2009), σχετικά με την επίδοσή τους και είναι οι εξής:

1) Στόχοι κατάκτησης της γνώσης

Οι στόχοι αυτοί είναι εκείνοι που επικεντρώνονται στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές να μάθουν περισσότερα, να κατακτήσουν νέες γνώσεις και νέες δεξιότητες.

2) Στόχοι εξωγενείς

Οι εξωγενείς στόχοι αναφέρονται στους στόχους εκείνους που παρακινούν τους μαθητές να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα ή να κατακτήσουν μία υψηλή βαθμολογία, ώστε να αποκτήσουν κάποιο όφελος. Το όφελος αυτό, συνήθως στους μαθητές δημοτικού, θα αναφέρεται σε κάποια προνομιακή κατάσταση, όπως να πάρει παραπάνω πόντους η ομάδα τους ή να βοηθήσουν σε κάποια δραστηριότητα τον δάσκαλο ή να γίνουν οι αρχηγοί στην ομάδα τους.

3) Στόχοι επίδοσης

Είναι οι στόχοι εκείνοι που δείχνουν την προσπάθεια των μαθητών να γίνουν καλύτεροι σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ή να θεωρηθούν από τους άλλους διαπρέποντες.

Αναφορικά με την παραπάνω κατηγοριοποίηση των στόχων οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι στόχοι κατάκτησης της γνώσης είναι εκείνοι που βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν υψηλότερη επίδοση, ακόμα και αν αυτό συνεπάγεται ότι θα πρέπει να αποχωριστούν αγαπημένες τους δραστηριότητες και να αφιερωθούν στο διάβασμα και συνεπώς στον στόχο που έχουν επιβάλει στον ίδιο τους τον εαυτό.

Σε αντίθεση με τους στόχους κατάκτησης της γνώσης, οι εξωγενείς στόχοι και οι στόχοι επίδοσης μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα και εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης, διότι έχουν άμεση εξάρτηση με τα κίνητρα που θα τους προσφέρουν τρίτοι άνθρωποι. Ως εκ τούτου, αν δεν υπάρχουν αυτά τα κίνητρα, δεν υπάρχει η δική τους βούληση και πολλές φορές η προσπάθεια αποθαρρύνεται (Ames, 1992· Dweck & Leggetti, 1988).

Σε μία τάξη η οποία έχει δομή και οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές είναι υγιείς, ο ανταγωνισμός και η σύγκριση που πιθανόν να υπάρξει ανάμεσα στους μαθητές, τις περισσότερες φορές δεν έχει επιβλαβείς συνέπειες, αλλά προωθεί τους στόχους κατάκτησης της γνώσης (Pintrich, 2000). Αντίθετα, σε μία τάξη στην οποία επικρατούν οι χαμηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι και οι πεποιθήσεις, οι οποίες αποθαρρύνουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, δημιουργούνται εμπόδια στους ίδιους τους μαθητές να ζητήσουν βοήθεια σε όποια στιγμή τη χρειαστούν.

Χαρακτηριστικά, στο δημοτικό σχολείο, ακόμα και από τις πρώτες τάξεις, στις οποίες οι πεποιθήσεις ακόμα χτίζονται, οι μαθητές είναι φοβισμένοι στη σκέψη και μόνο να ρωτήσουν τον δάσκαλο ή τη δασκάλα κάθε απορία η οποία τους δημιουργείται. Αυτό είναι αποτέλεσμα τόσο της αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού όσο και του κλίματος που επικρατεί μέσα στην τάξη από τους συμμαθητές. Επιπλέον, στις τάξεις στις οποίες χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι αμοιβές με σκοπό οι μαθητές να δουλέψουν περισσότερο, στην πραγματικότητα δε βοηθούν τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών (Adelman & Taylor, 1990). Επομένως, όταν οι μαθητές έχουν προσωπικό ενδιαφέρον για τη γνώση θυμούνται ότι μαθαίνουν σε πολύ καλύτερο βαθμό από εκείνους οι οποίοι παρακινούνται από εξωτερικά κίνητρα (Grolnick & Ryan, 1987).

Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι στις τάξεις όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι στα προϊόντα της, αναπτύσσεται σε μεγαλύτερο βαθμό ο ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός. Η ανάπτυξη της αυτονομίας, η εμπλοκή του μαθητή στην επιλογή της ύλης που τον ενδιαφέρει και η επιλογή του χρονοδιαγράμματος της μάθησης, του δίνει τα απαραίτητα εργαλεία για την αυτονομία (Ryan, 1985). Αυτή η αυτονομία έρχεται σταδιακά και ανάλογα με την ηλικία των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που ορίζει πότε, με ποιον τρόπο και σε ποιον βαθμό θα οριστεί η αυτονομία των μαθητών. Είναι κατανοητό ότι στις πρώτες τάξεις του δημοτικού η αυτονομία η οποία θα παρέχεται από τον εκπαιδευτικό θα είναι σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικά αντικείμενα απ' ότι στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Από τις πρώτες, όμως, τάξεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθά στην ομαλή αυτονομία των μαθητών, παρέχοντάς τους την απαραίτητη βοήθεια ώστε να νιώσουν και οι ίδιοι οι μαθητές σιγουριά και να συνεχίσουν με ενθουσιασμό την προσπάθειά τους. Η βοήθεια αυτή παρέχεται είτε προφορικά είτε γραπτά με αφίσες που μπορούν να υπάρχουν στους τοίχους της σχολικής τάξης.

Οι πρακτικές της αυτονομίας μπορούν να μπου σε καθημερινό πρόγραμμα, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν μία διαρκή ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τον ίδιο τους τον εαυτό διαμέσου των προσπαθειών τους, η οποία θα τους οδηγήσει ομαλά στον αυτοπροσδιορισμό. Για να μπορέσει να γίνει στοιχείο της καθημερινότητας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει στο περιεχόμενο της προσπάθειας στοιχεία της καθημερινότητας των μαθητών, έτσι ώστε οι μαθητές από τη μία πλευρά να μην το ξεχνούν, από την άλλη να νιώθουν ότι είναι κάτι οικείο για τους ίδιους και τους βοηθά (Brophy, 1999).

Τέλος, η δημιουργία μίας τάξης στην οποία θα κυριαρχεί η ενεργητική μάθηση, βοηθά τον εκπαιδευτικό να προάγει τη διδασκαλία μέσω της οποίας οι μαθητές δε θα μείνουν στην επιφανειακή μάθηση του διδασκόμενου υλικού, αλλά θα κατανοήσουν εις βάθος νέες πληροφορίες και θα ωθήσουν τον εαυτό τους να κατακτήσουν τη γνώση πιο αποτελεσματικά. Θα τους βοηθήσει να νιώσουν όμορφα με την προσπάθειά τους δίνοντάς τους όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται για να τη συνεχίσουν και να αναπτύξουν τον ακαδημαϊκό τους αυτοπροσδιορισμό.

2.6.2.3 Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της τάξης με ψυχική ανθεκτικότητα είναι η πεποίθηση των μαθητών ότι γνωρίζουν τι μπορούν να καταφέρουν. Η πεποίθηση αυτή τους δίνει τη δυνατότητα να ισχυροποιούν την ικανότητά τους να επιτύχουν όλο και περισσότερο στο σχολείο και γενικότερα σε οποιαδήποτε ακαδημαϊκή δραστηριότητα την οποία έχουν να αντιμετωπίσουν. Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα τους δίνει την απαραίτητη ώθηση στις προσπάθειές τους και στο ενδιαφέρον τους για μάθηση με αποτέλεσμα να αναλαμβάνουν την οποιαδήποτε προσπάθεια με τον απαραίτητο ζήλο. Αυτή η πεποίθηση για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία προέρχεται από το ίδιο το παιδί, συνυπολογίζοντας και τους εξωτερικούς παράγοντες, όπως μία θετική επιβράβευση του δασκάλου ή της δασκάλας.

Σύμφωνα με έρευνες (Eccles et al., 1993) έχει παρατηρηθεί ότι ενώ τα παιδιά από το προνήπιο, όπου πλέον ξεκινά η υποχρεωτική εκπαίδευση, ξεκινούν με μία πολύ θετική διάθεση και μία σιγουριά για τις δικές τους ικανότητες, δυστυχώς τα επόμενα σχολικά έτη και φτάνοντας περίπου στα μέσα του δημοτικού, οι μαθητές τρέφουν μία φθίνουσα σχέση σχετικά με την ικανότητά τους στον ακαδημαϊκό τομέα. Συνεχίζοντας ακόμα περισσότερο στις επόμενες βαθμίδες, τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο απογοητευτικά.

Από τη μία πλευρά έχουμε τους μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα οι οποίοι δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν δύσκολες εργασίες και τις περισσότερες φορές παραιτούνται εύκολα, κάτι που με τα χρόνια γίνεται συνήθεια και πλέον το θεωρούν καθημερινότητα. Δε στοχεύουν ποτέ σε μία υψηλή επίδοση και μέλημά τους είναι η απλή παρακολούθηση του μαθήματος, η οποία οδηγεί στην επίλυση μόνο των εύκολων ασκήσεων που θα δοθούν στο σπίτι. Επιπλέον, ο εφιάλτης των διαγωνισμάτων αποφεύγεται στην περίπτωση που απλά επιτύχουν έναν μέτριο βαθμό.

Από την άλλη πλευρά, οι τάξεις στις οποίες επικρατεί η υψηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα αποτελούνται από μαθητές οι οποίοι αναζητούν τις προκλήσεις, τις δύσκολες ασκήσεις, τις εργασίες εκείνες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αυξήσουν κάθε τους προσπάθεια με σκοπό την πετυχημένη επίδοση. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, η επιτυχία με υψηλή βαθμολογία στα διαγωνίσματα και η επίλυση κάθε απορίας

και δυσκολίας που συναντούν, αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Με αυτό τον τρόπο η επιτυχία που πραγματοποιείται σε κάθε δραστηριότητα οδηγεί σε επόμενη επιτυχία και αυτή με τη σειρά της σε επόμενη (Bandura, 1997).

Στόχος, επομένως, των εκπαιδευτικών είναι να δημιουργήσουν μία τάξη μέσα στην οποία η σχέση ανάμεσα τόσο στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές όσο και στους μαθητές μεταξύ τους να είναι καθοριστική ώστε να προάγει την υψηλή ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα.

Για να μπορέσει να δημιουργηθεί μία τάξη με ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επανασχεδιάσει όλες τις εργασίες, οι οποίες προορίζονται για τους μαθητές. Μία εύκολη εργασία δε δίνει το απαραίτητο κίνητρο στους μαθητές οι οποίοι την απαξιώνουν. Αντίθετα, μία πολύ δύσκολη εργασία, η οποία θα δυσκολέψει αρκετά τους μαθητές και το πιθανότερο είναι να μη λυθεί από την πλειονότητα, τους οδηγεί στην αναζήτηση βοήθειας από ένα τρίτο άτομο. Ούτε η μία πλευρά ούτε η άλλη βοηθά την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας. Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι δεν εστιάζουμε στο ότι κάποιος μαθητής δεν πρέπει να ζητά βοήθεια, η οποία είναι θεμιτή ώστε να λύνονται τυχόν απορίες. Αντίθετα, εστιάζουμε στην αποφυγή ασκήσεων στις οποίες ο βαθμός δυσκολίας δε θα είναι τόσο μεγάλος, ώστε να υπάρχει εξάρτηση του μαθητή από ένα τρίτο άτομο ώστε να ολοκληρωθούν.

Ο δάσκαλος της τάξης είναι εκείνος ο οποίος γνωρίζει το επίπεδο της τάξης και σχεδιάζει με προσοχή την κάθε δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές. Κύριο μέλημά του είναι οι ασκήσεις αυτές να μην είναι εύκολες για το επίπεδό τους, αλλά να εμπεριέχουν έναν βαθμό δυσκολίας που θα ενεργοποιήσει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών.

Ένας πολύ δημιουργικός τρόπος για να υλοποιηθεί το παραπάνω, είναι να συμμετέχουν σε αυτό οι μαθητές ώστε να αποφασίζουν οι ίδιοι τόσο ποιες εργασίες πρέπει να λύσουν και με ποια σειρά όσο και ποιες προορίζονται για επίλυση στο σπίτι και ποιες στο σχολείο (Eccles, 1993). Η δυνατότητα αυτή παρέχει στους μαθητές την επιλογή της διατήρησης της πεποίθησης περί αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να φοβηθούν να εντάξουν τους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία, διότι παρόλο που αρχικά θα επιλέξουν τις εύκολες ασκήσεις, στη συνέχεια και μέρα με τη μέρα η

επιλογή τους θα οδηγείται όλο και περισσότερο στις δύσκολες και πιο ανταγωνιστικές ασκήσεις.

Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να ολοκληρώνουν κάποια εργασία με τη δική τους θέληση ώστε να φτάνουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Στο δημοτικό τις περισσότερες φορές οι μαθητές δίνουν έμφαση στον ρόλο της προσπάθειας που έκαναν για να πετύχουν το αποτέλεσμα. Εδώ σπουδαίο ρόλο παίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Όταν από τις πρώτες κιόλας επιτυχίες των μαθητών του και ειδικά σε καινούρια αντικείμενα, επικροτεί την επιτυχημένη προσπάθεια, βοηθά σε μεγάλο βαθμό να εδραιωθεί στο μυαλό των παιδιών η συνέχιση της επιτυχημένης τους πορείας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και η ανατροφοδότηση της ικανότητας που ανέπτυξε ο κάθε μαθητής ώστε να συντηρηθεί η επίδοση στο επιτελούμενο έργο (Schunk, 1989).

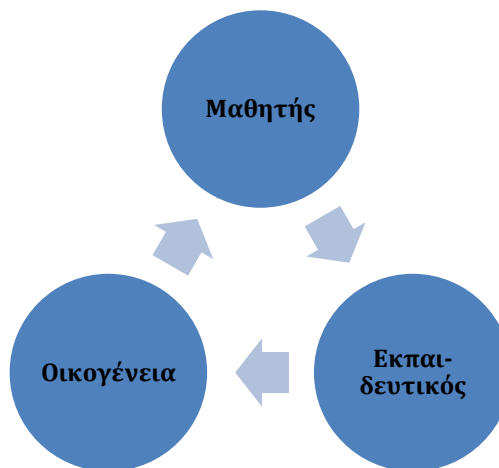
Η βελτίωση της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας η οποία παρατηρείται, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη βελτίωση στο κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο του μαθητή. Ένας μαθητής ο οποίος διαθέτει μεγάλη επίδοση στην ακαδημαϊκή του πορεία, είναι λιγότερο ευάλωτος στην αποτυχία, η οποία θα του δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και ενδεχομένως στρες και πίεση (Bandura, 1993· Bandura, 1997).

Σε ενδεχόμενους διαγωνισμούς οι μαθητές, οι οποίοι κυριαρχούνται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και έχουν στην επίδοσή τους αρκετές επιτυχίες, μπορούν να ελαχιστοποιήσουν την οποιαδήποτε επίδραση άγχους και κατά συνέπεια να είναι πιο συγκεντρωμένοι και να επιτύχουν μεγαλύτερη βαθμολογία από τους μαθητές εκείνους που έχουν τον φόβο ότι θα αποτύχουν (Siegel, 1985).

Επομένως, η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα της τάξης αφού βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες που ήδη διαθέτουν και συμβάλλει στην επιβεβαίωση της θετικής αντίληψης για την αποτελεσματικότητά τους. Θα μπορούσαμε να τονίσουμε, επίσης, ότι βοηθά τους μαθητές να αποδίδουν πιο σταθερά στις δοκιμασίες που έχουν να αντιμετωπίσουν προστατεύοντάς τους από πίεση και άγχος.

2.6.2.4 Σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή

Από την αρχή της φοίτησης σε ένα δημοτικό σχολείο, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει την τάξη στην οποία θα φοιτήσει. Σε αυτή τη σχέση έρχεται να λάβει μέρος και ο ρόλος της οικογένειας. Έτσι, δημιουργείται μία τριγωνική σχέση ανάμεσα στον μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την οικογένεια (Σχέδιο1).



Σχέδιο 1: Σχέση οικογένειας, μαθητή, εκπαιδευτικού

Και οι τρεις παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση και την αγωγή του μαθητή παίζουν σημαντικό ρόλο. Αρχικά, η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι ζεστή, να διακατέχεται από ειλικρίνεια και ενδιαφέρον το οποίο θα είναι αμοιβαίο, καθώς και να είναι ξεκάθαρη μέσα από σαφή όρια (Pianta, 1999). Στο σημερινό δημοτικό σχολείο, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αποκτήσει τις σχέσεις που χρειάζονται με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Τα πολυπληθή τμήματα τα οποία υπάρχουν σε πολλά σχολεία θέτουν εμπόδια στην επαφή που θα έχει ο δάσκαλος με κάθε μαθητή, διότι δίνει περισσότερο έμφαση στην αλληλεπίδραση που θα έχει με όλους τους μαθητές, στερώντας τη διαπροσωπική σχέση και δημιουργώντας μία απόσταση ανάμεσα στα δύο μέρη.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι ο αυξημένος αριθμός μαθητών σε μία τάξη έχει ως αποτέλεσμα τη μικρότερη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού προς κάθε μαθητή

ξεχωριστά, δυσχεραίνοντας την επαφή που θα είχε ο εκπαιδευτικός με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή (Pianta, 1999). Με αυτό τον τρόπο απομακρύνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία εστιάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή, προσφέροντάς του την επιλογή να εξελιχθεί σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την προαγωγή της μάθησης σε ένα παιδί, είναι εκείνοι που θα το βοηθήσουν σε μεγάλο βαθμό να αποκτήσει μία θετική ανταπόκριση όσον αφορά την επαφή με τη διδασκαλία και τη μάθηση και πιο συγκεκριμένα με το «πώς» και «γιατί» μαθαίνω καινούρια πράγματα.

Ο μαθητής της σημερινής εποχής όλο και περισσότερο έχει ανάγκη να λύνει τις απορίες του και να μπορεί να συνδέσει καθετί που μαθαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα με στοιχεία της καθημερινής τους ζωής. Αυτός είναι και ο σκοπός του δημοτικού σχολείου, να συνδέσει τη γνώση που προσφέρει με την καθημερινότητα, βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο το ενδιαφέρον των μαθητών να μαθαίνουν και να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν στη δική τους ζωή.

Η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχετικά με την επιτυχία και τις προσδοκίες των μαθητών απέναντι στη νέα γνώση. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να συμβάλλει θετικά ή αρνητικά και να ρυθμίσει τη σχέση, αθροιστικά ο ρόλος του μαθητή και του εκπαιδευτικού είναι το σύνολο που θα διαμορφώσει το κλίμα της τάξης και θα δώσει ενδιαφέρον στην καθημερινή ρουτίνα.

Ένας εκπαιδευτικός που αδιαφορεί για τις ανάγκες μάθησης της τάξης και για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, σε συνδυασμό με τους μαθητές εκείνους που δεν απολαμβάνουν τη διδασκαλία η οποία τους προσφέρεται, δημιουργεί ένα κλίμα χαμηλών προσδοκιών. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών του για μάθηση, που προσπαθεί να φέρει το μάθημα στα μέτρα τους, που τον ενδιαφέρουν οι ιδιαιτερότητες των μαθητών και το δείχνει με κάθε τρόπο, μπορεί να αλλάξει το κλίμα μία τάξης και οι μαθητές να δημιουργήσουν θετικές προσδοκίες για τη μάθηση.

Οι μαθητές οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι από την εμπλοκή τους στο ακαδημαϊκό τους έργο έχουν αναπτύξει μια σχέση στοργής με τους συμμαθητές, τους εκπαιδευτικούς και όλους τους άλλους ενηλίκους μέσα στο σχολείο (Chaskin & Rauner, 1995). Επομένως, η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν

υπάρχουν στοργικοί εκπαιδευτικοί (Ryan, 1998). Από την άλλη πλευρά, μία τάξη με έναν μη στοργικό εκπαιδευτικό, στην οποία κυριαρχεί η απουσία σχέσεων, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε χαμηλή επίδοση και σε σχολική αποτυχία (Baker, 1997· Pianta & Walsh, 1996).

2.6.2.5 Σχέση μεταξύ των συμμαθητών

Η πρώτη επαφή με το δημοτικό σχολείο φέρνει τα παιδιά σε ένα καινούριο περιβάλλον στο οποίο θα αναζητήσουν τους φίλους τους, τις φιλικές σχέσεις ανάμεσα κυρίως σε παιδιά που είναι συνομήλικα. Οι σχέσεις αυτές είτε προϋπάρχουν, διότι οι μαθητές βρίσκονταν στο ίδιο νηπιαγωγείο, είτε γεννιούνται εκ νέου και οδηγούνται σε φιλίες. Δίνεται, έτσι, η πρώτη ευκαιρία στους μαθητές να αποκτήσουν σχέσεις μεταξύ τους δίχως την στενή επίβλεψη των γονέων τους. Οι φιλίες που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές είναι απαραίτητες όταν είναι υγιείς και υποστηρικτικές. Οι φιλίες αυτές θα βοηθήσουν τους μαθητές να επιλύουν διάφορες συγκρούσεις που δημιουργούνται με έναν αποτελεσματικό και γρήγορο τρόπο, δίχως να ενοχλείται η σχέση η οποία έχει αναπτυχθεί.

Ερευνητικά παρατηρούμε ότι η σύγκρουση είναι ένα φυσιολογικό στοιχείο ανάμεσα στις σχέσεις δύο παιδιών και ότι στις υγιείς σχέσεις οι συγκρούσεις λύνονται είτε είναι μείζονος σημασίας είτε όχι, διότι στόχος είναι να συνεχιστεί ομαλά η αλληλεπίδραση η οποία έχει αναπτυχθεί. Στόχος τους σχολείου, της τάξης και του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να έχουν φίλους καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται ένα θετικό κλίμα το οποίο βοηθά στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Ένα μαθητής που έχει αναπτύξει φιλίες φαίνεται ότι μπορεί να έχει παρέα για το διάλειμμα, έναν φίλο να μοιραστεί κάποια ανησυχία ή να ρωτήσει κάποια απορία, ακόμη και να μιλήσει μέσα στην τάξη όταν υπάρχει ελεύθερη ώρα από τον εκπαιδευτικό (Heller & Swindle, 1983· Schonert-Reichl, 1993).

Οι μαθητές που έχουν ισχυρές φιλίες αλληλοβοηθούνται στις σχολικές εργασίες με αποτέλεσμα να προάγεται η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα (Schunk, 1987· Wentzel, 1991) και επιπλέον συνεισφέρουν ο καθένας στην απόλαυση του σχολείου και στην αγάπη για τη μάθηση (Ladd & Oden, 1987· Wentzel, 1991).

Προκύπτει, σύμφωνα με τα παραπάνω, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές μεταξύ τους μέσα στην τάξη εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική τους συμμετοχή σε δραστηριότητες οι οποίες θα πραγματοποιηθούν τόσο μέσα όσο και έξω από την τάξη, τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και εκτός. Δημιουργείται μέσω των αποτελεσματικών σχέσεων ένα κοινωνικό πλαίσιο το οποίο ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες και να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους στην ακαδημαϊκή γνώση και μάθηση (Malecki & Elliott, 2002).

Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα όταν διέπονται από κανόνες για τον τρόπο με τον οποίο αλληλοεπιδρούν οι μαθητές. Χτίζονται, έτσι, υγιείς φιλίες στις οποίες οι συγκρούσεις επιλύονται ικανοποιητικά. Οι κανόνες δημιουργούνται μέσα από τους κοινούς στόχους όλων των μαθητών που βρίσκονται στην τάξη. Οι μαθητές επιδιώκουν να πετύχουν τις κοινές προσδοκίες, τόσο τις ακαδημαϊκές όσο και τις κοινωνικές (Malecki & Elliott, 2002· Wentzel, 1999). Ο καθορισμός των στόχων και των κοινών κανόνων από τους μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς βοηθά τους μαθητές να αισθάνονται ότι αποτελούν σημαντικά μέλη των τάξεών τους με αποτέλεσμα να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό στις δραστηριότητές τους και να βιώνουν τη μάθηση πιο ευχάριστα (Wentzel & Watkins, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, δεξιότητες, όπως το να μοιράζεσαι, να συνεργάζεσαι, να βοηθάς, θεωρούνται βασικές μέσα στους κανόνες που έχουν θεσπιστεί και φυσικά δίχως αυτές, διεργασίες όπως η συνεργατική μάθηση ή η ομαδική επίλυση προβλημάτων δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν (Wentzel & Watkins, 2002). Η σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοση και στις κοινωνικές σχέσεις είναι στενή και αμφίδρομη. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο κατά το οποίο ενώ η κοινωνική επίδοση αυξάνει την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, η υψηλή επίδοση δεν επηρεάζει τις σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών (Wentzel, 1993).

Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι ανάμεσα στην επιλογή του εκπαιδευτικού για μία δραστηριότητα η οποία θα ενισχύσει τις κοινωνικές σχέσεις και σε μία δραστηριότητα επίδοσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει να επιδιώξει το χτίσιμο των σχέσεων των μαθητών του.

Το χτίσιμο των σχέσεων ενισχύεται από ποικίλες δραστηριότητες και επαναλαμβανόμενες καθημερινές διαδικασίες, τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να ξεκινήσει, χωρίς να φαίνεται ότι υπάρχει καθοδήγηση από τον ίδιο (Doll, 1996). Μία τέτοια επαναλαμβανόμενη καθημερινή διαδικασία μπορεί να είναι μία ομάδα μαθητών η οποία ορίζεται ως ομάδα καθαρισμού της τάξης μετά το πέρας των μαθημάτων, βοηθούν στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές διότι σε αυτές όλα τα μέλη της ομάδας έχουν τον ίδιο σκοπό. Επιπροσθέτως, η επιλογή των ομάδων από τον εκπαιδευτικό με μία δίκαιη μεταχείριση βοηθά στην αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ των μαθητών.

Οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές καλλιεργούνται όταν υπάρχει ανοιχτή και ελεύθερη συζήτηση για τις δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούνται καθώς και για τυχόν προβλήματα που μπορούν να παρουσιαστούν, ώστε να λύνονται άμεσα και με έναν ικανοποιητικό τρόπο (Mulvey & Cauffman, 2001).

2.6.2.6 Σχέση σπιτιού- σχολείου

Όπως αποτυπώθηκε στο Σχέδιο 24, η αρμονική σχέση ανάμεσα στον μαθητή, το σχολείο και την οικογένεια είναι εκείνη που θα φέρει αποτελέσματα στην ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή. Η σχέση σπιτιού - οικογένειας με το σχολείο επηρεάζει τη μάθηση και τη συμπεριφορά του μαθητή.

Οι απόψεις της οικογένειας, καθώς και οι πρακτικές που ακολουθούνται στο σπίτι από τους γονείς- κηδεμόνες, επιδρούν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών (βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 7.3.4 του βιβλίου, λειτουργίες της οικογενειακής ζωής που επηρεάζουν τη σχολική ζωή).

Όταν η γνώση ξεκινά από το σχολείο και βρίσκει εύφορο έδαφος σε ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο ενισχύει τη μάθηση, τότε το αποτέλεσμα είναι ακόμα πιο εποικοδομητικό (Pianta & Walsh, 1996). Τα μηνύματα τα οποία μεταδίδονται από τους γονείς αναφορικά με τη σημασία του σχολείου δίνουν ώθηση στον μαθητή να παρακολουθήσει με μεγαλύτερη επιμέλεια το ακαδημαϊκό του πρόγραμμα.

Από την πρώτη κιόλας μέρα που ένας μαθητής έρχεται στο σχολείο, η δυναμική του έχει οργανωθεί και δημιουργηθεί από το περιβάλλον που είχε στο σπίτι. Ως εκ τούτου, παρατηρούνται ποικίλες στάσεις, αξίες καθώς και δεξιότητες ανάμεσα στους μαθητές. Άλλοι μαθητές είναι συνεπείς, άλλοι μαθητές οργανωτικοί, άλλοι ασυνεπείς και αδιάφοροι. Σε αυτή την πρόκληση ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι έτοιμος να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε κάθε μαθητής να εξελιχθεί στο μέτρο των δυνατοτήτων του. Ο συνδυασμός σχολείου και οικογένειας είναι εκείνος που προσδιορίζει τη μάθηση των παιδιών (Coleman & Schneider, 1993).

Οι προσδοκίες που έχουν οι μαθητές για την επίδοσή τους και για το περιεχόμενο της μάθησης που θα δεχτούν επηρεάζονται από τη γνώμη των γονέων σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης, από τη μία πλευρά, και από τις προσδοκίες των ίδιων των γονέων προς τα παιδιά τους από την άλλη (Christenson et al., 1992· Jacklin, 1989).

Όταν οι απόψεις της οικογένειας πηγαίνουν παράλληλα με τις πρακτικές τους σχολείου, τότε η επικοινωνία γίνεται πιο αποτελεσματική και οι μαθητές καταφέρνουν πιο εύκολα τους στόχους που έχουν θέσει (Christenson & Anderson, 2002). Σε αντίθεση με την ορθή επικοινωνία, μία σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο η οποία δε συμβαδίζει, μπορεί πολύ εύκολα να φέρει σε δύσκολα μονοπάτια τόσο τη σχολική επίδοση του μαθητή όσο και να του δημιουργήσει συναισθηματικά προβλήματα (Pianta & Walsh, 1996).

Όταν η συμπεριφορά της οικογένειας συμπορεύεται με τους κανόνες της τάξης, οι μαθητές κατανοούν τις κοινές αξίες της οικογένειας και του σχολείου και η επίδοσή τους αυξάνει συνεχώς (Chall, 2000· Christenson & Anderson, 2002). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους πραγματοποιείται με καθημερινές συζητήσεις αναφορικά με το σχολείο. Ενσωματώνουν στοιχεί του σχολείου στην καθημερινότητα της οικογένειας και επιπλέον δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας σχολείου και σπιτιού. Τις περισσότερες φορές οι γονείς θεωρούν ότι η εμπλοκή τους είναι πιο ουσιαστική όταν ενδιαφέρονται για την επίδοση των παιδιών τους (Finn, 1998).

Από την πλευρά του σχολείου, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους γονείς, ενημερώνοντάς τους σχετικά με τον τρόπο που μπορούν οι ίδιοι στο σπίτι να βοηθήσουν τα παιδιά τους ώστε να έχουν θετικά αποτελέσματα στο σχολείο. Με

αυτό τον τρόπο οι γονείς θα γνωρίζουν με ποιον τρόπο μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια του διαβάσματος τους παιδιού τους. Επιπλέον, δίνει την ευκαιρία να δημιουργηθεί μία σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια που δίνει ασφάλεια στον μαθητή ο οποίος δέχεται μία σταθερή συμπεριφορά και αντιμετώπιση σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να διαβάζει.

Σε αντίθετες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί ότι ο μαθητής λαμβάνει διαφορετικά μηνύματα αναφορικά με το πώς πρέπει να διαβάζει με αποτέλεσμα την πτώση της επίδοσής του. Οι γονείς, επομένως, μπορούν να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό ορίζοντας τις προσδοκίες τους μέσα σε ένα λογικό πλαίσιο το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες τους κάθε μαθητή και προσπαθώντας να τον ενθαρρύνουν σε κάθε του προσπάθεια τονίζοντας την επιμονή που πρέπει να έχει σε κάθε πρόκληση (Bempenchat, 1999).

Συμπερασματικά, οι προσπάθειες για εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και γενικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν γίνονται με τον σωστό τρόπο και μέτρο, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη σχολική επιτυχία, διότι δίνουν έμφαση στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και αναδεικνύουν τις αξίες του σεβασμού, της εντιμότητας και της συνεργατικότητας. Τα αποτελέσματα αυτής της σχέσης βοηθούν τους μαθητές να παρακινηθούν και να ενισχύσουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοσή τους συνοδευόμενοι από το ενδιαφέρον, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση της οικογένειά τους (Patrikakou & Weissberg, 2000).

2.7 Σχολεία που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας

2.7.1 Σχολείο και Ψυχική Ανθεκτικότητα

Σύμφωνα με την έρευνα του Henderson και του Milstein (2008) τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να λειτουργούν μέσα σε ένα σχολείο που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα. Τις περισσότερες φορές η δημόσια εκπαίδευση

αντιμετωπίζει εμπόδια στην ανάπτυξη των παραγόντων που θα βοηθήσουν την ψυχική ανθεκτικότητα και αυτό διότι πολλά σχολεία έχουν ελλείψεις σε πολλούς τομείς.

Αλλά σχολεία δεν είναι εφοδιασμένα με τα κατάλληλα τεχνολογικά εκπαιδευτικά εργαλεία, άλλα σχολεία έχουν ελλείψεις σε βασικούς τομείς, όπως είναι η θέρμανση του σχολικού κτιρίου. Κάποιο σχολείο μπορεί να μην εστιάζει στις αξίες των ανθρώπων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Σε ορισμένα πάλι σχολεία δεν υπάρχει κανένα κίνητρο ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση. Σε οποιοδήποτε από τα παραπάνω περιβάλλοντα είναι κατανοητό ότι ακόμα και οι άνθρωποι που διακατέχονται από θετική διάθεση όταν ξεκινούν την εργασία τους, καταλήγουν να χάνουν κάθε ενδιαφέρον αφού πρέπει να υπερκεράσουν μεγάλα εμπόδια.

Σε αντίθεση με τα σχολεία αυτά, υπάρχουν σχολικές μονάδες στις οποίες κύριο μέλημα είναι η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και όλου του προσωπικού (διδασκικού και μη) που δουλεύει σε αυτές (Mylonakou – Keke, 2015c). Σε τέτοιες σχολικές μονάδες οι μαθητές νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίπλα τους, τους φροντίζουν, ακούν τους προβληματισμούς τους και προσπαθούν να βρουν μία λύση η οποία θα βοηθήσει να λυθεί κάθε πρόβλημα, όχι στιγμιαία αλλά ολοκληρωτικά.

Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών διδάσκοντάς τους αξίες, αρετές και δεξιότητες οι οποίες θα τα βοηθήσουν να μεγαλώσουν μέσα σε ένα πλαίσιο αγάπης και εμπιστοσύνης.

Από την πλευρά της η διεύθυνση έχει ποικίλους στόχους και εστιάζει και στα τρία βασικά στοιχεία της: τους μαθητές, τις οικογένειές τους και τους εκπαιδευτικούς. Προσπαθεί να είναι δίπλα στις προκλήσεις των εκπαιδευτικών ώστε να τους βοηθήσει στο διδακτικό τους έργο. Είναι δίπλα στις οικογένειες οι οποίες προβληματίζονται σε κάθε ανησυχία των παιδιών τους και είναι εκεί για να τους συμπαρασταθεί, δίνοντας τις απαραίτητες σε κάθε περίπτωση συμβουλές.

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι οι συγκεκριμένες σχολικές μονάδες διακατέχονται από το πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο τα παιδιά να μπορέσουν να εξελιχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Σε περιοχές οι οποίες διατηρούν ένα χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα σχολεία με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν βοηθήσει να υπάρξουν θετικές αλλαγές στις

ζωές τόσο των μαθητών όσο και των οικογενειών τους. Σε έρευνα που διεξήχθη από τον McLaughlin (1994) επισημαίνεται ότι τα σχολεία στα οποία επικρατεί είτε φόβος είτε μία καταθλιπτική ατμόσφαιρα, η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει δείξει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει η ανάλογη φροντίδα και ότι υπάρχουν άνθρωποι που τους νοιάζονται. Έτσι, προσπαθούν και οι ίδιοι να γίνουν καλύτεροι.

Στον χώρο του σχολείου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι αλλαγές στο κοινωνικό-πολιτικό γίνεσθαι, επιφέρουν συνεχώς αλλαγές στην εκπαίδευση και έτσι αποσταθεροποιούν τους στόχους τόσο των σχολείων όσο και των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Η συνεχής αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των εκπαιδευτικών δημιουργεί σταθερές οι οποίες μένουν παγιωμένες δίχως να επιδέχονται καμία προσπάθεια για αλλαγή. Η κοινωνία αλλάζει, οι μαθητές αλλάζουν, όμως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παραμένουν οι ίδιες. Το σύστημα για επιβράβευση δημιουργεί σύγχυση, αντί να εστιάζει στην ύπαρξη κινήτρων, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στη δημιουργία απαραίτητων δεξιοτήτων. Στο κέντρο βρίσκεται η επιβολή καθημερινής πειθαρχίας και η ακολουθία ενός αυστηρού και μη μεταβαλλόμενου προγράμματος σπουδών συνοδευόμενου από την παραδοσιακή *ex-cathedra* διδασκαλία.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι ενώ η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τι πρέπει να γίνει για να υπάρξουν σχολεία με ψυχική ανθεκτικότητα και ποια είναι τα οφέλη τα οποία αυτή δημιουργεί στην κοινωνία και στη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών, υπάρχει πολύ αργή ανάπτυξη αυτών των σχολείων. Ο λόγος είναι ότι για να δημιουργηθούν αυτά τα σχολεία, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές όχι τόσο στην υλικοτεχνική υποδομή τους, αλλά στη νοοτροπία και την κουλτούρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ανάληψη του ρίσκου της αλλαγής και η σκληρή δουλειά είναι βασικές προϋποθέσεις, ώστε να παρατηρηθούν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα τα οποία θα δώσουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τη δύναμη να συνεχίσουν την προσπάθεια.

Το σχολείο θα πρέπει να επιβραβεύει συνεχώς την ομαδική εργασία, τη συνεργασία και τη διαφορετικότητα. Η έρευνα του Milstein (1993) απέδειξε ότι μια τέτοια στροφή, ωστόσο, τόσο σε οργανωτικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο είναι μία

περίπλοκη διαδικασία και δύσκολη γιατί επιφέρει αλλαγές οι οποίες μας διαταράσσουν την καθημερινότητα που έχουμε συνηθίσει.

Αρχικά, η αλλαγή θα επιφέρει αποσταθεροποίηση. Για να μπορέσει να οδηγηθεί ένα άτομο στην αλλαγή, σημαίνει ότι πρέπει να αφήσει στην άκρη κάτι γνωστό και να στρέψει το ενδιαφέρον του σε κάτι καινούριο. Αυτό δημιουργεί μεγάλο φόβο, διότι οι αντιλήψεις, ειδικά στην εκπαίδευση, είναι βαθιά ριζωμένες και θεωρούνται από πολλούς παγιωμένες. Η κατάσταση η οποία θα έρθει με την αλλαγή θα φέρει ανασφάλεια για το άγνωστο. Συνήθως η διοίκηση είναι ανυπόμονη για τα αποτελέσματα και τις περισσότερες φορές απορρίπτει την αλλαγή χωρίς να δίνει τον απαραίτητο χρόνο. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, όμως, ότι οι σημαντικές αλλαγές θέλουν τον χρόνο τους, διότι μέσα σε αυτόν ωριμάζουν και μας δίνουν τα κατάλληλα αποτελέσματα.

Επίσης, η αλλαγή δημιουργεί μία λάθος αντίληψη στη διαδικασία της. Αντί να δίνουμε έμφαση στο τι πρέπει να κάνουμε για να διορθώσουμε μία διαδικασία προς το καλύτερο, τις περισσότερες φορές εστιάζουμε στο τι είναι λάθος γιατί είναι μία πιο εύκολη τακτική. Για να μπορέσει, επομένως, μία σχολική μονάδα να επιτύχει τους στόχους της, αυτοί θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια. Η σαφήνεια, όμως, σε κάτι καινούριο, σε κάτι που αλλάζει και δεν έχει δοκιμαστεί χρειάζεται τον απαραίτητο πειραματισμό, τα πιθανά λάθη που θα γίνουν, καθώς και την αξιολόγηση. Για να μπορέσουν οι άνθρωποι να αλλάξουν, θα πρέπει να υπάρξει η συνειδητή επιλογή για κάτι το οποίο είναι σημαντικό αλλά ταυτόχρονα περίπλοκο.

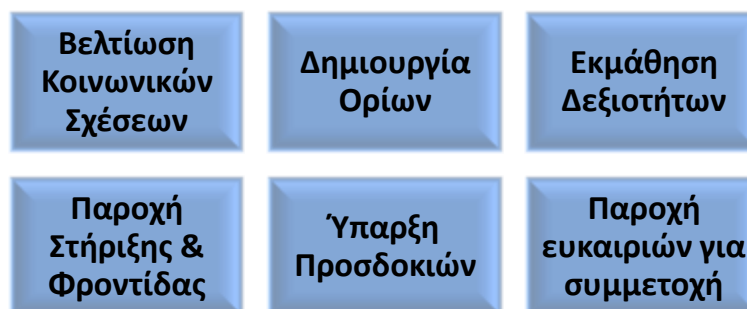
Τέλος, οι αλλαγές στο σχολείο φέρνουν συγκρούσεις και προβλήματα με τη διοίκηση. Καθώς η διοίκηση και γενικότερα οι θέσεις εξουσίας είναι εκείνες που επί σειρά ετών σχεδιάζουν τον τρόπο που λειτουργεί ένα σχολείο, είναι δύσκολο να παραδεχτούν ότι πρέπει να αλλάξουν οι νοοτροπίες που είχαν οι ίδιοι θεσπίσει. Σε αυτό το στοιχείο προστίθεται και η ανησυχία της διοίκησης ότι κάθε αλλαγή μπορεί να τους αναιρέσει τη δυνατότητα να ελέγχουν την οργάνωση του σχολείου και ακόμα πιο βαθιά να μην μπορούν οι ίδιοι να ασκούν την επιρροή που επέβαλλαν τόσα χρόνια.

Όλες οι παραπάνω πτυχές μας δείχνουν γιατί τα σχολεία επιμένουν να αντιστέκονται στην αλλαγή και στην αναδιαμόρφωση. Έτσι κάθε προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση χρειάζεται μεγάλη επιμονή και σταθερότητα από την ομάδα που θέλει να την εφαρμόσει. Παρόλα αυτά, τα σχολεία με ψυχική ανθεκτικότητα είναι τα

σχολεία μέσα στα οποία οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, νιώθουν ασφαλείς, αποκτούν δεξιότητες και διαμορφώνονται με τέτοιον τρόπο ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες της κοινωνίας μας, αντιμετωπίζοντας τις όποιες δυσκολίες θα εμφανιστούν στη ζωή τους.

2.7.2 Τομείς που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα

Βασικό μέλημα της έρευνας των Henderson και Milstein (2008) ήταν να αποσαφηνιστούν οι έννοιες και οι απαραίτητες ενέργειες οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν ώστε να επιτύχουμε σε μεγάλο βαθμό την αύξηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, κυρίως στους μαθητές, οι οποίοι στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι μαθητές δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται (Σχέδιο 2), αναλυτικά οι έξι τομείς τους οποίους η έρευνα έχει ορίσει ως βασικούς για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας.



Σχέδιο 2: Παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα

2.7.2.1 Βελτίωση κοινωνικών σχέσεων

Για να μπορέσει ένα παιδί σχολικής ηλικίας να βελτιώσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας χρειάζεται να είναι προσιτό στη δημιουργία θετικών κοινωνικών σχέσεων. Σε αυτόν τον τομέα κυρίαρχο ρόλο παίζουν τόσο οι σχέσεις που

αναπτύχθηκαν μέσω της κοινωνικοποίησης της οικογένειας όσο και οι κοινωνικές σχέσεις στην εκάστοτε σχολική μονάδα.

Στο σχολείο από την πρώτη κιόλας μέρα οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλά καινούρια πρόσωπα, τα οποία «πρέπει» να γνωρίσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα. «Με ποιον θα κάτσω στο θρανίο;», «Με ποιον θα παίζω στο διάλειμμα;», «Με ποιον να κάνω παρέα;», «Ποιον να ρωτήσω αν χρειαστώ οτιδήποτε;», είναι μόνο κάποιες από τις απορίες των παιδιών. Σε αυτή τη στρεσογόνο για τα περισσότερα παιδιά διαδικασία μεγάλο ρόλο παίζει το σχολείο στο οποίο φοιτούν και πιο συγκεκριμένα «η κουλτούρα του σχολείου» (βλ. αναλυτικά, κεφάλαιο 8 αυτού του βιβλίου).

Ερευνητικά το κλίμα σε ένα σχολείο παραλληλίζεται με το κλίμα του καιρού. Όπως στο κλίμα αν επικρατεί ψύχρα, οι άνθρωποι είναι κλειστοί, έτσι και σε ένα σχολείο όπου το κλίμα είναι πιο θερμό οι μαθητές δημιουργούν σχέσεις ζεστασιάς και εμπιστοσύνης.

Έχουν γραφτεί και αναλυθεί πάρα πολλές πλευρές αναφορικά με την κουλτούρα του σχολείου. Εμείς θα ασχοληθούμε με την ευελιξία και την αποδοχή συνεργασίας και θα τη συνδυάσουμε με τις κοινωνικές σχέσεις. Μία σχολική μονάδα η οποία είναι κλειστή στη συνεργασία με τους μαθητές, προάγει την ύπαρξη διαφορών, την έλλειψη εμπιστοσύνης και δε βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές κοινωνικές σχέσεις διότι θα αντανakλούν με κάθε τρόπο αυτό που βιώνουν από την κουλτούρα του σχολείου.

Σε αντίθεση με το κλειστό σχολείο, ένα «ανοιχτό» σχολείο, ένα σχολείο στο οποία κυριαρχεί η συνεργασία, προάγεται η καλλιέργεια νέων σχέσεων, επικροτείται η ισοτιμία και φυσικά ενθαρρύνεται η κάθε προσπάθεια του μαθητή. Το σχολείο τον βοηθά να ξεκλειδώσει τις όποιες αναστολές και να μπορέσει και ο ίδιος και όλη η τάξη γενικότερα να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις της.

Για να μπορέσουμε να εδραιώσουμε την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας διαμέσου της διαμόρφωσης κουλτούρας θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι υπάρχει ένα κοινό όραμα αξιών ανάμεσα στους γονείς, το σχολείο και τους μαθητές, το οποία θα τηρούν με συνέπεια και στο οποίο θα επιβραβεύεται κάθε επιθυμητή συμπεριφορά (Van Houtte, 2005).

2.7.2.2 Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων

Τα παιδιά στη ηλικία των 5 ετών εισέρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία στη χώρα μας ξεκινά από το νηπιαγωγείο και μελλοντικά θα ξεκινά από το προνήπιο. Τα προηγούμενα έτη τα παιδιά ζούσαν είτε με τους γονείς τους αποκλειστικά είτε ακολουθούσαν το πρόγραμμα κάποιου παιδικού σταθμού. Είτε από την οικογένεια, λοιπόν, είτε από τον παιδικό σταθμό έχουν αποκτήσει κάποιες συνήθειες. Οι συνήθειες αφορούν και το κρίσιμο θέμα των ορίων.

Πολλές φορές ως εκπαιδευτικοί έχουμε έρθει αντιμέτωποι με μη οριοθετημένα παιδιά, τα οποία τις περισσότερες φορές δημιουργούν δυσκολία στη μαθησιακή διαδικασία και προβλήματα ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις μίας τάξης. Το γεγονός αυτό εκπορεύεται από την υπερπροστατευτικότητα των γονέων οι οποίοι θεωρούν «δύσκολο» να βάλουν όρια στα παιδιά τους, φοβούμενοι περισσότερο οι ίδιοι την απόρριψη.

Η παιδική ψυχολογία μας διδάσκει το αντίθετο. Τα παιδιά από την παιδική τους κιόλας ηλικία χρειάζονται όρια για να μπορούν τα ίδια να νιώθουν ασφαλή. Ένα παιδί το οποίο γνωρίζει τις συνέπειες των πράξεων του, είτε αυτές είναι αρνητικές είτε θετικές, μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον υγιές. Ένα παιδί το οποίο αμφιταλαντεύεται για το αποτέλεσμα της κάθε του πράξης, οδηγείται σε σύγχυση και τις περισσότερες φορές σε απογοήτευση και στρέφεται σε ενέργειες αρνητικές για το ίδιο, όπως να κάνει φασαρία στην τάξη, πιστεύοντας ότι θα μπορέσει με αυτό τον τρόπο να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του και της δασκάλας ή τους δασκάλου του. Οι μαθητές που δεν έχουν όρια, τις περισσότερες φορές προβάλλουν συμπεριφορές προς του συμμαθητές τους οι οποίες δεν είναι αποδεκτές από τη σχολική κοινότητα.

Η αποσαφήνιση, επομένως, σαφώς καθορισμένων ορίων από το μέρος της σχολικής μονάδας θέτει τις βάσεις ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίζουν αν η συμπεριφορά στην οποία έχουν καταφύγει είναι αποδεκτή ή μη. Για να μπορέσει να υπάρξει τήρηση των ορίων από τους μαθητές και να γίνουν κατανοητά, θα πρέπει οι ίδιοι οι μαθητές να λάβουν μέρος στον καθορισμό αυτών.

2.7.2.3 Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων

Το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την εκμάθηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Αυτό συμβαίνει διότι ένα περιβάλλον το οποίο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν πρωτοβουλίες και να δίνει την ευκαιρία ομαλής συνεργασίας, μεταλαμπαδεύει την καλλιέργεια αυτή και στους μαθητές.

Η σχολική μονάδα υποστηρίζει τους μαθητές στο να αναλαμβάνουν καινούρια προγράμματα τα οποία θα τους βοηθήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται και μέσα από την κριτική σκέψη καταφέρνουν να εξομαλύνουν οποιαδήποτε διαφορά δημιουργηθεί ανάμεσά τους με έναν ομαλό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό τρόπο.

Οι σχολικές μονάδες για να μπορέσουν να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα δίνουν έμφαση στη σχέση ανάμεσα στον μαθητή και το σχολείο, ώστε να δημιουργηθεί μία αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης. Αυτή η σχέση θα βοηθήσει τους μαθητές να δράσουν ελεύθερα, να δημιουργήσουν, όπως ειπώθηκε παραπάνω, όρια και να αναλάβουν ευθύνες, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων.

Το σχολείο οφείλει να παρακολουθεί τις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον, να τις εντάσσει στην καθημερινή ζωή του και οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με αυτές. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται οι δεξιότητες οι οποίες δεν είναι αποκομμένες από την καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν είτε εντός είτε εκτός του σχολείου. Επιπροσθέτως, δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη και η ικανότητα για αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων είναι εκείνες που θα μπορέσουν να τους βοηθήσουν να έρθουν αντιμέτωποι με καθημερινές προκλήσεις.

Έχοντας ως βασικό στοιχείο της ζωής του 21^{ου} αιώνα την εμπλοκή σε συνεργατικά περιβάλλοντα, η σχολική κοινότητα που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, τονίζει την καλλιέργεια της συνεργασίας, η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να εναρμονιστούν ομαλά με τη συνεχώς μεταβαλλόμενη καθημερινή ζωή και την ομαδική λήψη αποφάσεων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καθιστούν το σχολείο ένα μέρος που όχι μόνο προάγει τη μάθηση αλλά ταυτόχρονα βοηθά στη δημιουργία των μελλοντικών ενεργών

πολιτών, οι οποίοι θα είναι έτοιμοι να ενταχθούν στις κοινωνία αντιμετωπίζοντας τις δυσκολίες της (Milstein, 1993).

2.7.2.4 Παροχή στήριξης και φροντίδας

Για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν την αίσθηση «του ανήκειν» πρέπει να ζήσουν σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο να βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση. Πόσο λοιπόν ένα σχολείο στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα καταφέρνει να αποφεύγει τις στείρες και παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να πειραματίζεται σε νέες πιο μαθητοκεντρικές θεωρίες; Επιπλέον, πόση ευελιξία δίνεται στον δάσκαλο να μπορέσει να δώσει χρόνο και ευκαιρίες σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, βοηθώντας στην εξατομικευμένη διδασκαλία; Πώς ο μαθητής θα νιώσει, επομένως, ξεχωριστός και ασφαλής μέσα από τη στήριξη που του παρέχει ο δάσκαλος και γενικότερα το σχολείο;

Πολλοί είναι οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να νιώσει ξεχωριστός μέσα στη σχολική μονάδα. Αρχικά, ο σύλλογος διδασκόντων και οι σχέσεις μεταξύ των μελών του δημιουργούν ένα θετικό κλίμα ώστε τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι κατά τη διάρκεια της ημέρας να αποπνέουν ένα κλίμα ασφάλειας στους μαθητές όλου του σχολείου.

Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός δε νοιάζεται μόνο για τους μαθητές της δικιάς του τάξης αλλά, καθώς περιφέρεται στην εκπαιδευτική μονάδα, είναι εκεί ώστε να βοηθήσει κάθε περιστατικό που μπορεί να εμφανιστεί, όπως έναν αγχωμένο μαθητή πρώτης δημοτικού που δε γνωρίζει καλά το σχολείο, μαθητές τρίτης δημοτικού που είχαν μία διαμάχη και είναι εκνευρισμένοι, μία μαθήτριά που δείχνει στεναχωρημένη και είναι καθισμένη σε ένα απόμακρο σημείο του σχολείου κ.λπ.

Όλα τα παραπάνω περιστατικά που συναντά καθημερινά ο εκπαιδευτικός είναι ευκαιρίες να έρθει πιο κοντά με όλους τους μαθητές και να αποκτήσει θετικές σχέσεις απλά δείχνοντας ενδιαφέρον για το κάθε περιστατικό. Στο ίδιο πλαίσιο, οι διευθυντές έχουν την ευκαιρία, αφού περιφέρονται στο σχολείο, να γνωρίσουν όλους τους μαθητές ρωτώντας τους τόσο τα ονόματά τους σαν μια πρώτη γνωριμία, καθώς και τι παιχνίδια παίζουν ή τα ενδιαφέροντά τους γενικότερα (Peters & Waterman, 1983). Με αυτό τον

τρόπο οι μαθητές νιώθουν οικειότητα και θα μπορέσουν πιο εύκολα να μιλήσουν για οποιονδήποτε προβληματισμό που θα προκύψει.

Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να στηρίζει τη συνεργασία και τις σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα. Για παράδειγμα, έχει τη δυνατότητα να καθιερώσει εκδηλώσεις οι οποίες θα δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές αλλά θα παίζουν ενεργό ρόλο και οι γονείς. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορούν να γίνουν και το έναυσμα για το άνοιγμα στην ευρύτερη κοινότητα με την οποία μπορεί να έχει θετικές σχέσεις. (βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 7.6, τρόποι επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και κεφάλαιο 9 και 10, Συνεκπαίδευση).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών έχουν εξασφαλιστεί χρηματικά κονδύλια τα οποία βοήθησαν τη σχολική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό. Η μετατροπή των χρηματικών αυτών ποσών σε αξιόλογη υλικοτεχνική υποδοχή αύξησε το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και μαθητών στην αλλαγή της καθημερινής ρουτίνας του παραδοσιακού μαθήματος και βοήθησε ώστε οι αίθουσες διδασκαλίας να γίνουν πιο εξελιγμένες τεχνολογικά.

Με την παροχή στους εκπαιδευτικούς νέων ανεπτυγμένων τεχνολογικών διδακτικών ευκολιών, προσφέρεται και στους μαθητές ένας σύγχρονος και πολύ ενδιαφέρων τρόπος μάθησης. Έχοντας ως παράδειγμα το παραπάνω και έχοντας ως βασική αρχή τον δίκαιο διαμοιρασμό αυτής της τεχνολογικής και όχι μόνο εξέλιξης, τόσο σε κάθε σχολείο της εκάστοτε περιφέρειας όσο και σε κάθε τάξη μέσα σε ένα σχολείο, δίνεται μία ώθηση στην πίστη των μαθητών και των δασκάλων να διατηρηθεί η ψυχική τους υγεία και συνολικά η επιτυχία της σχολικής μονάδας.

2.7.2.5 Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών

Όπως η οικογένεια είναι εκείνη που θέτει τις βάσεις για τις δυνατότητες που θα έχει ένα παιδί στην ανάπτυξή του σύμφωνα με τις συμπεριφορές των γονέων, έτσι και το σχολείο είναι ο χώρος εκείνος που αναδεικνύει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές θα αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και θα μπορέσουν να σχηματίσουν υψηλές προσδοκίες.

Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές λόγω της πιεστικής καθημερινότητας το σχολείο δεν ενθαρρύνει τις καινοτόμες δράσεις ή αποσύρει ενδιαφέρουσες προτάσεις λόγω έλλειψης χρόνου. Αντιθέτως, πολλές φορές βοηθά τους μαθητές που έχουν την μικρότερη απόκριση στους κανόνες, δυσκολεύοντας περισσότερο τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης του σχολείου.

Για να μπορέσει να αλλάξει αυτή η στάση θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να έχουν ως βασική αρχή ότι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που θέτει το σχολείο από την αρχή τις σχολικής χρονιάς. Η επιλογή ενός κοινού στόχου, ο οποίος κάθε χρόνο μπορεί να αλλάζει, αποτελεί μία επιπλέον πτυχή η οποία θα ενθαρρύνει τη συνολική προσπάθεια. Σε αυτό βοηθά η καθημερινή ενθάρρυνση τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τη διοίκηση του σχολείου ότι κάθε μέλος της, κάθε μαθητής είναι συμμετοχός σε κάθε προσπάθεια του σχολείου να κατακτήσει τους στόχους του. Βελτιώνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές τις προσδοκίες που έχουν, αφού θεωρούν τον εαυτό τους σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι του σχολείου, το οποίο φέρει ευθύνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του.

2.7.2.6 Παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή

Ένα σχολείο το οποίο αναπτύσσει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που δρουν σε αυτό πρέπει να αλλάξει τους μαθητές και να τους βγάλει από τον ρόλο του «αποδέκτη», δίνοντάς τους την ευκαιρία να αποφασίζουν σε σημαντικά σημεία τη ροή και τον τρόπο της εκπαίδευσής τους.

Στο σημερινό σχολείο οι γονείς σε ένα πολύ μικρό κομμάτι της σχολικής ζωής που θα βρίσκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουν την ευκαιρία, κυρίως μέσω του «Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων», να έχουν μία άποψη στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορεί κάποιες φορές να είναι ουσιαστικές. Ωστόσο, αυτό δε γίνεται μέχρι τώρα σε μεγάλο βαθμό, με αποτέλεσμα να κυριαρχούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και γενικά του συνόλου των διδασκόντων ενός σχολείου. Επιπλέον, η ακαμψία του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο προέρχεται από το υπουργείο, δε

δίνει την ευκαιρία στους μαθητές και στους γονείς να συμμετέχουν στη δημιουργία του.

Εστιάζοντας στην καθημερινότητα της εκπαίδευσης του σχολείου, ο αυστηρός προγραμματισμός είναι εκείνος ο οποίος δεν αφήνει περιθώρια για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Σε αυτό το κλίμα έρχεται να προστεθεί και το σύστημα της επιβράβευσης της ατομικής επίδοσης.

Για να επέλθει θετική και αποτελεσματική συμμετοχή και από τα τρία μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς) πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή στον ρόλο των μαθητών και εν συνεχεία των γονέων, οι οποίοι θεωρούνται αποκλειστικά και μόνο αποδέκτες των υπηρεσιών του σχολείου. Σε αντίθεση με αυτή την άποψη, οι γονείς, οι οικογένειες γενικότερα και οι μαθητές πρέπει να αποτελούν βασικούς συνεργάτες του σχολείου στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί να αποτελούν τους ανθρώπους εκείνους που θα συντονίζουν και θα καθοδηγούν όλη τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές και στις οικογένειές τους να αλλάξουν θέση και από τη θέση του «αποδέκτη» να έρθουν στη θέση του πρωταγωνιστή και του διαμορφωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα εφαρμοστεί για τους ίδιους.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Senge και άλλους ερευνητές (Senge et al, 1994) για να δημιουργηθεί η ενεργός και ουσιαστική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές, οι οικογένειες αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- i. Να καταλάβουν και οι ίδιοι ότι προσφέρουν σημαντικό έργο.
- ii. Να αποδέχονται οποιαδήποτε πρόκληση της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να προσφέρουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους.
- iii. Να πιστέψουν και οι ίδιοι στην αξία της συνεργασίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- iv. Να συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που θα φέρει η δυναμική της συμμετοχής τους στη σχολική διαδικασία.
- v. Να μπορούν να συνεργάζονται και να αποτελούν και οι ίδιοι παράδειγμα σεβασμού προς τους τρίτους.
- vi. Να αναλαμβάνουν καινοτόμες πρωτοβουλίες.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν βασικές προδιαγραφές και έναυσμα για ένα σχολείο το οποίο επιθυμεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών.

2.8 Αλλαγή με στόχο την ενίσχυση και ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την ανάγκη να αλλάξουμε την τάξη και το σχολικό περιβάλλον και όχι το ίδιο το παιδί θα πρέπει να ανατρέξουμε στις έρευνες της εξελικτικής επικινδυνότητας όπως στην έρευνα του Coie και άλλων ερευνητών (Coie et al., 1993), σύμφωνα με τις οποίες δημιουργούνται ποικίλα ερωτήματα στο κατά πόσο οι παραδοσιακές στρατηγικές επιφέρουν τα ανάλογα αποτελέσματα.

Πιο αναλυτικά, οι παραδοσιακές στρατηγικές έχουν ως κεντρική ιδέα την αλλαγή του παιδιού μέσω της παραπομπής σε ατομικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Σε αυτές μέσα από δραστηριότητες μαθαίνουν να βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να ενδυναμώνουν τη συναισθηματική τους διαχείριση. Φαίνεται, ωστόσο, ότι αυτές οι στρατηγικές δε βοηθούν τα παιδιά τα οποία βρίσκονται σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας (Doll & Lyon, 1998).

Επιπλέον, ενώ υπάρχουν μαθητές σχολικής ηλικίας, οι οποίοι έχουν επείγουσες ανάγκες για κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, παρατηρείται, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, το φαινόμενο της μη παρακολούθησής τους λόγω μεγάλου φόρτου περιπτώσεων που έχουν αναλάβει οι κρατικοί αρμόδιοι φορείς ψυχικής υγείας. Αυτό οδηγεί τους γονείς είτε να καταφύγουν σε ιδιωτικά κέντρα ψυχικής υγείας είτε να περιμένουν χρόνια, αφήνοντας την όποια κατάσταση να χειροτερεύσει.

Επιπρόσθετα, έχει παρατηρηθεί, ότι όταν κάποιος μαθητής έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει τις όποιες αντιξοότητες δημιουργήθηκαν δίχως να δοθεί η απαραίτητη προσωπική βοήθεια από ειδικούς, συνέβη διότι το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το προστάτευσε και αντισταθμίστηκαν οι παράγοντες που απειλούσαν την ομαλή εξελικτική του πορεία (Doll & Lyon, 1998· Coie et al., 1993). Η έννοια «περιβάλλον» αναφέρεται στο σχολείο και στην κοινότητα.

Σε έρευνες του Cowen (Cowen, 1994· Cowen et al., 1996) περιγράφονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που οδηγούν ένα σχολείο να μετατραπεί σε ένα ψυχικά υγιές σχολικό περιβάλλον. Στο σχολείο αυτό ενθαρρύνεται η σχέση των μαθητών με τους ενήλικες, μαθαίνει το παιδί τις κατάλληλες για την ηλικία του δεξιότητες και στηρίζεται να ενδυναμωθεί με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικά το άγχος και το στρες.

Τα παραπάνω ερευνητικά συμπεράσματα μας οδηγούν να εστιάσουμε στην αλλαγή μίας πιο γενικευμένης ομάδας, όπως είναι η τάξη και το σχολείο.

2.8.1 Οι τάξεις αλλάζουν

Μέσω της συστημικής θεώρησης τοποθετούμε τον μαθητή σε ένα οικοσυστημικό περιβάλλον, το οποίο περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές και τον φυσικό χώρο. Το παιδί αποτελεί, επομένως, μέρος αυτού του συστήματος, «το παιδί εντός της τάξης» (Bronfenbrenner, 1979· Capra, 1996). Οι σχολικές τάξεις είναι εκείνες στις οποίες ο μαθητής απασχολείται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι στρατηγικές που ακολουθούνται και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην εξελικτική ανάπτυξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά και του συνόλου της τάξης ομαδικά.

Όσοι αποτελούν μέρος του συστήματος έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν με κάθε τους προσπάθεια τη συστημική οπτική, δημιουργώντας ένα ξεχωριστό περιβάλλον. Βασικό στοιχείο αποτελεί η βάση, η οποία θα αναπτυχθεί και θα είναι σταθερή για μία τάξη που στόχο της έχει την ψυχική ανθεκτικότητα. Για να μπορέσει να δημιουργηθεί η βάση και από τις δύο πλευρές, δασκάλου και μαθητών, πρέπει να υπάρξει αμοιβαία προσπάθεια.

Οι επαναλαμβανόμενες καθημερινές διαδικασίες και οι πρακτικές της τάξης μπορούν να παραμείνουν σταθερές όταν οι αλλαγές γονέων και εκπαιδευτικών αλληλοσυμπληρώνονται και στηρίζουν η μία την άλλη (Pianta & Walsh, 1996). Αντίθετα, όταν επιβάλλονται αλλαγές από μία από τις δύο πλευρές δίχως την στήριξη της άλλης, δημιουργούνται συνέπειες οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ομαλή συνέχεια του σχολικού οικοσυστήματος. Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές, λόγω της

αστάθειας που επιφέρουν, είναι πιθανόν να μην έχουν κανένα αποτέλεσμα και να αποσυρθούν.

Όσο και αν φαίνεται παράδοξο, πολλές φορές οι πρακτικές που ακολουθούνται από τους μαθητές στην καθημερινότητα της τάξης αποτελούν σημαντικό στοιχείο της ισορροπίας της τάξης. Οι μαθητές γνωρίζουν τι θα επακολουθήσει την επόμενη ώρα, νιώθουν ασφαλείς και μπορούν να αντιμετωπίζουν κάθε δυσκολία η οποία θα έρθει σε αντίθεση με το πρόγραμμα που έχουν να ακολουθήσουν.

Σε μία δραστηριότητα οι μαθητές γνωρίζουν πώς να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Επιφορτίζονται, επομένως, μόνο στην επίλυσή της και όχι και στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να φτάσουν στη λύση. Η όμορφη «καλημέρα» του εκπαιδευτικού, η οποία ακολουθείται από την ερώτηση «Πώς περάσατε τη χθεσινή σας ημέρα;», βοηθά τα παιδιά να είναι και εκείνα ευγενικά, καθώς και να έχουν προετοιμάσει μία σύντομη πρόταση την οποία θα διηγηθούν στην τάξη.

Η μη πραγματοποίηση της καθημερινής πρακτικής ίσως επιφέρει αναστάτωση. Η επικρότηση, όμως, δημιουργεί αίσθημα εμπιστοσύνης και δημιουργεί δεσμούς τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και τους συμμαθητές. Πολλές φορές παρατηρείται το φαινόμενο οι μαθητές να μην μπορούν να βρουν τρόπους επικοινωνίας με τον δάσκαλο, να μη λύνουν τις απορίες τους, να μην εκφράζουν τους φόβους και τους προβληματισμούς τους και φυσικά να μη οδηγούνται στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Επομένως, οι μαθητές σε μία οργανωμένη τάξη με δίκαιους και ίσως πολλές φορές αυστηρούς κανόνες, μπορεί να νιώθουν τον εκπαιδευτικό αυστηρό, ακολουθώντας το πρόγραμμα, όμως, αισθάνονται ασφαλείς καθώς γνωρίζουν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί του για κάθε πρόβλημα το οποίο εμφανίζεται είτε αυτό αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο είτε έχει σχέση με την ψυχική τους υγεία.

Σύμφωνα με τους Doll, Zucker και Brehm (2009) για να μπορέσουν οι τάξεις να καταστούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον για τη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνουν οι βασικοί πυλώνες για την αλλαγή που θα επιφέρει την επιτυχία στους μαθησιακούς στόχους της τάξης. Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω πρέπει:

1. Να γνωρίζουν πότε μία τάξη αποτελεί ένα υγιές μέρος για μάθηση.
2. Να κατανοούν πότε υπάρχει έλλειψη στις απαραίτητες βάσεις.
3. Να παρεμβαίνουν ώστε να επαναφέρουν αυτές τις βάσεις.

4. Να δείχνουν καθημερινά ότι κάθε παρέμβασή τους κατάφερε να βοηθήσει με τρόπο ενισχυτικό των ανάπτυξη των μαθητών.

Για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να εμπλέξουν όλα τα μέλη της τάξης ώστε να έρθει σε εφαρμογή μία ουσιαστική αλλαγή (Doll et al., 2009).

2.8.2 Τα σχολεία αλλάζουν

Τα σχολεία, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελούνται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και την κτιριακή υποδομή. Για να μπορέσει, επομένως, ένα σχολείο να αλλάξει και να έχει ως σκοπό του την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας, θα πρέπει να αναδιοργανώσει υπάρχουσες πρακτικές όχι μόνο απέναντι στους μαθητές αλλά απέναντι και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν συνοπτικά οι αλλαγές που θα ήταν χρήσιμες να πραγματοποιηθούν στο σχολείο, με στόχο την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και απέναντι στους εκπαιδευτικούς με επίκεντρο το έμψυχο υλικό του σχολείου.

2.8.2.1 Αλλαγές για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών

Το σχολείο αναλαμβάνει να παρέχει ποικίλες ευκαιρίες για τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία με άξονα την εξατομικευμένη διδασκαλία και την προστασία της διαφορετικότητας του χαρακτήρα κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές έχουν μία ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα. Το σχολείο πρέπει να δώσει έμφαση στη δημιουργία στενών δεσμών με τους μαθητές έτσι ώστε να νιώθουν τη φροντίδα που αυτό τους προσφέρει απλόχερα. Σε αυτό συνεισφέρει και η θετική στάση που καλλιεργείται με τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Το σχολείο ανακαλύπτει και εφαρμόζει πολλούς τρόπους αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία

παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές για ουσιαστική συμμετοχή μέσα από ένα αίσθημα ασφάλειας. Ταυτόχρονα, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε ορισμένες πτυχές της διοίκησης του σχολείου εξυπηρετεί τόσο την πλευρά του σχολείου, η οποία γνωρίζει τις προτιμήσεις των μαθητών, όσο και την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι κάνουν κτήμα τους όποια αλλαγή πραγματοποιείται στο σχολείο.

Επιπλέον, το σχολείο για να προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών, έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει όσους μαθητές έχουν ανάγκη επιπρόσθετης βοήθειας δημιουργώντας τάξεις ένταξης. Οι αποτελεσματικές και άμεσες παρεμβάσεις στα παιδιά που χρειάζονται βοήθεια τους δίνουν τον απαραίτητο χρόνο ώστε να επανενταχθούν αρμονικά στην τάξη που ανήκουν.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το σχολείο πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές να διακρίνουν τα στοιχεία που εμποδίζουν ή βοηθούν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας αποφεύγοντας τυχόν λάθη που θα επιφέρουν τα αντίθετα αποτελέσματα. Το σχολείο οφείλει να δημιουργήσει ένα κλίμα το οποίο θα υποστηρίζει τον κάθε μαθητή ξεχωριστά καθώς και όλους ομαδικά γνωρίζοντας ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να βελτιωθούν και να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει.

Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να εντάξει το σχολείο στην καθημερινότητά του είναι η παροχή κινήτρων τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να νιώσουν αναγνωρίσιμοι τόσο στο πλαίσιο της τάξης, αλλά και στο σχολείο. Τέλος, η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ψυχική ανθεκτικότητα.

2.8.2.2 Αλλαγές για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, θα πρέπει και οι ίδιοι να είναι ψυχικά ανθεκτικοί. Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και σε ορισμένες περιπτώσεις να τους βοηθήσει να την αναπτύξουν.

Όπως και στους μαθητές, η δημιουργία ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών βοηθά στη δημιουργία ίσων ευκαιριών ώστε να υπάρχει η ανάλογη αλληλεπίδραση μεταξύ

τους. Ο καθορισμός ενός ετήσιου στόχου για το σχολείο καθώς και οι επιμέρους βοηθητικοί στόχοι είναι σημαντικό στοιχείο που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν την πορεία που θα έχουν. Η ενεργός συμμετοχή στη διαδικασία του καθορισμού αυτών των στόχων στηρίζει ακόμα περισσότερο τους εκπαιδευτικούς να τους ενστερνιστούν και να φτάσουν πιο ουσιαστικά στην επίτευξή τους.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο, το οποίο έρχεται και αυτό παράλληλα με την τάξη, είναι η ύπαρξη σαφών και καθορισμένων κανόνων για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τους κανόνες γνωρίζουν τον επαγγελματικό τους ρόλο και ορίζονται τα όρια μέσα στα οποία μπορούν να δράσουν. Η τήρηση των κανόνων πολλές φορές ενσωματώνεται στον τρόπο ζωής των μελών της σχολικής κοινότητας επιφέροντας ένα ευχάριστο κλίμα ανάμεσα στη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η παροχή ευκαιριών αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα προαγωγής την ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς πρέπει να συμβαδίζουν με δύο συγκεκριμένες παραμέτρους. Αρχικά, να βασίζονται σε συγκεκριμένες ανάγκες που έχει κάποιος εκπαιδευτικός. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι είτε προσωπικές είτε κυρίως επαγγελματικές. Έπειτα, οι ευκαιρίες πρέπει να δίνονται ισότιμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διότι σε διαφορετική περίπτωση οι εκπαιδευτικοί θεωρούν άδικη την αντιμετώπιση της διοίκησης, αποθαρρύνονται και απομακρύνονται από τον στόχο της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Τέλος, σημαντικό στοιχείο, το οποίο επιζητούν συνεχώς οι μαθητές και έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι η ενθάρρυνση τόσο της ομάδας των εκπαιδευτικών όσο και του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά. Η αναγνώριση των δυνατοτήτων και η επένδυση σε αυτές από τη διοίκηση, μέσα από την παροχή περισσότερων πρωτοβουλιών, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν τις δυνατότητές τους και να γίνονται οι ίδιοι καλύτεροι κάθε μέρα.

2.8.3 Οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν

Για να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα ιδανικό περιβάλλον μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητες οι θετικές σχέσεις ανάμεσά τους. Στην καθημερινή σχολική ζωή ποικίλα είναι τα παραδείγματα κατά τα οποία οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για μάθηση, όταν οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ενδιαφέρον προς αυτούς.

Σε συνδυασμό με το θετικό κλίμα, έρευνες έδειξαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ως στόχο την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα και υποστηρίζεται η διαδικασία της μάθησης, καθώς και η προσαρμογή σε νέα περιβάλλοντα μάθησης (Χατζηγηρήστου, 2015· Henderson & Milstein, 2008). Με την έναρξη της σχολικής ζωής των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές απασχολούνται σχεδόν κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας στο σχολείο.

Το σχολείο, επομένως, αποτελεί τον χώρο εκείνο όπου θα μπορέσουν να έρθουν σε επαφή και να στηριχτούν σε πρόσωπα, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (Theron et al., 2014). Είναι απολύτως κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που λαμβάνοντας υπόψιν τις καθημερινές ανάγκες των μαθητών θα προσπαθήσει να δημιουργήσει το καταλληλότερο κλίμα μέσα στο οποίο οι μαθητές θα νιώθουν άνετα να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και γενικότερα να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις (Μαλικιώση & Λοϊζου, 2011). Μέσα από την καθημερινότητα ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρέχει θετική υποστήριξη στους μαθητές δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας το οποίο θα βελτιώσει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και θα ενισχύσει την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2013· Ματσόπουλος, 2011).

2.8.4 Οι συμμαθητές αλλάζουν

Όπως ήδη έχουμε αναλύσει παραπάνω, για να μπορέσει να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών σε ένα σχολείο, χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο

μέσα στο οποίο ο μαθητής θα νιώθει ασφάλεια. Για να μπορέσει να υλοποιηθεί το πλαίσιο αυτό, πέρα από το σχολείο, τις τάξεις και τον δάσκαλο, σημαντικό ρόλο παίζουν και οι συνομήλικοι των μαθητών, οι οποίοι βρίσκονται είτε μέσα στην ίδια τάξη είτε στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Η κοινωνική αυτοαντίληψη του κάθε μαθητή αναπροσαρμόζεται ανάλογα με τις εκτιμήσεις που έχουν οι συμμαθητές του και με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται η αυτοεκτίμησή του (Τσιπλητάρης, 2004). Παράλληλα, είναι κατανοητό ότι η απομάκρυνση από το περιβάλλον της οικογένειας αυτόματα θέτει τον μαθητή σε ένα καινούριο περιβάλλον μέσα στο οποίο προσπαθεί να βρει την απαραίτητη για τον ίδιο ασφάλεια. Καθοριστική σε αυτή την προσπάθεια είναι η συμβολή των συμμαθητών, οι οποίοι τον βοηθούν τόσο στην κοινωνική όσο και στην συναισθηματική του εξέλιξη (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2006· Parker & Asher, 1987). Οι ουσιαστικές φιλίες ανάμεσα στους μαθητές ευνοούν τη δημιουργία συντροφικότητας και η ενίσχυση του συναισθηματικού δεσίματος προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν πιθανές καταστάσεις άγχους (Berndt, 2002· Buhrmester, 1990).

Παρατηρείται εύκολα σε κάθε σχολική μονάδα ότι οι μαθητές ανυπομονούν για τις ώρες που θα συναναστραφούν με τους συμμαθητές τους είτε κατά τη διάρκεια κάποιας διδακτικής ώρας είτε στο διάλειμμα. Αναπόφευκτα η σχέση με τους συμμαθητές αποτελεί μία στιγμή χαράς και ευχαρίστησης μέσα στην οποία ο μαθητής αναπτύσσεται σε ποικίλους τομείς. Επομένως, οι κοινές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών και οι κοινές εμπειρίες που αποκτούν καταπραΰνουν το αίσθημα ασφάλειας και βοηθούν γενικότερα στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών.

2.9 Συμπερασματικά

Στο κεφάλαιο αυτό, επισημάνθηκε η σημαντικότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας στη ζωή ενός παιδιού και συζητήθηκαν οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στην προαγωγή όλων εκείνων των στοιχείων που θα βοηθήσουν το παιδιά να βελτιώσουν τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Μέσα από τη συνεργασία όλων των συστημάτων στα οποία συμμετέχει το παιδί, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας μπορεί να δημιουργηθεί το κατάλληλο πρόσφορο έδαφος, στο οποίο θα υπάρχει η δυνατότητα να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί το σύνολο των χαρακτηριστικών που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.

Όσον αφορά στο σχολείο, οι τάξεις μέσα στις οποίες ζουν καθημερινά οι μαθητές, μπορούν να προσφέρουν θετικές σχέσεις και υποστηρικτικό περιβάλλον σε κάθε παιδί, ενισχύοντας σημαντικά την ψυχική του ανθεκτικότητα.

Ένα σχολείο που ευνοεί ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο επιδιώκει να ενισχύει όχι μόνο τις γνωστικές αλλά και τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές δεξιότητες όλων των μαθητών και ακόμη τους εκπαιδεύει να γίνουν ικανοί να αντιμετωπίζουν και να ξεπερνούν δύσκολες και ανεπιθύμητες καταστάσεις στη ζωή τους, «εξοπλίζει» τους μαθητές του με δυνατότητες και προοπτικές ψυχο-κοινωνικής υγείας και ανάπτυξης. Όταν μάλιστα στην προσπάθειά του αυτή το σχολείο υποστηρίζεται από τη συνεργατική του σχέση με την οικογένεια και την κοινότητα, μπορεί να φιλοδοξεί ότι αυτά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα θα επιτευχθούν πιο γρήγορα και θα έχουν μεγαλύτερη διάρκεια.

Ωστόσο, η θετική και παραγωγική σχέση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, δεν αρκεί και δεν μπορεί να επιτευχθεί, αν δεν υπάρχει εσωτερική συνοχή μέσα στο σχολείο, ανάμεσα στις σχολικές τάξεις και ανάμεσα στα πρόσωπα που εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

Οι τάξεις, οι δάσκαλοι, οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών, των προσώπων που συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα οφείλουν να αλλάξουν βελτιωτικά και ουσιαστικά. Μέσα από αυτή τη βελτίωση και την αλλαγή, τα παιδιά νιώθουν πιο ασφαλή, έτοιμα να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία, η οποία θα εμφανιστεί

στην παιδική ή αργότερα και στην ενήλικη ζωή τους. Νιώθουν επίσης πιο ευέλικτα, πιο ισχυρά και πιο ευπροσάρμοστα στις αλλαγές της κοινωνίας, διατηρώντας αμετάβλητες τις αξίες και τις αρχές που έχουν διδαχθεί βιωματικά μέσα στο περιβάλλον του σχολείου τους.

Στο κεφάλαιο αυτό αναδείχθηκε ο ρόλος της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στη σχολική τάξη και οι δυνατότητές της στην ενδυνάμωση των μελών της σχολικής κοινότητας. Βεβαίως δεν μπορεί κανείς να παραβλέψει σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την σχολική κοινότητα και την ψυχική της ανθεκτικότητα όπως είναι οι σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα. Σύμφωνα και με τον ορισμό που δίνει ο Masten (1994) αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα διαφαίνεται η αδιαπραγμάτευτη συσχέτισή της με την αποτελεσματική επικοινωνία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Όλα τα χαρακτηριστικά που βοηθούν την προσαρμογή του παιδιού σε κάθε αντιξοότητα και προάγουν την ψυχική του ανθεκτικότητα σε κάθε επίπεδο, έχουν μία αλληλεπιδραστική δυναμική με τα συστήματα που συμμετέχει το παιδί, δηλαδή της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Όταν όλα αυτά τα συστήματα συνεργάζονται, τότε τα παιδιά έχουν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν κάθε εμπόδιο το οποίο θα σταθεί μπροστά τους κατά τη διάρκεια τόσο της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας, όσο και κατά την ενήλικη ζωή τους. Με δεδομένο τον ρόλο που παίζουν οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής κοινότητας στο επόμενο κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την ανάγκη και τις δυνατότητες της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Σχολείο, Οικογένεια & Κοινότητα

3.1 Το σχολείο και η ευρύτερη σχολική κοινότητα

3.1.1 Το σχολείο στον 21^ο αιώνα

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον του οποίου το μέλλον είναι ασταθές και μη προβλεπόμενο, η έννοια της εκπαίδευσης των παιδιών αποκτά μία δύσκολη έννοια διότι πρέπει να τα προετοιμάσει δίνοντας τους μία σφαιρική γνώση.

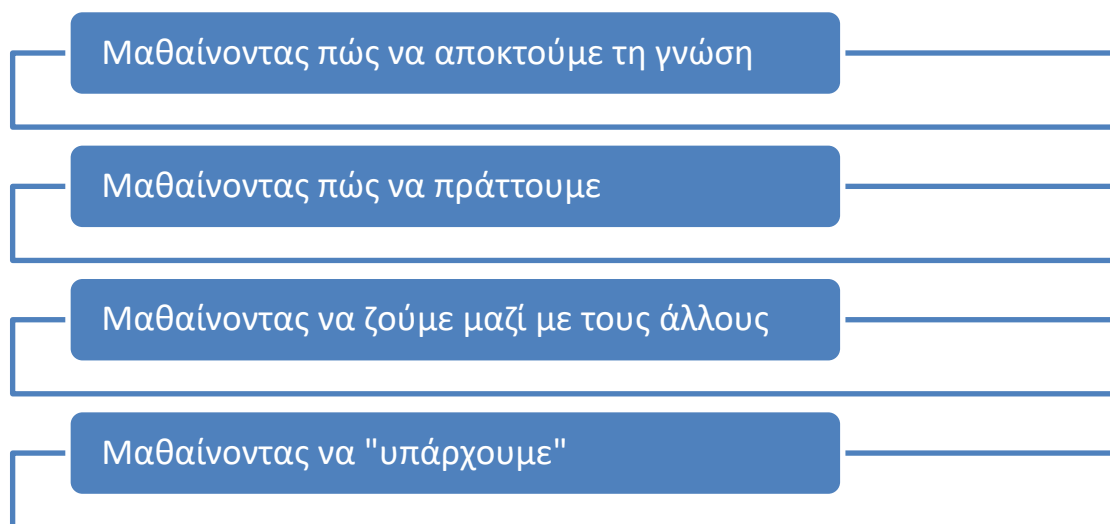
Η κατακόρυφη αύξηση της χρήσης της τεχνολογίας και όλων των προϊόντων της, οδηγεί την εκπαίδευση σε νέα ταχύρρυθμα μεταβαλλόμενα μονοπάτια στα οποία πρέπει να προσαρμοστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και όσο πιο γρήγορα γίνεται. Αυτό γίνεται επιτακτικό παρακολουθώντας τις ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι είναι αντίθετοι σε οποιαδήποτε παραδοσιακή διδασκαλία και δηλώνουν «παρών» σε οποιαδήποτε ένταξη της τεχνολογίας στη διαδικασία της μάθησης.

Παρατηρείται έντονα ότι το σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο σε νέες ανάγκες οι οποίες αλλάζουν συνεχώς. Σε αυτές τις νέες προκλήσεις οι μαθητές χρειάζεται να συνοδεύσουν στα γνωστικά τους εφόδια με όλες εκείνες τις δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν μελλοντικά να αντιμετωπίσουν την οποία κατάσταση στην οποία θα βρεθούν. Για να γίνει αυτό πραγματικότητα πρέπει να ορίσουμε κάποιες παραμέτρους της εκπαιδευτικής μας σκέψης και η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο θα μένει σταθερό στις αξίες του αλλά ταυτόχρονα θα ενσωματώνει τις οποίες ανάγκες επιβάλλει η κοινωνία.

Αναλύοντας την εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα θα αναφερθούμε στην συγκρότηση της Διεθνούς Επιτροπής, η οποία πραγματοποιήθηκε με εντολή της UNESCO με σκοπό να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα τα οποία αφορούσαν την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα (Μυλωνάκου-Κεκέ, Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, 2009). Αποτέλεσμα αυτής της εργασίας ήταν η παρουσίαση τεσσάρων βασικών πυλώνων για την εκπαίδευση στη νέα χιλιετία (Delors, 2000)

3.1.2 Οι τέσσερις βασικοί πυλώνες για την εκπαίδευση

Παρατηρώντας τις συνεχείς αλλαγές των πληροφοριών στην καθημερινή μας ζωή, καθώς και την ανάγκη για ολοένα και περισσότερες δεξιότητες, η εκπαίδευση για να προσαρμοστεί σε αυτές τις ανάγκες θα πρέπει να ενισχύσει τις μορφές μάθησης οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια (σχέδιο 3) και θα αναλυθούν παρακάτω:



Σχέδιο 3: Βασικοί πυλώνες για την εκπαίδευση

3.1.2.1 Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση

Το βασικό μέλημα της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα είναι να βοηθήσουμε και να κατευθύνουμε τους μαθητές ώστε «να μάθουν πώς να μαθαίνουν». Σύμφωνα με τις πληροφορίες που παραθέσαμε παραπάνω, οι μαθητές έχουν την ανάγκη να αποκτήσουν μία σφαιρική παιδεία, η οποία θα τους προσφέρει γενικές γνώσεις εμβαθύνοντας σε συγκεκριμένα πεδία. Ο προσανατολισμός αυτός της εκπαίδευσης, θα τους δώσει τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν κάθε ευκαιρία, η οποία θα παρουσιαστεί στη ζωή τους και θα μπορέσουν να προσαρμοστούν στο εκάστοτε περιβάλλον που θα βρεθούν. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, εστιάζει στις δεξιότητες που οι μαθητές πρέπει να

κατακτήσουν, αποφεύγοντας την στείρα γνώση. Εστιάζει στο να ανοίξει και να κατευθύνει τους μαθητές στο να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας.

3.1.2.2 Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε

Μέσα στο πλαίσιο της κατάκτησης των απαραίτητων δεξιοτήτων συγκαταλέγεται και ο Β΄ Πυλώνας, σύμφωνα με τον οποίο ο μαθητής εξελίσσεται σε ενεργό πολίτη ο οποίο ταυτόχρονα με την επαγγελματική του κατάρτιση, είναι σε θέση να αντιμετωπίζει ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους καταστάσεις οι οποίες θα εμφανιστούν στη ζωή του. Επιπλέον είναι σε θέση να συνεργαστεί με αρμονικότητα με συνάδελφους του, καθώς και να συμμετέχει σε ομάδες εργασίας. Με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η επικοινωνία και η συνεργασία, οι οποίες βοηθούν στη διατήρηση της ισορροπίας στη ζωή του τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική. Είναι σημαντικό να μπορεί ο μαθητής να μάθει να συμπεριφέρεται σωστά σε κάθε περίπτωση στην οποία θα βρεθεί, δίνοντας του τη δυνατότητα να συμμετέχει με ενεργό τρόπο στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που συναντά.

3.1.2.3 Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους

Συμπληρώνοντας τον δεύτερο πυλώνα, ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να μάθει να συμβιώνει με άλλους ανθρώπους. Σε μία κοινωνία όπου από τη μέρα που γεννιόμαστε συμμετέχουμε σε ομάδες, με πρωταρχική αυτή της οικογένειας, είναι βασικό μέλημα της εκπαίδευσης να προσανατολίσει με σωστό τρόπο τους μαθητές να επικοινωνούν με τους άλλους εστιάζοντας στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Για να μπορέσει να επιτευχθεί με ομαλότητα, η καθημερινή δημιουργία ομάδων μέσα στην τάξη, η συνεχής αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές, η οργάνωση κοινών δράσεων και η ανάπτυξη του αλληλοσεβασμού ανάμεσα στα μέλη μια ομάδας είναι οι βασικές αρχές για την ομαλή ένταξη του μαθητή στην κοινωνία. Ο μαθητής κατακτώντας τις αξίες του σεβασμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης μέσα στις σχέσεις που θα αποκτήσει στο σχολείο, θα τον οδηγήσουν στην προσαρμογή του και στις σχέσεις και τις επαφές που θα έχει και στη ζωή του εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

3.1.2.4 Μαθαίνοντας να «υπάρχουμε»

Στηρίζοντας όλα τα παραπάνω, η ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή η οποία ξεκινά με τη γνώση του ίδιου του εαυτού και οδηγείται στην δημιουργία σχέσεων με τους άλλους, βοηθά στην επιτυχημένη ζωή και στην ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση που θα πραγματοποιεί. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης σε συνδυασμό με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα οδηγεί τον άνθρωπο στην προσωπική αυτονομία και υπευθυνότητα. Βοηθά τον μαθητή να μάθει να υπάρχει μόνος του και ταυτόχρονα να συνυπάρχει σε μία κοινωνία η οποία χρόνο με τον χρόνο αλλάζει. Μαθαίνει στον μαθητή να αντιμετωπίζει την κάθε δυσκολία και να ωριμάζει τη σκέψη του. Βοηθά τον μαθητή να εξελιχθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να βλέπει τις ευκαιρίες τη ζωής που εμφανίζονται στην πορεία του και με ανάλογο τρόπο να τις χρησιμοποιεί προς όφελός του.

Συμπερασματικά παρατηρούμε ότι και οι τέσσερις πυλώνες που αναλύθηκαν παραπάνω έχουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους και είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι. Το παραδοσιακό σχολείο επικεντρώνεται κυρίως στον πρώτο πυλώνα, χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον στους υπόλοιπους. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να σεβαστεί και να εστιάσει και στους τέσσερις πυλώνες. Η ομαλή και ταυτόχρονη ανάπτυξη και των τεσσάρων θα επιφέρει δραματικές αλλαγές στην ανάπτυξη των μαθητών. Για να οδηγηθούμε στη θετική αλλαγή μέσα από την προσαρμογή των τεσσάρων πυλώνων στην εκπαίδευση, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και συνέπεια.

Για να βοηθηθεί αυτή η προσπάθεια πρέπει να έχει συμμετοχή και η ίδια η κοινωνία, η οποία θα στηρίξει αυτή την προσπάθεια, δημιουργώντας μία νέα «κουλτούρα μάθησης κατά την οποία η εκπαίδευση δεν σταματά αλλά συνεχίζεται δια βίου (Κεκές, 1999). Η Επιτροπή Delors με τη δημιουργία των τεσσάρων πυλώνων της εκπαίδευσης θέλει να οδηγήσει τον άνθρωπο μέσα με μία κοινωνία η οποία θα εκπαιδεύεται συνεχώς, μία κοινωνία που θα προσφέρει πολλές ευκαιρίες μάθησης και θα δώσει ενεργό ρόλο στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Οδηγεί τη μάθηση στον όρο της «συνεκπαίδευσης» μέσα στην οποία η συνεργασία σχολείου, οικογένεια και κοινωνία θα επιφέρει τα μέγιστα αποτελέσματα στην ανάπτυξη του μαθητή και στη συνέχεια του ενεργού πολίτη.

3.2 Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας & Κοινότητας

3.2.1 Εισαγωγή

Για να μπορέσουμε να εξετάσουμε ερευνητικά την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα θα πρέπει να ορίσουμε την έννοια της «επικοινωνίας».

Η λέξη επικοινωνία ορίζεται ως η ανταλλαγή απόψεων, συναισθημάτων, ιδεών, σκέψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων προσώπων. Αναλύοντας περισσότερο τον ορισμό αυτό και κάνοντας μία ιστορική αναδρομή θα βρούμε ότι συναντάμε στα έργα του Πλάτωνα πολλές φορές την λέξη επικοινωνίας, είτε ως έννοια της αμοιβαίας επαφής, είτε ως την έννοια του «έχω κάτι κοινό με κάποιον», είτε με την έννοια της επαφής για συμβουλή (Μυλωνάκου-Κεκέ, Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, 2009).

Η έννοια της επικοινωνίας ως «έχω κάτι κοινό με κάποιον ή κάτι» συναντάται και στο έργο του Αριστοτέλη όταν αναφέρει στα «Ανατολικά ύστερα» ότι όλες «οι επιστήμες έχουν κοινά».

Η εξέλιξη της λέξης επικοινωνώ εξελίσσεται και στις ευρωπαϊκές χώρες με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Αγγλία όπου η λέξη επικοινωνώ ενώ αρχικά αναφέρεται στον όρο «κοινωνία» και του «μοιράζομαι», αρχίζει να συνδέεται με την εξέλιξη των μέσων μαζικής μεταφοράς, του κινηματογράφου και της τηλεόρασης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στο σύγχρονο λεξικό του κ. Μπαμπινιώτη (Μπαμπινιώτης, 1998) ο όρος επικοινωνία εστιάζει:

1. Στην έννοια της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων
2. Της αμοιβαίας επαφής μεταξύ προσώπων , η οποία χαρακτηρίζεται από κατανόηση και συνεργατικό πνεύμα

Με βάση τα παραπάνω θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε όλους εκείνους του παράγοντες οι οποίοι θα οδηγήσουν στην ομαλή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα με στόχο την σωστή διαπαιδαγώγηση και ανάπτυξη των παιδιών-μαθητών.

3.2.2 Η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας

Στα προηγούμενα υποκεφάλαια παρατηρήθηκε πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και πώς το σχολείο επηρεάζει σημαντικά τόσο τις δράσεις αλλά και τις συμπεριφορές των οικογενειών των μαθητών, έχοντας ως στόχο την καλύτερη υποστήριξη τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά έρευνες περιγράφουν την επιτυχία που δημιουργείται από την ομαλή συνύπαρξη του σχολείου με την οικογένεια και πώς η οικογένεια αποτελεί βασικό παράγοντα για την εκπαίδευση των παιδιών της (Henderson A. &, 2002 · Sergiovani, 1994).

Η αποτελεσματική συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί αναγκαίο παράγοντα, στον οποίο εστιάζουν και οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζοντας την ανάγκη για μία ομαλή επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια των παιδιών. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να τονίσει την σημασία της εμπλοκής της οικογένειας στις διαδικασίες που αφορούν τη μάθηση.

Για να οδηγηθεί η οικογένεια και το σχολείο σε μία αποτελεσματική επικοινωνία θα πρέπει να αναλυθούν οι διάφοροι τύποι οικογενειών αναφορικά με την επικοινωνία και τα είδη των σχολείων αναφορικά με την κουλτούρα που εκπέμπουν.

3.2.3 Τύποι οικογενειών

Στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε παρατηρούνται τρεις τύποι οικογενειών οι οποίοι αντιπροσωπεύουν το σύνολο των οικογενειών αναφορικά με τη επικοινωνία που έχουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Αρχικά συναντάμε του γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν διάφορες οικονομικές δυσκολίες. Οι γονείς αυτοί προσπαθούν καθημερινά να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της καθημερινότητας με αποτέλεσμα να μην αφιερώνουν τον ανάλογο χρόνο στην φροντίδα των παιδιών, η οποία είναι απαιτητική. Τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν, τους δημιουργούν αισθήματα ντροπής και φόβου απέναντι στους δασκάλους, με τους οποίους δε θέλουν να επικοινωνούν συχνά δυσχεραίνοντας την

προσπάθεια του δασκάλου για ουσιαστική συμμετοχή στα προβλήματα των παιδιών τους και στην αντιμετώπισή τους.

Στη συνέχεια συναντάμε τους γονείς οι οποίοι έχουν ως επίκεντρο το παιδί και τις όποιες ανάγκες του ώστε να επιτύχει στις σχολικές απαιτήσεις και δημιουργηθεί ένα ευοίωνο μέλλον για το ίδιο το παιδί. Από τους συγκεκριμένους γονείς, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με παράπονα τα οποία δημιουργούνται όταν δε νιώθουν ότι το παιδί τους έλαβε την ανάλογη προσοχή από το σχολείο με αποτέλεσμα να χαθεί κάποια σημαντική πληροφορία ή ευκαιρία. Η σύγκρουση των συγκεκριμένων γονέων με τους υπόλοιπους γονείς είναι συχνή, αφού θεωρούν ότι είτε οι άλλοι γονείς δε φροντίζουν ανάλογα τα παιδιά τους είτε δημιουργούν προβλήματα τα οποία καθυστερούν τη διαδικασία της μάθησης ή ωθούν τα παιδιά τους σε συμπεριφορές οι οποίες δεν είναι επιτρεπτές από τους ίδιους. Σε αντίθεση με τις παραπάνω συμπεριφορές, οι γονείς αυτοί είναι που θέλουν την επικοινωνία με το σχολείο και είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος παρουσιαστεί.

Τέλος συναντάμε τους γονείς οι οποίοι θεωρούν σημαντικές τις δικές τους δουλειές και υποχρεώσεις. Δίνουν σημασία στην αξία του σχολείου αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά ο ελάχιστος χρόνος που διαθέτουν για την εμπλοκή τους σε αυτό, δε συνάδει με τις απαιτήσεις που έχουν οι ίδιοι. Για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την έλλειψη χρόνου, πολλές φορές θεωρούν ότι η τοποθέτηση των παιδιών τους σε ένα πολύ καλό σχολείο θα επιφέρει τα ίδια αποτελέσματα με τη δική τους συμμετοχή. Η έλλειψη χρόνου δε σταματά στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών αλλά λαμβάνει χώρα και στην άτυπη εκπαίδευση, όταν τα παιδιά έχουν ανάγκη την απόκτηση εμπειριών από άλλες δραστηριότητες και επαφές με τους γονείς τους. Ακόμα και στις συγκεκριμένες περιπτώσεις, τα παιδιά δένονται είτε με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, όπως οι παππούδες είτε με τρίτα πρόσωπα με τα οποία περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα μέσα στην ημέρα. Οι γονείς αυτοί συνήθως θεωρούν ότι τα παιδιά τους θα λύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μόνα τους στο σχολείο και σε οποιοδήποτε κάλεσμα από τους εκπαιδευτικούς είτε δεν ανταποκρίνονται είτε ανταποκρίνονται με τόση καθυστέρηση όπου τις περισσότερες φορές έχει λυθεί με άλλους τρόπους το πρόβλημα.

Και στους τρεις τύπους γονέων υπάρχουν τρόποι ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν ομαλά και να επιθυμούν και οι ίδιοι την επικοινωνία, φτάνει και το

σχολείο να είναι ανοιχτό να δεχτεί και τους τρεις τύπους και να τους αντιμετωπίσει με τον ανάλογο τρόπο. Αναφορικά με τους πρώτους γονείς, το σχολείο μπορεί να δείξει το πραγματικό του ενδιαφέρον ήδη από την πρώτη μέρα αναφορικά με τη συνεργασία. Να δείξει ότι κατανοεί τη δύσκολη κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει η οικογένεια και να τονίσει τη σημασία που έχει τόσο για την ίδια την οικογένεια όσο και για τα παιδιά μία ουσιαστική επικοινωνία. Τα παιδιά αυτά που αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των γονέων τους, έχει παρατηρηθεί ότι συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες με τους γονείς τους μπορούν να αλλάξουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους σε ζητήματα τα οποία θα τα βοηθήσουν τόσο συναισθηματικά όσο και κοινωνικά μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Στην οικογένεια με επίκεντρο το παιδί το σχολείο με διάφορα προγράμματα μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους γονείς σε θέματα συνεργασίας με άλλους γονείς, τονίζοντας ότι τα παιδιά τους ζουν και μεγαλώνουν σε μία σχολική τάξη μέσα στην οποία η συνεργασία τα βοηθά να επιτύχουν τους στόχους τους και τους οδηγούν στην επιτυχία. Επιπλέον το σχολείο πρέπει να τονίσει στους γονείς να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους τους οποίους οι μαθητές, τα παιδιά τους, είναι σε θέση να επιτύχουν και να μην τα πιέζουν να πραγματοποιούν δραστηριότητες οι οποίες δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά αλλά αποτελούν απωθημένα για τους ίδιους τους γονείς. Το σχολείο βοηθά στο να γνωρίσουν καλύτερα οι γονείς τα παιδιά τους, ώστε να ξέρουν και τις δυνατότητες που έχουν ώστε να προσαρμοστούν ανάλογα και οι προσδοκίες που αναπτύσσουν, ειδικότερα για τις σχολικές τους επιδόσεις.

Και στην οικογένεια, η οποία έχει σαν επίκεντρο τους γονείς και τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί και οι δράσεις που αναλαμβάνουν μπορούν να δραστηριοποιήσουν τους γονείς, προσφέροντάς τους ευκαιρίες συμμετοχής σύμφωνα με το δικό τους δύσκολο χρονικά πρόγραμμα. Η ενημέρωση από τη πλευρά του σχολείου για κοινές δραστηριότητες των γονέων με τα παιδιά τους και τα θετικά αποτελέσματα που θα επιφέρουν στην κοινωνικοσυναισθηματική συμπεριφορά των παιδιών, είναι ένα σημαντικό στοιχείο. Οι κοινές καθημερινές δραστηριότητες όπως το να γευματίζουν οι γονείς με τα παιδιά και να ανταλλάζουν σκέψεις και απορίες τους, η συνεργασία σε κάτι που θα κάνουν όλοι μαζί είτε οι κοινές έξοδοι οι οποίοι θα τους προσφέρουν τροφή για σκέψη και συζήτηση είναι ευκαιρίες τις οποίες οι γονείς αυτοί, θα πρέπει να αδράξουν ώστε να αλλάξει το κλίμα και η σχέση που έχουν με τα παιδιά τους.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι, παρόλη την κατηγοριοποίηση η οποία προέρχεται από μελέτες αναφορικά με τους γονείς, υπάρχουν πρακτικές οι οποίες ενισχύουν τη δυναμική των παιδιών σε πολλαπλά επίπεδα. Οι πρακτικές αυτές τις περισσότερες φορές είναι άγνωστες για τους γονείς. Το σχολείο επομένως αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή ο οποίος θα φέρει σε επικοινωνία τους γονείς με το σχολείο και τους ίδιους τους μαθητές. Οι δάσκαλοι μέσα από τη γνώση που διακατέχουν μπορούν να αποκτήσουν δεσμούς εμπιστοσύνης με τους γονείς, οι οποίοι θα βοηθηθούν από τις κατευθυντήριες γραμμές που θα δοθούν στους ίδιους.

3.2.4 Τύποι σχολείων

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε τους τύπους σχολείων, θα πρέπει να καθορίσουμε τις δύο αντίθετες στρατηγικές, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα σε μία σχολική μονάδα. Από τη μία πλευρά συναντάμε την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί δίχως καμία εξωτερική παρέμβαση ώστε να επιτύχει το μέγιστο των δυνατοτήτων του, δίχως να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι αποπροσανατολίζουν τον επιθυμητό στόχο. Από την άλλη πλευρά έχουμε ένα σχολείο το οποίο είναι ανοιχτό ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινότητα. Η στρατηγική που θα ακολουθηθεί θα εμπεριέχει απόψεις τόσο του σχολείου αλλά και της οικογένειας και της κοινότητας με κοινό στόχο την εξέλιξη της σχολικής αποτελεσματικότητας και της σύνδεσής της με τις ανάγκες της κοινωνίας. Μέσα σε αυτά τα δύο άκρα θα αναλύσουμε μία σχετική τυπολογία σχολείων, η οποία έχει παρουσιαστεί στο βιβλίο της κ. Μυλωνάκου-Κεκέ «Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας»

Αρχικά έχουμε το σχολείο «Φρούριο» μέσα στο οποίο όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τη διεύθυνση του σχολείου και δεν υπάρχει καμία πρόβλεψη για επαφή με την οικογένεια. Όπως και όλες οι αποφάσεις, έτσι και οι αποφάσεις για συναντήσεις των γονέων γίνονται με ραντεβού, καθορισμένα από το σχολείο. Οι γονείς ενημερώνονται μόνο όταν οι ίδιοι το ζητήσουν και υπάρχουν πάντα πληροφορίες για τους μαθητές οι οποίες χρησιμοποιούνται μόνο από το ίδιο το σχολείο. Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων δεν υπάρχει και αν υπάρχει έχει περιορισμένα καθήκοντα με μηδενική παρέμβαση στα θέματα του σχολείου.

Σε ένα λίγο πιο ανοιχτό πλαίσιο από το προηγούμενο σχολείο έχουμε το σχολείο των προκαθορισμένων – ελεγχόμενων προσκλήσεων. Σε αυτό το σχολείο η διεύθυνση ενημερώνει πως οι γονείς οφείλουν να λειτουργούν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, κατά τη διάρκεια της μελέτης των μαθημάτων τους. Οποιαδήποτε βοήθεια θέλουν να προσφέρουν οι γονείς, πραγματοποιείται με καθοδηγούμενο τρόπο από το σχολείο. Το συγκεκριμένο σχολείο πιστεύει ότι χρειάζεται τους γονείς ώστε να δώσουν ενίσχυση στη γνώση των παιδιών στο σπίτι και επικεντρώνεται μόνο σε αυτή.

Το επόμενο σχολείο είναι το σχολείο «ανοιχτό στην οικογένεια» μέσα στο οποίο οι απόψεις και οι ιδέες των γονέων αποτελούν μία ξεχωριστή συνεισφορά για το σχολείο, μέσα από την οποία αναπτύσσεται και βελτιώνεται προς όφελος των μαθητών. Το σχολείο σε πολλές περιπτώσεις καλεί τους γονείς να μιλήσουν στους μαθητές για το επάγγελμα, την καταγωγή, τις ξεχωριστές δραστηριότητες που πραγματοποιούν δίνοντας την ευκαιρία να συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς τόσο για την επίδοσή τους όσο και για περιστατικά που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Όποιες αποφάσεις λαμβάνονται, προέρχονται από το σχολικό συμβούλιο, στο οποίο έχουν συμμετοχή και οι γονείς.

Ο τελευταίος τύπος σχολείου είναι το σχολείο που επιζητά τη συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα. Στόχος του σχολείου αυτού είναι η πραγματοποίηση μία κοινής πορείας η οποία θα καταγράφεται μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των οικογενειών και της κοινότητας. Οι υψηλές προδιαγραφές ποιότητας της μάθησης δημιουργούν υψηλές προσδοκίες οι οποίες έχουν την αμέριστη συμπαράσταση της κοινότητας. Η συστηματική ενημέρωση των γονέων, οι ανοιχτές διαδικασίες προς τους γονείς και η διαρκής επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και φορείς της κοινότητας αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της καθημερινής λειτουργίας του συγκεκριμένου τύπου σχολείου.

Καταγράφοντας και τους τύπους των σχολείων και τους τύπους των γονέων οδηγούμαστε στους τρόπους μέσα από τους οποίους θα υπάρξει μία ομαλή συνεργασία ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια ώστε να επιφέρει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, βελτιώνοντας τόσο το γνωστικό όσο και κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών. Μέσα από αυτή τη βελτίωση, καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα το οποίο επιφέρει αλλαγές και στις σχέσεις του μαθητή με την οικογένειά του.

3.3 Συνεκπαίδευση

Στο πανεπιστήμιο του Harvard λειτουργεί τα τελευταία 25 χρόνια ένα ερευνητικό πρόγραμμα με τίτλο Harvard Family Research Project, το οποίο σκοπό έχει να προωθήσει την επιτυχία σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών, της οικογένειας και στις κοινότητες. Στο πλαίσιο της συνεργασίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Harvard αναφορικά με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, η ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών δημιούργησε έναν νέο επιστημονικό όρο: «Syneducation», μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα ως «Συνεκπαίδευση». Η συνεκπαίδευση ορίζεται ως η «απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας – ταυτόχρονα και σε συνεργασία – από άτομα διαφορετικών ηλικιών που και/ή έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα ή/και κοινωνικο/πολιτισμικό επίπεδο» (Mylonakou, 2005 · Kekes, 2006 · Mylonakou, 2007 · Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η συνεκπαίδευση έχει ως στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων οι οποίοι πλαισιώνουν τον μαθητή δημιουργώντας, το κατάλληλο για αυτόν, περιβάλλον. Μέσα από κοινές εκπαιδευτικές δράσεις οι συμμετέχοντες ενεργοποιούνται, ώστε συμμετοχικά να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις. Η θεματολογία των δραστηριοτήτων που εντάσσονται στην συνεκπαίδευση είναι ανάλογες με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και τις περισσότερες φορές εστιάζουμε σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες ο μαθητής μπορεί να εκπαιδεύσει ο ίδιος τους γονείς του. Τέτοιες κατηγορίες δραστηριοτήτων αναφέρονται στις Νέες Τεχνολογίες ή στη δημιουργικότητα και πως αυτή θα χρησιμοποιηθεί στο σπίτι. Επομένως μέσα από τη συνεργασία, οι συμμετέχοντες αποκτούν κοινή εκπαιδευτική εμπειρία.

Με στόχο να συνδυαστεί η τυπική με την άτυπη εκπαίδευση, η συνεκπαίδευση βοηθά τα παιδαγωγικά αποτελέσματα να γίνουν βέλτιστα. Σύμφωνα με τις μελέτες που έγιναν παρατηρούμε αλλαγές σε όλα τα μέλη που συμπορεύονται για τη συνεκπαίδευση. Οι γονείς κατάφεραν να αποκτήσουν καινούριες εμπειρίες οι οποίες για πρώτη φορά προήλθαν από τα ίδια τους τα παιδιά. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες κατάφεραν να έρθουν πιο κοντά στα παιδιά και να κατανοήσουν σε βάθος ποιες είναι οι πραγματικές τους ανάγκες, οδηγώντας τους σε μία καινούρια οπτική μέσα από την οποία άλλαξαν ιδέες και στάσεις. Μέσα από τις κοινές δραστηριότητες κατάλαβαν τους

τρόπους με τους οποίους μπορούν να είναι δίπλα στα παιδιά τους και να τα υποστηρίζουν σε ποικίλα θέματα που θα παρουσιαστούν και να είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι και ενεργοί στο θέμα της συνεργασίας και πόσο σημαντική είναι για την σχολική επιτυχία των παιδιών. Από την άλλη πλευρά τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά με τους γονείς τους, λειτουργώντας ως «δάσκαλοι» κατανοώντας και οι ίδιοι δυσκολίες οι οποίες εμφανίζονται στη μαθησιακή διαδικασία και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συνεκπαίδευση κατάφεραν να διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα επικοινωνίας με την οικογένεια καθώς και πόσο σημαντική είναι η θετική στάση της κοινότητας απέναντι σε θέμα του σχολείου. Οι εκπρόσωποι της κοινότητας κατάφεραν να συνεργαστούν με το σχολείο, τους γονείς και τους μαθητές, συνειδητοποιώντας την αξία της συνεργασίας και πόσο σημαντική είναι η θέση διάφορων φορέων της κοινότητας, και πόσο αξιοποιήσιμοι είναι οι πόροι της κοινότητας να υποστηρίζουν τις πρωτοβουλίες των σχολείων με στόχο την επιτυχία των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικές κοινότητες στην Ελλάδα αξιοποιώντας το μοντέλο της συνεκπαίδευσης έχουν αποδώσει αποτελέσματα που έδειξαν ότι ενδυναμώνουν σημαντικά όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτά. Οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα αντιμετωπίστηκαν ως αλληλοεπιδρώντα συστήματα, που μεταξύ τους δημιουργούσαν ισχυρά και συνεκτικά επικοινωνιακά δίκτυα (Mylonakou – Keke, 2015a, 2015c).

3.4 Συμπεράσματα από την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα.

Αναλογιζόμενοι τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί είναι σημαντικό να τονιστεί η ουσιαστική σημασία που προσφέρει η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, προσφέροντας στους μαθητές ένα ξεχωριστό και θετικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα νιώθουν ασφάλεια, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν κάθε δυσκολία οι οποία θα εμφανιστεί. Πιο γενικά, τα οφέλη από τη συνεργασία αυτή, είναι πολλαπλά και δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά πλαισιώνουν όλους τους συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία (Epstein J. , 1992

· Epstein & Sheldon., 2002 · Henderson & Mapp, 2002 · Hoover-Dempsey et al. 2001 · McCaleb, 1997 · Weiss, 2005 · Γεωργίου, 2000 · Μυλωνάκου-Κεκέ, Σχολείο, 2005β).

Από την πλευρά των μαθητών παρατηρήθηκε αύξηση της σχολική τους επίδοσης, η οποία προήλθε από τον υψηλότερο βαθμό συμμετοχής που είχαν μέσα στην τάξη επιδεικνύοντας ουσιαστικό ενδιαφέρον. Έγιναν πιο υπεύθυνοι δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα όχι μόνο στο να ολοκληρώνουν τα μαθήματα στο σπίτι αλλά να είναι όσο το δυνατόν πιο σωστά, βοηθώντας τους να γίνουν οι ίδιοι πιο συστηματικοί στο διάβασμά τους. Η ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων καθώς και η αλλαγή της στάσης τους απέναντι στο σχολείο προήλθε αβίαστα και με τρόπο όπου και οι ίδιοι ένιωθαν υπεύθυνοι για τα αποτελέσματά τους. Ένωσαν μέρος του σχολείου και θέλησαν και οι ίδιοι να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζονταν στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την πλευρά των γονέων παρατηρήθηκε βελτίωση στη σχέση με τα παιδιά τους, τόσο μέσα από την πρόοδο που είχαν τα ίδια αλλά και με την γνώση που αποκτούσαν οι ίδιοι αναφορικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επιπλέον εκτίμησαν πιο βαθιά την εργασία και την προσπάθεια που καταβάλουν οι δάσκαλοι και γενικότερα το σχολείο, δίνοντάς τους πολλές φορές τον χρόνο που χρειάζονταν για τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπόρεσαν να αναδειχθούν ανάγκες των μαθητών, οι οποίες δεν ήταν εμφανείς. Παράλληλα βελτιώθηκαν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με τη συμμετοχή των γονέων. Μέσα από τις κοινές δράσεις κατάφεραν να αποκτήσουν εμπειρίες και εργαλεία τα οποία θα τους είναι χρήσιμα σε μελλοντικές πρακτικές.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Διερευνητική Μάθηση

4.1 Σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδακτικές προσεγγίσεις

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης αποτελούν τον θεωρητικό άξονα πάνω στον οποίο κινήθηκε, ρητά ή άρρητα, τόσο ο μετασχηματισμός της μάθησης και της αξιολόγησης στον 21ο αιώνα, όσο και η ανάπτυξη και η αξιοποίηση των σύγχρονων περιβαλλόντων μάθησης (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Μια θεωρία μάθησης είναι ένα επιστημονικά αποδεκτό και οργανωμένο σύνολο αρχών που προσφέρονται για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της ανθρώπινης ικανότητας για μάθηση, επεξηγούν δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Οι θεωρίες παρέχουν το πλαίσιο για την ερμηνεία των παρατηρήσεων του περιβάλλοντος και λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ της έρευνας και της εκπαίδευσης (Suppes, 1974).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συνοπτικά κάποιες από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Αναφορικά, πρόκειται για τη θεωρία οικοδόμησης της γνώσης μέσω της ανακάλυψης (Discovery Learning) καθώς και τις θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού (Social Constructivism), της εγκαθιδρυμένης (Situated Learning) και της κατανεμημένης μάθησης (Distributed Cognition) και της Δραστηριότητας (Activity Theory), οι οποίες συγκαταλέγονται στις σημαντικότερες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Πετροπούλου, 2011).

4.1.1 Η Ανακαλυπτική μάθηση

Η απόκτηση γνώσεων από το ίδιο το άτομο αποτελεί στοιχείο της ανακαλυπτικής μάθησης με βασικό της εμπνευστή τη δεκαετία του '70 τον Bruner. Βασικές θεωρήσεις της ανακαλυπτικής μάθησης είναι:

α) η τάση του ατόμου για ταξινόμηση των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος σε εννοιολογικές κατηγορίες, β) η ύπαρξη σταδίων αντιληπτικών μηχανισμών που προωθούν αυτή την ταξινόμηση, γ) η ενεργητική διάθεση του ατόμου προς την ανακάλυψη και τον σχηματισμό εννοιών, δ) η σημασία της αφομοίωσης γενικών δομών

και αρχών καθώς και ε) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αναλυτικής και διαισθητικής σκέψης μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το πολιτιστικό του περιβάλλον (Κολιάδης, 2007).

Η εξέλιξη της μάθησης διεκπεραιώνεται μέσα από την κατανόηση των επιστημονικών αρχών και τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, τα οποία θα καθοδηγήσουν τον μαθητεύομενο (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Σύμφωνα με τον Bruner τα συστήματα σκέψης του κάθε μαθητή που χρησιμοποιεί για την κατανόηση των πληροφοριών, αντιστοιχούν στα ιστορικά στάδια της ανθρώπινης εξέλιξης και είναι τα εξής:

- i. Το σύστημα της πραξιακής αναπαράστασης (enactive representation), μέσα στο οποίο η γνώση εναρμονίζεται με την επαφή του ατόμου με τα πράγματα.
- ii. Το σύστημα της εικονική αναπαράστασης (iconic), μέσα στο οποίο η γνώση συνδέεται με τις εσωτερικές πνευματικές εικόνες του ατόμου.
- iii. Το σύστημα της συμβολικής αναπαράστασης (symbolic), όπου οι γνώσεις συνδυάζονται με σύμβολα.

Η θεωρία της ανακάλυψης εμπεριέχει τη δημιουργία υποθέσεων από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και αποκλείει τη στείρα ακρόαση του εκπαιδευτή (Schunk, 2012). Η δυνατότητα του εκπαιδευομένου να μάθει αυτοβούλως, χρησιμοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες ανάγεται από την εποχή του Σωκράτη, ο οποίος με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου κατάφερε να οδηγεί τους μαθητές του στην ανάδειξη των δημιουργικών τους εσωτερικών δυνάμεων. Επιπλέον χρησιμοποιώντας τη διαλεκτική μέθοδο όριζε έναν επιστημονικό τρόπο εργασίας στη μάθηση (Αριστοτέλης, 626).

Καθώς η ανακαλυπτική μέθοδος μάθησης είναι ένα είδος επαγωγικού συλλογισμού, αφού από συγκεκριμένα παραδείγματα οδηγούμαστε στους γενικούς κανόνες (Schunk, 2012), συχνά ονομάζεται διερευνητική, εμπειρική ή εποικοδομητική μάθηση (Kirschner et al., 2006).

Στην ανακαλυπτική μάθηση, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις απαραίτητες δραστηριότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναζητήσουν και να εξερευνήσουν τη γνώση μέσα από μία σπειροειδή οργάνωση της διδασκαλίας (Schunk, 2012).

Επομένως, η ανακαλυπτική μέθοδος εμπεριέχει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων οι οποίες καθοδηγούν τους μαθητές σε καινούριες δεξιότητες, ανακαλύπτοντας όχι μόνο τη γνώση αλλά και ένα καινούριο τρόπο σκέψης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή και οργανωτή της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2007). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές κατακτούν δεξιότητες όπως η διατύπωση και ο έλεγχος των υποθέσεων και η συλλογή πληροφοριών (Bruner, 1996).

Σύμφωνα με τον Piaget «μαθαίνω» σημαίνει ερευνώ και ανακαλύπτω (Piaget, 1967). Ο εκπαιδευόμενος ανακαλύπτει έννοιες μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες τις οποίες συναντά στην καθημερινή του ζωή, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και έξω από αυτή στο ευρύ πλαίσιο της κοινωνίας. Καθίσταται σαφές ότι εφόσον ο εκπαιδευτικός δώσει τα κατάλληλα ερεθίσματα στους μαθητές, δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουν, μέσω της εξερεύνησης, του πειραματισμού και της συζήτησης, το περιβάλλον και τον κόσμο μέσα στον οποίο ζουν. Μέσα από ερευνητικές δραστηριότητες οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις, πραγματοποιούν παρατηρήσεις και φτάνουν σε συμπεράσματα (Schwab, 1962), δίνοντας έμφαση σε σύνθετες δεξιότητες όπως ο έλεγχος των μεταβλητών και η ερμηνεία δεδομένων (Χαλκιά, 2010).

4.1.2 Ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism)

Η σημασία της επικοινωνιακής και πολιτισμικής δραστηριότητας αναδεικνύεται μέσω της θεωρίας του Κοινωνικού Εποικοδομισμού και αναπτύσσεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ερμηνεία των μεταβολών στη συνείδηση ενισχύεται μέσα από τον Κοινωνικό Εποικοδομισμό και θεμελιώνει μία ψυχολογική θεωρία που ενοποιεί τη συμπεριφορά με τον νου. (Kozulin, 2003; Wertch, 1985). Τόσο το κοινωνικό όσο και το πολιτισμικό πλαίσιο λειτουργούν ως παράγοντες διευκόλυνσης της μάθησης (Tudge & Scrimsher, 2003). Η αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλους κινητοποιεί την αναπτυξιακή διαδικασία και βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη, μετασχηματίζοντας τις εμπειρίες τους και αναδιοργανώνοντας τις νοητικές τους δομές (Schunk, 2012).

Επομένως η γνώση αναδύεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους εκπαιδευόμενους και των διαμεσολαβούμενων εργαλείων (Doise & Mugny, 1984 · Vygotsky, 1978). Τα εργαλεία μπορούν να είναι είτε υλικά, είτε εικονικά (εικονική αναπαράσταση εννοιών), είτε ενδεικτικά (indexical) ή συμβολικά (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Συνεπώς είναι κατανοητό πως η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της κοινωνικής διάδρασης (social interaction) και συνεργασίας. Η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από τη συνεργασία των ατόμων στοχεύοντας σε έναν κοινό σκοπό. Η ενίσχυση των φάσεων γνωστική ανάπτυξης του μαθητή αναπτύσσεται μέσα από την γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Πετροπούλου, 2015).

Κατά τον κοινωνικό εποικοδομισμό, στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού υπάρχει ανάγκη στήριξης από το περιβάλλον (δάσκαλοι, συμμαθητές, γονείς). Η στήριξη αυτή ελαττώνεται σταδιακά, αφού αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτενέργειας και ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει μέσω της εξελικτικής διδασκαλίας (development teaching). Στη συγκεκριμένη προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της μάθησης, ρόλος που σταδιακά ελαττώνεται αφού στόχος είναι ο μαθητής να μπορεί να αυτορρυθμίζει τη γνώση του. Η χρήση του παραπάνω μοντέλου επίλυσης γνωστικών προβλημάτων οδήγησαν στον ορισμό του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας ή Μοντέλο Φθίνουσας Καθοδήγησης.

Η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού βρίσκει εφαρμογή και στη Συνεργατική Μάθηση. Η διδακτική προσέγγιση της Συνεργατικής Μάθησης σύμφωνα με τους Johnson και Holubec , στηρίζεται στη συνεργασία μικρών ομάδων μαθητών οι οποίοι εργάζονται με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο (Johnson et al. 1993).

Η προσέγγιση αυτή ξεχωρίζει για τη βελτίωση της διδασκαλίας, προάγοντας τη συνολικοδόμηση της γνώσης μέσω της συνεργασίας. Η διαδικασία της συνεργασίας δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχει μόνο η συνένωση του υποκειμένου με το αντικείμενο αλλά και του αντικειμένου με τη σχέση του υποκειμένου με τα άλλα άτομα (Doise & Mugny, 1987). Επιπλέον δεξιότητες όπως η κοινωνική αυτογνωσία, η κριτική σκέψη και η σύνθετη σκέψη αναπτύσσονται μέσω της Συνεργατικής Μάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Στις περιπτώσεις που η Συνεργατική Μάθηση χρησιμοποιεί τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα δημιουργεί τον όρο Υποστηριζόμενη από τον υπολογιστή Συνεργατική Μάθηση (Anaya, Boticario, 2011 · Chan & Van Aalst, 2004 · Lazakidou & Retalis, 2010 · Martinez et al., 2003).

Στα Συνεργατικά Σενάρια Μάθησης δίνεται έμφαση στις αλληλεπιδράσεις και την ανάπτυξη της διαδραστικότητας (interaction) μεταξύ τόσο μεταξύ των εκπαιδευομένων αλλά και των εκπαιδευομένων με τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευομένων και του υλικού. Ο μηχανισμός αυτός θεωρείται θεμελιώδης για την κατάκτηση και συνοικοδόμηση της γνώσης καθώς και της ανάπτυξης ανώτερων δεξιοτήτων τους εκπαιδευόμενου (Πετροπούλου, 2011).

Κυρίως στο επιστημονικό πεδίο της Φυσικής, ο κοινωνικός εποικοδομισμός συμπληρώνει το ανακαλυπτικό μοντέλο, εστιάζοντας σε στρατηγικές ανάδειξης των εναλλακτικών ιδεών των εκπαιδευομένων καθώς και στην αναδόμηση αυτών μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο που προάγει τα κίνητρα και την ομαδοσυνεργατική διεργασία (Χαλκιά, 2010).

4.1.3 Η θεωρία Εγκαθιδρυμένης Μάθησης (Situated Cognition Theory)

Η θεωρία αυτή έχει ως κύριο στοιχείο της το πλαίσιο μέσα στο οποίο κατασκευάζεται η διδασκαλία της γνώσης. Τόσο η σκέψη όσο και η μάθηση κατακτώνται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η σχέση του ατόμου με το αντικείμενο παρουσιάζονται μέσα στο πλαίσιο αυτό (Anderson, 1996 · Cobb & Bowers, 1999 · Greeno, 1989 · Greeno et al., 1998). Επομένως, η μάθηση είναι τοποθετημένη (situated) στο περιβάλλον το οποίο προκύπτει μέσα από την επαφή του ατόμου με μία κατάσταση. Η κατάσταση πραγματοποιείται μέσα σε ένα δικό της περιβάλλον, το οποίο διακατέχεται από μία γενικότερη κουλτούρα.

Οι έρευνες τονίζουν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών γίνεται μέσω της εγκαθιδρυμένης μάθησης (Cobb & Bowers, 1999; Driver et al., 1994). Η διδακτική μέθοδος και το περιεχόμενο πρέπει να εναρμονίζονται με το μαθησιακό αποτέλεσμα

που επιδιώκεται από τον εκπαιδευτικό, άρα να είναι τοποθετημένες σωστά (Schunk, 2012).

Καθώς δίνεται μεγάλη σημασία στον ρόλο του περιβάλλοντος, παράλληλα αναδεικνύεται η σημασία των Κοινοτήτων Μάθησης στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Lave & Wenger, 1991 · Scardamalia & Bereiter, 1994). Μέσα από τις κοινότητες μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι έρχονται σε επαφή με αντιλήψεις και συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν στο αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αρχικά οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν διστακτικά, όταν όμως προσαρμοστούν αποκτώντας εμπειρία τείνουν προς το κέντρο της κοινότητας. Η μάθηση προκύπτει από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες των κοινοτήτων.

4.1.4 Η θεωρία της Κατανεμημένης Μάθησης (Distributed Cognition Theory)

Η θεωρία αυτή μελετά όλες τις πτυχές της μάθησης από γνωστική, κοινωνική και οργανωτική προοπτική. Το βασικό επίπεδο ανάλυσης αφορά τις σύνθετες κοινωνικά κατανεμημένες γνωστικές δραστηριότητες, των οποίων αναπόσπαστο μέρος αποτελούν τεχνολογικά αντικείμενα, εργαλεία και αναπαραστάσεις. Η βασική θέση αυτής της προσέγγισης είναι πως η γνώση δεν αποτελεί απλώς ένα τοπικό φαινόμενο επεξεργασίας πληροφοριών από το ίδιο το άτομο, αλλά χαρακτηρίζεται τόσο από κοινωνική κατανομή μεταξύ αυτού και άλλων ατόμων, όσο και από υλική κατανομή μεταξύ αυτού και των διαμεσολαβούμενων εργαλείων. Τα γνωστικά φαινόμενα είναι κατανεμημένα ανάμεσα σε άτομα- υποκείμενα, κατασκευάσματα (artifacts), εσωτερικές και εξωτερικές αναπαραστάσεις (internal and external representations), από την άποψη μιας κοινής γλώσσας από «αναπαραστασιακές καταστάσεις» (representational states) και «μέσα» (media) (Hutchins & Klausen, 1996).

Η προσέγγιση αυτή θεωρεί το άτομο μέρος ενός ευρύτερου λειτουργικού συστήματος που συμπεριλαμβάνει το κοινωνικό και το υλικό του περιβάλλον. Μέσα στο σύστημα αυτό, οι γνωστικές δραστηριότητες μπορούν να θεωρηθούν ως οι υπολογισμοί που πραγματοποιούνται μέσω «της διάδοσης μιας αναπαραστασιακής

κατάστασης σε όλα τα μέσα του συστήματος», όπου τα «αναπαραστασιακά μέσα μπορεί να είναι τόσο μέσα όσο και έξω από τα εμπλεκόμενα άτομα» (Hutchins, 1995). Ως εκ τούτου, τα μέσα μπορούν να αφορούν τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές αναπαραστάσεις- δομές. Συνεπώς, η κατανόηση της νοητικής δραστηριότητας του ατόμου διευκολύνεται μέσω της ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο το εκτελούμενο νοητικό έργο από το άτομο υποβοηθείται από τη συνεργασία τόσο με τα άλλα άτομα όσο και με τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία (Nardi, 1996).

4.1.5 Η θεωρία της Δραστηριότητας (Activity Theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβείται από πολιτισμικά σύμβολα (cultural signs), λέξεις και εργαλεία, τα οποία επιδρούν στη δραστηριότητα του ατόμου και συνεπώς στις νοητικές του διεργασίες (Leontiev, 1978). Βασική μονάδα ανάλυσης είναι η δραστηριότητα (activity), η οποία αποτελεί το πλαίσιο για τη μελέτη των ανθρωπίνων πράξεων (actions) ως αναπτυξιακών διαδικασιών ενταγμένων σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (context). Η δραστηριότητα αποτελείται από το υποκείμενο, το αντικείμενο, τις πράξεις και τις λειτουργίες (Leontiev, 1974). Το υποκείμενο (subject) μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα, που απασχολείται με μία δραστηριότητα. Ένα αντικείμενο (object), με την έννοια του «στόχου» (objective) κατέχεται από ένα υποκείμενο και παρακινεί τη δραστηριότητά του, δίνοντάς της μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Πράξεις (actions) είναι οι στοχοθετημένες διαδικασίες που πρέπει να αναληφθούν προς την εκπλήρωση ενός αντικειμένου. Αυτές οι πράξεις είναι συνειδητές και διαφορετικές πράξεις μπορούν να αναληφθούν για την επίτευξη του ίδιου στόχου. Επίσης, οι πράξεις έχουν και λειτουργικές πτυχές. Αυτό στην πραγματικότητα έχει να κάνει με τον τρόπο και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές διεξάγονται. Οι λειτουργίες (operations) γίνονται ρουτίνα και εκτελούνται ασυνείδητα με την πρακτική. Αντίστοιχα, μια λειτουργία μπορεί να γίνει πράξη όταν «οι συνθήκες εμποδίζουν την εκτέλεσή της μέσω πρωτότερα δομημένων λειτουργιών» (Leontiev, 1974).

Μια βασική ιδέα στη θεωρία της δραστηριότητας είναι η έννοια της διαμεσολαβούμενων εργαλείων, τα οποία φέρουν μαζί τους συγκεκριμένο πολιτισμό

και ιστορία (Kuutti, 1991). Η ανθρώπινη δραστηριότητα διεξάγεται με τη διαμεσολάβηση των εσωτερικών και εξωτερικών αυτών εργαλείων, τα οποία δημιουργούνται από τα άτομα για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους και έχουν κυρίαρχη σημασία στη διαδικασία της μάθησης. Μαζί με τα συστήματα δραστηριότητας (activity systems), τα οποία οργανώνουν τα συστατικά μέρη κάθε δραστηριότητας, διαμορφώνουν ένα σύνθετο μοντέλο μάθησης. Επί προσθέτως, η θεωρία προτείνει μια πολύ συγκεκριμένη έννοια του πλαισίου, κατά την οποία η ίδια η δραστηριότητα αποτελεί το πλαίσιο. Με άλλα λόγια, πλαίσιο είναι οτιδήποτε διαδραματίζεται σε ένα σύστημα δραστηριότητας και βρίσκεται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά στους ανθρώπους.

Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται ως ατομικές ή συνεργατικές δράσεις και σειρές ή δίκτυα δράσεων που σχετίζονται μεταξύ τους με βάση ένα αντικείμενο και κοινά κίνητρα. Συμμετοχή σε μια δραστηριότητα σημαίνει πραγματοποίηση συνειδητών πράξεων, οι οποίες έχουν έναν άμεσο και ορισμένο στόχο. Μία πράξη σχεδιάζεται με τυπικό τρόπο στη συνείδηση, με τη χρήση ενός μοντέλου και στη συνέχεια εκτελείται στον πραγματικό κόσμο, εντός του δεδομένου πλαισίου (Κόμης, 2004). Συνεπώς, προσφέρεται η δυνατότητα ανάλυσης του εύρους της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευομένων και των διαμεσολαβητών, νοητικών ή υλικών- τεχνικών, σε συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες για την επίτευξη ενός έργου-στόχου.

Οι προαναφερόμενες σύγχρονες θεωρίες μάθησης έχουν επηρεάσει σημαντικά τόσο τον προσανατολισμό όσο και τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή των μαθησιακών περιβαλλόντων, τα οποία δομούνται και οργανώνονται με την υποστήριξη των σύγχρονων ψηφιακών συστημάτων, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη υποενότητα του κεφαλαίου.

4.2 Διερευνητική μάθηση: Ορισμός, Προστιθέμενη αξία, Πλεονεκτήματα και Προκλήσεις

Αναφορικά με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις παρατηρείται ότι η συνεργατική (collaborative) και η διερευνητική μάθηση (inquiry – based) αποτελούν τις πιο δημοφιλείς, τα τελευταία χρόνια στην εκπαίδευση. Πολλές φορές οι δύο προσεγγίσεις εμφανίζονται συνδυαστικά, δημιουργώντας τον όσο Συνεργατική Διερευνητική Μάθηση (Collaborative Inquiry Learning), ώστε να τονιστεί ο κοινός τρόπος μάθησης διαμέσου της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες. Ο όρος προήλθε τόσο από τη ζήτηση συνεργατικής μάθησης μέσω του υπολογιστή όσο και από τη διάδοση της διερευνητικής μεθόδου στη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο (Thorsten et al., 2010).

Η διερευνητική μάθηση δημιουργήθηκε τη δεκαετία του 1960, όταν χωρίστηκε η μάθηση σε τέσσερα ξεχωριστά επίπεδα (Schwab, 1960). Έκτοτε εξελίχθηκε συνεχώς επηρεασμένη από ποικίλες σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως του εποικοδομισμού.

Ο όρος διερεύνηση απευθύνεται σε τρεις ξεχωριστές κατηγορίες δραστηριοτήτων:

- i. «Τι κάνουν οι επιστήμονες», η διεξαγωγή ερευνών με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων.
- ii. «Πώς οι μαθητές μαθαίνουν», διερεύνηση μίας προβληματικής κατάστασης με τη χρήση διαδικασιών που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες.
- iii. Μία παιδαγωγική προσέγγιση την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για το σχεδιασμό μια τη χρήση προγραμμάτων σπουδών (Minner et al., 2009)

Για να μπορέσει η εκπαιδευτική κοινότητα να συγκεράσει τα παραπάνω, δημιούργησε τον όσο Inquiry Based Science Education (IBSE) που αφορά τη διδασκαλία και την εκμάθηση μέσω της έρευνας.

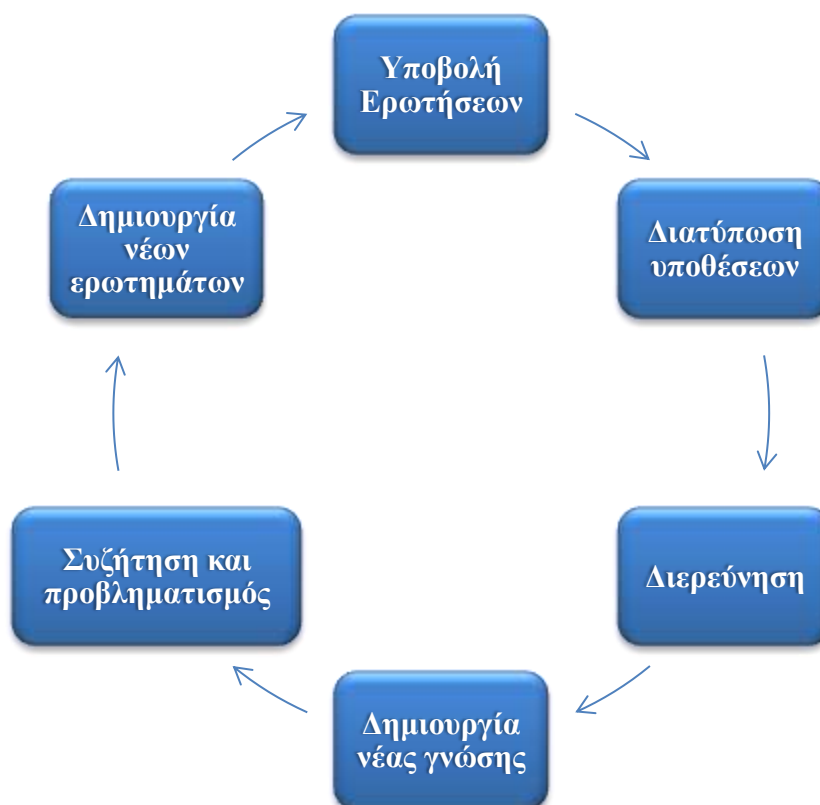
Σύμφωνα με έρευνες, η διερεύνηση ορίζεται ως «μια συνειδητή διαδικασία» η οποία περιλαμβάνει και στοχεύει στη διάγνωση προβλημάτων, την κριτική θεώρηση πειραμάτων και τη διάκριση εναλλακτικών λύσεων, τον σχεδιασμό ερευνών με τη διερεύνηση υποθέσεων, την αναζήτηση πληροφοριών, την κατασκευή μοντέλων, τη συζήτηση με ομοτίμους και τη διατύπωση συνεκτικών επιχειρημάτων (Linn et al. 2004)

Η διερευνητική μάθηση αποτελεί μία μαθητοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία ο μαθητής μαζί με τον εκπαιδευτικό πορεύονται στη διαδικασία της μάθησης, αφού

αναλαμβάνουν την ευθύνη του σχεδιασμού, του περιεχομένου και της αξιολόγησης του μαθήματος (Fielding, 2012). Οι μαθητές δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή (Bell et al., 2010; Jariela et al. 2008) αξιοποιούν επιστημονικές διαδικασίες όπως η παρατήρηση, η σύγκριση, ο έλεγχος και η ερμηνεία των δεδομένων (Levy & Lamerias, 2011 · Rocard et al., 2007).

Παράλληλα οικοδομούν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης, όπου αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Hwang & Chang, 2011 · Spronken – Smith, 2008). Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή (facilitator) και στοχεύει στην επίτευξη μίας εκπαιδευτικής κουλτούρας στην τάξη, μέσα στην οποία η ιδέα αμφισβητείται με σεβασμό και επαναπροσδιορίζεται έπειτα από πειραματισμό και έλεγχο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές οδηγούνται στην πλήρη κατανόηση της γνώσης (Scardamalia, 2002).

Τα στάδια και οι διαδικασίες της διερευνητικής μάθησης αποτυπώνονται στο Σχέδιο 4.



Σχέδιο 4: Ο κύκλος της διερεύνησης

Η διερευνητική προσέγγιση ξεκινάει με ερωτήσεις οι οποίες θα τεθούν από τον εκπαιδευόμενο ή το εκπαιδευτικό, ώστε να δοθεί το κατάλληλο ερέθισμα, η κατάλληλη αφόρμηση. Το ερώτημα κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο για να προχωρήσει στη διερεύνηση, αναζήτηση και έρευνα. Όλα επιτυγχάνονται σε ένα συνεργατικό πλαίσιο κοινότητας, όπου η γνώση αναδύεται μέσα από την αλληλεπίδραση (Kuklthau et al., 2007; Schunk, 2012).

Κατόπιν οι μαθητές διατυπώνουν τις υποθέσεις ή αλλιώς προβλέψεις, οι οποίες θα τους δώσουν τη βάση πάνω στην οποία θα αρχίσουν τη διερεύνηση. Μέσω της διαδικασίας του πειραματισμού, οι μαθητές θα αναζητήσουν τις κατάλληλες πληροφορίες και δεδομένα, με τα οποία θα επιβεβαιώσουν ή θα καταρρίψουν τις υποθέσεις που έχουν τεθεί, ώστε να οδηγηθούν στη νέα γνώση. Τα νέα δεδομένα στα οποία καταλήγουν οι μαθητές αποτελούν θέμα συζήτησης και περαιτέρω προβληματισμού, ώστε είτε να δημιουργηθούν νέα ερωτήματα είτε οι μαθητές να εφαρμόσουν τη νέα γνώση στην καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, ο βαθμός διερεύνησης ενός φαινομένου έχει δημιουργήσει τα εξής επίπεδα ταξινόμησης ανάλογα με το ποσοστό των πληροφοριών που του παρέχουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και από το ποσοστό καθοδήγησης (Banchi & Bell, 2008 · Bell et al., 2005 · Herron, 1971; · Schwab, 1962):

Επιβεβαιωτική Διερεύνηση:

Οι εκπαιδευόμενοι μαθητές προσπαθούν να επιβεβαιώσουν έναν νόμο μέσω μία συγκεκριμένης διαδικασίας, της οποίας τα αποτελέσματα είναι φανερά από την αρχή. Στόχο είναι να ενισχυθεί μία προϋπάρχουσα έννοια, βοηθώντας τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη διεξαγωγή ερευνών αποκτώντας δεξιότητες όπως η συλλογή και η καταγραφή δεδομένων.

Δομημένη Διερεύνηση

Οι εκπαιδευόμενοι μαθητές έχοντας ως αφορμή μια ερώτηση του εκπαιδευτικού ακολουθούν μία καθορισμένη ερευνητική διαδικασία. Στόχο είναι η ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων μέσα από μία τυποποιημένη ερευνητική διαδικασία.

Καθοδηγούμενη Διερεύνηση

Οι εκπαιδευόμενοι μαθητές εξερευνούν μία ερώτηση που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας μία διερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι έχουν επιλέξει. Στόχος είναι η εξάσκηση στη χρήση διαφορετικών τρόπων συλλογής δεδομένων.

Ανοιχτή Διερεύνηση

Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές έχουν την ελευθερία να θέσουν μία ερώτηση που έχουν διατυπώσει οι ίδιοι καθώς και να χρησιμοποιήσουν μία ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι έχουν επιλέξει. Στόχος είναι οι μαθητές να ενεργήσουν όπως οι πραγματικοί επιστήμονες και να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα σε ένα ανώτερο επίπεδο διερεύνησης. Για να επιτύχουν τους στόχους της ανοιχτή διερεύνησης θα πρέπει να έχουν εξασκηθεί στα υπόλοιπα επίπεδα, ώστε να έχουν κατακτήσει και τις κατάλληλες δεξιότητες.

Η προστιθέμενη αξία της διερευνητικής μάθησης συνδυάζει ένα σύνολο ποικίλων παραγόντων οι οποίοι μεταξύ τους δίνουν ένα ερευνητικό πλεονέκτημα στη διδακτική της προσέγγιση. Αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του ανακαλυπτικού ρεύματος και βασίζεται στον εποικοδομισμό. Αποτελεί έναν συγκερασμό των σύγχρονων παιδαγωγικών ρευμάτων δημιουργώντας μία δική της διαδικασία. Η διερευνητική μάθηση επιλέγεται από ευρωπαίους και διεθνείς ερευνητές αναφορικά με την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών στις επιστήμες (Abd-el Khalick et al., 2004 · Bolte et al., 2012 · Minner et al., 2010 · P21, 2016).

Σε αντιδιαστολή με τα θετικά στοιχεία από τα οποία διακατέχεται η διερευνητική μάθηση, έρχονται οι προκλήσεις τις οποίες δημιουργεί. Λόγω της μεθόδου της άμεσης διδασκαλίας την οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όλα τα προηγούμενα χρόνια παρουσιάζονται δυσκολίες στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως οι ίδιοι έχουν διδαχθεί (Wang & Wen, 2010), αναδύοντας με αυτό τον τρόπο την έλλειψη κουλτούρας και ευελιξίας στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν τη διερευνητική προσέγγιση και να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (AlpSabbagh, 2009 · Bell et al., 2010 · Hohloch et al., 2007 · Robertson, 2007). Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές καθώς και στη διατήρηση του ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια όλου του μαθήματος (Bencze, 2009)

4.3 Διερευνητικές δεξιότητες

Στις προηγούμενες υποενότητες αναφέρθηκε η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία ως ένα κύριο χαρακτηριστικό της διερευνητικής μάθησης. Κάθε μαθητής παρατηρεί, παραθέτει υποθέσεις, συλλέγει πληροφορίες, αναλύει δεδομένα και εξάγει συμπεράσματα. Η διαδικασία βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη χρησιμοποιώντας τη λογική και τη συλλογιστική (SAILS, 2012 · Petropoulou et al., 2014, Petropoulou et al., 2015). Η διερευνητική διδασκαλία έχει ως στόχο να αναπτύξει δεξιότητες όπως ο έλεγχος των υποθέσεων, η διατύπωση θεωριών, η ανταλλαγή ιδεών και η αξιολόγηση, οι οποίες ενσωματώνουν αντίστοιχες επιστημονικές – διερευνητικές διαδικασίες.

Η ηλικία των μαθητών και το επίπεδο άσκησης των διερευνητικών διεργασιών διαφοροποιούν τον βαθμό της πνευματικής πολυπλοκότητας που απαιτείται από τους μαθητές για την κατάκτηση της κάθε δεξιότητας. Η αναπτυξιακή ιεραρχία των διερευνητικών δεξιοτήτων αποτελεί στόχο της διερευνητικής μάθησης (Kuhn et al., 2000). Σύμφωνα με τον Wenning μία ιεράρχηση είναι οι εξής:

- α. Στοιχειώδεις δεξιότητες (Fundamental Skills)
- β. Βασικές (Basic Skills)
- γ. Ολοκληρωμένες (Integrated Skills)
- δ. Εξελιγμένες Δεξιότητες (Advanced Skills)

Η έκθεση των Wu & Hsien παρουσιάζει πως οι μαθητές αναπτύσσουν τις εξής τέσσερις διερευνητικές δεξιότητες στην προσπάθεια τους να οικοδομήσουν μία έννοια (Wu & Hsieh, 2006):

- i. Εντοπισμός αιτιωδών σχέσεων
- ii. Περιγραφή της διαδικασίας συλλογισμού
- iii. Χρήση αποδεικτικών στοιχείων
- iv. Αξιολόγηση της ερμηνείας

Σύμφωνα με τον Ινστιτούτο Exploratorium στις Η.Π.Α. στην πολιτεία του Σαν Φρανσίσκο τονίζονται επτά δεξιότητες που λειτουργούν ως εργαλεία για την επιστημονική έρευνα των μαθητών (Exploratorium Institute for Inquiry, 2016: 1) την παρατήρηση, 2) την αμφισβήτηση, γ) την υπόθεση, δ) την πρόβλεψη, ε) τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας, στ) τη διερμηνεία, ζ) την επικοινωνία.

Μελέτες αναφορικά με την Επιστημονική Εκπαίδευση στην Ευρώπη τονίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως είναι η αιτιολόγηση, η επιχειρηματολογία και η επίλυση προβλημάτων. Ιδιαίτερα η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας στη διδασκαλία της επιστήμης μεταφράζεται ως η δεξιότητα κάποιου να πείσει τους συναδέλφους του για την ισχύ μίας συγκεκριμένης ιδέας (Eurydice, 2011). Συνεπώς δεξιότητες όπως αυτή αποτελούν τον ιδανικό τρόπο διαμοιρασμού και επεξεργασίας ιδεών για τη μάθηση και αποτελούν μέρος του περιεχομένου της διδασκαλίας στην τάξη.

Στον σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι διερευνητικές δεξιότητες όπως απορρέουν τόσο από τον ορισμό της διερεύνησης των Lynn, Davis και Bell το οποίο δημοσιεύτηκε στο έργο ESTABLISH, όσο και σε ποικίλα ευρωπαϊκά έργα που στόχος ήταν η εκπαίδευση και τα βασικά χαρακτηριστικά του 21^{ου} αιώνα.



Σχέδιο 5: Διερευνητικές Δεξιότητες

4.4 Δεξιότητες του 21ου αιώνα

Μέσω της Διερευνητικής Διδασκαλίας, οι μαθητές κατανοούν εις βάθος το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της επιστήμης. Η ανάπτυξη των πολυάριθμων δεξιοτήτων που καλλιεργούνται από τη διερευνητική μάθηση έρχεται σε πλήρη συσχέτιση με την ανάπτυξη των «βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων» και πιο γενικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21^{ου} αι. (21st century Skills and Competencies). Οι δεξιότητες και οι ικανότητες αυτές αποτελούν βασικά επιθυμητά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη του 21^{ου} αι.

Οι ποικίλες εκθέσεις που αναφέρονται στις δεξιότητες και στις ικανότητες έχουν δημοσιευθεί τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνή πλαίσιο (Ananiadou & Claro, 2009 · Binkley et al., 2012 · European Parliament and Council, 2006 · Europe Future Skills – Biotechnology, 2009 · P21, 2016). Αναφέρονται σε διάφορους τομείς, όπως είναι η μάθηση και η καινοτομία, οι πληροφορίες, τα ψηφιακά μέσα και γενικότερα η καθημερινή ζωή. Στη συνέχεια θα αναλυθούν τρία πλαίσια προσδιορισμού των βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21^{ου} αι.

4.4.1 Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Η Σύμπραξη για τις Δεξιότητες του 21^{ου} Αιώνα (Partnership for 21st Century Skills- P21), είναι ένας οργανισμός των ΗΠΑ που τάσσεται υπέρ της ετοιμότητας κάθε μαθητή για τις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Η P21 προχωρά την σύντηξη των λεγόμενων 3Rs και 4Cs (Reading- wRiting- aRithmetic και Critical thinking and problem solving- Communication- Collaboration- Creativity and Innovation) (<http://www.p21.org/overview>).

Το πλαίσιο της P21 παρουσιάζει μια άποψη για τη διδασκαλία και τη μάθηση του 21ου αιώνα που συνδυάζει τα αποτελέσματα των μαθητών (απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων, γνώση περιεχομένου, τεχνογνωσία και γραμματισμό) με υποστηρικτικά συστήματα.

Ακολουθεί ανάλυση αναφορικά με τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον μαθητή του 21^{ου} αιώνα (P21, 2016).

Χαρακτηριστικά του μαθητή του 21^{ου} αιώνα:

A. Βασικά Θέματα και Θέματα του 21^{ου} αιώνα

Εκμάθηση βασικών θεμάτων, όπως η ανάγνωση, γραφή, Μαθηματικά, Τέχνες, Επιστήμη, Γεωγραφία και Ιστορία.

Κατανόηση του ακαδημαϊκού περιεχομένου μέσα από θέματα όπως η περιβαλλοντική παιδεία, η οικονομική και επιχειρηματική παιδεία, η παγκόσμια ευαισθητοποίηση.

B. Δεξιότητες Μάθησης και Καινοτομίας

- i. Δημιουργικότητα και Καινοτομία
 - Κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας ότι αποτελείται από συχνά λάθη και μικρές επιτυχίες.
 - Ένταξη τεχνικών όπως ο καταγισμός ιδεών.
 - Δημιουργία, ανάλυση και εξειδίκευση των νέων ιδεών.
 - Ομαδική εργασία
- ii. Κριτική Σκέψη και Επίλυση Προβλημάτων
 - Χρήση κατάλληλων τύπων συλλογισμών (επαγωγικό, παραγωγικό κ.α.)
 - Ανάλυση των μερών του συνόλου και τις μεταξύ τους αλληλεπίδρασης
 - Ανάλυση και αξιολόγηση επιχειρημάτων, αποδείξεων και πεποιθήσεων
 - Σύνθεση των συνδέσεων μεταξύ των πληροφοριών και των επιχειρημάτων
 - Επίλυση προβλημάτων τόσο με συμβατικούς όσο και με καινοτόμους τρόπους
 - Εντοπισμός και διατύπωση ερωτήσεων για τη καλύτερη δυνατή λύση
- iii. Επικοινωνία και συνεργασία
 - Χρήση της επικοινωνίας σε πολλαπλά περιβάλλοντα
 - Συντονισμός της σκέψης σε κάθε μορφή επικοινωνίας (προφορική, γραπτή, μη λεκτική)
 - Ακρόαση
 - Ομαδική εργασία

Γ. Δεξιότητες Πληροφοριών, Μέσων και Τεχνολογίας

- i. Πληροφοριακή Παιδεία
 - Πρόσβαση σε πληροφορίες με αποτελεσματικό τρόπο
 - Αξιολόγηση των πληροφορικών με κατάλληλο κριτικό τρόπο.
 - Χρήση των πληροφοριών με δημιουργικό τρόπο.
 - Διαχείριση των πληροφοριών από μία ποικιλία πηγών
- ii. Μιντιακός Γραμματισμός
 - Ανάλυση των μέσων ενημέρωσης
 - Ερμηνεία των μηνυμάτων των ΜΜΕ και επιρροή στις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές της κοινωνίας.
 - Εργαλεία δημιουργίας πολυμέσων
 - Ηθικά/ νομικά ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση και χρήση των μέσων μαζική ενημέρωσης.
- iii. Ψηφιακός – Τεχνολογικός Γραμματισμός
 - Χρήση της τεχνολογίας ως εργαλείο της έρευνας για την οργάνωση και αξιολόγηση των πληροφοριών
 - Χρήση ψηφιακών τεχνολογιών
 - Πρόσβαση και χρήση των ψηφιακών συστημάτων

Δ. Δεξιότητες Ζωής και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας

- i. Ευελιξία και Πρασαρμοστικότητα
 - Προσαρμοστικότητα στο εργασιακό πλαίσιο
 - Εργασία σε εργασιακό κλίμα με μεταβαλλόμενες προτεραιότητες
 - Ενασχόληση με ανατροφοδότηση και αναστοχασμό.
- ii. Πρωτοβουλία και Αυτορύθμιση
 - Διαχείριση χρόνου φόρτου εργασίας
 - Ανεξάρτητη λειτουργία
 - Μάθηση από εμπειρίες του παρελθόντος
- iii. Κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες
 - Αλληλεπίδραση και σεβασμός στους συνανθρώπους
 - Συνλειτουργία με ανθρώπους από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο.
 - Ανοικτή σκέψη από διαφορετικές ιδέες που προέρχονται από κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές.
- iv. Παραγωγικότητα και Λογοδοσία
 - Ορισμός και επίτευξη των στόχων

- Ορισμός προτεραιοτήτων και σωστή διαχείριση της εργασίας
 - Παραγωγή αποτελεσμάτων
- v. Ηγεσία και Ευθύνη
- Αξιοποίηση της δύναμης της ομάδας για την επίτευξη ενός κοινού στόχου
 - Έμπνευση των άλλων για το κοινό όφελος
 - Επίδειξη ηθικής συμπεριφοράς για την άσκηση επιρροής και εξουσίας

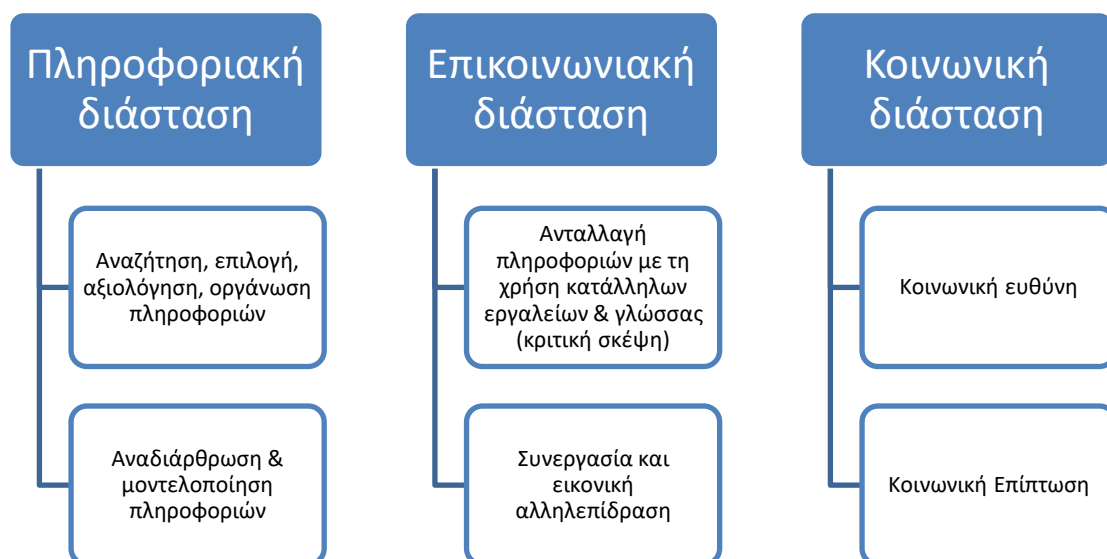
4.4.2 Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις δεξιότητες ης Δια Βίου Μάθησης

Το ευρωπαϊκό πλαίσιο για τις βασικές δεξιότητες (European Framework for Key Competencies- EFKC) για τη Δια Βίου Μάθηση (European Parliament and Council, 2006) αναφέρεται σε οκτώ βασικές ικανότητες που απαιτούνται για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης (European Parliament and Council, 2006) και είναι οι εξής:

1. Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
2. Επικοινωνία στις ξένες γλώσσες
3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
4. Ψηφιακή ικανότητα
5. Μεθοδολογία της μάθησης
6. Κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες
7. Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα
8. Πολιτιστική γνώση και έκφραση

4.4.3 Έκθεση ΟΟΣΑ: Δεξιότητες και Ανταγωνισμοί του 21^{ου} αιώνα

Η έκθεση του ΟΟΣΑ “21st Century Skills and Competencies for New Millennium Learners in OECD Countries” (Ananiadou & Claro, 2009), επικεντρώνεται στις προκλήσεις της πραγματικής ζωής και όχι στα αποτελέσματα που επιδιώκει το πρόγραμμα σπουδών. Προσδιορίζει τρεις διαφορετικές διαστάσεις αυτών των προκλήσεων. Καθεμιά από αυτές τις διαστάσεις διαιρείται σε δύο υποδιαστάσεις όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.



Σχέδιο 6: Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Το SAILS είναι ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα το οποίο με βάση τις δεξιότητες και τις ικανότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως περιγράφονται στο P21, παρουσιάζει τα λεγόμενα Key Skills and Competencies, τονίζοντας όλες τις δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της διερευνητικής μάθησης. Τις δεξιότητες αυτές τις ονομάζει «διερευνητικές δεξιότητες». Στο πλαίσιο αυτό το πρόγραμμα SAILS κατάφερε και συνέδεσε τις διερευνητικές δεξιότητες με τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους 21^{ου} αιώνα με σκοπό την σφαιρική ανάπτυξη των πολιτών του μέλλοντος (SAILS, 2012).

A. Θέματα του 21^{ου} αιώνα

Τόσο η επιστήμη όσο και τα μαθηματικά και η μητρική γλώσσα, αποτελούν βασικά μαθήματα για τους εκπαιδευόμενους τον 21ο αιώνα.

Η επιστήμη ενέχει την κατανόηση πολλών από τα διεπιστημονικά θέματα που απαιτούνται από τον πολίτη του 21ου αιώνα, όπως το περιβάλλον, η υγεία, η ενέργεια και η παγκόσμια συνείδηση.

B. Δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας

Ο Benjamin Bloom (Bloom, 1956) ανέπτυξε μια ταξινόμηση των επιπέδων της πνευματικής συμπεριφοράς στη μάθηση. Αυτή η ταξινόμηση περιείχε τρεις επικαλυπτόμενες περιοχές: τη γνωστική, την ψυχοκινητική και τη συναισθηματική. Εντός του νοητικού τομέα της ταξινομίας του Bloom εντοπίστηκαν έξι επίπεδα: η γνώση, η κατανόηση, η εφαρμογή, η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση. Η εστίαση στη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την επικοινωνία και τη συνεργασία είναι απαραίτητη για να προετοιμάσει τους μαθητές για το μέλλον. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει τη λογική σκέψη και τη συλλογιστική, συμπεριλαμβανομένων κι άλλων δεξιοτήτων, όπως η σύγκριση, η ταξινόμηση, η αλληλουχία, η αιτία / αποτέλεσμα, η σχηματοποίηση, οι αναλογίες, η επαγωγική και παραγωγική συλλογιστική, η πρόβλεψη, ο σχεδιασμός, η υπόθεση και ο σχολιασμός. Η δημιουργική σκέψη αφορά τη δημιουργία κάτι νέου ή πρωτότυπου. Περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ευελιξίας, της πρωτοτυπίας, της άνεσης, της επεξεργασίας, του ιδεοκαταιγισμού, της τροποποίησης, της απεικόνισης, της συνειρμικής σκέψης, της καταγραφής χαρακτηριστικών, της μεταφορικής σκέψης και τις αναγκαστικές σχέσεις. Ο στόχος της δημιουργικής σκέψης είναι να τονώσει την περιέργεια και την προώθηση της διάστασης.

Η Μάθηση και η καινοτομία αποτελούν βασικές δεξιότητες που απαιτούνται από τους μαθητές στην επιστήμη σε όλα τα στοιχεία της έρευνας, δηλαδή στο ερώτημα, στον σχεδιασμό, στα δεδομένα, στα συμπεράσματα και στην επικοινωνία (Minner, et al., 2009). Οι ικανότητες του μαθητή να σκέφτεται δημιουργικά, να δουλεύει δημιουργικά με τους άλλους και να εφαρμόζει καινοτομίες είναι βασικές δεξιότητες

που πρέπει να αναπτυχθούν σε μια διερευνητική τάξη μέσω της εμπλοκής στη διάγνωση προβλημάτων, της κριτικής στα πειράματα, της διάκρισης εναλλακτικών λύσεων, του σχεδιασμού ερευνών, της διερεύνησης των εικασιών, της αναζήτησης πληροφοριών, της κατασκευής μοντέλων, της συζήτησης με τους συμμαθητές και τη διαμόρφωσης συνεκτικής επιχειρηματολογίας.

B1. Δημιουργικότητα και Καινοτομία

Η δημιουργικότητα βελτιώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, τα κίνητρα και την επίτευξη. Οι μαθητές, οι οποίοι ενθαρρύνονται να σκέφτονται δημιουργικά και ανεξάρτητα ενδιαφέρονται περισσότερο να ανακαλύψουν πράγματα οι ίδιοι και γίνονται πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, πρόθυμοι να συνεργαστούν με άλλους για να εξερευνήσουν ιδέες και να εργαστούν πέρα από το χρόνο του μαθήματος, όταν επιδιώκουν μια ιδέα ή ένα όραμα. Ως αποτέλεσμα, αυξάνεται ο ρυθμός μάθησης, τα επίπεδα επίτευξης και η αυτοεκτίμησή τους.

Η καινοτομία αφορά τα νέα προϊόντα, τις διαδικασίες και τις υπηρεσίες και όλες τις επιστημονικές, τεχνολογικές, οργανωτικές, οικονομικές και επιχειρηματικές δραστηριότητες που τα παράγουν.

Ορισμένα είδη δημιουργικότητας είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν κατά τη διδασκαλία μέσω ανοικτών έρευνα, αν και όλα τα είδη των πραγμάτων προσφέρονται για δημιουργική σκέψη.

B2. Κριτική Σκέψη και επίλυση προβλημάτων

Η κριτική σκέψη και οι δεξιότητες επίλυσης προβλήματος είναι ευρέως αναγνωρισμένες ως σημαντικές κοινωνικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας της επιστήμης (Ananiadou & Claro, 2009). Μέσα σε όλες τις μορφές της IBSE οι μαθητές αντιμετωπίζουν ευκαιρίες για να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, αν και συχνά σε ένα επιστημονικό πλαίσιο.

B3. Επικοινωνία και Συνεργασία

Μεγάλο μέρος της IBSE πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες, οι οποίες καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη σαφών στρατηγικών επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στην ομάδα. Η IBSE δύναται να ενσωματώσει ρητή ανάθεση ρόλων μέσα στην ομάδα.

Γ. Δεξιότητες Πληροφοριών, Μέσων και Τεχνολογίας

Η χρήση της καταγραφής δεδομένων, οι αισθητήρες, τα υπολογιστικά μοντέλα και η απευθείας σύνδεση με πόρους / προσομοιώσεις, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εμπλοκής του μαθητή στη διερευνητική μάθηση. Η ικανότητα των μαθητών για την έρευνα εικασιών και την αναζήτηση πληροφοριών αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους να αξιολογούν κριτικά τις δικές τους ερωτήσεις και να σχεδιάζουν τις κατάλληλες επιστημονικές διερευνήσεις. Ειδικότερα, η χρήση των σύγχρονων ψηφιακών συστημάτων για την απεικόνιση των επιστημονικών εννοιών ενισχύει την εννοιολογική γνώση των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους για κατασκευή κατάλληλων μοντέλων, τα οποία αντιπροσωπεύουν την κατανόηση και την ερμηνεία τους. Οι δεξιότητες που αφορούν τα ψηφιακά μέσα είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό για την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία στις επιστημονικές έρευνες.

Δ. Δεξιότητες Ζωής και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας

Σε μια έρευνα στην τάξη οι μαθητές γενικά εργάζονται σε μικρές ομάδες, δρώντας όπως οι επιστήμονες, διεξάγουν δηλαδή έρευνες με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων. Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των επιστημόνων είναι η ικανότητά τους να εργάζονται σε διαφορετικές, διεπιστημονικές ομάδες για να εξηγήσουν και να προβλέψουν τον κόσμο γύρω τους. Οι επιστήμονες για να είναι αποτελεσματικοί σε αυτή την προσπάθεια χρειάζεται να κατέχουν προσωπικά τα χαρακτηριστικά, όπως ευελιξία και προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία και αυτο-ρύθμιση, κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, ηγεσία, υπευθυνότητα, παραγωγικότητα και λογοδοσία.

Αποτελεί βασικό ότι μέσα από τη συμμετοχή στη διερευνητική διαδικασία στην επιστήμη οι μαθητές αρχίζουν να αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες στην τάξη.

4.5 Διερευνητική Μάθηση και Κοινωνική Παιδαγωγική

Βασικός παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα του μαθητή είναι η συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (Petrie, 2005, 2011). Ο μαθητής μεγαλώνει μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ώστε να εξελιχθεί σε έναν υπεύθυνο πολίτη, μέσα σε μία κοινωνία όπου όλοι θα προσφέρουν τα μέγιστα για μία κοινή συμβίωση όλων των μελών της (Petrie et al. 2006).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί την επιστήμη που διακατέχεται από ένα πλαίσιο διεπιστημονικότητας τόσο στη θεωρία όσο και τη μεθοδολογία (Smith, 2011). Μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη, δίνοντας έναν καινούριο ορίζοντα στις παιδαγωγικές θεωρίες. Σε μία κοινωνία που έχει δημιουργήσει έναν διεπιστημονικό χαρακτήρα, αξιοποιεί γνώσεις και τεχνικές άλλων επιστημών, οι οποίες δεν είναι ξεχωριστές μεταξύ τους αλλά διαμοιράζονται κοινές γνώσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Πιο συγκεκριμένα λόγω της επικοινωνίας της Κοινωνική Παιδαγωγικής με πολλούς επιστημονικούς κλάδους ενσωματώνεται σε μία ξεχωριστή έννοια, την έννοια της «Υπερσυνεπιστημονικότητας», μέσα στην οποία χρησιμοποιεί ποικίλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Κεκές & Μυλωνάκου – Κεκέ, 2011).

Στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα στην κοινωνία, ενισχύοντας της κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2012). Οι δεξιότητες ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή και σε συνδυασμό με την αυτεπάρκεια θα τον βοηθήσουν να έρθει αντιμέτωπος με τη ζωή και τις δυσκολίες της (Κυγιάκου, 2011). Θα αποκτήσει επομένως μία σταθερότητα της ευημερίας σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Hämäläinen, 2012)

Μία από τις δεξιότητες αυτές είναι η συνεργασία ανάμεσα όχι μόνο στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Το σύνολο των προβλημάτων

μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Eriksson & Markstorm, 2013). Οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται ότι ανήκουν σε μία ομάδα όπου όλοι θα είναι σεβαστά μέλη και θα μπορούν να προσφέρουν στο μέτρο που τους αναλογεί (Cousee & Williamson, 2011). Μέσα από τις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, ο μαθητής θα επεκτείνει τις δυνατότητές του και θα είναι ικανός να ανακαλύπτει νέες δεξιότητες (Eichsteller, 2011a; Eichsteller, 2011b).

Μελετώντας τη Διερευνητική Μάθηση παρατηρούμε ότι δίνει μεγάλη έμφαση ως προσέγγιση στη συνεργασία και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Bell et al., 210 · Jariela et al., 2008 · Στεφανίδης κ.ά., 2015). Ταυτόχρονα η γνώση αναδύεται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευομένους όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Doise & Mugny, 1984). Είναι κατανοητό ότι η Διερευνητική Μάθηση τονίζει ότι η μάθηση είναι ένα αποτέλεσμα της κοινωνικής διάδρασης και συνεργασίας, στοιχείο απαραίτητο για το θετικό κλίμα στην τάξη (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015). Η στόχος της κατάκτησης της γνώσης επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία ατόμων που οδεύουν σε έναν κοινό στόχο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015 · Πετροπούλου, 2015). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον διευκολυντή της γνώσης, κατευθύνοντας τους μαθητές. Μέσω της συνεργασίας αναπτύσσονται δεξιότητες όπως η κοινωνική αυτογνωσία, η κριτική σκέψη και η σύνθετη σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2007).

Η αλληλεπίδραση των μαθητών με άλλους, κινητοποιεί την αναπτυξιακή διαδικασία και βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη, μετασχηματίζοντας τις εμπειρίες και αναδιοργανώνοντας τις νοητικές δομές (Schunk, 2012). Μέσα από τις διαδικασίες της Διερευνητικής Μάθησης, η υπάρχουσα γνώση αμφισβητείται με σεβασμό και επαναπροσδιορίζεται. Μέσω του πειραματισμού, οδηγούνται οι μαθητές στη νέα γνώση (Scardamalia, 2002).

Είναι προφανές ότι τόσο η Κοινωνική Παιδαγωγική ως επιστήμη όσο και η Διερευνητική Μάθηση ως μεθοδολογία μάθησης και διδασκαλίας, έχουν ως βασικό στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων οι οποίες θα είναι απαραίτητες για τον ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα. Δεξιότητες οι οποίες βασίζονται στη συνεργασία και αναδύονται μέσα από αυτή. Επιπρόσθετα μελέτες έχουν αποδείξει ότι η συνεργασία σε κάθε επίπεδο της ζωής του μαθητή και γενικότερα του ανθρώπου δημιουργεί ένα κλίμα μέσα στο οποία

θα μπορούν να αντιμετωπιστούν όλες οι δυσκολίες τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, εστιάζοντας στον σκοπό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που είναι η ουσιαστική και εις βάθος αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων και παράλληλα τονίσουμε τις δεξιότητες της Διερευνητικής Μάθησης θα εντοπίσουμε ένα κοινό πλαίσιο έρευνας.

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

5.1 Η έννοια των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Στην εποχή που ζούμε, η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αυξάνεται με ραγδαίους ρυθμούς σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής, δίνοντας σε καθημερινή βάση λύση σε προβλήματα τα οποία εμφανίζονται, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην αποτελεσματική λύση τους και στην μετέπειτα εξέλιξη της ζωής μας (Σολομωνίδου & Σταυρίδου, 1994). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολυάριθμες προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. (Τάσση, 2014). Στην κατεύθυνση αυτή, έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί από ερευνητές με πιο διαδεδομένο τον ορισμό του Κόμη, ο οποίος ορίζει τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως: «οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι οι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων» (Κόμης Β. , 2004).

Σύμφωνα με την Σολομωνίδου, ο όρος «Νέες Τεχνολογίες» περικλείει ένα σύνολο τεχνολογιών οι οποίες έχουν ως πυρήνα τον υπολογιστή καθώς και τις δυνατότητες που προσφέρει με τα πολυμεσικά και υπερμεσικά στοιχεία του και καθώς και την τηλεπικοινωνία (Σολομωνίδου, 2007). Καταφέρνουν να ενσωματώσουν με έναν σύγχρονο τρόπο την τεχνολογία που επιτρέπει την απλή αναζήτηση και επεξεργασία της πληροφορίας, ενσωματώνοντας τον ήχο, την εικόνα, τις τηλεπικοινωνίες και την χρήση των δικτύων τόσο σε τοπικό, εθνικό επίπεδο όσο και σε παγκόσμιο.

Όλα τα στοιχεία που ενσωματώνονται στις Νέες Τεχνολογίες και καλύπτουν το ευρύ φάσμα των ΤΠΕ δεν αντικαθιστούν με κανένα τρόπο το δάσκαλο, ούτε θεωρούνται απαραίτητα εργαλεία για κάθε γνωστικό αντικείμενο το οποίο πρέπει να διδαχθεί. Η κάθε μελέτη και εφαρμογή των ΤΠΕ οφείλει να σεβαστεί τις συνθήκες της κάθε διδασκαλίας και να εφαρμόζεται υποστηρικτικά στη προσφερόμενη μάθηση (Ράπτης, 2007). Αναλύοντας περεταίρω τον όρο «υπολογιστική υποστήριξη της μάθησης», πρέπει να τονιστεί ότι δεν αναφέρεται μόνο στην βοήθεια που παρέχει στον μαθητή, ώστε να κατανοήσει κάποιο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο αλλά υποστηρίζει

όλους τους μαθητές στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες που επιβάλλει και δημιουργεί η σημερινή κοινωνία (Μακράκης, 2000). Γίνεται επομένως κατανοητό ότι για τη δημιουργία οποιοδήποτε λογισμικού που χρησιμοποιούν οι ΤΠΕ στο σχολείο, πρέπει να υπολογιστούν όλες οι συνιστώσες όσο είναι αυτό δυνατόν για να καλυφθούν οι απαιτήσεις της μελλοντικής κοινωνίας μέσα στην οποία θα μεγαλώσουν και θα δράσουν οι σημερινοί μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μικρόπουλος, 2006)

Πολλές φορές ο όρος «Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών» (ΤΠΕ) συνδέεται με την έννοια της «Τεχνολογίας των Πληροφοριών» (ΤΠΕ).

Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πλέον έχουν καθιερωθεί ως επιστήμη γύρω από την οποία πραγματοποιούνται πολυάριθμες έρευνες σε πολλαπλά επίπεδα προβάλλοντας τη χρησιμότητα και την παιδαγωγική της αξιοπιστία (Ψυχάρης, 2004). Επιπλέον οι ΤΠΕ έχουν ενσωματωθεί στα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και αποτελούν βασικό πυλώνα τους (Κυρίδης, 2003)

5.2 Η διεθνής ιστορία

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας βοήθησε τους ανθρώπους να αντικαταστήσουν δύσκολες χειρωνακτικές εργασίες με τη μηχανή, η οποία με μεγαλύτερη ακρίβεια και σε σύντομο χρονικό διάστημα κατάφερε να επιτελεί την ίδια εργασία. Έπειτα ανακαλύφθηκαν και άλλες δυνατότητες των τεχνολογιών, οι οποίες ώθησαν τους ερευνητικές να τονίσουν την παιδαγωγική τους αξία και να πραγματοποιηθούν οι πρώτες προσπάθειες, ώστε να ενταχθεί η τεχνολογία στην εκπαίδευση (Γιαννακοπούλου, 1994). Τη δεκαετία του 1960 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες της εφαρμογής της τεχνολογίας στη εκπαίδευσης μέσω των διδακτικών μηχανών και την προγραμματισμένη διδασκαλίας. Οι χώρες στις οποίες πραγματοποιείται η εφαρμογή είναι η Η.Π.Α. και η Γαλλία. Τη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α. εισάγεται μία καινούρια μέθοδος σύμφωνα με την οποία ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως βοηθητικό εργαλείο για τη μάθηση. Την ίδια δεκαετία την Ευρώπη και πιο συγκεκριμένα στην Γαλλία και την Αγγλία, αναγνωρίζονται τα θετικά αποτελέσματα των νέων τεχνολογιών και δημιουργούνται εθνικά αναπτυξιακά προγράμματα τα οποία θα ενσωματώσουν τις

Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Τις επόμενες δεκαετίες, χώρες όπως η Ιαπωνία, η Δανία και η Σουηδία εντάσσουν την Πληροφορική στην εκπαίδευση των μαθητών από μικρές ηλικίες, και τονίζουν την ένταξη του υπολογιστή ως παιδαγωγικό εργαλείο. Πλέον όλες οι χώρες παγκοσμίως έχουν αναγνωρίσει το ειδικό βάρος που επιτελούν οι Νέες Τεχνολογίες στη Εκπαίδευση, βοηθώντας τόσο του μαθητές να γνωρίσουν τα πλεονεκτήματα των υπολογιστών από μικρή ηλικία, όσο και τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να δημιουργούν μία διδασκαλία η οποία θα χρησιμοποιεί διάφορα τεχνολογικά εργαλεία.

Τέσσερα στάδια εισαγωγής των τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να διακρίνει κανείς (Κόμης, 2004):

- Πριν το 1970: Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδακτικές μηχανές.
- 1970-1980: Εισαγωγή πληροφορικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γαλλία), μάθηση για τους υπολογιστές και όχι με τους υπολογιστές, πιλοτικές εφαρμογές τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και προγραμματισμού υπολογιστών.
- 1980-1990: Με την εμφάνιση των πρώτων προσωπικών υπολογιστών γίνεται γενίκευση προσπαθειών για την εισαγωγή της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα των πιο προηγμένων χωρών.
- 1990 έως σήμερα: Ενσωμάτωση των υπολογιστών στη σχολική πραγματικότητα είτε ως μέσο, είτε ως γνωστικό αντικείμενο αυτό καθαυτό. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την κατεύθυνση έδωσε η εξέλιξη της τεχνολογίας που οδήγησε στην πτώση των τιμών στους προσωπικούς υπολογιστές, κάνοντας τους από ακριβή υψηλή τεχνολογία σε ένα μέσο επικοινωνίας και πληροφόρησης, συνάμα με την εξέλιξη των δικτύων υπολογιστών (Internet) και των πολυμέσων.

5.3 Ελληνική ιστορία

Στην ελληνική εκπαίδευση συναντάμε τις ΤΠΕ τη δεκαετία του 1980, στην τριτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργήθηκαν και ιδρύθηκαν Πανεπιστημιακά Τμήματα Πληροφορικής τα οποία δέχονταν φοιτητές οι οποίοι θα είχαν ως ερευνητικό πεδίο τις Νέες Τεχνολογίες με κέντρο τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Έπειτα το 1983, η

Πληροφορική εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στις τάξεις του Λυκείου. Τα πρώτα μαθήματα είχαν ως διδακτικό αντικείμενο τον «προγραμματισμό», με βασικές γλώσσες προγραμματισμού την Logo και Basic. Στο Γυμνάσιο εμφανίζεται το μάθημα της Πληροφορικής το 1992, όπου και διδάσκεται μία φορά την εβδομάδα. Στο ενιαίο λύκειο, το μάθημα της πληροφορικής αποτελεί μάθημα επιλογής ως μάθημα γενικής παιδείας για την Α΄ και Β΄ τάξη του λυκείου. Από το 1995 αρχίζει η εξέλιξη της Γνωσιακή Μάθησης με την υποστήριξη των υπολογιστών που έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές (Σπαντιδάκης, 2010). Μέσα από την επίδραση των γνωστικών αλλά και κοινωνικών προσεγγίσεων οι ΤΠΕ περιγράφονται ως εργαλεία κοινωνιογνωσιακά τα οποία βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερα τον γραπτό λόγο. Οι ΤΠΕ προσφέρουν διευκολύνουν τις διαδικασίες στο γνωστικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα κατάλληλες στρατηγικές καταγραφής, αποτελεσματικότερη διαχείριση μνήμης κ.α. (Σπαντιδάκης, 2008) Για τη Γ΄ τάξη του λυκείου η Πληροφορική αποτελεί μάθημα επιλογής της Τεχνολογικής Κατεύθυνσης. Κατά το έτος 2001-2002 γίνεται η πρώτη προσπάθεια ένταξης της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τονίζοντας τη χρήση του υπολογιστή ως διεπιστημονικό εργαλείο γνώσης. Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας καθιστά την Πληροφορική ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στο Δημοτικό, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θα προετοιμαστούν για μια κοινωνία όπου οι τεχνολογίες είναι κυρίαρχο κομμάτι της.

5.4 Τα χαρακτηριστικά των ΤΠΕ

Οι Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία, τη μάθηση και γενικά την εκπαιδευτική διαδικασία (Lin et al, 2012 · Βοσνιάδου, 2006). Μέσω των τεχνολογικών της χαρακτηριστικών οι εκπαιδευόμενοι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με ποικίλες πληροφορίες οι οποίες θα τους ενημερώσουν, θα βελτιώσουν την κριτική τους σκέψη και θα τους οδηγήσουν σε έναν καινούριο κόσμο μάθησης και γνώσης (Δημητρακοπούλου, 2004).

Βασικό χαρακτηριστικό της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποτελεί η αύξηση σε σημαντικό βαθμό τους ενδιαφέροντος που αποκτούν οι μαθητές. Το κίνητρο που δημιουργούν οι ΤΠΕ οδηγεί τους μαθητές να είναι πιο προσηλωμένοι στη μαθησιακή διαδικασία, κρατώντας αμείωτο το ενδιαφέρον. Το χαρακτηριστικό αυτό δίνει ένα χρήσιμο εργαλείο στους εκπαιδευτικούς όπου μέσα από τη θετική εμπειρία από τη χρήση των ΤΠΕ, μαθαίνουν πιο ουσιαστικά στην εκπαιδευτική αίθουσα.

Η οπτικοποίηση της πληροφορίας αποτελεί και αυτό ένα δυναμικό χαρακτηριστικό των ΤΠΕ, δίνοντας οπτικά ερεθίσματα σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ευνοώντας με αυτό τον τρόπο τη μάθηση. Μέσα από πολυάριθμο οπτικοακουστικό υλικό ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διδάξει τους μαθητές, δίνοντάς τους ένα ερέθισμα είτε προβάλλοντας αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην εποχή που διανύουμε, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή τους έναν πολύ μεγάλο αριθμό πληροφοριών όπου με εύκολο τρόπο μπορεί να τον ενσωματώσει στην διδασκαλία και να δημιουργήσει νέα μονοπάτια τόσο στον τρόπο που διδάσκει όσο και στο υλικό που θα προσφέρει στους μαθητές. Η οπτικοποίηση επομένως, βοηθά τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά (Μικρόπουλος, 2006).

Από την πλευρά των μαθητών, οι ΤΠΕ τους προσφέρουν τη δυνατότητα να ελέγχουν τη μάθηση που τους προσφέρεται, διαλέγοντας τι θέλουν να μάθουν, πώς θέλουν να αποκτήσουν τη γνώση καθώς και πόσο χρόνο θα αφιερώσουν (Βοσνιάδου, 2006 · Μικρόπουλος, 2006). Οι δραστηριότητες εκτός τάξης σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην αίθουσα διδασκαλία δημιουργεί έναν σφαιρικό τρόπο μάθησης, ο οποίος βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν νέες δικές τους δυνατότητες.

Μέσα από τις ΤΠΕ ο μαθητής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σκέφτεται, μαθαίνει και ουσιαστικά αναπτύσσει ή βελτιώνει ικανότητες που καλύπτουν ανάγκες του μέλλοντος, καταφέρνει επομένως, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Ράπτης, 2007).

Οι ΤΠΕ είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν πλήρως στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο ως γνωστικό αντικείμενο όσο και ως τεχνολογικό εργαλείο. Αρχικά ως γνωστικό αντικείμενο μπορούν να διευκολύνουν τη διδασκαλία μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, πραγματοποιώντας κάθε στόχο της διαδικασίας της μάθησης. Επιπλέον η διδασκαλία του χειρισμού του ηλεκτρονικού

υπολογιστή ενισχύει τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό (Τσικαλάκη, 2010). Ως τεχνολογικό εργαλείο, οι ΤΠΕ βοηθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να αξιοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο διάφορα λογισμικά, να αποθηκεύουν δεδομένα, να επεξεργάζονται και να εκτυπώνουν δεδομένα και πληροφορίες. Επιπλέον η γνώση που αποκομίζεται είναι διεπιστημονική, ο κάθε ειδικός στον τομέα του αναλαμβάνει να στηρίζει την επιστήμη του μέσα από τις γνώσεις άλλων οι επιμέρους επιστημών, καταφέρνει να πραγματοποιεί δημιουργικές σκέψεις σε τομείς που παλαιότερα ήταν άγνωστοι προς τον ίδιο (Ράπτης, 2007).

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ουσιαστικά μεταξύ της γνώσης και των μαθητών, αλληλεπιδράσεις που θα τους οδηγήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τους, τόσο των γνωστικών, όσο και των κοινωνικών.

5.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ΤΠΕ

Με την είσοδο των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο λειτουργούσε άρχισε να αλλάζει. Τα πολλαπλά οφέλη κυριάρχησαν και οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν να εμπλουτίζουν το μάθημά τους με διάφορα πολλαπλά στοιχεία τεχνολογίας. Στην αρχή με δισταγμό καθώς δε γνώριζαν τον αντίκτυπο που θα είχαν στη διδασκαλία και στη συνέχεια με σεβασμό, παρατηρώντας την εξέλιξη στις δεξιότητες των μαθητών, παράλληλα με την ενίσχυση της μάθησης (Lin, 2012 · Ορφανίδου, 2013 · Χατζηκαστένογλου, 2013). Παρατηρώντας τις δυνατότητες ουσιαστικής και πιο εμπλουτισμένης αναζήτησης πληροφοριών και επικοινωνίας, κατάφεραν να φέρουν ουσιαστικές αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουν και στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές (Βοσνιάδου, 2006).

Κάθε πληροφορία που μοιράζεται στους μαθητές με τη χρήση των ΤΠΕ, οικοδομείται μέσα από την συμμετοχή των μαθητών, οδηγώντας τους στην κατάκτηση της γνώσης σε λιγότερο χρόνο από την διδασκαλία του παραδοσιακού σχολείου (Κόλλιας, 2000 · Παπαδανήλ, 2005). Μέσα από τις ΤΠΕ ο μαθητής και μπορεί άμεσα να έρθει σε επαφή με ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και υλικού. Με τη πολύτιμη βοήθεια του δασκάλου υπάρχει η δυνατότητα μέσα από τις πληροφορίες αυτές να δημιουργηθούν

πολύπλευρες και διαθεματικά εκπαιδευτικές εργασίες οι οποίες θα βοηθήσουν στην βαθύτερη εκμάθηση του κάθε γνωστικού αντικειμένου (Στεφανίδης κ.ά., 2013).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση επιδρά θετικά και στην επικοινωνία και συνεργασία όλων των μελών της σχολική τάξης (Καριπίδης & Πρέτζας, 2015 · Κασιμάτη, 2008). Η ισότητα στην πρόσβαση της πληροφορίας δημιουργεί ένα ξεχωριστό κλίμα στην αίθουσα διδασκαλίας παροτρύνοντας τους μαθητές να ανακαλύψουν νέες δικές τους δυνατότητες, αψηφώντας την ατμόσφαιρα ανταγωνισμού που προϋπήρχε.

Το έργο του εκπαιδευτικού διευκολύνεται με τη χρήση των ΤΠΕ, διότι η μάθηση διαφοροποιείται από το παραδοσιακό σχολείο, παύει να είναι ενιαία για όλους τους μαθητές και εναρμονίζεται ανάλογα το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή. Ανάλογα με τον τρόπο που κάθε μαθητής, προσλαμβάνει τη γνώση, οι ΤΠΕ του δίνουν τη δυνατότητα να έρθει πιο κοντά στη γνώση και μαθήματα που ήταν «δύσκολα» αποκτούν νέο ενδιαφέρον. Με τις ΤΠΕ ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να καλύψει κάθε ανάγκη των μαθητών τους, δίχως να επηρεάζεται ούτε από το μαθησιακό τους επίπεδο ή τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές (Mullamaa, 2014).

Μέσα από τις πολλαπλές εφαρμογές των ΤΠΕ, το βασικό της εργαλείο ο υπολογιστής αποτελεί εποπτικό μέσο το οποίο χρησιμοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν διαθεματικά κάθε διδακτικό τομέα με τον οποίο ασχολούνται. Ο υπολογιστής χαρακτηριστικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στα Μαθηματικά όσο και στη Γλώσσα ή στις τέχνες, δημιουργώντας ένα εύφορο έδαφος στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές ενσωματώνουν ποικίλα γνωστικά αντικείμενα με απώτερο σκοπό τη ολιστική γνώση. Οι πολυάριθμες πληροφορίες αλληλοσυμπληρώνονται και το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο, πιο κατανοητό, εμβαθύνοντας στη γνώση και στους εκάστοτε διδακτικούς στόχους.

Επιπροσθέτως ο υπολογιστής έχει τόση υπομονή όση χρειαστεί ο κάθε μαθητής, δίχως να κουράζεται και δίχως να «τιμωρεί», δίνοντας στην κατάλληλη στιγμή την κατάλληλη ενίσχυση. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής ανακαλύπτει ένα καινούριο κόσμο κινήτρων, προσαρμοσμένο στις δικές του ανάγκες. Ο κάθε μαθητής ακολουθεί τον δικό τους ρυθμό, αποφασίζοντας ο ίδιος πόσο γρήγορα και σε ποιο βαθμό θα κατανοήσει τη γνώση, δίνοντας έναν ιδιαίτερο τρόπο διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες και

δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Η παραδοσιακή διδασκαλία με τον καθολικό και μαζικό τρόπο διδασκαλίας δίνει τη θέση της στον νέο τρόπο μάθησης όπου οι ευκαιρίες μάθησης είναι ανάλογες των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εξελίσσεται πιο ομαλά και στον κοινωνικοψυχολογικό τομέα, διότι βελτιώνεται η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση αφού παρατηρεί και ο ίδιος τις αλλαγές που προέρχονται από τη σχολική εξέλιξη στις γνώσεις τονίζοντας την ψυχολογία του και αποφεύγοντας οποιαδήποτε στιγμή περιθωριοποίησης η οποία θα προερχόταν από τυχόν γνωστικές αποτυχίες.

Σε πολλές εφαρμογές που χρησιμοποιούν οι μαθητές μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, υπάρχει άμεση ανάδραση σε κάθε προσπάθειά τους. Κάθε μαθητής τις περισσότερες φορές έχει τη δυνατότητα να επανέλθει σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας, ώστε να αντλήσει την απαιτούμενη πληροφορία και να την ενσωματώσει στην κατάλληλη δραστηριότητα.

Είναι σημαντικό να παρουσιάσουμε και τις αρνητικές επιπτώσεις που προκαλεί η συχνή χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Πολλές είναι οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός με λάθος χειρισμούς όχι μόνο δεν βελτιώνει τη διαδικασία της μάθησης αλλά την υποβαθμίζει, παρουσιάζοντας μία υπερπληθώρα οπτικοακουστικού υλικού το οποίο αποσυντονίζει τους μαθητές και δεν μπορούν να εστιάσουν στο αντικείμενο που διδάσκονται (Λιακοπούλου, 2010).

Η ενασχόληση με τις ΤΠΕ σε μικρές ηλικίες, πιο συγκεκριμένα οι μαθητές δημοτικού σε συνδυασμός με την πολύωρη ενασχόλησή τους με κινητές τεχνολογικές συσκευές τους αφαιρεί τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με κείμενα πλούσια σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα τα οδηγεί στην στέρηση δεξιοτήτων, όπως η δημιουργία δικών τους κειμένων. Επιπλέον η χρήση αποκλειστικά του πληκτρολογίου με αυτόματες διορθώσεις, ωθεί τους μαθητές στην πτώση της επίδοσής τους στην ορθογραφία, δημιουργώντας ένα δύσκολο έργο στους εκπαιδευτικούς. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία των ΤΠΕ και η συχνή χρήση τους προκαλεί εθισμό στους μαθητές, στερώντας τους τη δημιουργικότητα, εφόσον έχουν περιορισμένο χρόνο για να σκεφτούν ώστε να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα με τεχνολογικά μέσα. Ταυτόχρονα λόγω της κακής στάσης του σώματος κατά τη διάρκεια μία εργασίας μπροστά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή δημιουργούνται προβλήματα υγείας, όπως κόπωση, πονοκέφαλοι και πόνοι στη μέση.

Κατά τη διάρκεια μία εργασίας με τη χρήση των υπολογιστών, οι μαθητές ενθαρρύνονται να λειτουργούν με ανυπομονησία, διότι οι χρόνοι με τους οποίους λειτουργούν οι υπολογιστές είναι συγκεκριμένοι κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τους ρυθμούς των μαθητών, ειδικά όταν εξελίσσονται σε καθημερινή βάση.

Τα εκάστοτε λογισμικά έχουν κατασκευαστεί με συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με τη σύνθετη γνώση καθώς και με τη δημιουργική μάθηση, διότι δεν μπορεί να καλύψει την κάθε ανάγκη της διδασκαλίας (Assad et al., 2011).

5.6 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή των ΤΠΕ

Για να μπορέσει να δημιουργηθεί μία τάξη η οποία θα αξιοποιεί αποτελεσματικά το κάθε στοιχείο των ΤΠΕ, θα πρέπει να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός ο οποίος θα μετασχηματίσει τον ρόλο που κατείχε, δημιουργώντας έναν καινούριο ρόλο καθοδηγητή με νέα καθήκοντα και αρμοδιότητες (Μυλωνά, 2006 · Ορφανίδου, 2013). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί νέους τρόπους διδασκαλίας με σκοπό όχι μόνο τη γνώση αλλά κυρίως τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίος και δεν αντικαθίσταται από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών (Χατζηδήμου, 2007). Ερευνητικά έχει αποδειχτεί η αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών, η οποία μετατοπίζει τον φόβο των εκπαιδευτικών αναφορικά με την τεχνολογία και πλέον ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την τεχνολογία ως μέσο για την επίτευξη της γνώσης (Zaranis & Oikonomidis, 2015)

Οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να ανακαλύπτει καινούριες πληροφορίες καθημερινά. Πλέον αντικαθιστά τον παλαιό ρόλο του φορέα της εκπαιδευτικής γνώσης και γίνεται ο βοηθός των μαθητών, ο οποίος θα τους συντονίσει ώστε να παραχθεί η καινούρια γνώση και οι καινούριες δεξιότητες μέσα από μία πλειάδα δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί τους μαθητές, έχοντας ως βιωματική προπαρασκευή, στοιχεία των νέων τεχνολογιών, δίχως να δίνει έτοιμη την τροφή της γνώσης στους μαθητές αλλά παρακινώντας τους να εξελίξουν την κριτική τους σκέψη και να ανακαλύψουν με τα ποικίλα μέσα που προσφέρουν οι ΤΠΕ τις γνώσεις που τους είναι απαραίτητες.

Απαραίτητο στοιχείο στον εκπαιδευτικό του 21^{ου} αιώνα, ο οποίος θα χρησιμοποιεί τις Νέες Τεχνολογίες με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, είναι η συνεχής επιμόρφωση. Η

τεχνολογία καθημερινά αλλάζει και οφείλει να έρθει κοντά στους μαθητές, οι οποίοι έχοντας μεγαλώσει μέσα σε ένα πλήρως τεχνολογικό περιβάλλον ζωής, έχουν καταφέρει να κατακτούν την τεχνολογική γνώση, όπως μεταβάλλεται και η ίδια, με ραγδαίους ρυθμούς. Σε ένα τεχνολογικά υποστηριζόμενο περιβάλλον το οποίο έχει αναπτυχθεί μέσα από τη συνεργασία, βασικό στοιχείο της σχολικής αίθουσας και της νέας διδακτικής μεθόδου που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός, αποτελεί η χρήση της συνεργατικότητας σε κάθε τομέα της. Στόχος του δασκάλου δεν είναι μόνο η ενσωμάτωσή της αλλά και η ενδυνάμωσή της, καλλιεργώντας σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα της συνεργασίας. Μέσα από την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες ξεκινώντας από την πρωτοβάθμια, έρευνες δείχνουν την ολοένα μεγαλύτερη ενασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών με τη σωστή χρήση της τεχνολογίας (Zaranis & Oikonomidis, 2014).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται αναγκαία η συνεχής εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού στο νέο του ρόλο, ώστε να αποκτήσει τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες οι οποίες υποστηρίζουν και προωθούν την εφαρμογή των ΤΠΕ.

5.7 Οι ΤΠΕ ως τρόπος κινητοποίησης των μαθητών

Ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται η παραδοσιακή διδασκαλία την εκπαίδευση των μαθητών δημιουργεί κενά στην ουσιαστική παρακολούθηση των μαθητών και το ενδιαφέρον το οποίο τους δημιουργεί. Σύμφωνα με έρευνες για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα κλίμα επιτυχημένης διδασκαλίας οφείλει να ασπαστεί ποικίλες τεχνικές οι οποίες θα δημιουργήσουν την κατάλληλη ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι μαθητές θα αποκτήσουν το επιθυμητό ενδιαφέρον (Stronge, 2007· Χατζηδάκη κ.ά, 2014). Είναι κατανοητό επομένως, πως η ανάπτυξη του ακαδημαϊκού λόγου αναφορικά με τις ΤΠΕ δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα από το οποίο τα ψηφιακά μέσα εμφανίζονται ως εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών τα οποία προσελκύουν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των μαθητών (Ζαράνης & Χαλίδας, 2018), μέσα από την άμεση παραστατικότητα, την μοντελοποίηση των διδακτικών αντικειμένων, τη δυναμική κίνηση και οπτικοποίηση φαινομένων καθώς και των πολυάριθμών προσομοιώσεων που προσφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί κατανοώντας ότι οι

υπολογιστές και η χρήση των ΤΠΕ συμβάλει στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τους μαθητές (Skouradaki et al, 2012), βρίσκουν ένα σύμμαχο, ο οποίος κερδίζει τους μαθητές σε σύντομο χρονικό διάστημα σε σχέση με προηγούμενες τεχνολογίες. Ποικίλα προγράμματα έχουν δημιουργηθεί, ώστε να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στη διαδικασία της μάθησης σε πλήθος διδακτικών αντικειμένων (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2008). Παράλληλα οι ΤΠΕ προσφέρουν τη δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης της διδασκαλίας (Σπαντιδάκης κ.ά., 2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο τρόπος που θα τον υλοποιήσει, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ανακαλύπτει τη νέα γνώση, να βελτιώνει την κριτική του σκέψη και πιο γενικά να μάθει πώς να μαθαίνει (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2010).

5.8 Δυσκολίες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Λόγω της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας, οι ΤΠΕ δεν έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν σε ικανοποιητικό βαθμό στην εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρώπη. Χαρακτηριστικά είναι τα στοιχεία της Ε.Ε., σίφωνα με τα οποία, παρόλη την πληθώρα των υποδομών μέσα από ηλεκτρονικές πηγές και δίκτυα, η χρήση των ΤΠΕ περιορίζεται στην προετοιμασία της διδασκαλίας και όχι στην χρήση κατά τη διάρκεια της (Commission, 2012 · Ε.Ε., 2013). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ακόμα και έμπειροι χρήστες των ΤΠΕ, δεν αξιοποιούν τις δεξιότητές τους, ώστε να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία (Redecker et al, 2009). Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλώσει σε ένα τεχνολογικό κόσμο και έχουν εκπαιδευτεί στις Νέες Τεχνολογίες θα έπρεπε να έχει δημιουργηθεί ένα γόνιμο έδαφος μέσα στο οποίο οι Νέες Τεχνολογίες θα χρησιμοποιούνται εντατικά, κάτι το οποίο δεν πραγματοποιείται ακόμα και στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες (Romani, 2009). Στη χώρα μας, παρατηρείται το φαινόμενο κατά το οποίο ενώ τα σχολεία είναι εξοπλισμένα σχεδόν στο σύνολό τους με όλα τα απαραίτητα τεχνολογικά εφόδια, μόνο το 12% χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για χρήση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Παρατηρείται ότι τις νέες τεχνολογίες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τις χρησιμοποιούν ώστε να διεκπεραιώσουν διοικητικές εργασίες, για διαχείριση εγγράφων ή για αποστολή και λήψη μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Kourtis-Kazoulis et al., 2011).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι για να υπάρξει αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, χρειάζεται μία ολοκληρωμένη στρατηγική διαχείρισης (Everard et al., 2004).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενταχθούν σε εκείνες που σχετίζονται με τις γνώσεις που έχουν και σε εκείνες που οφείλονται στους παράγοντες της προσωπικότητας. Και οι δύο κατηγορίες δημιουργούν φραγμούς στους εκπαιδευτικούς, ώστε να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη διαδικασία του μαθήματος. Αναφορικά με την πρώτη κατηγορία της προϋπάρχουσας γνώσης με την οποία έμαθαν να λειτουργούν και να διδάσκουν τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχοντας δαπανήσει χρόνο αντιστέκονται στην αλλαγή, νιώθοντας ότι αποσύρονται από τους δεσμούς συνήθειας που έχουν δημιουργήσει. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, είναι υποστηρικτές της παραδοσιακής διδασκαλίας και πολέμιοι του νέου τρόπου σχολείου, δηλώνοντας ότι αποπροσανατολίζεται η μάθηση και αμφισβητούν καθετί νέο. Δυσκολεύονται να αποδεχτούν καινούρια εκπαιδευτικές μεθόδους και δεν μπορούν να προβούν σε αναθεώρηση της σκέψης και των γνώσεων τους. Ακόμα και όταν μαθαίνουν κάτι νέο και αποτελεσματικό δεν το επικροτούν σε μία προσπάθειά τους να διατηρήσουν όλες τις συνήθειες που έχουν κατακτήσει με τον καιρό (Rogers, 1999). Στη δεύτερη κατηγορία εμπίπτει η άρνηση για μάθηση, η οποία οφείλεται σε παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση ή αυτοεκτίμηση και οι συναισθηματικές μεταβολές όπως είναι το άγχος. Το άγχος δημιουργεί μία ανησυχία στην καινούριο αλλά ταυτόχρονα και ανησυχία στο επίπεδο της ικανότητας ανταπόκρισης η οποία προέρχεται από τον φόβο σε πολλαπλά επίπεδα. Τόσο το άγχος όσο και η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να μην αναλαμβάνουν την προσπάθεια εξέλιξης της διδασκαλίας και της μάθησης. Τις περισσότερες φορές, ο φόβος της αποτυχίας οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να μη προσπαθούν και να μη δίνουν τον απαραίτητο χρόνο, ώστε να ενταχθεί κάτι καινούριο στην εκπαιδευτική διαδικασία και με αυτό τον τρόπο οδηγούνται στον αρνητισμό, φέρνοντας στην επιφάνεια μία πλειάδα δικαιολογιών, ώστε να πείσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τους άλλους (Χατζηδάκη κ.ά., 2014).

Έρευνες έχουν αποδείξει την στενή σχέση που έχουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με την ένταξή τους τόσο στην χώρα μας όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Demetriadis et al., 2003 · Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011 · Παπαγεωργάκης κ.ά., 2011 · Χατζηκαστένογλου, 2013) Παρατηρείται όμως το γεγονός ότι ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που είναι θετική στην χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία εμφανίζονται

επιφυλακτικοί, παρουσιάζοντας τις δυσκολίες που μπορεί να υπάρξουν μέσα στη σχολική αίθουσα (Κορδάκη & Κόμης, 2000 · Τζιμογιάννης & Κόμης 2004 · Παλαπέλα, 2012). Η παραπάνω αντίφαση εμφανίζει μία ατμόσφαιρα μέσα στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τόσο την παιδαγωγική γνώση (Margerum-Leys & Marx, 2002) αλλά παράλληλα τις δεξιότητες εκείνες που θα του βοηθήσουν να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, δίχως να επικρατεί το άγχος και με γνώμονα να υπερκεραστούν τα όποια εμπόδια θα εμφανιστούν στη διαδικασία. Αποτέλεσμα όλων αυτών θα είναι η μείωση της ανασφάλειας και ανάδειξη της χρησιμότητας που προσφέρουν οι ΤΠΕ όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό, παρουσιάζοντας μία άλλη οπτική, πιο χρήσιμο, πιο εύκολη και πιο ενδιαφέρουσα.

Επιπλέον είσαι ερευνητικά σαφές ότι για να αποκτηθεί η κατάλληλη εμπειρία για να πραγματοποιείται η χρήση των ΤΠΕ, πρέπει να γίνεται συχνή χρήση της στην τάξη (Ανάγνου κ.ά., 2014). Για την εξοικείωση θα πρέπει να χρησιμοποιείται ο υπολογιστής όχι μόνο εντός της σχολική αίθουσας, αλλά και εντός τους σχολείου σε άλλες δομές καθώς και στην καθημερινότητα, ειδικότερα εκτός σχολείου.

Επιπρόσθετος παράγοντας για την ορθότερη αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι η ανάλογη επιμόρφωση, η οποία θα προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς (Χαϊδεμένου, 2014). Επηρεάζει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και τη στάση τους η οποία οδηγεί στην αποτελεσματική χρήση των Τ.Π.Ε. στην καθημερινή διδασκαλία (Jones, 2004 · Αργυράκης κ.ά. 2014 · Τζαλακώστας, 2014)

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα βασικά συστατικά στοιχεία που συγκροτούν την ερευνητική μεθοδολογία η οποία χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, περιγράφονται ο ερευνητικός σκοπός και τα επαγόμενα απ' αυτόν ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιήθηκε, το εργαλείο της έρευνας δηλαδή το ερωτηματολόγιο με τις κλίμακες τις οποίες περιέχει, ο τρόπος διανομής του ερωτηματολογίου, η δειγματοληψία και οι συνθήκες οι οποίες επελέγησαν κατά τη διανομή και τη χρήση του ερωτηματολογίου, το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης, η τεχνική αξιοπιστία των κλιμάκων με τη χρήση του δείκτη Cronbach α και η δομική εγκυρότητα των κλιμάκων με χρήση παραγοντικής ανάλυσης.

6.1 Αιτιολόγηση- Σημαντικότητα της έρευνας

Έπειτα από την εκτενή ανάλυση του θεωρητικού μέρους της παρούσας διατριβής παρατηρούνται διάφοροι τομείς, οι οποίοι διαφαίνονται να επιτρέπουν την περαιτέρω έρευνα. Η ανάδειξη αυτών των αναγκών μάς οδήγησε στην δημιουργία της έρευνας η οποία διεκπεραιώθηκε στην παρούσα διατριβή.

Αρχικά η σύνδεση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας έλαβε επιτακτικό χαρακτήρα η Κοινωνική Παιδαγωγική δημιούργησε όλο το εύφορο έδαφος, ώστε να υπάρχουν διαθέσιμα τα απαραίτητα εργαλεία για τη δημιουργία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η ουσιαστική σχέση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την σύζευξη των παιδαγωγικών θεωριών με την πράξη, μας ώθησε να μετουσιώσουμε σε πράξη τεχνικές, οι οποίες θα βοηθούσαν τους μαθητές να αλλάξουν, βελτιώνοντας στοιχεία της Ψυχικής τους Ανθεκτικότητας.

Επιπλέον παρατηρήθηκε στη θεωρία πώς οι έρευνες που έχουν προηγηθεί έχουν εστιάσει μόνο σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ανθεκτικότητα των παιδιών. Επομένως δημιουργήθηκε η ανάγκη μελέτης ενός συνόλου χαρακτηριστικών που θα βοηθήσουν εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα της παρούσας διατριβής μελετήθηκαν 6 χαρακτηριστικά της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τα οποία δεν έχουν ερευνηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε πανελλήνιο επίπεδο. Η διασύνδεση και των έξι χαρακτηριστικών θα επιφέρει ένα σημαντικό εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξελιχθούν αντιμετωπίζοντας τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας.

Ταυτόχρονα η θεωρητική μας έρευνα της Διερευνητικής Μάθησης μάς ανέδειξε την χαμηλή αναφορά της σε μαθήματα εκτός του πλαισίου των Θετικών Επιστημών και κυρίως της Φυσικής. Η παρούσα έρευνα θα μας παρουσιάσει την πρωτοποριακή χρήση της Διερευνητικής Μάθησης σε εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία δεν αφορούν τις Θετικές Επιστήμες, αλλά εστιάζουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Επιπλέον σημαντικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί η ανάδειξη αποτελεσμάτων τα οποία μας βοηθούν όχι μόνο να καθορίσουμε τις διαφορές την ομάδα ελέγχου αλλά παράλληλα παρήχθησαν αποτελέσματα τα οποία μας βοηθούν να κατανοήσουμε το επίπεδο των χαρακτηριστικών που ερευνηθήκαν ανάμεσα σε ιδιωτικό και δημόσιο σχολείο αστικού περιβάλλοντος καθώς και τις διαφορές και ομοιότητες ημιαστικό σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά, έπειτα από την καταγραφή των κενών που παρατηρήθηκαν στη βιβλιογραφική μας ανάλυση σε όλους τους τομείς, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της διερεύνησης των δυνατοτήτων του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, μέσα από τη διεπιστημονική διασύνδεση Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ψυχικής ανθεκτικότητας, διερευνητικής μάθησης και ΤΠΕ.

6.2 Σκοπός - Στόχοι της έρευνας

Ο ερευνητικός σκοπός της διατριβής αυτής είναι η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών του δημοτικού σχολείου, καθώς και η ανάπτυξή τους στο Δημοτικό σχολείο. Η μελέτη

πραγματοποιήθηκε μέσα από ένα σύνολο κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιεί η Κοινωνική Παιδαγωγική. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες εφαρμόστηκαν ως προέκταση των γνωστικών αντικειμένων της τάξης δίνοντας έμφαση στο κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, κύριος στόχος της παρούσας εργασίας αποτέλεσε ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, οι οποίες στο σύνολό τους θα δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με γνώμονα τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι εξής:

1. Οι μεταβολές ανάμεσα: i) στους μαθητές που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) και στους μαθητές που δεν πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (ομάδα αναφοράς), ii) στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος και iii) στα αγόρια και στα κορίτσια αναφορικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των Χαρτών της Τάξης.
2. Οι διαφορές ανάμεσα: i) στους μαθητές που πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (πειραματική ομάδα) και στους μαθητές που δεν πραγματοποίησαν το πρόγραμμα (ομάδα αναφοράς), ii) στην πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση του προγράμματος και iii) στα αγόρια και στα κορίτσια αναφορικά με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των Χαρτών της Τάξης.
3. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των χαρτών της Τάξης.
4. Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και του Ερωτηματολογίου των χαρτών της Τάξης.

Επιπλέον, μελετάται η αποτελεσματικότητα μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης όσον αφορά τη βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας πρωτογενώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης δευτερογενώς.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας προκύπτουν ως εξειδίκευση του ερευνητικού στόχου, δηλαδή υπάγονται από τον ερευνητικό στόχο και καθιστούν αυτόν ειδικότερο και λεπτομερέστερο, εμβολιασμένο με την τεχνική της έρευνας έτσι ώστε να απαντηθούν με κατάλληλο τρόπο. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση;

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η επίδραση των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και στη συναισθηματική τους νοημοσύνη;

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης;

6.4 Ερευνητική προσέγγιση

Όσον αφορά την ερευνητική προσέγγιση, είναι η ποσοτική έρευνα με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου με στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Επιπλέον, η έρευνα αυτή κατατάσσεται στις διαχρονικές έρευνες μετά από παρέμβαση, όπου μετρώνται τα επιθυμητά χαρακτηριστικά πριν και μετά την παρέμβαση προκειμένου να υπάρξει αξιολόγηση της επίπτωσης της παρέμβασης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιγράφεται λεπτομερώς στην επόμενη παράγραφο, το οποίο χορηγήθηκε σε παιδιά του δημοτικού πριν γίνει μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και αφότου έγινε η εκπαιδευτική παρέμβαση και μετρήθηκαν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η ομάδα αναφοράς η οποία αναφέρεται ως Control Group, στην οποία δεν έγινε εκπαιδευτική παρέμβαση. Εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε σε τρεις

ομάδες , δηλαδή σε τρία διαφορετικά τμήματα ενός σχολείου, σε τρία διαφορετικά χρόνια. Ειδικότερα, έγινε στο πρώτο τμήμα το 2018-2019, στο δεύτερο τμήμα το 2017-2018 και στο τρίτο τμήμα το 2016-2017. Για κάθε ένα από τα τρία τμήματα αυτά μελετήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη πριν την παρέμβαση, ενώ και στα τρία τμήματα αυτά μελετήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη και η ψυχική ανθεκτικότητα μετά την παρέμβαση. Όλες όμως οι μετρήσεις που αφορούσαν το μετά την παρέμβαση έγιναν το έτος 2019. Κατά τον τρόπο αυτό, το πρώτο τμήμα παρέμβασης μετρήθηκε αμέσως μετά την παρέμβαση, το δεύτερο τμήμα παρέμβασης μετρήθηκε ένα χρόνο μετά την παρέμβαση, ενώ το τρίτο τμήμα παρέμβασης μετρήθηκε δύο χρόνια μετά την παρέμβαση.

6.5 Περιγραφή του Κοινωνικοπαιδαγωγικού Προγράμματος

6.5.1 Σκοπός του Προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος είναι η προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών μέσα από ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες θα ενισχύσουν τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητές τους.

Μέσα από τις κοινωνικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες οι μαθητές:

- θα καλλιεργήσουν δεξιότητες ελέγχου του εαυτού τους σε δύσκολες περιπτώσεις, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες ικανότητες προσαρμογής,
- θα αναγνωρίσουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και τα συναισθήματα των άλλων,
- θα μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που θα αναγνωρίζετε από τους άλλους,
- θα αναπτύξουν δεξιότητες όπως η αυτογνωσία και η αυτοεκτίμηση,
- θα είναι ικανοί να εντοπίζουν τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία του εαυτού τους και των άλλων,
- θα αναπτύξουν την έννοια της ενσυναίσθησης,

- θα καταφέρουν να επιλύουν αποτελεσματικά και με σεβασμό προβλήματα και συγκρούσεις,
- θα σέβονται τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα κάθε ατόμου,
- θα αναγνωρίζουν το πλαίσιο της ελευθερίας κάθε ατόμου

6.5.2 Οπτικοακουστικό υλικό του προγράμματος

Το οπτικοακουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν:

- «Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος», βιβλίο της συγγραφέα Crowther Kitty
- «Διαφορετικοί», τραγούδι του Αλκίνοου Ιωαννίδη

6.5.3 Χρόνος διδασκαλίας του Προγράμματος

Όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ενσωματώθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ε' Δημοτικού και συγκεκριμένα στο μάθημα της «Ευέλικτης Ζώνης». Η συνολική διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων του προγράμματος ανήλθε στις 40 διδακτικές ώρες. Αναλυτικότερα:

1. Για την ενότητα του «Εκφοβισμού» χρειάστηκαν 10 ώρες.
2. Για την ενότητα της «Διαφορετικότητας» χρειάστηκαν 10 ώρες.
3. Για την ενότητα των «Ανθρώπινων Δικαιωμάτων» χρειάστηκαν 10 ώρες.
4. Για την επανάληψη, το συσχετισμό των δραστηριοτήτων και την προετοιμασία θεατρικών έργων χρειάστηκαν 10 ώρες.

6.5.4 Μεθοδολογία των δραστηριοτήτων

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε μέρος στο Ιδιωτικό Σχολείο Δελασάλ κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στην Ε' Τάξη. Περιελάμβανε ποικίλες κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις. Ακολουθώντας τα βήματα της Διερευνητικής Μάθησης σχεδιάστηκαν τα ανάλογα βήματα.

Κάθε δράση που πραγματοποιήθηκε προσεγγίστηκε σύμφωνα με τα εξής βήματα:

1. Βιωματική Προπαρασκευή
2. Διάλογος – Υποθέσεις
3. Κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις
4. Εξαγωγή συμπερασμάτων
5. Επανατοποθέτηση της γνώσης

1. Βιωματική Προπαρασκευή

Η έναρξη των δράσεων διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαδικασία. Μέσα από οπτικοακουστικό υλικό, βίντεο, ήχους, εικόνες, οι μαθητές έλαβαν το πρώτο ερέθισμα αναφορικά με το θέμα το οποίο θα ήταν υπό διερεύνηση.

2. Διάλογος – Υποθέσεις

Ορμώμενοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί από το πρώτο βήμα ξεκινούσαν έναν παραγωγικό διάλογο, στο οποίο οι μαθητές οδηγούνταν στο θέμα κάνοντας τις υποθέσεις αναφορικά τόσο για τον τρόπο προσέγγισης, όσο και για τα αποτελέσματα στα οποία θα οδηγηθούν.

3. Κοινωνικοπαιδαγωγικές Δράσεις

Ο σχεδιασμός των δράσεων κρίθηκε άκρως απαιτητικός διότι οι μαθητές μέσα από τη διερεύνηση θα έπρεπε να κάνουν τις απαραίτητες παρατηρήσεις. Ένα θεατρικό, μία δραματοποίηση, ένας αντίλογος ήταν μερικές από τις δράσεις οι οποίες

χρησιμοποιήθηκαν. Σε όλες τις δράσεις οι μαθητές ήταν οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί είχαν τον ρόλο του διευκολυντή ή του καθοδηγητή.

4. Εξαγωγή Συμπερασμάτων

Οι μαθητές καταγράφοντας τις παρατηρήσεις σε κάθε δράση στην οποία συμμετείχαν σε ομάδες κατέγραφαν τα συμπεράσματα. Μέσα από τα συμπεράσματα οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τη νέα γνώση. Η νέα γνώση απέρριπτε ή υποστήριζε της υποθέσεις που είχαν δημιουργηθεί στο 2^ο βήμα.

5. Επανατοποθέτηση της γνώσης

Μέσα από συζητήσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές εστίαζαν στη διαδικασία κατά την οποία τα συμπεράσματα που εξήγαν από τις δράσεις θα επανατοποθετούνταν στην καθημερινότητά τους, ώστε να αποφύγουν να οδηγηθούν στα ίδια κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα.

Οι μαθητές δούλευαν είτε ομαδικά είτε ατομικά ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας. Οι δραστηριότητες είχαν μικρή διάρκεια και εστίαζαν κάθε φορά στο ζητούμενο πρόβλημα. Κάθε κύκλος των κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων ολοκληρωνόταν σε 10 διδακτικές ώρες. Συνολικά χρησιμοποιήθηκαν 30 διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωση και των τριών κύκλων. Σε αυτές τις ώρες δεν περιλαμβανόταν η παρουσίαση του προγράμματος.

Σημαντικό στοιχείο του προγράμματος αποτέλεσε η παρουσίαση των δραστηριοτήτων στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην ολομέλεια των φοιτητών, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τόσο τις δραστηριότητες που είχαν πραγματοποιήσει, καθώς και τα θεατρικά δρώμενα που είχαν ετοιμάσει. Η παρουσίαση των δραστηριοτήτων έδωσε στους μαθητές ένα επιπλέον κίνητρο και τους βοήθησε να συνεργαστούν με σκοπό να γίνουν πολλαπλασιαστές της γνώσης που κατέκτησαν προς τους φοιτητές.

Έπειτα από την πραγματοποίηση του συνόλου των δραστηριοτήτων και της παρουσίασης των αποτελεσμάτων, οι μαθητές ήταν έτοιμοι να αποθηκεύσουν τις νέες δεξιότητες που είχαν κατακτήσει.

6.5.5 Οι δραστηριότητες του προγράμματος

Παρακάτω θα γίνει μία αναφορά σε ορισμένες από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν από τους μαθητές στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος:

Μίλα μου να σε γνωρίσω

Μέσα από μία ολιγόλεπτη συζήτηση, οι μαθητές σε δυάδες προσπαθούν να αναδείξουν στοιχεία των συμμαθητών τους τα οποία δε γνώριζαν. Με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν σε βάθος τους συμμαθητές τους. Στο τέλος της δραστηριότητας κάθε μαθητής παρουσιάζει ένα στοιχείο που έμαθε για τον/την συμμαθήτριά του/της και του/της έκανε εντύπωση.

Και εσένα σου αρέσει;

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες όπου και συζητούν για όλα όσα τους αρέσουν και όσα δεν τους αρέσουν. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές αναγνωρίζουν κοινά σημεία που ενδιαφέρουν και τους δύο μαθητές, όπως και στοιχεία τα οποία από κοινού αποφεύγουν. Ολοκληρώνοντας τη δραστηριότητα οι μαθητές παρουσιάζουν 2 πράγματα που αρέσουν και στους δύο και 2 που δε τους αρέσουν.

Η δύναμή μου!

Σε συνέχεια των παραπάνω δραστηριοτήτων οι μαθητές μέσα από διάλογο σε μικρές ομάδες των 4-5 ατόμων, ανακαλύπτουν ποιες αξίες όπως η ευγένεια, ο σεβασμός χειρίζονται σε βαθμό χρήσιμο για τη διαχείριση της καθημερινότητάς τους. Με αυτή τη δραστηριότητα αναδύονται όλες οι αξίες και οι αρετές που γνωρίζουν οι μαθητές.

Πόσο μοιάζουμε αλήθεια!

Οι μαθητές σε κύκλο παρακολουθούν τις προτάσεις του συντονιστή εκπαιδευτικού, ο οποίος/ η οποία διαβάζει ποικίλες προτάσεις αναφορικά με στοιχεία ή δραστηριότητες που αρέσουν. Όσοι μαθητές υποστηρίζουν τις προτάσεις μπαίνουν στον κέντρο του κύκλου.

Ονομαπαρουσίαση

Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές κάνουν χρήση των γραμμάτων του ονόματός τους, με τα οποία βρίσκουν επίθετα τα οποία αρχίζουν από το κάθε γράμμα και τους χαρακτηρίζουν. Παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά στην τάξη, ολοκληρώνοντας με την παρουσίαση της αγαπημένης τους δραστηριότητας

Φτιάξε μια ιστορία

Οι μαθητές με έμπνευση 4 αντικείμενα, αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν μία ιστορία τόσο σε γραμμικό όσο και σε δυναμικό επίπεδο. Στο γραμμικό επίπεδο, ο ένας μετά τον άλλο αναλαμβάνει να γράψει από μία πρόταση. Έπειτα σε δυναμικό επίπεδο με τη βοήθεια όλης της ομάδας ολοκληρώνουν την ιστορία.

Και τι θα κάνεις τώρα;

Στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των μαθητών στο θέμα του εκφοβισμού στο σχολείο, γίνεται χρήση ενός υποθετικού σεναρίου με ήρωα έναν καινούριο μαθητή σε ένα σχολείο, οποίος δέχεται εκφοβισμό. Στο πλαίσιο αυτού του δράμενου, μέσα από την τεχνική της «παγωμένης» εικόνας, οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση «Και τι κάνεις τώρα;». Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο του εκφοβισμού και παρουσιάζουν τις λύσεις σε κάθε στάδιο του προβλήματος.

6.6 Τα ερευνητικά εργαλεία

6.6.1 Ερωτηματολόγιο «Οι χάρτες της Τάξης» (Classroom Maps)

Όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο με τίτλο «Οι Χάρτες της Τάξης» (Classroom Maps) (Doll et al., 2009). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 ερωτήσεις αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Πιο συγκεκριμένα ο κάθε μαθητής αξιολογεί τα έξι χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας όπως αναφέρθηκαν στο 2^ο κεφάλαιο. Οι επιλογές του κάθε εκπαιδευόμενου ήταν οι εξής: α. Ναι, όπου αντιστοιχούσε σε 2 βαθμούς, β. Μερικές φορές, όπου αντιστοιχούσε σε 1 βαθμό και το γ. Όχι όπου αντιστοιχούσε σε 0 βαθμοί. Η διάρκεια συμπλήρωσης όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διήρκεσε από 20-30 λεπτά.

Τα έξι χαρακτηριστικά που αξιολογεί το ερωτηματολόγιο είναι τα εξής:

α. Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, αναφέρεται στις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές σχετικά με την επιτυχία των εργασιών του σχολείου.

β. Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός, αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών αναπροσαρμόζουν τους στόχους των μαθημάτων, ώστε να μην επιτρέπουν σε δύσκολες ή προβληματικές καταστάσεις να σταθούν εμπόδιο στην επιτυχία την οποία οι ίδιοι έχουν επιλέξει.

γ. Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συμπεριφέρονται στο σχολικό περιβάλλον και συνδέεται με την επίδοση στα μαθήματα.

δ. Σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών, αναφέρεται στα αποτελέσματα που έχει η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή και πώς αυτή τον επηρεάζει.

ε. Σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών, αναφέρεται στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

στ. Σχέσεις σπιτιού-σχολείου, αναφέρεται στο αποτέλεσμα που έχει η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι στους ίδιους τους μαθητές και πώς αυτή το αντιλαμβάνονται.

6.6.2 Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στην Συναισθηματική Νοημοσύνη (Mavrouveli et al., 2009), μέσα στο οποίο αξιολογείται η συσχέτιση της παιδικής προσωπικότητας με τα συναισθήματα. Μέσα από 75 προτάσεις, οι μαθητές πρέπει να απαντήσουν δηλώνοντας αν συμφωνούν ή όχι μέσα από μία κλίμακα Likert πέντε βαθμών (1= Διαφωνώ απολύτως, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε Συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απολύτως). Η διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν αρκετή λόγω των πολυάριθμων προτάσεων.

Το ερωτηματολόγιο της συναισθηματική νοημοσύνης αξιολογεί τα εξής:

α. Διαχείριση συναισθημάτων, (emotion regulation) παρουσιάζει τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με τον έλεγχο των συναισθημάτων τους.

β. Προσαρμοστικότητα, (adaptability) σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την ευκολία ή μη της προσαρμοστικότητας σε νέες συνθήκες.

γ. Έκφραση συναισθημάτων, (emotion disposition) εστιάζει στην αποτελεσματικότητα των συναισθημάτων των μαθητών.

δ. Αντίληψη συναισθημάτων, (emotion perception) πρόκειται για τις σκέψεις των μαθητών αναφορικά με την αναγνώριση τόσο των δικών τους συναισθημάτων, όσο και των άλλων.

ε. Παρώθηση, (Self-motivation) πρόκειται για τις πεποιθήσεις των μαθητών για τα εσωτερικά τους κίνητρα.

στ. Αυτοεκτίμηση, (Self-esteem) εστιάζει στις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με τη δική τους αξία.

ζ. Χαμηλή παρορμητικότητα, (Low impulsivity) σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του ελέγχου του εαυτού των μαθητών.

η. Σχέση με συνομηλίκους, (Peer relations) αναφέρεται στην ποιότητα των σχέσεων των μαθητών με τους συνομηλίκους.

θ. Συναισθηματική διάθεση, (Affective disposition) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές βιώνουν τα δικά τους συναισθήματα, εστιάζοντας στην ένταση και τη συχνότητά τους.

6.6.3 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών

Παράλληλα με τα δύο ερωτηματολόγια δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο αναφορικά με τα βασικά ατομικά δημογραφικά στοιχεία του μαθητή, κάποια εκ των οποίων συμπληρώνονται από τους μαθητές ενώ κάποια άλλα από τον ερευνητή ή τον δάσκαλο, όπως είναι το φύλο, το έτος συμπλήρωσης, η περιοχή αν είναι αστική ή ημιαστική ή το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο γίνεται η έρευνα ή το είδος του σχολείου αν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο κτλ.

6.7 Η διανομή του Ερωτηματολογίου, δειγματοληψία

Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε με χρήση έντυπων ερωτηματολογίων, τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές της έρευνας στο σχολικό τους περιβάλλον. Προηγήθηκαν όλες οι δέουσες διαδικασίες αδειοδότησης και χρήσης του ερωτηματολογίου, ενώ τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές των τμημάτων που συμμετείχαν στην παρέμβαση είχαν πλήρη ενημέρωση για τους στόχους της έρευνας, για τη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ενώ οι εκπαιδευτικοί βοηθούσαν τα παιδιά κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης, ενώ επιπλέον είχε προηγηθεί και η διαδικασία επίδειξης συνολικά στην τάξη για την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα λάθη.

Όπως αναφέρθηκε, η πειραματική διαδικασία περιλαμβάνει την διανομή του ερωτηματολογίου σε τρία τμήματα ενός ιδιωτικού σχολείου και μέτρηση των επιδόσεων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά τη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ως σύνολο αναφοράς (Control Group) επιλέχθηκαν τρία δημόσια σχολεία, δύο εκ των οποίων βρίσκονται στην Αθήνα και ένα εκ των οποίων στην επαρχία, έτσι ώστε να εξυπηρετηθούν και δευτερεύοντες ερευνητικοί στόχοι οι οποίοι αφορούν τις διαφορές μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού

σχολείου ή τις διαφορές μεταξύ επαρχίας, ημιαστικής δηλαδή περιοχής και αστικής περιοχής.

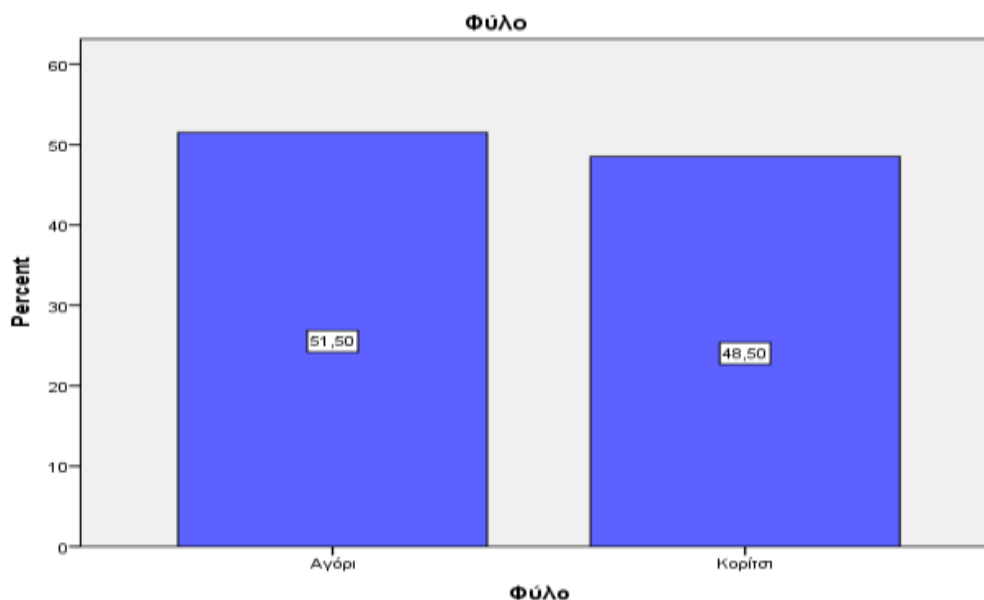
Η διαδικασία επιλογής των τμημάτων μέσα στα οποία έγινε η διανομή του ερωτηματολογίου ήταν απλή τυχαία δειγματοληψία. Δηλαδή τα τμήματα τα οποία επελέγησαν, επελέγησαν με τυχαίο τρόπο μέσα από μία διαδικασία κλήρωσης μεταξύ των τμημάτων. Οι μαθητές οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια εντός των τμημάτων επελέγησαν στο σύνολό τους. Δεν έγινε επιλογή απλής τυχαίας δειγματοληψίας στο σύνολο των μαθητών του σχολείου, γιατί καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιος αναγνωριστικός ατομικός χαρακτηριστικός αριθμός για τα παιδιά τα οποία συμμετείχαν στην παρέμβαση, δεν θα ήταν εφικτό να ιχνηλατηθούν τα παιδιά αυτά ένα ή δύο χρόνια μετά την παρέμβαση προκειμένου να μελετηθούν. Το μόνο που θα μπορούσε να ιχνηλατηθεί ήταν το συγκεκριμένο τμήμα, οπότε έγινε ολική επιλογή των μαθητών εντός του τμήματος και τυχαία επιλογή των τμημάτων εντός του σχολείου.

6.8 Το δείγμα της έρευνας

Στην παράγραφο αυτή δίνονται τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις δημογραφικές ή ατομικές μεταβλητές των ατόμων που στελεχώνουν το δείγμα. Ειδικότερα, δίνονται οι πίνακες συχνοτήτων και τα ραβδογράμματα συχνοτήτων. Το δείγμα συγκροτείται από 167 άτομα εκ των οποίων 86 άτομα είναι αγόρια (51,5%) ενώ 81 άτομα είναι κορίτσια και (48,5%).

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για το φύλο

Φύλο		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρα	Αγόρι	86	51,5	51,5	51,5
	Κορίτσι	81	48,5	48,5	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	

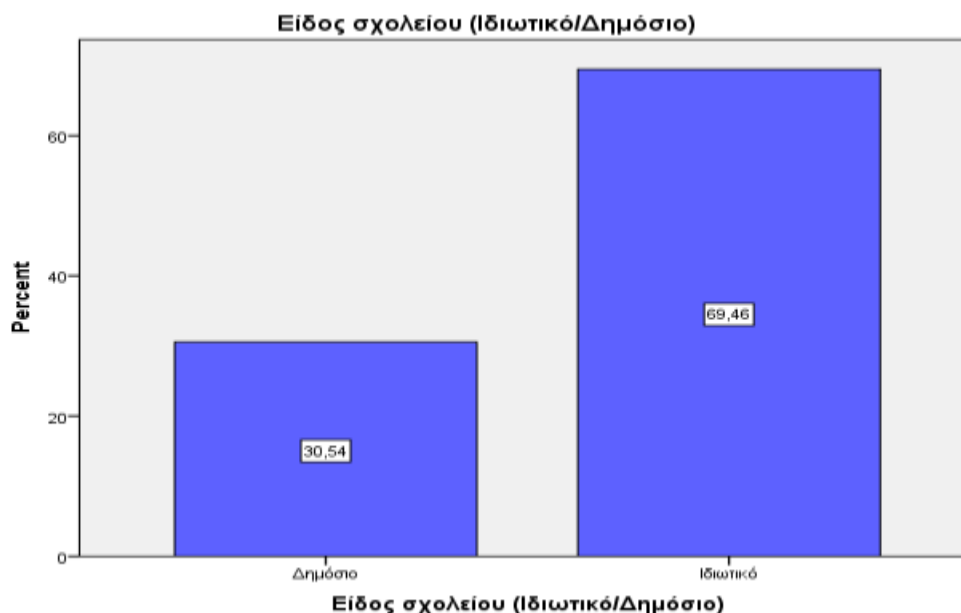


Εικόνα 1: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το φύλο

Όσον αφορά την κατανομή των μαθητών της έρευνας στο είδος του σχολείου, δηλαδή μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού σχολείου, 116 άτομα (69,5%) ανήκουν σε δημόσιο σχολείο ενώ 51 άτομα (30,5%) προέρχονται από ιδιωτικό σχολείο.

Πίνακας 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για το είδος σχολείου

Είδος σχολείου (Ιδιωτικό/Δημόσιο)		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρα	Δημόσιο	51	30,5	30,5	30,5
	Ιδιωτικό	116	69,5	69,5	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

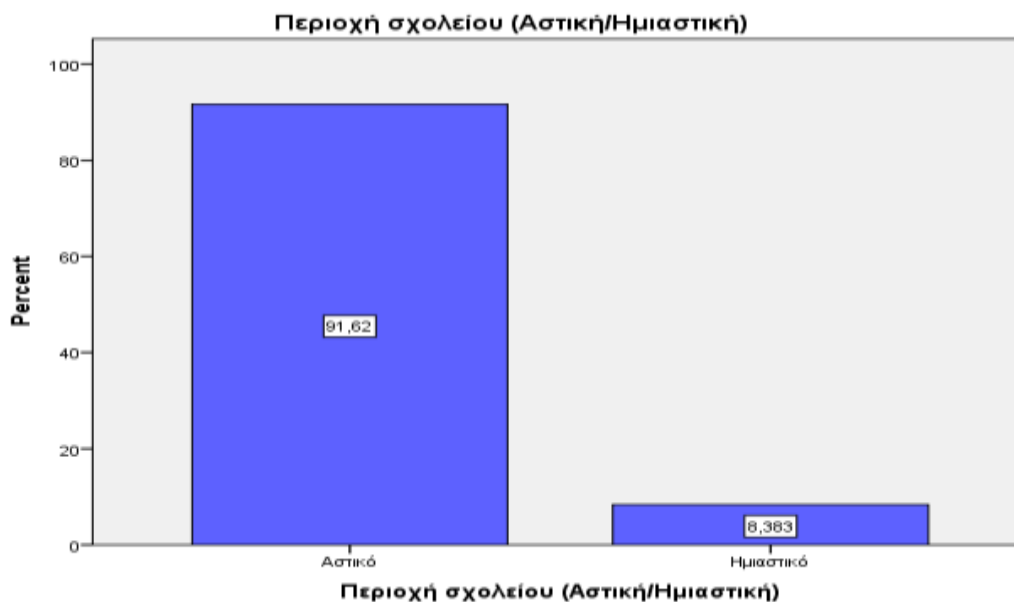


Εικόνα 2: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για το είδος σχολείου

Όσον αφορά την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, 153 άτομα αναφέρονται σε αστική περιοχή (91,6%), ενώ 14 άτομα (8,4%) αφορούν σε ημιαστική περιοχή

Πίνακας 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την περιοχή του σχολείου

Περιοχή σχολείου (Αστική/Ημιαστική)		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	Αστικό	153	91,6	91,6	91,6
	Ημιαστικό	14	8,4	8,4	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



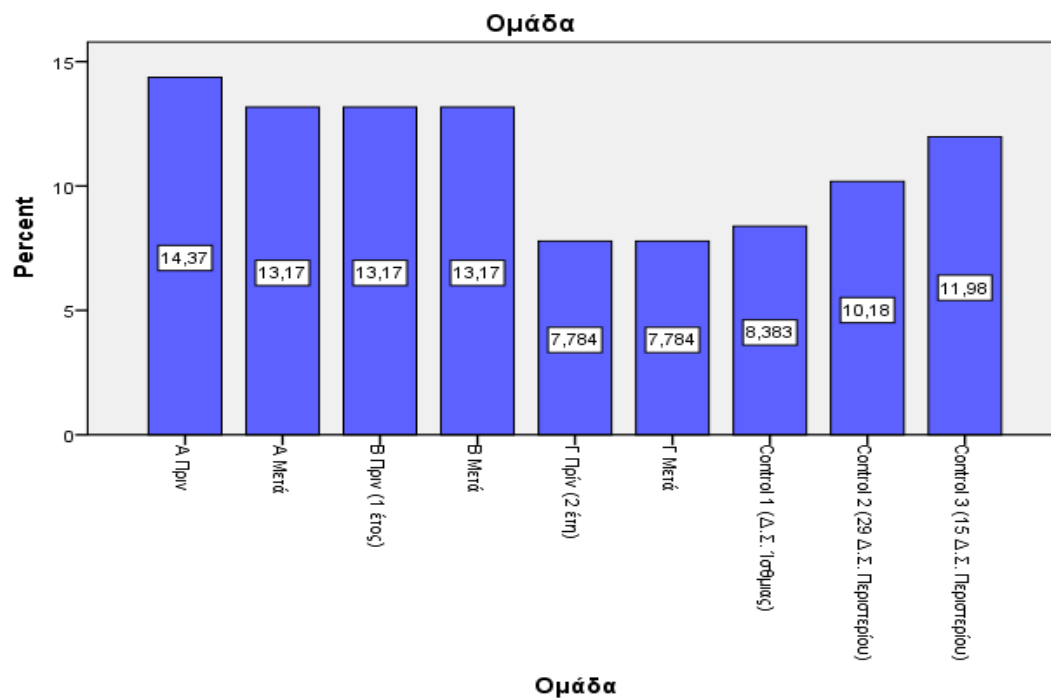
Εικόνα 3: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για τη περιοχή του σχολείου

Όσον αφορά την κατανομή των ατόμων στις ομάδες σύμφωνα με τον πειραματικό σχεδιασμό που έγινε, στην ομάδα Α πριν την παρέμβαση συμμετέχουν 24 άτομα (14,4%), στην ομάδα Α μετά την παρέμβαση συμμετέχουν 22 άτομα (13,2%), στην ομάδα Β πριν την παρέμβαση συμμετέχουν 22 άτομα (13,2%), στην ομάδα Β μετά την παρέμβαση 22 άτομα (13,2%), στην ομάδα Γ πριν την παρέμβαση συμμετέχουν 13 άτομα (7,8%), στην ομάδα Γ μετά την παρέμβαση 13 άτομα (7,8%). Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από τρία σχολεία, από το δημοτικό σχολείο Ίσθμιας, από το 29^ο δημοτικό σχολείο Περιστερίου και το 15^ο δημοτικό σχολείο Περιστερίου. Ειδικότερα, από το δημοτικό σχολείο Ίσθμιας συμμετέχουν 14 άτομα (8,4%), από το 29^ο δημοτικό σχολείο Περιστερίου 17 άτομα (10,2%) και από το 15^ο δημοτικό σχολείο Περιστερίου 20 άτομα (12,0%).

Πίνακας 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την κατανομή των ομάδων με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό

Ομάδα		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των εγκύρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρο	A Πριν	24	14,4	14,4	14,4
	A Μετά	22	13,2	13,2	27,5
	B Πριν (1 έτος)	22	13,2	13,2	40,7
	B Μετά	22	13,2	13,2	53,9

Γ Πριν (2 έτη)	13	7,8	7,8	61,7
Γ Μετά	13	7,8	7,8	69,5
Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	14	8,4	8,4	77,8
Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	17	10,2	10,2	88,0
Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	20	12,0	12,0	100,0
Total	167	100,0	100,0	

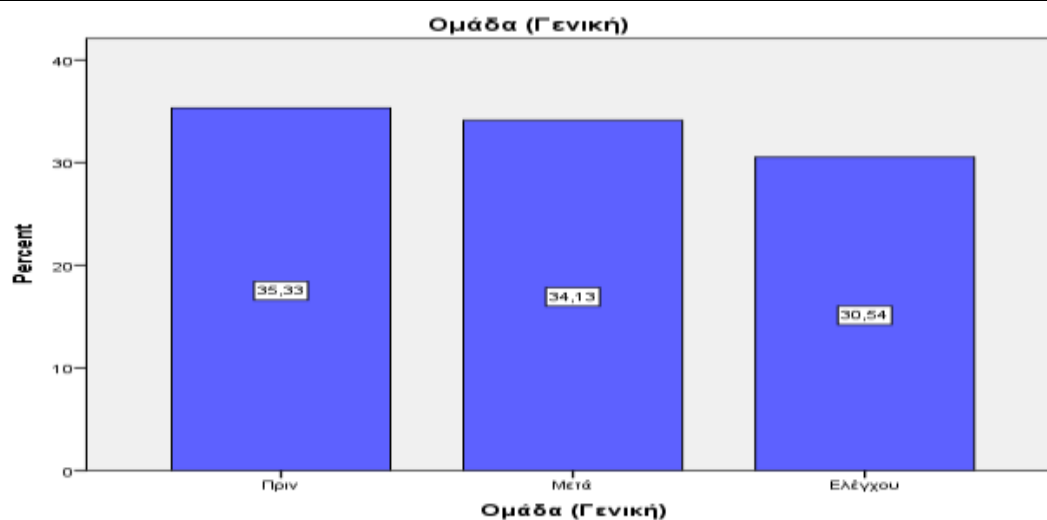


Εικόνα 4: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για την κατανομή των ομάδων με βάση τον πειραματικό σχεδιασμό

Όσον αφορά τη γενική κατάταξη των ομάδων, δηλαδή πριν, μετά και ελέγχου, τα άτομα τα οποία συμμετείχαν πριν την παρέμβαση στην έρευνα είναι 59(35,3%), τα άτομα τα οποία συμμετείχαν μετά την παρέμβαση είναι 57(34,1%), ενώ ως ομάδα ελέγχου χρησιμοποιήθηκαν 51 άτομα(30,5%). Συνολικά το δείγμα απαρτίζεται από 167 άτομα.

Πίνακας 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για την κατανομή των ομάδων σε σχέση με την πραγματοποίηση παρέμβασης

Ομάδα (Γενική)		Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό επί των έγκυρων	Αθροιστικό Ποσοστό
Έγκυρα	Πριν	59	35,3	35,3	35,3
	Μετά	57	34,1	34,1	69,5
	Ελέγχου	51	30,5	30,5	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 5: Ραβδόγραμμα σχετικών συχνοτήτων για την κατανομή των ομάδων με βάση την παρέμβαση

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει ένα σχόλιο το οποίο αφορά την ισοδυναμία και τον ισοπληθισμό των ομάδων (ίσο πλήθος στατιστικών μονάδων των ομάδων) πριν και μετά. Επειδή όπως έχει ήδη αναφερθεί δεν χρησιμοποιήθηκε ταυτοποίηση του μαθητή ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα με τους μαθητές οι οποίοι αργότερα επιλέχθηκαν για να ξανασυμμετέχουν στην έρευνα παρά μόνο ταυτοποίηση του τμήματος. Δηλαδή από τους μαθητές οι οποίοι υπήρχαν σε ένα τμήμα π.χ. στο Ε1 λήφθηκαν οι απαντήσεις τους χωρίς να χρησιμοποιηθεί κάποιος κωδικός ο οποίος να ταυτίζει το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με τον συγκεκριμένο μαθητή. Όταν αργότερα από ένα χρόνο επαναλήφθηκε η μέτρηση μέσω της κλίμακας του ερωτηματολογίου, δεν ήταν εφικτό εξαιτίας της συνθήκης αυτής, η οποία έγινε αποδεκτή στον πειραματικό σχεδιασμό, να γίνει η ταυτοποίηση ποιο παιδί θα συμμετείχε στην έρευνα και αν σ' αυτό ακριβώς το παιδί θα μπορούσαμε να ταυτίσουμε και να αντιστοιχίσουμε τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου στην τρέχουσα χρονική στιγμή μετά την έρευνα, με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο του συγκεκριμένου

παιδιού πριν την έρευνα. Εάν υπήρχε αυτή η τεχνική δυνατότητα, η οποία όπως έχει ήδη αναφερθεί για λόγους διατήρησης της ανωνυμίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων (δεοντολογία έρευνας) δεν τηρήθηκε αυτή η συνθήκη, τότε θα άλλαζε και κατά τι ο τρόπος στατιστικής διαχείρισης και χρησιμοποιούμενων στατιστικών ελέγχων. Ειδικότερα, εάν υπήρχε η δυνατότητα αυτή, στο επίπεδο της στατιστικής ανάλυσης θα χρησιμοποιούνταν οι έλεγχοι για εξαρτώμενα δείγματα, αντί των ελέγχων για ανεξάρτητα δείγματα.

6.9 Περιορισμοί της έρευνας

Ορισμένοι από τους περιορισμούς της έρευνας αφορούν στον γεωγραφικό εντοπισμό του δείγματος, με την έννοια ότι η έρευνα αυτή δεν ήταν πανελλαδική και δεν κάλυπτε τόσο το σύνολο της ελληνικής επικράτειας αλλά και αγροτικές περιοχές και ότι λόγω περιορισμών στην διάθεση και διατήρηση δεδομένων των μαθητών δεν κατέστη εφικτό η διαχρονική παρακολούθηση των μαθητών να γίνει εντοπισμένη ανά άτομο, αλλά παρέμεινε σε επίπεδο εντοπισμού ανά τμήμα.

Επιπλέον η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τα ίδια τα παιδιά, γεγονός που εμπεριέχει τη πιθανότητα λάθους. Επιπρόσθετα η θεματολογία των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν ήταν γενικού περιεχομένου, πράγμα που περιόριζε τη δυνατότητα ενασχόλησης με συγκεκριμένα και ίσως πιο σημαντικά ζητήματα που απασχολούσαν τους μαθητές.

6.10 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Αναφορικά με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, αυτή έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v.24. Η στατιστική ανάλυση διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις:

A) Προπαρασκευή των δεδομένων,

B) Εσωτερική συνέπεια, εγκυρότητα και δομική εγκυρότητα των κλιμάκων της έρευνας

Γ) Προκαταρκτικοί έλεγχοι,

Δ) Εφαρμογή των βασικών στατιστικών τεχνικών για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Αναλυτικά η κάθε φάση έχει ως εξής:

A) Προπαρασκευή των δεδομένων.

Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν με την μορφή ερωτηματολογίου, το οποίο δομήθηκε όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα και εισήχθησαν σε σχεσιακή βάση δεδομένων του λογισμικού SPSS. Ακολούθησε ο έλεγχος ορθότητας και πληρότητας της εισαγωγής δεδομένων (data entry integrity) και η συμπλήρωση των ελλειπουσών τιμών με την χρήση τεχνικών data imputation (Levy, P. 1999 · Βουδούρη, 2017).

B) Εσωτερική συνέπεια, αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα των κλιμάκων της έρευνας.

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιούνται δύο ερωτηματολόγια, τα οποία αφορούν σε δύο κλίμακες με αρκετές υπο-κλίμακες στην καθεμία. Η πρώτη κλίμακα είναι οι «χάρτες» και η δεύτερη κλίμακα είναι η «συναισθηματική νοημοσύνη».

Για τον έλεγχο και την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της δομικής εγκυρότητας των κλιμάκων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μέθοδοι:

- i. Παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis). Η παραγοντική ανάλυση θα εκτελεσθεί χωρίς προκαθορισμένο πλήθος παραγόντων, με κριτήριο η ιδιοτιμή (eigenvalue) κάθε παράγοντα να είναι μεγαλύτερη από τη μονάδα (Basilievski, A. 2004). Η τεχνική ανεύρεσης στατιστικώς σημαντικών παραγόντων είναι η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis), ως πρώτο στάδιο της Factor Analysis (Joylife, I. 1986). Εξάγονται οι παράγοντες αρχικά χωρίς στροφή (rotation) και με

στροφή. Ως μεθοδολογία στροφής, για την δομή και τις ενδοσυσχετίσεις των παραγόντων, εφαρμόστηκαν οι τεχνικές:

- α. VariMax
- β. ProMax,
- γ. EquaMax,
- δ. QuartiMax,
- ε. Direct Oblimin.

Για την επιλογή του πλήθους και της δομής των παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν (Bartholomew D.J. et al 2008):

- α. το γράφημα κρημνού (Scree Plot)
- β. ο πίνακας ιδιοτιμών και ερμηνευμένης διακύμανσης,
- γ. ο πίνακας με τους συντελεστές φορτίσεων των παραγόντων
- δ. Η ερμηνευτική ικανότητα κάθε μοντέλου

Ως στατιστικά μέτρα καλής προσαρμογής των δεδομένων στους παράγοντες και εν γένει επάρκειας της παραγοντικής ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν:

- α. ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin (KMO) για την επάρκεια της δειγματοληψίας των δεδομένων
- β. το τεστ του Barlett για την σφαιρικότητα των δεδομένων (Barlett's test of sphericity).

- ii. Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha (Cronbach, L.J. 1951) και Guttman's (Guttman, L. 1945). Ορισμένες από τις ερωτήσεις των υπό κλιμάκων χρειάστηκαν αντιστροφή και σημειώνονται στους πίνακες με το χαρακτηριστικό "(R)".

Γ) Υλοποίηση των κλιμάκων και προκαταρκτικοί έλεγχοι

Οι κλίμακες υλοποιήθηκαν ως μέση τιμή των ερωτήσεων από τις οποίες αποτελούνται προκειμένου να είναι δυνατό να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της κλίμακας μέσα στο διάστημα τιμών στο οποίο λαμβάνουν τιμές οι συνιστώσες της κλίμακας, ώστε να είναι εύκολη και προφανής η αξιολόγηση των τιμών των κλιμάκων. Προκαταρκτικά υλοποιήθηκαν ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov προκειμένου να διαπιστωθεί αν υφίσταται η παραμετρική συνθήκη της κανονικότητας για τις κλίμακες και ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων του Levene (Levene test of homogeneity of variance) μεταξύ των συγκρινόμενων ομάδων (Field, A. 2009 & Bilingsley, P. 1995).

Δ) Εφαρμογή των βασικών στατιστικών τεχνικών για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Για την ανάλυση των δεδομένων προκειμένου είτε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική αλλά και επαγωγική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική αφορά κυρίως σε περιγραφικά στατιστικά μέτρα και γραφήματα, αλλά και σε αλγόριθμους, όπως η ανάλυση συστάδων η οποία εφαρμόστηκε και κατατάσσεται ως επί το πλείστον στην περιγραφική στατιστική.

Τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα αφορούν την μέση τιμή (M) και την τυπική απόκλιση (TA) για την περίπτωση των συνεχών μεταβλητών ή τις απόλυτες και σχετικές συχνότητες (N,f%) -για την περίπτωση των κατηγορικών μεταβλητών. Τα γραφήματα που εξάγονται στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής αφορούν ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας, θηκογράμματα (boxplots) και ιστογράμματα.

Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιούνται οι εξής έλεγχοι ή τεχνικές (Casella, G. et al 2001):

- α. ο έλεγχος συσχέτισης Pearson (Pearson's correlation coefficient) προκειμένου για τη συσχέτιση συνεχών μεταβλητών,
- β. ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (T-test for equality of means) προκειμένου για τον έλεγχο επίδρασης δίτιμων κατηγορικών μεταβλητών επί συνεχούς μεταβλητής,

γ. ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης (Analysis Of Variance - ANOVA) για την διερεύνηση επίδρασης κατηγορικών μεταβλητών με πάνω από δύο επίπεδα επί συνεχούς μεταβλητής

δ. ο έλεγχος χ-τετράγωνο (Pearson's Chi square test of independence) για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ δύο κατηγορικών μεταβλητών (Field, A. 2009)

ε. Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression) για τον έλεγχο επίδρασης πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών επί μιας εξαρτημένης (Drafer, N. 1998)

στ. Η τεχνική τμηματοποίησης ή ανάλυσης συστάδων (two step cluster analysis), για την ταξινόμηση και τον έλεγχο τμηματοποίησης, δηλαδή της ύπαρξης φυσικών συστάδων εντός του δείγματος (Bartholomew D.J. et al 2008)

Σημειώνεται ότι οι 3 ανωτέρω επαγωγικοί έλεγχοι υλοποιούνται είτε αυτόνομα για τους σκοπούς που περιγράφηκε, είτε στο πλαίσιο τεχνικών όπως είναι η ανάλυση παλινδρόμησης, ή η παραγοντική ανάλυση, οι οποίες ενσωματώνουν στους αλγόριθμους τους ορισμένους από τους ανωτέρω ελέγχους κατά περίπτωση.

6.11 Αξιοπιστία των κλιμάκων

Αναφορικά με την αξιοπιστία της έρευνας, αυτή ουσιαστικά ανάγεται στην αξιοπιστία των κλιμάκων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν δύο κλίμακες, η κάθε μία εκ των οποίων περιείχε ένα σύνολο υποκλιμάκων ή διαστάσεων της κλίμακας. Οι δύο κλίμακες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είναι η κλίμακα των χαρτών και η κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης, έκαστη εκ των οποίων περιείχε κάποιες διαστάσεις οι οποίες αθροιστικά συνολικά μαζί με τις συνολικές κλίμακες απαριθμούν 17 κλίμακες και υποκλίμακες. Η αξιοπιστία των κλιμάκων (εννοώντας και των υποκλιμάκων μαζί) εκτιμήθηκε με χρήση του δείκτη Cronbach α .

Ο δείκτης Cronbach α είναι ένας δείκτης ο οποίος λαμβάνει τιμές από το μείον άπειρο έως το συν ένα. Οι τιμές κάτω του μηδενός, δηλαδή οι αρνητικές τιμές, δεν αξιολογούνται καθώς συνιστούν τεχνικό πρόβλημα στην υλοποίηση της κλίμακας, το

οποίο χρήζει θεραπείας όπως αντιστροφή ερωτήσεων ή επανυπολογισμό της κλίμακας κλπ. Οι τιμές του δείκτη από 0 έως 0,6 θεωρούνται αξιολογήσιμες τιμές αλλά πάντως μη ικανοποιητικής αξιοπιστίας. Τιμές άνω του 0,6 θεωρούνται τιμές αξιοπιστίας αποδεκτές. Τιμές άνω του 0,7, του 0,8, του 0,9 αξιολογούνται ως όλο και ικανοποιητικότερες τιμές όσον αφορά την αξιοπιστία τους. Σε μικρά σύνολα ερωτήσεων, σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, είναι θεμιτό να γίνονται αποδεκτές και τιμές του δείκτη Cronbach α κατά τι μικρότερες από την τιμή 0,6.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα του δείκτη Cronbach α για τις κλίμακες της έρευνας. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, το σύνολο των κλιμάκων έλαβε τιμές άνω του 0,6 με εξαίρεση μία κλίμακα η οποία οριακά βρίσκεται κάτω του 0,6, ενώ ορισμένες κλίμακες εμφάνισαν αρκετά υψηλές τιμές αξιοπιστίας. Συνολικά προκύπτει ότι οι κλίμακες έχουν στο σύνολό τους τουλάχιστον αποδεκτή αξιοπιστία και με το κριτήριο αυτό αποτελούν ικανά μετρητικά εργαλεία προκειμένου να χρησιμοποιηθούν στην στατιστική ανάλυση της διατριβής αυτής.

Πίνακας 6: Τιμές του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha για τις κλίμακες της έρευνας

ΑΑ	Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's α
•	Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	6	0,692
•	Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	7	0,643
•	Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	8	0,700
•	Ο δάσκαλος (Χάρτες)	6	0,704
•	Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	7	0,639
•	Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	6	0,730
•	Ψυχική Ανθεκτικότητα	40	0,889
•	Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	8	0,602
•	Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	8	0,581
•	Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	8	0,622

ΑΑ	Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's a
•	Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	8	0,619
•	Παρώθηση (ΣΝ)	8	0,650
•	Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	8	0,621
•	Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	8	0,744
•	Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	12	0,686
•	Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	8	0,747
•	Συναισθηματική Νοημοσύνη	75	0,901

Επιπλέον, εκτός από τον δείκτη Cronbach α υπολογίστηκε και ο δείκτης Cronbach if Item Deleted. Ο δείκτης αυτός υπολογίζεται για κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά εντός κάθε κλίμακας και δείχνει ποια θα ήταν η τιμή της αξιοπιστίας αν η εκάστοτε ερώτηση δεν συμμετείχε στην συγκεκριμένη κλίμακα στην οποία ανήκει. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν να ελεγχθεί εάν κάποια ερώτηση συμμετέχοντας στην κλίμακα καταστρέφει την αξιοπιστία της κλίμακας ή λειτουργεί συνεργατικά με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, δηλαδή συνεισφέρει στην αύξηση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Τα αποτελέσματα των δεικτών Cronbach if Item Deleted για το σύνολο των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στις κλίμακες της έρευνας δίνονται στο παράρτημα από το οποίο προκύπτει ότι δεν υπήρχε ουδεμία ερώτηση της οποίας η εξαίρεση από τις κλίμακες να δημιουργούσε μία σημαντική αύξηση των δεικτών Cronbach. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ότι οι κλίμακες είναι καλώς κατασκευασμένες όσον αφορά την μετρητική τους συμπεριφορά, έρχεται ως εύρημα σε συμφωνία με τις τιμές του δείκτη Cronbach α που επισημάνθηκαν ανωτέρω και συνολικά σηματοδοτεί την ικανοποιητική αξιοπιστία των κλιμάκων της έρευνας.

6.12 Δομική Εγκυρότητα των Κλιμάκων

Αναφορικά με την εκτίμηση της δομικής εγκυρότητας των κλιμάκων, χρησιμοποιήθηκε η παραγοντική ανάλυση (factor analysis), με κριτήριο επιλογής παραγόντων το κριτήριο των ιδιοτιμών (eigenvalues bigger than one). Ο έλεγχος δομικής εγκυρότητας των κλιμάκων περιορίζεται στην εκτίμηση της συνολικά ερμηνευόμενης διακύμανσης την οποία έχουν οι στατιστικώς σημαντικοί παράγοντες που αναδεικνύονται από την παραγοντική ανάλυση και στον υπολογισμό των δεικτών Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling, καθώς και του ελέγχου Bartlett's test for Sphericity. Επίσης, παρέχεται και το διάγραμμα κρημού (scree plot).

Η παραγοντική ανάλυση εκτελείται με ελεύθερο πλήθος παραγόντων. Σε πρώτο στάδιο για την ανίχνευση του πλήθους των παραγόντων χρησιμοποιείται η Principal Component Analysis (PCA). Στις δύο παραγράφους που ακολουθούν δίνονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης με μέθοδο στροφής την μέθοδο Varimax, για τις δύο κλίμακες, την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας και την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συνολικά αποτιμώντας την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης, στο επίπεδο της ερμηνευόμενης διακύμανσης του δείκτη επάρκειας δειγματοληψίας KMO και του τεστ σφαιρικότητας του Barlett, η εγκυρότητα σε τεχνικό επίπεδο που επιδεικνύουν οι δύο κλίμακες είναι στατιστικώς αποδεκτή.

6.12.1 Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης για την περίπτωση της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας, από το σύνολο των 40 ερωτήσεων (items), της κλίμακας αυτής, εξάγονται συνολικά 12 στατιστικώς σημαντικοί παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερης της μονάδας, ενώ αν επιλέξουμε να μείνουμε στους επτά συνολικά στατιστικώς σημαντικούς παράγοντες, η ιδιοτιμή του έβδομου παράγοντα είναι 3,57 και η αθροιστική συνολική ερμηνευόμενη διακύμανση είναι 51,24%. Παρόλα αυτά όπως φαίνεται και από το γράφημα κρημού scree plot, η

επιλογή του να μείνει κάποιος στον έβδομο παράγοντα είναι μία γραφικά ορθή επιλογή με την έννοια ότι μετά τον 7ο παράγοντα, ενώ επιδεινώνεται η πολυπλοκότητα του μοντέλου, δεν αυξάνεται σημαντικά η ερμηνευτική του ικανότητα. Επίσης ο δείκτης Kaiser Meyer Olkin για την περίπτωση της ψυχικής ανθεκτικότητας λαμβάνει την τιμή 0,781 που είναι μία αρκετά ικανοποιητική τιμή, ενώ ο δείκτης Bartlett's test of sphericity λαμβάνει την τιμή $\chi^2 = 2512,107$, P-Value μικρότερο του 0,001.

Πίνακας 7: Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τον έλεγχο προσαρμογής και επάρκειας δειγματοληψίας των δεδομένων της παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

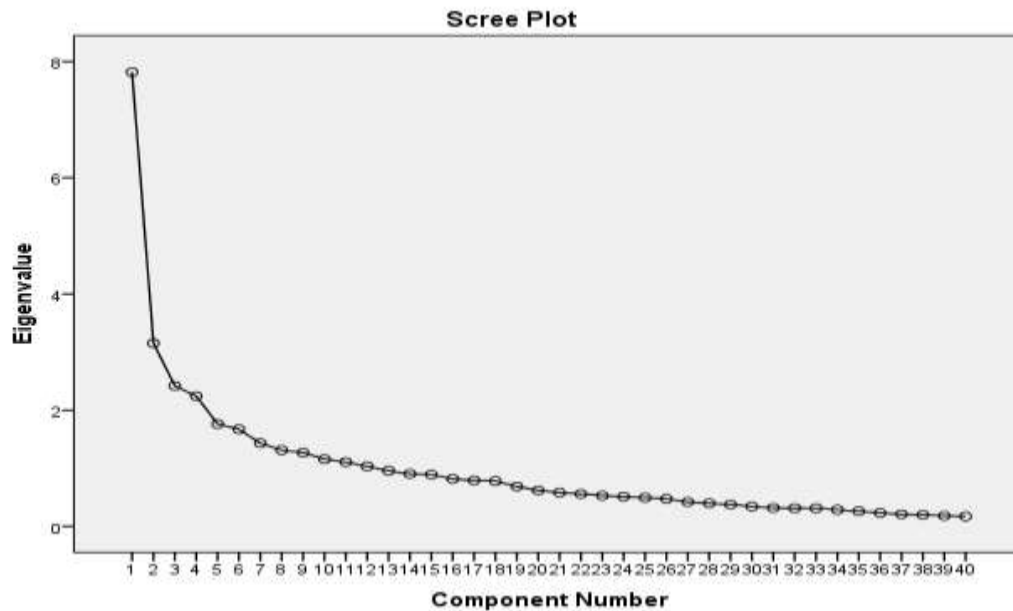
KMO and Bartlett's Test		
Δείκτης επάρκειας δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin		,781
Bartlett's Test of Sphericity	X-τετράγωνο	2512,107
	Βαθμοί Ελευθερίας	780
	Σημαντικότητα	,000

Πίνακας 8: Πίνακας ιδιοτιμών και συνολικά ερμηνευόμενης διακύμανσης για την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

Συνολικά Ερμηνευόμενη διακύμανση

Συνιστώσα	Αρχικές Ιδιοτιμές			Εξαγόμενο άθροισμα Τετραγώνων			Συνεστραμμένο άθροισμα τετραγώνων		
	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	7,818	19,544	19,544	7,818	19,544	19,544	3,179	7,947	7,947
2	3,152	7,881	27,425	3,152	7,881	27,425	2,896	7,241	15,188
3	2,418	6,046	33,471	2,418	6,046	33,471	2,776	6,939	22,127
4	2,243	5,607	39,078	2,243	5,607	39,078	2,533	6,332	28,460
5	1,764	4,410	43,488	1,764	4,410	43,488	2,389	5,972	34,431
6	1,671	4,177	47,665	1,671	4,177	47,665	2,181	5,452	39,883
7	1,432	3,579	51,244	1,432	3,579	51,244	2,114	5,285	45,168
8	1,312	3,280	54,524	1,312	3,280	54,524	1,992	4,980	50,148
9	1,271	3,176	57,701	1,271	3,176	57,701	1,719	4,297	54,446
10	1,157	2,893	60,594	1,157	2,893	60,594	1,627	4,069	58,514
11	1,108	2,769	63,363	1,108	2,769	63,363	1,529	3,823	62,337
12	1,034	2,585	65,948	1,034	2,585	65,948	1,444	3,611	65,948
13	,957	2,392	68,340						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Εικόνα 6: Διάγραμμα κρημνού (scree plot) ως αποτέλεσμα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (PCA) για την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

6.12.2 Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Όσον αφορά την παραγοντική ανάλυση για την περίπτωση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, από το σύνολο των 75 ερωτήσεων (items) προκύπτουν στατιστικώς σημαντικοί 21 συνολικοί παράγοντες, ενώ αν επιλέξουμε να μείνουμε στους δέκα συνολικά παράγοντες, τότε η ιδιοτιμή του δέκατου παράγοντα έχει την τιμή 2,48, ενώ η συνολικά ερμηνεύσιμη διακύμανση λαμβάνει την τιμή 52,37. Η τιμή του δείκτη Kaiser Meyer Olkin είναι 0,74, η οποία είναι μία τιμή αποδεκτά ικανοποιητική, ενώ η τιμή του δείκτη Bartlett's test of sphericity λαμβάνει την τιμή $\chi^2 = 7120,25$ με P-Value μικρότερο του 0,000.

Πίνακας 9: Δείκτες KMO and Bartlett's Test για τον έλεγχο προσαρμογής και επάρκειας δειγματοληψίας των δεδομένων της παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

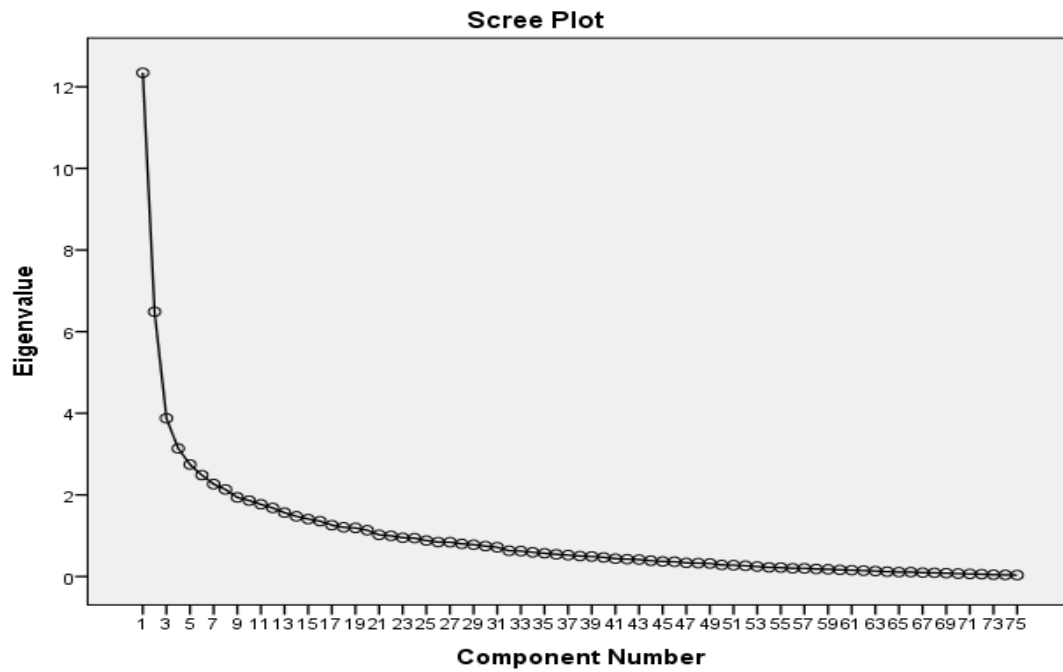
KMO and Bartlett's Test		
Δείκτης επάρκειας δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin		,740
Τεστ σφαιρικότητας του Bartlett	X-τετράγωνο	7120,252
	Βαθμοί ελευθερίας	2775

Πίνακας 10: Πίνακας ιδιοτιμών και συνολικά ερμηνευόμενης διακύμανσης για την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Συνολικά Ερμηνευόμενη διακύμανση

Συνιστώσα	Αρχικές Ιδιοτιμές			Εξαγόμενο άθροισμα Τετραγώνων			Συνεστραμένο άθροισμα τετραγώνων		
	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	12,343	16,457	16,457	12,343	16,457	16,457	4,054	5,405	5,405
2	6,489	8,652	25,109	6,489	8,652	25,109	4,038	5,384	10,789
3	3,879	5,172	30,281	3,879	5,172	30,281	3,439	4,585	15,374
4	3,138	4,184	34,465	3,138	4,184	34,465	3,299	4,399	19,773
5	2,745	3,660	38,125	2,745	3,660	38,125	3,262	4,350	24,123
6	2,485	3,314	41,439	2,485	3,314	41,439	2,687	3,583	27,705
7	2,264	3,019	44,458	2,264	3,019	44,458	2,593	3,457	31,162
8	2,134	2,845	47,303	2,134	2,845	47,303	2,502	3,337	34,499
9	1,940	2,587	49,890	1,940	2,587	49,890	2,433	3,245	37,743
10	1,862	2,482	52,372	1,862	2,482	52,372	2,414	3,219	40,962
11	1,770	2,361	54,733	1,770	2,361	54,733	2,408	3,210	44,173
12	1,680	2,240	56,973	1,680	2,240	56,973	2,380	3,174	47,346
13	1,565	2,086	59,059	1,565	2,086	59,059	2,373	3,165	50,511
14	1,476	1,968	61,027	1,476	1,968	61,027	2,312	3,082	53,593
15	1,409	1,878	62,905	1,409	1,878	62,905	2,263	3,018	56,611
16	1,358	1,810	64,716	1,358	1,810	64,716	2,261	3,014	59,625
17	1,259	1,679	66,394	1,259	1,679	66,394	2,233	2,978	62,603
18	1,206	1,608	68,002	1,206	1,608	68,002	2,062	2,749	65,352
19	1,193	1,590	69,592	1,193	1,590	69,592	2,049	2,732	68,084
20	1,135	1,513	71,105	1,135	1,513	71,105	2,002	2,670	70,754
21	1,021	1,361	72,467	1,021	1,361	72,467	1,284	1,713	72,467
22	,998	1,331	73,797						

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Εικόνα 7: Διάγραμμα κρημνού (scree plot) ως αποτέλεσμα της ανάλυσης κυρίων συνιστωσών (PCA) για την κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, η οποία έγινε για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα. Μέσα σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, στις παραγράφους που ακολουθούν, δίνεται η διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος, ο στατιστικός έλεγχος ή οι στατιστικοί έλεγχοι στην περίπτωση που είναι περισσότεροι, με τους οποίους επιχειρείται να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα, οι σχετικοί πίνακες και γραφήματα του ερευνητικού ερωτήματος, η απόδοση σε κείμενο της επισκόπησης των πινάκων και των γραφημάτων καθώς και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων.

7.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Η μεταβολή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας πριν και μετά την παρέμβαση

Ο στόχος του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι να διαπιστώσει εάν η εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία περιγράφεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, επέδρασε έτσι ώστε να μεταβληθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Η ψυχική ανθεκτικότητα είχε μετρηθεί με τις κλίμακες των χαρτών πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση. Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί και ομάδα ελέγχου.

7.1.1 Επίδραση στη συνολική κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ακολούθως, δίνεται ο πίνακας ανάλυσης διακύμανσης με τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις, το κριτήριο F και τη στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου. Από τα αποτελέσματα του πίνακα ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα του πίνακα Multiple Comparisons Post Hoc Test ο οποίος δίνεται στο παράρτημα, υπάρχει και στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, τόσο των τμημάτων πριν και μετά, όσο και των τμημάτων μετά και ελέγχου, όσο και των τμημάτων πριν και ελέγχου.

Οι τρεις δηλαδή ομάδες, οι μαθητές πριν την παρέμβαση, οι μαθητές μετά την παρέμβαση και η ομάδα ελέγχου διαφοροποιούνται στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 11: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Descriptives

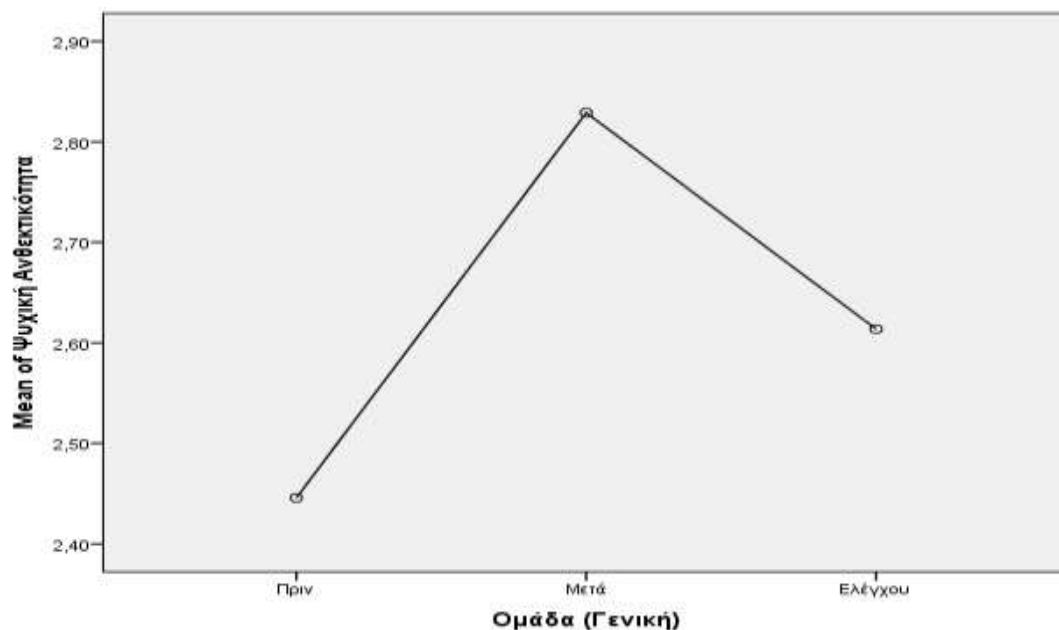
Ψυχική Ανθεκτικότητα

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο		
Πριν	59	2,4458	,23338	,03038	2,3849	2,5066	2,00	3,00
Μετά	57	2,8289	,09552	,01265	2,8036	2,8543	2,60	3,00
Ελέγχου	51	2,6137	,23766	,03328	2,5469	2,6806	1,80	3,00
Total	167	2,6278	,25466	,01971	2,5889	2,6668	1,80	3,00

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Μεταξύ των ομάδων	4,271	2	2,136	53,935	,000
Εντός των ομάδων	6,494	164	,040		
Συνολικά	10,766	166			



Εικόνα 8: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Όπως φαίνεται και από το γράφημα μέσων τιμών, η ομάδα μαθητών πριν την παρέμβαση είχε χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από την ομάδα ελέγχου, ενώ μετά την παρέμβαση βελτιώθηκε η ψυχική της ανθεκτικότητα, ανεβαίνοντας σε επίπεδα μεγαλύτερα και στατιστικώς σημαντικά διαφορετικά από τα επίπεδα της ομάδας ελέγχου και βέβαια και από τα επίπεδα ανθεκτικότητας που είχε πριν την παρέμβαση. Με απλά λόγια η παρέμβαση βελτίωσε την ψυχική ανθεκτικότητα όχι μόνο στατιστικώς σημαντικά, αλλά και ανάγοντας την σε μεγαλύτερα επίπεδα από αυτά της ομάδας ελέγχου.

Ακολουθως δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης, όχι μόνο σε γενικό επίπεδο των ομάδων πριν και μετά, αλλά σε αναλυτικό επίπεδο για τις τρεις ομάδες στις οποίες έγινε η παρέμβαση και για τις τρεις ομάδες οι οποίες αποτελούν την ομάδα ελέγχου. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ομάδων παρέμβασης πριν και μετά την παρέμβαση. Δηλαδή τόσο η ομάδα Α, όσο η ομάδα Β και η ομάδα Γ, μετά την παρέμβαση βελτίωσαν στατιστικώς σημαντικά την επίδοσή τους στη συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, μεταβαίνοντας από επίπεδα μέσων τιμών που βρίσκονται μεταξύ 2,4 και 2,5 σε επίπεδα μέσων τιμών που βρίσκονται μεταξύ 2,80 και 2,90. Επίσης, εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση και των τριών ομάδων μετά την παρέμβαση σε σχέση με τα επίπεδα των τριών ομάδων ελέγχου που είναι τα δημοτικά σχολεία Περιστερίου και Ίσθμιας.

Επισκοπώντας δηλαδή συνολικά τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού φαίνεται ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση βελτίωσε και στις τρεις ομάδες την ψυχική ανθεκτικότητα με στατιστικώς σημαντικά διαφορετικό τρόπο, μεταβάλλοντας τα επίπεδα σημαντικότητας προς τα ανώτερα όρια της ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή σχεδόν στο απώτερο όριο της κλίμακας που είναι το 3 σε τιμές μεταξύ 2,80 και 2,90.

Πίνακας 12: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

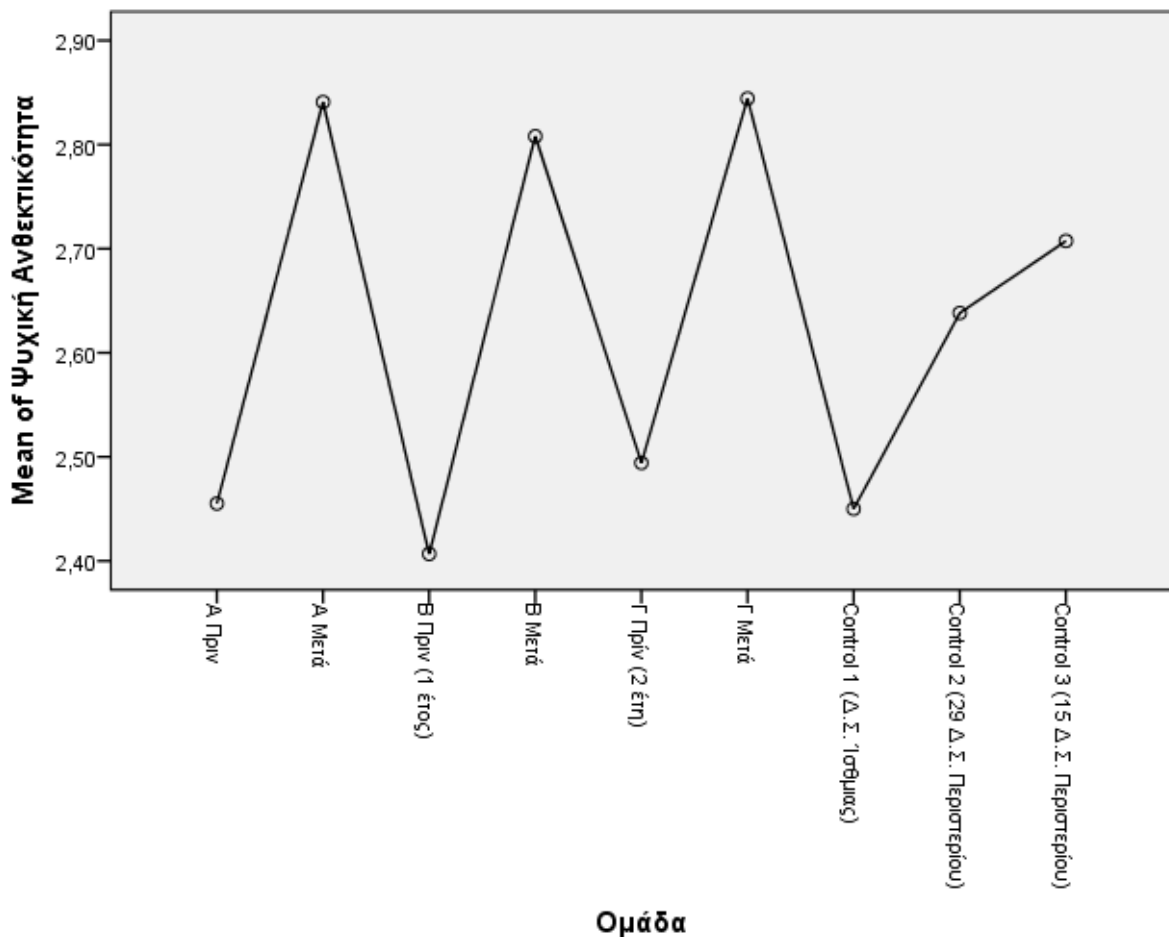
Περιγραφικά

Ψυχική Ανθεκτικότητα								
	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο		
A Πριν	24	2,4552	,23231	,04742	2,3571	2,5533	2,00	2,88
A Μετά	22	2,8409	,10251	,02186	2,7955	2,8864	2,60	3,00
B Πριν (1 έτος)	22	2,4068	,22837	,04869	2,3056	2,5081	2,00	3,00
B Μετά	22	2,8080	,09952	,02122	2,7638	2,8521	2,65	3,00
Γ Πριν (2 έτη)	13	2,4942	,25107	,06963	2,3425	2,6460	2,23	3,00
Γ Μετά	13	2,8442	,07441	,02064	2,7993	2,8892	2,75	3,00
Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	14	2,4500	,24923	,06661	2,3061	2,5939	1,80	2,68
Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	17	2,6382	,20255	,04912	2,5341	2,7424	2,23	2,93
Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	20	2,7075	,20505	,04585	2,6115	2,8035	2,28	3,00
Total	167	2,6278	,25466	,01971	2,5889	2,6668	1,80	3,00

ANOVA

Ψυχική Ανθεκτικότητα

	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Μεταξύ των ομάδων	4,915	8	,614	16,590	,000
Εντός των ομάδων	5,851	158	,037		
Συνολικά	10,766	166			

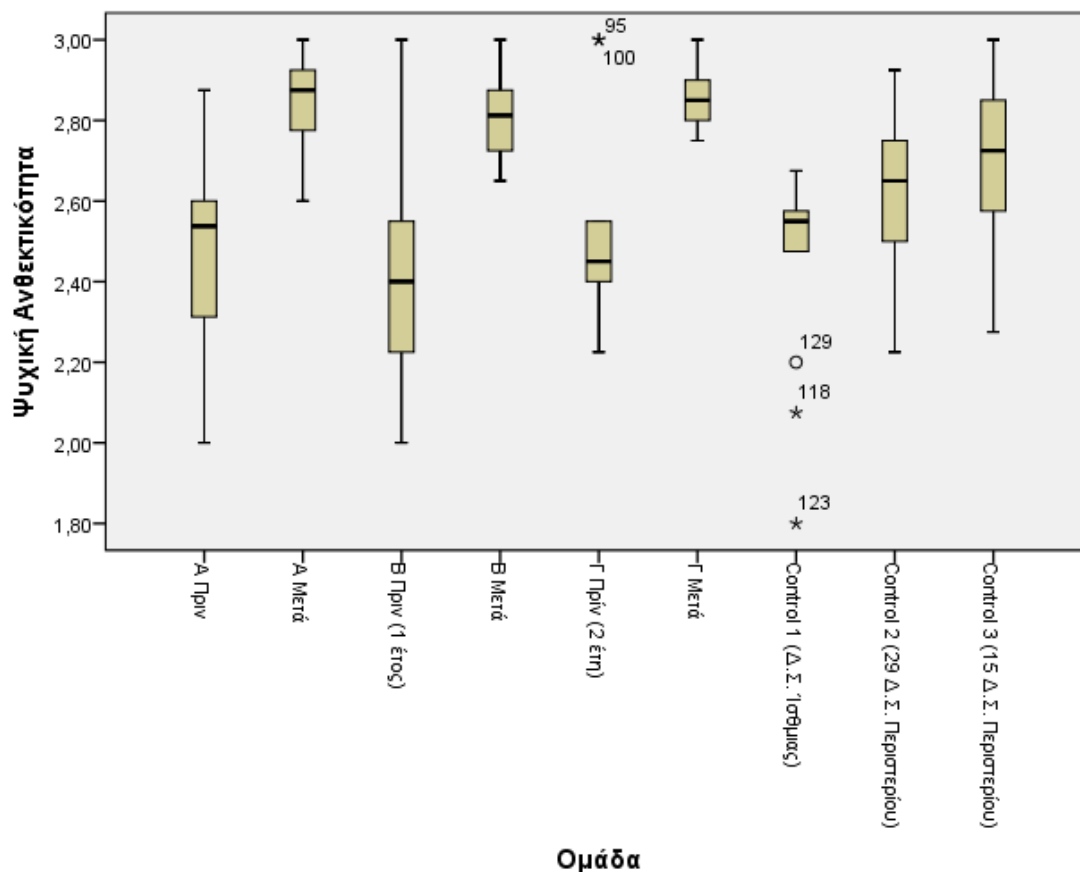


Εικόνα 9: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Ακολούθως δίνεται το ομαδοποιημένο θηκόγραμμα για την μεταβολή συνολικής ψυχικής ανθεκτικότητας, το οποίο είναι η αντίστοιχη έκφραση του γραφήματος μέσων τιμών που προηγήθηκε, στο οποίο δίνονται τα θηκογράμματα για τις τρεις ομάδες παρέμβασης πριν και μετά και για τις τρεις ομάδες αναφοράς (Control).

Στο θηκόγραμμα αυτό φαίνονται τόσο οι μεταβολές οι οποίες υπήρξαν μετά την παρέμβαση, όσο και η ομογενοποίηση η οποία προκαλείται στο τμήμα A, B και Γ μετά την παρέμβαση. Ειδικότερα το τμήμα A και το τμήμα B, αλλά και λιγότερο το τμήμα Γ, πριν την παρέμβαση έχουν μεγάλη ανομοιογένεια όσον αφορά τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ μετά την παρέμβαση γίνονται περισσότερο ομοιογενή τα τμήματα και αυτό συμβαίνει κυρίως επειδή η εκπαιδευτική παρέμβαση βελτιώνει σημαντικά τα παιδιά εκείνα τα οποία είχαν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Επιπλέον, παραμένουν κάποιες μεμονωμένες ακραίες τιμές χαμηλής ψυχικής ανθεκτικότητας οι οποίες εντοπίζονται στο δημοτικό σχολείο Ίσθμιας.



Εικόνα 10: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

7.1.2 Αναλυτική επίδραση στις κλίμακες Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Σε συνέχεια της ανάλυσης που προηγήθηκε για την επίδραση που είχε η εκπαιδευτική παρέμβαση στη συνολική μεταβολή της ψυχικής ανθεκτικότητας, εκτελείται ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης προκειμένου να εντοπιστούν οι μεταβολές οι οποίες προκλήθηκαν στις διαστάσεις, δηλαδή στις υποκλίμακες της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας, εξαιτίας της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ακολουθεί ο πίνακας ανάλυσης διακύμανσης με τις μέσες τιμές, τις τυπικές αποκλίσεις, το κριτήριο F και τη στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου για κάθε μία από τις επτά διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Όπως προκύπτει από την τιμή P-Value της στατιστικής σημαντικότητας, φαίνεται ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης σε όλες τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας εκτός από την κλίμακα «ο δάσκαλος».

Ειδικότερα το σύνολο των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας βελτιώθηκε στατιστικώς σημαντικά, με εξαίρεση την κλίμακα του δασκάλου η οποία ναι μεν βελτιώθηκε μεταβαίνοντας από μέση τιμή 2,65 σε μέση τιμή 2,76, ωστόσο αυτή η μεταβολή δεν αξιολογήθηκε ως στατιστικώς σημαντική. Ακολουθεί και το ομαδοποιημένο θηκόγραμμα με τις 7 μεταβλητές της ψυχικής ανθεκτικότητας πριν και μετά την παρέμβαση, όπου με διαφορετικό χρώμα απεικονίζεται η καθεμία από τις διαστάσεις ψυχικής ανθεκτικότητας ομαδοποιημένα στην περίπτωση της πριν την παρέμβαση και της μετά την παρέμβαση.

Από μία γενική ματιά στο θηκόγραμμα αυτό, φαίνεται συνολικά η μεταβολή η οποία υπήρξε για το σύνολο των μεταβλητών, όπως ακόμα επίσης φαίνεται ακόμα και για την περίπτωση του δασκάλου που δεν αξιολογήθηκε ως στατιστικά σημαντική η διαφορά, ότι παρόλη την μη στατιστική σημαντικότητα την οποία δεν επέδειξε ο έλεγχος, υπήρχε ωστόσο μία μείωση της διακύμανσης, δηλαδή μείωση της ανομοιογένειας της ανθεκτικότητας εντός του τμήματος. Στις υπόλοιπες δε μεταβλητές, η μεταβολή θεωρείται οπτικά εντυπωσιακή.

Συνολικά δηλαδή αξιολογώντας τόσο την μεταβολή της συνολικής κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και την μεταβολή της συνολικής κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας όσο και την μεταβολή των επιμέρους διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας, η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιολογείται ως επιτυχημένη καθόσον καταφέρνει να βελτιώσει σημαντικά τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών σε κάθε σχεδόν υποδιάσταση, αλλά και στο σύνολο της κλίμακας και για τις τρεις τάξεις οι οποίες παρακολούθησαν την εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση.

Πίνακας 13: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

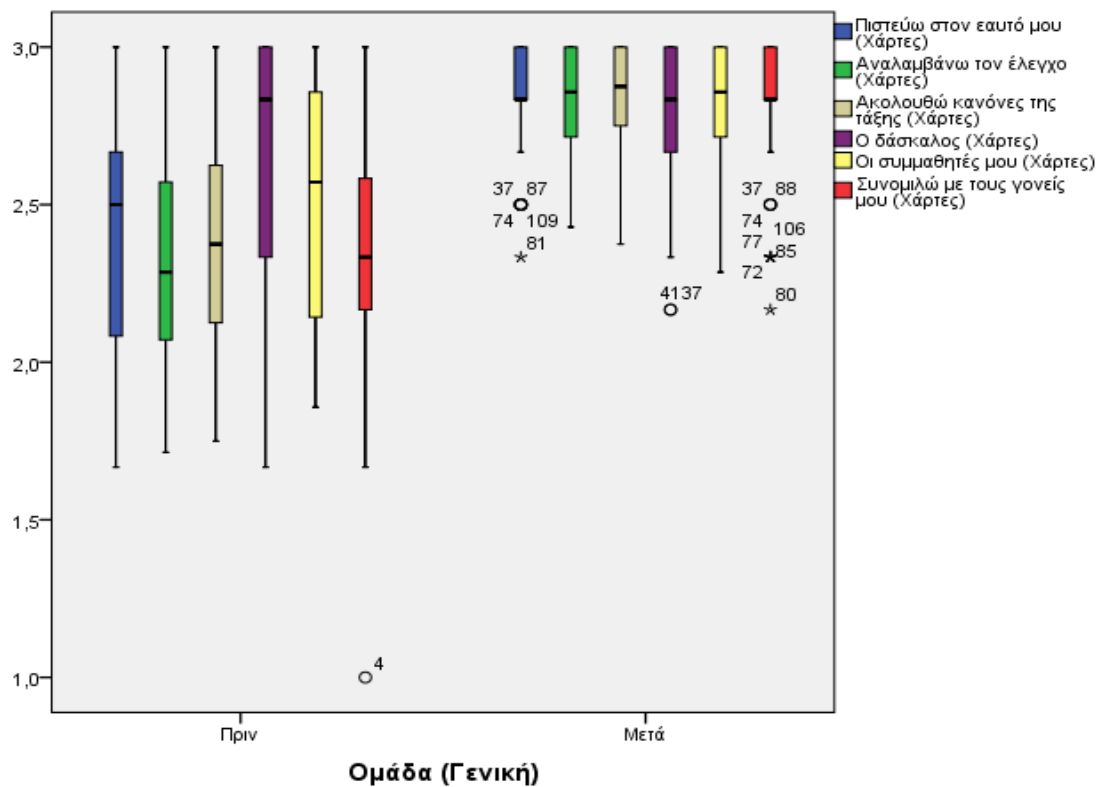
Περιγραφικά

		N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κάτω Όριο	Πάνω Όριο		
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Πριν	59	2,4435	,35505	,04622	2,3510	2,5360	1,67	3,00
	Μετά	57	2,8538	,17557	,02325	2,8072	2,9004	2,33	3,00
	Ελέγχου	51	2,6830	,31842	,04459	2,5934	2,7726	1,83	3,00
	Total	167	2,6567	,33866	,02621	2,6049	2,7084	1,67	3,00
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Πριν	59	2,3559	,33173	,04319	2,2695	2,4424	1,71	3,00
	Μετά	57	2,8346	,16596	,02198	2,7906	2,8786	2,43	3,00
	Ελέγχου	51	2,6162	,30303	,04243	2,5310	2,7015	1,71	3,00
	Total	167	2,5988	,33992	,02630	2,5469	2,6507	1,71	3,00
Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Πριν	59	2,3708	,32577	,04241	2,2859	2,4557	1,75	3,00
	Μετά	57	2,8224	,16186	,02144	2,7794	2,8653	2,38	3,00
	Ελέγχου	51	2,6250	,32016	,04483	2,5350	2,7150	1,75	3,00
	Total	167	2,6025	,33561	,02597	2,5513	2,6538	1,75	3,00
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Πριν	59	2,6554	,41276	,05374	2,5478	2,7629	1,67	3,00
	Μετά	57	2,7690	,23937	,03170	2,7055	2,8325	2,17	3,00
	Ελέγχου	51	2,6569	,40881	,05724	2,5419	2,7718	1,33	3,00
	Total	167	2,6946	,36343	,02812	2,6391	2,7501	1,33	3,00
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Πριν	59	2,5157	,34077	,04437	2,4269	2,6045	1,86	3,00
	Μετά	57	2,8571	,17287	,02290	2,8113	2,9030	2,29	3,00
	Ελέγχου	51	2,5630	,34572	,04841	2,4658	2,6603	1,86	3,00
	Total	167	2,6467	,33183	,02568	2,5960	2,6974	1,86	3,00
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Πριν	59	2,3616	,36770	,04787	2,2658	2,4574	1,00	3,00
	Μετά	57	2,8333	,22048	,02920	2,7748	2,8918	2,17	3,00
	Ελέγχου	51	2,5425	,45564	,06380	2,4143	2,6706	1,33	3,00
	Total	167	2,5778	,40693	,03149	2,5157	2,6400	1,00	3,00

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	4,931	2	2,466	28,664	,000
	Εντός των ομάδων	14,108	164	,086		
	Συνολικά	19,039	166			
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	6,665	2	3,332	43,662	,000
	Εντός των ομάδων	12,516	164	,076		
	Συνολικά	19,181	166			

Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	5,950	2	2,975	38,273	,000
	Εντός των ομάδων	12,747	164	,078		
	Συνολικά	18,697	166			
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	,479	2	,240	1,832	,163
	Εντός των ομάδων	21,446	164	,131		
	Συνολικά	21,925	166			
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	3,893	2	1,947	22,193	,000
	Εντός των ομάδων	14,385	164	,088		
	Συνολικά	18,278	166			
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Μεταξύ των ομάδων	6,544	2	3,272	25,620	,000
	Εντός των ομάδων	20,944	164	,128		
	Συνολικά	27,488	166			



Εικόνα 11: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας

7.2 Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: Η μεταβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση

Ο στόχος του ερευνητικού ερωτήματος αυτού είναι να εντοπίσει αν με κάποιο τρόπο προκλήθηκε μεταβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών που παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανάλυσης διακύμανσης καταρχάς στη συνολική μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης και κατόπιν στις επιμέρους μεταβλητές οι οποίες συνθέτουν την συναισθηματική νοημοσύνη.

7.2.1 Επίδραση στην συνολική κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για την επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης στη συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης δίνονται στον πίνακα ανάλυσης διακύμανσης που ακολουθεί. Δίνεται επίσης και το γράφημα μέσων τιμών (means plot).

Από την τιμή του κριτηρίου F και την τιμή του δείκτη P-Value προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση τουλάχιστον σε μία από τις τρεις ομάδες μαθητών ως προς την συναισθηματική νοημοσύνη, δηλαδή την ομάδα πριν, την ομάδα ελέγχου και την ομάδα μετά. Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του ελέγχου πολλαπλών συγκρούσεων (Multiple Post Hoc Test Comparisons), προκύπτει ότι όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, η ομάδα μαθητών πριν την παρέμβαση και η ομάδα ελέγχου, έχουν στατιστικώς τις ίδιες τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης.

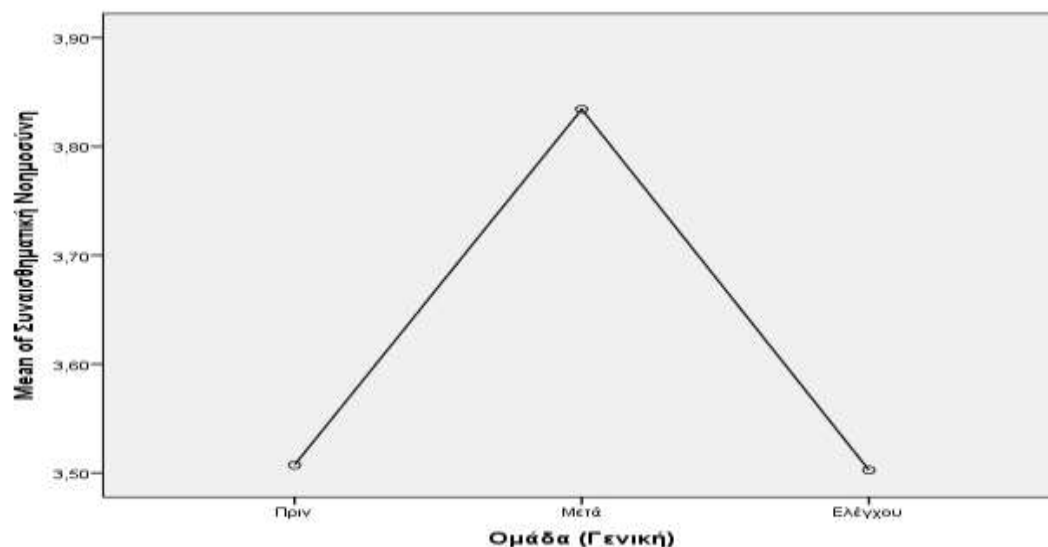
Μετά την παρέμβαση εντοπίζεται βελτίωση του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Η βελτίωση αυτή κατά μέση τιμή αφορά την μετάβαση από μία μέση τιμή 3,50 σε μία μέση τιμή 3,83.

Πίνακας 14: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

Descriptives								
Συναισθηματική Νοημοσύνη								
	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
					Κάτω Όριο	Πάνω Όριο		
Πριν	59	3,5071	,41610	,05417	3,3987	3,6156	2,54	4,54
Μετά	57	3,8342	,42763	,05664	3,7208	3,9477	2,51	4,58
Ελέγχου	51	3,5025	,31853	,04460	3,4129	3,5921	2,94	4,31
Total	167	3,6174	,42102	,03258	3,5530	3,6817	2,51	4,58

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη					
	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Μεταξύ των ομάδων	4,070	2	2,035	13,163	,000
Εντός των ομάδων	25,355	164	,155		
Συνολικά	29,425	166			



Εικόνα 12: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης

Ακολουθώς δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο της μεταβολής των μέσων τιμών και των τριών ομάδων οι οποίες

συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση, όπως επίσης και αναλυτικά των τριών ομάδων οι οποίες ήταν οι ομάδες αναφοράς (Control Group). Ειδικότερα, το κριτήριο F και η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου αναδεικνύουν ότι τουλάχιστον μία ομάδα έχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση, ενώ η εξέταση του πίνακα των πολλαπλών συγκρίσεων στο παράρτημα της εργασίας, δείχνει ότι υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση και στις τρεις ομάδες μαθητών οι οποίες δέχτηκαν την εκπαιδευτική παρέμβαση κατά την μετάβαση από το πριν στο μετά. Δηλαδή τόσο η ομάδα Α όσο η Β, όσο και η Γ, στην μετάβαση από πριν την παρέμβαση στην κατάσταση μετά την παρέμβαση σημειώνουν στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση βελτιώνοντας τις επιδόσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι επιδόσεις αυτές καταγράφουν για την περίπτωση της ομάδας Α μία διαφορά της τάξης του 0,4, για την περίπτωση της ομάδας Β μία διαφορά της τάξης του 0,2 και για την περίπτωση της ομάδας Γ μία διαφορά της τάξης επίσης του 0,4.

Σημειώνεται επίσης ότι τα τρία δημοτικά σχολεία που αποτελούν τις μονάδες αναφοράς, όσον αφορά την συναισθηματική νοημοσύνη δεν είχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως συνολική ομάδα με τις ομάδες που δέχτηκαν την παρέμβαση πριν την παρέμβαση. Ενώ επίσης σημειώνεται ότι το γεγονός που παρατηρήθηκε στο επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας όπου πριν την παρέμβαση η ψυχική ανθεκτικότητα των δημόσιων σχολείων ήταν σημαντικά μεγαλύτερη, εδώ δεν ισχύει το φαινόμενο αυτό όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Φαίνεται δηλαδή ότι το περιβάλλον του δημόσιου σχολείου ευνοεί μεν κάποια μεγαλύτερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο για τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 15: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

Descriptives

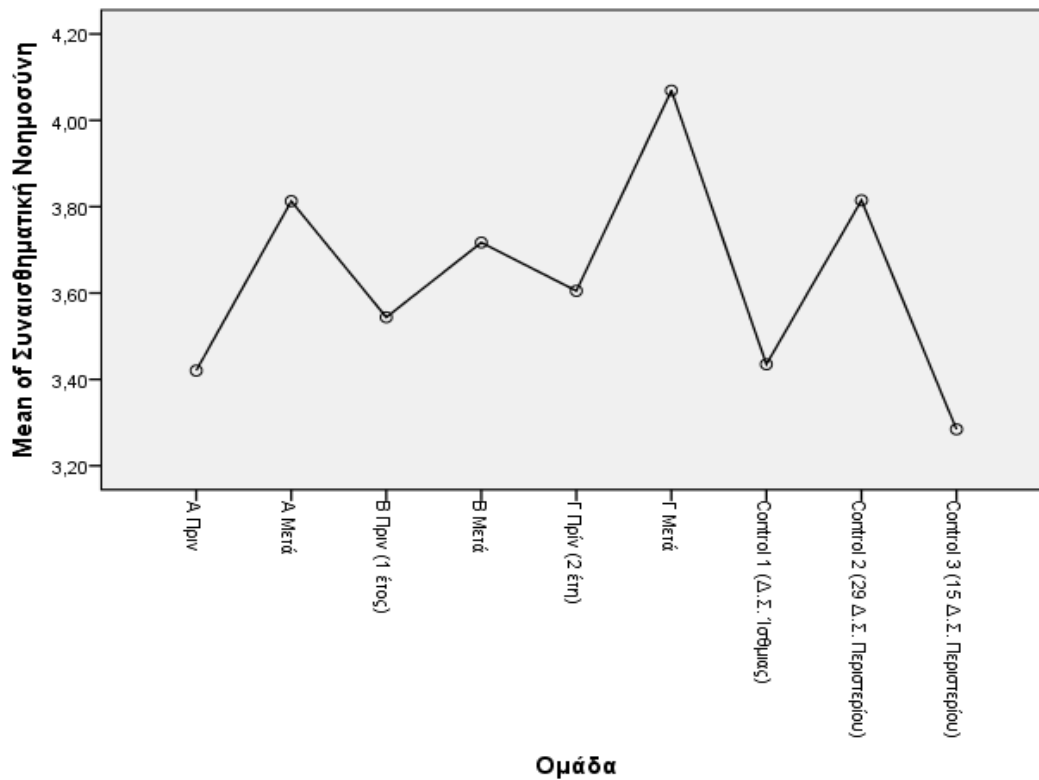
Συναισθηματική Νοημοσύνη

	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
					Κάτω Όριο	Πάνω Όριο		
					A Πριν	24		
A Μετά	22	3,8128	,53085	,11318	3,5774	4,0481	2,51	4,58
B Πριν (1 έτος)	22	3,5439	,48732	,10390	3,3278	3,7599	2,63	4,54
B Μετά	22	3,7170	,36131	,07703	3,5568	3,8772	3,12	4,36
Γ Πριν (2 έτη)	13	3,6051	,32573	,09034	3,4082	3,8019	3,09	3,97
Γ Μετά	13	4,0689	,21461	,05952	3,9392	4,1986	3,63	4,25
Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	14	3,4350	,23853	,06375	3,2973	3,5727	3,09	3,97
Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	17	3,8147	,27948	,06778	3,6710	3,9584	3,39	4,31
Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	20	3,2845	,14720	,03291	3,2156	3,3533	2,94	3,54
Total	167	3,6174	,42102	,03258	3,5530	3,6817	2,51	4,58

ANOVA

Συναισθηματική Νοημοσύνη

	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Μεταξύ των ομάδων	8,105	8	1,013	7,508	,000
Εντός των ομάδων	21,320	158	,135		
Συνολικά	29,425	166			



Εικόνα 13: Γράφημα μέσων τιμών (Means Plot) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

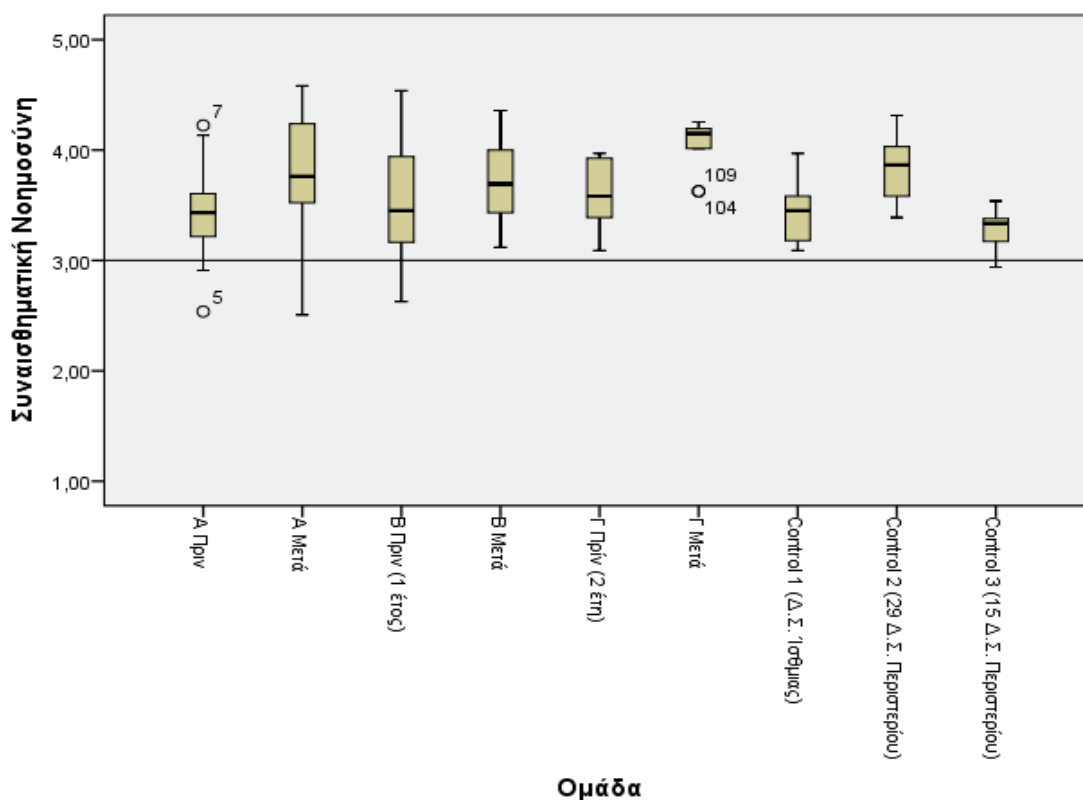
Ακολούθως, δίνεται το ομαδοποιημένο θηκόγραμμα όπου φαίνεται η μεταβολή της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης για τις τρεις ομάδες παρέμβασης πριν και μετά, και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης για τις τρεις ομάδες αναφοράς.

Στο θηκόγραμμα αυτό παρατηρείται μεν η βελτίωση, αλλά αυτή η βελτίωση δεν έχει ακριβώς την καθαρή εικόνα μετάβασης προς μία συνολικά καλύτερη κατάσταση όπως συνέβαινε με το αντίστοιχο θηκόγραμμα της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ίσως το γεγονός αυτό να οφείλεται στο ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν αφορούσε την μεταβολή αυτής καθ' εαυτής της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά στόχευε στην ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ μέσω της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάστηκε και η συναισθηματική νοημοσύνη. Μ' αυτή τη συσχέτιση λοιπόν να εκφράζεται με ένα πιο χαλαρό τρόπο, γι' αυτό εντοπίζονται μεταβολές συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες δεν είναι τόσο καθαρά διατυπωμένες στο θηκόγραμμα.

Παρατηρούνται δηλαδή περιπτώσεις όπως στην περίπτωση του θηκογράμματος που εκφράζει την ομάδα A μετά την παρέμβαση, όπου εντοπίζεται

μάλλον να υπάρχει μία μικρή αύξηση της διακύμανσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ στην περίπτωση της ομάδας Γ μετά την παρέμβαση τα αποτελέσματα είναι πιο θεαματικά.

Πάντως σε κάθε περίπτωση έχοντας απεικονίσει την γραμμή του επιπέδου 3 το οποίο είναι η ενδιάμεση τιμή μεταξύ των κλιμάκων 1 και 5 και αφορά τα ενδιάμεσα επίπεδα, το ουδέτερο δηλαδή επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, το σύνολο των μαθητών στις περισσότερες περιπτώσεις, η συντριπτική πλειοψηφία δηλαδή βρίσκεται άνω της ουδέτερης γραμμής. Δηλαδή οι μαθητές εκείνοι οι οποίοι σημειώνουν υπολειπόμενες τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή κάτω της ενδιάμεσης γραμμής τρία είναι ελάχιστοι.



Εικόνα 14: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεχωριστά για κάθε ομάδα παρέμβασης

7.2.2 Αναλυτική επίδραση στις διαστάσεις της κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ακολούθως, δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον εντοπισμό των διαφοροποιήσεων που προκλήθηκαν από την εκπαιδευτική παρέμβαση στο σύνολο των διαστάσεων της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι το σύνολο των διαστάσεων αυτών τροποποιήθηκαν στατιστικώς σημαντικά και γενικότερα βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση.

Όπως απεικονίζεται και στο ομαδοποιημένο θηκόγραμμα το οποίο δίνεται όπου με διάφορα χρώματα δίνονται οι εκάστοτε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση, η βελτίωση αυτή είναι σε κάποιες περιπτώσεις αρκετά εμφανής, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οριακή. Αλλά πάντως σε κάθε περίπτωση αξιολογείται ως στατιστικώς σημαντική με την τιμή P-Value να είναι μεγαλύτερη από το 0,05 σε κάθε περίπτωση. '

Συνολικά δηλαδή αξιολογώντας τα αποτελέσματα του ερευνητικού ερωτήματος αυτού, προκύπτει ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση βελτίωσε και τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης για το σύνολο των παιδιών τα οποία παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση αυτή, ενώ δεν εντοπιζόταν πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 16: Αποτελέσματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

Descriptives

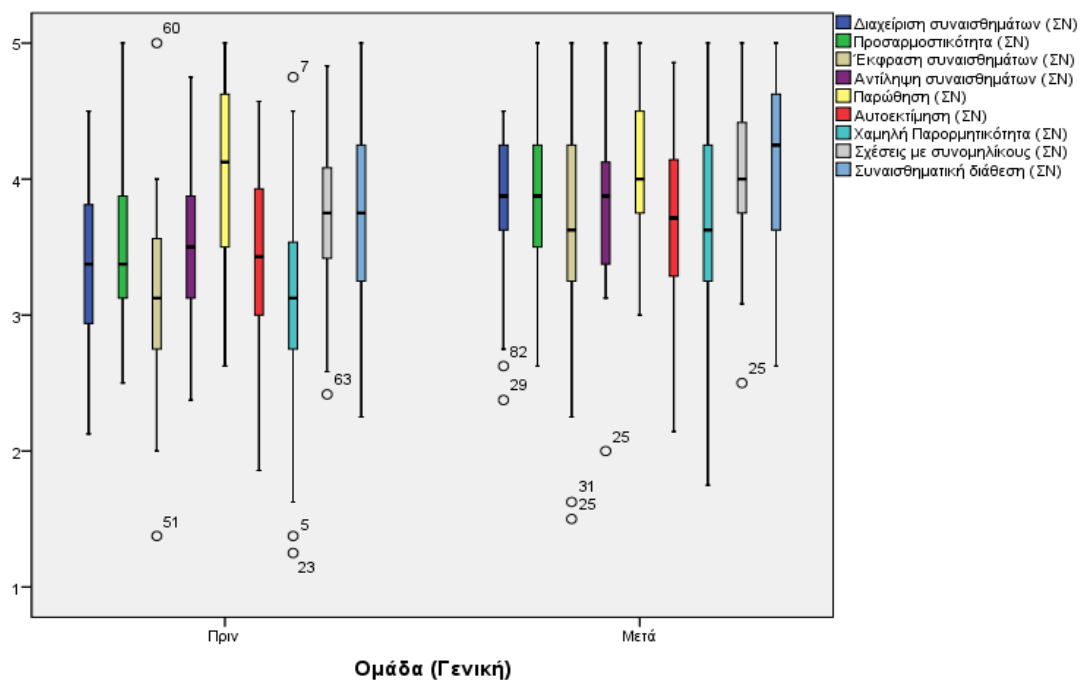
		N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τον μέσο		Ελάχιστο	Μέγιστο
						Κάτω Όριο	Πάνω Όριο		
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	59	3,3762	,66069	,08601	3,2040	3,5484	2,13	4,50
	Μετά	57	3,8531	,51328	,06799	3,7169	3,9893	2,38	4,50
	Ελέγχου	51	3,4387	,49204	,06890	3,3003	3,5771	2,25	4,50
	Total	167	3,5581	,60028	,04645	3,4664	3,6498	2,13	4,50
Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	Πριν	59	3,5339	,57929	,07542	3,3829	3,6849	2,50	5,00
	Μετά	57	3,8136	,59533	,07885	3,6556	3,9716	2,63	5,00
	Ελέγχου	51	3,3946	,50521	,07074	3,2525	3,5367	2,50	4,63
	Total	167	3,5868	,58626	,04537	3,4973	3,6764	2,50	5,00
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	59	3,1335	,59445	,07739	2,9786	3,2884	1,38	5,00
	Μετά	57	3,6250	,74327	,09845	3,4278	3,8222	1,50	5,00
	Ελέγχου	51	3,2549	,48021	,06724	3,1198	3,3900	2,00	4,00
	Total	167	3,3383	,65159	,05042	3,2388	3,4379	1,38	5,00
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	59	3,5148	,59319	,07723	3,3602	3,6694	2,38	4,75
	Μετά	57	3,8600	,58116	,07698	3,7058	4,0142	2,00	5,00
	Ελέγχου	51	3,3568	,53221	,07452	3,2071	3,5065	2,25	4,75
	Total	167	3,5844	,60490	,04681	3,4919	3,6768	2,00	5,00
Παρώθηση (ΣΝ)	Πριν	59	4,0636	,65832	,08571	3,8920	4,2351	2,63	5,00
	Μετά	57	4,0724	,50497	,06688	3,9384	4,2064	3,00	5,00
	Ελέγχου	51	3,7931	,61876	,08664	3,6190	3,9671	2,50	5,00
	Total	167	3,9840	,60737	,04700	3,8912	4,0768	2,50	5,00
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Πριν	59	3,3947	,66444	,08650	3,2215	3,5678	1,86	4,57
	Μετά	57	3,6947	,64558	,08551	3,5234	3,8659	2,14	4,86
	Ελέγχου	51	3,7124	,52415	,07340	3,5650	3,8598	2,43	5,00
	Total	167	3,5941	,63207	,04891	3,4975	3,6907	1,86	5,00
	Πριν	59	3,1686	,75796	,09868	2,9711	3,3661	1,25	4,75
	Μετά	57	3,5965	,74590	,09880	3,3986	3,7944	1,75	5,00

Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	Ελέγχου	51	3,1225	,66872	,09364	2,9345	3,3106	1,50	4,63
	Total	167	3,3006	,75440	,05838	3,1853	3,4158	1,25	5,00
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	Πριν	59	3,7401	,57237	,07452	3,5910	3,8893	2,42	4,83
	Μετά	57	4,0380	,50716	,06717	3,9034	4,1726	2,50	5,00
	Ελέγχου	51	3,8168	,45019	,06304	3,6902	3,9435	2,83	4,73
	Total	167	3,8652	,52803	,04086	3,7846	3,9459	2,42	5,00
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	Πριν	59	3,7669	,69304	,09023	3,5863	3,9476	2,25	5,00
	Μετά	57	4,0724	,65506	,08676	3,8986	4,2462	2,63	5,00
	Ελέγχου	51	3,4975	,63958	,08956	3,3177	3,6774	2,50	5,00
	Total	167	3,7889	,69973	,05415	3,6820	3,8958	2,25	5,00

ANOVA

		Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσο Τεράγωνο	F	Σημαντικότητα
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	7,638	2	3,819	12,004	,000
	Εντός των ομάδων	52,177	164	,318		
	Συνολικά	59,815	166			
Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	4,981	2	2,490	7,843	,001
	Εντός των ομάδων	52,073	164	,318		
	Συνολικά	57,054	166			
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	7,515	2	3,758	9,787	,000
	Εντός των ομάδων	62,963	164	,384		
	Συνολικά	70,478	166			
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	7,256	2	3,628	11,124	,000
	Εντός των ομάδων	53,485	164	,326		
	Συνολικά	60,741	166			
Παρόθηση (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	2,678	2	1,339	3,750	,026
	Εντός των ομάδων	58,559	164	,357		
	Συνολικά	61,237	166			
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	3,637	2	1,818	4,758	,010
	Εντός των ομάδων	62,682	164	,382		
	Συνολικά	66,318	166			
Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	7,636	2	3,818	7,210	,001
	Εντός των ομάδων	86,837	164	,529		
	Συνολικά	94,473	166			
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	2,745	2	1,372	5,169	,007
	Εντός των ομάδων	43,538	164	,265		
	Συνολικά	46,283	166			
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	Μεταξύ των ομάδων	8,938	2	4,469	10,131	,000
	Εντός των ομάδων	72,340	164	,441		

	Συνολικά	81,278	166		
--	----------	--------	-----	--	--



Εικόνα 15: : Ομαδοποιημένα θηκογράμματα του ελέγχου ανάλυσης διακύμανσης για τον έλεγχο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

7.3 Τρίτο ερευνητικό ερώτημα: Επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Το ερευνητικό ερώτημα αυτό διερευνά την ύπαρξη τυχόν διαφοροποιητικών επιδράσεων των ατομικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και στην συναισθηματική νοημοσύνη. Ειδικότερα, διερευνώνται οι επιδράσεις του φύλου, του είδους του σχολείου και του είδους της περιοχής διαμονής.

7.3.1 Το φύλο

Όσον αφορά το φύλο, προκειμένου να διερευνηθεί η διαφοροποιητική επίδραση που αυτό ασκεί στην κλίμακα χαρτών, δηλαδή της ψυχικής ανθεκτικότητας και στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, υλοποιήθηκε ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, με ανεξάρτητη μεταβλητή τις κλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας και εξαρτημένη μεταβλητή το φύλο.

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test, ενώ δίνονται και τα δύο ομαδοποιημένα θηκογράμματα για την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test προκύπτει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων στην κλίμακα «συνομιλώ με τους γονείς μου» και στην κλίμακα «διαχείρισης συναισθημάτων».

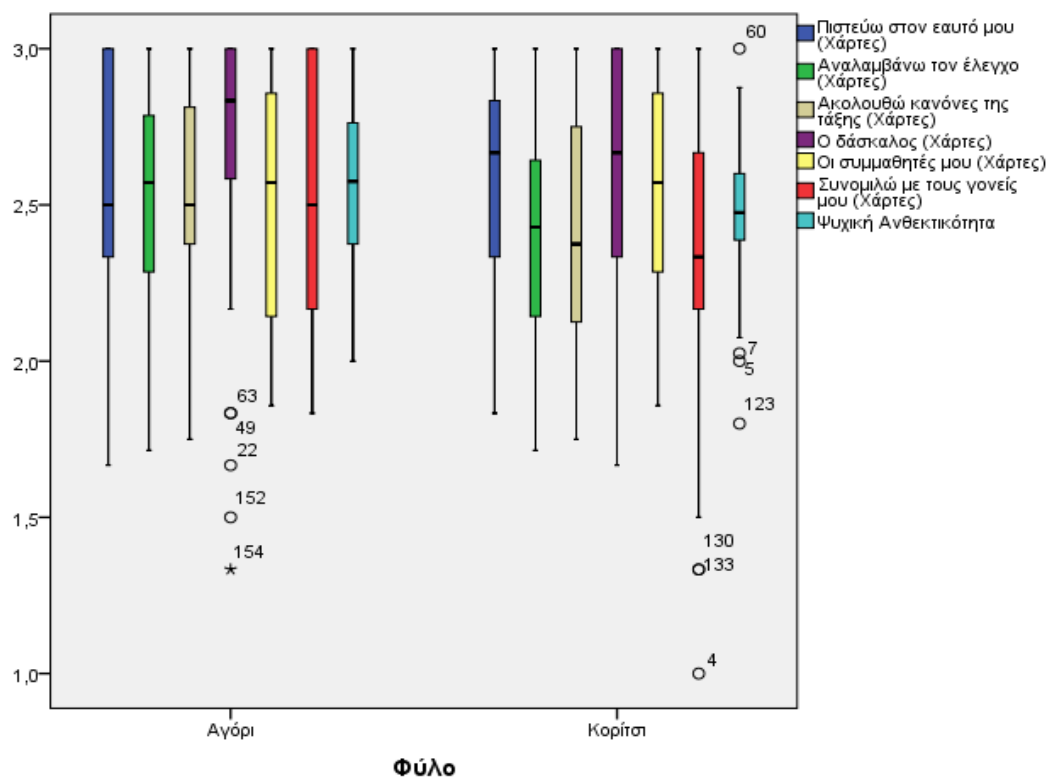
Ειδικότερα, όσον αφορά την κλίμακα «συνομιλώ με τους γονείς μου» η οποία ανήκει στην κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, προκύπτει ότι τα αγόρια έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη τάση να συνομιλούν με τους γονείς τους απ' ό,τι τα κορίτσια με μέση τιμή για τα αγόρια 2,52 και μέση τιμή για τα κορίτσια 2,37. Όσον αφορά τη διαχείριση συναισθημάτων η οποία ανήκει στην κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης, φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν μικρότερη μέση τιμή της κλίμακας, η οποία μέση τιμή για τα αγόρια είναι 3,28, ενώ για τα κορίτσια είναι 3,50. Δηλαδή τα κορίτσια είναι αποτελεσματικότερα στη διαχείριση των συναισθημάτων απ' ό,τι τα αγόρια.

Πέραν αυτών των δύο στατιστικώς σημαντικών διαφοροποιήσεων, εντοπίζονται και κάποιες ακόμα διαφοροποιήσεις οι οποίες όμως είναι ενδεικτικές και είναι στατιστικώς σημαντικές μόνο σε επίπεδο 90%, όπως είναι η συνολική ψυχική ανθεκτικότητα, όπου φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν ελαφρώς μεγαλύτερες τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας απ' ό,τι τα κορίτσια, ενώ δεν εντοπίζεται καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά τη συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης.

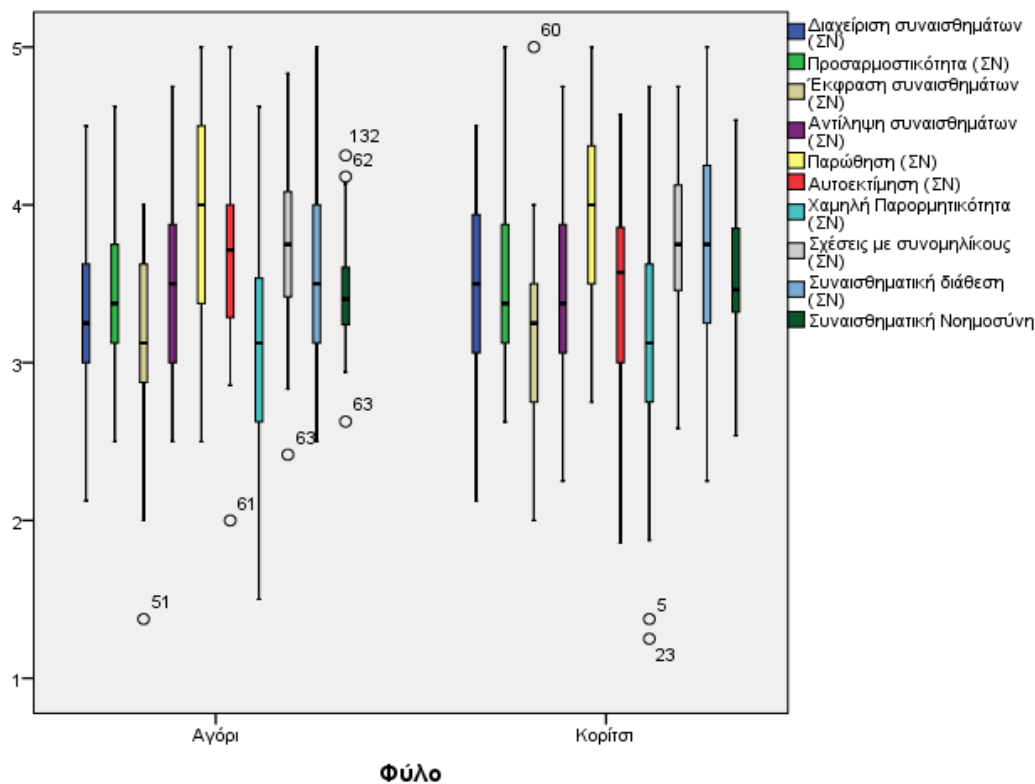
Πίνακας 17: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

	Φύλο	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,5523	,37489	,951
	Κορίτσι	59	2,5565	,34548	
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,5378	,34356	,082
	Κορίτσι	59	2,4237	,33657	
Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,5490	,33455	,089
	Κορίτσι	59	2,4364	,35001	
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,6863	,44177	,474
	Κορίτσι	59	2,6299	,38040	
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,5602	,34974	,523
	Κορίτσι	59	2,5182	,33754	
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Αγόρι	51	2,5294	,38254	,050
	Κορίτσι	59	2,3729	,43806	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	Αγόρι	51	2,5672	,27760	,088
	Κορίτσι	59	2,4860	,21662	
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,2843	,54491	,044
	Κορίτσι	59	3,5097	,60592	
Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,4191	,54762	,374
	Κορίτσι	59	3,5127	,54963	
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,1936	,51860	,945
	Κορίτσι	59	3,1864	,57206	
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,4524	,54398	,854
	Κορίτσι	59	3,4322	,59375	
Παρώθηση (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,8754	,66949	,350
	Κορίτσι	59	3,9924	,63646	

Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,6452	,54180	,106
	Κορίτσι	59	3,4528	,67485	
Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,1166	,68180	,678
	Κορίτσι	59	3,1737	,74749	
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,7414	,52308	,521
	Κορίτσι	59	3,8053	,51701	
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	Αγόρι	51	3,6152	,66089	,702
	Κορίτσι	59	3,6653	,69962	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Αγόρι	51	3,4796	,36199	,508
	Κορίτσι	59	3,5270	,38287	



Εικόνα 16: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου *t*-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής



Εικόνα 17: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου *t*-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

7.3.2 Το είδος σχολείου

Όσον αφορά τις διαφοροποιητικές επιδράσεις που μπορεί να ασκεί το είδος του σχολείου στις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης, δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα στον πίνακα που ακολουθεί, όπως επίσης και τα ομαδοποιημένα θηκογράμματα για την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t*-test προκύπτουν αρκετές διαφοροποιήσεις κρίνοντας από την τιμή της στήλης τη P-Value της στατιστικής δηλαδή σημαντικότητας. Ειδικότερα, υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού όσον αφορά την κλίμακα «πιστεύω στον εαυτό μου» της ψυχικής ανθεκτικότητας με τα παιδιά του δημόσιου σχολείου να αναφέρουν μεγαλύτερες τιμές στην κλίμακα. Επίσης υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στην κλίμακα «αναλαμβάνω

τον έλεγχο», με τα παιδιά του δημόσιου σχολείου να έχουν επίσης μεγαλύτερες τιμές από τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου.

Εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ δημοσίου και ιδιωτικού επίσης για την κλίμακα «ακολουθώ τους κανόνες της τάξης», με τα παιδιά του δημόσιου σχολείου να σημειώνουν μεγαλύτερες μέσες τιμές από τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου. Επίσης εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στην κλίμακα «συνομιλώ με τους γονείς μου», όπου τα παιδιά του δημόσιου σχολείου επιτυγχάνουν μεγαλύτερες τιμές στη συγκεκριμένη κλίμακα απ' ό,τι τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου.

Συνολικά λοιπόν, όλες οι παραπάνω στατιστικώς σημαντικές διαφορές, αλλά και εκείνες οι διαφορές οι οποίες δεν χαρακτηρίστηκαν στατιστικώς σημαντικές συγκροτούν την στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταξύ των παιδιών του δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου, όπου τα παιδιά του δημόσιου σχολείου σημειώνουν συνολικά υψηλότερες τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας έναντι του ιδιωτικού σχολείου.

Μία σημαντική παρατήρηση που πρέπει να γίνει στο σημείο αυτό είναι ότι μιλώντας για παιδιά δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου έχουμε εξαιρέσει τα παιδιά εκείνα στα οποία έγινε η παρέμβαση. Δηλαδή μετρώνται τα παιδιά πριν την παρέμβαση η οποία έγινε σε παιδιά ιδιωτικού σχολείου και παιδιά δημόσιου σχολείου στα οποία δεν έγινε η παρέμβαση. Δηλαδή παίρνουμε την εικόνα συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας πριν την παρέμβαση.

Επίσης, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαφορές μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου εντοπίζονται στα επίπεδα της αυτοεκτίμησης, όπου τα παιδιά του δημόσιου σχολείου σημειώνουν αρκετά μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης απ' ό,τι τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου, με μέση τιμή δημοσίου να είναι 3,71 και μέση τιμή ιδιωτικού να είναι 3,39. Στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση εντοπίζεται επίσης στο επίπεδο της συναισθηματικής διάθεσης, όπου τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου έχουν μεγαλύτερες τιμές συναισθηματικής διάθεσης από τα παιδιά του δημόσιου σχολείου.

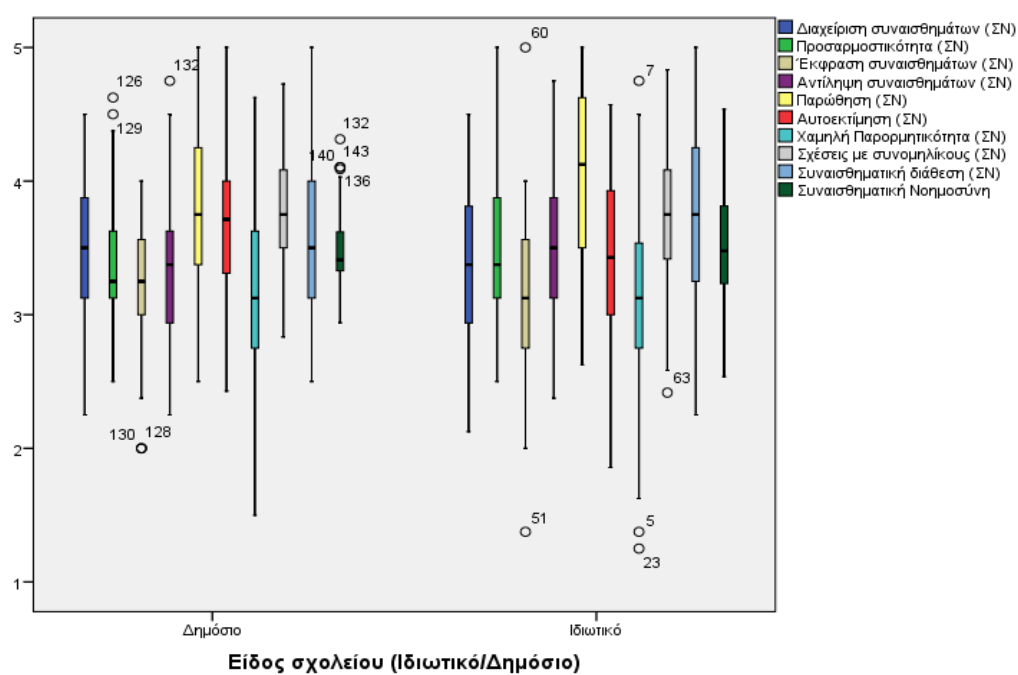
Τελικά, σε επίπεδο συνολικής κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εμφανίζεται στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών ιδιωτικού και δημόσιου σχολείου.

Αποτιμώντας συνολικά το ερευνητικό ερώτημα εντοπίζεται ότι τα παιδιά του δημόσιου σχολείου έχουν μεγαλύτερες τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά ίδιες τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης με τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου.

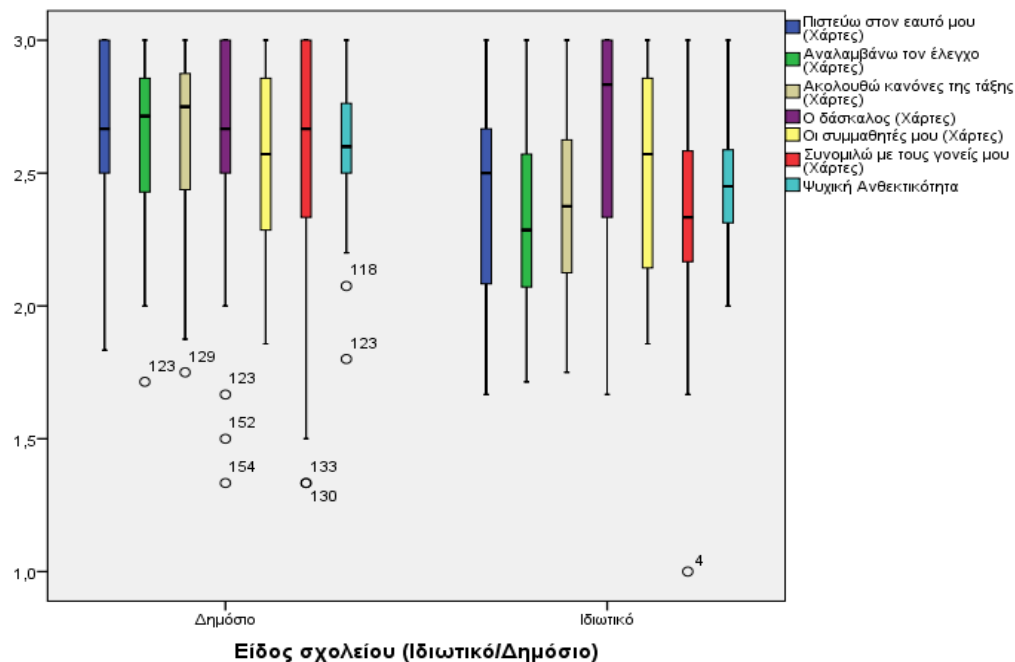
Πίνακας 18: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

	Είδος σχολείου (Ιδιωτικό/Δημόσιο)	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,6830	,31842	,000
	Ιδιωτικό	59	2,4435	,35505	
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,6162	,30303	,000
	Ιδιωτικό	59	2,3559	,33173	
Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,6250	,32016	,000
	Ιδιωτικό	59	2,3708	,32577	
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,6569	,40881	,985
	Ιδιωτικό	59	2,6554	,41276	
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,5630	,34572	,473
	Ιδιωτικό	59	2,5157	,34077	
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Δημόσιο	51	2,5425	,45564	,023
	Ιδιωτικό	59	2,3616	,36770	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	Δημόσιο	51	2,6137	,23766	,000
	Ιδιωτικό	59	2,4458	,23338	
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,4387	,49204	,580
	Ιδιωτικό	59	3,3762	,66069	
Προσαρμοστικότη τα (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,3946	,50521	,185
	Ιδιωτικό	59	3,5339	,57929	
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,2549	,48021	,246
	Ιδιωτικό	59	3,1335	,59445	
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,3568	,53221	,147
	Ιδιωτικό	59	3,5148	,59319	
Παρώθηση (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,7931	,61876	,029
	Ιδιωτικό	59	4,0636	,65832	
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,7124	,52415	,007
	Ιδιωτικό	59	3,3947	,66444	
	Δημόσιο	51	3,1225	,66872	,738

Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	Ιδιωτικό	59	3,1686	,75796	
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,8168	,45019	,441
	Ιδιωτικό	59	3,7401	,57237	
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	Δημόσιο	51	3,4975	,63958	,037
	Ιδιωτικό	59	3,7669	,69304	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Δημόσιο	51	3,5025	,31853	,949
	Ιδιωτικό	59	3,5071	,41610	



Εικόνα 18: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου *t-test for independent samples* για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας



Εικόνα 19: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου *t-test for independent samples* για τον έλεγχο επίδρασης του είδους σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

7.3.3 Η περιοχή διαμονής

Όσον αφορά την επίδραση της περιοχής διαμονής στην συναισθηματική νοημοσύνη και στην ψυχική ανθεκτικότητα, από τα αποτελέσματα του ελέγχου προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των κλιμάκων μεταξύ των δύο περιοχών διαμονής για την κλίμακα «ακολουθώ τους κανόνες της τάξης», όπου τα παιδιά του αστικού περιβάλλοντος εντοπίζουν μεγαλύτερες τιμές της κλίμακας «ακολουθώ κανόνες της τάξης» από τα παιδιά που διαμένουν στο ημιαστικό περιβάλλον και ειδικότερα βέβαια μιλώντας για ένα και μόνο σχολείο, το σχολείο των Ισθμίων.

Εντοπίζεται επίσης μία στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση σε επίπεδο συναισθηματικής διάθεσης, όπου τα παιδιά του αστικού περιβάλλοντος εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές συναισθηματικής διάθεσης από τα παιδιά του ημιαστικού περιβάλλοντος. Πέραν των δύο αυτών διαφορών δεν εντοπίζονται στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της συνολικής κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

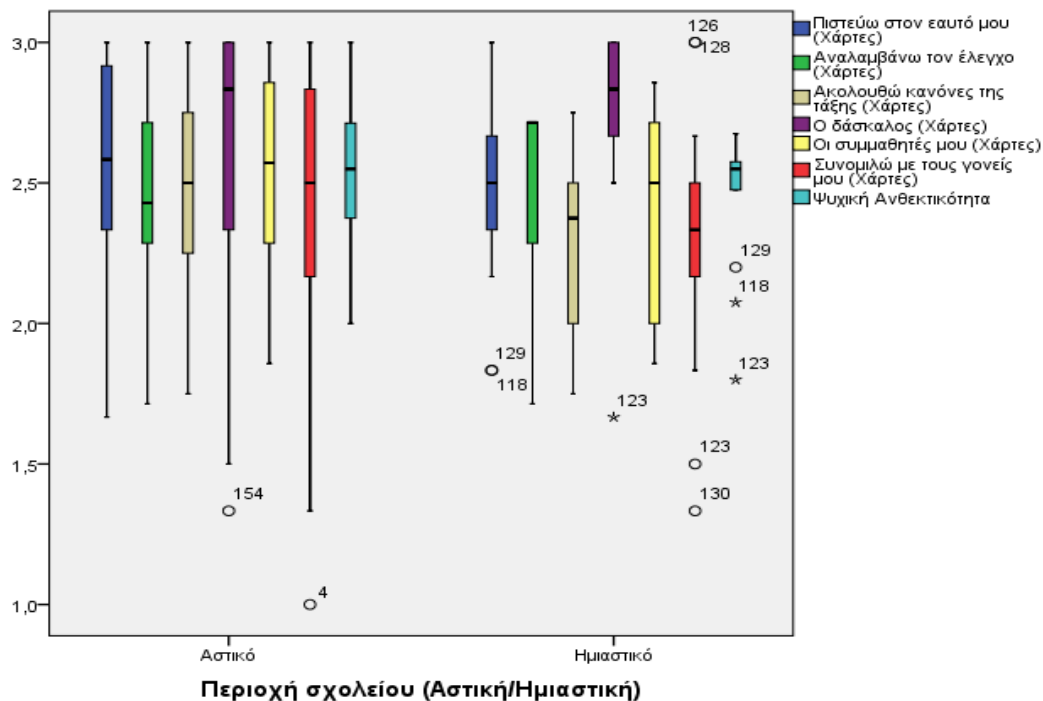
Αποτιμώντας δηλαδή συνολικά το ερώτημα αυτό, πέρα από κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις που εντοπίστηκαν στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας σε επιμέρους διαστάσεις, συνολικά δεν τεκμηριώνονται από τα στοιχεία διαφοροποίηση όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών.

Σημαντική παρατήρηση όμως σε αυτό είναι ότι από τον υφιστάμενο ερευνητικό σχεδιασμό δεν μπορεί να τεκμηριωθεί με επάρκεια ο έλεγχος αυτός και χρειάζεται μια περαιτέρω έρευνα η οποία θα εστιάζει ειδικότερα πάνω στο ερώτημα αυτό και στη διάκριση του είδους της περιοχής, με μεγαλύτερο αριθμό και αντιπροσωπευτικότερο αριθμό τόσο σχολείων, όσο και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών προκειμένου να μελετηθεί το γεγονός της διαφοροποιητικής επίδρασης του είδους της περιοχής. Δηλαδή οι διαφορές μεταξύ αστικών, ημιαστικών και ενδεχομένως και αγροτικών περιοχών.

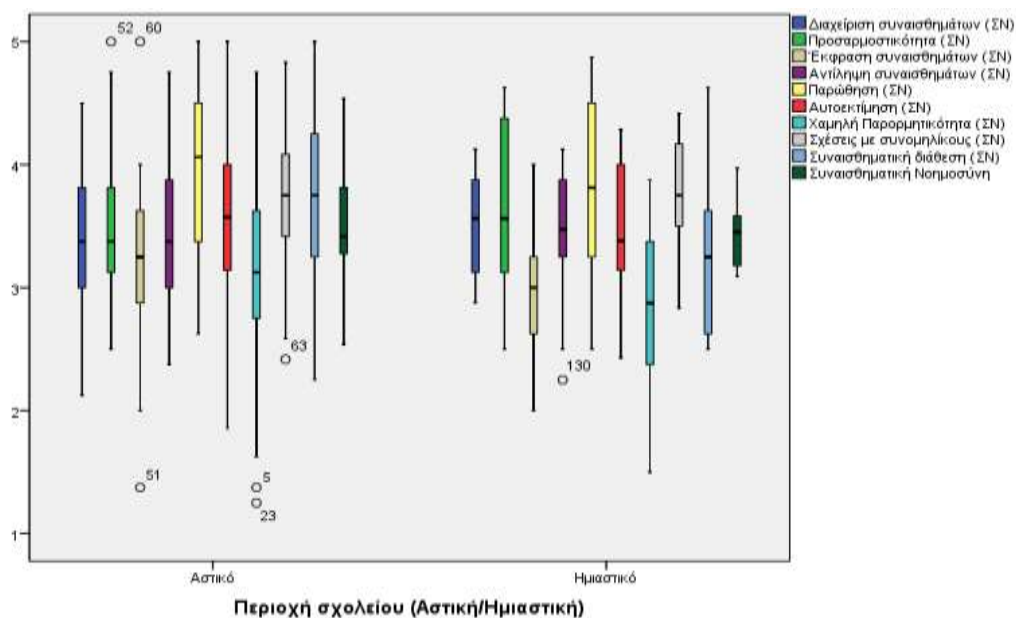
Πίνακας 19: Αποτελέσματα του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης του φύλου παρέμβασης στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

	Περιοχή σχολείου (Αστική/Ημιαστική)	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Αστικό	96	2,5625	,35807	,544
	Ημιαστικό	14	2,5000	,36398	
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Αστικό	96	2,4702	,34679	,611
	Ημιαστικό	14	2,5204	,32483	
Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Αστικό	96	2,5169	,34298	,024
	Ημιαστικό	14	2,2946	,31243	
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Αστικό	96	2,6458	,41833	,495
	Ημιαστικό	14	2,7262	,34348	
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Αστικό	96	2,5565	,34027	,130
	Ημιαστικό	14	2,4082	,34018	
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Αστικό	96	2,4670	,40654	,158
	Ημιαστικό	14	2,2976	,48560	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	Αστικό	96	2,5344	,24837	,238
	Ημιαστικό	14	2,4500	,24923	
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Αστικό	96	3,3875	,60458	,409
	Ημιαστικό	14	3,5268	,44446	
	Αστικό	96	3,4492	,53175	,316

Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	Ημιαστικό	14	3,6071	,65570	
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Αστικό	96	3,2279	,53588	,055
	Ημιαστικό	14	2,9286	,55840	
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Αστικό	96	3,4466	,57433	,808
	Ημιαστικό	14	3,4069	,54768	
Παρώθηση (ΣΝ)	Αστικό	96	3,9578	,63892	,411
	Ημιαστικό	14	3,8036	,74472	
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Αστικό	96	3,5536	,63424	,611
	Ημιαστικό	14	3,4626	,53986	
Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	Αστικό	96	3,1935	,71093	,076
	Ημιαστικό	14	2,8304	,68572	
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	Αστικό	96	3,7786	,52973	,880
	Ημιαστικό	14	3,7560	,44991	
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	Αστικό	96	3,7005	,67118	,017
	Ημιαστικό	14	3,2411	,61524	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	Αστικό	96	3,5152	,38794	,454
	Ημιαστικό	14	3,4350	,23853	



Εικόνα 20: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης της περιοχής του σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας



Εικόνα 21: Ομαδοποιημένα θηκογράμματα (Box Plots) του ελέγχου t-test for independent samples για τον έλεγχο επίδρασης της περιοχής του σχολείου στις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης

7.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα: Συσχέτιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί να εντοπίσει αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης για τα παιδιά του δείγματος. Σημειώνεται ότι ο έλεγχος αυτός εκτελέστηκε για το σύνολο των παιδιών, δηλαδή τόσο για τα παιδιά που είχαν λάβει την εκπαιδευτική παρέμβαση, όσο και για τα παιδιά που δεν συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση ή για τις περιπτώσεις εκείνων των παιδιών που αποτυπώθηκαν οι τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί, όπου οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο κλιμάκων σημειώνονται με έντονο μαύρο χρώμα και αστερίσκο. Από την γενική επισκόπηση προκύπτει ότι υπάρχουν διάσπαρτες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις, οι οποίες όμως δεν ξεπερνούν σε καμία περίπτωση την τιμή 0,4 του δείκτη Pearson, συνιστώντας έτσι μία ύπαρξη συσχετίσεων σε επίπεδο της ασθενούς συσχέτισης.

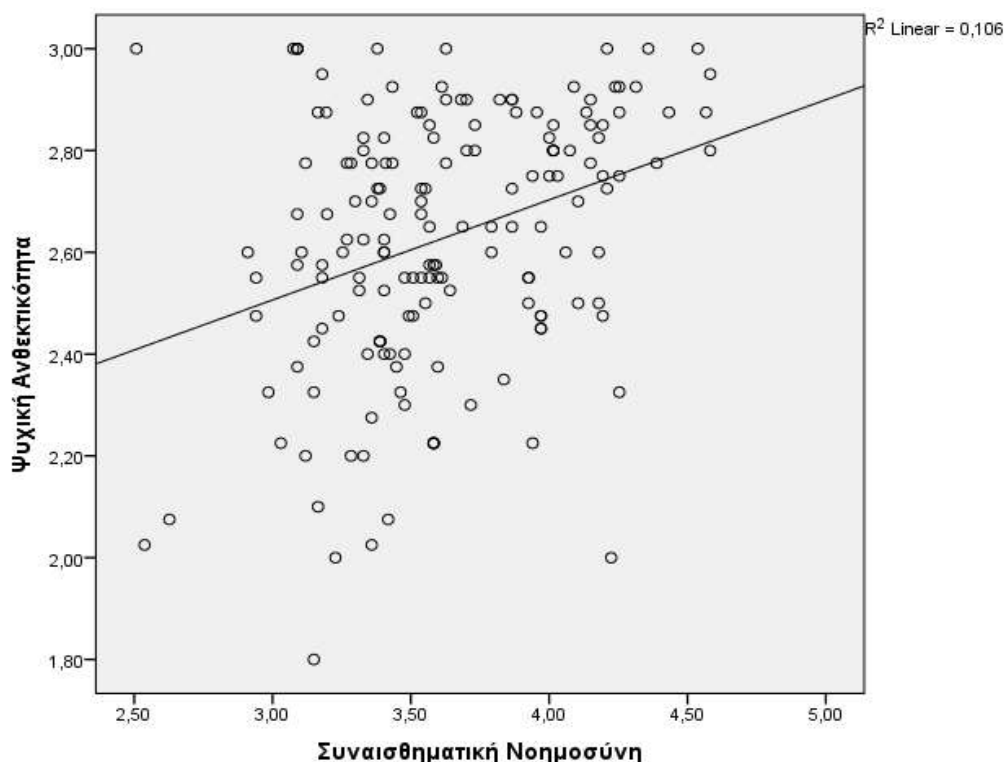
Ειδικότερα, όσον αφορά την συσχέτιση των δύο συνολικών κλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, εντοπίζεται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο 99% με την τιμή του δείκτη Pearson να λαμβάνει την τιμή $R=0,325$. Δηλαδή η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ψυχική ανθεκτικότητα είναι σε ένα επίπεδο του 32,5%. Δηλαδή, υπάρχει η μέτριας έντασης τάση όσο εντοπίζονται σε ένα παιδί υψηλές τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης, να εντοπίζονται και υψηλές τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας.

Φαίνεται επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με το σύνολο των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας, ενώ δεν συμβαίνει το ίδιο με την κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία συσχετίζεται με αρκετές, αλλά όχι με όλες τις τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης. Δεν εντοπίζονται συσχετίσεις ψυχικής ανθεκτικότητας με την παρώθηση, την αυτοεκτίμηση και την συναισθηματική διάθεση.

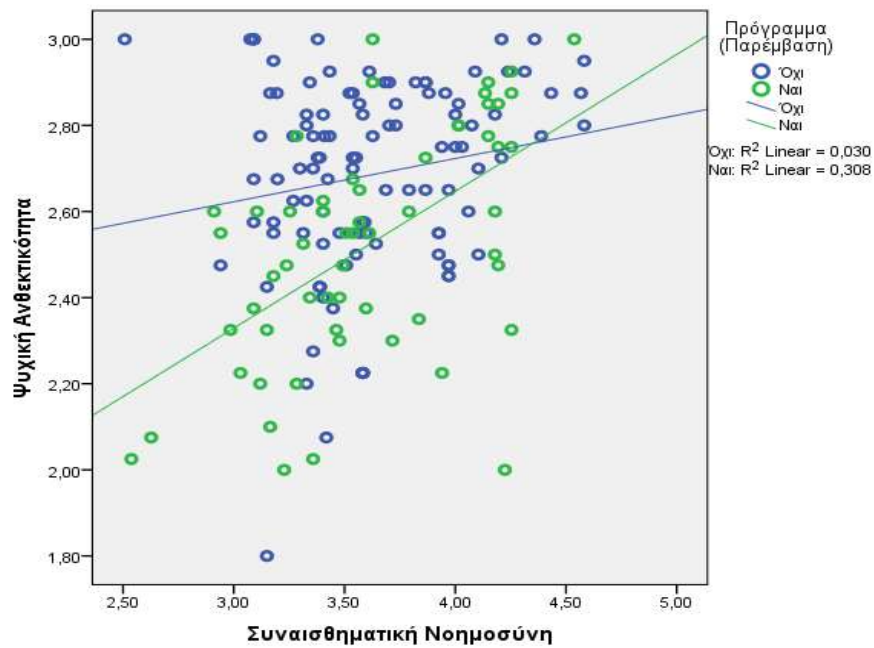
Πίνακας 20: Τιμές του συντελεστή συσχέτισης Pearson's r, μεταξύ των διαστάσεων των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

	Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Ψυχική Ανθεκτικότητα
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	,222**	,290**	,080	,112	,134	,209**	,238**
Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	,140	,186*	,048	,209**	,114	,086	,176*
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	,299**	,258**	,279**	,040	,177*	,275**	,308**
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	,191*	,244**	,069	,195*	,087	,211**	,225**
Παρόθηση (ΣΝ)	,110	,104	-,072	,206**	,008	,058	,087
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	,149	,185*	,129	-,004	,018	,096	,133
Χαμηλή Παρορμητικότητα (ΣΝ)	,187*	,221**	,176*	,067	,118	,263**	,240**
Σχέσεις με συνομηλίκους (ΣΝ)	,256**	,308**	,149	,269**	,273**	,172*	,323**
Συναισθηματική διάθεση (ΣΝ)	,162*	,174*	,066	-,021	,101	,125	,139
Συναισθηματική Νοημοσύνη	,289**	,333**	,164*	,205**	,180*	,257**	,325**

Ακολουθούν τα δύο γραφήματα σκέδασης όπου αποτυπώνεται η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο πρώτο ασπρόμαυρο γράφημα αποτυπώνεται η συνολική συσχέτιση, όπου φαίνεται ακριβώς αυτή η θετική συσχέτιση, ενώ στο δεύτερο γράφημα χρησιμοποιούνται δύο χρώματα, το μπλε χρώμα για όσους μαθητές δεν έλαβαν παρέμβαση και το πράσινο χρώμα για τους μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην παρέμβαση. Αυτό το οποίο απεικονίζεται είναι ότι η συσχέτιση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο έντονη για τα παιδιά τα οποία έλαβαν την παρέμβαση και αυτό αναδεικνύει ένα ακόμα ευεργετικό σημείο επίδρασης της εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία υλοποιήθηκε, το οποίο σημείο αυτό έγκειται στο ότι όχι απλώς αυξάνει ως εκπαιδευτική παρέμβαση την ψυχική ανθεκτικότητα πρωτογενώς και δευτερογενώς τη συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά εντείνει τον δεσμό μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης.



Εικόνα 22: Γράφημα σκέδασης (scatter plot) μεταξύ των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης



Εικόνα 23: Γράφημα σκέδασης (scatter plot) μεταξύ των κλιμάκων ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης, διαχωρισμένο μεταξύ των ατόμων που συμμετείχαν ή όχι στην παρέμβαση

ΜΕΡΟΣ Γ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 Ανασκόπηση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Ο στόχος αυτής της εργασίας ήταν να διερευνήσει το πεδίο της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών του δημοτικού. Επιπλέον, στο πλαίσιο της διερεύνησης αυτής όπου είχαμε μελετήσει την αποτελεσματικότητα μιας συγκεκριμένης και δομημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, την συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την συναισθηματική νοημοσύνη, την επίδραση του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ψυχική ανθεκτικότητα, όπως επίσης και την επίδραση του είδους του σχολείου, δηλαδή ιδιωτικού/δημόσιου και του είδους της περιοχής, δηλαδή αστικής/ημιαστικής. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλα δομημένο εργαλείο μέτρησης, δηλαδή ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε τις κλίμακες ψυχικής ανθεκτικότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης και τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του παιδιού και του σχολείου. Επιπλέον, σχεδιάστηκε μία πολύ συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα), η οποία στόχευε στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών η οποία υλοποιήθηκε σε τρεις ομάδες παιδιών ενός ιδιωτικού σχολείου και μετρήθηκαν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση. Τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης μετρήθηκαν στην πρώτη ομάδα αμέσως μετά την παρέμβαση, στην δεύτερη ομάδα ένα χρόνο μετά την παρέμβαση και στην τρίτη ομάδα δύο έτη μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Το σύνολο του δείγματος ήταν 167 άτομα και ήταν σχεδιασμένο με κριτήρια τυχαιοποίησης έτσι ώστε να είναι σχεδόν ισοπληθές όσον αφορά το φύλο, όσον αφορά το είδος του σχολείου και όσον αφορά την αναλογία μαθητών που έτυχαν παρέμβασης ή αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS και χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε επικύρωση της δομικής εγκυρότητας των δεδομένων με την έννοια ότι η συνολικά ερμηνευόμενη διακύμανση του πλήθους

των παραγόντων που χρησιμοποιήθηκαν υπερέβαινε το 50%. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης έδειξε ότι αυτή ήταν απόλυτα επιτυχής με την έννοια ότι προκάλεσε στατιστικώς σημαντική βελτίωση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας αλλά και της συναισθηματικής νοημοσύνης και στις τρεις ομάδες οι οποίες παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα παιδιά του ιδιωτικού σχολείου πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν χαμηλότερες τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας από τα παιδιά της ομάδας αναφοράς, ενώ είχαν ίδια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης με τα παιδιά της ομάδας αναφοράς. Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης βελτιώθηκαν και σχεδόν σε όλες τις παραμέτρους και τις διαστάσεις των κλιμάκων μέτρησης εμφάνισαν στατιστικώς σημαντική βελτίωση τόσο έναντι της πρότερης κατάστασης τους, όσο και έναντι της ομάδας αναφοράς η οποία δεν συμμετείχε στην εκπαιδευτική παρέμβαση. Όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, εντοπίστηκαν πλήθος συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, όλες οι συσχετίσεις ήταν θετικές ως προς το πρόσημο, και σε επίπεδο έντασης αξιολογούνται από 0,1 έως 0,4 αναφορικά με την τιμή του δείκτη συσχέτισης Pearson. Η συνολική κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας με την συνολική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν θετική συσχέτιση στο επίπεδο του 0,328. Αυτό σημαίνει ουσιαστικά ότι υπάρχει η μέτριας έντασης τάση στα παιδιά τα οποία εμφανίζονται οι υψηλές τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης, να εμφανίζονται και σχετικά υψηλές τιμές ψυχικής ανθεκτικότητας και τανάπαλιν. Βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις τόσο του φύλου, όσο και του είδους του σχολείου αλλά και του είδους της περιοχής διαμονής, τόσο στην συναισθηματική νοημοσύνη όσο και στην ψυχική ανθεκτικότητα.

8.1.1 Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με Κοινωνική Παιδαγωγική

Από τις αρχές της δημιουργίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, στόχος της ήταν η βοήθεια των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων που δεχόντουσαν τη μεγαλύτερη πίεση, ώστε να βοηθήσει στα ποικίλα προβλήματα τα οποία εμφανίζοντας, εξομαλύνοντας τις κοινωνικές διαφορές (Buchkremer, όπως αναφέρεται στο Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013).

Η ένταξη του ομαδικού πνεύματος στον κορμό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής από τον Paul Natorp οδηγεί την επιστήμη στη σύνδεση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο με σκοπό να ενισχύσει την προσωπικότητα του ατόμου. Η ενίσχυση αυτή, θα βοηθήσει το άτομο να γίνει πιο ανθεκτικό και να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις που θα συναντήσει στη ζωή του (Klaus, Mollenjauer). Συνεπώς η Κοινωνική Παιδαγωγική ενώνει το άτομο με την κοινωνία στην οποία ζει και τον περιβάλλει (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013).

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης παρατηρήθηκε διαφορά ανάμεσα στα τρία σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Μέσα από τις διαφορετικές τιμές που καταγράφηκαν στη στατιστική μας έρευνα μπορούμε να κατανοήσουμε τον διαφορετικό τρόπο με τον οποία τα παιδιά ζουν και μεγαλώνουν, ανάμεσα στο αστικό και στο ημιαστικό περιβάλλον, σε ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό σχολείο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι στο αστικό δημόσιο σχολείο τα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας τα οποία μετρήσαμε, ήταν αισθητά μεγαλύτερα.

Μέσα από τη συνεργασία της οικογένεια και της κοινωνίας, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, με σκοπό να ενισχύσει την κοινωνικοσυναισθηματική πλευρά των παιδιών (Petrie, 2005, Petrie et al., 2006, Petrie, 2011). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τον Hamalainen για να υπάρξει σταθερότητα στη ζωή ενός ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο η ανεξαρτησία του (Hamalainen, 2012).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα μας οδηγούν στο να κατανοήσουμε τη σημαντικότητα της ανεξαρτησίας και της αυτοεκτίμησης μέσω τόσο του ερωτηματολογίου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όσο και της Συναισθηματικής

Νοημοσύνης. Πιο αναλυτικά στα στοιχεία «Αναλαμβάνω τον έλεγχο» και «Πιστεύω στον εαυτό μου», οι μαθητές μετά την παρέμβαση είχαν μεγαλύτερες τιμές. Παράλληλα στον δείκτη «Αυτοεκτίμηση» του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρατηρήθηκε και εκεί θετική μεταβολή.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, η οποία θα τον βοηθήσει να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής (Kyriacou, 2011). Μέσα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων θα δημιουργηθούν ουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές (Eichsteller, G. & Holthoff, S., 2011a· Eichsteller, G. & Holthoff, S., 2011b).

Η σημερινή κοινωνία έχει ανάγκη από ενεργούς πολίτες με αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση για να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για μία ομαλή συμβίωση ανάμεσα σε όλους τους πολίτες, διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, διαφορετικών πολιτιστικών και θρησκευτικών αντιλήψεων. Μέσα σε αυτή την κοινωνία είναι σημαντικό να νιώθουν αξιосέβαστα μέλη τα οποία μπορούν να συμβάλλουν στο μέτρο που τους αναλογεί (Coussée & Williamson, 2011). Για την βοήθεια και την αποτελεσματική αντιμετώπιση της παραπάνω ανάγκης, η Κοινωνική Παιδαγωγική μέσα από τη δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων βοηθά την ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πλευρών του κάθε ατόμου (Kyriacou et al., 2009). Τα προγράμματα αυτά αναδεικνύουν την σπουδαιότητα δεξιοτήτων όπως της δημιουργικής σκέψης και της συνεργασίας, δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες στην κοινωνία του 21ου αι. Η χρήση των Κοινωνικοπαιδαγωγικών τεχνικών στο Δημοτικό σχολείο καλλιεργεί το έδαφος για την δημιουργία των ενεργών πολιτών μέσα από ένα πλαίσιο, συνεργατικότητας και δημιουργίας κάνοντας χρήση πολυάριθμα στοιχεία τεχνών όπως η ζωγραφική, το θέατρο και η μουσική (Smith, 2011).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης ενισχύουν τις παραπάνω απόψεις. Μέσα από τον δείκτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας «Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους» καθώς και τον δείκτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης «Οι συμμαθητές μου» παρατηρείται μία αύξηση η οποία βοηθήθηκε από την παρέμβαση.

Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα χρησιμοποίησε στοιχεία μέσα από τη ζωγραφική, το θέατρο και τη μουσική. Μέσα από δραστηριότητες είχε ως στόχο

την ανάπτυξη του συμπεριφορικού αυτοελέγχου, τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές καθώς και τη σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, στοιχεία απαραίτητα για μία σχολική τάξη η οποία προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα (Doll et al., 2009).

Τα ερευνητικά μας αποτελέσματα τόνισαν την ανάπτυξη του αυτοελέγχου μέσα από τον δείκτη «Αναλαμβάνω τον έλεγχο» στον οποίο υπήρξε σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση.

Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων μας δίνει όλα εκείνα τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν την ουσιαστική σχέση ανάμεσα σε όλα τα κύρια χαρακτηριστικά που διέπουν την επιστήμη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

8.1.2 Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών παράλληλα με το γνωστικό τους επίπεδο αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Μέσα στο σύνολο των δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνονται και όλες εκείνες που βοηθούν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των παιδιών (Doll et al., 2009· Henderson, & Milstein, 2008· Ματσόπουλος, 2011). Στόχος είναι κάθε μαθητής να μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία οποιαδήποτε τραυματική εμπειρία είχε στη ζωή του. Είναι επομένως κατανοητό ότι πρέπει να ερευνηθούν όλα εκείνα τα στοιχεία που βελτιώνουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των παιδιών.

Μέσα από τη θεωρητική μελέτη που προηγήθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διδακτορικής διατριβής, ερευνήσαμε τα στοιχεία εκείνα που βοηθούν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των παιδιών σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό (Doll et al, 2009).

Τα χαρακτηριστικά τα οποία μελετήθηκαν μέσα από τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε ήταν τα εξής:

- i. Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος
- ii. Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός
- iii. Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- iv. Σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή
- v. Σχέση μεταξύ των συμμαθητών
- vi. Σχέση σπιτιού- σχολείου

Έπειτα από βιβλιογραφική έρευνα παρατηρήθηκαν όλα τα στοιχεία τα οποία είναι κοινά ανάμεσα στην Κοινωνική Παιδαγωγική και την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Λόγω των πολλαπλών κοινών στοιχείων. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκε ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο την προαγωγή της Ψυχικής ανθεκτικότητάς των παιδιών. Σκοπός ήταν να μετρηθούν οι δείκτες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας πριν το πρόγραμμα και μετά από αυτό.

Η έρευνά μας ξεκίνησε με τη μέτρηση ενός δείγματος ελέγχου και την ομάδα των παιδιών πριν την παρέμβαση. Αφού πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση μετρήσαμε την ίδια ομάδα παιδιών για να αντλήσουμε τα αποτελέσματα.

Παράλληλα με την παρέμβαση και την εξαγωγή των συμπερασμάτων μας κάναμε έρευνα και σε άλλα τρία σχολεία. Τα πρώτα δύο βρίσκονται και αυτά στην περιοχή της Αττικής ενώ το τρίτο βρίσκεται στην επαρχία σε ένα ημιαστικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που θέλαμε να μελετήσουμε καταλήξαμε στα εξής παρακάτω συμπεράσματα:

Συμπεριφορικός Αυτοέλεγχος

Στο ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ο δείκτης «Πιστεύω στον εαυτό μου» σημείωσε σημαντική αλλαγή. Παράλληλα με τον δείκτη «Διαχείριση των συναισθημάτων» είναι προφανής η βελτίωση των μαθητών αναφορικά με τον αυτοέλεγχο που έχουν τα παιδιά στη συμπεριφορά τους μετά την παρέμβαση. Το συμπέρασμα αυτό ενδυναμώνεται από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπου παρόλο που οι βελτίωση δεν ήταν τόσο

μεγάλη στατιστικά, αποτελεί όμως σημαντικό στοιχείο για την έρευνά μας. Οι δείκτες « Αυτοεκτίμηση» και «Χαμηλή παρορμητικότητα» έδειξαν βελτίωση.

Ακαδημαϊκός Αυτοπροσδιορισμός

Ο δείκτης της έρευνάς μας «Αναλαμβάνω τον έλεγχο» σημειώνοντας σημαντική βελτίωση μας βοήθησε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα της βελτίωσης του ακαδημαϊκού Αυτοπροσδιορισμού των μαθητών. Ενισχύοντας την άποψη αυτή στο ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρατηρήθηκε αύξηση του δείκτη «Προσαρμοστικότητα», δείκτης ο οποίος ενδυναμώνει το χαρακτηριστικό τους Ακαδημαϊκού Αυτοπροσδιορισμού.

Ακαδημαϊκή Αποτελεσματικότητα

Αναλύοντας την έννοια της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, ο δείκτης «Ακολουθώ τους κανόνες» και η στατιστική του αύξηση, μας έδειξε τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθητών. Παράλληλα ο δείκτης «Παρώθηση» του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σημείωσε μικρή αύξηση η οποία στατιστικά δε λογίζεται ως σημαντική.

Σχέση εκπαιδευτικού με μαθητή

Στο ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας οι ερωτήσεις αναφορικά με τη σχέση του μαθητή με τον δάσκαλο μας οδήγησα στα στατιστικά αποτελέσματα με γενικό τίτλο «Ο δάσκαλος». Στον δείκτη διαφαίνεται η βελτίωση πριν τη παρέμβαση και μετά δείχνοντας την καλύτερευση της ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο.

Σχέση μεταξύ των συμμαθητών

Σημαντικό στοιχείο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας αποτελούν οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Μέσα από το ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο

πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών εξετάστηκε ο δείκτης με τίτλο «Οι συμμαθητές μου». Η βελτίωση ήταν στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό αναλύεται και στο ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπου εδώ ο δείκτης έχει τίτλο «Σχέσεις με συνομηλίκους», όπου και εδώ επιβεβαιώνεται η αύξηση μετά την παρέμβαση.

Σχέση σπιτιού σχολείου

Η σχέση του σπιτιού με το σχολείο και πώς οι μαθητές μιλούν για το σχολείο στους γονείς τους μετρήθηκε με τον δείκτη «Συνομιλία με γονείς» από το ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Η αύξηση στο δείκτη αυτόν ήταν εμφανής δείχνοντας τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών όταν πρόκειται να περιγράψουν όλα όσα έγιναν στο σχολείο.

8.1.3 Συσχέτιση ερευνητικών αποτελεσμάτων με το Σχολείο, την Οικογένεια και την Κοινότητα

Σύμφωνα με τους τέσσερις πυλώνες για την εκπαίδευση, οι οποίοι αναλύθηκαν στο 3ο κεφάλαιο της θεωρίας της παρούσα διδακτορικής διατριβής κατανοούμε τις παρακάτω συνδέσεις με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Σύμφωνα με έρευνα του Pintrich το 1994, ιδανικοί μαθητές χαρακτηρίστηκαν εκείνοι που δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες και δίνουν τον απαιτούμενο χρόνο, ώστε να φτάσουν στη γνώση (Pintrich et al., 1994). Μέσα από τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό επιτυγχάνεται ο πρώτος πυλώνας της έρευνας της Unesco αναφορικά με τις δεξιότητες των μαθητών της επόμενης χιλιετίας. Οι μαθητές μέσα από τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό θέτουν τους στόχους τους και τους πετυχαίνουν. Οι ορισμένοι αυτοί στόχοι καταφέρνουν παράλληλα να μάθουν στους μαθητές πώς να αποκτούν την απαραίτητη γνώση.

Στην ψυχική ανθεκτικότητα και στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της ερευνάς μας, αναλύσαμε τα στοιχεία της

ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, στοιχείο απαραίτητο για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στον δείκτη «Αναλαμβάνω τον έλεγχο» παρατηρήθηκε αύξηση μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Παράλληλα στον δείκτη «Προσαρμοστικότητα» του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης η αύξηση ήταν σημαντική.

Η σύνδεση των δεξιοτήτων της επόμενης χιλιετίας αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη διασύνδεση με την έρευνά της Ψυχική Ανθεκτικότητας και επομένως με την έρευνά μας, όταν αναλύουμε τον 2ο πυλώνα, ο οποίος αναφέρεται στην μάθηση αναφορικά με τη συμπεριφορά μας και τις πράξεις μας μέσα σε αυτή. Στην έρευνά μας αναλύσαμε τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο των παιδιών, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης, με τις αλλαγές που μπορεί να εμφανιστούν και είναι έτοιμοι να εναρμονιστούν σε πολλαπλά πλαίσια διδασκαλίας, δείχνοντας επιμονή και υπευθυνότητας (Mc Dermott et al., 2001). Ο συμπεριφορικός αυτοέλεγχος επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεργασία με τους μαθητές, στοιχείο απαραίτητο για τις δεξιότητες της νέας χιλιετίας.

Στην έρευνά μας δύο ήταν οι δείκτες που μας διέκριναν τη βελτίωση των μαθητών αναφορικά με τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο. Από το ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ο δείκτης «Ακολουθώ τους κανόνες» αυξήθηκε σημαντικά καθώς και από το ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ο δείκτης «Χαμηλή Προσαρμοστικότητα»

Η κοινή βάση ανάμεσα «στο να μαθαίνουμε να πράττουμε» και στο «να μαθαίνουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους», τονίζει την εξέχουσα σημασία της Ψυχική Ανθεκτικότητας, η οποία τόσο μέσα από τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο όσο και μέσα από τις συνεργασίες σε όλα και σε όλα τα επίπεδα και τους ανθρώπους του σχολείου, επιτυγχάνεται.

Στην έρευνά μας αναλύσαμε τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, τη σχέση ανάμεσα στους δασκάλους και τους μαθητές, γνωρίζοντας πόσο σημαντικός είναι ο παράγοντας της ομαλής συμβίωσης ανάμεσα σε όλη τη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα δίνεται μεγάλη βαρύτητα ανάμεσα στη συνεργασία ανάμεσα στο

σχολείο και την οικογένεια καθώς και στην αποτελεσματικότητα της σχέσης αυτής.

Ήταν επομένως αναγκαίο να διερευνηθούν θεωρητικά ο ρόλος της οικογένειας όσο και οι διάφοροι τύποι τους μητρικού και του μητρικού ρόλου μέσα σε αυτή. Σκοπός της ανάλυσης ήταν η περεταίρω κατανόηση των διαφόρων δυσκολιών που ελλοχεύουν κατά τη διάρκεια μία συνεργασίας ενός εκπαιδευτικού με το εκάστοτε πατρικό ή μητρικό ρόλο.

Παράλληλα μέσα από έρευνες έχει παρατηρηθεί η βελτίωση των γνωστικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων όταν η συμμετοχή του πατέρα είναι ενεργή στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Flouri, 2004), καθώς και στη μείωση συμπεριφορικών προβλημάτων (Flouri, 2003), στοιχεία τα οποία αναλύθηκαν στην έρευνα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση του μητρικού και πατρικού ρόλου, είμαστε πλέον σε θέση να έχουμε μία πιο ολοκληρωμένη άποψη για επιπλέον ανάλυση των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων.

Στην έρευνά μας παρατηρήσαμε αρχικά τον δείκτη της Συναισθηματική Νοημοσύνης «Σχέση με συνομηλίκους» στον οποίο φάνηκε η βελτίωση έπειτα από την παρέμβαση. Αισθητή βελτίωση παρατηρήθηκε επίσης και στον δείκτη «Οι συμμαθητές μου» στο ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας»

Είναι κατανοητό ότι η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια με το σχολείο και την κοινότητα και η θετική τους συνεργασία δημιουργούν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις, ώστε κάθε παιδί, κάθε μαθητής να μπορέσει να γίνει πιο ανθεκτικός στη ζωή.

8.1.4 Τρόπος αξιοποίησης της Διερευνητικής Μάθησης & των ΤΠΕ μέσα στην παρούσα έρευνα

Η συσχέτιση αναμεσά στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής κι είχε ως στόχο την

προαγωγή της Ψυχική Ανθεκτικότητας δε θα μπορούσε να απέχει από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, γνωρίζοντας ότι ο τρόπος που οι άνθρωποι αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην έρευνα (Suppes, 1974).

Το σύνολο των σύγχρονων θεωριών μάθησης έχει ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από την κοινή δράση με το περιβάλλον (Κολιάδης, 2007). Ταυτόχρονα κεντρικό ρόλο αποκτά ο εκπαιδευόμενος απομακρύνοντας τον εκπαιδευτή από το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Schunk, 2012). Τόσο η ανακαλυπτική μάθηση όσο και η διερευνητική δίνουν ώθηση στον μαθητή να ανακαλύψει ο ίδιος τη γνώση μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, οδηγώντας τους μαθητές σε ένα καινούριο πλαίσιο σκέψης (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Ο εκπαιδευτικός μέσα από τον συντονιστικό του ρόλο (Ματσαγγούρας, 2007) δίνει τις απαραίτητες κατευθύνσεις, τονίζοντας τη σημασία απόκτησης σύνθετων δεξιοτήτων όπως η ερμηνεία δεδομένων (Χαλκιά, 2010).

Ανάμεσα στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η διερευνητική μάθηση (Inquiry-based) είναι εκείνη που συνδυάζει όλα τα στοιχεία που χρειάζονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές, ώστε να οδηγηθούν στην επιτυχή απόκτηση δεξιοτήτων.

Κοινή βάση ανάμεσα στο πρόγραμμα της διδακτορικής διατριβής και της διερευνητικής μάθησης αποτέλεσαν οι στόχοι και των δύο.

- Κύριο μέλημα της μελέτης ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να βελτιώσουν τα επίπεδα της Ψυχικής τους Ανθεκτικότητας.
- Το κοινωνικοπαιδαγωγικό μας πρόγραμμα και αντίστοιχα η διερευνητική μάθηση έχει ως κέντρο της τον μαθητή, ο οποίος με καθοδηγητή τον εκπαιδευτικό οδηγείται στη μάθηση (Fielding, 2012).
- Οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα εργάστηκαν ομαδικά, στηρίζοντας τόσο τη συνεργασία όσο και την ενεργό συμμετοχή (Bell et al., 2010; Jariel et al., 2008).

- Το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα ανέπτυξε την κριτική τους σκέψη και μέσα από δραστηριότητες οικοδομήθηκε η γνώση (Hwang & Chang, 2011; Spronken – Smith, 2008).

Διαδικασία της έρευνας με τη χρήση της διερευνητικής μάθησης:

- I. Η διερευνητική μάθηση στηριζόμενη στις ανάγκες των μαθητών ξεκινά τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη διατύπωση των αναγκών που υπάρχουν.
- II. Στο ίδιο πλαίσιο στο πρόγραμμά μας, ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τη βιωματική προπαρασκευή στηριζόμενος στο εκάστοτε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα που θα διερευνηθεί.
- III. Στη συνέχεια οι μαθητές διατυπώνουν υποθέσεις αναφορικά με τις αιτίες οι οποίες μας οδηγούν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα.
- IV. Μέσα από δραστηριότητες δημιουργούνται νέες λύσεις, νέα γνώση η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την εκάστοτε προβληματική κατάσταση. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν και να προβληματιστούν τόσο με τη νέα γνώση όσο και με τις λύσεις που οι ίδιοι προτείνουν για την ουσιαστική της αντιμετώπιση.
- V. Ο γόνιμος διάλογος με συντονιστή τον εκπαιδευτικό θα οδηγήσει τους μαθητές στην ανακάλυψη νέων δεξιοτήτων οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές.

Βάση των επιπέδων ταξινόμησης της διερεύνησης (Banchi & Bell, 2008; Bell et al., 2005; Herron, 1971; Schwab, 1962), το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα χρησιμοποίησε και τα τέσσερα. Η επιβεβαιωτική διερεύνηση ενίσχυσε τον προβληματισμό που προϋπήρχε, διευκολύνοντας τους μαθητές να καταγράψουν και να μελετήσουν τα αποτελέσματα. Μέσω των ερωτήσεων των εκπαιδευτικών, η διαδικασία οδηγήθηκε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιπλέον οι μαθητές είχαν το δικαίωμα να προσαρμόσουν το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων.

Έχοντας μελετήσει τις δυσκολίες που ελλοχεύουν από τη χρήση της διερευνητικής μάθησης τη διδασκαλία, όπως αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 4 της

παρούσας διδακτορικής διατριβής, ήταν απαραίτητο να προσπαθήσουμε να τις αντιμετωπίσουμε. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα και συμμετείχαν στο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είχαν εκπαιδευτεί κατάλληλα στη χρήση της διερευνητικής μάθησης σε ποικίλα άλλα μαθήματα. Η εκπαίδευση αυτή τους έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίζουν τα βήματα καθώς και τυχόν προβλήματα που μπορεί να εμφανιζόντουσαν τόσο κατά τη σχεδίαση όσο και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργώντας το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης. Προβλήματα όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος κατά τη διάρκεια του μαθήματος που προκαλεί η διερευνητική μάθηση (Bencze,2009), αντιμετωπίστηκαν επαρκώς.

Τόσο η δημιουργία του κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος όσο και η χρήση της διερευνητικής μάθησης έχουν ως στόχο την δημιουργία δεξιοτήτων στους μαθητές. Γνωρίζοντας ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποτελούν επιθυμητά χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη του 21ου αι., ήταν αναγκαία η χρήση ενός μοντέλου μάθησης το οποίο θα μας καθοδηγούσε στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του προγράμματος.

Η κριτική σκέψη (critical thinking), η συζήτηση με συνομηλίκους (Debating with peers), καθώς και η διάγνωση προβλήματος αποτελούν μερικούς από τους κοινούς στόχους. Παράλληλα με την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα είχε ως στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες της κοινωνικής ευθύνης και των κοινωνικών επιπτώσεων, διαστάσεις που αναλύει στο σχέδιο του ΟΟΣΑ αναφορικά με τις δεξιότητες του ενεργού πολίτη του 21ου αι. (Ananiadou & Claro, 2009).

Παρατηρώντας τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούμε να σημειώσουμε τη βελτίωση που προσέφερε το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα κάνοντας χρήση των βημάτων της διερευνητικής μάθησης.

Παράλληλα η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση έπαιξε καθοριστικό ρόλο αφού βοήθησε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε συνδυασμό με τη διερευνητική μάθηση, οδήγησε τους μαθητές να είναι σημαντικά πιο προσηλωμένοι αναζητώντας με ευκολία κάθε δραστηριότητα, η οποία χρησιμοποιούσε τις ΤΠΕ.

Η οπτικοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων, βοήθησαν τους μαθητές να έρθουν πιο κοντά στον εκάστοτε διδακτικό τους στόχο. Η χρήση των ΤΠΕ βοήθησε τη διαδικασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης τόσο στην έναρξη κάθε δραστηριότητας αλλά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιπλέον στην παρουσίαση του προγράμματος κατείχε κυρίαρχο ρόλο. Η αλληλεπίδραση των μαθητών οδήγησε τους ίδιους στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

8.1.5 Συσχέτιση των αποτελεσμάτων με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί

Η έρευνα της παρούσας διατριβής έχει μελετήσει τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας καθώς και στο κεφάλαιο 8, στο υποκεφάλαιο 8.1.2. Αναφορικά με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικά προγράμματα, μέσα από τα οποία έχουν γίνει μεμονωμένες μελέτες.

Σχέση Εκπαιδευτικού – Μαθητή

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από των Pianta & Hamre είχε το όνομα STARS (Students, Teachers and Relationship Support). Το πρόγραμμα αυτό είχε ως στόχο την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα στηριζόταν στην εκτός μαθήματος επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος έδειξαν ότι η ενίσχυση των σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή επέρχεται όταν οι δύο πλευρές είτε καθημερινά είτε ανά τακτά χρονικά διαστήματα επικοινωνούν για θέματα εκτός του διδακτικού αντικειμένου (Pianta & Hamre, 2001; Pianta et al., 2003).

Η παραπάνω έρευνα έρχεται αν ενισχύσει τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας διδακτορικής διατριβής τα οποία δείχνουν βελτίωση της σχέσης

ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Η σχέση αυτή αναπτύχθηκε μέσα από δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν εκτός της διδακτέας ύλης που καθορίζει το υπουργείο. Επιβεβαιώνει επομένως την έρευνα των Pianta & Hamre.

Σχέση μεταξύ των μαθητών

Έρευνα των Wentzel και Watkins το 2002 έδειξε ότι η επικοινωνία, η συζήτηση και η κάθε είδους προφορική δραστηριότητα των μαθητών η οποία δεν εντάσσεται μόνο στο πλαίσιο της διδασκαλίας, δημιουργεί ένα νέο πλαίσιο μάθησης μεταξύ των μαθητών, μέσα στο οποίο ενισχύονται οι σχέσεις τους και η κοινωνική τους επικοινωνία.

Παράλληλα, οι δραστηριότητες της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης της παρούσας έρευνας, βοήθησαν σε μεγάλο βαθμό την αύξηση του δείκτη της σχέσης ανάμεσα στους μαθητές. Είναι κατανοητή η συμβολή των δραστηριοτήτων στη σχέση ανάμεσα στους μαθητές.

Σχέση σπιτιού – σχολείου

Σημαντική έρευνα, η οποία έχει πραγματοποιηθεί από την Epstein (1995) και από τους Christenson και Sheridan (2001), έχει ως στόχο τις σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Παράλληλα με την βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σπιτιού και σχολείου, η παρέμβαση αυτή δίνει λύσεις στην προαγωγή της ακαδημαϊκής επάρκειας καθώς και στον αυτοέλεγχο των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της παρούσας διατριβής οι σχέσεις ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι βελτιώθηκαν. Οι συνεργατικές δραστηριότητες των μαθητών βοήθησαν στην αλλαγή των παιδιών, αλλάζοντας και το κλίμα της σχέσης ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και το οικογενειακό περιβάλλον.

Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, όπως του Zimmerman κ.α. (1996) εστιάζει στην αυτορρύθμιση των μαθητών μέσα από δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να οδηγηθούν στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Το σύνολο των δραστηριοτήτων έχουν ως στόχο τόσο την αυτοπεποίθηση των μαθητών όσο και την ευθύνη που θα τους διακατέχει για την διαδικασία της μάθησης.

Συγκρίνοντας με την έρευνα της παρούσας εργασίας, παρατηρούμε βελτίωση της ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας, όπως παρατηρείται στα στατιστικά μας αποτελέσματα έπειτα από την κοινωνικοπαιδαγωγική μας παρέμβαση. Οι μαθητές είχε ανεπτυγμένο το ενδιαφέρον τους σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, το οποίο τους ενθάρρυνε στο να αναλάβουν και δύσκολες για τους ίδιους εργασίες. Οι μικρές επιτυχίες του ώθησαν να προσπαθούν περισσότερο, ώστε να πετύχουν κάθε στόχο.

Ακαδημαϊκός Αυτοπροσδιορισμός

Μέσα από την έρευνα των Elias & Tobias (1996) αναδείχθηκαν ποικίλες δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν στην σχολική καθημερινότητα και έχουν ως στόχο την επιτυχία στο σχολείο καθώς και στη ζωή.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή, έχοντας ως στόχο τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό εστιάζει στην προσαρμοστικότητα των μαθητών στις εκάστοτε εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μέσα από δραστηριότητες συνεργασίας ο μαθητής ήταν σε θέση να επιλύσει κάθε πρόβλημα που θα παρεμπόδιζε τη διαδικασία της μάθησης και την επίτευξη των στόχων. Με τη χρήση των βημάτων της διερευνητικής μάθησης, οι εκπαιδευόμενοι δούλευαν μόνοι τους έχοντας τον εκπαιδευτικό ως καθοδηγητή. Αυτό τους έδωσε όλα τα εφόδια, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες ανάλογες, ώστε να αναπτύξουν τον ακαδημαϊκό τους αυτοπροσδιορισμό.

Συμπεριφορικός Αυτοέλεγχος

Αναφορικά με τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες οι οποίες εστιάζουν στα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών στην καθημερινότητά τους. Στο πρόγραμμα της Shure (2001) με τίτλο «I Can Problem Solve» τα παιδιά οδηγούνται στη χρήση βημάτων για την αντιμετώπιση τυχόν κοινωνικών προβλημάτων που θα εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά παρουσιάζοντας βελτιώσεις στις συμπεριφορές των παιδιών.

Σε σύγκριση με την παραπάνω έρευνα οι δραστηριότητες της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης της παρούσας διατριβής παρατηρείτε αύξηση μέσω των διαφόρων δεικτών που ανάγονται στο χαρακτηριστικό του συμπεριφορικού αυτοελέγχου. Πιο αναλυτικά τόσο οι δείκτες «Αναλαμβάνω τον έλεγχο» και «Ακολουθώ τους κανόνες» της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όσο και ο δείκτης «Χαμηλή Παρορμητικότητα» σημείωσα σημαντική αύξηση.

8.1.6 Προηγούμενες έρευνες για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Οι έρευνες που έχουν προηγηθεί και ασχολούνται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα εστιάζουν σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω:

- Το πρόγραμμα « Προαγωγή της ευεξίας στη σχολική κοινότητα» πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου (Χατζηχρήστου, 2009). Το πρόγραμμα στηρίχτηκε στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας. Στόχος του προγράμματος αποτέλεσε η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας στη σχολική κοινότητα. Για την πραγματοποίηση της παρέμβασης ακολουθήθηκε διαδικασία επιμόρφωση και κατάρτισης των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα είχε ως στόχο την βελτίωση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας των παιδιών, εστιάζοντας στις

έννοιες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Ταυτόχρονο τονίστηκε η σημασία της αναγνώρισης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων των παιδιών. Μέσα από το πρόγραμμα, τα παιδιά οδηγήθηκαν στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψής τους. Αναδείχθηκαν τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού με σκοπό την αναγνώρισή τους τόσο από τα ίδια όσο και από τους συμμαθητές τους. Συνοπτικά η συγκεκριμένη έρευνα βελτίωσε τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκαλύπτουν τη σπουδαιότητα των προγραμμάτων τα οποία έχουν ως στόχο την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

- Το πρόγραμμα «Ευμενίδες» το οποίο πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα της Αττικής (Τσώλη, 2015). Το πρόγραμμα είχε ως σκοπό την μελέτη της προαγωγής της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών του Δημοτικού σχολείου. Μέσα από δραστηριότητες στο μάθημα της Γλώσσας δημιουργήθηκε στο πρόγραμμα «Ευμενίδες» το οποίο υλοποιήθηκε στις τάξεις Δ' έως ΣΤ' Δημοτικού. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στις βασικές αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συγκεκριμένη έρευνα βελτίωσε τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη ανάγκη προγραμμάτων προαγωγής της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο Δημοτικό σχολείο.
- Το πρόγραμμα « Πρώιμες Ευκαιρίες» έλαβε μέρος σε διάφορα σχολεία της περιοχής της Αλμπουκέρκης στην πολιτεία του Νέου Μεξικό στις Η.Π.Α.(Henderson & Milstein, 2008). Περιείχε πολυάριθμες παρεμβάσεις οι οποίες είχαν ως στόχο να την πειθαρχία, την υπευθυνότητα, την επίλυση συγκρούσεων καθώς και το σεβασμό και την ευγένεια. Σε κάθε σχολική μονάδα πραγματοποιήθηκαν συγκεκριμένες δράσεις. Αναφορικά στο σχολείο του Mark Twain δημιουργήθηκε καταστατικό με σαφείς οδηγίες αναφορικά με το κοινό όραμα όλων των παρεμβάσεων καθώς και την αποστολή του σχολείου, ενσωματώνοντας σε αυτό στοιχεία της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Στο σχολείο του Kit Carson αναφέρθηκαν στο κοινό

όραμα και την κοινή αποστολή τους αναφορικά με την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ως προς τα θέματα της πειθαρχίας. Το σχολείο του East San Jose αντιμετώπισε τα θέματα της πειθαρχίας μέσα από τη δικαιώματα των μαθητών, προωθώντας την υπευθυνότητα των συμμετεχόντων. Τέλος στο γυμνάσιο του Cleveland η διεύθυνση σε συνεργασία με του μαθητές δημιούργησαν ένα σύστημα από βραβεία συνδεδεμένα με συμπεριφορές οι οποίες προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα όπως η ευγένεια, ο σεβασμός και η υπευθυνότητα.

8.2 Ερευνητική συμβολή και πρακτική αξία της εργασίας

Η παρούσα διατριβή προβάλλει την ουσιαστική αξία της εφαρμογής των Κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο Δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές οδηγήθηκαν στην βελτίωση της ψυχικής και κοινωνικής τους παιδείας, στοιχεία απαραίτητα για τη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία της εποχής μας. Ταυτόχρονα συμβάλει στην αντιμετώπιση κοινωνικοπαιδαγωγικών προβλημάτων τα οποία εντοπίζονται στο Δημοτικό σχολείο και πιο συγκεκριμένα στο παγκόσμιο φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολείο, στο σεβασμό στη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Παράλληλα η χρήση κοινωνικοπαιδαγωγικών πρακτικών βοήθησε την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια. Μέσα από τις κοινές δραστηριότητες των μαθητών εμπλουτίστηκε το θετικό κλίμα της τάξης και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Όλα τα παραπάνω μας τονίζουν την πρακτική αξία της εργασίας η οποία ενδυνάμωσε τόσο τις κοινωνικές όσο και τις συναισθηματικές σχέσεις των μαθητών.

Επιπρόσθετα η εργασία εμπλουτίζει το πεδίο της έρευνας μεταξύ της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Οι παιδαγωγικές θεωρίες γίνονται πράξη και τονίζουν τον συνδετικό ρόλο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με το πεδίο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και ενδυναμώνοντας τον διεπιστημονικό της χαρακτήρα, όπως αναφέρουν οι ερευνητές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Eichsteller & Holthoff, 2011a; Erickson & Markström, 2003).

Η ερευνητική συμβολή της εργασίας έγκειται επίσης, στο γεγονός ότι έρχεται να συνεισφέρει στο πεδίο της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης τεκμαίροντας τη θετική συσχέτιση η οποία εμφανίζεται και η οποία επίσης εντοπίζεται σε σειρά ερευνών οι οποίες παρουσιάστηκαν στο υποκεφάλαιο 8.1. Ενδεικτικά αναφέρεται η έρευνα της Χατζηχρήστου (Ματσόπουλος, 2011), στην οποία πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα «Τα φιλαράκια... μας βοηθούν να νικήσουμε τις ανησυχίες μας!». Το πρόγραμμα είχε ως στόχο την προαγωγή της συναισθηματικής ανθεκτικότητας των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Η εφαρμογή του προγράμματος είχε ως στόχο την αλλαγή στην αυτοεκτίμηση και το επίπεδο του άγχους του παιδιού, στόχοι οι οποίοι επιτεύχθηκαν. Η παρούσα εργασία ερευνά το σύνολο των 6 χαρακτηριστικών τα οποία βοηθούν στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών, προσφέροντας ερευνητική ανάλυση η οποία οδηγεί σε αποτελέσματα τα οποία θα δώσουν ολοκληρωμένες λύσεις στους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και γονείς ενώ παράλληλα θα βοηθήσει μελλοντικές ερευνητικές εργασίες.

Επιπλέον, η εργασία αυτή αναδεικνύει την εκπαιδευτική αξία μιας πολύ συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία μπορεί να ληφθεί υπόψη με ασφάλεια στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή στις εκπαιδευτικές πρακτικές των δασκάλων είτε για οριζόντια χρήση, είτε για την κατά περίπτωση χρήση για ενδυνάμωση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας πρωτογενούς αλλά και των παραγόντων που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη.

Πρακτική αξία των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί η χρήση της μεθοδολογίας της Διερευνητικής Μάθησης, δίνοντας έναυσμα σε περισσότερους ερευνητές τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο να διαφοροποιηθούν από τη συνήθη πρακτική να εμφανίζεται σε ερευνητικά πεδία θετικού περιεχομένου (Στεφανίδης κ.α., 2014) αλλά να ενταχθεί και σε εργασίες κοινωνικοπαιδαγωγικού ή ψυχοσυναισθηματικού χαρακτήρα.

Τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί η μοναδική ερευνητική αξία της εργασίας η οποία καταφέρει να αναδείξει τις δυνατότητες που ενέχει ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος του σχολείου στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών μέσα από

τον συγκερασμός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, της Διερευνητικής Μάθησης και των ΤΠΕ.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα εργασία συνεισφέρει τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία στον τομέα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Περιορισμένες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Δημοτικού σχολείου. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα, ώστε να αναδειχθούν πτυχές του θέματος που είναι ακόμα ανεξερεύνητες.

Ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική έρευνα είναι οι εξής:

- διαφοροποιημένες μετρήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών (π.χ. οικογενειακή μορφή, εθνικότητα, οικονομικό υπόβαθρο),
- μετρήσεις αναφορικά την επίδραση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, σπουδές, προϋπηρεσία),
- επιπρόσθετες μετρήσεις σχετικά με διαχρονικές μελέτες,
- συγκριτική Μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης,
- σχεδιασμός και δημιουργία ποικίλων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων καθώς και η συγκριτική μελέτη της αποτελεσματικότητάς τους,
- διερεύνηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε κοινωνικές μειονότητες.
- μελέτη της επίδρασης του τοπικού περιβάλλοντος στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (νησιά, χωριά),
- εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε περίοδο πανδημίας,
- ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στην περίοδο της πανδημίας

Παράλληλα με τις μελέτες που μπορούν να πραγματοποιηθούν μελλοντικά σε εθνικό επίπεδο είναι σημαντικό να τονίσουμε τις ερευνητικές δυνατότητες οι οποίες προκύπτουν από την παρούσα μελέτη. Όπως αναλύσαμε και στο θεωρητικό μέρος της

έρευνας, στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Επομένως η ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε να προσφέρει περαιτέρω αποτελέσματα αν επεκτεινόταν και πέρα από τα σύνορα της χώρας και μπορούσαμε να αναλύσουμε αποτελέσματα σε διάφορες χώρες τόσο των γειτονικών μεσογειακών χωρών, όσο και της Ευρώπης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε χώρες της Ε.Ε.,
- ανάπτυξη κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με τη χρήση της μεθοδολογίας της Διερευνητικής Μάθησης, η οποία μέχρι σήμερα χρησιμοποιείτο κυρίως στις Θετικές επιστήμες,
- έρευνα ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των Μεσογειακών κρατών και των κρατών της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης, αναφέροντας τη διαφορά στην κουλτούρα που διαφοροποιεί τα κράτη μεταξύ τους,
- μελέτη της επίδρασης της πανδημίας αναφορικά με τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε διαφορετικές χώρες, ανάλογα με το επίπεδο της αυστηρότητας των κανόνων που διαμόρφωσαν τον τρόπο ζωής των πολιτών,

Εν κατακλείδι είναι σημαντικό να αναφέρουμε προτάσεις που είναι σημαντικό να αναφερθούν, ώστε να μπορέσει το ελληνικό σχολείο να δημιουργήσει ένα θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα.

- Δημιουργία κοινωνικοπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, μέσα στα οποία οι μαθητές θα αποκτούν δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικού και συναισθηματικού χαρακτήρα,
- Ανάπτυξη προγραμμάτων προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, τα οποία να ενταχθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών των μαθητών του Δημοτικού.

Όσο πιο νωρίς η σχολική κοινότητα εντάξει προγράμματα κοινωνικοπαιδαγωγικού χαρακτήρα, τόσο πιο σύντομα οι μαθητές θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά προβλήματα τα οποία θα εμφανιστούν στην καθημερινότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανάγνου, Ε. Α. (2014). Διδάσκοντας με τις ΤΠΕ. Ρόλος του εκπαιδευτικού, δυσκολίες και υποστηρικτικοί παράγοντες. *i-Teacher* (8), 137-144.
- Αργυράκης, Β. Κ. (2014). Στάσεις των καθηγητών φυσικών επιστημών των Αρσάκειων Σχολείων απέναντι στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*, Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός, 596-602.
- Βάσιου Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ι. Μ. Α., & Ν. Ι. (Επιμ.), *Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα, Ι*. Αθήνα.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουδούρη, Α. (2017). *Εφαρμογές Θεωρίας Πιθανοτήτων & Στατιστικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (1994). *Η Πληροφορική στην εκπαίδευση: νέοι παιδαγωγικοί ορίζοντες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2004). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών.
- Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντιπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 68-90.

- Ζαράνης, Ν., & Χαλίδας, Α. (2018). Η Βελτίωση της κατανόησης της πρόσθεσης στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου με τη χρήση ΤΠΕ. *Πρακτικά Εργασιών 35ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας «Μαθηματικά: έρευνα και εκπαίδευση τον 21 αιώνα»*, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, 7-9 Δεκεμβρίου 2018, Αθήνα, 380-391.
- Henderson , Ν., & Milstein, Μ. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Χ. Χατζηχρήστου, Επιμ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασιμάτη, Α. (2008). *Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. ΑΣΠΑΙΤΕ: Αθήνα
- Καριπίδης, Ν. & Πρέτζας, Δ. (2015). Βιβλιογραφική Ανασκόπηση των Παραγόντων που επηρεάζουν την Επιτυχή Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Στο Β. Α. Δαγδιλέλης, *Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία της Ελληνική Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση ΕΤΠΕ*. Θεσσαλονίκη.
- Κεκές, Ι. &.-Κ. (1999). *Διά Βίου Μάθηση, η Αυτοαναφορική της Διάσταση: Μια Συστημική-Κυβερνητική Προσέγγιση*. *Πρακτικά του 9' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Άτραπος.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοσυστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: Προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο: Αλεξόπουλος Α. & Αδαμίδης Ε. (επιμ.): *Συστημική Θεωρία και Πρακτική: Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράσταση*. Κεφάλαιο 3: σσ. 57-89. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κεκές, Ι. &.-Κ. (2009). Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση. Στο *Τιμητικό Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Αντώνιο Δανασσή - Αφεντάκη*. Αθήνα.
- Κυρίδης, Α. Δ. (2003). *Ποιος φοβάται τις νέες τεχνολογίες: οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εισαγωγή της Πληροφορίας Επικοινωνιακής Τεχνολογίας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Έρευνα Πεδίου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Κολιάδης, Ε. Α. (2007). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη* (Σύγχρονες Ψυχολογικές Θεωρίες Μάθησης εκδ., Τόμ. Γ', Γνωστικές Θεωρίες). Αθήνα: Εμμανουήλ Α. Κολιάδης.
- Κορδάκη, Μ. & Κόμης, Β. (2000). Αντιλήψεις καθηγητών Πληροφορικής για τη φύση του αντικειμένου και τον τρόπο εισαγωγής του στην Εκπαίδευση. *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, Πάτρα, 572-582.
- Κόλλιας, Α. Μ. (2000). Αναπαραστάσεις μαθητών του δημοτικού για τις νέες τεχνολογίες όπως αναδύονται από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων. Στο Β. Κόμης, *Οι τεχνολογίες της επικοινωνίας και της πληροφορίας στην εκπαίδευση*, Πάτρα: Νέες Τεχνολογίες, 551-561.
- Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. & Ποταμούση, Η. (2015) *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Λιακοπούλου, Ε. (2010). Η σχέση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Εμπόδια και προτάσεις αντιμετώπισης. Στο Α. Τζιμογιάννη (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 2, Κόρινθος, 551-561.
- Μαλικιώση - Λοϊζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μία κοινωνιο - Εποικοδομιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας- Στρατηγικές Διδασκαλίας- Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5η εκδ., Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. (1999). *Η οικογένεια στην Αθήνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2013). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μητσιοπούλου, Ο. & Βεκύρη, Ι. (2011). Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (σ.551-561)*. Α', Πάτρα: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνά, Ι. (2006). Ο εκπαιδευτικός και οι νέες τεχνολογίες: Κριτική θεώρηση και προβληματισμοί για το νέο ρόλο που αναλαμβάνει στην κοινωνία της πληροφορίας. *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, 1900-1903.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (1999). *Σχολείο και Οικογένεια: Σπό την Απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία. *Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας για την ανάπτυξή του. Στο Α. Τριλιανός, κ.ά. (Επιμ.), *Αναγνώριση, Τιμητικό αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*, Αθήνα. *Σημειώσεις Πανεπιστημιακών Παραδόσεων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 779-814.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2011). Η "κοινωνικοπαιδαγωγική" ανάγνωση ενός βικτωριανού μυθιστορήματος. Στο Ν. & Παπαδάκης, *Εκπαίδευση - Κοινωνία και Πολιτική. Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη*, Αθήνα: Πεδίο, 779-814.
- Μυλωνάκου – Κέκε, Η. (2013α). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κέκε, Η. (2013β). *Συνεκπαιδευτικές κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα*. *Ηώς*, 3, 21-48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στο Μπάρος, Β. κ.ά. (επιμ.): *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση: Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*. Αθήνα: Διάδραση, 2016: 215 – 250.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μουσούρου, Λ. (1993). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας τη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Delors, J. (2000). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Αθήνα: Gutenberg.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Wood-Robinson, V. (1998). *Οικο-δομώντας τις έννοιες των φυσικών επιστημών: Μια παγκόσμια σύνοψη των ιδεών των μαθητών*. (Π. Κόκκοτας, Επιμ., & Μ. Χατζή, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

- Doise, W., & Mugny, G. (1987). *Η Κοινωνική Ανάπτυξη της Νοημοσύνης*. Αθήνα: Πατάκης
- Doll, B., Zucker, S., Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Ορφανίδου, Μ. (2013). Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη από την οπτική των γυναικών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Μ. Σ. Κουγουρούκη, *Παιδαγωγικές και διδακτικές ερευνητικές μελέτες*, σ.239-250. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε..
- Παλαπέλα, Γ. (2012). Ανασταλτικοί παράγοντες ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*, Αθήνα: Ε.Ε.Ε.Π.-Δ.Τ.Π.Ε, 779-814.
- Παπαδανήλ, Ι. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών: Το παράδειγμα των Κέντρων Στήριξης Επιμόρφωσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Παπαδιώτη - Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγεωργάκης, Π. Π. (2011). Η εισαγωγή και διδασκαλία των Ν.Τ. στο "Νέο Σχολείο" - Πρώτες προσεγγίσεις και συμπεράσματα. *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Α'*, Πάτρα: Ε.Τ.Π.Ε., 643-654.
- Πετροπούλου, Ο. (2011). *Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων* (Διδακτορική Διατριβή), Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη Α. (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομωνίδου, Χ. & Σταυρίδου Ε. (1994). Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69-87.

- Σολομωνίδου, Χ. (2007). Νέες Τεχνολογίες. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Σπαντιδάκης, Ι., (2008). Γνωσιακά εργαλεία συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων με την υποστήριξη των πολυμέσων: Το παράδειγμα των «Ιδεοκατασκευών». *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, pp. 09-134.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιογνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βασαρμίδου, Δ. (2008). Τα πολυμέσα ως γνωσιακό εργαλείο για την κατανόηση επιχειρηματολογικών κειμένων: Το παράδειγμα του λογισμικού «Βήματα Μπροστά». *Γνωστική Ψυχολογία: Από το Εργαστήριο στην Κοινωνία, Πανελλήνιο Συνέδριο*, Θεσσαλονίκη, 6-9 Νοέμβρη 2008
- Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή, Ο. (2010). Σχεδιάζοντας και αναπτύσσοντας εκπαιδευτικά λογισμικά για την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων γραμματισμού. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 27-30 Μαΐου 2010.
- Σπαντιδάκης, Ι., Μουζάκη, Α. & Αγγελή, Χ. (2008). Μεθοδολογία Σχεδιασμού και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού για Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες: Το Παράδειγμα «Στη Χώρα των Λενού». *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Συνέδριο, (σ.213-221), Πρακτικά (Τομος Β'), Κύπρος, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008.
- Στεφανίδης Γ., Κάκκου Σ., Ψαρομήλιγκος Ι., Σπυριδάκος Α. (2013). Αξιοποιώντας Εργαλεία Web2.0 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των ΤΠΕ*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα, 19-20 Οκτωβρίου 2013.
- Στεφανίδης Γ., Γεωργακάκης Α., Καραγγελής Κ., Πετροπούλου Ο., Ψαρομήλιγκος Ι., & Ρετάλης Σ. (2015). Έμαθα για τη διατροφή μέσω της διερεύνησης και του πειραματισμού. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, (σ. 321-330), Λάρισα, 23-25 Οκτωβρίου, ISBN: 978-618-82197-2-4.
- Στεφανίδης Γ., Γαβαλά Ε., Καραγγελής Κ., Λόη Σ., Πετροπούλου Ο., Ψαρομήλιγκος Ι., Ρετάλης Σ., Κολόκασα Ο., & Φουντουλάκη Μ. (2015). Ουράνιο Τόξο: Ένα

- Τεχνολογικά Υποστηριζόμενο Διερευνητικό Σενάριο Μάθησης με Αξιοποίηση Μοντέρνων Τεχνικών Αξιολόγησης της Επίδοσης των Μαθητών. Στο Ν. Τζιμόπουλος, Ν. Ρούμελης (Επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, (σ. 1-5), Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015
- Στεφανίδης, Γ., Πετροπούλου Ο., & Ψαρομήλιγκος, Ι. (2014). Διερευνητική μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης με χρήση του κινητού εργαστηρίου LabDisc. Στο Κ. Κασιμάτη, & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: 5ο Διεθνές Συνέδριο, 26-28 Σεπτεμβρίου 2014* (σ. 337-340). *Πρακτικά (Τόμος Α)*, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Στεφανίδης, Γ. (2019). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Στο Η. Μυλωνάκου – Κεκέ (Επιμ.), *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητας: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Αρμός, 659-723.
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*(1), 200-215.
- Τσικαλάκη, Κ. & Βαλατιδής, Ε. (2010). Ο ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας. *Επιστημονικό Βήμα*(13), 136-139.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Τζαλακάστας, Ρ. (2014). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση των διαδραστικών πινάκων. *i-Teacher* (8), 163-171.
- Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σ. 165-176). Αθήνα.
- Τσώλη, Κ. (2015). *Η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας:*

διδασκτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην τάξη (Διδακτορική Διατριβή).
 Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

- Χαϊδεμένου, Ε. (2014). Έρευνα για τις στάσεις των εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*, (σ.1516-1524). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός
- Χαλκιά, Κ. (2010). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Πατάκης.
- Χαλκιά, Κ. (2010). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες, Θεωρητικά Ζητήματα, Προβληματισμοί, Προτάσεις*, (Τόμ. Β'). Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζηδάκη, Α., Σπαντιδάκης, Γ., Αναστασιάδης, Π. (2014). *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση στη διασπορά*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής. Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηκαστένογλου, Ι. (2013). Στάσεις και "αντι-στάσεις" των δασκάλων Γενική Αγωγής του Ν. Αττικής αναφορικά με την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Στο: *Η Πληροφορική στην εκπαίδευση*, Αθήνα, 2013
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου Π., Λικιτσάκου, Κ. & Λαμπροπούλου Α. (2009). *Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος*, *Ψυχολογία*, 16(3), 379-399.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Αδαμοπούλου, Ε. (2013). *connecting4caring.gr*. Ανάκτηση από <https://www.connecting4caring.gr/sites/default/files/Ψυχική%20ανθεκτικότητα.pdf>
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ. (2004). *Εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξερόγλωσση Βιβλιογραφία

- Abd-el-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Ledermann, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D., Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88(3), 398–419.
- Abrahamson, C.E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-451.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1990). Intrinsic motivation and school misbehavior: Some intervention implications. *Journal of Learning Disabilities*, 9(23), 541-550.
- Al-Sabbagh, S. (2009). Instruments and implements of enquiry based learning. *Senior Educational Research, Barwa Knowledge*.
- Amato, A., Emans, R., & Ziegler, E.R. (1973). The effectiveness of creative dramatics and storytelling in a library settings. *The Journal of Educational Research*, 67(4), 161-181.
- Amato, P. (1994). Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 4(56), 1031-1042.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*(84), 261-271.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41. OECD Publishing.
- Anaya, A., & Boticario, J. (2011). Application of machine learning techniques to analyze student interactions and improve the collaboration process. *Expert Systems with Applications*, 38, 1171-1181.
- Anderson, J. R. (1996). ACT: A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51, 355-365.

- Assad, R., Bell, S. & El Hourani, T. (2011). *GLOBAL EDUCATION DIGEST 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Baker, J. A., Bridger, R., Terry, T., Winsor, A. (1997). Schools are caring communities. *School Psychology Review*(26), 568-602.
- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26-29.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New Jersey, United States of America: NJ: Prentice Hall.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247-260.
- Bartholomew, D., F. Steele, E. Moustaki, and J. Galbraith (2004). *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists*. London: Chapman & Hall/CRC.
- Bartholomew DJ, Steele F, Moustaki I, Galbraith J. (2008). *Analysis of Multivariate Social Science Data*, 2nd edn. London, CRC Press.
- Basilevsky, A. (2004) *Statistical Factor Analysis and Related Methods: Theory and Applications*. New York: Wiley-Interscience.
- Bear, G. G., Tetzlow, F.C. & Oliveira, A.E.. (1997). Socially responsible behavior. In Bear, G.M. (Ed.) *Children's needs II: Development, problems and alternatives*, Bethesda: MD: National Association of School Psychologists, 51-64.
- Bell, T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative Inquiry Learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377. doi:10.1080/09500690802582241

- Bempenchat, J. G. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students: A comparative study. *Journal of Cross Cultural Psychology*(30), 139-158.
- Bencze, J. (2009). "Polite directiveness" in science inquiry: A contradiction in terms? *Cultural Studies Education*(4), 855-864.
- Bereiter, C., (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids*. Washington: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Berndt, T. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10.
- Biakolo EM. (1999). On the theoretical foundations of orality and literacy. *Research in African Literatures*, 30(2), 42-65.
- Biesta, G. (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Billingsley, P.(1995) *Probability and Measure*. Chicago: John Willey & Sons.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *The Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Bolte, C., Streller, S., Holbrook, J., Rannikmae, M., Mamlok Naaman, R., Hofstein, A., & Rauch, F. (2012). PROFILES: Professional Re-flection-Oriented Focus on Inquiry-based Learning and Education through Science. *Proceedings of the European Science Educational Research Association (ESERA)*. Lyon, France.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Koulouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*(8), 131-159.

- Bredo, E. (1997). The Social construction of learning. In G. Phye (Ed.), *Handbook of Academic Learning: The Construction of knowledge*, (pp. 3-45). New York: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, J. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 2(28), 69-76.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34, 75-86.
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brunning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Bryan, J. (2005). Fostering Educational Resilience and Achievement in Urban Schools Through School-Family Community Partnerships. *Partnerships/Community*, 8(3), 219-227
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Burke, M.A. & Picus, L.O. (2001) *Developing Community-Empowered Schools*, California: Corwin.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado Springs: BSCS.
- Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care: Danish and German practice in young people's residential care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133 - 151.
- Cameron, C. (2011). Social Pedagogy: What Questions Can We Ask About Its Value and Effectiveness. *Children Australia*, 4(36), 187-198.

- Capra, F. (1996). *The web of life*. New York: Doubleday.
- Carter, A., & Eichsteller, G. (2017). Cultivating a Relational Universe. *Therapeutic Care Journal*. (2017, January). Retrieved from: <http://www.thetcj.org/in-residence-articles/cultivating-relational-universe-andy-carter-gabriel-eichsteller>
- Casella, G. & Berger, R. L. (2002). *Statistical Inference*. (Second edition). Belmont: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Chall, J. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: Guilford Press.
- Chan, C., & Van Aalst, J. (2004). Learning, assessment and collaboration in computer-supported environments. Στο P. Dillenbourg, J. W. Strijbos, P. A. Kirschner, & R. L. Martens (Ed.), *Computer-supported collaborative learning: Vol 3. What we know about CSCL: An implementing it in higher education* (pp. 87-112). Boston, MA: Kluwer Academic/Spinger Verlag.
- Charfe, L. & Gardner, A. (2019). *Social Pedagogy and Social Work*. Sage.
- Chaskin, R.J. & Rauner, D.M. (1995). Youth and caring. *Phi Delta Kappan*, 76, 667-679.
- Christenson, S.L. & Peterson, C.J. (1998). Family, school and community influences of children's learning: A literature review. *All Parents are Teachers Project*. Minneapolis: University of Minnesota Extension Service.
- Christenson, S.L. & Anderson A.R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378-393.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guildford Press.

- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, W.J.D., Asarnow, J.E., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Coleman, J.S. & Schneider B. (1993). *Parents, their children, and schools*. Boulder Colorado: Westview Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Commission, E. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- Coussée, F., Bradt, L., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2008). The emerging social pedagogical paradigm in UK child and youth care: Deus ex machina or walking the beaten path? *British Journal of Social Work*, 40(3), 789-805.
- Coussée, F. & Williamson, H. (2011). Youth Worker, Probably the Most Difficult Job in the World. *Children Australia*, 36(4), 224-228.
- Cowen, E.L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22, 148-180.
- Cowen, E.L., Hightower, A.D., Pedro-Carroll, J.L. & Work, W.C. (1996). *School-based prevention for children at risk: The primary mental health project*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334
- Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My Current Thoughts on Coefficient Alpha and Successor Procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418.
- Csikszentmihalyi, M., (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

- Curtis, W.J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology*, 15, 773-810.
- Davies, R., & Dart, J. (2005). The 'Most Significant Change' (MSC) Technique (2017, June17) Retrieved from: <http://www.mande.co.uk/docs/MSCGuide.pdf>
- Deci, E. L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Dede, C. (1996). Emerging technologies and distributed learning. *American Journal of Distance Education*, 10(2), 4-36.
- Demetriadis, S. B. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance / resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, 41, 19-37.
- Deniston – Trochta Gr. (2003). The Meaning of Storytelling as Pedagogy. *Visual Art Research*, 29(57), 103-108.
- Doll, B. (1996). Children without friends: Implications for practice and policy. *School Psychology Review*, 25, 165-183.
- Doll, B. & Lyon, M. (1998). Risk & resilience: Implications for the practice of school psychology. *School Psychology Review*, 27, 348-363.
- Draper, N., and H. Smith. (1998). *Applied Regression Analysis*. U.S.A.: Wiley Series in Probability and Statistics.
- Driver, R., Asoko , H., Leach, J., Mortimer, E., & Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5–12.
- Dweck, C.S. & Leggetti E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S., Wingfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (2008). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

- Egan K. (1988). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and the curriculum*. London: Routledge
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011a). Conceptual Foundation of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In C. & Moss, *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S (2011b). Social Pedagogy as an Ethical Orientation towards Working with People. *Children Australia*, 4(36), 176-186.
- Elias, M.J. & Tobias, S.E. (1996). *Social problem solving: Interventions in the schools*. New York: Guilford Press.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parental Involvement in Inner-City Elementary Schools. *The Elementary School of Journal*, 3(91), 289-305.
- Epstein, J.L. & Sheldon S.B. (2002). Present and accounted for: Improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 5(95), 308-318.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnerships. Στο M. Aiken, *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J.L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share, *Phi Delta Kappan*, 77(9), 701-712.
- Eriksson, L. & Markström, A-M. (2003). Interpreting the concept of social pedagogy. In A. H.-E. Gustanson, *Perspectives and Theory in Social Pedagogy Göteborg: Daidalos*, 9-23.
- Europe Future Skills-Biotechnology (FS-Biotech). (2009). *Report of Top Transferable Skills*. [http://www.fsbiotech.eu/backoffice/upload/fsb/results/Biot_chnology_Skills_Profile_Report.pdf].
- European Parliament and Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 394, 10-18.

- Eurydice (2011). *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
- Fibonacci project. (2010-2013). *The Fibonacci Project: Disseminating inquiry-based science and mathematics education in Europe*. French Academy of sciences. Retrieved from <http://www.fibonacci-project.eu>
- Everard, K. M. (2004). *Effrctive School Management*. London: Paul Chapman.
- Fantuzzo, J.W. & Rohrbeck C.A.(1992). Self-managed groups: Fitting self-management approaches into classroom systems. *School Psychology Review*(21), 255-263.
- Fawcett, B. (2009). Vulnerability. Questioning the certainties in social work and health. *International Social Work*, 4(52), 473-484.
- Field A P. *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles, SAGE Publications, 2009
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45–65.
- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55, 20-24.
- Fishman, J. (1992). Three dilemmas of organized efforts to reverse language shift. . In U. Ammon, & M. Hellinger, *Status change of languages*, Berlin: Walter de Gruyter, 285-293
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence*, 26, 63-78.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004, June). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 2(74), 141-153.
- Fog, E. (2003). A social pedagogical perspective on milieu therapy. Στο Α. Η.-Ε. Gustansson, *Perspectives and Theory in Social Pedagogy*. Guthenburg: Daidalos.
- Garmezy, N. & Masten, A.S. (1986). Stress, competence and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 500-521.

- Garnezy, N., Masten, A.S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for development and psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern*. Cambridge: Polity Press.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2015). Big Society? Disabled people with the label of learning disabilities and the queer(y)ing of civil society. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 17(1), 1-13.
- Granovetter, M., (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Greeno, J. G. (1989). A perspective on thinking. *American Psychologist*, 44, 134–141.
- Greeno, J. G., & the Middle School Mathematics Through, A. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist*, 53, 5–26.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J. & Carta, J.J. (1988). *Classwide peer tutoring programs*. Seattle: Educational Achievement Systems.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grootegoed, E., Broër, C., & Duyvendak, J.W. (2013). Too Ashamed to Complain: Cuts to Publicly Financed Care and Clients' Waiving of their Right to Appeal. *Social Policy and Society*, 12, 475-486.
- Grunwald, K. & Thiersch, H. (2009). The Concept of 'Lifeworld Orientation' for Social Work and Social Care. *Journal of Social Work Practice*, 23(2), 131-146.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255–282.
- Hämäläinen, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69-80.

- Hämäläinen, J. (2011). Social Pedagogy in Finland. *Criminology & Social Integration Journal*, 1(20), 95-104.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20, 95-104.
- Hanewald, R. (2001). Reviewing the Literature on “At-Risk” and Resilient Children and Young People. *Australian Journal of Teacher Education*, 2(36), 16-29.
- Hanifan, L. (1920). *The community center*. Boston: Silver, Brunette and Co.
- Hasse, J. (2018). Integrating Big History into the Anthropocene. Presented at the *Annual Meeting of the American Association of Geographers*, New Orleans, LA, April 10.
- Heller, K. & Swindle, R.W. (1983). Social networks, perceived social support and coping with stress. In R. J. Fenfel, *Preventive psychology*, Elmsford, NY: Pergamon Press, 87-103
- Henderson, A.T. & Mapp, L.K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Washington D.C.: Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Herreid, C. F. (2007). *Start with a Story: The case study method of teaching college science*. NSTA Press.
- Herron, M. D. (1971). The nature of scientific inquiry. *School Review*, 79(2), 171–212.
- Hohloch, J., Grove, N., & Bretz, S. (2007). Pre-service teacher as researcher: The value of inquiry in learning science. *Journal of Chemical Education*, 84(9), 1530-1534.
- Hoover-Dempsey, K. B. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36, 196-209.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hutchins, E., & Klausen, T. (1996). Distributed cognition in an airline cockpit. In D. Middleton, & Y. Engestrom (Eds.), *Communication & Cognition at work*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hwang, G.-J., & Chang, H.-F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *56, Computers & Education, 56*, 1023–1031.
- Jacklin, C. (1989). Female and male: Issues of gender. *American Psychologist, 44*, 127-133.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Random House.
- Janer, A. & Úcar, X. (2016). Analysing the dimensions of social pedagogy from an international perspective. *European Journal of social work*. DOI: 10.1080/13691457.2016.1188782
- Jolliffe I.T. (1986). *Principal Components in Regression Analysis*. In: Principal Component Analysis. Springer Series in Statistics. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-1904-8_8
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, M.N.: Interaction.
- Jones, A. (2004). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. England: Becta.
- Kolbo, J.R. (1996). Risk and Resilience Among Children Exposed to Family Violence. *Violence and Victims, 11* (2), 113-128.
- Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments, 14*(1), 35–54.
- Kellaghan, T. S. (1993). *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Kelly, L., Kilby, P., & Kasynathan, N. (2004). Impact measurement for NGOs: Experiences from India and Sri Lanka. *Development in Practice, 5*(14), 696-701.
- Kelly, P. (2016). *Creative Mentoring With Children In Care: An enhanced Review*. Ανακτήθηκε από: <https://derbyshire.gov.uk/site->

elements/documents/pdf/social-health/children-and-families/children-we-look-after/the-virtual-school/creative-mentoring-an-enhanced-review.pdf

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problembased, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*, 75-86.
- Klarh, D., & Simon, H. A. (1999). Studies of Scientific discovery: Complementary approaches and convergent findings. *Psychological Bulletin, 524-543*.
- Klohen, E. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of egoresiliency. *Journal of Personality and Social Psychology(70)*, 1067-1079.
- Kolbo, J. R. (1996). Risk and Resilience Among Children Exposed to Family Violence. *Violence and Victims, 11* (2), 113-128.
- Kornbeck, J. & Rosendal, J. (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Bremen: Europaischer Hochschulverlag GmbH&Co.
- Kourtis-Kazoulis, V. T. (2011). ICT and foreign/second language teacher training. *Education and Technology: Innovation and Research, 247-259*.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (Eds.) (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kuutti, K. (1991). Activity theory and its applications to information systems research and development. Στο H.-E. Nissen (Ed.), *Information Systems Research*, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 529-549.
- Kyriacou, C. (2011). *Social Pedagogy in Schools as a Promoter of Civic Engagement. Processes Influencing Democratic Ownership and Participation (PIDOP). Engaged citizens? Political participation and civic engagement among youth, woman, minorities and migrants*. Italy: Bologna.
- Kyriacou, C. Tollisen-Ellingsen, I. Stephens, P. & Syndaram, V. (2009). Social Pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society, 17*, 75-87.

- Kuhn, D., Black, J., Keselman, A., & Kaplan, D. (2000). The Development of Cognitive Skills To Support Inquiry Learning. *Cognition and Instruction*, 18(4), 495-523. doi:10.1207/S1532690XCI1804_3
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladd, G.W. & Price, J.M.. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazakidou, G., & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers and Education*, 54(1), 3-13.
- Leitch T.M. (1986). *What Stories Are: Narrative Theory and Interpretation*. University Park: Pennsylvania State University Press
- Leontiev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33.
- Leontiev, A. (1978). *Activity, consciousness and personality*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Levi- Strauss, CL. (1966). *The Savage Mind*. London: Weidenfeld and Nicolson
- Levy – Bruhl, L. (1985). *How Natives Think*, Princeton: Princeton University Press.
- Levy, P., & Lameris, P. (2011). 'Essential Features of Inquiry Learning: Preliminary Report'. *Personal communication*. June 2011.
- Levy, P. & S. Lemeshow (1999). *Sampling of Populations*. New Jersey: Wiley Series in Statistics.
- Lovett, S., & Gilmore, A. (2003). Teachers Learning Journeys: The Quality Learning Circle as a Model of Professional Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 189-211.

- Lin, J. W. (2012). Pedagogy technology: A two-dimensional model for teachers; ICT integration. *British Journal of Educational Technology*, 1(43), pp. 97-108.
- Linn, M. C., Davis , E. A., & Bell, P. (2004). Inquiry and Technology. In M. C. Linn, M. C. Linn, E. A. Davis, & P. Bell (Eds), *Internet Environments for Science Education* (pp. 3-28). NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically usefull theory of goal setting and task motivation: A 35-year odeyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Loury, G. (1977). A Dynamic Theory of Racial Income Differences. Στο PA Wallace & A. LeMond, *Woman, Minorities and Employment Discrimination*. Lexington: Lexington Books.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A synthesis research across five decades. In D. Cohen & D. Cichetti, *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, John Wiley & Sons Inc, 739-795.
- Luthar, S. S., Doernberger, C.H., Zigler, E. (1993). Resilient is not a unidimensional construct: *Insights from a prospective study of inner-city adolescents. Development and psychopathology, Special issue: Milestones in the development of resilience* (5), 703-717.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L.B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S. S. Luthar, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the context of childhood*, New York: Cambridge University Press, 510-549.
- Luthar, S. S., Sawyer, A. J., & Brown, J. B. (2006). Conceptual issues in studies of resilience. *Resilince in children*, 105-115.
- Luther, S. S. (1991). Vulnerability and Competence: A Review of Research on Resilience in Childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 6-22.
- Makuchi, N. & Abbenkyi , J. (2011). Introduction: Orality and Ingigenous knowledge in the Age of Globalization. *The Global South*, 5(2), 1-6
- Malecki, C. & Elliott S.N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement. *Schools Psychology Quaterly* (17), 1-23.

- Margerum-Leys, J. & Marx, R.W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A study of student-mentor pairs. *Journal of Educational Computing Research*, 4(26), 427-462.
- Marsiglio, W. A. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990s and beyond. *Journal of Marriage and Family*, 62, 1173-1191.
- Martinez, A., Dimitriadis, Y., Rubia, B., Gomez, E., & De La Fuente, P. (2003). Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions. *Computers and Education*, 41(4), 353-368.
- Martinez-Torteya, C., Bogat, G. A., Von Eye, A. et Levendosky. (2009). Resilience Among Children Exposed to Domestic Violence: The Role of Risk and Protective Factors. *Child Development*, 562-577.
- Masten, A. S. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in development psychopathology. *Advances in Clinical Child Psychology*, 8, 1-52.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and diversity. In M. & Wang, *Educational Resilience in inner-city America*, NJ: Erlbaum: Hillsdale, 3-25.
- Masten, A. S. (1998). The development of Competence in favorable and unfavorable Environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C. et Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(8), 516-526
- Mc Dermott, P. M. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, and nonverbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 1(93), 65-76.
- McCaleb, S. (1997). *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- McLaughlin, M. I. (1994). *Urban sanctuaries: Neighborhood organizations in the lives and futures of inner-city youth*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merten, R. (1998). *Social work—social pedagogy—socially oriented work: Conceptual definitions in an unclear field*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Milstein, M. (1993). *Reconstructing schools: Doing it right*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2009). Inquiry-Based Science Instruction—What Is It and Does It Matter? Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 1-24.
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (1998). *Teaching Science for Understanding. A Human Constructivist View*. Academic Press.
- Mollenhauer, K. (2001). *Einführung in die Sozialpädagogik Probleme und Begriffe der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO Publishing.
- Mullamaa, K. (2014). ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, 1(3), 38-44.
- Mulvey, E.P. & Cauffman, E. (2001). The inherent limits of predicting school violence. *American Psychologist*(56), 797-802.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (synekaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*. Harvard Graduate School of Education.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2007). Schools, Family and the Community in cooperation: The model of Syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1, 73-82.
- Mylonakou - Keke, I. (2009). The Operation of Syneducation Research Communities. *International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)* (pp.

- 1898-1909). Madrid: International Association of Technology, Education and Development.
- Mylonakou-Keke, I. (2012). Social and emotional education through sociopedagogical practices. *Social and Behavioural Sciences*, 69, 169 - 176.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b). 1844 - 2014: 170 years of Social Pedagogy. Can economic crisis highlight the potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23.
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou-Keke, I. (2018). A social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families, In: Giotsa, A. Z. (ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*, 121-138. New York: Nova Science Publishers.
- Nardi, B. A. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models and Distributed Cognition. Στο B. Nardi (Eds.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. MIT Press. [http://sonify.psych.gatech.edu/~ben/references/nardi_studying_context_a_comparison_of_activity_theory_situated_action_models_and_distributed_cognition.pdf]
- O'Donnell, D.A., Schwab-Sotne, M.E. & Muyeed, A.Z. (2002). Family, School, and Community Multidimensional Resilience in Urban Children Exposed to Community Violence. *Child Development*, 4(73), 1265-1282.
- Oliveria, A. W. (2009). Kindergarten, can i have your eyes and ears? Politeness and teacher directive choices in inquiry-based science classrooms. *Cultural Study of science education*, 8 , 803-846.

- Olson, D. (1988). Mind and media: the Epistemic function of literacy. *Journal of Communication*, 3(38), 27-36.
- Olson D. – Torrance N. [eds] (1991) *Literacy and Orality*, Cambridge: Cambridge University Press
- Ong N. (1984.) Orality, Literacy and Medieval Textualization. *New Literary History*, 16(1), 1-12
- Parker, J., & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin* (102), 357-389.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. (2016, June 25). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>
- Patrikakou, E. N. & Weissberg R. P. (2000). Parents' perception of teacher outreach an parent involvement in children's education. *Journal of Prevention an Intervention in the Community*, 20 , 103-119.
- Peck J. (1989). Storytelling to promote Language and Literacy Development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138-141
- Penuel, W.,R., & Riel, M. (2007). The new science of networks and the challenge of school change. *Phi Delta Kappan*. 88(8), 611-615
- Peters, T.J. & Waterman, R.H. (1983). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Warner Books.
- Petrie, P. (2005). Schools and support staff: Applying the European pedagogic model. *Support for Learning*, 4(20), 176-180.
- Petrie, P. (2011). *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Petrie, P, Boddy, J. & Cameron, C.(2006). *Working with children in care: European perspectives*. UK: Open University Press.
- Petropoulou O., Psaromiligkos I., Retalis S., & Stefanidis G., (2015). *Cultivating and assessing Inquiry thinking skills using mobile digital science lab*. In

Proceedings of the Conference of International Research Group on Physics Teaching (GIREP EPEC), 6-10 July 2015, Wroclaw, Poland.

- Petropoulou O., Retalis S., Psaromiligkos Y., Stefanidis G. and Loi S., (2014). *Inquiry based learning in primary education: a case study using mobile digital science lab*, SMEC 2014 | SAILS: Thinking Assessment in Science and Mathematics Dublin City University, Dublin Ireland, 24-25 June 2014
- Piaget, J. (1967). *Six Psychological Studies*. New York: Random House.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. & Walsh, D. (1996). *High-Risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. (2001). *Students, teachers, and relationship support [STARS]: User's guide*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. Reynolds and G. Miller (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Vol. 7. Educational psychology*, 199–234.
- Pintrich, P., Roeser, R., de Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 3(92), 544-555.
- Plato. (385-370 BC). *Symposium*. Ancient Athens.
- Pleck, E. P. (1997). Fatherhood ideals in the United States: Historical dimensions. Στο M. Lamb, *The role of father in child development*, New York: John Wiley & Sons, 33-48.
- Pretis, M. & Dimova, A. (2008). Vulnerable children of mentally ill parents: towards evidence-based support for improving resilience. *Support for Learning*, 3(23), 152–159.

- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The collapse and rivaval of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Rauchenbach, T. (1999). *The Social Pedagogical century: Analyses of development of social work in the modern*. Weinheim ana Munich: Juventa Verlag.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Review of leraning 2.0 practices: Study on the impact of web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Luxemburg: JRC, European Comission.
- Riel, M., (2004) Electronic Learning Circles. In Ann Kovalchick & Kara Dawson (Eds.) *An Encyclopedia of Educational Technology*, 407-414.
- Robertson, B. (2007). Getting past "inquiry versus content". *Educational Leadership*, 64(4), 67-70.
- Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 3(47), 220-228.
- Robinson, S. (2009). Podcasts in education: What, why and how? *Education*, 1(14), 7-15.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemm, V. (2007). *Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe (EUR22845)*. Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society. European Commission, Community Research.
- Romani, C. (2009). *Strategies to Promote the Development of E-competencies in the Next Generation of Professionals: Europena and International Trends*. Latin-American Faculty of Social Sciences, Communicaion and Information Technology Department. Mexico: SKOPE.
- Roney Cr. (1989). Back to the Basics with Storytelling. *The Reading Teacher*, 42(7), 520-523.
- Rosenberg, B. (1987). The Complexity of Oral Tradition. *Oral Tradition*, 1(2), 18-25.
- Ross, J., & Ross, W., (1982). *Japanese Quality Circles and Productivity*. Virginia: Reston Publishing Company.

- Rutter, M. (1979). Primary prevention of psychopathology: vol.3. Social competence in children. *NH: University Press of New England*, 49-74.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*(147), 589-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 37, 317-331.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations empirical findings and policy implications. Στο J. P. Shonkoff, *Handbook of early childhood intervention*, 651-682.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H. & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help?: An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 , 528-535.
- Ryan, R. M. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. & Ames, *Research of motivation in education* (pp. 13-51). San Diego: Academic Press.
- Safer, D. (1986). Nonpromotion correlates and outcomes at different grade levels. *Journal of Learning Disabilities*, 19 , 500-503.
- Salomon, G., (1993). Distributed cognitions: Psychological and educational considerations. New York: Cambridge University Press.
- SAILS. (2012). *Report on mapping the development of Key Skills and Competencies onto skills developed in IBSE*. (2017, July 21) Retrieved from <http://www.sails-project.eu/sites/default/files/outcomes/d1-1.pdf>
- Scardamalia, M., (2002). *Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge*. In B. Smith (Ed.) *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67-98). Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge-Building Communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 1, 37-68.

- Schwab, J. (1960). *Inquiry, the Science Teacher, and the Educator. The School Review 1960*. The University of Chicago Press.
- Schwab, J. (1962). *The teaching of science as enquiry*. In J. Schwab, & P. Brandwein (Eds.), *The Teaching of Science*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1-103.
- Schaeffer, P. (1980). *Représentation et communication*. In A. Helbo (Ed.) *Sémiologie de la représentation*, Bruxelles: Complexe, 167-193.
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 3-13.
- Sheng, K.C. (2007). Art Education Technology: Digital Storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22
- Schonert - Reichl, K. (1993). Empathy and social relationships in adolescents with behavioral disorders. *Behavio Disorders*, 18 , 189-204.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D.H. (1989). Self-Efficacy and Cognitive Achievement: Implications for Students with Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In G. H. Schunk, & J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications*, New York: Plenum, 281-303.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Schwab, J. (1962). The teaching of science as enquiry. In J. Schwab, & P. Brandwein (Eds.), *The Teaching of Science*, Cambridge MA: Harvard University Press, 1-103.
- Senge, P. M. (1994). *The fifth discipline fieldbook*. New York: New York: Currency Doubleday.
- Sergiovani, T. J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey Bass.

- Shure, M.B. (2001). What's right with prevention?: Commentary on "Prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field" *Prevention and Treatment*, 4, np.
- Siegel, R. G., Galassi, J. P. & Ware, W.B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude-anxiety. *Journal of Conseling Psychology*, 32, 531-538.
- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21, 209–233.
- Skouradaki, M., Nikolaou, C., Kampouraki, M., Kutsuras, T., Koutras, G., Damanakis, M., Chatzidaki, A., Spantidaki, J., Hourdakis, A., Chatzipanagiotidou, A., Kazoullis, V. (2012). Building a Moodle front-end for Greek language learning. *1st Moodle Research (MRC2012)*, Heraklion, Crete, 17-24.
- Smith, M. (2011). Social Pedagogy. *Paper presented to: The Development Centre for Scotland. Social Work in Youth and Criminal Justice*. Endinburgh.
- Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46-55.
- Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183–201.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suppes, P. (1974). The place of theory in educational research. *Educational Researcher*, 3(6), 3-10.
- Theron, L., Liebenberg, L., & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 3(35), 253-265.
- Trevithick, P. (2014). Humanising managerialism: Reclaiming emotional reasoning, intuition, the relationship, and knowledge and skills in social work. *Journal of Social Work Practice*, 28(3), 287-311.

- Tucker G. (2006). First person singular: The power of digital storytelling. *Screen Research, 15*(2), 54-58
- Tudge, J., & Scrimsher, S. (2003). "Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development". In B. J. Zimmerman, & D. H. Shunk (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turliuc, M.N., Măirean, C., Dănilă, O. (2013). A multifaceted theory: individual, family, and community resilience. A Research Review. In Rogobete, I & Neagoe, A., *Contemporary issues facing families: An interdisciplinary dialogue*. Bonn (Germany): Verlag fur Kultur und Wissenschaft (Culture and Science Publishing), 33-53.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in Schools Effectiveness Research. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 71-89*.
- Vernberg, E. M., La Greca, A.M., Silverman, W. K., & Prinstein, M. (1996). Predictors of children's post-disaster functioning following Hurricane Andrew. *Journal of Abnormal Psychology, 105* , 237–248.
- Veselska, Z., Geckova, A.-M., Orosova, O., Gajdosova, B., P van Dijk, J. et Reijneveld, S.A. (2008). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors, 33*(34), 287-291.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In V. Wertsch (Ed.), *The concept of a activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Wang , J., & Wen, S. (2010). Examining reflective thinking: a study of changes in methods students' conceptions and understandings of inquiry teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education, 1-21*.
- Wang, M. H. (1993). Towards a knowledge base for school learning. *Review og Educational Research, 3*(63), 249-294.

- Weiss, H. K. (2005). *Preparing Educators to Involve Families: From Theory to Practice*. CA: Sage Publications.
- Wenning, C. J. (2005). Levels of Inquiry: Hierarchies of pedagogical practices and inquiry processes. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 2(3), 3-11.
- Wenning, C. J. (2007). Assessing inquiry skills as a component of scientific literacy. *Journal of Physics Teacher Education Online*, 4(2), 21-24.
- Wentzel, K. R. & Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: The relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1993). Does being good make the grade?: Social behavior and academic competence in middle school. *Journal fo Educational Psychology*, 2(85), 357-364.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91 , 76-97.
- Werner, E. & Smith, R. S. (1977). *Kauai's children come of age*. Hawai: University of Hawai Press.
- Werner, E. & Smith R.S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Mass: Harvard University Press.
- Williams, F. (2001). In and beyond New Labour: towards a new political ethics of care. *Critical Social Policy*, 21(4), 467-93
- Woolcock, M. (2001). The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *Isuma*, 1(2), 11-17.

- Wu, H., & Hsieh, C. (2006). Developing Sixth Graders' Inquiry Skills to Construct Explanations in Inquiry-based Learning Environments, *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313.
- Zaranis, N., & Oikonomidis, V., (2014). The main factors of the attitudes of Greek kindergarten teachers towards information and communication technology. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-18.
- Zaranis, N., & Oikonomidis, V., (2015). Profiling the attitudes of Greek kindergarten teachers towards computers. *Education and Information Technologies*, 20, 201-215.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Zucker, R. W. (2003). Resilience and vulnerability among sons of alcoholics: Relationship to development outcomes between early childhood and adolescence. In S. S. Luthas, *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 76-103). New York: Cambridge University Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

«Χάρτες της τάξης»

Οδηγίες: Με τις παρακάτω ερωτήσεις θα φανεί τι πιστεύετε ότι ισχύει στην τάξη σας. Μην γράψετε το όνομά σας στο χαρτί. Κανένας δεν θα ξέρει ποιες είναι οι απαντήσεις σας. Για κάθε ερώτηση, κυκλώστε την επιλογή που ισχύει για εσάς.

Πιστεύω στον εαυτό μου

1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Ναι Μερικές φορές Όχι

2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

Ναι Μερικές φορές Όχι

4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

Ναι Μερικές φορές Όχι

6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Ναι Μερικές φορές Όχι

Αναλαμβάνοντας τον έλεγχο

7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

8. Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

Ναι Μερικές φορές Όχι

9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

11. Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

Ναι Μερικές φορές Όχι

12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

Ναι Μερικές φορές Όχι

13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

Ναι Μερικές φορές Όχι

Ακολουθώντας τους κανόνες της τάξης

14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

Ναι Μερικές φορές Όχι

18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

Ναι Μερικές φορές Όχι

20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

Ο δάσκαλος/η δασκάλα

22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ,

Ναι Μερικές φορές Όχι

23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

Ναι Μερικές φορές Όχι

24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

Ναι Μερικές φορές Όχι

25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

Ναι Μερικές φορές Όχι

26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

Ναι Μερικές φορές Όχι

Οι συμμαθητές μου

28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

Ναι Μερικές φορές Όχι

29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

Ναι Μερικές φορές Όχι

30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

Ναι Μερικές φορές Όχι

31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

Ναι Μερικές φορές Όχι

32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

Ναι Μερικές φορές Όχι

33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

Ναι Μερικές φορές Όχι

34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

Ναι Μερικές φορές Όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

- Προσπάθησε να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.
- Απάντησε όσο πιο γρήγορα μπορείς και μη σκέφτεσαι πάρα πολύ τις ερωτήσεις.
- Βάλε σε κύκλο την απάντηση που νομίζεις ότι είναι αλήθεια για σένα.

	Λιαφονό απολύτως	Λιαφονό	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να είμαι απασχολημένος.	1	2	3	4	5
2. Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.	1	2	3	4	5
4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.	1	2	3	4	5
5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι.	1	2	3	4	5
6. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.	1	2	3	4	5
7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.	1	2	3	4	5
8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	1	2	3	4	5
9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	1	2	3	4	5
	Λιαφονό απολύτως	Λιαφονό	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως

10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	1	2	3	4	5
13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.	1	2	3	4	5
14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.	1	2	3	4	5
16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	1	2	3	4	5
19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	1	2	3	4	5
20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.	1	2	3	4	5
21. Συχνά νιώθω αναστατωμένος.	1	2	3	4	5
22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	1	2	3	4	5
23. Έχω πολλούς φίλους.	1	2	3	4	5
24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.	1	2	3	4	5
25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.	1	2	3	4	5
26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.	1	2	3	4	5
27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	1	2	3	4	5
28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	1	2	3	4	5
29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.	1	2	3	4	5
31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο πιο καλά μπορώ.	1	2	3	4	5
34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.	1	2	3	4	5
36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
37. Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.	1	2	3	4	5
38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.	1	2	3	4	5
39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.	1	2	3	4	5
40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	1	2	3	4	5
41. Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.	1	2	3	4	5
42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	1	2	3	4	5
44. Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.	1	2	3	4	5
45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	1	2	3	4	5
46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.	1	2	3	4	5
47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.	1	2	3	4	5
48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτά	1	2	3	4	5

49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλ	1	2	3	4	5
	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.	1	2	3	4	5
51. Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.	1	2	3	4	5
53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	1	2	3	4	5
54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	1	2	3	4	5
55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	1	2	3	4	5
56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5
59. Θυμώνω πολύ εύκολα.	1	2	3	4	5
60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	1	2	3	4	5
61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.	1	2	3	4	5
63. Συνήθως είμαι κακόκεφος.	1	2	3	4	5
64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	1	2	3	4	5

68. Νιώθω συχνά θυμωμένος.	1	2	3	4	5
69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	1	2	3	4	5

	Διαφωνώ απολύτως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απολύτως
70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.	1	2	3	4	5
72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	1	2	3	4	5
73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.	1	2	3	4	5

Rotated Component Matrixa	Component											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.												
X_14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.			,503									
X_15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.			,757									
X_16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.											,725	
X_17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.								,673				
X_18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.	,713											
X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.	,700											
X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.	,767											
X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.	,829											
X_22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ,					,693							
X_23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.							,710					
X_24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.					,776							
X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.					,652							
X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.							,755					
X_27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.												
X_28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.												
X_29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.										,743		

Rotated Component Matrixa	Component											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
X_30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.		,537										
X_31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.												
X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράζουν, δεν θα με κοροϊδέσουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.		,780										
X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.		,746										
X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.												,756
X_35. Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.						,841						
X_36. Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.						,589						
X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.												
X_38. Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.								,578				
X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.												
X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.												

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 61 iterations.

MB_15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.			,7 74
MB_16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.			
MB_17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	,5 96		
MB_18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.			
MB_19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	,5 72		
MB_20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.			,5 70
MB_21. Συχνά νιώθω αναστατωμένος.	,7 43		
MB_22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	,5 40		
MB_23. Έχω πολλούς φίλους.			,7 38
MB_24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.			,7 71
MB_25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.	,8 61		
MB_26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.			
MB_27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.			
MB_28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.			,7 64
MB_29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.			
MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.			
MB_31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	,6 58		

MB_32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.			,5 89
MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.	,6 69		
MB_34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.			
MB_35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.			
MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.			,8 07
MB_37. Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.			
MB_38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.			
MB_39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.			,5 51
MB_40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	,7 43		
MB_41. Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.	,7 74		
MB_42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.			,5 33
MB_43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	,5 51		
MB_44. Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.	,6 20		
MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.			,8 22
MB_46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.			,6 52
MB_47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.			
MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.	,5 91		

MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	,6 71	
MB_50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.		,7 24
MB_51. Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	,6 34	
MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.		
MB_53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	,5 18	
MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.		,5 35
MB_55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.		,5 94
MB_56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.		,5 89
MB_57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	,7 31	
MB_58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	,7 26	
MB_59. Θυμώνω πολύ εύκολα.		
MB_60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.		,6 91
MB_61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	,7 88	
MB_62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.		

MB_63. Συνήθως είμαι κακόκεφος.		
MB_64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	,5	21
MB_65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.	,5	38
MB_66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.		,7 09
MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	,7	34
MB_68. Νιώθω συχνά θυμωμένος.	,5	53
MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.		
MB_70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.		
MB_71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.	,6	55
MB_72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	,6	80
MB_73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	,6	99
MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.		
MB_75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.	,7	70

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 39 iterations.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΕΙΚΤΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ
“CRONBACH IF ITEM DELETED”**

Πίνακας 23: Πιστεύω στον εαυτό μου

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.	13,22	3,170	,435	,649
X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.	13,20	3,244	,381	,665
X_3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.	13,28	2,948	,490	,629
X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.	13,17	3,249	,383	,664
X_5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.	13,37	2,908	,440	,646
X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.	13,48	2,745	,427	,656

Πίνακας 24: Αναλαμβάνοντας τον έλεγχο

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.	15,62	4,248	,419	,585
X_8. Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.	15,91	4,106	,290	,640
X_9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.	15,55	4,309	,384	,597
X_10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.	15,53	4,287	,461	,575
X_11. Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.	15,44	4,922	,260	,631
X_12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.	15,53	4,456	,371	,602
X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.	15,57	4,524	,328	,614

Πίνακας 25: Ακολουθώντας κανόνες της τάξης

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.	18,16	6,253	,242	,701
X_15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.	18,08	6,354	,282	,692
X_16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.	18,06	6,611	,148	,715
X_17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.	18,12	6,287	,295	,690
X_18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.	18,38	4,851	,606	,613
X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.	18,30	5,392	,434	,661
X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.	18,32	5,254	,494	,645
X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.	18,33	5,041	,576	,623

Πίνακας 26: Ο_δάσκαλος_δασκάλα

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ,	13,41	3,713	,420	,670
X_23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.	13,39	3,757	,444	,665
X_24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.	13,46	3,274	,496	,643
X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.	13,51	3,420	,426	,667
X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.	13,57	3,318	,386	,687
X_27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.	13,49	3,504	,473	,653

Πίνακας 27: Οι_συμμαθητές_μου

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.	15,80	4,428	,331	,608
X_29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίζω μαζί του/της στο διάλειμμα.	15,66	5,118	,072	,663

X_30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.	15,97	3,800	,457	,564
X_31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.	15,96	3,878	,383	,592
X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράζουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.	16,08	3,422	,573	,515
X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.	15,94	3,804	,471	,560
X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.	15,75	4,969	,095	,665

Πίνακας 28: Μιλώντας με τους γονείς μου

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_35. Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.	12,69	4,890	,391	,712
X_36. Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.	12,89	4,282	,525	,674
X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.	13,01	4,247	,424	,707

X_38. Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.	12,98	4,337	,435	,701
X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.	12,81	4,578	,437	,700
X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.	12,97	3,848	,588	,651

Πίνακας 29: ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.	102,39	99,396	,438	,886
X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.	102,37	100,102	,359	,887
X_3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.	102,45	98,080	,511	,885
X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.	102,34	99,913	,382	,887

X_5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.	102,54	97,961	,472	,885
X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.	102,65	96,529	,519	,884
X_7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.	102,54	98,394	,416	,886
X_8. Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.	102,83	96,791	,408	,886
X_9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.	102,47	97,612	,477	,885
X_10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.	102,46	98,033	,491	,885
X_11. Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.	102,36	100,918	,286	,888
X_12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.	102,45	98,683	,423	,886
X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.	102,49	98,685	,414	,886
X_14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.	102,45	97,924	,514	,884

X_15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.	102,38	100,032	,387	,887
X_16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.	102,35	101,206	,240	,888
X_17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.	102,41	101,087	,258	,888
X_18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.	102,67	96,294	,509	,884
X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.	102,59	98,110	,389	,886
X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.	102,61	99,046	,322	,888
X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.	102,62	97,694	,427	,886
X_22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλά,	102,35	100,447	,311	,888
X_23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.	102,34	101,887	,180	,889
X_24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.	102,41	99,821	,291	,888

X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.	102,46	98,503	,403	,886
X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.	102,52	99,709	,261	,889
X_27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.	102,44	100,079	,314	,887
X_28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.	102,38	100,659	,279	,888
X_29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.	102,25	102,500	,141	,889
X_30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.	102,56	97,513	,450	,885
X_31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.	102,55	97,719	,408	,886
X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.	102,66	96,212	,514	,884
X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.	102,53	98,721	,363	,887
X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.	102,34	101,491	,214	,889
X_35. Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.	102,34	101,405	,218	,889

X_36. Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.	102,53	98,214	,433	,886
X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.	102,65	96,409	,499	,884
X_38. Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.	102,62	97,019	,487	,885
X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.	102,46	99,816	,319	,887
X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.	102,62	96,250	,510	,884

Πίνακας 30: Συναισθηματική Ρύθμιση

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.	24,75	20,939	,060	,524
MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι	25,07	18,571	,257	,458

MB_22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	25,40	17,465	,251	,460
MB_29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	25,14	17,130	,337	,422
MB_47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.	24,89	18,328	,262	,456
MB_50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.	24,99	19,770	,128	,506
MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	24,59	18,825	,347	,435
MB_71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.	24,75	18,696	,217	,473

Πίνακας 31: Ικανότητα προσαρμογής

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.	25,61	18,348	,162	,569
MB_16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.	25,14	18,148	,292	,522
MB_17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	24,73	18,680	,340	,515
MB_18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	25,38	18,322	,215	,547
MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	25,06	17,647	,325	,511

MB_56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.	24,92	17,499	,281	,524
MB_60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	25,14	17,023	,349	,501
MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	24,88	17,504	,253	,535

Πίνακας 32: Έκφραση Συναισθημάτων

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_2. Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.	23,28	22,237	,239	,615
MB_4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.	23,06	21,900	,361	,579
MB_28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	23,51	20,793	,430	,558
MB_59. Θυμώνω πολύ εύκολα.	23,26	22,975	,227	,615
MB_55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	22,81	23,843	,197	,620
MB_65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.	23,87	21,428	,337	,585
MB_73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	23,44	21,441	,366	,577
MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	23,72	20,794	,396	,567

Πίνακας 33: Συγκίνηση_Αντίληψη

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.	25,41	18,255	,307	,591
MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.	24,61	20,617	,237	,607
MB_31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	25,80	18,441	,302	,592
MB_38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.	25,02	20,396	,195	,619
MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	24,90	19,076	,376	,572
MB_53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	25,12	18,529	,385	,567
MB_62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.	24,87	18,612	,365	,573
MB_64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	25,15	18,666	,372	,571

Πίνακας 34: Αυτοκινητοποίηση

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_6. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.	28,72	17,681	,316	,632

MB_7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.	27,65	19,654	,354	,618
MB_9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	27,97	18,700	,325	,624
MB_25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.	27,54	19,250	,453	,599
MB_26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.	28,04	16,846	,482	,577
MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.	27,75	17,801	,567	,567
MB_39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.	28,12	22,010	,003	,707
MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.	27,79	19,168	,389	,609

Πίνακας 35: Αυτοεκτίμηση

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	21,42	15,868	,333	,585
MB_10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	21,21	15,961	,341	,583

MB_13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.	22,52	15,581	,222	,628
MB_40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	21,17	14,252	,531	,521
MB_43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	21,35	15,059	,424	,556
MB_58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	21,25	14,322	,546	,518
MB_75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.	22,21	16,884	,085	,679

Πίνακας 36: Χαμηλή παρορμητικότητα

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης

	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.	22,61	31,972	,314	,738
MB_12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	23,01	28,673	,459	,713
MB_34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	23,05	27,591	,515	,702
MB_41. Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.	23,21	28,725	,433	,718
MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	22,89	28,837	,472	,711
MB_72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	23,25	26,905	,587	,687
MB_44. Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.	23,61	29,622	,356	,734

MB_61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	23,10	30,153	,363	,731
--	-------	--------	------	------

Πίνακας 37: Ομότιμες σχέσεις

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.	42,66	33,697	,402	,655
MB_20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.	42,26	33,431	,456	,648
MB_23. Έχω πολλούς φίλους.	42,23	34,274	,401	,656
MB_24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.	42,33	35,842	,135	,702
MB_32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	42,52	33,417	,464	,647
MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	42,42	35,951	,194	,686
MB_42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.	43,00	36,270	,080	,717
MB_46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.	42,63	33,597	,379	,658
MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.	42,62	33,551	,408	,654
MB_57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	42,63	33,131	,475	,645
MB_66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.	42,59	35,594	,259	,676
MB_70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.	42,09	34,042	,423	,653

Πίνακας 38: Συναισθηματική διάθεση

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.	26,31	26,045	,401	,728
MB_21. Συχνά νιώθω αναστατωμένος.	27,08	22,933	,538	,701
MB_27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.	26,06	27,767	,283	,746
MB_35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.	26,04	26,360	,403	,728
MB_37. Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.	26,78	23,667	,514	,706
MB_51. Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.	26,87	24,809	,337	,746
MB_63. Συνήθως είμαι κακόκεφος.	26,39	23,540	,544	,701
MB_68. Νιώθω συχνά θυμωμένος.	26,65	23,746	,525	,704

Πίνακας 39: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Συνολικά Στατιστικά Ερώτησης				
	Μέση κλίμακα αν το στοιχείο διαγραφεί	Διακύμανση κλίμακας αν το στοιχείο διαγραφεί	Διορθωμένη συνολική συσχέτιση ερωτήσεων	Cronbach's Alpha αν το στοιχείο διαγραφεί
MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.	239,12	816,688	,149	,901
MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι	239,36	805,251	,305	,899

MB_22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.	239,74	791,705	,401	,898
MB_29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	239,43	787,137	,508	,897
MB_47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.	239,21	804,942	,294	,900
MB_50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.	239,33	815,333	,147	,901
MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.	238,91	798,598	,498	,898
MB_71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.	239,06	801,777	,328	,899
MB_15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.	239,74	806,982	,250	,900
MB_16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.	239,29	805,216	,345	,899
MB_17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.	238,88	810,404	,329	,899
MB_18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.	239,53	808,767	,255	,900
MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.	239,21	808,684	,270	,900
MB_56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.	239,06	802,351	,335	,899
MB_60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.	239,28	808,604	,253	,900

MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.	239,03	801,328	,329	,899
MB_2. Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.	239,40	815,468	,133	,901
MB_4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.	239,18	796,458	,460	,898
MB_28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.	239,65	810,552	,223	,900
MB_59. Θυμώνω πολύ εύκολα.	239,36	792,451	,495	,898
MB_55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.	238,91	804,740	,351	,899
MB_65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.	240,01	794,535	,418	,898
MB_73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.	239,56	812,789	,185	,901
MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.	239,88	792,193	,461	,898
MB_3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.	239,49	795,155	,409	,898
MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.	238,77	806,256	,382	,899
MB_31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.	239,90	794,325	,429	,898
MB_38. Σνηθήτως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.	239,15	810,049	,260	,900
MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.	239,06	797,629	,485	,898

MB_53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.	239,26	799,327	,421	,898
MB_62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.	238,98	804,006	,350	,899
MB_64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.	239,28	800,655	,399	,899
MB_6. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.	239,60	810,202	,193	,901
MB_7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.	238,48	807,954	,405	,899
MB_9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.	238,88	801,329	,361	,899
MB_25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.	238,45	816,430	,207	,900
MB_26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.	238,94	801,002	,347	,899
MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.	238,68	803,277	,412	,899
MB_39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.	239,02	816,406	,143	,901
MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.	238,72	804,733	,387	,899
MB_8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.	239,08	803,161	,391	,899
MB_10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.	238,88	798,258	,493	,898

MB_13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.	240,21	817,213	,114	,902
MB_40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.	238,83	801,520	,408	,899
MB_43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.	239,02	803,283	,388	,899
MB_58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.	238,92	790,219	,607	,897
MB_75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.	239,86	830,961	-,066	,904
MB_11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.	239,05	805,713	,370	,899
MB_12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	239,47	790,238	,494	,897
MB_34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.	239,50	787,206	,524	,897
MB_41. Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.	239,68	806,168	,265	,900
MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.	239,33	794,649	,458	,898
MB_72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.	239,67	797,178	,388	,899
MB_44. Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.	240,02	806,471	,258	,900
MB_61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	239,53	802,909	,332	,899
MB_14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.	239,13	804,487	,362	,899
MB_20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.	238,73	816,121	,181	,900

MB_23. Έχω πολλούς φίλους.	238,69	812,331	,258	,900
MB_24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.	238,81	812,879	,169	,901
MB_32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.	238,99	805,245	,370	,899
MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	238,89	813,891	,200	,900
MB_42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.	239,49	817,348	,098	,902
MB_46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.	239,09	801,179	,397	,899
MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.	239,04	791,940	,588	,897
MB_57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.	239,11	800,072	,452	,898
MB_66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.	239,06	811,131	,261	,900
MB_70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.	238,54	806,882	,373	,899

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΛΕΓΧΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΣΥΓΚΡΙΣΕΩΝ

ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 40: Πολλαπλές Συγκρίσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ψυχική Ανθεκτικότητα

Bonferroni						
(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο
Πριν	Μετά	-,37672*	,03735	,000	-,4671	-,2864
	Ελέγχου	-,16804*	,03861	,000	-,2614	-,0746
Μετά	Πριν	,37672*	,03735	,000	,2864	,4671
	Ελέγχου	,20869*	,03861	,000	,1153	,3021
Ελέγχου	Πριν	,16804*	,03861	,000	,0746	,2614
	Μετά	-,20869*	,03861	,000	-,3021	-,1153

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ψυχική Ανθεκτικότητα

Bonferroni						
(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο
A Πριν	A Μετά	-,38570*	,05680	,000	-,5706	-,2008
	B Πριν (1 έτος)	,04839	,05680	1,000	-,1365	,2333
	B Μετά	-,35275*	,05680	,000	-,5376	-,1679
	Γ Πρίν (2 έτη)	-,03902	,06627	1,000	-,2547	,1767
	Γ Μετά	-,38902*	,06627	,000	-,6047	-,1733
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,00521	,06471	1,000	-,2054	,2158
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,18303	,06100	,113	-,3816	,0155
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,25229*	,05826	,001	-,4419	-,0627
A Μετά	A Πριν	,38570*	,05680	,000	,2008	,5706
	B Πριν (1 έτος)	,43409*	,05802	,000	,2453	,6229
	B Μετά	,03295	,05802	1,000	-,1559	,2218
	Γ Πρίν (2 έτη)	,34668*	,06732	,000	,1276	,5658

	Γ Μετά	-,00332	,06732	1,000	-,2224	,2158
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,39091*	,06579	,000	,1768	,6050
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	,20267*	,06214	,049	,0004	,4049
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,13341	,05945	,944	-,0601	,3269
B Πριν (1 έτος)	A Πριν	-,04839	,05680	1,000	-,2333	,1365
	A Μετά	-,43409*	,05802	,000	-,6229	-,2453
	B Μετά	-,40114*	,05802	,000	-,5900	-,2123
	Γ Πριν (2 έτη)	-,08741	,06732	1,000	-,3065	,1317
	Γ Μετά	-,43741*	,06732	,000	-,6565	-,2183
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	-,04318	,06579	1,000	-,2573	,1709
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,23142*	,06214	,010	-,4337	-,0292
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,30068*	,05945	,000	-,4942	-,1072
B Μετά	A Πριν	,35275*	,05680	,000	,1679	,5376
	A Μετά	-,03295	,05802	1,000	-,2218	,1559
	B Πριν (1 έτος)	,40114*	,05802	,000	,2123	,5900
	Γ Πριν (2 έτη)	,31372*	,06732	,000	,0946	,5328
	Γ Μετά	-,03628	,06732	1,000	-,2554	,1828
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,35795*	,06579	,000	,1438	,5721
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	,16972	,06214	,253	-,0325	,3720
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,10045	,05945	1,000	-,0930	,2940
Γ Πριν (2 έτη)	A Πριν	,03902	,06627	1,000	-,1767	,2547
	A Μετά	-,34668*	,06732	,000	-,5658	-,1276
	B Πριν (1 έτος)	,08741	,06732	1,000	-,1317	,3065
	B Μετά	-,31372*	,06732	,000	-,5328	-,0946
	Γ Μετά	-,35000*	,07548	,000	-,5957	-,1043
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,04423	,07412	1,000	-,1970	,2855
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,14400	,07090	1,000	-,3748	,0867
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,21327	,06856	,080	-,4364	,0099
Γ Μετά	A Πριν	,38902*	,06627	,000	,1733	,6047
	A Μετά	,00332	,06732	1,000	-,2158	,2224
	B Πριν (1 έτος)	,43741*	,06732	,000	,2183	,6565

	B Μετά	,03628	,06732	1,000	-,1828	,2554
	Γ Πρίν (2 έτη)	,35000*	,07548	,000	,1043	,5957
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,39423*	,07412	,000	,1530	,6355
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	,20600	,07090	,151	-,0248	,4367
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,13673	,06856	1,000	-,0864	,3599
Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	A Πρίν	-,00521	,06471	1,000	-,2158	,2054
	A Μετά	-,39091*	,06579	,000	-,6050	-,1768
	B Πρίν (1 έτος)	,04318	,06579	1,000	-,1709	,2573
	B Μετά	-,35795*	,06579	,000	-,5721	-,1438
	Γ Πρίν (2 έτη)	-,04423	,07412	1,000	-,2855	,1970
	Γ Μετά	-,39423*	,07412	,000	-,6355	-,1530
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,18824	,06945	,269	-,4143	,0378
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,25750*	,06706	,006	-,4757	-,0393
Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	A Πρίν	,18303	,06100	,113	-,0155	,3816
	A Μετά	-,20267*	,06214	,049	-,4049	-,0004
	B Πρίν (1 έτος)	,23142*	,06214	,010	,0292	,4337
	B Μετά	-,16972	,06214	,253	-,3720	,0325
	Γ Πρίν (2 έτη)	,14400	,07090	1,000	-,0867	,3748
	Γ Μετά	-,20600	,07090	,151	-,4367	,0248
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,18824	,06945	,269	-,0378	,4143
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,06926	,06348	1,000	-,2759	,1373
Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	A Πρίν	,25229*	,05826	,001	,0627	,4419
	A Μετά	-,13341	,05945	,944	-,3269	,0601
	B Πρίν (1 έτος)	,30068*	,05945	,000	,1072	,4942
	B Μετά	-,10045	,05945	1,000	-,2940	,0930
	Γ Πρίν (2 έτη)	,21327	,06856	,080	-,0099	,4364
	Γ Μετά	-,13673	,06856	1,000	-,3599	,0864
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,25750*	,06706	,006	,0393	,4757
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	,06926	,06348	1,000	-,1373	,2759

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Bonferroni							
(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	Κάτω Όριο	Πάνω όριο
Πιστεύω στον εαυτό μου (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,41092*	,05443	,000	-,5426	-,2793
		Ελέγχου	-,24335*	,05627	,000	-,3795	-,1072
	Μετά	Πριν	,41092*	,05443	,000	,2793	,5426
		Ελέγχου	,16757*	,05627	,010	,0315	,3037
Αναλαμβάνω τον έλεγχο (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,47783*	,05134	,000	-,6020	-,3536
		Ελέγχου	-,26403*	,05308	,000	-,3924	-,1357
	Μετά	Πριν	,47783*	,05134	,000	,3536	,6020
		Ελέγχου	,21380*	,05308	,000	,0854	,3422
Ακολουθώ κανόνες της τάξης (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,43966*	,05239	,000	-,5664	-,3129
		Ελέγχου	-,25216*	,05416	,000	-,3832	-,1212
	Μετά	Πριν	,43966*	,05239	,000	,3129	,5664
		Ελέγχου	,18750*	,05416	,002	,0565	,3185
Ο δάσκαλος (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,10632	,06722	,347	-,2689	,0563
		Ελέγχου	,00118	,06949	1,000	-,1669	,1693
	Μετά	Πριν	,10632	,06722	,347	-,0563	,2689
		Ελέγχου	,10751	,06949	,371	-,0606	,2756
Οι συμμαθητές μου (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,32759*	,05550	,000	-,4618	-,1933
		Ελέγχου	-,04332	,05738	1,000	-,1821	,0955
	Μετά	Πριν	,32759*	,05550	,000	,1933	,4618
		Ελέγχου	,28427*	,05738	,000	,1455	,4230
Συνομιλώ με τους γονείς μου (Χάρτες)	Πριν	Μετά	-,46839*	,06650	,000	-,6292	-,3075
		Ελέγχου	-,18329*	,06875	,025	-,3496	-,0170
	Μετά	Πριν	,46839*	,06650	,000	,3075	,6292
		Ελέγχου	,28510*	,06875	,000	,1188	,4514
	Ελέγχου	Πριν	,18329*	,06875	,025	,0170	,3496
		Μετά	-,28510*	,06875	,000	-,4514	-,1188

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Πίνακας 41: Πολλαπλές Συγκρίσεις Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Εξαρτημένη Διακύμανση: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Bonferroni

(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο
Πριν	Μετά	-,33742*	,07273	,000	-,5133	-,1615
	Ελέγχου	-,00339	,07518	1,000	-,1852	,1785
Μετά	Πριν	,33742*	,07273	,000	,1615	,5133
	Ελέγχου	,33403*	,07518	,000	,1522	,5159
Ελέγχου	Πριν	,00339	,07518	1,000	-,1785	,1852
	Μετά	-,33403*	,07518	,000	-,5159	-,1522

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Εξαρτημένη Διακύμανση: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Bonferroni

(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
					Κάτω Όριο	Πάνω όριο
A Πριν	A Μετά	-,39236*	,10843	,014	-,7452	-,0395
	B Πριν (1 έτος)	-,12346	,10843	1,000	-,4763	,2294
	B Μετά	-,29662	,10843	,250	-,6495	,0563
	Γ Πριν (2 έτη)	-,18465	,12650	1,000	-,5964	,2271
	Γ Μετά	-,64849*	,12650	,000	-1,0602	-,2368
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	-,01459	,12353	1,000	-,4166	,3875
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,39433*	,11645	,032	-,7733	-,0153
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,13595	,11122	1,000	-,2260	,4979
	A Μετά	A Πριν	,39236*	,10843	,014	,0395
B Πριν (1 έτος)		,26889	,11076	,587	-,0916	,6294
B Μετά		,09574	,11076	1,000	-,2647	,4562
Γ Πριν (2 έτη)		,20770	,12850	1,000	-,2105	,6259
Γ Μετά		-,25613	,12850	1,000	-,6744	,1621

	Control 1 (Δ.Σ. Τσθμιας)	,37777	,12559	,110	-,0310	,7865
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,00197	,11862	1,000	-,3880	,3841
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,52830*	,11349	,000	,1589	,8977
B Πριν (1 έτος)	A Πριν	,12346	,10843	1,000	-,2294	,4763
	A Μετά	-,26889	,11076	,587	-,6294	,0916
	B Μετά	-,17315	,11076	1,000	-,5336	,1873
	Γ Πριν (2 έτη)	-,06119	,12850	1,000	-,4794	,3570
	Γ Μετά	-,52503*	,12850	,003	-,9433	-,1068
	Control 1 (Δ.Σ. Τσθμιας)	,10888	,12559	1,000	-,2999	,5176
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,27086	,11862	,855	-,6569	,1152
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,25941	,11349	,850	-,1100	,6288
B Μετά	A Πριν	,29662	,10843	,250	-,0563	,6495
	A Μετά	-,09574	,11076	1,000	-,4562	,2647
	B Πριν (1 έτος)	,17315	,11076	1,000	-,1873	,5336
	Γ Πριν (2 έτη)	,11196	,12850	1,000	-,3063	,5302
	Γ Μετά	-,35187	,12850	,248	-,7701	,0664
	Control 1 (Δ.Σ. Τσθμιας)	,28203	,12559	,940	-,1267	,6908
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,09771	,11862	1,000	-,4838	,2884
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,43256*	,11349	,007	,0632	,8019
Γ Πριν (2 έτη)	A Πριν	,18465	,12650	1,000	-,2271	,5964
	A Μετά	-,20770	,12850	1,000	-,6259	,2105
	B Πριν (1 έτος)	,06119	,12850	1,000	-,3570	,4794
	B Μετά	-,11196	,12850	1,000	-,5302	,3063
	Γ Μετά	-,46383	,14408	,056	-,9328	,0051
	Control 1 (Δ.Σ. Τσθμιας)	,17007	,14149	1,000	-,2904	,6306
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,20967	,13534	1,000	-,6502	,2308
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,32060	,13087	,554	-,1053	,7465
Γ Μετά	A Πριν	,64849*	,12650	,000	,2368	1,0602
	A Μετά	,25613	,12850	1,000	-,1621	,6744
	B Πριν (1 έτος)	,52503*	,12850	,003	,1068	,9433
	B Μετά	,35187	,12850	,248	-,0664	,7701

	Γ Πρίν (2 έτη)	,46383	,14408	,056	-,0051	,9328
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,63390*	,14149	,001	,1734	1,0944
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	,25416	,13534	1,000	-,1863	,6947
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,78443*	,13087	,000	,3585	1,2104
Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	A Πρίν	,01459	,12353	1,000	-,3875	,4166
	A Μετά	-,37777	,12559	,110	-,7865	,0310
	B Πρίν (1 έτος)	-,10888	,12559	1,000	-,5176	,2999
	B Μετά	-,28203	,12559	,940	-,6908	,1267
	Γ Πρίν (2 έτη)	-,17007	,14149	1,000	-,6306	,2904
	Γ Μετά	-,63390*	,14149	,001	-1,0944	-,1734
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,37974	,13257	,171	-,8112	,0517
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,15053	,12801	1,000	-,2661	,5671
Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	A Πρίν	,39433*	,11645	,032	,0153	,7733
	A Μετά	,00197	,11862	1,000	-,3841	,3880
	B Πρίν (1 έτος)	,27086	,11862	,855	-,1152	,6569
	B Μετά	,09771	,11862	1,000	-,2884	,4838
	Γ Πρίν (2 έτη)	,20967	,13534	1,000	-,2308	,6502
	Γ Μετά	-,25416	,13534	1,000	-,6947	,1863
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	,37974	,13257	,171	-,0517	,8112
	Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	,53027*	,12118	,001	,1359	,9247
Control 3 (15 Δ.Σ. Περιστερίου)	A Πρίν	-,13595	,11122	1,000	-,4979	,2260
	A Μετά	-,52830*	,11349	,000	-,8977	-,1589
	B Πρίν (1 έτος)	-,25941	,11349	,850	-,6288	,1100
	B Μετά	-,43256*	,11349	,007	-,8019	-,0632
	Γ Πρίν (2 έτη)	-,32060	,13087	,554	-,7465	,1053
	Γ Μετά	-,78443*	,13087	,000	-1,2104	-,3585
	Control 1 (Δ.Σ. Ίσθμιας)	-,15053	,12801	1,000	-,5671	,2661
	Control 2 (29 Δ.Σ. Περιστερίου)	-,53027*	,12118	,001	-,9247	-,1359

*. Η μέση διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 0,05.

Πολλαπλές Συγκρίσεις

Bonferroni							
(I) Ομάδα (Γενική)	(J) Ομάδα (Γενική)	Διαφορά Μέσης Τιμής (I-J)	Τυπικό Σφάλμα	Σημαντικότητα		95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
						Κάτω Όριο	Πάνω όριο
Διαχείριση συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,50739*	,10386	,000	-,7586	-,2562
		Ελέγχου	-,08189	,10737	1,000	-,3416	,1778
	Μετά	Πριν	,50739*	,10386	,000	,2562	,7586
		Ελέγχου	,42550*	,10737	,000	,1658	,6852
		Πριν	,08189	,10737	1,000	-,1778	,3416
		Μετά	-,42550*	,10737	,000	-,6852	-,1658
Προσαρμοστικότητα (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,26078*	,10493	,042	-,5146	-,0070
		Ελέγχου	,14634	,10847	,538	-,1160	,4087
	Μετά	Πριν	,26078*	,10493	,042	,0070	,5146
		Ελέγχου	,40712*	,10847	,001	,1447	,6695
		Πριν	-,14634	,10847	,538	-,4087	,1160
		Μετά	-,40712*	,10847	,001	-,6695	-,1447
Έκφραση συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,49138*	,11506	,000	-,7697	-,2131
		Ελέγχου	-,12559	,11894	,878	-,4133	,1621
	Μετά	Πριν	,49138*	,11506	,000	,2131	,7697
		Ελέγχου	,36579*	,11894	,007	,0781	,6535
		Πριν	,12559	,11894	,878	-,1621	,4133
		Μετά	-,36579*	,11894	,007	-,6535	-,0781
Αντίληψη συναισθημάτων (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,35160*	,10592	,003	-,6078	-,0954
		Ελέγχου	,15183	,10949	,502	-,1130	,4167
	Μετά	Πριν	,35160*	,10592	,003	,0954	,6078
		Ελέγχου	,50343*	,10949	,000	,2386	,7683
		Πριν	-,15183	,10949	,502	-,4167	,1130
		Μετά	-,50343*	,10949	,000	-,7683	-,2386
Παρώθηση (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,04095	,11092	1,000	-,3092	,2273
		Ελέγχου	,25435	,11466	,084	-,0230	,5317
	Μετά	Πριν	,04095	,11092	1,000	-,2273	,3092
		Ελέγχου	,29529*	,11466	,033	,0180	,5726
		Πριν	-,25435	,11466	,084	-,5317	,0230
		Μετά	-,29529*	,11466	,033	-,5726	-,0180
Αυτοεκτίμηση (ΣΝ)	Πριν	Μετά	-,33539*	,11420	,011	-,6116	-,0592
		Ελέγχου	-,33803*	,11806	,014	-,6236	-,0525
	Μετά	Πριν	,33539*	,11420	,011	,0592	,6116
		Ελέγχου	-,00265	,11806	1,000	-,2882	,2829
		Πριν	,33803*	,11806	,014	,0525	,6236
		Μετά	,00265	,11806	1,000	-,2829	,2882
Πριν	Μετά	-,45782*	,13452	,003	-,7832	-,1324	
	Ελέγχου	,02739	,13906	1,000	-,3090	,3638	

Χαμηλή	Μετά	Πριν	,45782*	,13452	,003	,1324	,7832
Παρορμητικότητα		Ελέγχου	,48521*	,13906	,002	,1488	,8216
(ΣΝ)	Ελέγχου	Πριν	-,02739	,13906	1,000	-,3638	,3090
		Μετά	-,48521*	,13906	,002	-,8216	-,1488
Σχέσεις με	Πριν	Μετά	-,28161*	,09598	,011	-,5138	-,0495
συνομηλίκους (ΣΝ)		Ελέγχου	-,07116	,09922	1,000	-,3111	,1688
	Μετά	Πριν	,28161*	,09598	,011	,0495	,5138
		Ελέγχου	,21045	,09922	,106	-,0295	,4504
	Ελέγχου	Πριν	,07116	,09922	1,000	-,1688	,3111
		Μετά	-,21045	,09922	,106	-,4504	,0295
Συναισθηματική	Πριν	Μετά	-,31681*	,12315	,033	-,6147	-,0189
διάθεση (ΣΝ)		Ελέγχου	,26107	,12731	,126	-,0469	,5690
	Μετά	Πριν	,31681*	,12315	,033	,0189	,6147
		Ελέγχου	,57788*	,12731	,000	,2699	,8858
	Ελέγχου	Πριν	-,26107	,12731	,126	-,5690	,0469
		Μετά	-,57788*	,12731	,000	-,8858	-,2699

*. Η μέση διαφορά είναι σημαντική στο επίπεδο 0,05.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πίνακας 41: Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Στατιστικά

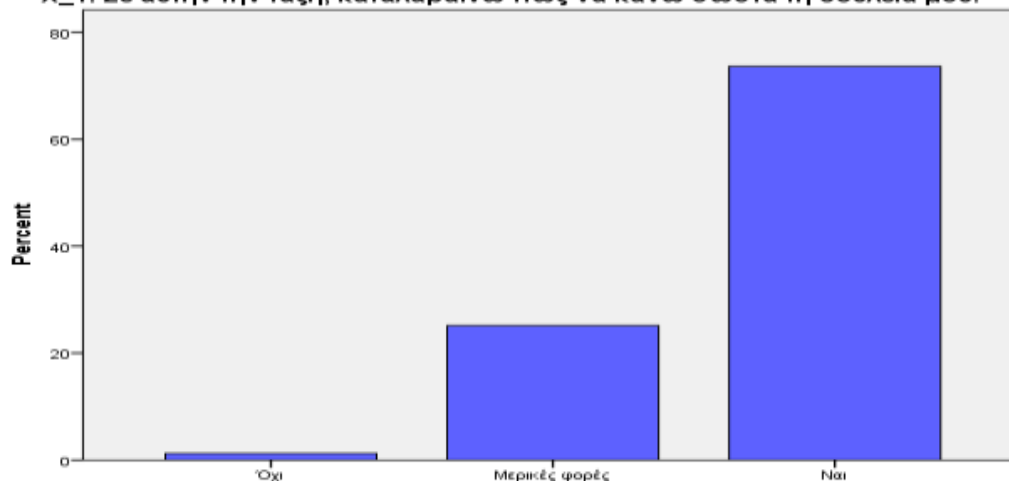
X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	2	1,2	1,2	1,2
	Μερικές φορές	42	25,1	25,1	26,3
	Ναι	123	73,7	73,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.



X_1. Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Εικόνα 24: Σε αυτήν την τάξη, καταλαβαίνω πώς να κάνω σωστά τη δουλειά μου.

Πίνακας 42: Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

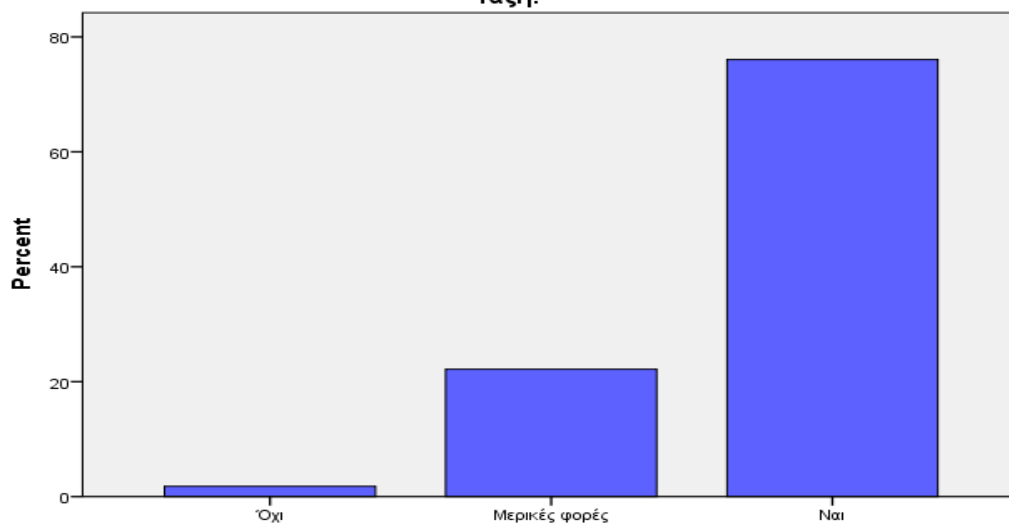
X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	3	1,8	1,8	1,8
Μερικές φορές	37	22,2	22,2	24,0
Ναι	127	76,0	76,0	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.



X_2. Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 25: Μπορώ να τα καταφέρω εξίσου καλά με τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 43: Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

Στατιστικά

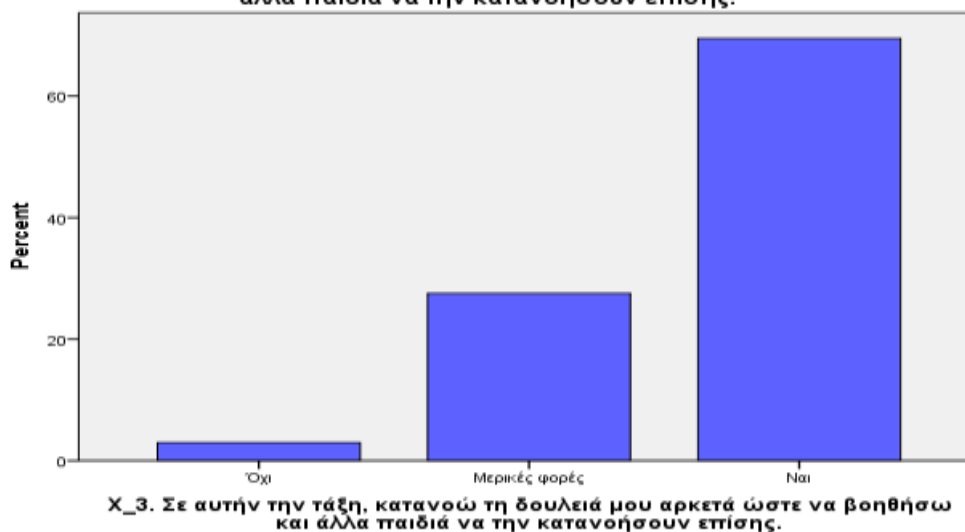
X_3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	5	3,0	3,0	3,0
Μερικές φορές	46	27,5	27,5	30,5
Ναι	116	69,5	69,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_3. Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.



Εικόνα 26: Σε αυτήν την τάξη, κατανοώ τη δουλειά μου αρκετά ώστε να βοηθήσω και άλλα παιδιά να την κατανοήσουν επίσης.

Πίνακας 44: Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

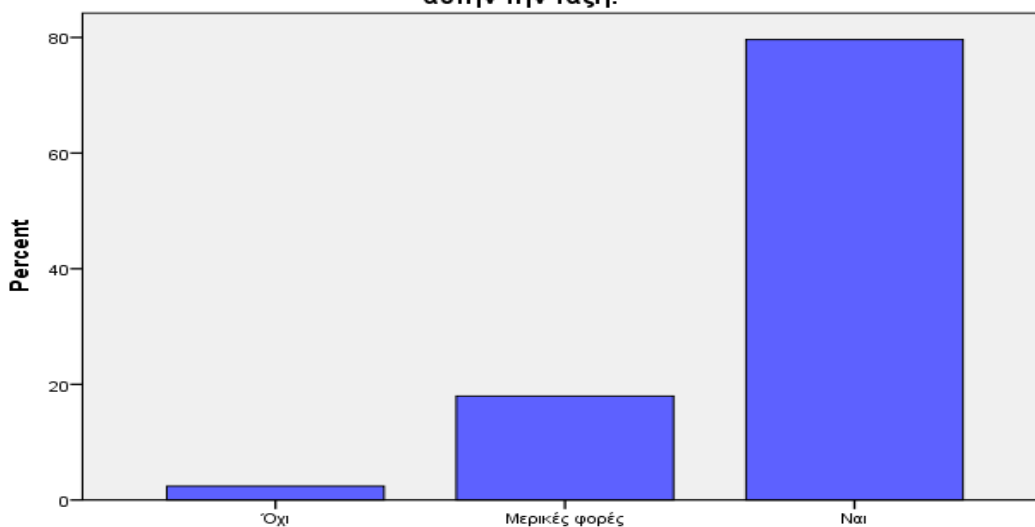
X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	4	2,4	2,4	2,4
Μερικές φορές	30	18,0	18,0	20,4
Ναι	133	79,6	79,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.



X_4. Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Εικόνα 27: Ο/η δάσκαλος/δασκάλα μου πιστεύει ότι μπορώ να κάνω καλή δουλειά σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 45: Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

Στατιστικά

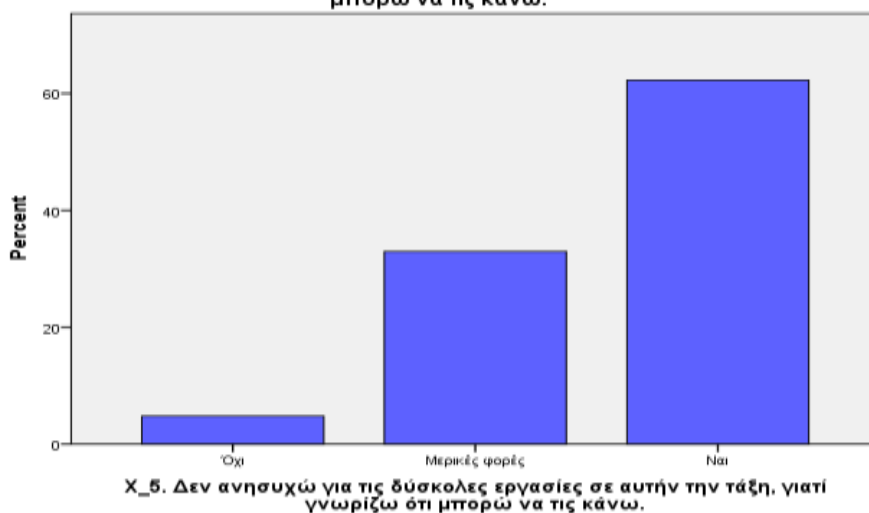
X_5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Εγκυρα Όχι	8	4,8	4,8	4,8
Μερικές φορές	55	32,9	32,9	37,7
Ναι	104	62,3	62,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_5. Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.



Εικόνα 28: Δεν ανησυχώ για τις δύσκολες εργασίες σε αυτήν την τάξη, γιατί γνωρίζω ότι μπορώ να τις κάνω.

Πίνακας 46: Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Στατιστικά

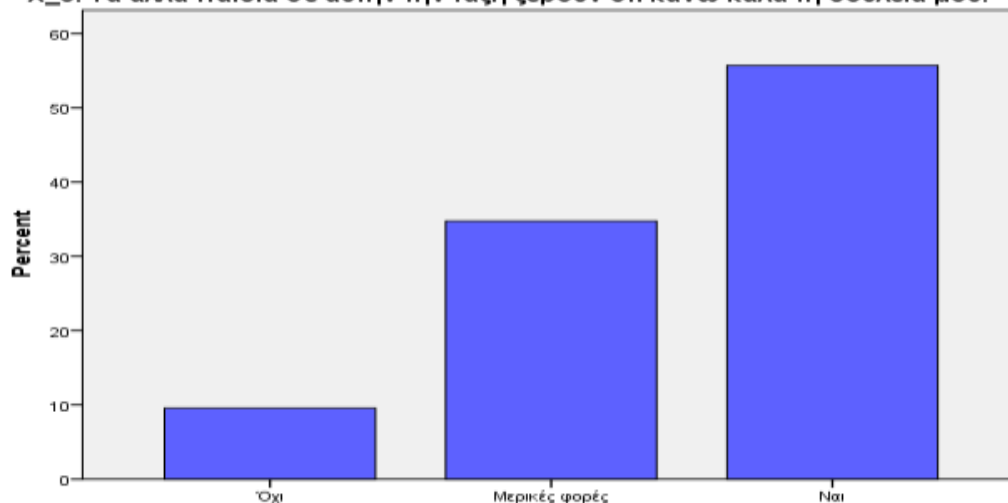
X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	16	9,6	9,6	9,6
Μερικές φορές	58	34,7	34,7	44,3
Ναι	93	55,7	55,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.



X_6. Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Εικόνα 29: Τα άλλα παιδιά σε αυτήν την τάξη ξέρουν ότι κάνω καλά τη δουλειά μου.

Πίνακας 47: Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

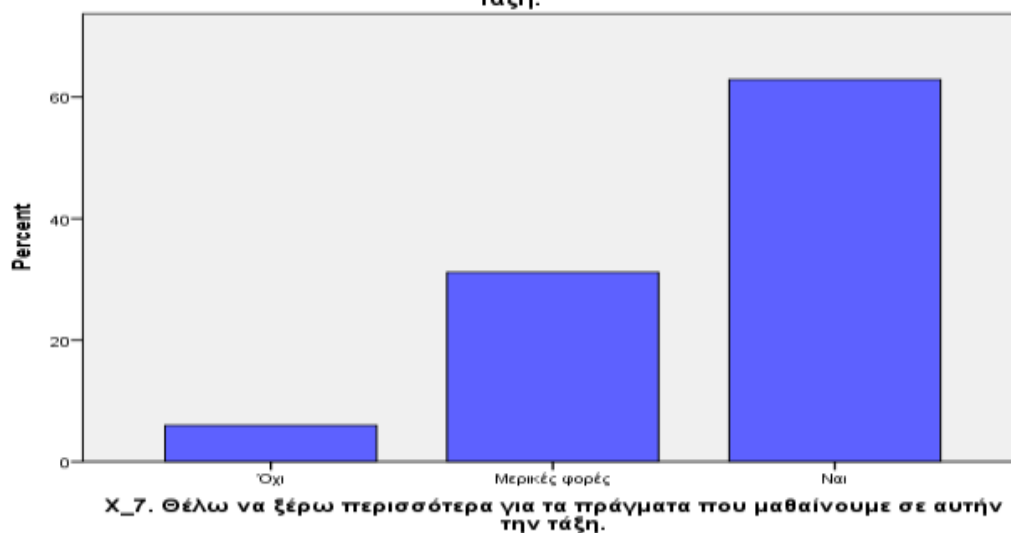
X_7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	10	6,0	6,0	6,0
	Μερικές φορές	52	31,1	31,1	37,1
	Ναι	105	62,9	62,9	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_7. Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 30: Θέλω να ξέρω περισσότερα για τα πράγματα που μαθαίνουμε σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 48: Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

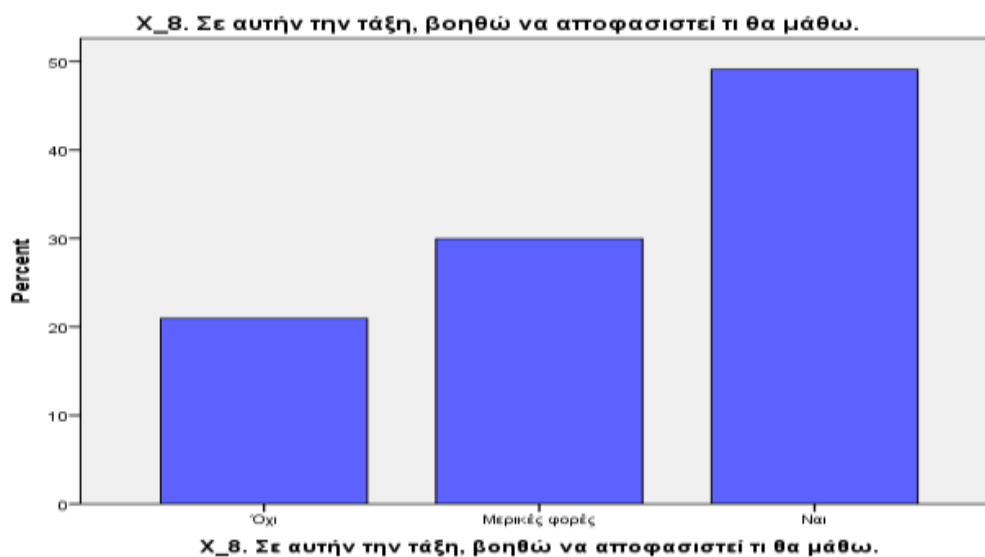
Στατιστικά

X_8. Σε αυτήν την τάξη,
βοηθώ να αποφασιστεί τι θα
μάθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_8. Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	35	21,0	21,0	21,0
	Μερικές φορές	50	29,9	29,9	50,9
	Ναι	82	49,1	49,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 31: Σε αυτήν την τάξη, βοηθώ να αποφασιστεί τι θα μάθω.

Πίνακας 49: Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

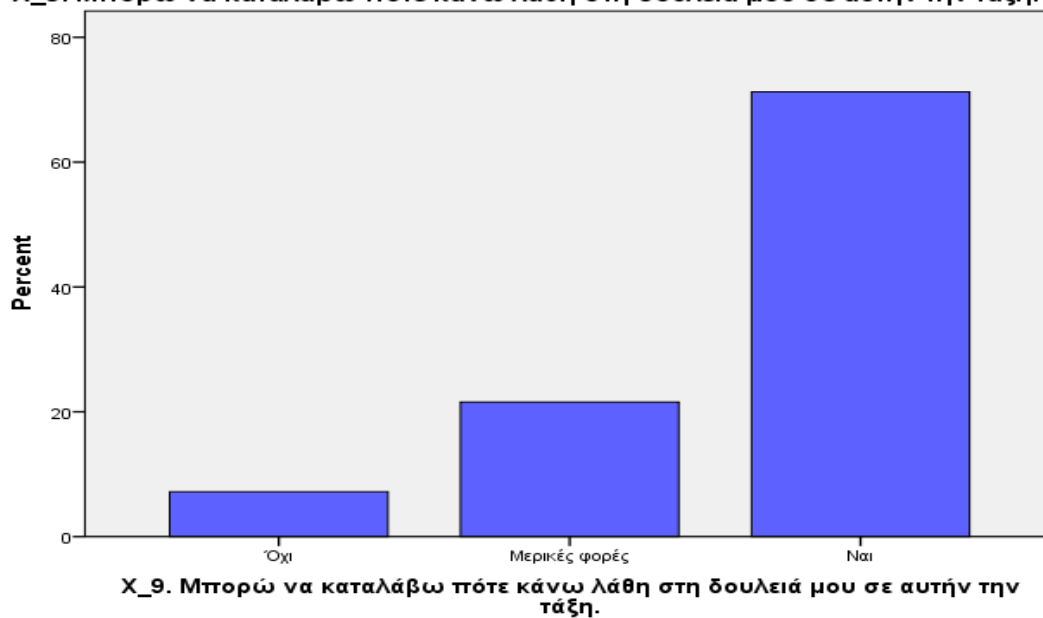
X_9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	12	7,2	7,2	7,2
	Μερικές φορές	36	21,6	21,6	28,7
	Ναι	119	71,3	71,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_9. Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 32: Μπορώ να καταλάβω πότε κάνω λάθη στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 50: Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

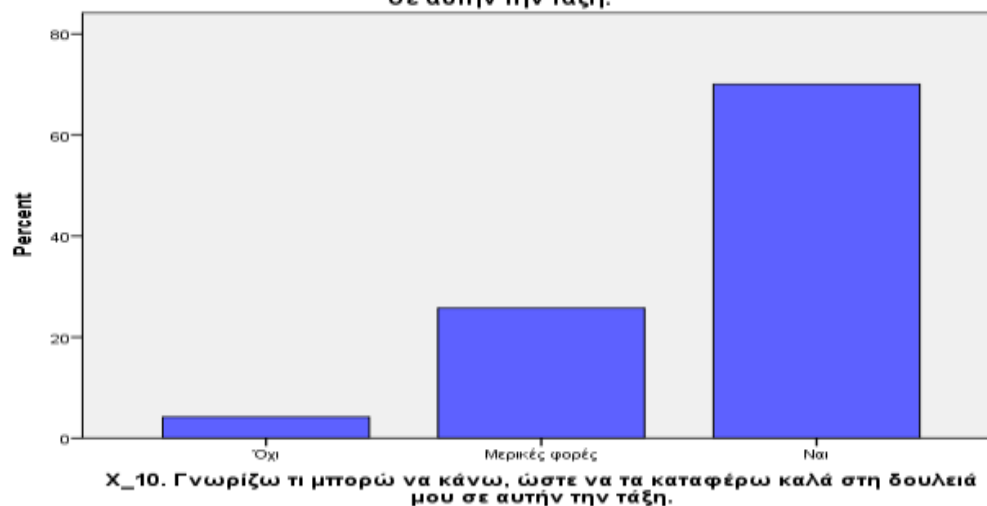
X_10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	7	4,2	4,2	4,2
	Μερικές φορές	43	25,7	25,7	29,9
	Ναι	117	70,1	70,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	

X_10. Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 33: Γνωρίζω τι μπορώ να κάνω, ώστε να τα καταφέρω καλά στη δουλειά μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 51: Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

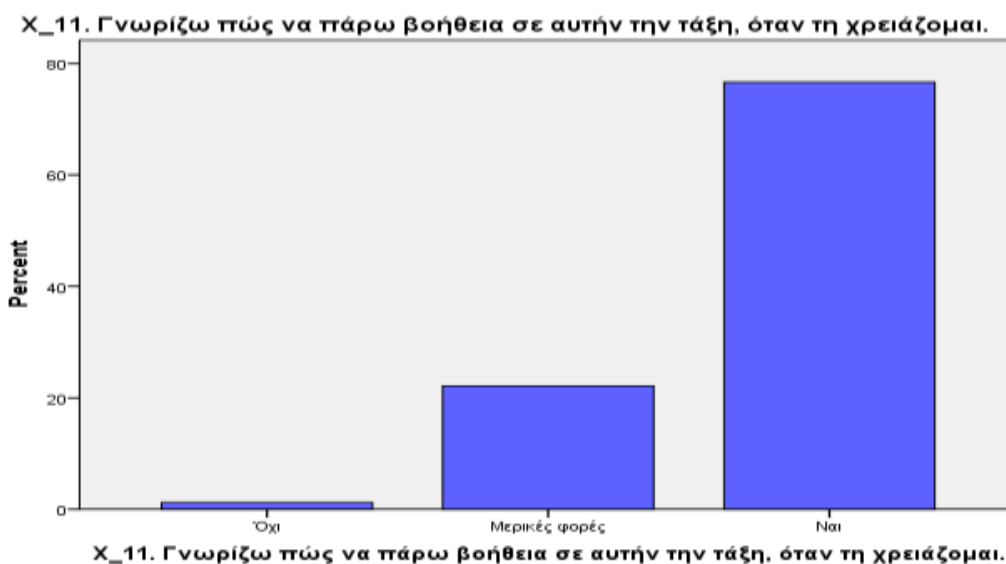
Στατιστικά

X_11. Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_11. Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	2	1,2	1,2	1,2
	Μερικές φορές	37	22,2	22,2	23,4
	Ναι	128	76,6	76,6	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 34: Γνωρίζω πώς να πάρω βοήθεια σε αυτήν την τάξη, όταν τη χρειάζομαι.

Πίνακας 52: Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

Στατιστικά

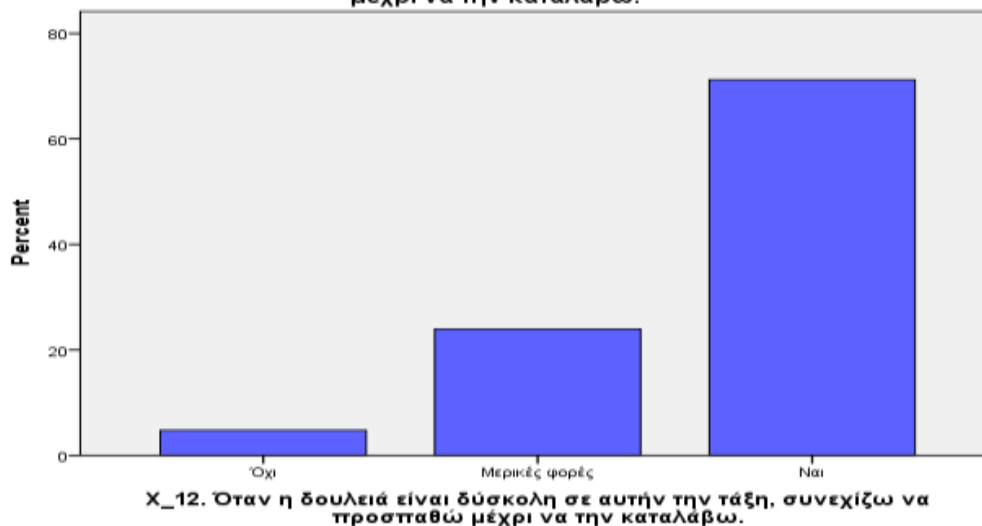
X_12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	8	4,8	4,8	4,8
	Μερικές φορές	40	24,0	24,0	28,7
	Ναι	119	71,3	71,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_12. Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.



Εικόνα 35: Όταν η δουλειά είναι δύσκολη σε αυτήν την τάξη, συνεχίζω να προσπαθώ μέχρι να την καταλάβω.

Πίνακας 53: Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

Στατιστικά

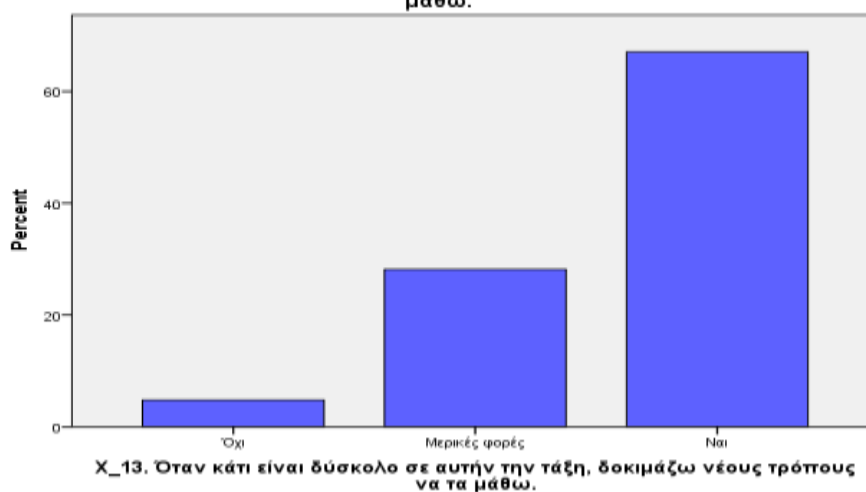
X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	8	4,8	4,8	4,8
	Μερικές φορές	47	28,1	28,1	32,9
	Ναι	112	67,1	67,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_13. Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.



Εικόνα 36: Όταν κάτι είναι δύσκολο σε αυτήν την τάξη, δοκιμάζω νέους τρόπους να τα μάθω.

Πίνακας 54: Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

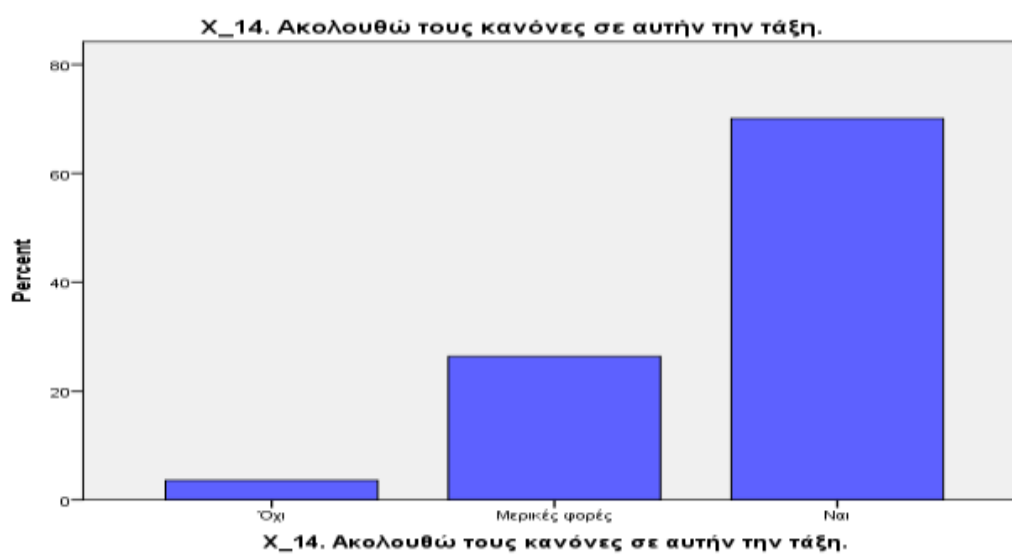
Στατιστικά

X_14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_14. Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	6	3,6	3,6	3,6
	Μερικές φορές	44	26,3	26,3	29,9
	Ναι	117	70,1	70,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 37: Ακολουθώ τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 55: Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

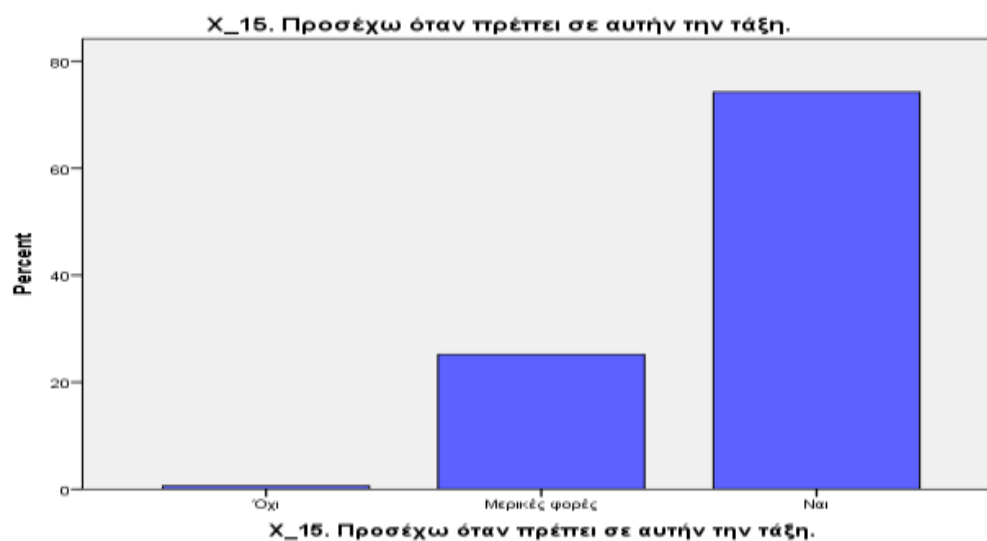
Στατιστικά

X_15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_15. Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	1	,6	,6	,6
	Μερικές φορές	42	25,1	25,1	25,7
	Ναι	124	74,3	74,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 38: Προσέχω όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 56: Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

X_16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_16. Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	4	2,4	2,4	2,4
	Μερικές φορές	32	19,2	19,2	21,6
	Ναι	131	78,4	78,4	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 39: Κάνω τη δουλειά μου, όταν πρέπει να δουλεύω σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 57: Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

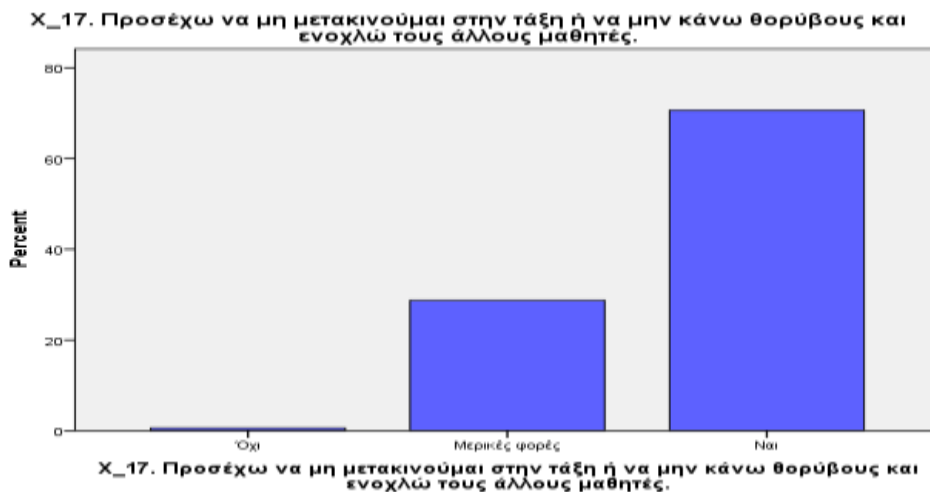
Στατιστικά

X_17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_17. Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	1	,6	,6	,6
	Μερικές φορές	48	28,7	28,7	29,3
	Ναι	118	70,7	70,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 40: Προσέχω να μη μετακινούμαι στην τάξη ή να μην κάνω θορύβους και ενοχλώ τους άλλους μαθητές.

Πίνακας 58: Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

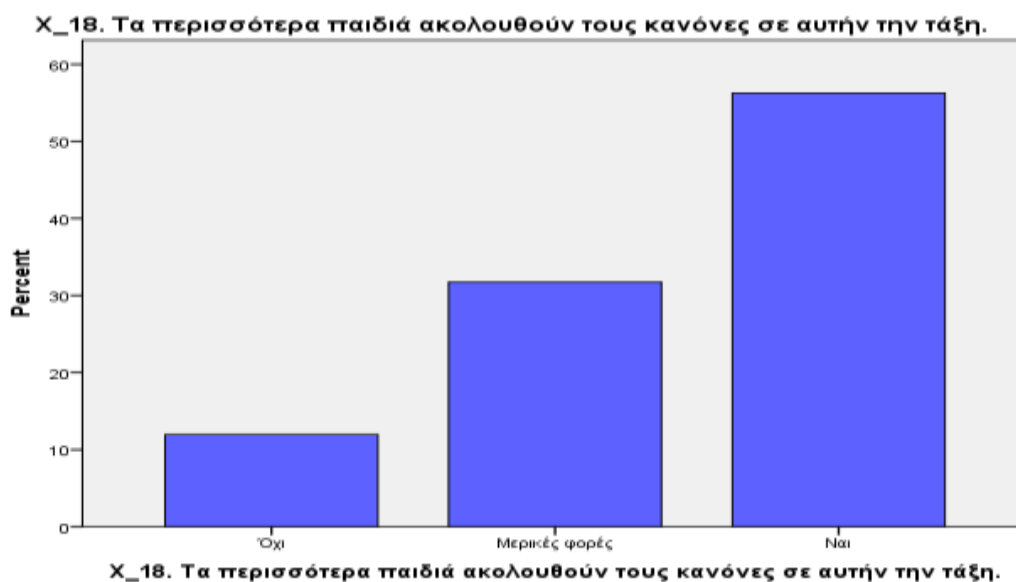
Στατιστικά

X_18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_18. Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	20	12,0	12,0	12,0
	Μερικές φορές	53	31,7	31,7	43,7
	Ναι	94	56,3	56,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 41: Τα περισσότερα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 59: Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

Στατιστικά

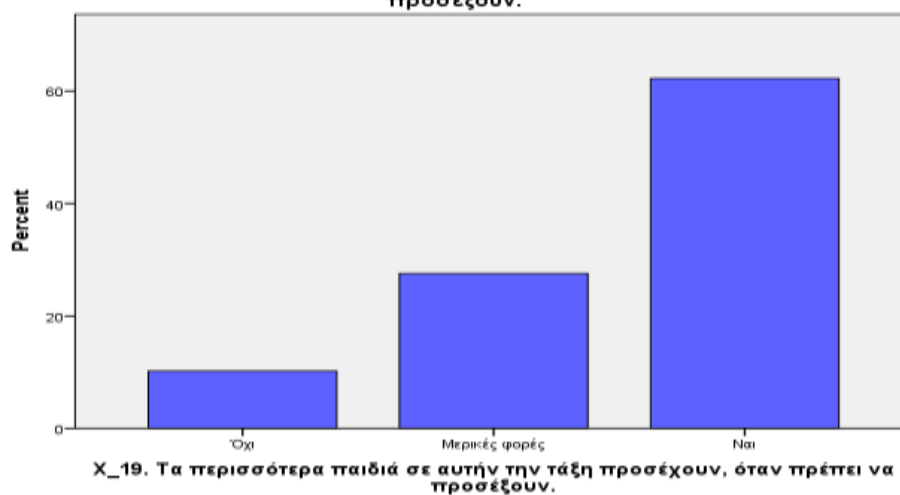
X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	17	10,2	10,2	10,2
Μερικές φορές	46	27,5	27,5	37,7
Ναι	104	62,3	62,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_19. Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.



Εικόνα 42: Τα περισσότερα παιδιά σε αυτήν την τάξη προσέχουν, όταν πρέπει να προσέξουν.

Πίνακας 60: Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

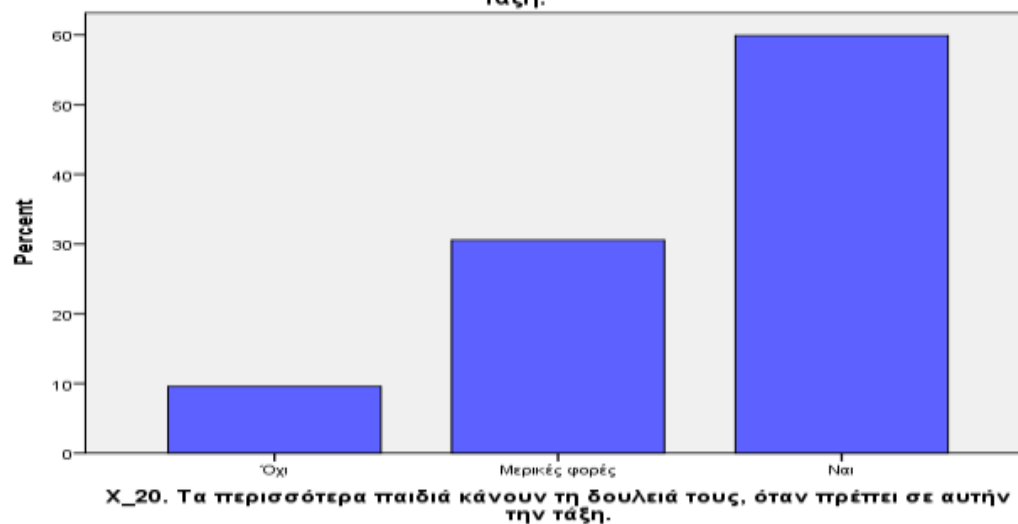
X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	16	9,6	9,6	9,6
Μερικές φορές	51	30,5	30,5	40,1
Ναι	100	59,9	59,9	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_20. Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 43: Τα περισσότερα παιδιά κάνουν τη δουλειά τους, όταν πρέπει σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 61: Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	16	9,6	9,6	9,6
Μερικές φορές	53	31,7	31,7	41,3
Ναι	98	58,7	58,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_21. Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 44: Τα περισσότερα παιδιά δουλεύουν ήσυχα και ήρεμα σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 62: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ.

Στατιστικά

X_22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ,

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_22. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ,

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	5	3,0	3,0	3,0
	Μερικές φορές	30	18,0	18,0	21,0
	Ναι	132	79,0	79,0	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 45: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με ακούσει προσεκτικά όταν μιλώ.

Πίνακας 63: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

Στατιστικά

X_23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_23. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	3	1,8	1,8	1,8
	Μερικές φορές	31	18,6	18,6	20,4
	Ναι	133	79,6	79,6	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 46: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με βοηθά, όταν χρειάζομαι βοήθεια.

Πίνακας 64: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

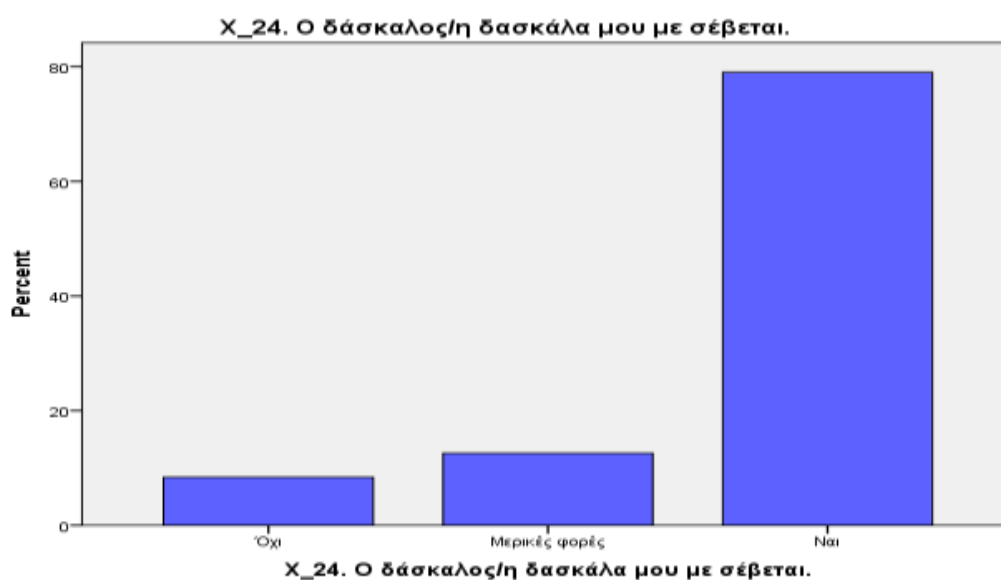
Στατιστικά

X_24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_24. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	14	8,4	8,4	8,4
	Μερικές φορές	21	12,6	12,6	21,0
	Ναι	132	79,0	79,0	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 47: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου με σέβεται.

Πίνακας 65: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

Στατιστικά

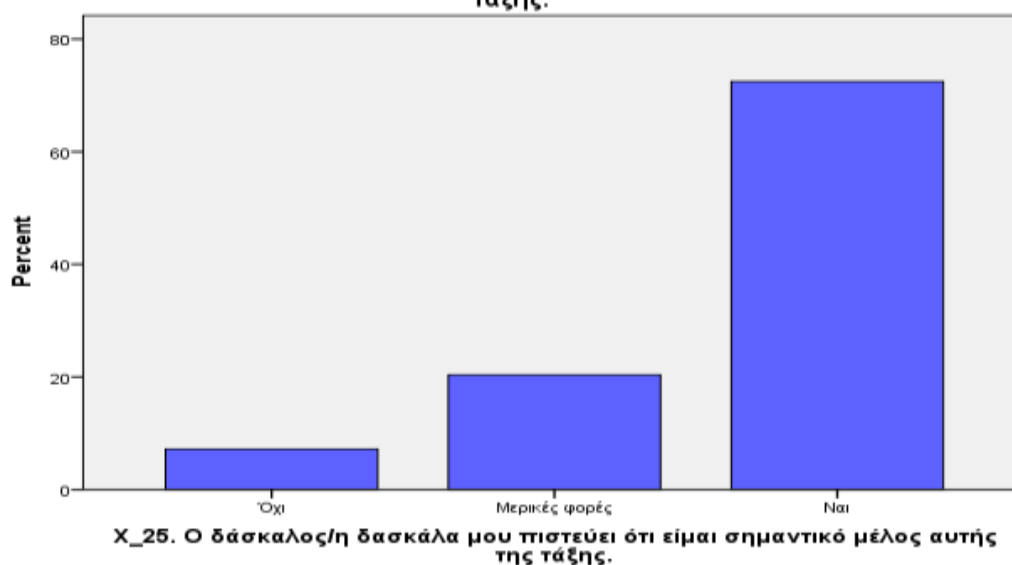
X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	12	7,2	7,2	7,2
	Μερικές φορές	34	20,4	20,4	27,5
	Ναι	121	72,5	72,5	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_25. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.



Εικόνα 48: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου πιστεύει ότι είμαι σημαντικό μέλος αυτής της τάξης.

Πίνακας 66: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

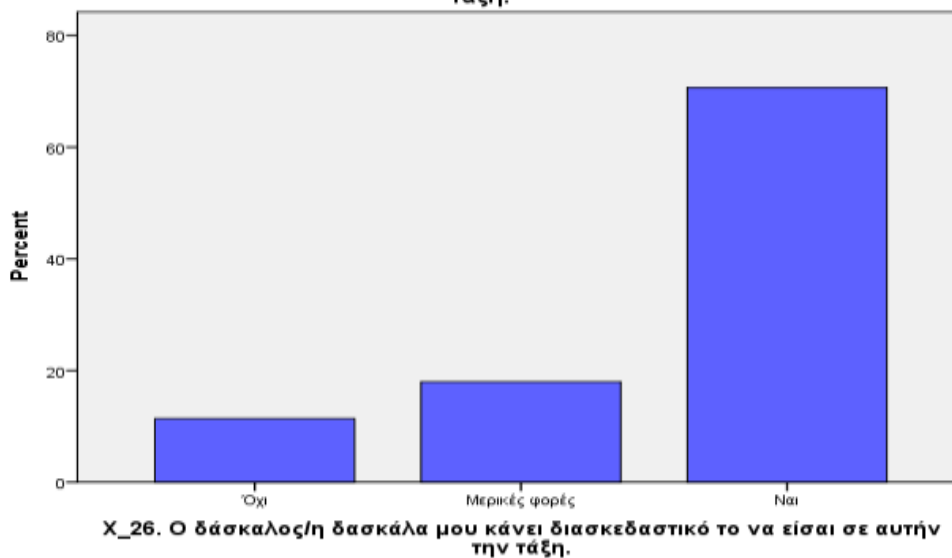
X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	19	11,4	11,4	11,4
	Μερικές φορές	30	18,0	18,0	29,3
	Ναι	118	70,7	70,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_26. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 49: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου κάνει διασκεδαστικό το να είσαι σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 67: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

Στατιστικά

X_27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_27. Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	6	3,6	3,6	3,6
	Μερικές φορές	42	25,1	25,1	28,7
	Ναι	119	71,3	71,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 50: Ο δάσκαλος/η δασκάλα μου είναι δίκαιος/η προς εμένα.

Πίνακας 68: Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

X_28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_28. Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	5	3,0	3,0	3,0
	Μερικές φορές	35	21,0	21,0	24,0
	Ναι	127	76,0	76,0	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 51: Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 69: Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

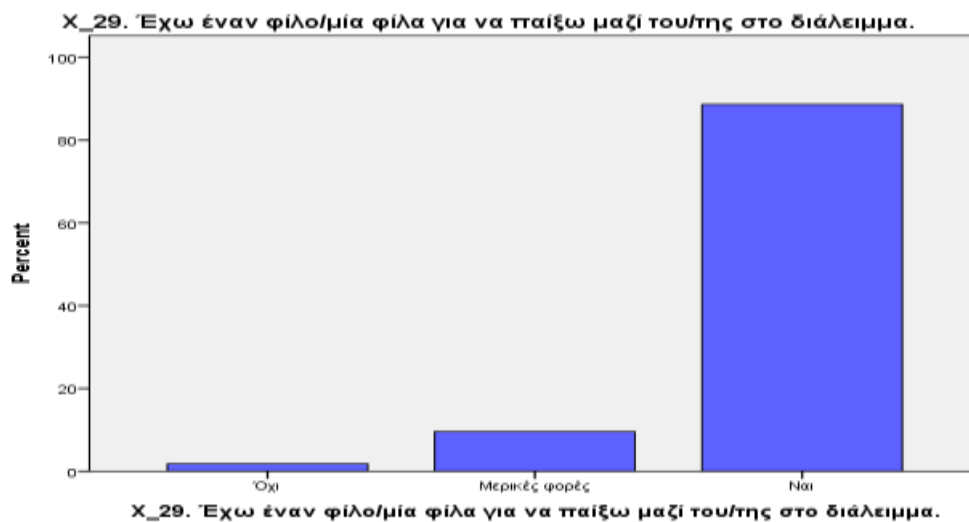
Στατιστικά

X_29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_29. Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	3	1,8	1,8	1,8
	Μερικές φορές	16	9,6	9,6	11,4
	Ναι	148	88,6	88,6	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 52: Έχω έναν φίλο/μία φίλα για να παίξω μαζί του/της στο διάλειμμα.

Πίνακας 70: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

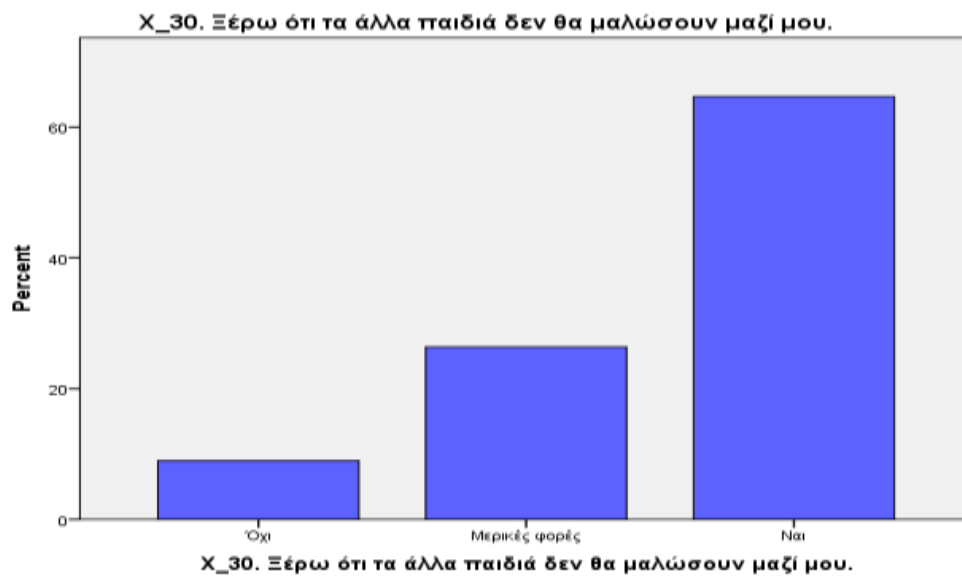
Στατιστικά

X_30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_30. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	15	9,0	9,0	9,0
	Μερικές φορές	44	26,3	26,3	35,3
	Ναι	108	64,7	64,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 53: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα μαλώσουν μαζί μου.

Πίνακας 71: Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

Στατιστικά

X_31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_31. Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	19	11,4	11,4	11,4
	Μερικές φορές	35	21,0	21,0	32,3
	Ναι	113	67,7	67,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 54: Έχω έναν φίλο/μία φίλη για να φάω μαζί του/της μεσημεριανό.

Πίνακας 72: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

Στατιστικά

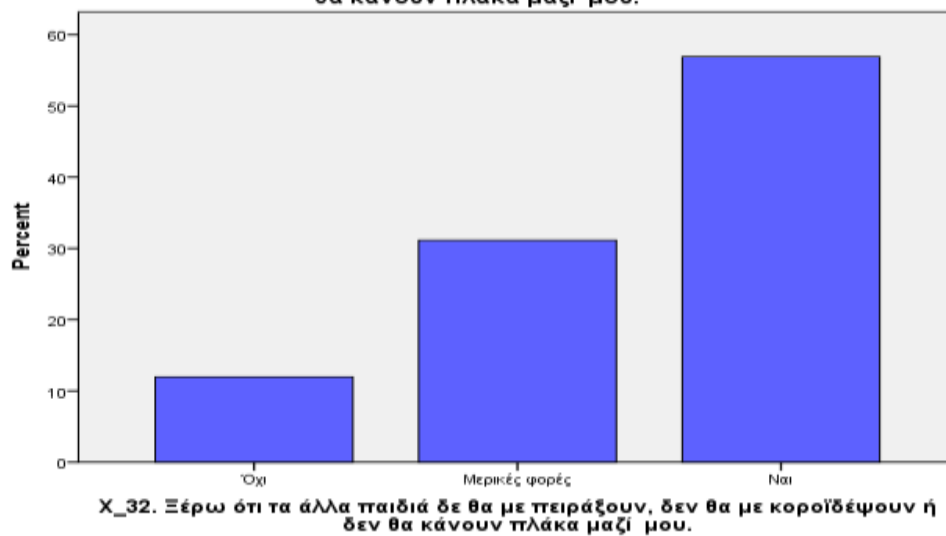
X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	20	12,0	12,0	12,0
	Μερικές φορές	52	31,1	31,1	43,1
	Ναι	95	56,9	56,9	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_32. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.



Εικόνα 55: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δε θα με πειράξουν, δεν θα με κοροϊδέψουν ή δεν θα κάνουν πλάκα μαζί μου.

Πίνακας 73: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

Στατιστικά

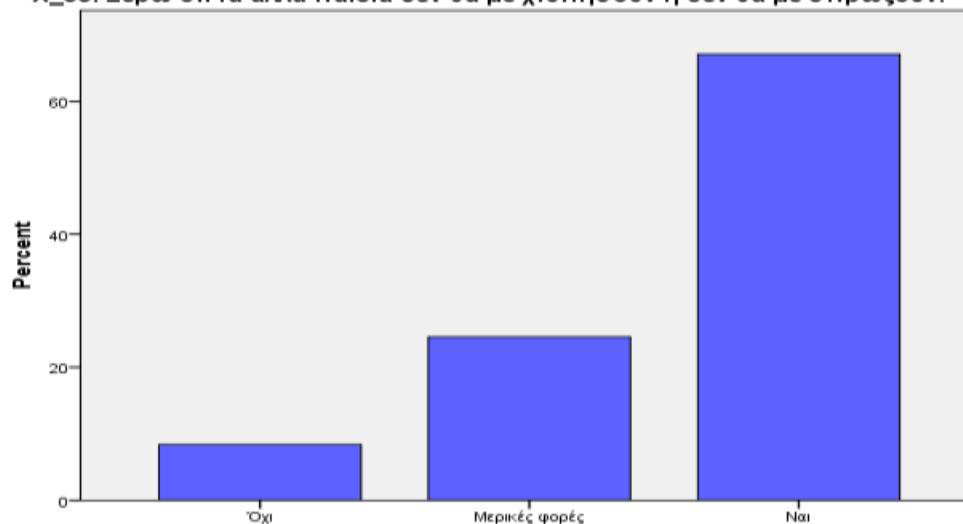
X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	14	8,4	8,4	8,4
	Μερικές φορές	41	24,6	24,6	32,9
	Ναι	112	67,1	67,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.



X_33. Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

Εικόνα 56: Ξέρω ότι τα άλλα παιδιά δεν θα με χτυπήσουν ή δεν θα με σπρώξουν.

Πίνακας 74: Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

Στατιστικά

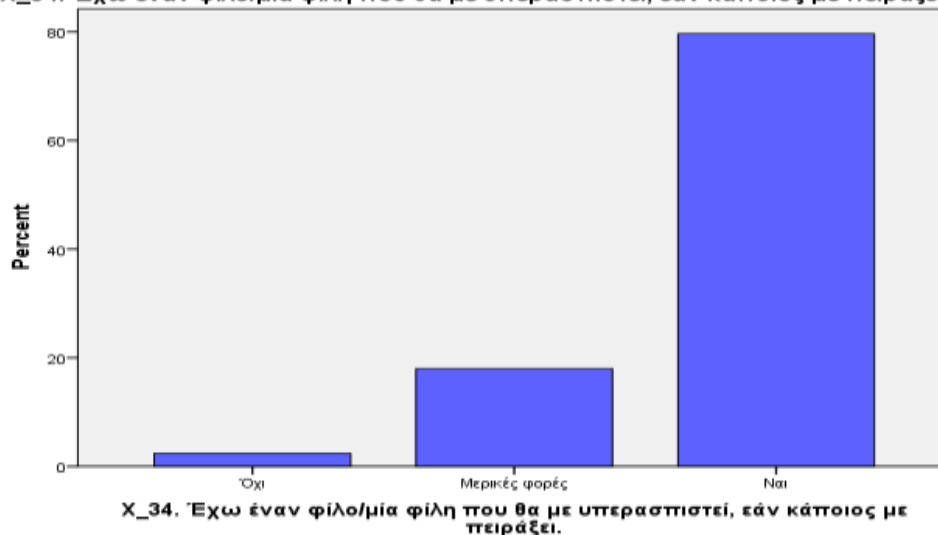
X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	4	2,4	2,4	2,4
	Μερικές φορές	30	18,0	18,0	20,4
	Ναι	133	79,6	79,6	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_34. Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.



Εικόνα 57: Έχω έναν φίλο/μία φίλη που θα με υπερασπιστεί, εάν κάποιος με πειράξει.

Πίνακας 75: Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.

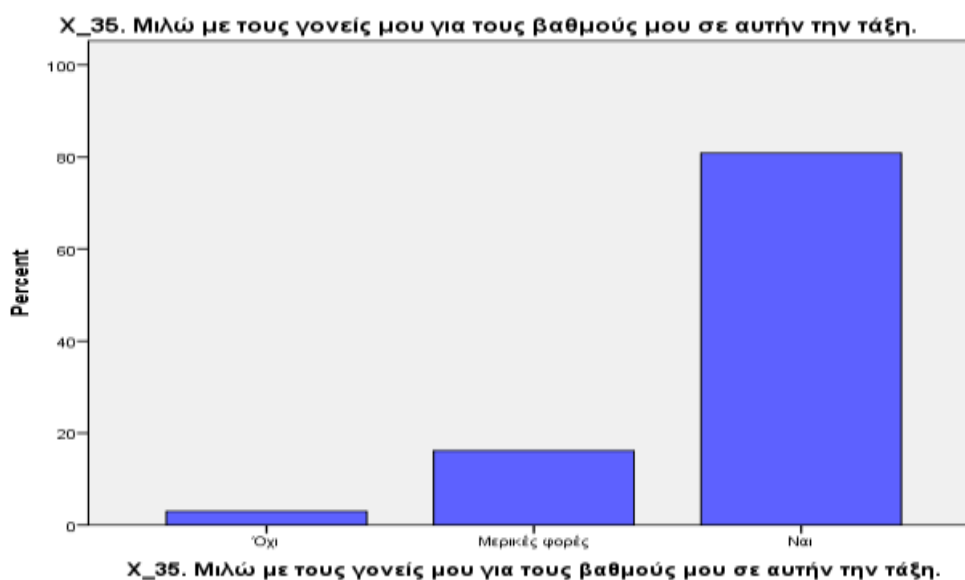
Στατιστικά

X_35. Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_35. Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	5	3,0	3,0	3,0
	Μερικές φορές	27	16,2	16,2	19,2
	Ναι	135	80,8	80,8	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 58: Μιλώ με τους γονείς μου για τους βαθμούς μου σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 76: Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

X_36. Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_36. Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	10	6,0	6,0	6,0
	Μερικές φορές	50	29,9	29,9	35,9
	Ναι	107	64,1	64,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 59: Μιλώ με τους γονείς μου για το τι μαθαίνω σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 76: Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

Στατιστικά

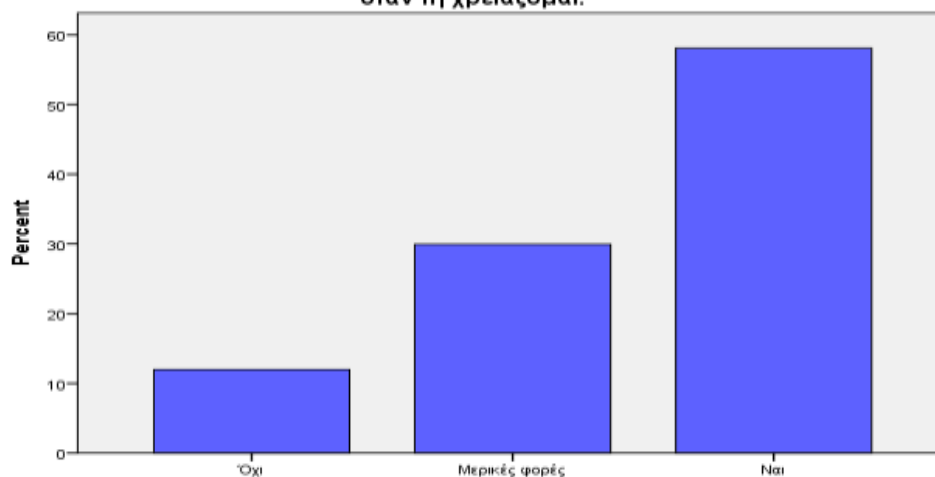
X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	20	12,0	12,0	12,0
	Μερικές φορές	50	29,9	29,9	41,9
	Ναι	97	58,1	58,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.



X_37. Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

Εικόνα 60: Ζητώ από τους γονείς μου βοήθεια για να κάνω τα μαθήματά μου στο σπίτι, όταν τη χρειάζομαι.

Πίνακας 77: Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.

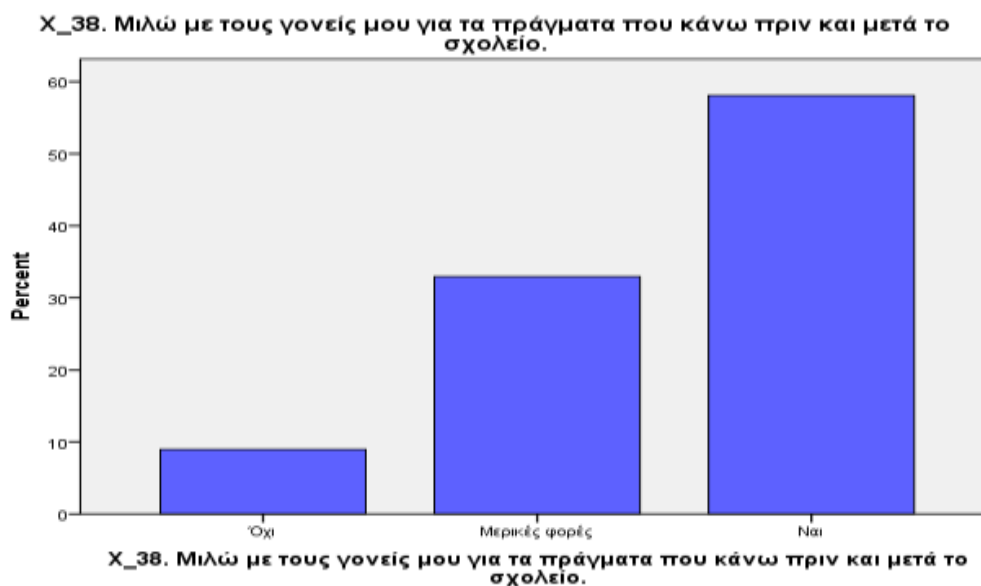
Στατιστικά

X_38. Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_38. Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	15	9,0	9,0	9,0
	Μερικές φορές	55	32,9	32,9	41,9
	Ναι	97	58,1	58,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 61: Μιλώ με τους γονείς μου για τα πράγματα που κάνω πριν και μετά το σχολείο.

Πίνακας 78: Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.

Στατιστικά

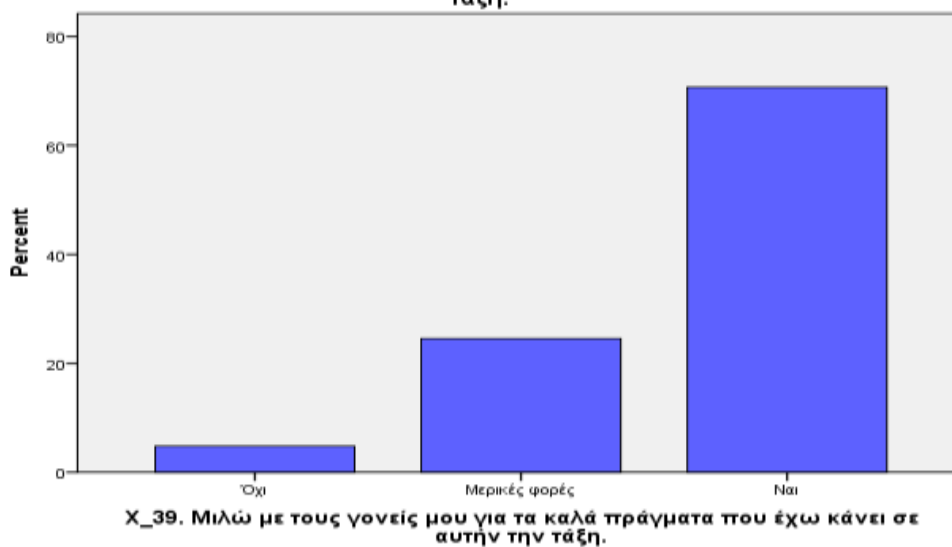
X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Όχι	8	4,8	4,8	4,8
	Μερικές φορές	41	24,6	24,6	29,3
	Ναι	118	70,7	70,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_39. Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.



Εικόνα 62: Μιλώ με τους γονείς μου για τα καλά πράγματα που έχω κάνει σε αυτήν την τάξη.

Πίνακας 79: Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

Στατιστικά

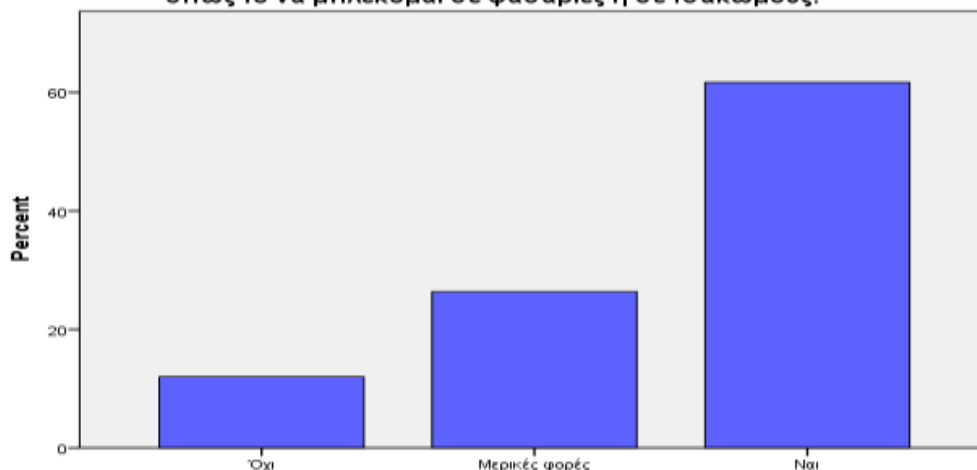
X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Όχι	20	12,0	12,0	12,0
Μερικές φορές	44	26,3	26,3	38,3
Ναι	103	61,7	61,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.



X_40. Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

Εικόνα 63: Μιλώ με τους γονείς μου για τα προβλήματα που έχω σε αυτήν την τάξη, όπως το να μπλέκομαι σε φασαρίες ή σε τσακωμούς.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Πίνακας 79: Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι. Στατιστικά

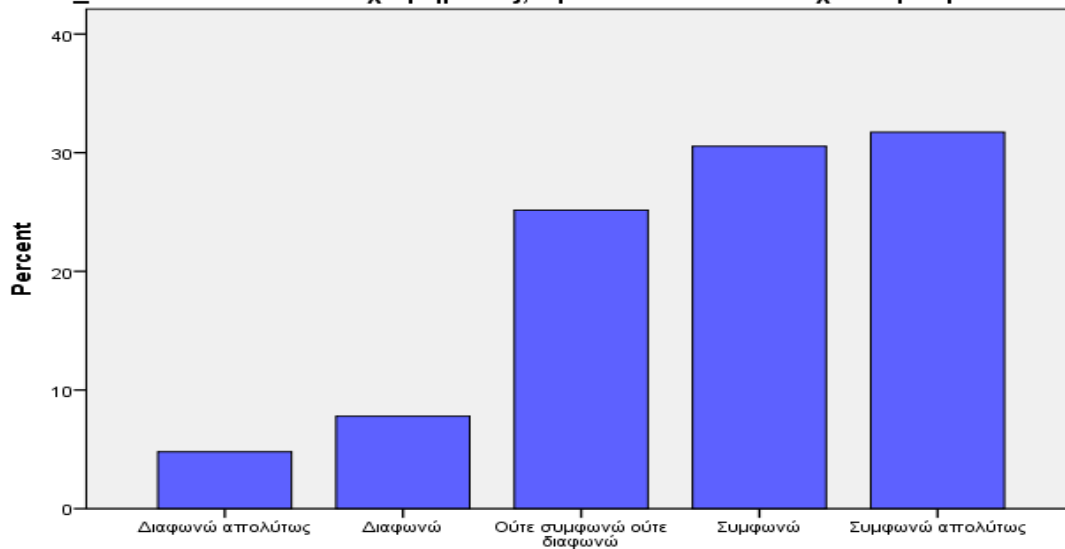
MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.

N	Εγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Εγκυρα Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
Διαφωνώ	13	7,8	7,8	12,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	25,1	25,1	37,7
Συμφωνώ	51	30,5	30,5	68,3
Συμφωνώ απολύτως	53	31,7	31,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.



MB_1. Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.

Εικόνα 64: Όταν νιώθω στενοχωρημένος, προσπαθώ να απασχολούμαι με κάτι.

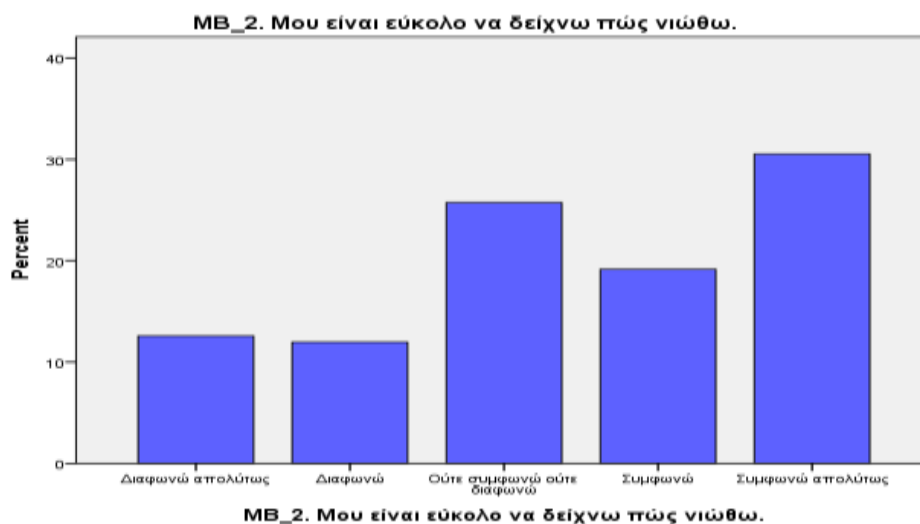
Πίνακας 80: Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.**Στατιστικά**

MB_2. Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_2. Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	21	12,6	12,6	12,6
	Διαφωνώ	20	12,0	12,0	24,6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	43	25,7	25,7	50,3
	Συμφωνώ	32	19,2	19,2	69,5
	Συμφωνώ απολύτως	51	30,5	30,5	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 65: Μου είναι εύκολο να δείχνω πώς νιώθω.

Πίνακας 81: Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.

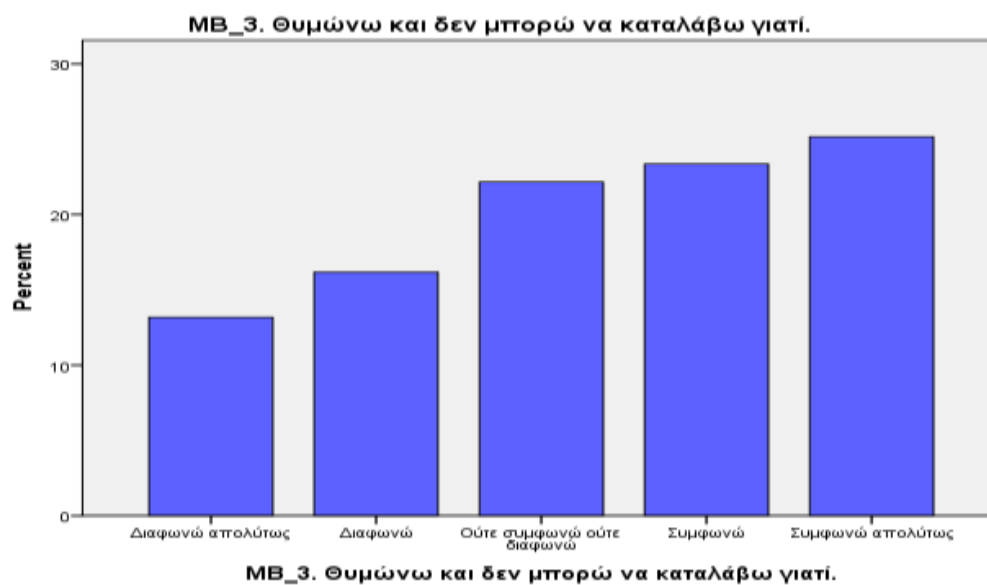
Στατιστικά

MB_3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_3. Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Εγκυρα Διαφωνώ απολύτως	22	13,2	13,2	13,2
Διαφωνώ	27	16,2	16,2	29,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	22,2	22,2	51,5
Συμφωνώ	39	23,4	23,4	74,9
Συμφωνώ απολύτως	42	25,1	25,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 66: Θυμώνω και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί.

Πίνακας 82: Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.

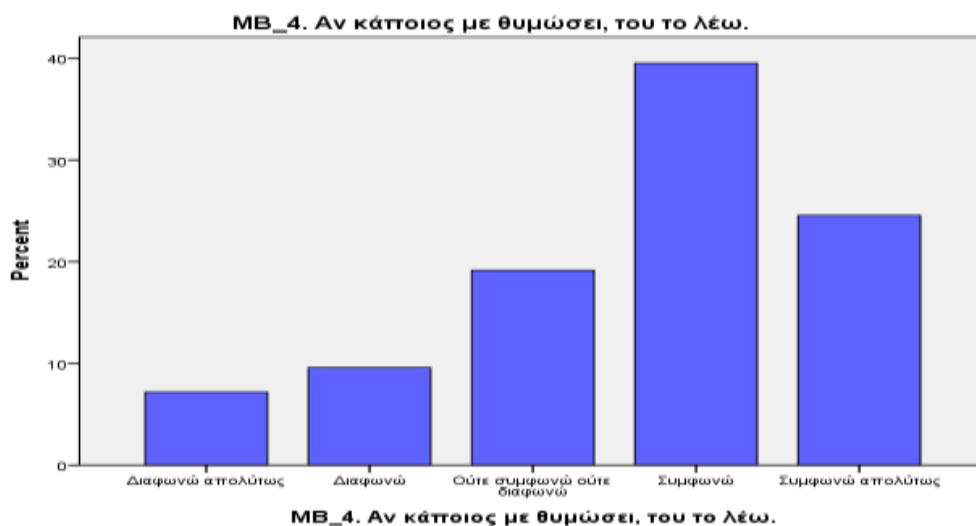
Στατιστικά

MB_4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_4. Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	12	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	16	9,6	9,6	16,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	19,2	19,2	35,9
Συμφωνώ	66	39,5	39,5	75,4
Συμφωνώ απολύτως	41	24,6	24,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 67: Αν κάποιος με θυμώσει, του το λέω.

Πίνακας 83: Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

Στατιστικά

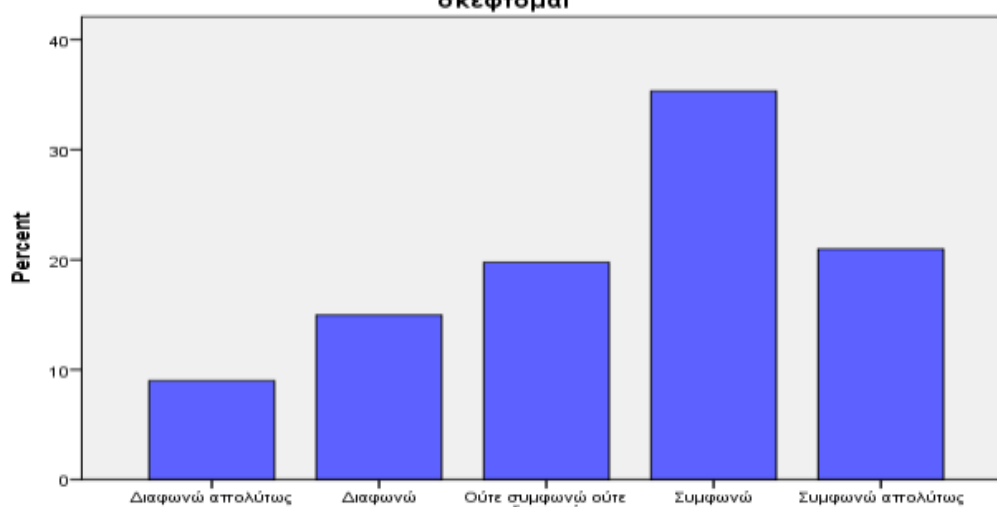
MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	15	9,0	9,0	9,0
Διαφωνώ	25	15,0	15,0	24,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	19,8	19,8	43,7
Συμφωνώ	59	35,3	35,3	79,0
Συμφωνώ απολύτως	35	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι



MB_5. Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

Εικόνα 68: Όταν είμαι ενοχλημένος με κάποιον, προσπαθώ απλώς να μην το σκέφτομαι

Πίνακας 84: Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.

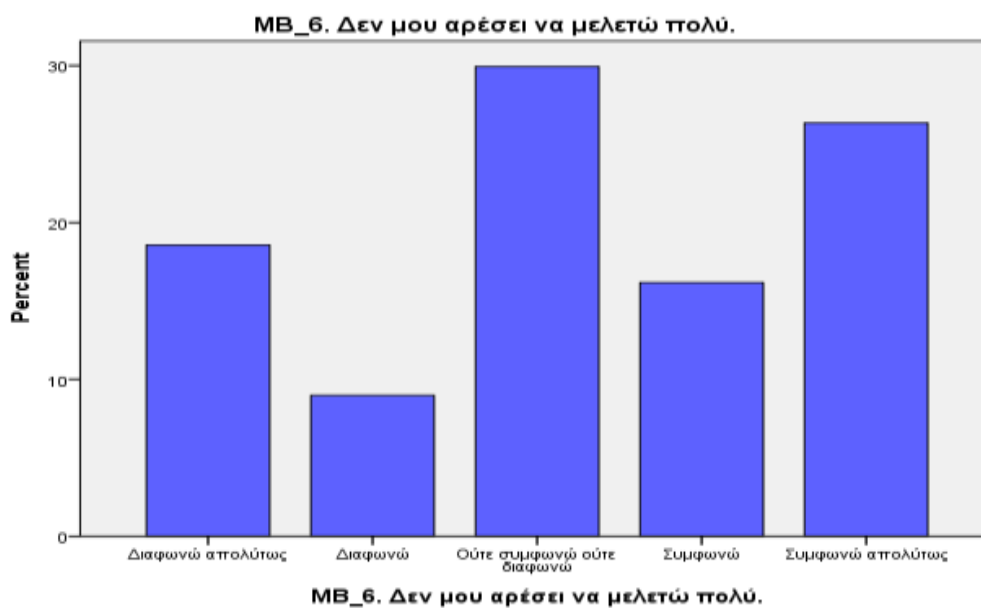
Στατιστικά

MB_6. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_6. Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	18,6
Διαφωνώ	15	9,0	9,0	27,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	50	29,9	29,9	57,5
Συμφωνώ	27	16,2	16,2	73,7
Συμφωνώ απολύτως	44	26,3	26,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 69: Δεν μου αρέσει να μελετώ πολύ.

Πίνακας 85: Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.

Στατιστικά

MB_7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_7. Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	3	1,8	1,8	4,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	15,0	15,0	19,2
	Συμφωνώ	47	28,1	28,1	47,3
	Συμφωνώ απολύτως	88	52,7	52,7	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 70: Προσπαθώ πάντα να γίνομαι καλύτερος στο σχολείο.

Πίνακας 86: Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

Στατιστικά

MB_8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_8. Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	3	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνώ	13	7,8	7,8	9,6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	58	34,7	34,9	44,6
	Συμφωνώ	39	23,4	23,5	68,1
	Συμφωνώ απολύτως	53	31,7	31,9	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 71: Εάν πρέπει να κάνω κάτι ξέρω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά.

Πίνακας 87: Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

Στατιστικά

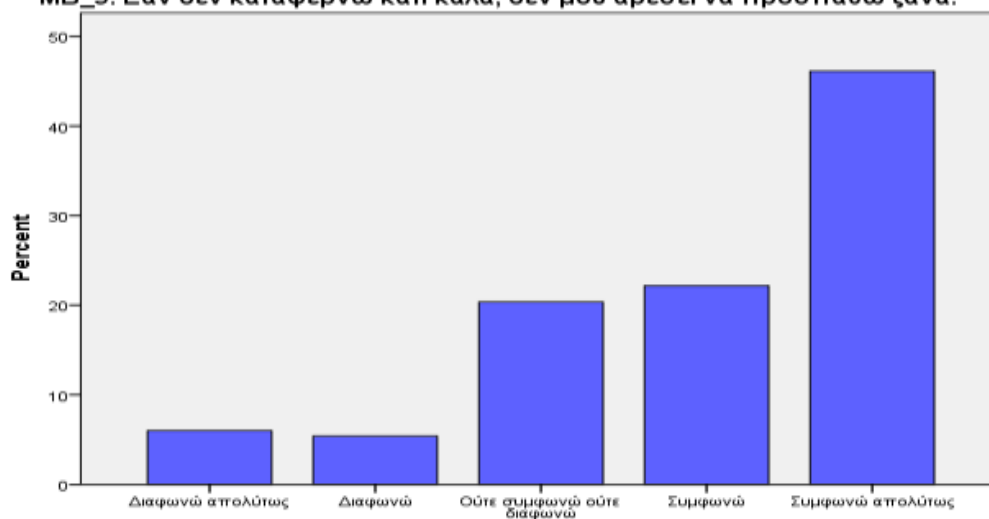
MB_9. Εάν δεν καταφέρνω
κάτι καλά, δεν μου αρέσει να
προσπαθώ ξανά.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	10	6,0	6,0	6,0
	Διαφωνώ	9	5,4	5,4	11,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	20,4	20,4	31,7
	Συμφωνώ	37	22,2	22,2	53,9
	Συμφωνώ απολύτως	77	46,1	46,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	

MB_9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.



MB_9. Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

Εικόνα 72: Εάν δεν καταφέρνω κάτι καλά, δεν μου αρέσει να προσπαθώ ξανά.

Πίνακας 88: Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.

Στατιστικά

MB_10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_10. Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	3	1,8	1,8	1,8
	Διαφωνώ	7	4,2	4,2	6,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	28,1	28,1	34,1
	Συμφωνώ	44	26,3	26,3	60,5
	Συμφωνώ απολύτως	66	39,5	39,5	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 73: Αισθάνομαι πολύ καλά με τον εαυτό μου.

Πίνακας 89: Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.

Στατιστικά

MB_11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_11. Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
Διαφωνώ	9	5,4	5,4	8,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51	30,5	30,5	38,9
Συμφωνώ	55	32,9	32,9	71,9
Συμφωνώ απολύτως	47	28,1	28,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 74: Σκέφτομαι πολύ προσεκτικά, πριν κάνω κάτι.

Πίνακας 90: Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.

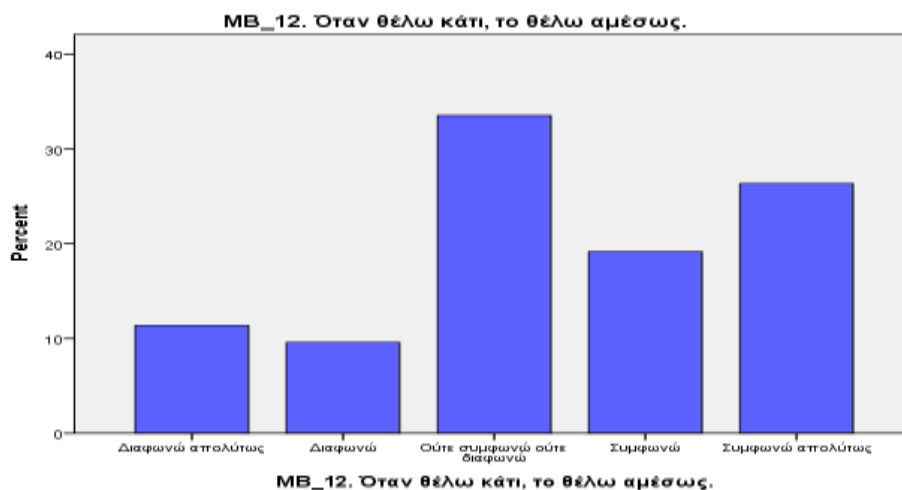
Στατιστικά

MB_12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_12. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	19	11,4	11,4	11,4
	Διαφωνώ	16	9,6	9,6	21,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	56	33,5	33,5	54,5
	Συμφωνώ	32	19,2	19,2	73,7
	Συμφωνώ απολύτως	44	26,3	26,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 75: Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.

Πίνακας 91: Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.

Στατιστικά

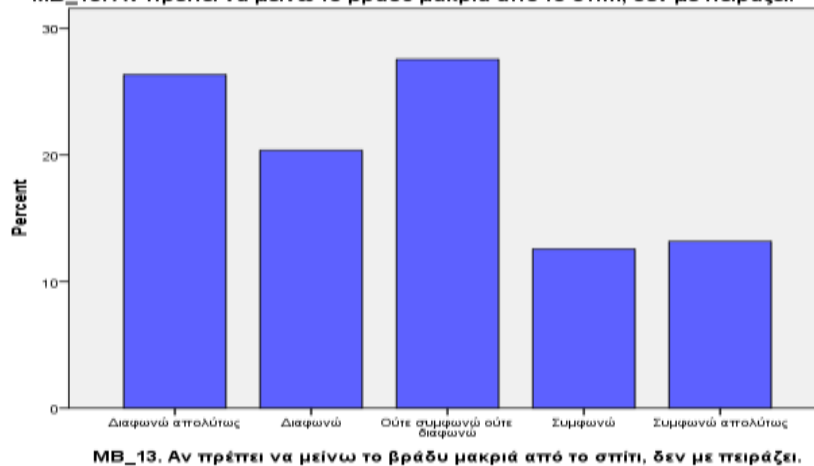
MB_13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	44	26,3	26,3	26,3
	Διαφωνώ	34	20,4	20,4	46,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	46	27,5	27,5	74,3
	Συμφωνώ	21	12,6	12,6	86,8
	Συμφωνώ απολύτως	22	13,2	13,2	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	

MB_13. Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.



Εικόνα 76: Αν πρέπει να μείνω το βράδυ μακριά από το σπίτι, δεν με πειράζει.

Πίνακας 92: Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

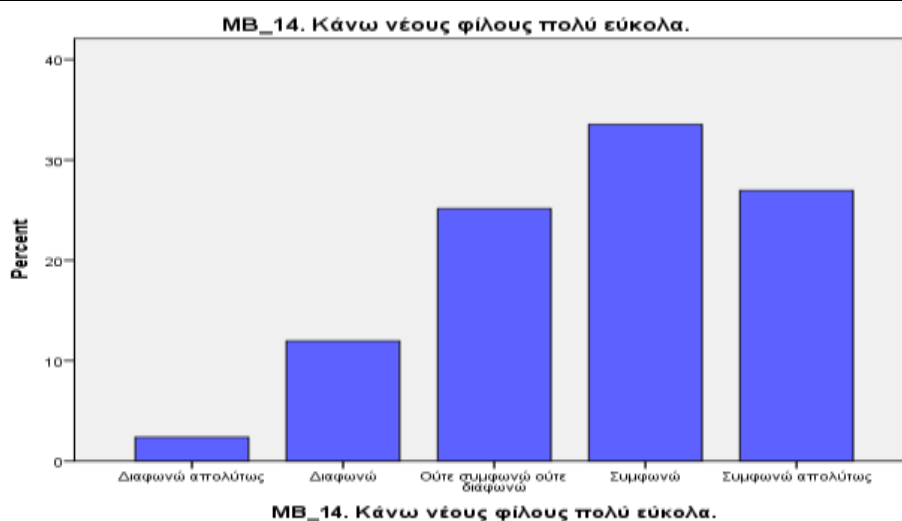
Στατιστικά

MB_14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	20	12,0	12,0	14,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	25,1	25,1	39,5
	Συμφωνώ	56	33,5	33,5	73,1
	Συμφωνώ απολύτως	45	26,9	26,9	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



MB_14. Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

Εικόνα 77: Κάνω νέους φίλους πολύ εύκολα.

Πίνακας 93: Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.

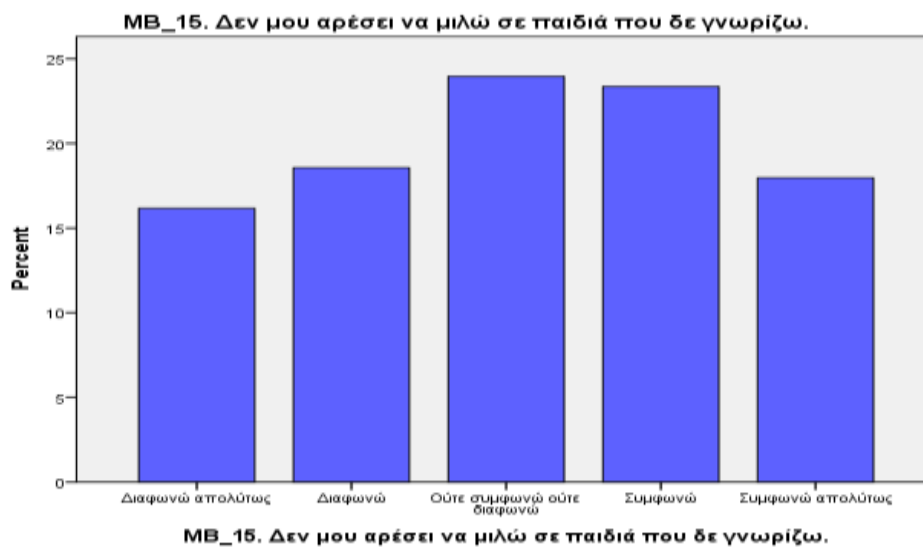
Στατιστικά

MB_15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_15. Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	27	16,2	16,2	16,2
	Διαφωνώ	31	18,6	18,6	34,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	24,0	24,0	58,7
	Συμφωνώ	39	23,4	23,4	82,0
	Συμφωνώ απολύτως	30	18,0	18,0	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 78: Δεν μου αρέσει να μιλώ σε παιδιά που δε γνωρίζω.

Πίνακας 94: Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.

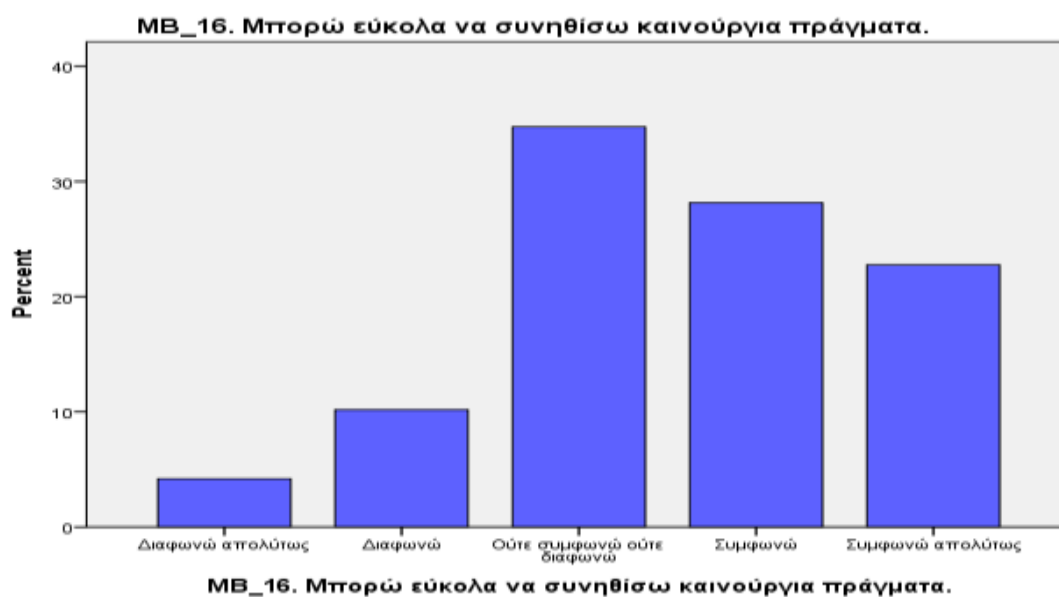
Στατιστικά

MB_16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_16. Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	7	4,2	4,2	4,2
Διαφωνώ	17	10,2	10,2	14,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	58	34,7	34,7	49,1
Συμφωνώ	47	28,1	28,1	77,2
Συμφωνώ απολύτως	38	22,8	22,8	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 79: Μπορώ εύκολα να συνηθίσω καινούργια πράγματα.

Πίνακας 95: Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.

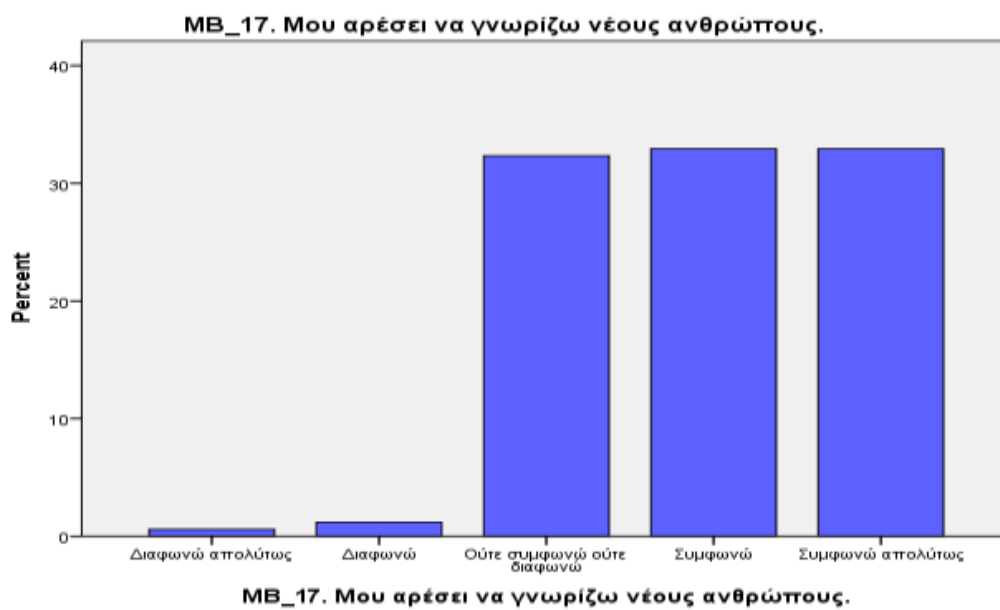
Στατιστικά

MB_17. Μου αρέσει να
γνωρίζω νέους ανθρώπους.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_17. Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	1	,6	,6	,6
Διαφωνώ	2	1,2	1,2	1,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	54	32,3	32,3	34,1
Συμφωνώ	55	32,9	32,9	67,1
Συμφωνώ απολύτως	55	32,9	32,9	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 80: Μου αρέσει να γνωρίζω νέους ανθρώπους.

Πίνακας 96: Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

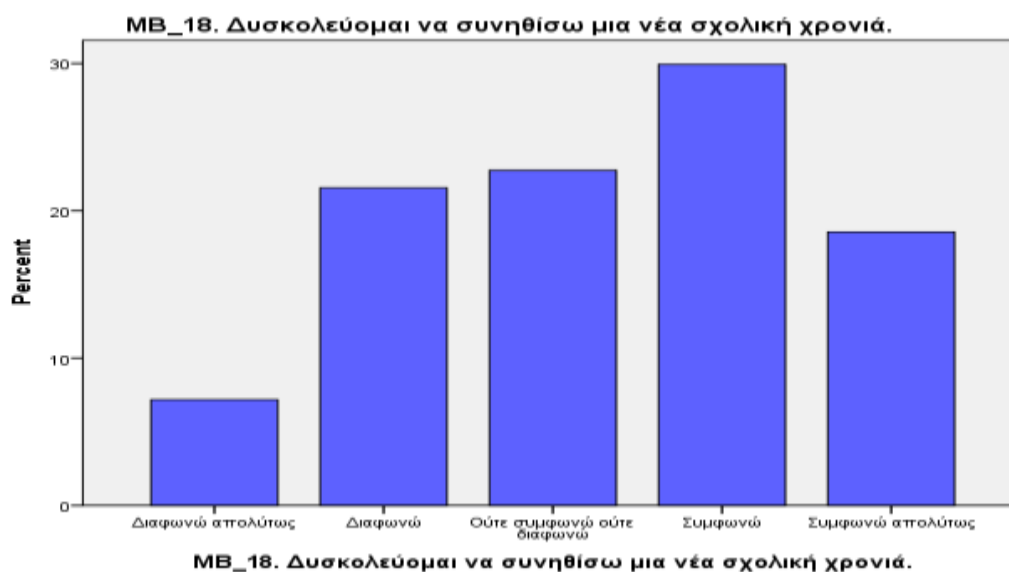
Στατιστικά

MB_18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_18. Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	12	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	36	21,6	21,6	28,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	51,5
Συμφωνώ	50	29,9	29,9	81,4
Συμφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 81: Δυσκολεύομαι να συνηθίσω μια νέα σχολική χρονιά.

Πίνακας 97: Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

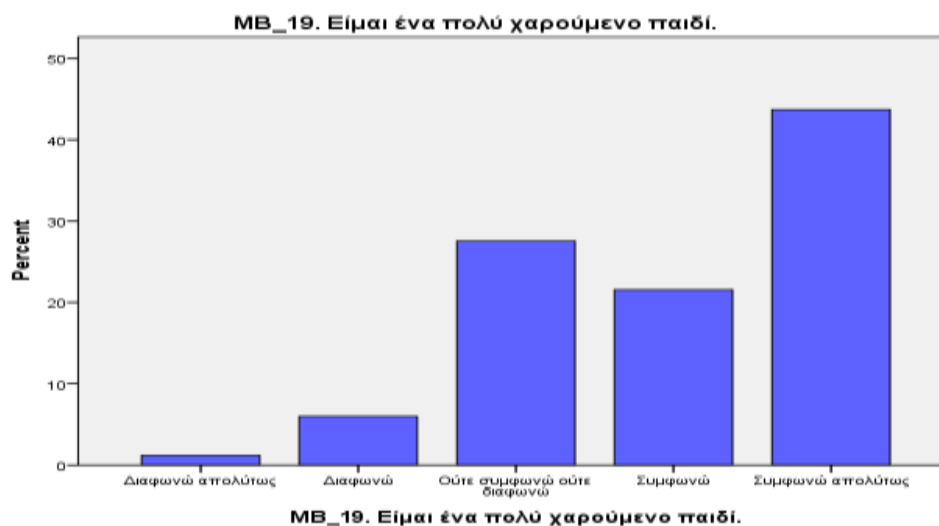
Στατιστικά

MB_19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_19. Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	2	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	10	6,0	6,0	7,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	46	27,5	27,5	34,7
	Συμφωνώ	36	21,6	21,6	56,3
	Συμφωνώ απολύτως	73	43,7	43,7	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 82: Είμαι ένα πολύ χαρούμενο παιδί.

Πίνακας 98: Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.

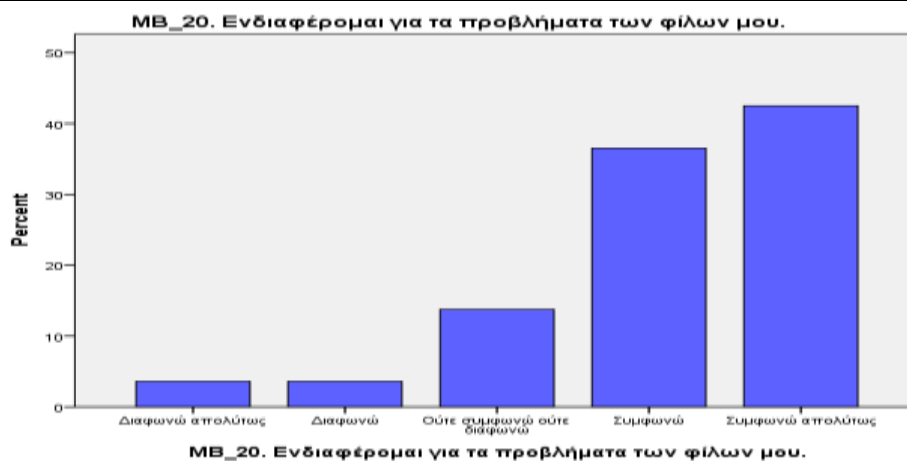
Στατιστικά

MB_20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_20. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	6	3,6	3,6	3,6
Διαφωνώ	6	3,6	3,6	7,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	13,8	13,8	21,0
Συμφωνώ	61	36,5	36,5	57,5
Συμφωνώ απολύτως	71	42,5	42,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 83: Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των φίλων μου.

Πίνακας 99: Συχνά νιώθω αναστατωμένος.

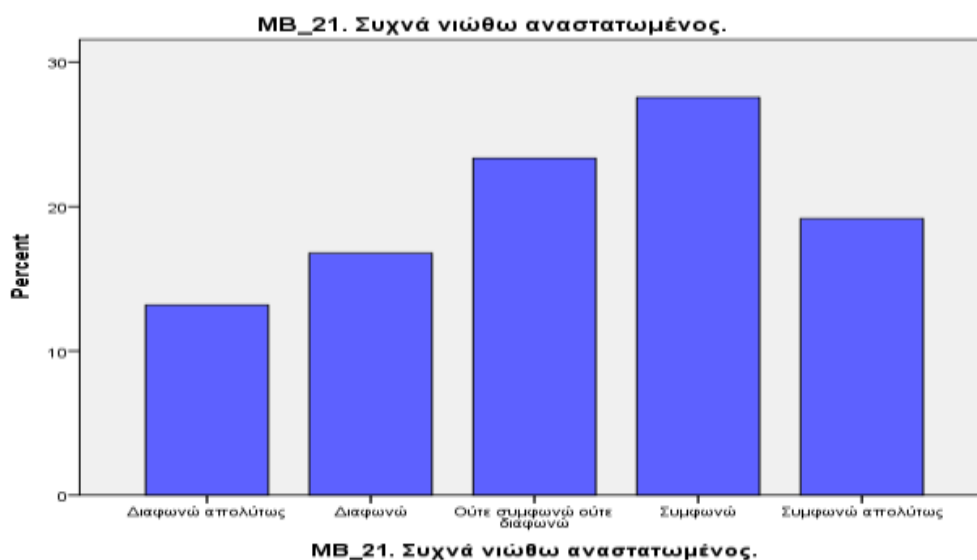
Στατιστικά

MB_21. Συχνά νιώθω
αναστατωμένος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_21. Συχνά νιώθω αναστατωμένος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	22	13,2	13,2	13,2
Διαφωνώ	28	16,8	16,8	29,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	23,4	23,4	53,3
Συμφωνώ	46	27,5	27,5	80,8
Συμφωνώ απολύτως	32	19,2	19,2	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 84: Συχνά νιώθω αναστατωμένος.

Πίνακας 100: Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.

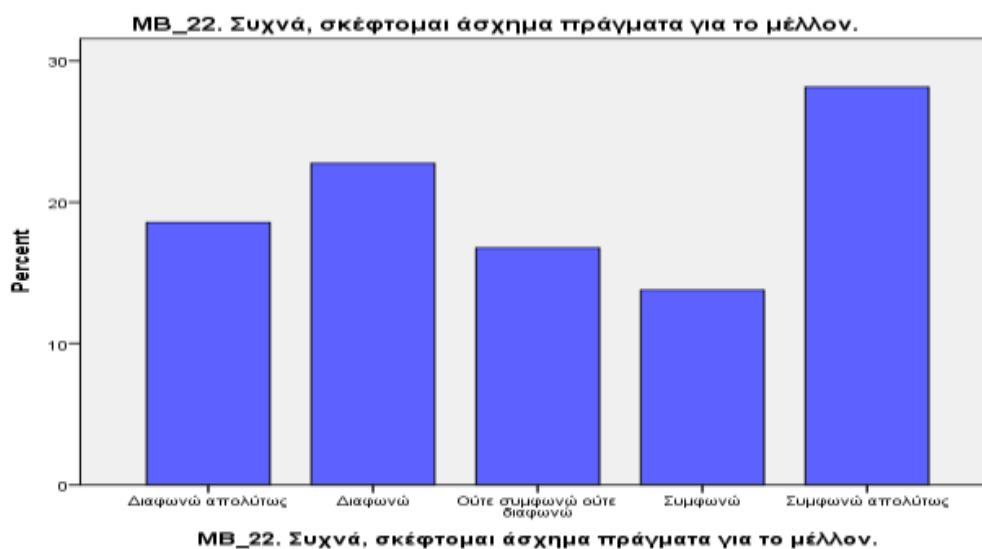
Στατιστικά

MB_22. Συχνά, σκέφτομαι
άσχημα πράγματα για το
μέλλον.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_22. Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	18,6
Διαφωνώ	38	22,8	22,8	41,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	16,8	16,8	58,1
Συμφωνώ	23	13,8	13,8	71,9
Συμφωνώ απολύτως	47	28,1	28,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 85: Συχνά, σκέφτομαι άσχημα πράγματα για το μέλλον.

Πίνακας 101: Έχω πολλούς φίλους.

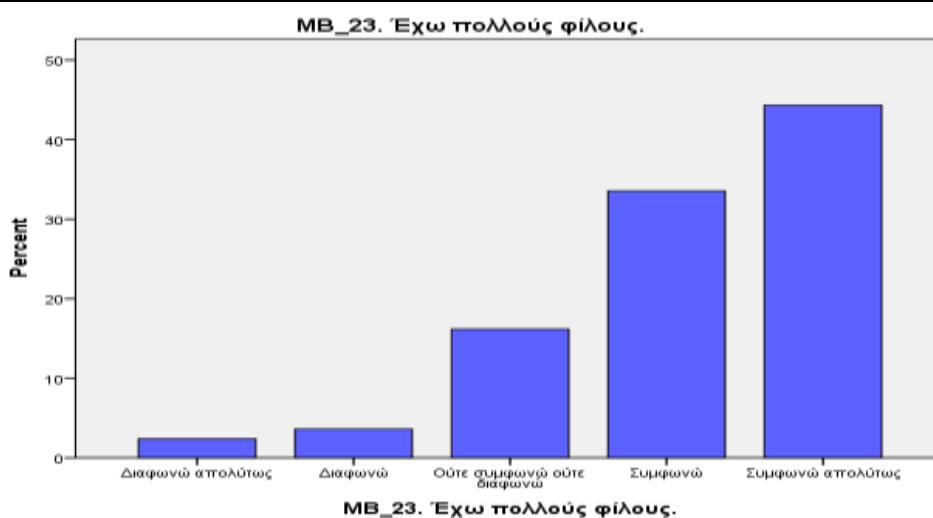
Στατιστικά

MB 23. Έχω πολλούς φίλους.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB 23. Έχω πολλούς φίλους.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	6	3,6	3,6	6,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	16,2	16,2	22,2
Συμφωνώ	56	33,5	33,5	55,7
Συμφωνώ απολύτως	74	44,3	44,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 86: Έχω πολλούς φίλους.

Πίνακας 102: Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.

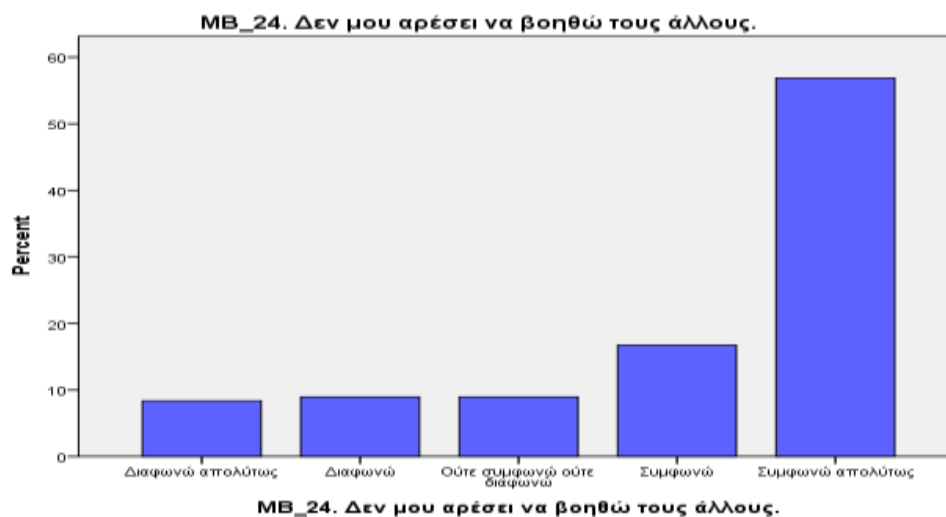
Στατιστικά

MB_24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_24. Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	14	8,4	8,4	8,4
	Διαφωνώ	15	9,0	9,0	17,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	9,0	9,0	26,3
	Συμφωνώ	28	16,8	16,8	43,1
	Συμφωνώ απολύτως	95	56,9	56,9	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 87: Δεν μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους.

Πίνακας 103: Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.

Στατιστικά

MB_25. Προσπαθώ να κάνω
ό,τι καλύτερο μπορώ στα
διαγωνίσματα.

N	Έγκυρα	165
	Άκυρα	2

MB_25. Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	2	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	1	,6	,6	1,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	16,8	17,0	18,8
	Συμφωνώ	32	19,2	19,4	38,2
	Συμφωνώ απολύτως	102	61,1	61,8	100,0
	Σύνολο	165	98,8	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	2	1,2		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 88: Προσπαθώ να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ στα διαγωνίσματα.

Πίνακας 104: Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.

Στατιστικά

MB_26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_26. Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	12	7,2	7,2	7,2
	Διαφωνώ	16	9,6	9,6	16,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	15,6	15,6	32,3
	Συμφωνώ	39	23,4	23,4	55,7
	Συμφωνώ απολύτως	74	44,3	44,3	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 89: Δεν μου αρέσει να προσπαθώ σκληρά για κάτι.

Πίνακας 105: Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.

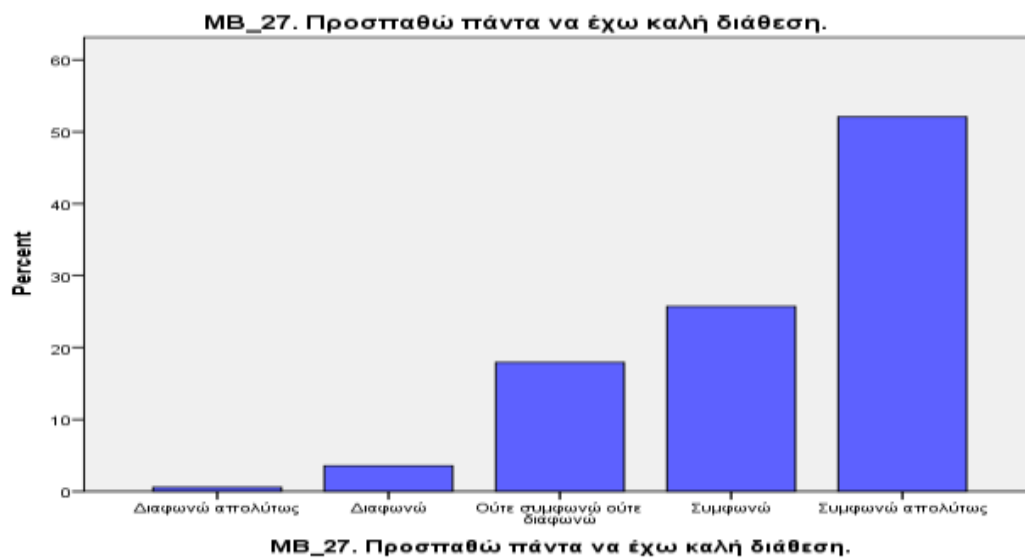
Στατιστικά

MB_27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_27. Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	1	,6	,6	,6
	Διαφωνώ	6	3,6	3,6	4,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	18,0	18,0	22,2
	Συμφωνώ	43	25,7	25,7	47,9
	Συμφωνώ απολύτως	87	52,1	52,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 90: Προσπαθώ πάντα να έχω καλή διάθεση.

Πίνακας 106: Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.

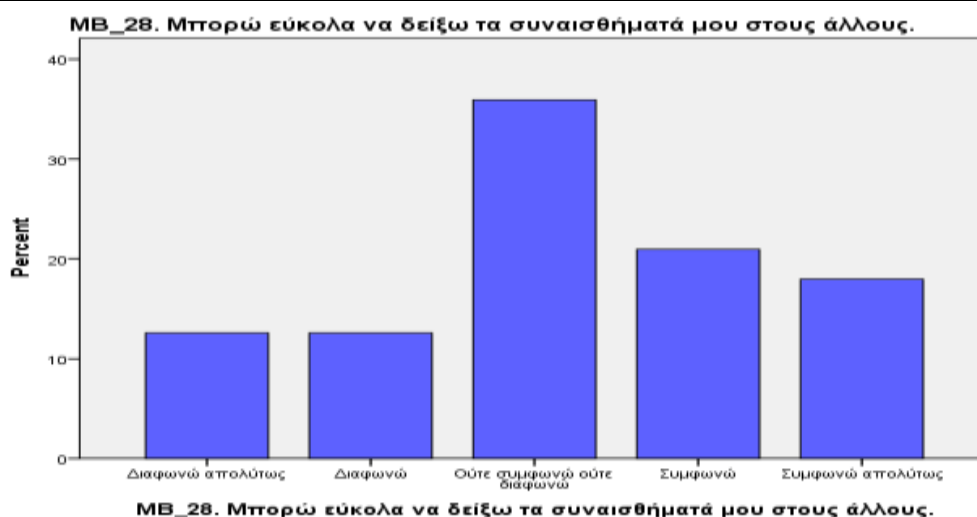
Στατιστικά

MB_28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_28. Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	21	12,6	12,6	12,6
	Διαφωνώ	21	12,6	12,6	25,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	60	35,9	35,9	61,1
	Συμφωνώ	35	21,0	21,0	82,0
	Συμφωνώ απολύτως	30	18,0	18,0	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 91: Μπορώ εύκολα να δείξω τα συναισθήματά μου στους άλλους.

Πίνακας 107: Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.

Στατιστικά

MB_29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_29. Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	25	15,0	15,0	15,0
	Διαφωνώ	14	8,4	8,4	23,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	54	32,3	32,3	55,7
	Συμφωνώ	25	15,0	15,0	70,7
	Συμφωνώ απολύτως	49	29,3	29,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 92: Δεν μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.

Πίνακας 108: Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.

Στατιστικά

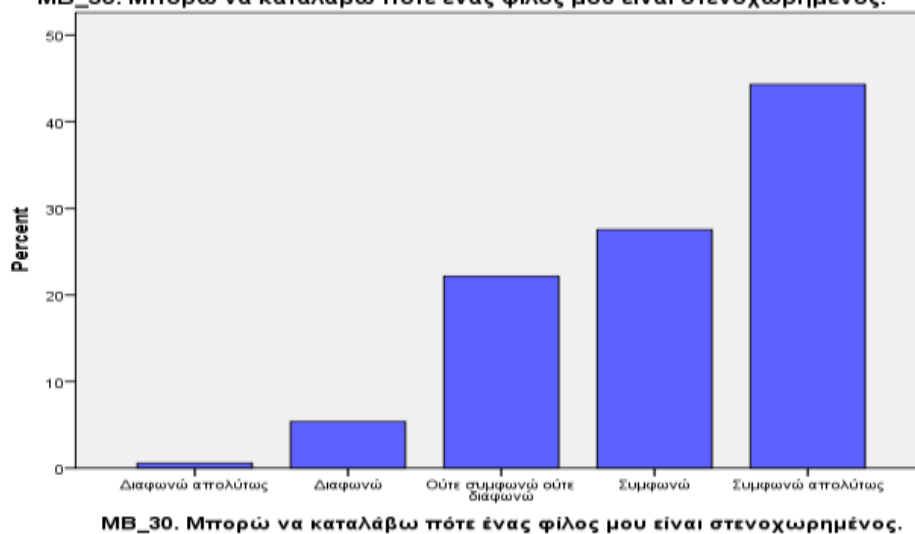
MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	1	,6	,6	,6
	Διαφωνώ	9	5,4	5,4	6,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	22,2	22,2	28,1
	Συμφωνώ	46	27,5	27,5	55,7
	Συμφωνώ απολύτως	74	44,3	44,3	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	

MB_30. Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.



Εικόνα 92: Μπορώ να καταλάβω πότε ένας φίλος μου είναι στενοχωρημένος.

Πίνακας 109. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

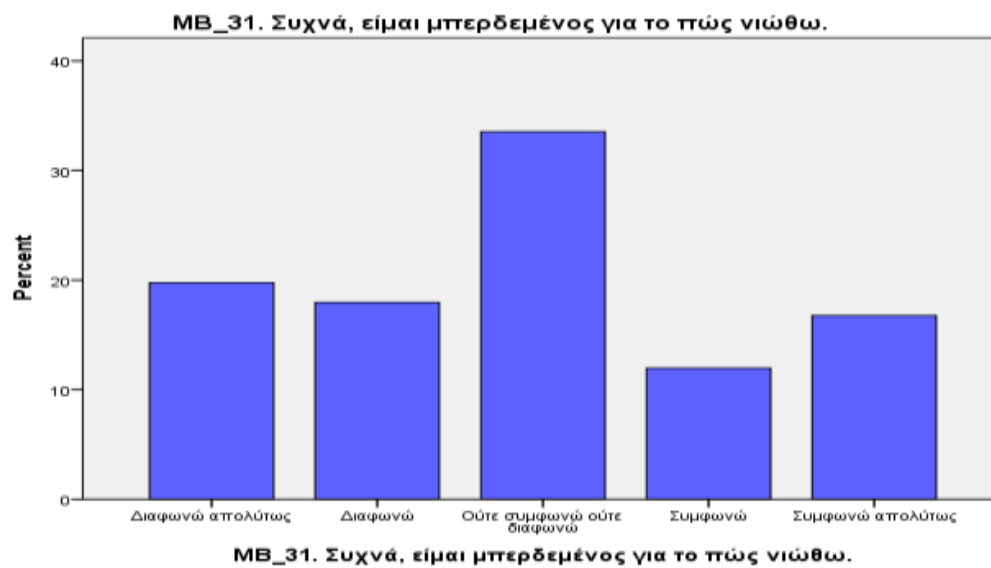
Στατιστικά

MB_31. Συχνά, είμαι
μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_31. Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	33	19,8	19,8	19,8
Διαφωνώ	30	18,0	18,0	37,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	56	33,5	33,5	71,3
Συμφωνώ	20	12,0	12,0	83,2
Συμφωνώ απολύτως	28	16,8	16,8	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 93: Συχνά, είμαι μπερδεμένος για το πώς νιώθω.

Πίνακας 110: Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

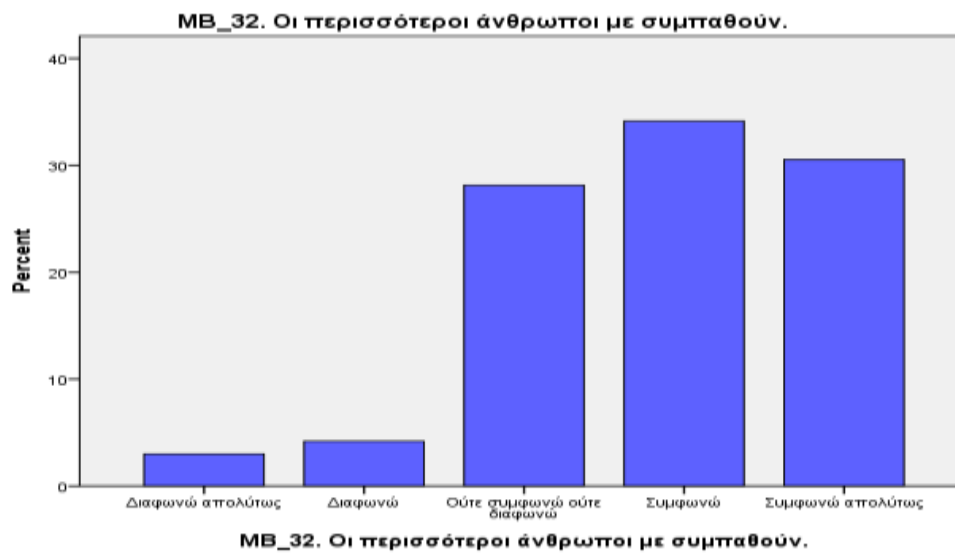
Στατιστικά

MB_32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_32. Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	7	4,2	4,2	7,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	28,1	28,1	35,3
	Συμφωνώ	57	34,1	34,1	69,5
	Συμφωνώ απολύτως	51	30,5	30,5	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 94: Οι περισσότεροι άνθρωποι με συμπαθούν.

Πίνακας 111: Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

Στατιστικά

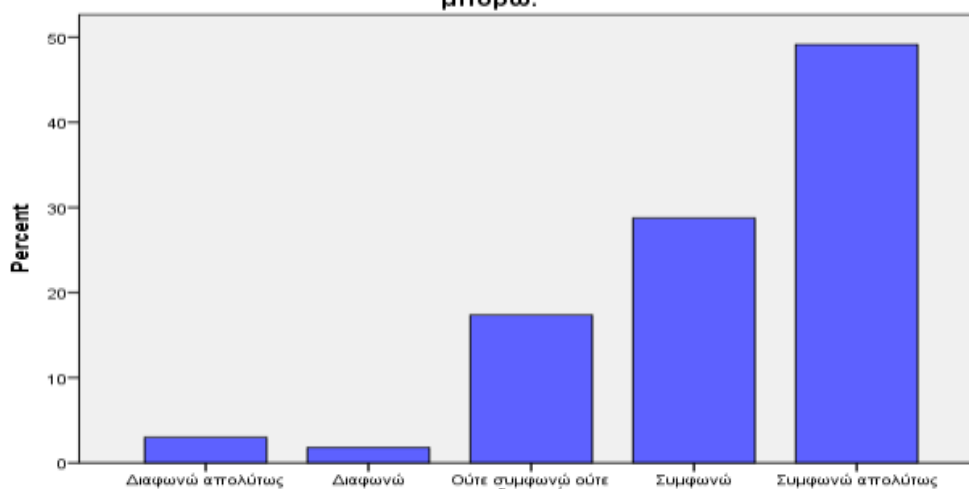
MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	3	1,8	1,8	4,8
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	17,4	17,4	22,2
	Συμφωνώ	48	28,7	28,7	50,9
	Συμφωνώ απολύτως	82	49,1	49,1	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.



MB_33. Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

Εικόνα 95: Προσπαθώ να κάνω στο σπίτι τις εργασίες για το σχολείο, όσο πιο καλά μπορώ.

Πίνακας 112: Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

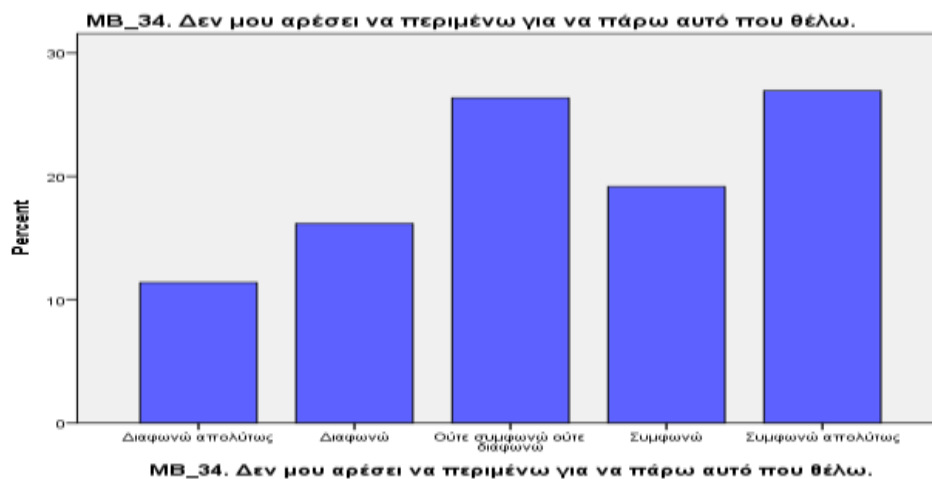
Στατιστικά

MB_34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_34. Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	19	11,4	11,4	11,4
	Διαφωνώ	27	16,2	16,2	27,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,3	53,9
	Συμφωνώ	32	19,2	19,2	73,1
	Συμφωνώ απολύτως	45	26,9	26,9	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 96: Δεν μου αρέσει να περιμένω για να πάρω αυτό που θέλω.

Πίνακας 113: Συνήθως, είμαι χαρούμενος.

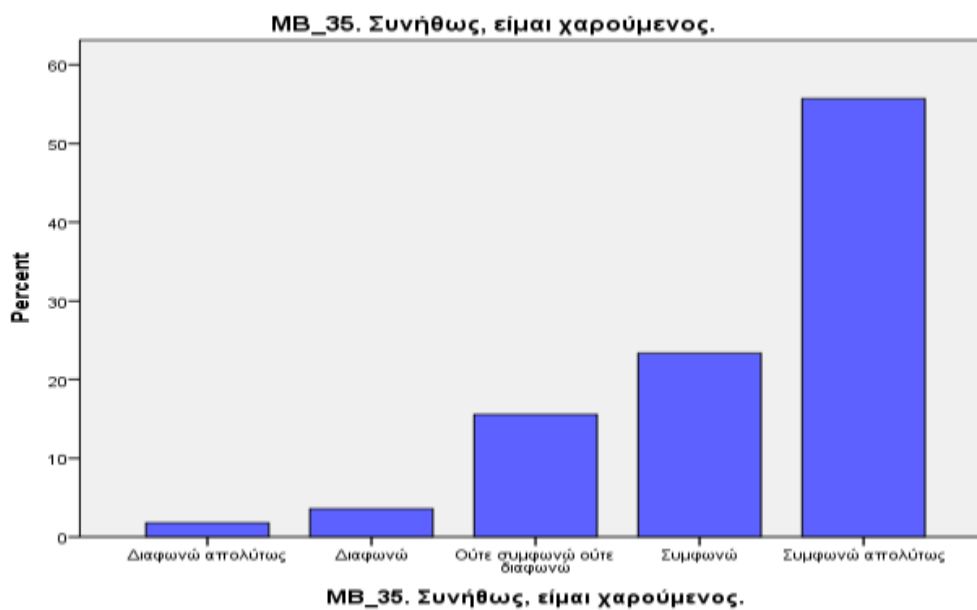
Στατιστικά

MB_35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_35. Συνήθως, είμαι χαρούμενος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	3	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ	6	3,6	3,6	5,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	15,6	15,6	21,0
Συμφωνώ	39	23,4	23,4	44,3
Συμφωνώ απολύτως	93	55,7	55,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 97: Συνήθως, είμαι χαρούμενος.

Πίνακας 114: Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

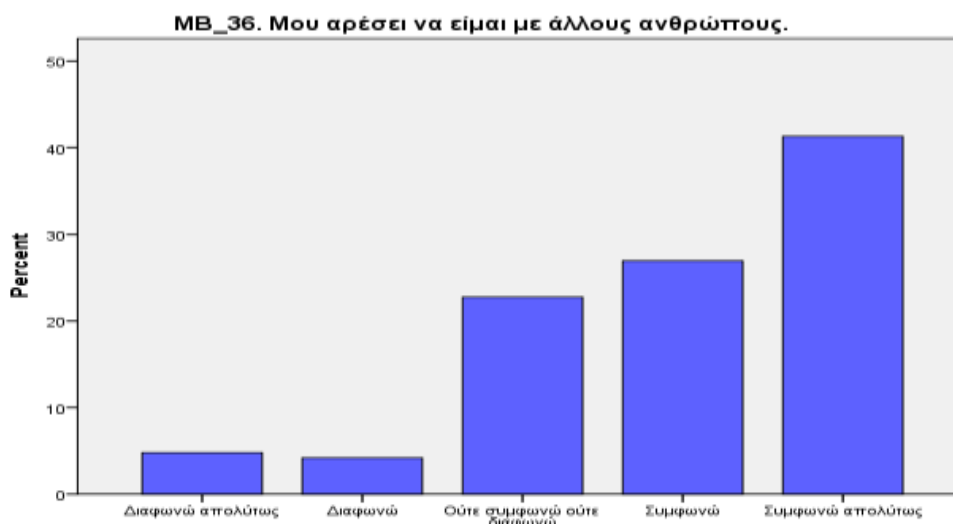
Στατιστικά

MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
Διαφωνώ	7	4,2	4,2	9,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	31,7
Συμφωνώ	45	26,9	26,9	58,7
Συμφωνώ απολύτως	69	41,3	41,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



MB_36. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

Εικόνα 98: Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.

Πίνακας 115: Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.

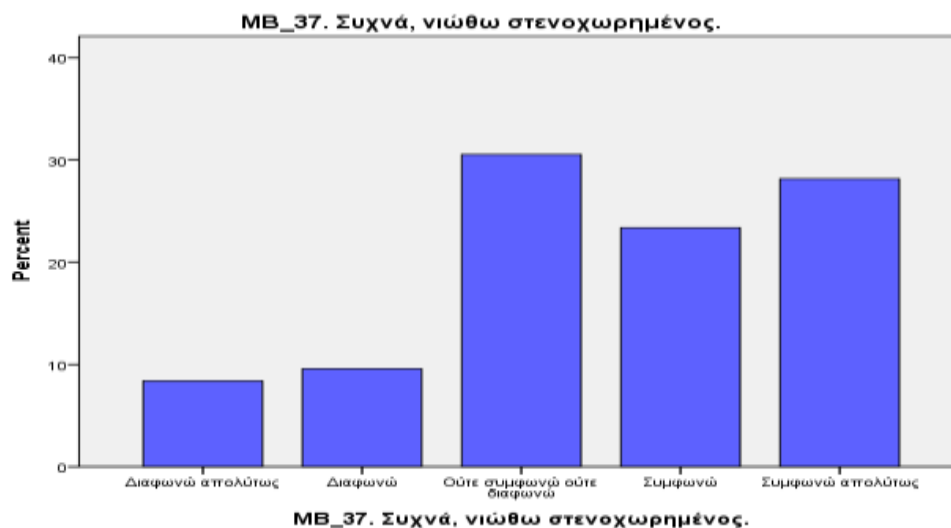
Στατιστικά

MB_37. Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_37. Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	14	8,4	8,4	8,4
Διαφωνώ	16	9,6	9,6	18,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51	30,5	30,5	48,5
Συμφωνώ	39	23,4	23,4	71,9
Συμφωνώ απολύτως	47	28,1	28,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 99: Συχνά, νιώθω στενοχωρημένος.

Πίνακας 116: Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.

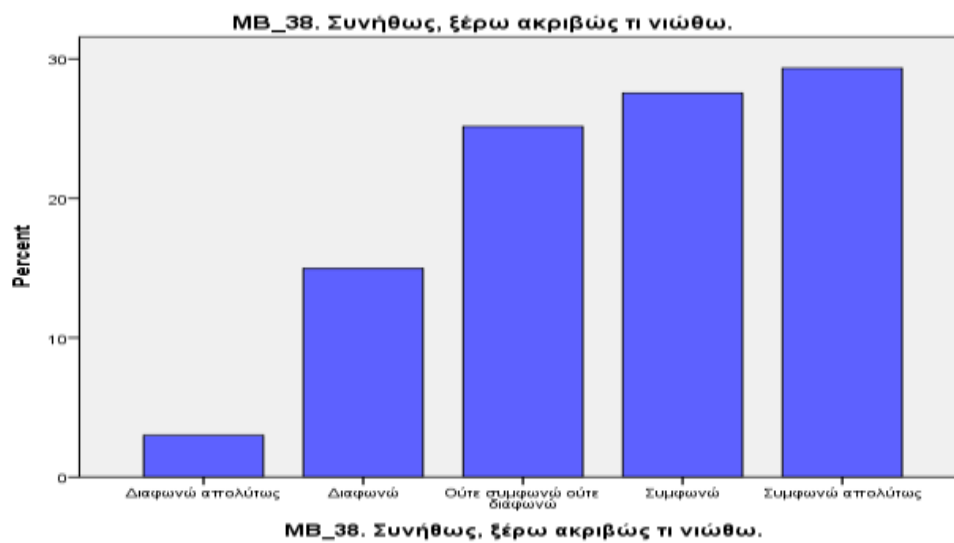
Στατιστικά

MB_38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_38. Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
Διαφωνώ	25	15,0	15,0	18,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	25,1	25,1	43,1
Συμφωνώ	46	27,5	27,5	70,7
Συμφωνώ απολύτως	49	29,3	29,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 100: Συνήθως, ξέρω ακριβώς τι νιώθω.

Πίνακας 117: Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.

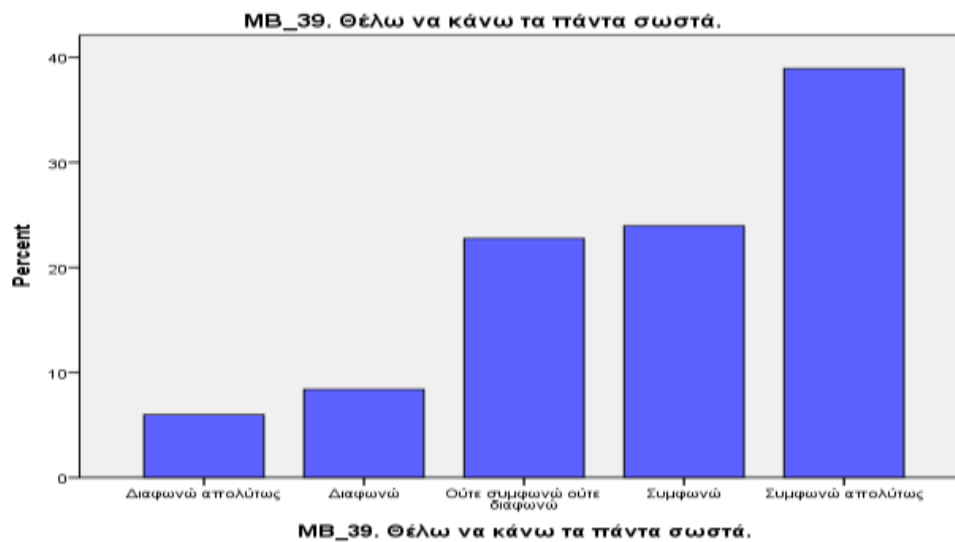
Στατιστικά

MB_39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_39. Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	10	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	14	8,4	8,4	14,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	37,1
Συμφωνώ	40	24,0	24,0	61,1
Συμφωνώ απολύτως	65	38,9	38,9	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 101: Θέλω να κάνω τα πάντα σωστά.

Πίνακας 118: Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.

Στατιστικά

MB_40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_40. Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	10	6,0	6,0	9,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	34	20,4	20,5	29,5
	Συμφωνώ	45	26,9	27,1	56,6
	Συμφωνώ απολύτως	72	43,1	43,4	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 102: Μου αρέσει πολύ ο εαυτός μου.

Πίνακας 119: Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.

Στατιστικά

MB_41. Κάνω ό,τι μου αρέσει,
χωρίς να σκέφτομαι πολύ.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_41. Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	27	16,2	16,2	16,2
Διαφωνώ	18	10,8	10,8	26,9
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	52	31,1	31,1	58,1
Συμφωνώ	37	22,2	22,2	80,2
Συμφωνώ απολύτως	33	19,8	19,8	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 103: Κάνω ό,τι μου αρέσει, χωρίς να σκέφτομαι πολύ.

Πίνακας 120: Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

Στατιστικά

MB_42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_42. Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	27	16,2	16,3	16,3
	Διαφωνώ	24	14,4	14,5	30,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	19,2	19,3	50,0
	Συμφωνώ	29	17,4	17,5	67,5
	Συμφωνώ απολύτως	54	32,3	32,5	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 104: Αποφεύγω επικίνδυνα παιχνίδια και δραστηριότητες.

Πίνακας 121: Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

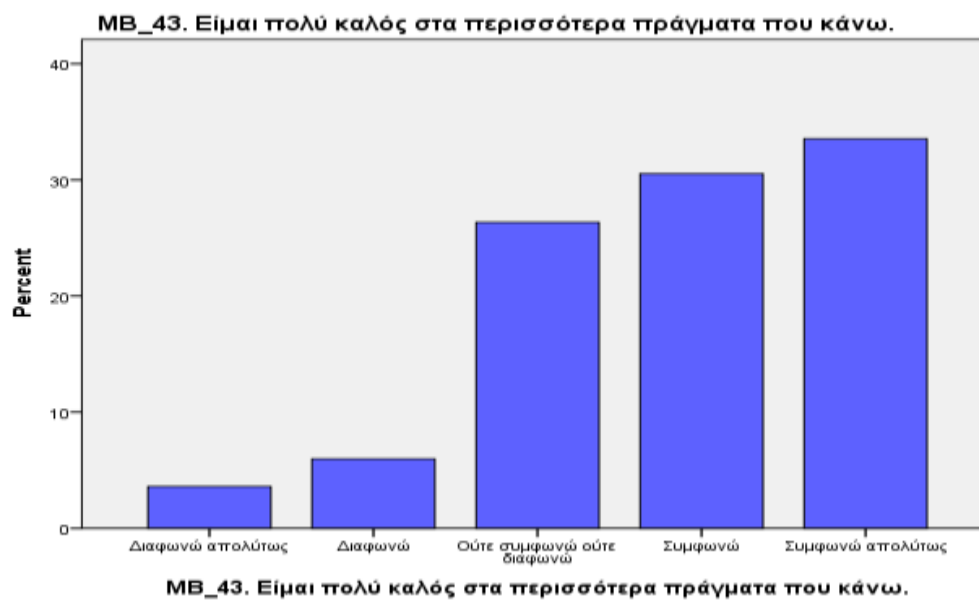
Στατιστικά

MB_43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_43. Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	6	3,6	3,6	3,6
Διαφωνώ	10	6,0	6,0	9,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,3	35,9
Συμφωνώ	51	30,5	30,5	66,5
Συμφωνώ απολύτως	56	33,5	33,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 105: Είμαι πολύ καλός στα περισσότερα πράγματα που κάνω.

Πίνακας 122: Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.

Στατιστικά

MB_44. Συνήθως, λέω
πράγματα που δεν τα εννοώ.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_44. Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	37	22,2	22,2	22,2
Διαφωνώ	39	23,4	23,4	45,5
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	39	23,4	23,4	68,9
Συμφωνώ	29	17,4	17,4	86,2
Συμφωνώ απολύτως	23	13,8	13,8	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 106: Συνήθως, λέω πράγματα που δεν τα εννοώ.

Πίνακας 123: Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

Στατιστικά

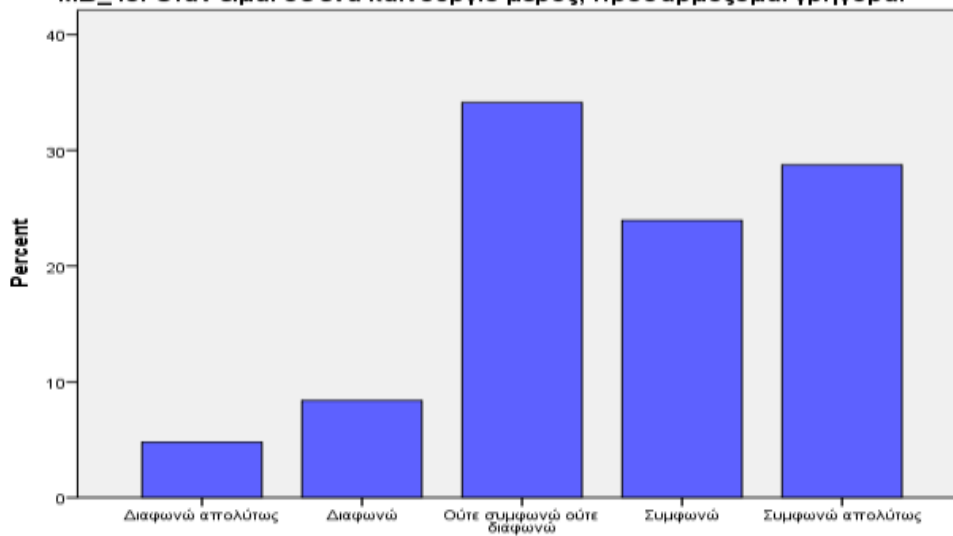
MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	14	8,4	8,4	13,2
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	57	34,1	34,1	47,3
	Συμφωνώ	40	24,0	24,0	71,3
	Συμφωνώ απολύτως	48	28,7	28,7	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.



MB_45. Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

Εικόνα 106: Όταν είμαι σε ένα καινούργιο μέρος, προσαρμόζομαι γρήγορα.

Πίνακας 124: Τα πηγαίνω καλά με όλους.

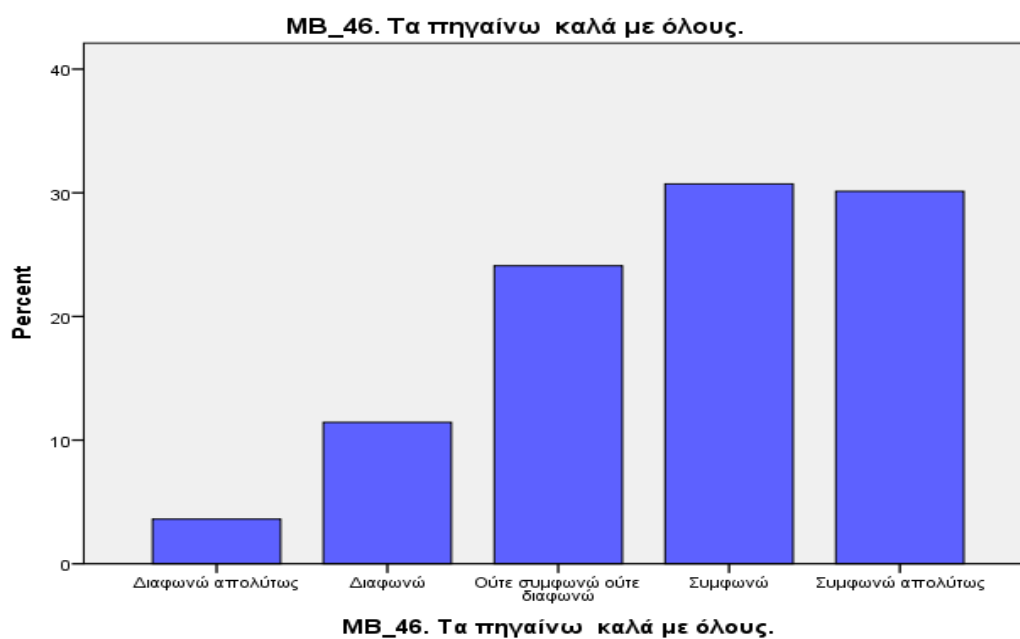
Στατιστικά

MB_46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_46. Τα πηγαίνω καλά με όλους.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	6	3,6	3,6	3,6
	Διαφωνώ	19	11,4	11,4	15,1
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	24,0	24,1	39,2
	Συμφωνώ	51	30,5	30,7	69,9
	Συμφωνώ απολύτως	50	29,9	30,1	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 107: Τα πηγαίνω καλά με όλους.

Πίνακας 125: Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

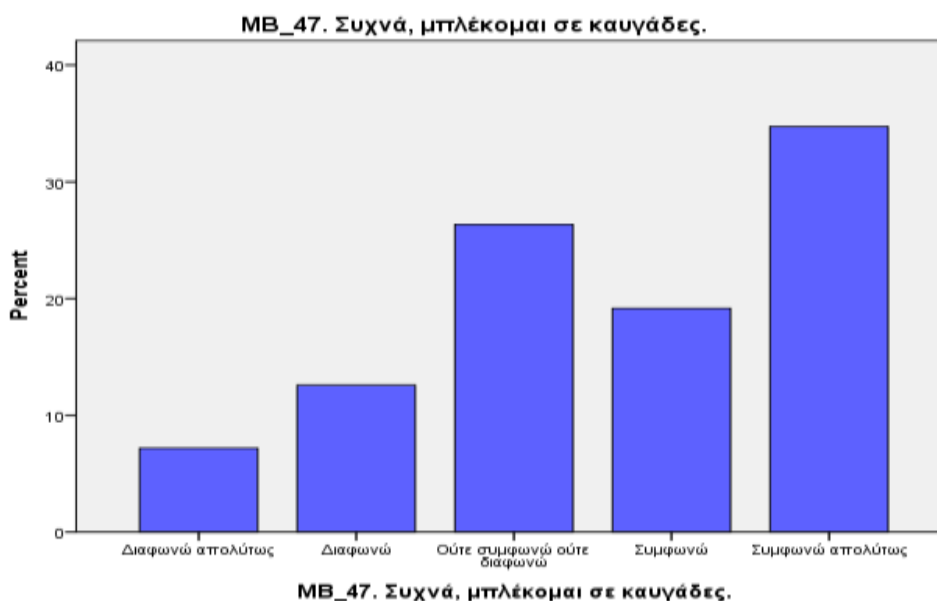
Στατιστικά

MB_47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_47. Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	12	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	21	12,6	12,6	19,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,3	46,1
Συμφωνώ	32	19,2	19,2	65,3
Συμφωνώ απολύτως	58	34,7	34,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 108: Συχνά, μπλέκομαι σε καυγάδες.

Πίνακας 126: Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

Στατιστικά

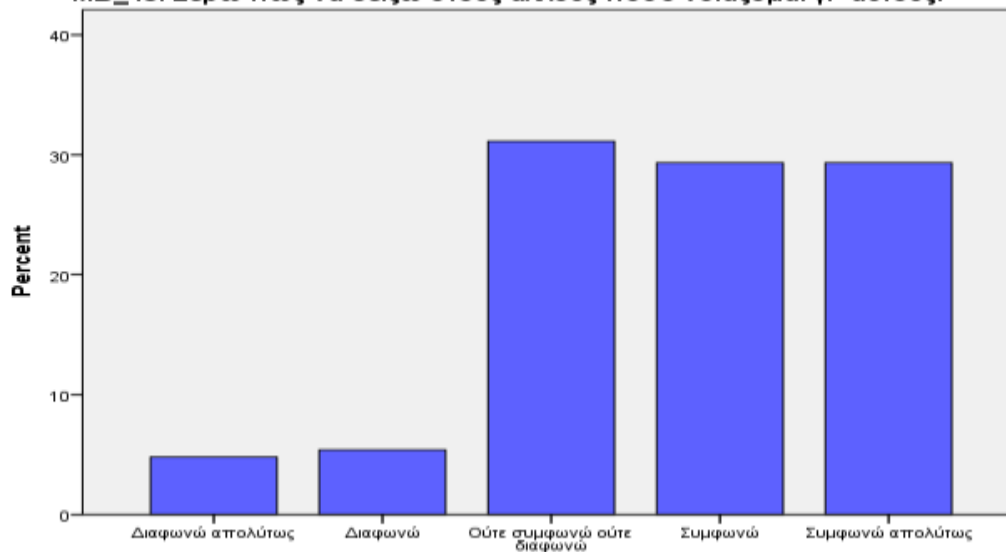
MB_48. Ξέρω πώς να δείξω
στους άλλους πόσο νοιάζομαι
γι' αυτούς.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
Διαφωνώ	9	5,4	5,4	10,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	52	31,1	31,1	41,3
Συμφωνώ	49	29,3	29,3	70,7
Συμφωνώ απολύτως	49	29,3	29,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.



MB_48. Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

Εικόνα 109: Ξέρω πώς να δείξω στους άλλους πόσο νοιάζομαι γι' αυτούς.

Πίνακας 127: Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Στατιστικά

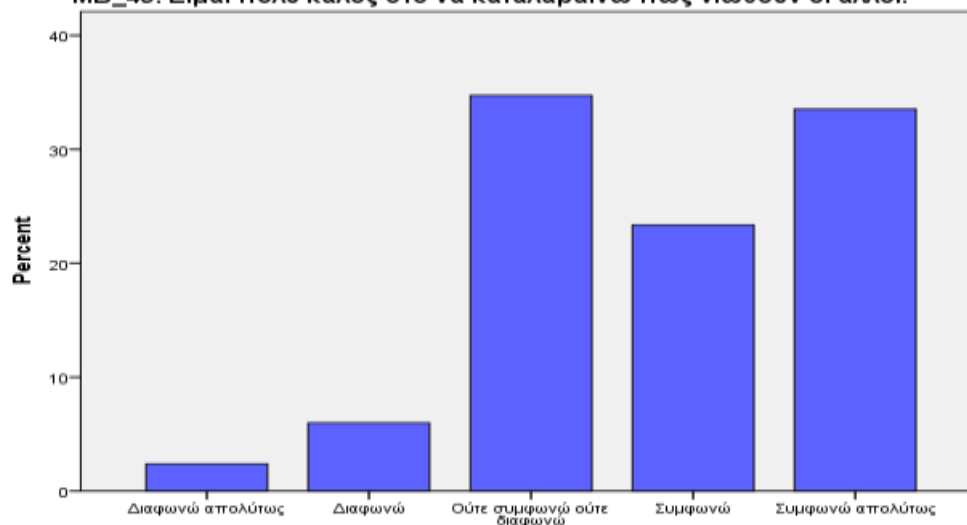
MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	10	6,0	6,0	8,4
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	58	34,7	34,7	43,1
Συμφωνώ	39	23,4	23,4	66,5
Συμφωνώ απολύτως	56	33,5	33,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.



MB_49. Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Εικόνα 110: Είμαι πολύ καλός στο να καταλαβαίνω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Πίνακας 128: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

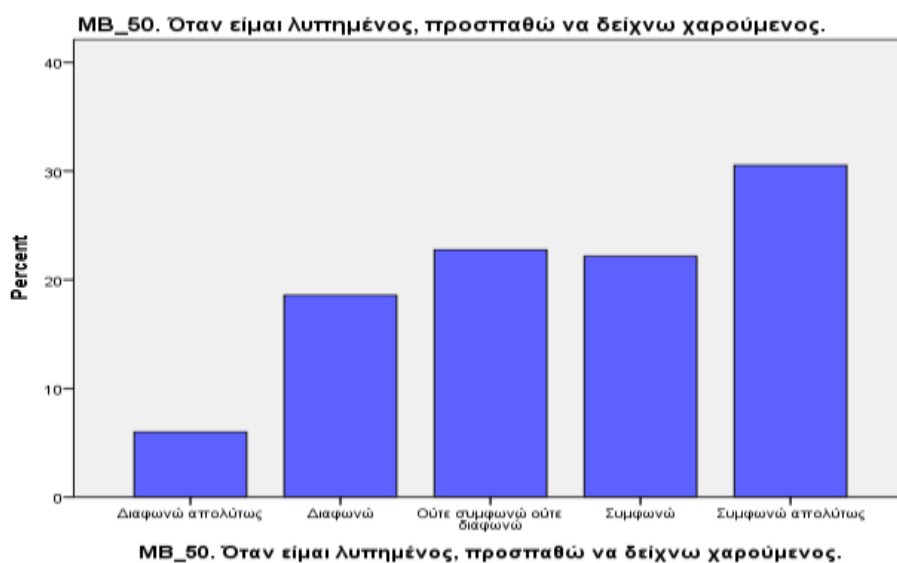
Στατιστικά

MB_50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_50. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	10	6,0	6,0	6,0
Διαφωνώ	31	18,6	18,6	24,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	47,3
Συμφωνώ	37	22,2	22,2	69,5
Συμφωνώ απολύτως	51	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 111: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να δείχνω χαρούμενος.

Πίνακας 129: Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

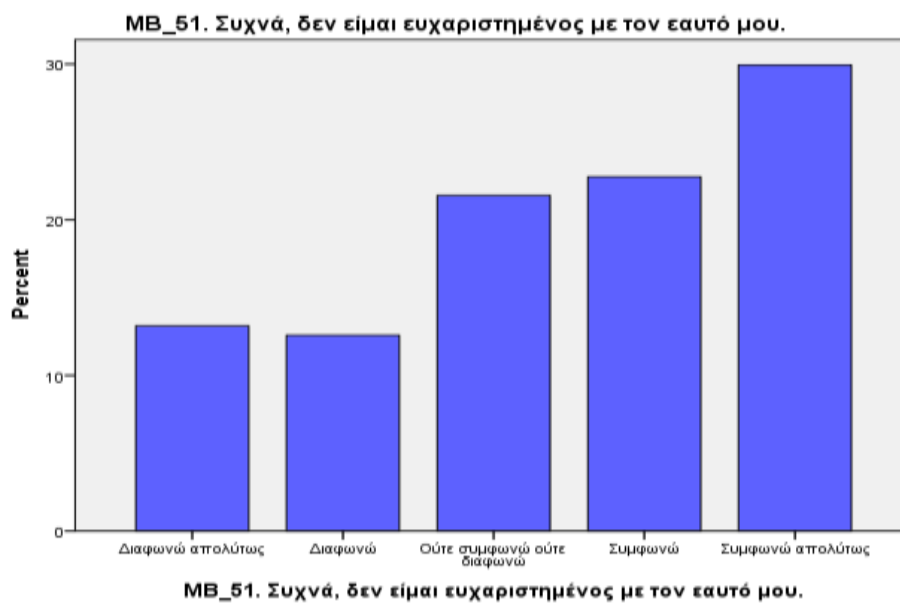
Στατιστικά

MB_51. Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_51. Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	22	13,2	13,2	13,2
Διαφωνώ	21	12,6	12,6	25,7
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	36	21,6	21,6	47,3
Συμφωνώ	38	22,8	22,8	70,1
Συμφωνώ απολύτως	50	29,9	29,9	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 112: Συχνά, δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου.

Πίνακας 130: Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

Στατιστικά

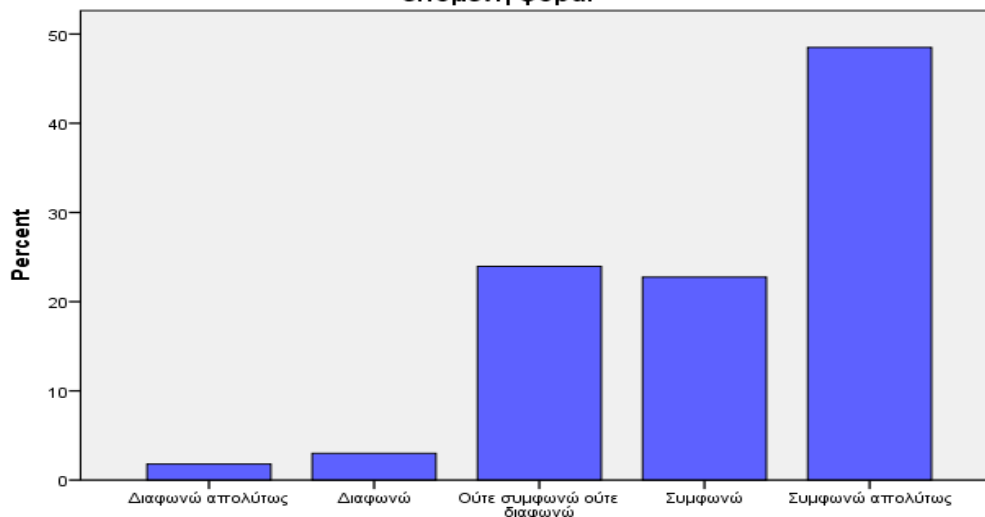
MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	3	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ	5	3,0	3,0	4,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	40	24,0	24,0	28,7
Συμφωνώ	38	22,8	22,8	51,5
Συμφωνώ απολύτως	81	48,5	48,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.



MB_52. Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

Εικόνα 113: Αν δεν τα πάω καλά σε ένα διαγώνισμα, προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά.

Πίνακας 131: Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

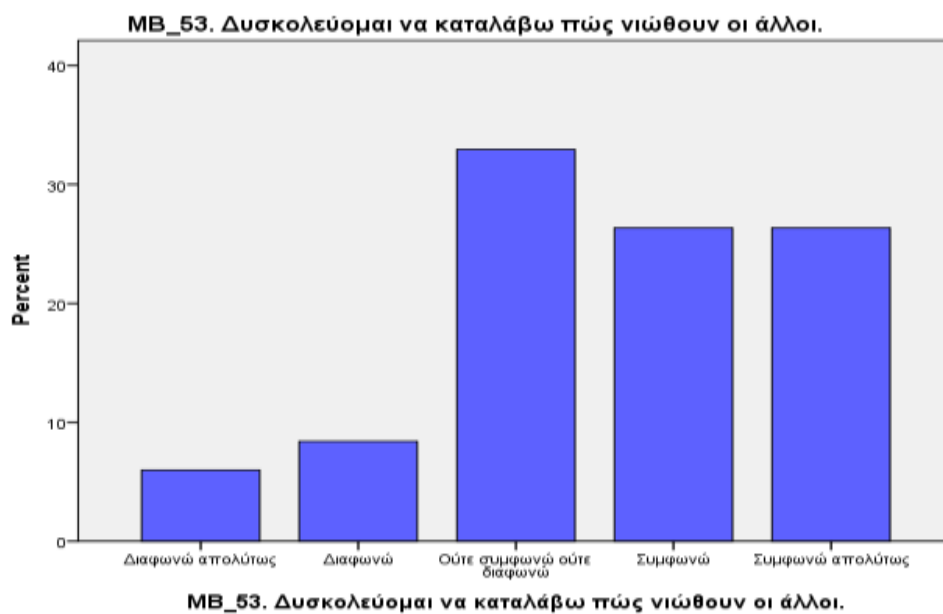
Στατιστικά

MB_53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_53. Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	10	6,0	6,0	6,0
	Διαφωνώ	14	8,4	8,4	14,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	55	32,9	32,9	47,3
	Συμφωνώ	44	26,3	26,3	73,7
	Συμφωνώ απολύτως	44	26,3	26,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 114: Δυσκολεύομαι να καταλάβω πώς νιώθουν οι άλλοι.

Πίνακας 132: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

Στατιστικά

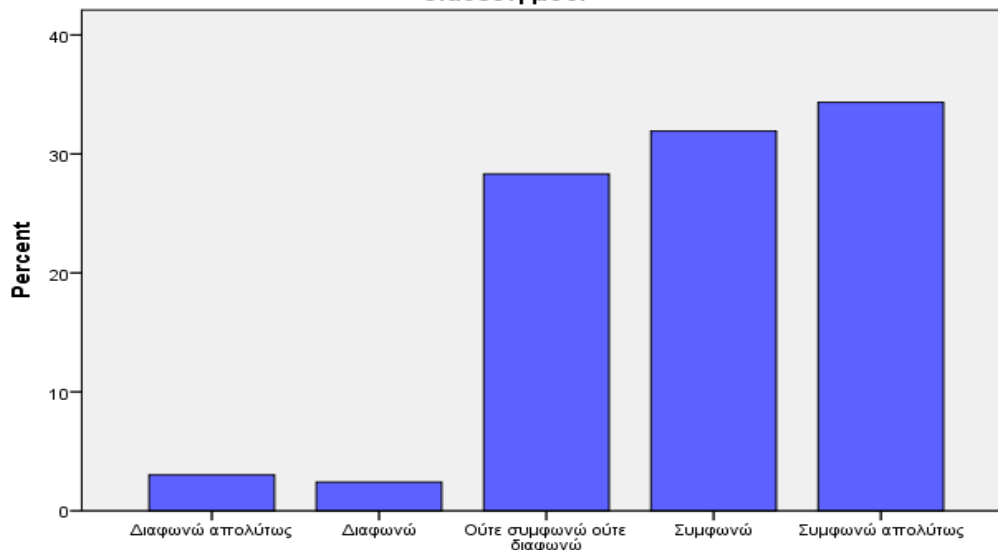
MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	5	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	4	2,4	2,4	5,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	47	28,1	28,3	33,7
	Συμφωνώ	53	31,7	31,9	65,7
	Συμφωνώ απολύτως	57	34,1	34,3	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		

MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.



MB_54. Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

Εικόνα 115: Όταν είμαι λυπημένος, προσπαθώ να κάνω κάτι για να αλλάξω τη διάθεσή μου.

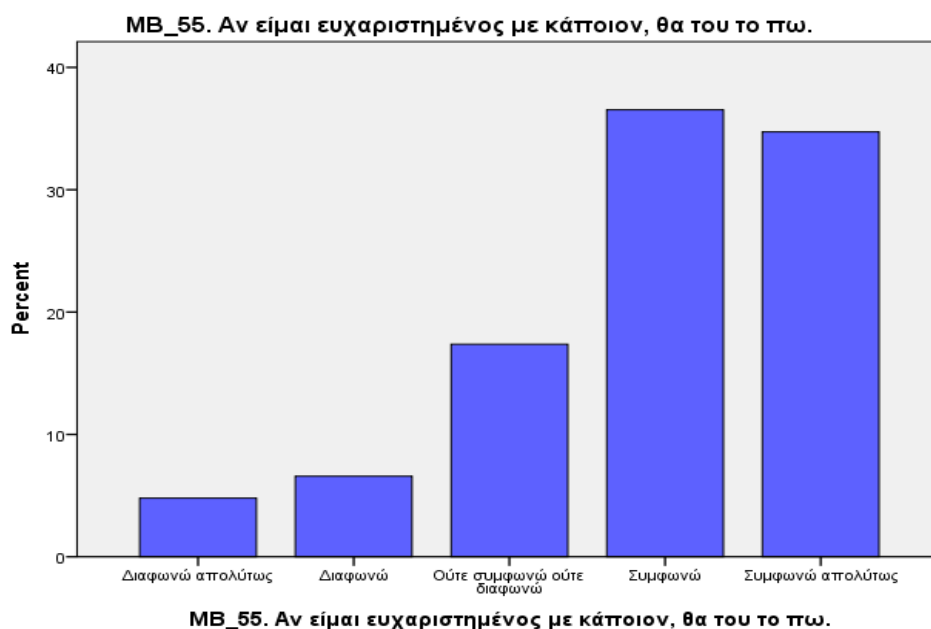
Πίνακας 133: Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.**Στατιστικά**

MB_55. Αν είμαι
ευχαριστημένος με κάποιον, θα
του το πω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_55. Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	11	6,6	6,6	11,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	17,4	17,4	28,7
	Συμφωνώ	61	36,5	36,5	65,3
	Συμφωνώ απολύτως	58	34,7	34,7	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 116: Αν είμαι ευχαριστημένος με κάποιον, θα του το πω.

Πίνακας 134: Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

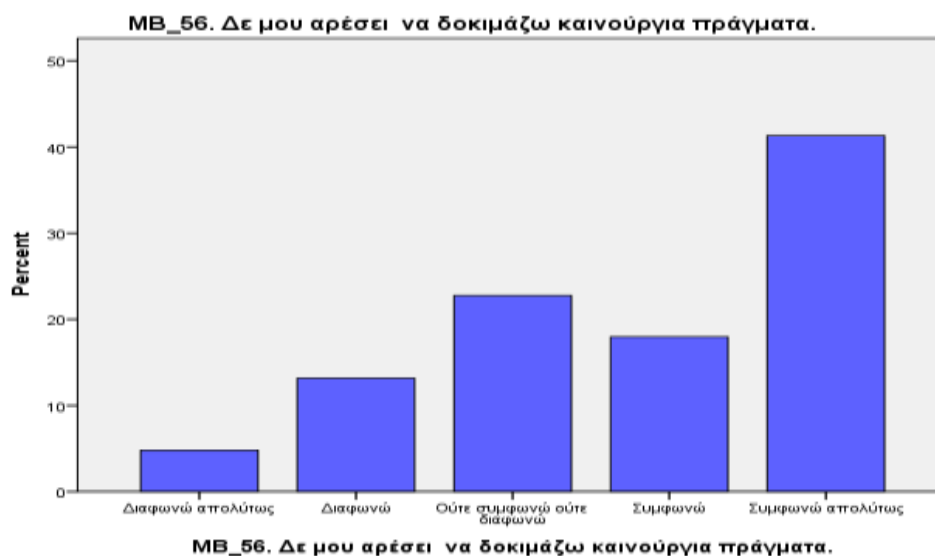
Στατιστικά

MB_56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_56. Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	8	4,8	4,8	4,8
	Διαφωνώ	22	13,2	13,2	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	40,7
	Συμφωνώ	30	18,0	18,0	58,7
	Συμφωνώ απολύτως	69	41,3	41,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 117: Δε μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

Πίνακας 135: Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

Στατιστικά

MB_57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_57. Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	14	8,4	8,4	10,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51	30,5	30,5	41,3
Συμφωνώ	54	32,3	32,3	73,7
Συμφωνώ απολύτως	44	26,3	26,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 118: Στα παιδιά του σχολείου αρέσει να παίζουν μαζί μου.

Πίνακας 136: Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

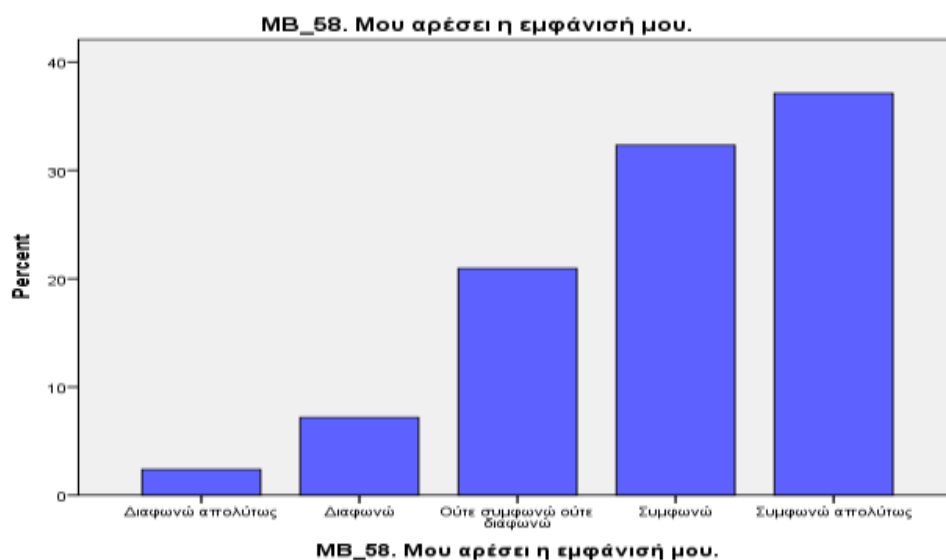
Στατιστικά

MB_58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_58. Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	4	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	12	7,2	7,2	9,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	21,0	21,0	30,5
Συμφωνώ	54	32,3	32,3	62,9
Συμφωνώ απολύτως	62	37,1	37,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 119: Μου αρέσει η εμφάνισή μου.

Πίνακας 137: Θυμώνω πολύ εύκολα.

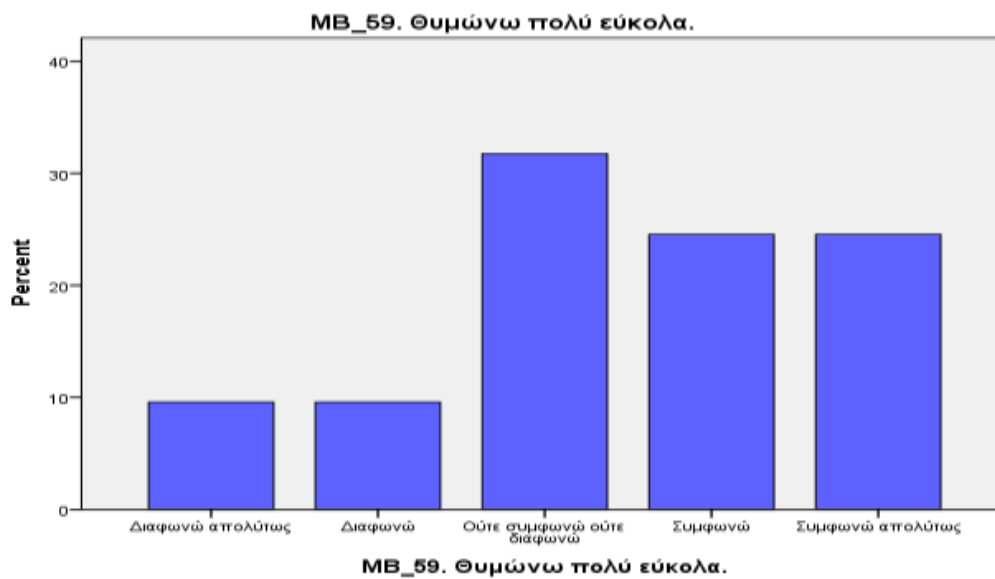
Στατιστικά

MB_59. Θυμώνω πολύ εύκολα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_59. Θυμώνω πολύ εύκολα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	16	9,6	9,6	9,6
Διαφωνώ	16	9,6	9,6	19,2
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	53	31,7	31,7	50,9
Συμφωνώ	41	24,6	24,6	75,4
Συμφωνώ απολύτως	41	24,6	24,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 120: Θυμώνω πολύ εύκολα.

Πίνακας 138: Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

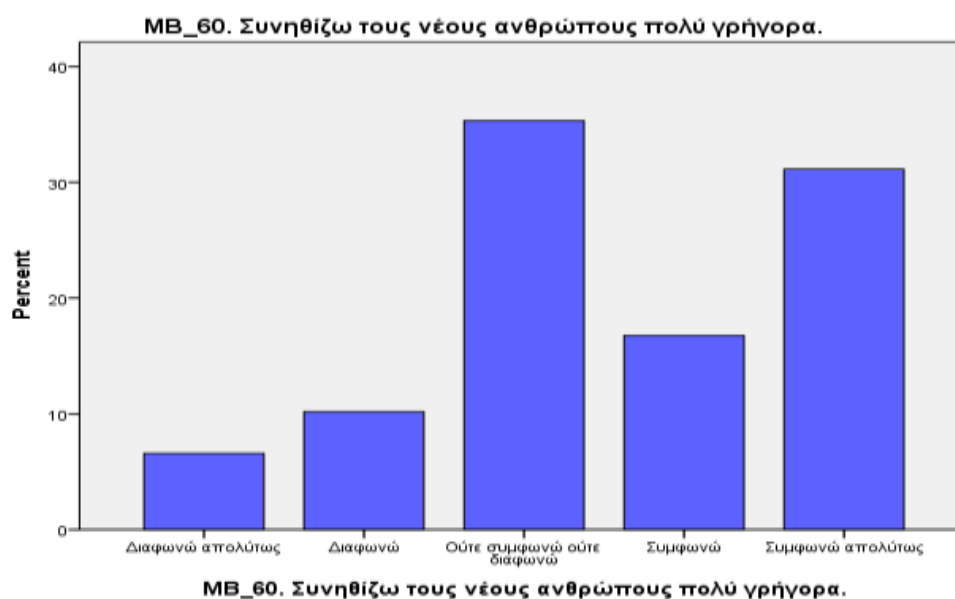
Στατιστικά

MB_60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_60. Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	11	6,6	6,6	6,6
Διαφωνώ	17	10,2	10,2	16,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	59	35,3	35,3	52,1
Συμφωνώ	28	16,8	16,8	68,9
Συμφωνώ απολύτως	52	31,1	31,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 121: Συνηθίζω τους νέους ανθρώπους πολύ γρήγορα.

Πίνακας 139: Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

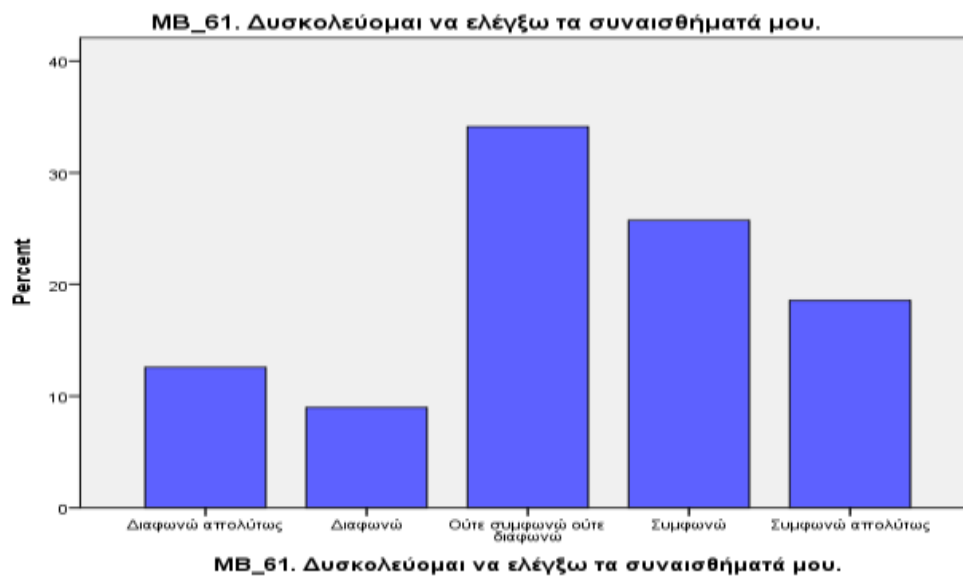
Στατιστικά

MB_61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_61. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	21	12,6	12,6	12,6
Διαφωνώ	15	9,0	9,0	21,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	57	34,1	34,1	55,7
Συμφωνώ	43	25,7	25,7	81,4
Συμφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 122: Δυσκολεύομαι να ελέγξω τα συναισθήματά μου.

Πίνακας 140: Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

Στατιστικά

MB_62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

N	Έγκυρα	165
	Άκυρα	2

MB_62. Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	7	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	14	8,4	8,5	12,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,7	39,4
	Συμφωνώ	36	21,6	21,8	61,2
	Συμφωνώ απολύτως	64	38,3	38,8	100,0
	Σύνολο	165	98,8	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	2	1,2		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 123: Μπορώ να καταλάβω πότε κάποιος είναι θυμωμένος.

Πίνακας 141: Συνήθως είμαι κακόκεφος.

Στατιστικά

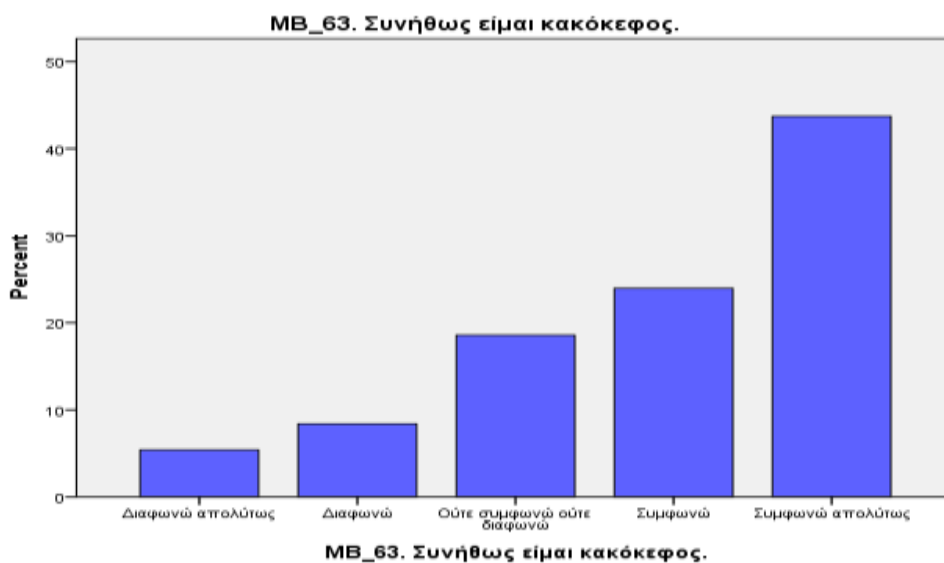
MB_63. Συνήθως είμαι

κακόκεφος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_63. Συνήθως είμαι κακόκεφος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	9	5,4	5,4	5,4
Διαφωνώ	14	8,4	8,4	13,8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	18,6	18,6	32,3
Συμφωνώ	40	24,0	24,0	56,3
Συμφωνώ απολύτως	73	43,7	43,7	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 124: Συνήθως είμαι κακόκεφος.

Πίνακας 142: Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

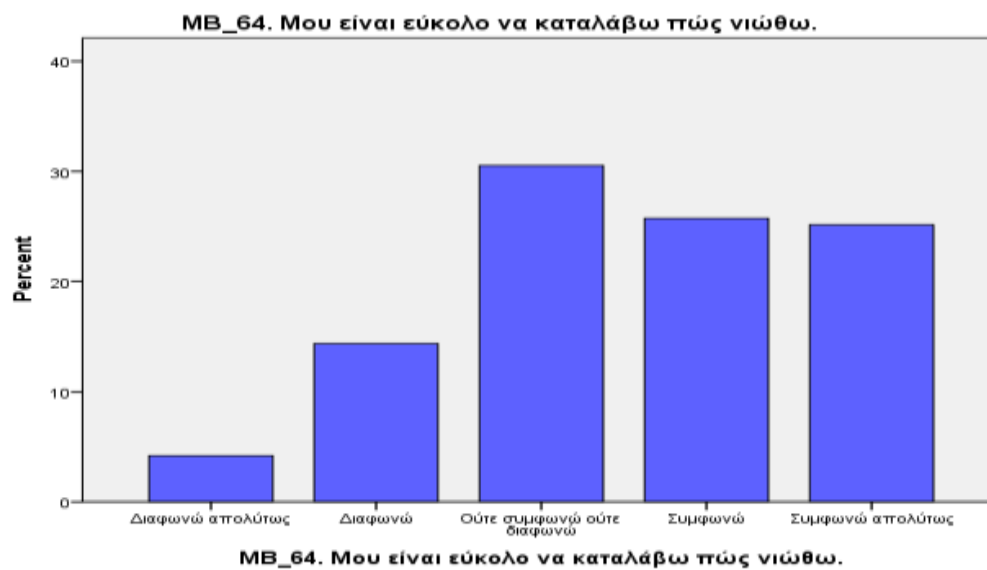
Στατιστικά

MB_64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_64. Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	7	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	24	14,4	14,4	18,6
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	51	30,5	30,5	49,1
	Συμφωνώ	43	25,7	25,7	74,9
	Συμφωνώ απολύτως	42	25,1	25,1	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 125: Μου είναι εύκολο να καταλάβω πώς νιώθω.

Πίνακας 143: Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

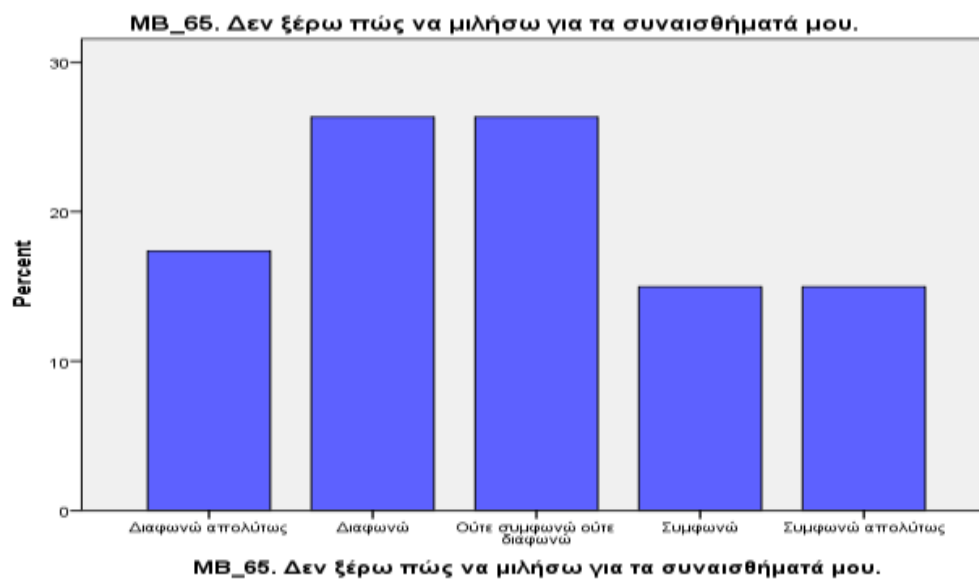
Στατιστικά

MB_65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_65. Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	29	17,4	17,4	17,4
	Διαφωνώ	44	26,3	26,3	43,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,3	70,1
	Συμφωνώ	25	15,0	15,0	85,0
	Συμφωνώ απολύτως	25	15,0	15,0	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 126: Δεν ξέρω πώς να μιλήσω για τα συναισθήματά μου.

Πίνακας 144: Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

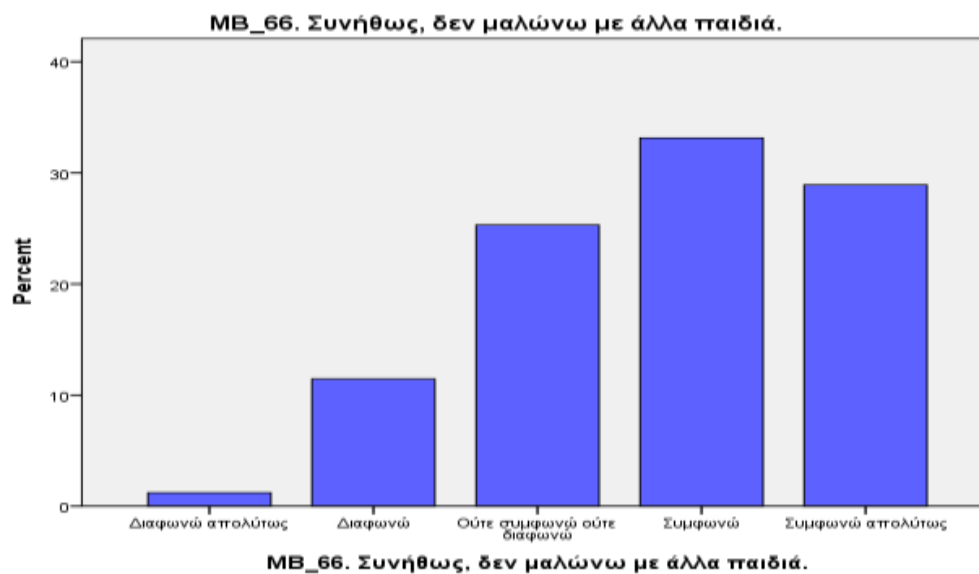
Στατιστικά

MB_66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_66. Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	2	1,2	1,2	1,2
	Διαφωνώ	19	11,4	11,4	12,7
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	42	25,1	25,3	38,0
	Συμφωνώ	55	32,9	33,1	71,1
	Συμφωνώ απολύτως	48	28,7	28,9	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		



Εικόνα 127: Συνήθως, δεν μαλώνω με άλλα παιδιά.

Πίνακας 145: Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

Statistics

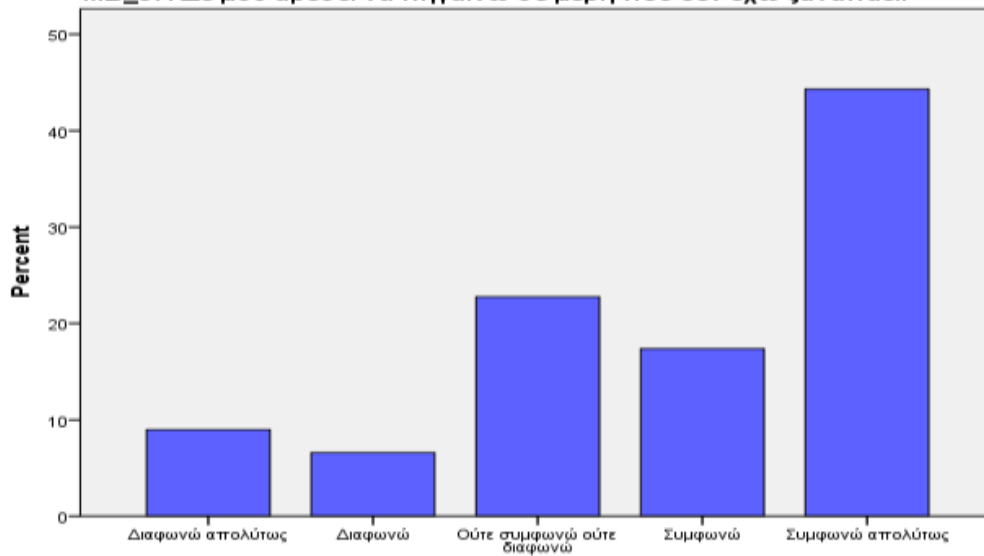
MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	15	9,0	9,0	9,0
Διαφωνώ	11	6,6	6,6	15,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,8	38,3
Συμφωνώ	29	17,4	17,4	55,7
Συμφωνώ απολύτως	74	44,3	44,3	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	

MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.



MB_67. Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

Εικόνα 128: Δε μου αρέσει να πηγαίνω σε μέρη που δεν έχω ξαναπάει.

Πίνακας 146: Νιώθω συχνά θυμωμένος.

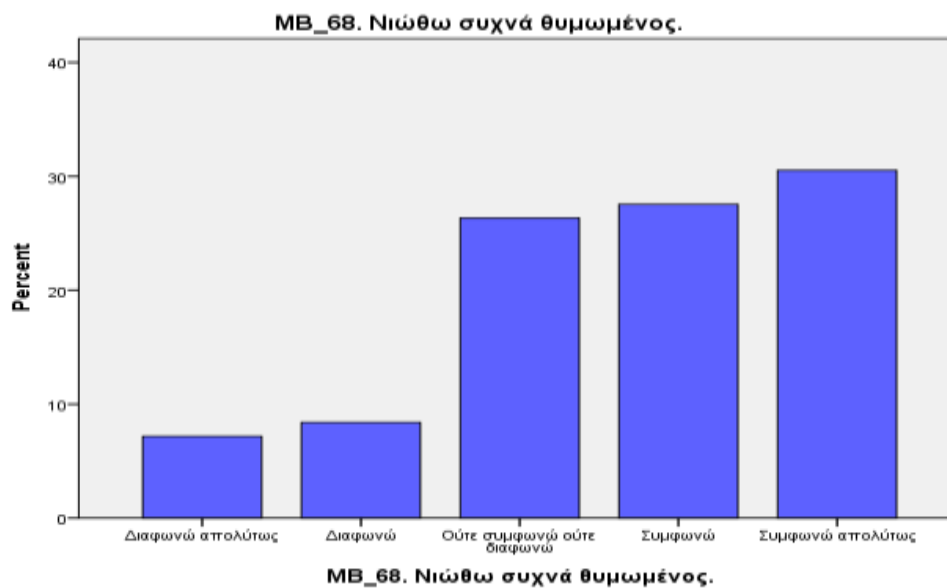
Στατιστικά

MB_68. Νιώθω συχνά
θυμωμένος.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_68. Νιώθω συχνά θυμωμένος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	12	7,2	7,2	7,2
Διαφωνώ	14	8,4	8,4	15,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	44	26,3	26,3	41,9
Συμφωνώ	46	27,5	27,5	69,5
Συμφωνώ απολύτως	51	30,5	30,5	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 129: Νιώθω συχνά θυμωμένος.

Πίνακας 147: Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

Στατιστικά

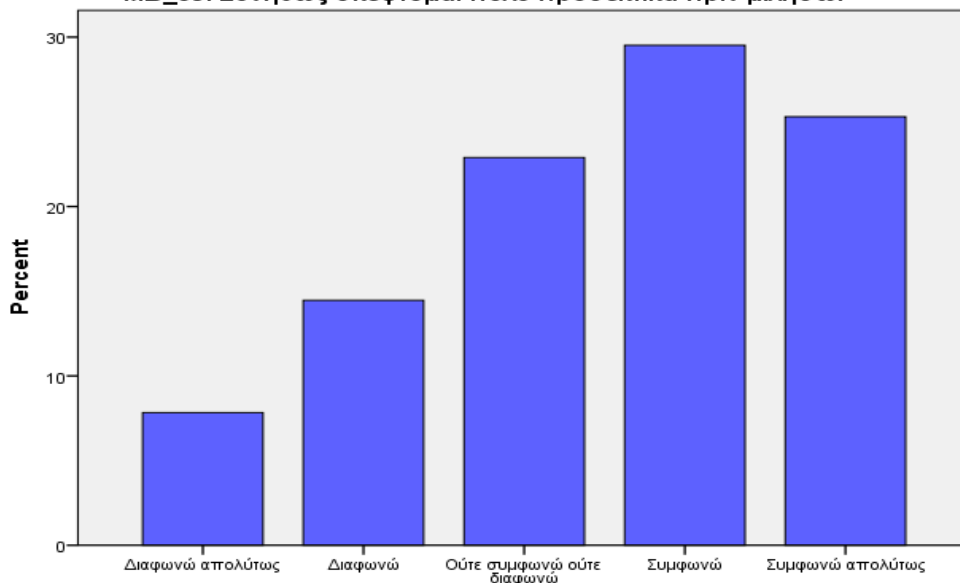
MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

N	Έγκυρα	166
	Άκυρα	1

MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	13	7,8	7,8	7,8
	Διαφωνώ	24	14,4	14,5	22,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	22,8	22,9	45,2
	Συμφωνώ	49	29,3	29,5	74,7
	Συμφωνώ απολύτως	42	25,1	25,3	100,0
	Σύνολο	166	99,4	100,0	
Άκυρα	Σύνολο	1	,6		
Σύνολο		167	100,0		

MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.



MB_69. Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

Εικόνα 130: Συνήθως σκέφτομαι πολύ προσεκτικά πριν μιλήσω.

Πίνακας 148: Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

Στατιστικά

MB_70. Μου αρέσει να
συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_70. Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	3	1,8	1,8	1,8
Διαφωνώ	8	4,8	4,8	6,6
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	13,2	13,2	19,8
Συμφωνώ	42	25,1	25,1	44,9
Συμφωνώ απολύτως	92	55,1	55,1	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 131: Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά.

Πίνακας 149: Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

Στατιστικά

MB_71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_71. Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	17	10,2	10,2	10,2
	Διαφωνώ	12	7,2	7,2	17,4
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	19,2	19,2	36,5
	Συμφωνώ	42	25,1	25,1	61,7
	Συμφωνώ απολύτως	64	38,3	38,3	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 132: Πιστεύω ότι μπορεί να είμαι λυπημένος, όταν θα μεγαλώσω.

Πίνακας 150: Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

Στατιστικά

MB_72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_72. Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	22	13,2	13,2	13,2
	Διαφωνώ	29	17,4	17,4	30,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	56	33,5	33,5	64,1
	Συμφωνώ	23	13,8	13,8	77,8
	Συμφωνώ απολύτως	37	22,2	22,2	100,0
	Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 133: Πολλές φορές δεν σκέφτομαι πριν κάνω κάτι.

Πίνακας 151: Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

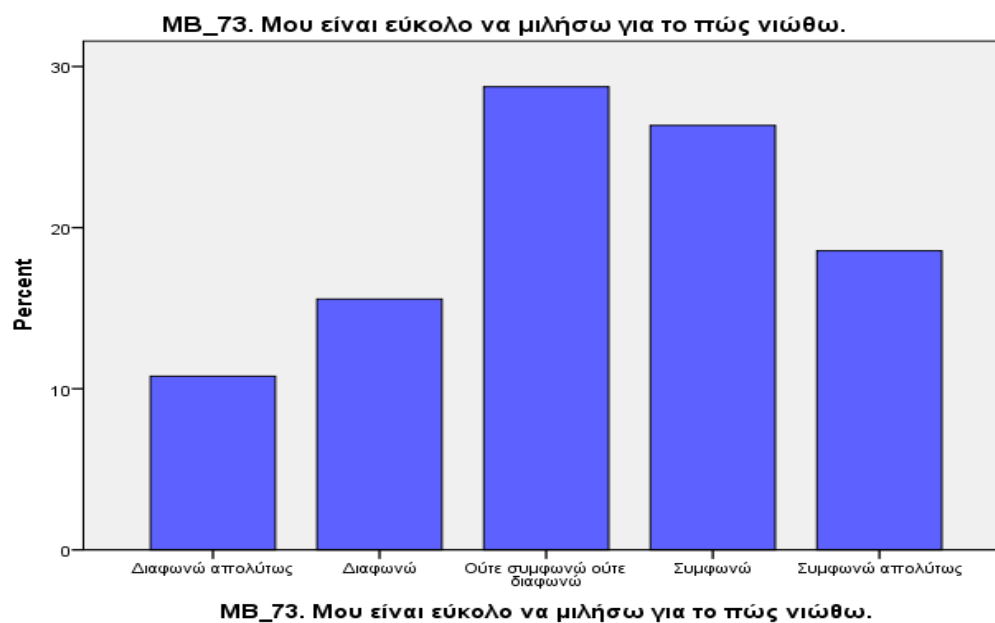
Στατιστικά

MB_73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_73. Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα Διαφωνώ απολύτως	18	10,8	10,8	10,8
Διαφωνώ	26	15,6	15,6	26,3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	48	28,7	28,7	55,1
Συμφωνώ	44	26,3	26,3	81,4
Συμφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	100,0
Σύνολο	167	100,0	100,0	



Εικόνα 134: Μου είναι εύκολο να μιλήσω για το πώς νιώθω.

Πίνακας 152: Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

Στατιστικά

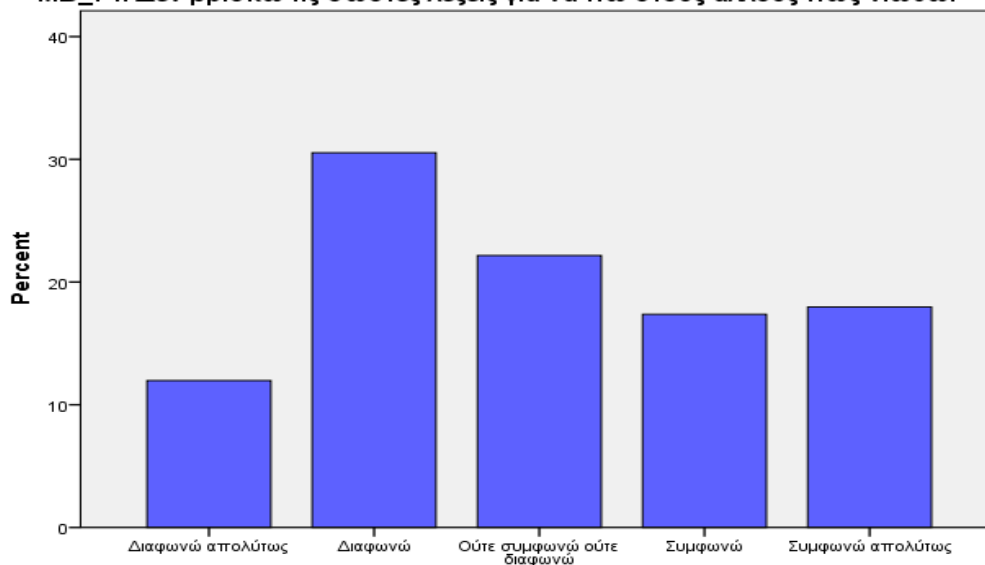
MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	20	12,0	12,0	12,0
	Διαφωνώ	51	30,5	30,5	42,5
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	22,2	22,2	64,7
	Συμφωνώ	29	17,4	17,4	82,0
	Συμφωνώ απολύτως	30	18,0	18,0	100,0
	Σύνολο		167	100,0	100,0

MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.



MB_74. Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

Εικόνα 135: Δεν βρίσκω τις σωστές λέξεις για να πω στους άλλους πώς νιώθω.

Πίνακας 153: Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.

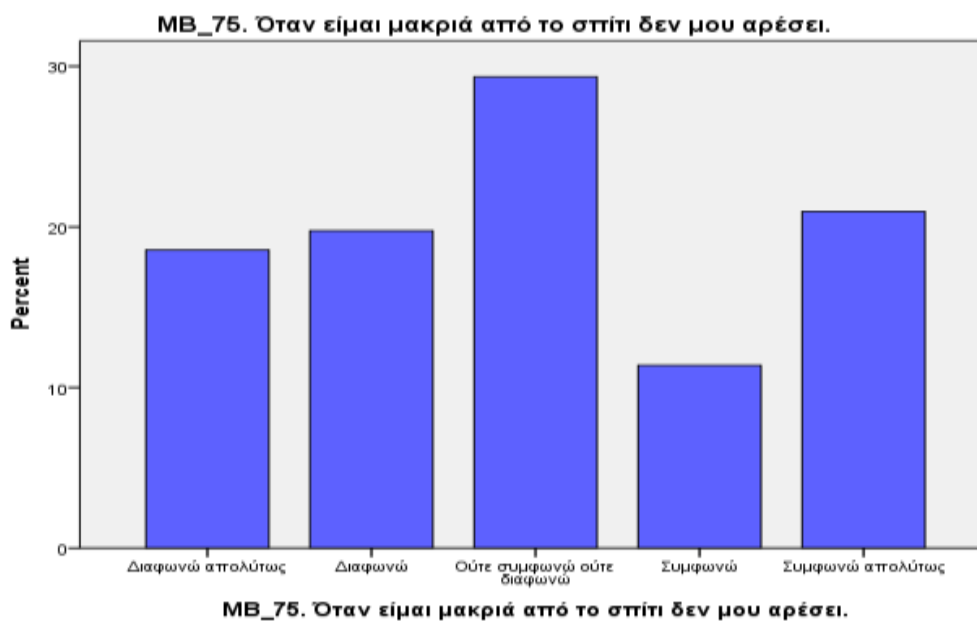
Στατιστικά

MB_75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.

N	Έγκυρα	167
	Άκυρα	0

MB_75. Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Συνολικό Ποσοστό
Έγκυρα	Διαφωνώ απολύτως	31	18,6	18,6	18,6
	Διαφωνώ	33	19,8	19,8	38,3
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	49	29,3	29,3	67,7
	Συμφωνώ	19	11,4	11,4	79,0
	Συμφωνώ απολύτως	35	21,0	21,0	100,0
Σύνολο		167	100,0	100,0	



Εικόνα 136: Όταν είμαι μακριά από το σπίτι δεν μου αρέσει.