

Αγάπη Βράντση¹

Κατερίνα Δημητριάδου²

Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση στην Α΄ δημοτικού

Περίληψη

Η οικονομική κρίση στην Ελλάδα φαίνεται να έχει επηρεάσει τόσο την κοινωνική συμπεριφορά και επικοινωνία όσο και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις του μαθητικού πληθυσμού. Το παρόν κείμενο αναφέρεται σε μία τετράμηνη εκπαιδευτική παρέμβαση που είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών της Α΄ τάξης ενός δημοτικού σχολείου σε ακριτικό χωριό της Δυτικής Μακεδονίας, οι οποίοι προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Η παρέμβαση είχε τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης, ενώ η μελέτη ακολούθησε το ποιοτικό παράδειγμα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δημιούργησε ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον και κινητοποίησε τους μαθητές με την αξιοποίηση ενός εκπαιδευτικού συμβολαίου να χειριστούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία της κοινωνικής συμπεριφοράς τους, να αναπτύξουν συνεργασία και να βοηθηθούν μεταξύ τους προκειμένου να διαχειριστούν κρίσιμες καταστάσεις στην τάξη. Για την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε μία σειρά ερευνητικών εργαλείων: τέσσερα ερωτηματολόγια, δύο οδηγοί συνέντευξης και το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, όπου η ίδια κατέγραψε με λεπτομέρεια τη μεθοδολογία που ακολούθησε, καθώς και την καθημερινή εμπειρία της. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η ανταπόκριση των μαθητών στην παρέμβαση ήταν αποτελεσματική: ανέλαβαν με υπευθυνότητα συγκεκριμένα έργα, πήραν πρωτοβουλίες και αντιμετώπισαν με επιτυχία αναπάντεχες προβληματικές καταστάσεις στο σχολείο. Στην κατεύθυνση αυτή, συμπεραίνεται ότι ανέπτυξαν «προστατευτικούς παράγοντες» και απέφυγαν «παράγοντες επικινδυνότητας» σε ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, ακολουθώντας τους κανόνες του εκπαιδευτικού συμβολαίου, οι μαθητές ενεπλάκησαν σε διαδικασίες που τους έδωσαν ευκαιρίες για συμμετοχή σε δράσεις με νόημα και ανάπτυξη

¹ Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μ.Εδ., Υποψήφια Δρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

² Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

αλληλεγγύης μεταξύ τους, καθορισμό ξεκάθαρων ορίων και ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, καθώς και την εξασφάλιση φροντίδας, υποστήριξης και υψηλών προσδοκιών. Τα αποτελέσματα της μελέτης αναμένεται να προσανατολίσουν τις πρακτικές μάθησης και διδασκαλίας στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Επιπλέον, θα χρησιμοποιηθούν ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος, που στοχεύει στην ανακάλυψη διδακτικών διαδικασιών οι οποίες θα μειώνουν τις συνέπειες που δέχονται οι μαθητές στην ψυχική τους υγεία από τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στις οικογένειές τους.

Λέξεις-κλειδιά: οικονομική κρίση, ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικό συμβόλαιο, ευέλικτες μορφές διδασκαλίας

Abstract

The economic crisis in Greece has been proven to impact both behavioral factors and academic achievement of student population. This paper refers to a four-month educational intervention aimed at enhancing the resilience of first grade primary school students in the area of Western Macedonia, Greece, who come from families of low socio-economic status. The intervention had the essential characteristics of action research, while the study followed the qualitative paradigm. The teacher formed a powerful learning environment and invited students to agree on a learning contract, in order to handle the “powerful” and “weak” characteristics of their behaviour, develop cooperation among them and help each other to cope with difficult situations. Various research tools were applied for the triangulation of the data: four questionnaires, two interviews and the teacher’s journal, where she recorded in detail the methodology she applied, as well as her everyday experience in the classroom. The findings revealed that the students responded effectively to the intervention. They were assigned certain tasks, took responsible initiatives and faced unexpected problem situations in the classroom in a successful way. In this direction, they were assumed to develop “protective factors” and avoid “risk factors” in a flexible learning environment. More precisely, following the rules of the learning contract, the students were engaged in procedures which gave them opportunities for meaningful participation and prosocial bonding, fixing of clear boundaries and development of life skills, as well as provision of care, support and high expectations. The study results are expected to orientate teaching and learning practices to the empowerment of students’ resilience. Moreover, they will be used as a point of reference for a broader research project aiming at discovering teaching procedures for diminishing the

possible impacts on mental health that the primary education students experience at school due to the effects of the economic crisis on their families.

Key-words: economic crisis, resilience, learning contract, flexible teaching procedures

Εισαγωγή

Η επιβράδυνση της οικονομίας σε μία χώρα που πλήττεται από οικονομική κρίση έχει – εκτός των άλλων – πολλαπλές επιπτώσεις και στην εκπαίδευση. Όχι μόνο μειώνεται ο οικονομικός προϋπολογισμός για τα σχολεία, αλλά και οι γονείς αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στο άμεσο κόστος της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Najeeb Shafiq, 2010). Επιπλέον, τα παιδιά ανησυχούν για την ασφάλεια των οικογενειών τους και τη δική τους (National Center for Child Traumatic Stress, 2011), ενώ έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές των οικογενειών που υποφέρουν από οικονομική δυσπραγία συχνά παρουσιάζουν αρνητικά συμπτώματα στο σχολείο, όπως τάσεις απομόνωσης, αντικοινωνική συμπεριφορά, συναισθηματικές μεταπτώσεις, διάσπαση προσοχής, θλίψη, έλλειψη συγκέντρωσης και ραθυμία (Βράντση & Δημητριάδου, 2015).

Υπό τις παραπάνω συνθήκες ελλοχεύει ο κίνδυνος για μείωση της ποιότητας και της ισότητας ευκαιριών στην παρεχόμενη δημόσια εκπαίδευση (Chang, 2010), η οποία οφείλει να μεριμνήσει ώστε όλοι οι μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν μόρφωση και να επιτύχουν στο σχολείο και τη ζωή. Με λίγα λόγια, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης το σχολείο οφείλει να προστατέψει τους μαθητές του και να αναλάβει ευθύνη για το αντιστάθμισμα των παραγόντων που απειλούν την ψυχική τους υγεία (Doll, Zucker & Brehm, 2009), διαμορφώνοντας σταθερά και υπεύθυνα ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, 1999· Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκितσάκου, 2004). Μια έννοια-κλειδί που εστιάζει στην κατεύθυνση της θετικής προσαρμογής σε αντίξοες συνθήκες και προσδίδει αίσθηση ελπίδας στην προσπάθεια για μια τέτοια ανάκαμψη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ) (resilience) των μαθητών (Johnson, 2008· Lambert, 2013). Προερχόμενη από τους χώρους της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, η επινοημένη αυτή έννοια αποτελεί μια προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατορθώνουν να «επανέλθουν» από επικίνδυνες καταστάσεις της ζωής μέσα από την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και όχι μέσα από τον εντοπισμό των αδυναμιών τους.

Η προαγωγή της ΨΑ στη σχολική τάξη προϋποθέτει τη δημιουργία ενός

ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος για όλους τους μαθητές, σε συνδυασμό με παιδαγωγικούς και διδακτικούς χειρισμούς που διευκολύνουν την ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Κατή, Λυκιστάκου, Μπακοπούλου & Λαμπροπούλου, 2008· Χατζηχρήστου κ. ά., 2004). Επιπλέον, η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και η παρουσία εκπαιδευτικών οι οποίοι διαθέτουν δυναμική προσωπικότητα και επιδιώκουν τη δια βίου μάθηση λειτουργούν ενισχυτικά στην κατεύθυνση προάσπισης της ψυχικής υγείας. Ταυτόχρονα μέσα από την προσωπική σχέση των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να είναι ιδιαίτερα αγαπητός και να αποτελεί θετικό πρότυπο, αναπτύσσονται η προσωπικότητα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ μπορεί να βελτιωθεί και η ετοιμότητά τους για την αντιμετώπιση δυσκολιών στη ζωή (Doll et al., 2009· Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003).

Με αφετηρία τις παραπάνω επισημάνσεις, η παρούσα μελέτη εστιάζει στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση μιας τετράμηνης πιλοτικής εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ενίσχυση της ΨΑ στο δημοτικό σχολείο, με αναφορά στους όρους υλοποίησης, τις συνιστώσες των δράσεων που αναπτύχθηκαν και την αποτελεσματικότητά της.

Ψυχική ανθεκτικότητα: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα (ΨΑ) (resilience) περιγράφεται η δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής ενός ατόμου σε συνθήκες που χαρακτηρίζονται από αντιξοότητες ή επικίνδυνες καταστάσεις (Masten, 2001· Rutter, 2006). Η ενίσχυση της προσαρμογής αυτής στα παιδιά επιτυγχάνεται με τη γόνιμη αλληλεπίδραση ανάμεσα στα ιδιαίτερα γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους (ικανότητες και δεξιότητες) και στα χαρακτηριστικά του σχολείου και της οικογένειας (βαθμός στήριξης) (Condly, 2006).

Ο χαρακτήρας της ΨΑ δεν είναι σταθερός και παγιωμένος σε κάθε άτομο, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή των συνθηκών της ζωής του (Reyes & Elias, 2011). Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντικό σε κάθε προσπάθεια κατανόησης και προώθησης της ΨΑ να επιδιώκεται ένα είδος ελέγχου πάνω στις αντίρροπους παράγοντες που την διαμορφώνουν, όπως είναι αυτοί που δημιουργούν «ασπίδες» προστασίας (προστατευτικοί παράγοντες, protective factors) και εκείνοι που απειλούν την ψυχική υγεία των ατόμων (παράγοντες επικινδυνότητας, risk factors) (Kolar, 2011). Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες επικινδυνότητας είναι πιθανό να οδηγούν σε αναπτυξιακές δυσκολίες (Masten & Obradovic,

2006), ενώ οι προστατευτικοί παράγοντες συμβάλλουν στη μείωση των επιπτώσεων που προκύπτουν για την ψυχική υγεία σε περιόδους κρίσης (Durlak, 1998). Ερευνητικά δεδομένα πάντως υποστηρίζουν πως με οργανωμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματική αλλαγή της κοινωνικής επικοινωνίας (Telzrow, McNamara & Hollinger, 2000). Έτσι, ένα υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο που θα διασφαλίζει και τις καλές σχέσεις με τους συμμαθητές μπορεί να ενδυναμώσει την ΨΑ των παιδιών και να τα βοηθήσει ώστε να μάθουν να προσαρμόζονται στις δυσκολίες που συναντούν όχι μόνο στην παιδική τους ηλικία, αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (Esquivel, Doll & Oades-Sese, 2011).

Στην κατεύθυνση αυτή, και με στόχο τη θετική ανατροφοδότηση και κατανόηση σε πλαίσιο ομάδων συνεργασίας μέσα στη σχολική αίθουσα (International Academy of Education, 2007), οι Henderson & Milstein (2008) περιγράφουν έξι παράγοντες ως δομικά στοιχεία ενός «τροχού» που σηματοδοτεί την έννοια της ΨΑ³: ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, παροχή στήριξης και φροντίδας, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους, καθώς και παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι παράγοντες επιδιώκουν τη μείωση των παραμέτρων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι ενισχύουν τις προστατευτικές παραμέτρους, οι οποίες προάγουν την ΨΑ. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Doll et al. (2009), εξάλλου, οι τάξεις οι οποίες προάγουν την ΨΑ των μαθητών προσφέρουν ευκαιρίες αυτενέργειας που χαρακτηρίζονται από ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα,⁴ ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, ενώ σε ό,τι αφορά την κοινωνική αλληλεπίδραση και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης διακρίνονται από θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και καλή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Πλαίσιο εφαρμογής και διαδικασίες της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Το σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε η παρέμβαση είναι ένα εξαθέσιο Ολοήμερο Δημοτικό, το οποίο προέρχεται από συγχώνευση 6 σχολικών μονάδων και βρίσκεται σε ακριτικό χωριό της Δυτικής Μακεδονίας. Το ίδιο το σχολείο αλλά και οι οικογένειες των μαθητών έχουν πληγεί

³ Για τη σχηματική παράσταση του Τροχού της ΨΑ βλ. <https://www.resiliency.com/free-articles-resources/crisis-response-and-the-resiliency-wheel/> (Τελευταία ανάκτηση 11 Ιουνίου 2015).

⁴ Ο όρος χρησιμοποιείται από τους συγγραφείς για παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας.

σημαντικά από την οικονομική κρίση στην οποία έχει περιέλθει η χώρα μας. Σύμφωνα μάλιστα με δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛ.ΣΤΑΤ) για το 2013, η περιοχή παρουσιάζει ποσοστό ανεργίας 30,1%. Τις συνέπειες αυτής της κατάστασης τις βιώνουν οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της περιοχής, όπως προέκυψε από τα πορίσματα πρόσφατης σχετικής έρευνας. Ενδεικτικά αναφέρουμε την οικονομική δυσπραγία στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, τα αισθήματα φόβου, άγχους και στενοχώριας στο πλαίσιο των καθημερινών διαπροσωπικών σχέσεών τους, καθώς και την αναγκαιότητα θετικής διαχείρισης των συγκρούσεων που προέκυπταν στο σχολικό περιβάλλον (Βράντση & Δημητριάδου, 2015).

Αυτές οι συνέπειες λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε στην Α΄ τάξη κατά τους μήνες Νοέμβριο - Φεβρουάριο του σχολικού έτους 2014-2015 με μορφή Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας, το οποίο έφερε τον τίτλο «Ενισχύομαι ψυχικά, ζω ανθεκτικά!»⁵. Στόχος της παρέμβασης ήταν η ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών μέσα από τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Στους θεματικούς άξονες της προσέγγισης συμπεριλαμβάνονταν η αναγνώριση από τους μικρούς μαθητές πτυχών της κοινωνικής επικοινωνίας τους οι οποίες συνήθως σηματοδοτούν μια αδύναμη ψυχική υγεία, η αιτιολόγηση της εμφάνισης των συμπτωμάτων αυτών και η διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση της αιτιολογίας τους. Η συνολική διάρκεια του Προγράμματος ήταν 48 διδακτικές ώρες.

Με αφετηρία την προσωπική ανάγκη των μαθητών για ενίσχυση της ΨΑ τους, η παρέμβαση στηρίχτηκε στις δυνάμεις και δεξιότητες που ήδη διέθεταν οι ίδιοι. Ο σχεδιασμός της βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο των Doll et al. (2009), το οποίο περιγράφει με παιδαγωγικούς όρους τις συνθήκες που ευνοούν την ενδυνάμωση αυτή. Επιδίωξε επομένως τη δημιουργία ενός πλαισίου αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να αναπτύξουν δράσεις με νόημα, να επιβεβαιωθούν, να πάρουν αποφάσεις και να δώσουν λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις, ακολουθώντας διαδικασίες με χαρακτήρα παιχνιδιού (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012· Mayer & Salovey, 1997). Όλα αυτά περιλήφθηκαν σε τρεις κατηγορίες δραστηριοτήτων:

⁵ Το Σχέδιο υποβολής του Προγράμματος είχε κατατεθεί προς έγκριση στην Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Α/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας στις 29/10/2014 με αριθμό Πρωτοκόλλου 199. Για την ανάπτυξη του συνεργάστηκαν –εκτός από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια της παρέμβασης– επιπλέον δύο εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αντίστοιχες σχολικές τάξεις στη Φλώρινα και την Καστοριά.

- δραστηριότητες αναγνώρισης και αιτιολόγησης συμπτωμάτων ψυχικής υγείας των μαθητών (18 διδακτικές ώρες, Νοέμβριος),
- διαμόρφωση και υλοποίηση προτάσεων αντιμετώπισης των συμπτωμάτων από τους μαθητές (8 ώρες, Δεκέμβριος) και
- δραστηριότητες ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών (22 ώρες, Ιανουάριος-Φεβρουάριος).

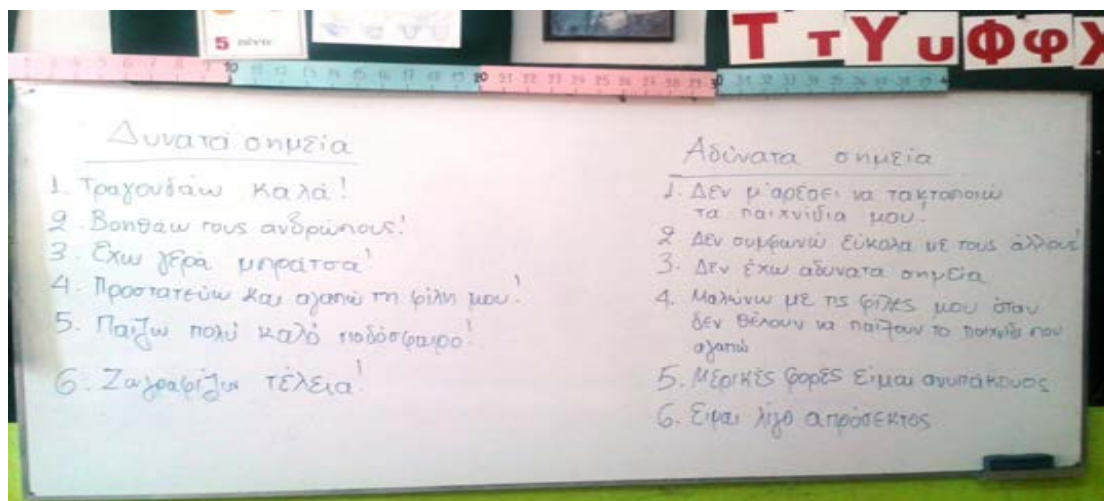
Οι φάσεις ανάπτυξής τους στο πλαίσιο της παρέμβασης ήταν οι εξής:

α) Ακολουθώντας μία διαδικασία ερωταποκρίσεων για «ανίχνευση αναγκών», οι 7χρονοι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να περιγράψουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους που σηματοδοτούν την παρουσία ή απουσία στοιχείων του Τροχού ΨΑ (Henderson & Milstein, 2008). Όλες οι απαντήσεις τους καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικό στον πίνακα της αίθουσας, στα έξι τμήματα ενός κύκλου με τρεις διαμέτρους (βλ. Φωτογραφία 1)

β) Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφερθούν στα δυνατά και αδύνατα σημεία του χαρακτήρα τους, τα οποία επίσης ταξινόμησε η εκπαιδευτικός στον πίνακα σε δύο κατακόρυφες στήλες (βλ. Φωτογραφία 2).

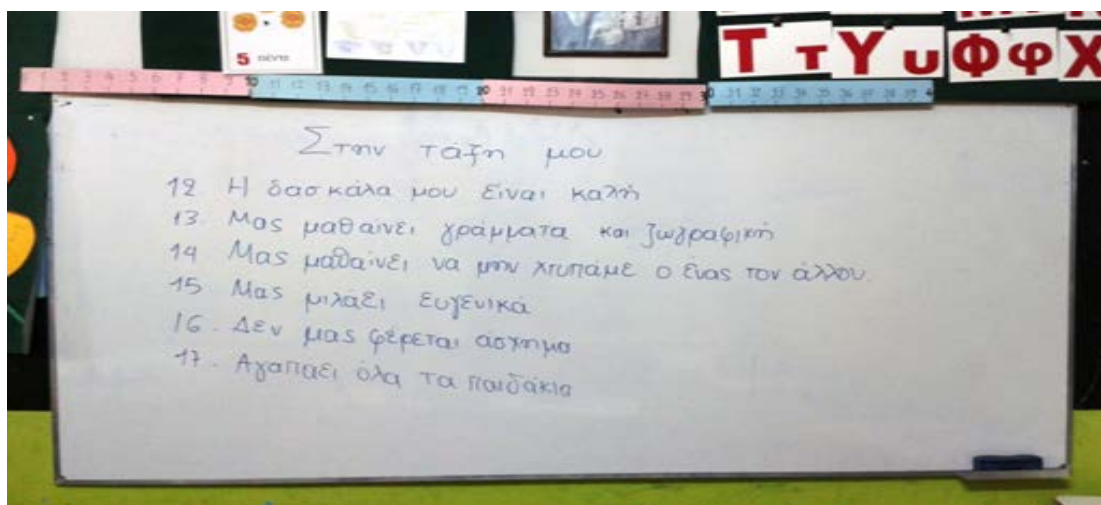


Φωτογραφία 1. Οι δηλώσεις των μαθητών στον Τροχό ΨΑ της προσωπικότητάς τους



Φωτογραφία 2. Τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία των μαθητών

γ) Ακολούθησε μία προσπάθεια αναγνώρισης του προφίλ ΨΑ της τάξης, όπως περιγράφονται από τους Doll et al. (2009) και τους Henderson & Milstein (2008). Η εκπαιδευτικός κατέγραψε και πάλι τις δηλώσεις των μαθητών σε αριθμημένη λίστα και στη συνέχεια τις συμπεριέλαβε στους 6 τομείς ενός μεγάλου κύκλου, τον οποίο είχε σχεδιάσει για τον σκοπό αυτό στον πίνακα (βλ. Φωτογραφίες 3 και 4).

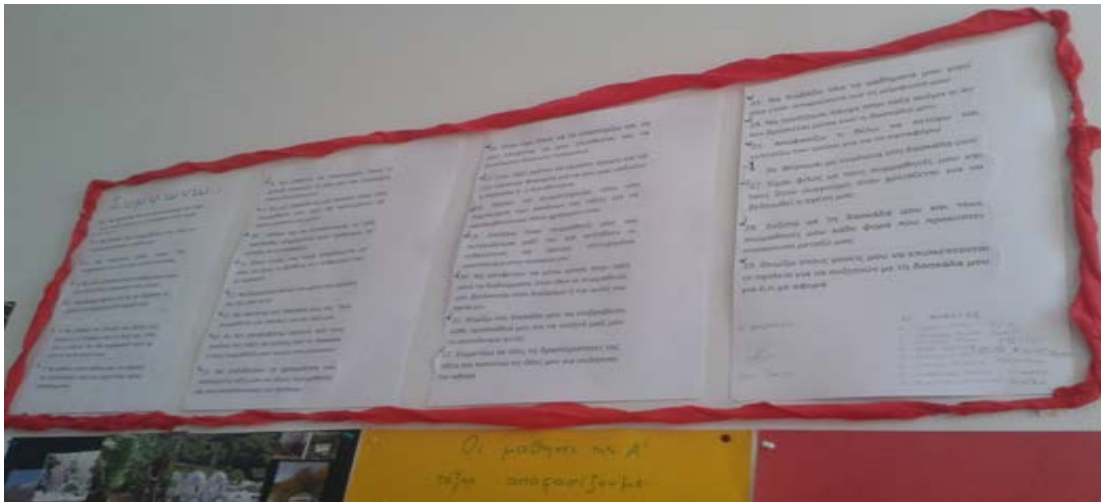


Φωτογραφία 3. Τα χαρακτηριστικά του προφίλ ΨΑ της τάξης



Φωτογραφία 4. Οι δηλώσεις των μαθητών στον Τροχό ΨΑ της τάξης

δ) Με βάση τις προηγούμενες δηλώσεις τους, και σε κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, οι μαθητές συμφώνησαν να συνδιαμορφώσουν ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» που θα στοχεύει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής επικοινωνίας τους. Η συμφωνία έγινε προκειμένου να αναπτυχθεί η υπευθυνότητα της ομάδας και η κατανόηση της αξίας της «δέσμευσης» σε κανόνες συμπεριφοράς· ακόμη, να διευκολυνθεί η επίλυση συγκρούσεων και η επικοινωνία και να προετοιμαστούν οι μαθητές για μια θετική προσαρμογή σε δύσκολες καταστάσεις (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011). Προέκυψε έτσι μία λίστα με κανόνες για την αύξηση των «προστατευτικών παραγόντων», ενδογενών και εξωγενών (Henderson & Milstein, 2008), η οποία βασιζόταν στην υιοθέτηση των «δυνατών» σημείων και την αποφυγή των αδυναμιών τους, καθώς επίσης και στις απαντήσεις που είχαν δώσει ως προς την αναγνώριση στοιχείων ΨΑ στο προσωπικό τους προφίλ και στο προφίλ της τάξης. Οι κανόνες καταγράφηκαν σε χαρτί Α4. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός τις μετέγραψε κατάλληλα σε ηλεκτρονική μορφή, τις εκτύπωσε, τις έκοψε και τις έδωσε στα παιδιά για να τις κολλήσουν πάνω σε χαρτόνια τύπου κάρσον. Οι μαθητές έβαλαν κάτω από τον τελευταίο κανόνα την υπογραφή τους και δεσμεύτηκαν να προσπαθήσουν για βελτιώσεις στην κοινωνική επικοινωνία τους, με σκοπό την προσέγγιση ενός επιθυμητού προφίλ ΨΑ. Στη συνέχεια ανάρτησαν τα χαρτόνια στον κεντρικό τοίχο της αίθουσας (βλ. Φωτογραφία 5).



Φωτογραφία 5. Οι κανόνες του εκπαιδευτικού συμβολαίου

Ενδεικτικά οι όροι του συμβολαίου – με θετική διατύπωση και εκφορά των ρημάτων σε πρώτο πρόσωπο – ήταν οι εξής: «Να σκέφτομαι καλές λύσεις στα προβλήματά μου γιατί έχω πολλή εξυπνάδα» (δυνατά σημεία). «Ακόμα και αν δυσκολεύομαι με κάτι, προσπαθώ υπομονετικά γιατί σκέφτομαι ότι μπορώ να τα καταφέρω» (υψηλές προσδοκίες). «Όταν έχω δίκιο το υποστηρίζω και δεν επιτρέπω να μου επιτίθενται και να διεκδικούν δικά μου πράγματα» (δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή). «Θυμίζω στη δασκάλα μου να επιβραβεύει κάθε προσπάθεια που κάνω και να συζητά μαζί μου το αποτέλεσμα» (υψηλές προσδοκίες – σαφής έκφρασή τους). «Συμμετέχουμε όλοι μαζί στη δημιουργία των κανόνων της τάξης για να καταλαβαίνουμε πόσο χρήσιμοι είναι» (σαφή και ξεκάθαρα όρια). «Διαβάζω όλα τα μαθήματά μου γιατί όλα είναι χρήσιμα για τη μόρφωσή μου» (ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα). «Εργάζομαι ήσυχα στην τάξη ακόμα κι αν δεν βρίσκεται μέσα εκεί η δασκάλα μου» (συμπεριφορικός αυτοέλεγχος). «Αποφασίζω τι θέλω να πετύχω και βρίσκω τον τρόπο για να το καταφέρω» (ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός). «Φέρομαι με ευγένεια στη δασκάλα μου» (σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών). «Συζητώ με τη δασκάλα μου και τους συμμαθητές μου κάθε φορά που έχουμε σύγκρουση μεταξύ μας» (σχέσεις μεταξύ συμμαθητών). «Θυμίζω στους γονείς μου να επισκέπτονται το σχολείο για να συζητούν με τη δασκάλα μου για μένα» (σχέσεις σπιτιού - σχολείου).

ε) Τέλος, προκειμένου να δοκιμαστεί η τήρηση του συμβολαίου από τους μαθητές, σκηνοθετήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μία σειρά από επεισόδια, στα οποία – ερήμην των μαθητών της τάξης παρέμβασης – συνεργάστηκαν 3 ακόμα εκπαιδευτικοί και 7 μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του δείγματος βρέθηκαν «αντιμέτωποι» με 7 περιστάσεις ανάγκης («παράγοντες επικινδυνότητας») και κλήθηκαν να

αντεπεξέλθουν σε αυτές χωρίς την παρέμβαση τρίτων. Επρόκειτο για μια αναπάντεχη ακαταστασία της τάξης, την πειστική ανάγκη ανταπόκρισης σε απαιτητικές εργασίες, την αποδοκιμασία εικαστικών έργων που ζωγράφισαν οι μαθητές, την αντιμετώπιση μια σύγκρουσης μεταξύ μαθητών, την υπεξαίρεση ενός πίνακα με κανόνες από μαθητές άλλης τάξης, τη ματαίωση της συνάντησης της δασκάλας με τους γονείς και την αποκατάσταση μιας αδικίας που υπέστη η μαθήτρια μιας άλλης τάξης (βλ. Φωτογραφίες 6 και 7, καθώς και στα Αποτελέσματα, Πίνακα 3).



Φωτογραφία 6. Η αναπάντεχη ακαταστασία της τάξης



Φωτογραφία 7. Οι μαθητές συνεργάζονται για την αντιμετώπιση των σκηνοθετημένων επεισοδίων

Με βάση την υπόθεση ότι μέσα από κατάλληλους χειρισμούς οι μικροί μαθητές θα κατάφερναν να ενδυναμώσουν την ΨΑ τους σύμφωνα με το μοντέλο του Τροχού –με μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων–, η όλη

διαδικασία τέθηκε κάτω από έναν ερευνητικό φακό, ο οποίος αναζητούσε απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

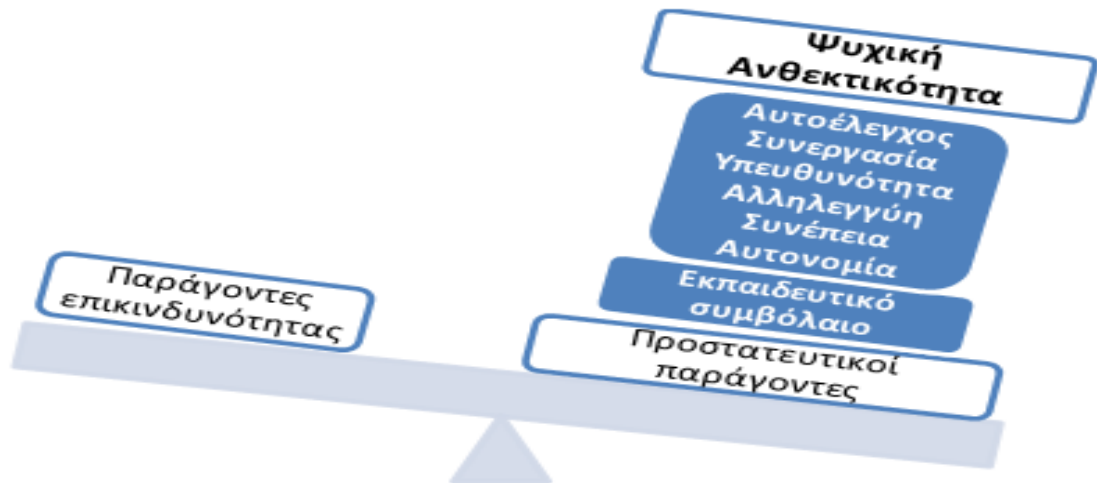
- Σε ποιο βαθμό μπορούν οι 7χρονοι μαθητές να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες και αδυναμίες της προσωπικότητάς τους που συνδέονται με την ΨΑ τους;
- Σε ποιο βαθμό οι μαθητές είναι σε θέση να προτείνουν τρόπους για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας;
- Ποια η ετοιμότητα των μαθητών να τηρήσουν κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας που δημιούργησαν οι ίδιοι, και οι οποίοι σηματοδοτούν την ενδυνάμωση της ΨΑ τους;

Η διαμόρφωση των ερωτημάτων βασίστηκε σε δύο κατηγορίες παραμέτρων: (α) στους κυριότερους νοηματικούς άξονες που διαπερνούν τη θεωρία για την ενδυνάμωση της ΨΑ (βλ. θεωρητικό μέρος του κειμένου) και (β) στις δυνατότητες που προσφέρει το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης, αλλά και το επαγγελματικό-ερευνητικό προφίλ του εκπαιδευτικού προκειμένου να ενισχυθεί η ΨΑ των μαθητών. Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάπτυξης του Προγράμματος – και όχι η ψυχολογική ή νευροϊατρική θεώρηση της έννοιας ΨΑ – είναι αυτό που καθόρισε τον ερευνητικό προσανατολισμό της μελέτης.

Ο σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα αφορά το σύνθετο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου και σχεδιάστηκε στηριζόμενη στη σχετική επιστημολογική θεωρία με βάση τον εξής συλλογισμό: ότι η ΨΑ των μαθητών μπορεί να ενδυναμωθεί μέσα από τη συλλογική συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες αφενός θα αποτρέπουν τη δημιουργία συνθηκών που είναι επικίνδυνες για την ψυχική τους υγεία και αφετέρου θα ενισχύουν παράγοντες που είναι ικανοί να την προστατεύσουν (Olsson et al., 2003). Ένας τέτοιος παράγοντας ερευνητικού ενδιαφέροντος ήταν η δημιουργία του εκπαιδευτικού συμβολαίου (Erwin, 2004).

Η απόφαση των μαθητών να δημιουργήσουν συμμετοχικά και να τηρούν στη συνέχεια μία σειρά από εκπαιδευτικούς κανόνες φάνηκε να προδιαγράφει την ετοιμότητά τους για την κατάκτηση δεξιοτήτων αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας (Ajzen, 2002), κάτι που άξιζε να προσεγγιστεί ερευνητικά (βλ. Σχήμα. 1).



Σχήμα 1. Η λειτουργία του εκπαιδευτικού συμβολαίου στην παρέμβαση

Ας σημειωθεί ότι στο σχεδιασμό της παρέμβασης συμμετείχε σε ρόλο «κριτικής φίλης» και μία καθηγήτρια Διδακτικής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε η εκπαιδευτικός να εμπλακεί σε διαδικασίες αναστοχασμού κατά τη δράση και πάνω στη δράση (Schön, 1983) – αλλά και πριν την ανάπτυξη της δράσης (Postholm, 2008) – ακολουθώντας τις αρχές της έρευνας δράσης και συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Στόχος ήταν όχι μόνον η επιλογή και εφαρμογή των καταλληλότερων μεθόδων για την ανάπτυξη της ΨΑ των μαθητών, αλλά και η μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους. Ωστόσο η έρευνα είχε και ορισμένους περιορισμούς, όπως το περιορισμένο δείγμα των μαθητών, η σύντομη χρονική της διάρκεια (Condly, 2006) και η αξιολόγησή της χωρίς την ύπαρξη ομάδας ελέγχου.

Η στοχοθεσία

Στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση εξετάζοντας την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών του δείγματος μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις που προωθούν τον αυτοέλεγχο, την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.

Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι 8 μαθητές (3 κορίτσια και 5 αγόρια) που φοιτούν στην Α΄ τάξη δημοτικού ενός σχολείου σε χωριό της παραμεθορίου Δυτικής Μακεδονίας. Εκτός από τη δασκάλα της τάξης, η οποία παρακολούθησε ως συμμετοχικός παρατηρητής την

παρέμβαση, στο ίδιο τμήμα διδάσκει Εικαστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια που εφάρμοσε την παρέμβαση. Ούσα υποψήφια διδάκτορας, διαθέτει 13 έτη προϋπηρεσίας ως δασκάλα δημόσιου σχολείου και τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. Η ίδια έθεσε το πλαίσιο της ερευνητικής προσέγγισης, κατασκεύασε τα εργαλεία και αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Σημειώνεται ότι για την ανάπτυξη της παρέμβασης είχαν προηγουμένως ενημερωθεί η δασκάλα της τάξης και όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Τα ερευνητικά εργαλεία

Για τη μελέτη της παρέμβασης κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν τα εξής αυτοσχέδια εργαλεία:

1. Τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια για τους μαθητές, που αφορούσαν στα εξής:
 - 1ο: Ανίχνευση του προφίλ ΨΑ των μαθητών για θέματα στήριξης και φροντίδας, προσδοκιών, ευκαιριών συμμετοχής, ανάπτυξης συναισθηματικών δεσμών, ύπαρξης σαφών ορίων και εκμάθησης δεξιοτήτων ζωής (*πριν την παρέμβαση*).
 - 2ο: Δυνατά και αδύνατα σημεία της προσωπικότητας των μαθητών (*πριν την παρέμβαση*).
 - 3ο: Ανίχνευση της ΨΑ της τάξης ως συνόλου με αναφορές στα θέματα του 1^{ου} ερωτηματολογίου, αλλά και στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, τον συμπεριφορικό αυτοέλεγχο, τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, καθώς και τις σχέσεις συμμαθητών και οικογένειας-σχολείου (*πριν την παρέμβαση*).
2. Το προσωπικό ημερολόγιο της εκπαιδευτικού με τις αντιδράσεις των μαθητών για ενίσχυση των δυνατών σημείων και αποφυγή των αδυναμιών τους, καθώς και πιθανές ενδείξεις βελτίωσης της ατομικής και ομαδικής ΨΑ τους ως προς τα θέματα του 1^{ου} και 3^{ου} ερωτηματολογίου (*στη διάρκεια της παρέμβασης*).
3. Δύο οδηγοί συνέντευξης· ο πρώτος εφαρμόστηκε στη δασκάλα για τη διαπίστωση της προσωπικής της αντίληψης σχετικά με ενδεχόμενες διαφορές στη συμπεριφορά των μαθητών και ο δεύτερος σε μια μαθήτριά της τάξης που παρουσίαζε ενδείξεις ωριμότητας και ετοιμότητας ώστε να απαντήσει αν η συμπεριφορά των μαθητών συμφωνούσε με τις οδηγίες του εκπαιδευτικού συμβολαίου (τρεις εβδομάδες *μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης*).

4. Ένα ερωτηματολόγιο που εφαρμόστηκε στους μαθητές προκειμένου να ελέγξει τον απόηχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης σε θέματα πρακτικής, συναισθημάτων και συμπεριφοράς τους (δύο μήνες μετά την ολοκλήρωση).

Το τετράπτυχο αυτό συμπληρώθηκε από ανάλογο φωτογραφικό υλικό τεκμηρίωσης.

Το σύνολο των εργαλείων χρησιμοποιήθηκε για να υπηρετήσει ένα πλέγμα σκοπιμοτήτων: (α) να καταγραφούν οι δηλώσεις των ίδιων των μαθητών. Η εμπλοκή της ερευνήτριας στην καταγραφή υπαγορεύτηκε από το αναπτυξιακό τους επίπεδο· (β) να συγκεντρωθούν τα σχόλια της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας που ανέπτυξε το πρόγραμμα· (γ) να αξιοποιηθεί η μαρτυρία δύο ατόμων που βίωσαν την παρέμβαση, ώστε να ρίξει φως σε στοιχεία που «δεν είχαν γίνει αντιληπτά στις λεπτομέρειές τους» από την ερευνήτρια (Fogt, Miller & Zirkel, 2003: 206) και ταυτόχρονα να παράσχει ανατροφοδότηση για την απήχηση της παρέμβασης στους μαθητές μετά τη λήξη της· (δ) να προκύψουν μαρτυρίες εικονιστικής αναπαράστασης των αντιδράσεων των μαθητών, με τη δέουσα φροντίδα ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία τους (Jones, 2007).

Η συλλογή στοιχείων από διαφορετικές πηγές με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω είχε ως σκοπό την «τριγωνοποίηση (triangulation)» των ερευνητικών δεδομένων, και επομένως τη διασφάλιση εγκυρότητας στα αποτελέσματα (Cohen, Manion & Morisson, 2008: 305). Τα δεδομένα έτυχαν επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (Miles & Huberman, 1994). Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις των μαθητών αναλύθηκαν σε θεματικές μονάδες ανάλυσης και ομαδοποιήθηκαν, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας (ανάπτυξη της ΨΑ για τον καθένα ξεχωριστά αλλά και στην ομάδα, αναγνώριση δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών, προτάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ, τήρηση των κανόνων του συμβολαίου κ.λπ.) Στη συνέχεια τα θέματα αυτά εντάχθηκαν σε συστήματα εννοιολογικών κατηγοριών της ΨΑ σύμφωνα με τα μοντέλα των Henderson & Milstein (2008) και Doll et al. (2009) (βλ. Εισαγωγή), προκειμένου να αναδειχθούν οι μορφές κοινωνικής επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν στην παρέμβαση και οι συνέπειές τους για την ΨΑ των μαθητών. Έτσι, τα δεδομένα εξετάστηκαν ως αναπαραστάσεις των κοινωνικών γεγονότων που συνέβησαν στη διάρκεια της παρέμβασης σε σχέση με τις διαδικασίες, τους συμμετέχοντες και τις περιστάσεις (π.χ. τα σκηνοθετημένα επεισόδια) που είτε βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι ίδιοι οι μαθητές ως υποκείμενα της έρευνας, είτε παρατήρησαν η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια και η δασκάλα της τάξης.

Ας διευκρινιστεί πως η ερευνητική προσέγγιση ακολούθησε τις αρχές της ποιοτικής έρευνας και είχε τα χαρακτηριστικά της μελέτης περίπτωσης (Cohen et al., 2008). Πέρα από την ποικιλία των ερευνητικών εργαλείων, η εγκυρότητά της προκύπτει από την

αυθεντικότητα του ερευνητικού πλαισίου και το νόημα των δεδομένων που προέκυψαν από αυτά. Με άλλα λόγια η συλλογή ποιοτικών στοιχείων, η εντατική προσωπική ανάμειξη της εκπαιδευτικού και η εις βάθος εξέταση των δεδομένων διασφάλισαν στην ερευνητική προσέγγιση ένα επαρκές επίπεδο εγκυρότητας (Cohen et al., 2008).

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η παρέμβαση ανταποκρινόταν στο μοντέλο της έρευνας δράσης, καθώς –εκτός των άλλων χαρακτηριστικών της– προσδιορίστηκε από τα εξής: (i) Αντικείμενο του σχεδιασμού της ήταν μία κοινωνική πρακτική (η ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών), ως μορφή στρατηγικής δράσης που υπόκειται σε βελτίωση. (ii) Κάθε επιμέρους ενέργεια της ερευνητικής διαδικασίας (σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός) εφαρμόστηκε και συσχετίστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με τις υπόλοιπες κατά τρόπο συστηματικό και αυτοκριτικό. (iii) Επιδιώχθηκε η διεύρυνση του κύκλου των συμμετεχόντων στη δράση, ώστε να συμπεριληφθούν και άλλοι που έχουν σχέση με την εφαρμογή αλλά και με τη διατήρηση του συνεργατικού ελέγχου της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Αποτελέσματα της παρέμβασης

Στον Πίνακα 1 περιλαμβάνονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών στο 1^ο και 3^ο ερωτηματολόγιο, σχετικά με το προφίλ ΨΑ των ιδίων και του συνόλου της τάξης. Αναφέρονται σε θετικές και αρνητικές όψεις των σχετικών θεματικών κατηγοριών.

Πίνακας 1: Στοιχεία της ΨΑ των μαθητών και της τάξης
Παροχή στήριξης και φροντίδας: «Ο Πέτρος μου βάζει τρικλοποδιές κι έχει μυστικά», «Κάποιες φορές είμαι μόνη γιατί με παρατάνε τα παιδιά», «Η κυρία λέει δεν το έκανες σωστά και βάζει μόνο υπογραφή, όχι μπράβο».
Ύπαρξη υψηλών προσδοκιών: «Όταν μου χάλασε ο χιονάνθρωπος, τον ξανάφτιαξα», «...μόνος μου δεν μπορώ, δυσκολεύομαι». «Δεν μου 'κόβει' στα Μαθηματικά. Η κυρία μου λέει να διαβάζω περισσότερο στο σπίτι και θα τα καταφέρω».
Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα: «Δεν είμαι πάντα έξυπνος, μπερδεύομαι εύκολα», «Δεν καταλαβαίνω όλους τους κανόνες».
Ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός: «Προσπαθώ να είμαι καλή μαθήτρια για να σπουδάσω δασκάλα», «Θέλω να μοιάσω στη δασκάλα που είναι καλή».
Συμπεριφορικός αυτοέλεγχος: «Όταν κάνω λάθη, χρειάζομαι την κυρία».

Ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή: «Παίζω μπάλα με τα παιδιά του Γυμνασίου».
Ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών: «Αγαπώ τη Λίτσα και μ' έχει στην παρέα της», «Όλα τα παιδιά είναι φίλοι μου», «Με αγαπούν».
Ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων: «Στο σπίτι δεν έχουμε κανόνες και κάνουμε ό,τι θέλουμε», «Ναι, έχουμε κανόνες!», «Είναι σωστό να υπάρχουν κανόνες», «Χρειάζονται οι κανόνες».
Εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή: «Εγώ λέω όχι όταν θέλουν να πάρουν κάτι δικό μου», «Όταν έχω δίκιο, το υποστηρίζω!».

Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται ενδεικτικές απαντήσεις των μαθητών στο 2^ο ερωτηματολόγιο, που αφορούσε τα «δυνατά» και «αδύνατα» σημεία της προσωπικότητάς τους.

Πίνακας 2: Δυνατότητες και αδυναμίες των μαθητών
Δυνατότητες: «Καταφέρνω να φτιάχνω γάλα...», «Σκουπίζω όπως η μαμά μου...», «Μια φορά συμμάζεψα το σπίτι κι έπλυνα τα πιάτα. Η μαμά μου είπε μπράβο», «Μπορώ να κόψω ξύλα», «Είμαι έξυπνη», «Με αγαπά η μαμά και οι φίλοι μου...», «Τραγουδάω καλά», «Βοηθάω τους ανθρώπους», «Έχω γερά μπράτσα», «Προστατεύω και αγαπώ τη φίλη μου», «Παίζω πολύ καλό ποδόσφαιρο», «Ζωγραφίζω τέλεια δεινόσαυρους», «Δεν έχω αδύνατα σημεία».
Αδυναμίες: «...αλλά όχι και να μαγειρεύω», «...αλλά δεν μπορώ να πλύνω τα πιάτα», «Δεν μ' αρέσει να τακτοποιώ τα παιχνίδια μου», «Δεν συμφωνώ εύκολα με τους άλλους», «Θυμώνω πολύ εύκολα», «Μερικές φορές είμαι ανυπάκουος», «Είμαι λίγο απρόσεκτος».

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι αντιδράσεις των μαθητών σε σκηνοθετημένα επεισόδια που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν, όπως καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της ερευνήτριας.

Πίνακας 3: Αντιδράσεις των μαθητών σε αναπάντεχα επεισόδια	
(Σκηνοθετημένα) επεισόδια	Ενδεικτικές αντιδράσεις των μαθητών
1. Σε χρόνο που οι μαθητές έλειπαν από την αίθουσα, δημιουργείται περιβάλλον πλήρους ακαταστασίας...	- Αυτόβουλες ενέργειες αποκατάστασης. - Αναζήτηση της δασκάλας της τάξης και ενημέρωσή της («κυρία, η τάξη μας άνω κάτω... κάποιοι έριξαν τις καρέκλες και πέταξαν τα χαρτιά στο πάτωμα»).
2. Εκπαιδευτικός του σχολείου αναθέτει στους μαθητές της τάξης	- Αυτοσυγκέντρωση («κυρία, πες τους κάτι... δεν μπορώ να συγκεντρωθώ, με ενοχλούν...»).

<p>απαιτητικές εργασίες και ζητά να τις ολοκληρώσουν όλοι προκειμένου να έχει το δικαίωμα η τάξη να λάβει μέρος σε προγραμματισμένη εκπαιδευτική επίσκεψη του σχολείου στη Θεσσαλονίκη...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Αναζήτηση βοήθειας («κυρία πώς γράφεται...;»). - Επιβράβευση συμμαθητών («Μπράβο Σ...άκι!»). - Αυτοπεποίθηση («το άλλαξα γιατί το είχα λάθος»). - Αλτρουϊσμός («κυρία, τον βοηθάμε»). - Πρωτοβουλία («κυρία, να το βάψω;»). - Πρόταση για ουσιαστική συμμετοχή («κυρία, να ενώσουμε τα θρανία και να ζωγραφίσουμε;»).
<p>3. Η δασκάλα προσκαλεί τους μαθητές να ετοιμάσουν ζωγραφιές με ελεύθερη θεματολογία, για να στολίσουν την τάξη. Στη συνέχεια ανακοινώνει πως δεν είναι ικανοποιημένη και θα προτιμηθούν για το στολισμό της αίθουσας ζωγραφιές μαθητών άλλης τάξης ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Αναζήτηση επιβεβαίωσης από την εκπαιδευτικό («κυρία, σου αρέσει;», «είναι καλή;»). - Διεκδικητικότητα («τις δικές μας θέλω, γιατί προσπαθήσαμε πολύ για να τις φτιάξουμε... δεν πρέπει να πάρουμε άλλες!»). - Επιχειρηματολογία («τόσο χρόνο χρειαστήκαμε για να τις φτιάξουμε», «κουράστηκα μέχρι να τις κάνω»).
<p>4. Μέσα στην τάξη εκτυλίσσεται καυγάς μεταξύ 2 μαθητών της διπλανής αίθουσας. Αυτοί αγνοούν τις υποδείξεις της δασκάλας της τάξης, η οποία τότε εκείνη ζητά τη βοήθεια των μαθητών της για να αντιμετωπιστεί το περιστατικό...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Επινοητικότητα («τους γαργάλισα για να κατεβάσουν τα χέρια και να σταματήσουν να τα σηκώνουν για να χτυπιούνται μεταξύ τους...»). - Συμβουλές («να μην μαλώνετε ποτέ, ούτε να χτυπίεστε μεταξύ σας», «να ζητήσετε και οι δυο συγγνώμη»).
<p>5. Μαθητές της ΣΤ΄ τάξης μπαίνουν στην αίθουσα της Α΄, κατεβάζουν από τον τοίχο το χαρτόνι με τους κανόνες της τάξης και το παίρνουν για να το αναρτήσουν στη δική τους αίθουσα...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Δεξιότητα άρνησης («όχι, είναι δικοί μας...», «δεν μπορείτε να τους πάρετε...»). - Προβληματισμός («τι να κάνουμε;»). - Πρόταση («να πάμε να τους πάρουμε...»). - Επιχειρηματολογία («οι κανόνες είναι δικοί μας...», «άμα σας αρέσουν, γράψτε κι εσείς!»).
<p>6. Η Διευθύντρια ανακοινώνει στους μαθητές πως στην προγραμματισμένη συνάντηση με τους γονείς (τέλος 2^{ου} τριμήνου) η δασκάλα της Α΄ τάξης δεν θα έχει χρόνο να</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Προτάσεις («να τα πει σε σας η δασκάλα μας, όσα περισσότερα μπορεί, να τα γράψετε εσείς σε χαρτί και να τα δώσετε στους γονείς μας», «οι γονείς μας να τηλεφωνήσουν στην κυρία και να έρθουν σήμερα!»).

μιλήσει με τους γονείς...	
7. Την ώρα των Εικαστικών μπαίνει για κάποιο λόγο στην αίθουσα μια μαθήτρια μεγαλύτερης τάξης· θαυμάζει τις ζωγραφιές των μαθητών και εμφανώς στενοχωρημένη εκμυστηρεύεται πως οι συμμαθητές της την περιγελούν επειδή δεν ξέρει να ζωγραφίζει ... αλλά αν κάποιος της μάθαινε...	- Προσφορά βοήθειας («θα σε βοηθήσουμε εμείς να μάθεις...»), «να έτσι γίνεται η καρδιά... ύστερα εδώ... και είναι έτοιμη... σου αρέσει;»).

Η υποκειμενική αντίληψη της δασκάλας της τάξης για πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά και επικοινωνία των μαθητών τρεις εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης φαίνεται στα παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεών της στον οδηγό συνέντευξης:

1. «...Είναι πιο ήρεμοι και μελετούν προσπαθώντας να κάνουν ησυχία! ...Είδα τον μεγαλύτερο καπετάν φασαρία της τάξης να ενοχλείται από το θόρυβο των συμμαθητών του και να μου ζητά να παρέμβω».
2. «Έχω την εντύπωση πως προσέχουν και φροντίζουν περισσότερο την αίθουσα. Νοιάζονται για την καθαριότητά της... τους ενοχλεί το παραμικρό σκουπίδάκι και σκύβουν να το μαζέψουν.».
3. «Βοηθιούνται περισσότερο μεταξύ τους... Εγώ τους έλεγα να εργάζεται κυρίως ο καθένας μόνος του, ώστε να συγκεντρώνονται καλύτερα και τώρα μου ζητούν ολοένα και περισσότερο την άδεια να συνεργαστούν!».

Επίσης παρατίθενται οι απαντήσεις μιας μαθήτριας της τάξης στον οδηγό συνέντευξης για το αν τηρούνται οι κανόνες του εκπαιδευτικού συμβολαίου, τρεις εβδομάδες μετά το τέλος της παρέμβασης:

- «Βάλαμε όλα τα θρανία μαζί... και τώρα έτσι έχουν μείνει τα θρανία. Όμως, μόνο αυτά που κάθονται τα αγόρια. Εμάς τα κορίτσια μας έχει χώρια... επειδή μιλάμε...»
- «Ακολουθούμε τους κανόνες. Μας αρέσουν. Δεν χτυπάμε τόσο ο ένας τον άλλον, παίζουμε όλοι μαζί, συνεργαζόμαστε...».
- «...Τώρα όλες πηγαίνουμε στον Σ, αλλά ο Σ λέει η μαμά μου δεν μ' αφήνει να κάνω παρέα με κορίτσια και μετά εμείς πηγαίνουμε στα αγόρια και τους λέμε να τον παίζουν...».

Τέλος, δύο μήνες μετά τη λήξη της παρέμβασης, στο πλαίσιο ενός μακροπρόθεσμου ελέγχου, ρωτήθηκαν οι μαθητές για τα συναισθήματά τους στη διάρκεια εφαρμογής της, για τη χρησιμότητά της, για τις δυσκολίες που συνάντησαν και για την αλλαγή που πιθανόν αντιλήφθηκαν όταν τελείωσε. Επιπλέον, τους ζητήθηκε να περιγράψουν την αντίδρασή τους σε ένα πιθανό περιστατικό ανάγκης ανάλογο με τα σκηνοθετημένα επεισόδια της παρέμβασης. Οι απαντήσεις των παιδιών μαρτυρούν πως η παρέμβαση κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους· επίσης, ότι το εκπαιδευτικό συμβόλαιο έθεσε σαφή όρια στη συμπεριφορά τους, αλλά και να βελτίωσε τόσο την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Η συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων δείχνει να επιβεβαιώνει την υπόθεση της έρευνας: οι μικροί μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μείωση των παραγόντων κινδύνου για την ψυχική τους υγεία και στην αύξηση των προστατευτικών παραγόντων αυτενέργειας και αλληλεγγύης, κάτι που μπορεί να αποδοθεί στην εγκαθίδρυση ενός καταρχάς ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος (Βλ. Εισαγωγή). Έτσι, μέσα από την ανάπτυξη μιας «συνεργατικής κουλτούρας» ανάμεσα στους μαθητές και την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια φαίνεται να επηρεάστηκε η οικολογία της τάξης στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της ΨΑ των μαθητών (Doll et al., 2009), σε ένα σχολικό περιβάλλον που νοιάζεται για την ψυχική τους υγεία (Χατζηχρήστου κ. ά., 2004).

Στην αρχή της παρέμβασης οι μαθητές διατηρούσαν επιφυλάξεις για τις ικανότητές τους να συνεισφέρουν σε μία κοινή δράση («δεν συμφωνώ εύκολα με τους άλλους») και δεν είχαν κατανοήσει την αξία της ύπαρξης κανόνων («δεν καταλαβαίνω...»). Επιπλέον, αισθάνονταν πως δεν ήταν αρκετά δυνατοί ώστε να ενεργήσουν αποτελεσματικά («θυμώνω εύκολα και σταματώ») και δεν αναγνωρίζονταν οι προσπάθειές τους («βάζει μόνο υπογραφή, όχι μπράβο»). Είχαν εκδηλώσει την ανάγκη τους για σαφή καθορισμό ορίων, αλλά και το παράπονο ότι δεν επιδοκιμάζονταν όλες οι πρωτοβουλίες τους («η κυρία λέει δεν το έκανες σωστά»). Επιπρόσθετα, οι δηλώσεις τους σηματοδοτούσαν υπόρρητα μια μειωμένη ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα («μπερδεύομαι εύκολα») και απουσία αυτοελέγχου («χρειάζομαι την κυρία»).

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου φαίνεται να μετατόπισε τις αντιλήψεις τους στον γνωστικό τομέα: ο αποτελεσματικός τρόπος με τον

οποίων αντιμετώπισαν τα σκηνοθετημένα περιστατικά της παρέμβασης δείχνει ότι οι μαθητές αναγνώρισαν τη σημασία της αλληλεγγύης («αν συνεργαστούμε») και υλοποίησαν τους κανόνες στους οποίους είχαν συμφωνήσει («οι κανόνες... μας... τους θέλουμε»). Στη συνέχεια έδειξαν αποφασιστικότητα προκειμένου να αναλάβουν δράσεις («να πάμε»), ενώ δεν δίστασαν να διεκδικούν την επιβράβευση («σου αρέσει;») Μέσα στην τάξη προωθήθηκε η συνεργασία («να ενώσουμε τα θρανία»), αυξήθηκαν οι ευκαιρίες ουσιαστικής συμμετοχής («...να το βάψω;»), ενισχύθηκε η αντίληψη ότι κάθε προσπάθεια μπορεί να έχει επιτυχία («χρόνο χρειαστήκαμε για να τις φτιάξουμε») και καλλιεργήθηκαν μορφές συμπεριφορικού αυτοελέγχου («να ζητήσετε... συγγνώμη») και ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας («να, έτσι γίνεται...»). Με την έννοια αυτή, αναπτύχθηκαν δράσεις με νόημα για τους μαθητές και λήφθηκαν αποφάσεις για την αντιμετώπιση δυσκολιών σύμφωνα με το μοντέλο των Doll et al. (2009). Η ισχύς των παραπάνω συμπερασμάτων και ερμηνειών φαίνεται να διασφαλίζεται με την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων, με δεδομένους βέβαια τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν στον ερευνητικό σχεδιασμό.

Στην αναλυτική καταγραφή των συμπερασμάτων ακολουθείται η σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αυτά διατυπώνονται στην αρχή της εργασίας.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (αδυναμίες και δυνατότητες των μαθητών στην αρχή της παρέμβασης), οι περισσότεροι προσδιόρισαν με ακρίβεια στοιχεία της προσωπικότητάς τους τα οποία εντάσσονται στους 6 τομείς του Τροχού της ΨΑ. Στο σύνολο των απαντήσεων που αφορούν την ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών και την εκμάθηση χρήσιμων δεξιοτήτων για τη ζωή, οι παράγοντες κινδύνου εμφανίζονται μειωμένοι. Στο θέμα της ύπαρξης σαφών και ξεκάθαρων ορίων ωστόσο, ίχνη αδυναμίας εντοπίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας. Σε ό,τι αφορά την αίσθηση που διατηρούν οι μαθητές για την υφιστάμενη στήριξη και φροντίδα στο σχολείο, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και την ουσιαστική συμμετοχή τους στο πλαίσιο της τάξης, οι εκτιμήσεις των μαθητών φαίνονται μειωμένες (Πίν. 1).

Επίσης, οι μαθητές κατέδειξαν με σαφήνεια τα δυνατά τους σημεία αναφορικά με ιδιαίτερες κλίσεις, ικανότητες σε χειρωνακτικές εργασίες του σπιτιού, ομαδικά αθλήματα και καλλιτεχνικές δημιουργίες, δεξιότητες αλτρουιστικής συμπεριφοράς και σύναψη αυθεντικών φιλικών δεσμών. Ακόμη, δείχνουν ότι απολαμβάνουν αισθήματα αγάπης από την οικογένειά τους. Τα συγκεκριμένα δυνατά σημεία αφορούν στα πεδία της ανάπτυξης θετικών συναισθηματικών δεσμών, της γνώσης βασικών δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και της ύπαρξης υψηλών προσδοκιών (κυρίως σε τομείς διαφορετικούς της μάθησης). Τα αδύνατα

σημεία των μαθητών περιγράφουν ένα προφίλ άρνησης κανόνων, χαμηλών προσδοκιών και εμπλοκής της ουσιαστικής τους συμμετοχής (Πίν. 2).

Ο συνδυασμός των πληροφοριών από τις δηλώσεις των μαθητών σχετικά με τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους δείχνουν ότι ανέπτυξαν θετικούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους και δεξιότητες χρήσιμες για τη ζωή. Ωστόσο, αποτελεί αναγκαιότητα η ενίσχυσή τους ως προς την αίσθηση στήριξης και φροντίδας και την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για ουσιαστική συμμετοχή σε αυτενεργό δράση, κάτι για το οποίο είναι απαραίτητη η δέσμευσή τους αλλά και η ύπαρξη σαφών και ξεκάθαρων ορίων.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η τάξη «φωτογραφίζεται» από τους ίδιους ως χώρος προαγωγής της ΨΑ, καθώς γενικότερα ευνοεί την ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών, διασφαλίζει την ύπαρξη κανόνων, μεριμνά για την εκμάθηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, ενισχύει τον ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό των μαθητών και προωθεί την ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων αλλά και συμμαθητών μεταξύ τους. Επιπλέον, στην τάξη προωθείται η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών, δεν παρέχεται όμως σε ικανοποιητικό βαθμό η στήριξη και η φροντίδα, δεν σημειώνονται υψηλές προσδοκίες, ενώ δεν ενισχύεται η ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα και ενδεχομένως ο συμπεριφορικός τους αυτοέλεγχος (Doll et al., 2009· Henderson & Milstein, 2008· Ajzen, 2002).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, ως σημειωθεί πως ο κάθε μαθητής συνέβαλε στη συμμετοχική διαμόρφωση μιας λίστας κανόνων για ενίσχυση της ΨΑ στην ομάδα της τάξης, καλύπτοντας πολλές και ποικίλες περιπτώσεις αδυναμιών που παρατηρήθηκαν σε ατομικό επίπεδο. Οι αδυναμίες αυτές φαίνονται να αντισταθμίζονται ή και να ακυρώνονται κατά την προσπάθεια μείωσης των απειλητικών παραγόντων σε συλλογικό επίπεδο, η οποία αναπτύχθηκε στα σκηνοθετημένα επεισόδια για την αντιμετώπιση των περιστάσεων κινδύνου στην τάξη. Η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου, η ενυπόγραφη επιβεβαίωση και αποδοχή του και η τοποθέτησή του σε περίοπτη θέση στην αίθουσα το κατέστησε αρκετά κατανοητό, ιδιαίτερα σημαντικό, συχνότερα συζητήσιμο και ευκολότερα εφαρμόσιμο. Με την πρώτη ευκαιρία οι μαθητές «διαφήμιζαν» το έργο τους στους επισκέπτες της τάξης, είτε αυτοί ήταν μαθητές είτε ήταν εκπαιδευτικοί, εξηγώντας τους λεπτομερώς τους κανόνες.

Επιπλέον, οι μαθητές φάνηκαν να αυτοπροσδιορίζονται θέτοντας προσωπικούς στόχους μάθησης και να αναλαμβάνουν ικανοποιητικά πρωτοβουλίες στην τάξη τους, εφαρμόζοντας τους κανόνες ακόμη και χωρίς την παρουσία της εκπαιδευτικού. Ανέπτυξαν στοιχεία συμπεριφορικού αυτοελέγχου ισχυροποιώντας την ακαδημαϊκή τους

αποτελεσματικότητα, καθώς απέκτησαν μεγαλύτερη πίστη στις δυνατότητές τους. Μέσα από τη βίωση του περιστατικού σύγκρουσης και της άμεσης αντιμετώπισής του ανέλαβαν πρωτοβουλίες για διάλογο και συζήτηση με τους διαπληκτιζόμενους καθώς και την υπόσχεση για αποφυγή επανάληψης στο μέλλον.

Στο πλαίσιο της εκμάθησης δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή, οι μαθητές αρχικά αρνήθηκαν την αποδοχή μιας δύσκολης γι' αυτούς κατάστασης και στη συνέχεια συνεργάστηκαν για να την αντιμετωπίσουν. Επιπλέον ανέλαβαν ενεργό δράση για την οργάνωση της τάξης σύμφωνα με κανόνες και έδωσαν λύση στη δημιουργία μιας προβληματικής κατάστασης, όπου οι αποτελεσματικές σχέσεις σπιτιού-σχολείου κινδύνευαν να ακυρωθούν. Τέλος, επιχείρησαν την παροχή βοήθειας σε μαθήτρια μεγαλύτερης τάξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν συνοπτικά τα εξής για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης: αρχικά οι μαθητές εμφανίστηκαν ενισχυμένοι κυρίως ως προς τους συναισθηματικούς δεσμούς και τις δεξιότητες που είναι χρήσιμες για τη ζωή, ενώ στη συνέχεια, εφαρμόζοντας τους κανόνες του συμβολαίου, ενισχύθηκαν σε όλους τους τομείς του Τροχού ΨΑ. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει με σαφήνεια από τα σκηνοθετημένα επεισόδια, όπου διαπιστώθηκε ικανοποιητική ανταπόκριση των μαθητών στους τομείς με τη μεγαλύτερη ευαλωτότητα (vulnerability). Οι τομείς αυτοί αντιστοιχούν στις περιστάσεις όπου χρειάστηκε να διατυπωθούν ξεκάθαροι κανόνες και να αναπτυχθούν υψηλές προσδοκίες, ουσιαστική συμμετοχή σε κοινές δράσεις των παιδιών, αλληλεγγύη μεταξύ τους και φροντίδα για την αίθουσα, συμπεριφορικός αυτοέλεγχος και ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Δεν υστέρησαν πάντως και σε τομείς που εξαρχής εμφανίζονταν ενισχυμένοι, όπως οι συναισθηματικοί δεσμοί και οι δεξιότητες.

Σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της παρέμβασης φαίνεται να έπαιξε το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, το οποίο λειτούργησε ως μοχλός για την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών (Σακκάς & Μπαρδάνης, 2011). Το συμβόλαιο οριοθέτησε το πλαίσιο των κανόνων της τάξης, δημιούργησε δεσμεύσεις στους μαθητές για τις δράσεις τους και τους βοήθησε να εσωτερικεύσουν συγκεκριμένες στρατηγικές αυτοελέγχου της συμπεριφοράς τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Ajzen, 2002).

Οι εκτιμήσεις της δασκάλας και μιας μαθήτριας της τάξης του δείγματος για τη συμπεριφορά και κοινωνική επικοινωνία των μαθητών μετά την παρέμβαση, αν και υποκειμενικές, βρίσκονται σε συμφωνία τόσο μεταξύ τους όσο και με τις σημειώσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος που διευκολύνει τη σχολική προσαρμογή (Telzrow et al., 2000). Είναι δηλαδή κοινές ως προς την ενίσχυση στους τομείς των κανόνων, της συμμετοχής, της υποστήριξης-φροντίδας αλλά και των

συναισθηματικών δεσμών, οι οποίοι εμφανίζονταν ενισχυμένοι εξ αρχής. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι σήμερα, έξι μήνες μετά, οι μαθητές αναζητούν την ερευνήτρια στους χώρους του σχολείου για να της καταθέσουν νέες σχετικές εμπειρίες τους και να της «καταγγείλουν» παραβάσεις του εκπαιδευτικού συμβολαίου σε καθημερινά συμβάντα της σχολικής ζωής· ζητούν μάλιστα τη διορθωτική της παρέμβαση, αφού πρώτα οι ίδιοι έχουν κάνει μία προσπάθεια για εξομάλυνση της κατάστασης.

Με αφορμή τα επιτυχή αποτελέσματα της παρέμβασης μπορεί να υποστηριχτεί ότι η συστηματική εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων τα οποία εστιάζουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών επιδρά θετικά στην απόδοση και τη συνεργασία μεταξύ τους, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ συνδυάζεται με ευέλικτες, συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Condly, 2006· Zins & Elias, 2006· Mayer & Salovey, 1997). Εξάλλου έρευνες έχουν δείξει ότι η επεξεργασία και αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη του εαυτού και της ομάδας, κάτι που φαίνεται να επιτυγχάνεται όταν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που διδάσκονται στην τάξη υποστηρίζονται από το φυσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον του σχολείου (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007· Hatzichristou & Lampropoulou, 2004).

Σε ό,τι αφορά τη μέθοδο της έρευνας δράσης που εφαρμόστηκε στην περίπτωση της μελέτης μας, θα λέγαμε ότι αυτή βοήθησε στη βελτίωση του ΑΠ που αφορά τη συγκεκριμένη τάξη και στην επαγγελματική ανάπτυξη της εκπαιδευτικού. Εμπεριέχοντας την αξιακή θέση για βελτίωση της εκπαίδευσης, απέδωσε κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ως ανανεωτή και συγχρόνως «εφαρμογέα» της παρέμβασης, ενώ ταυτόχρονα πρόσφερε ιδέες για συνδυασμένες εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν τόσο το σχολείο όσο και τα άτομα (Busher, 1990). Με τον τρόπο αυτό θέτει βάσεις για την διατύπωση ανάλογων εκπαιδευτικών προτάσεων σε επίπεδο σχεδιασμού και πολιτικής.

Καταληκτικά, αξίζει να τονιστεί ότι ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία της οικονομικής κρίσης, τα σχολεία υποχρεούνται να επιδιώκουν την ενδυνάμωση της ΨΑ των μαθητών, προς όφελος της ψυχικής υγείας τους (Zins & Elias, 2006· Χατζηχρήστου κ. ά., 2004). Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συνήθως εφαρμόζονται «προδιαγεγραμμένες διαδικασίες ρουτίνας» που περιορίζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών και τη θέση των μαθητών στην «παραγωγή εργαλειακού λόγου», διαμορφώνοντας μαθητές-υποκείμενα μιας αδιαφοροποίητης μάζας· συρρικνώνονται έτσι πολλές από τις «συστατικές αρχές» του εκπαιδευτικού οράματος για ολοκληρωμένα κοινωνικά υποκείμενα (Φρυδάκη, 2009). Με τη μελέτη αυτή φαίνεται πως η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ στην εκπαίδευση

μπορεί να αποτελέσει μια αντισταθμιστική πρακτική στις μαθησιακές επιδιώξεις του σχολικού προγράμματος, ώστε να μην θυσιάζεται η μοναδικότητα της μαθητικής προσωπικότητας στο βωμό των «αντικειμενικών» στόχων. Ζητούμενο βέβαια παραμένει ο εστιασμός της έρευνας για την ΨΑ σε αποτελεσματικές στρατηγικές, τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική, ένα θέμα που θα μπορούσε να προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον μιας άλλης εργασίας.

Σημειώνεται ότι σε συνέχεια της παρούσας έρευνας πρόκειται να σχεδιαστεί η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων που θα επιδιώκουν αφενός την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι οι ίδιοι σε θέση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, και αφετέρου την ανάδειξη καλών πρακτικών ανάπτυξης της ΨΑ των μαθητών για ευρύτερη εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Ιδέες και επιχειρήματα οι παρεμβάσεις αυτές θα αντλήσουν από τις σύγχρονες αντιλήψεις της επιστήμης της Διδακτικής (Φρυδάκη, 2009), με έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Παντελιάδου & Φιλιπάτου, 2013· Δημητριάδου, 2014). Ως υπερκείμενο πρόταγμά τους οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα θέσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη βελτίωση της ετοιμότητάς τους για αντιμετώπιση εμποδίων και δυσκολιών στη ζωή (Δημητριάδου, Χατζηνικολάου & Παπαϊωάννου, 2012).

Θα πρέπει βέβαια να αναγνωριστούν εδώ και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας, μια που τα αποτελέσματα αφορούν μόνο μία περίπτωση σχολικής τάξης, προέκυψαν από μικρό αριθμό δείγματος, αναφέρονται σε πρόγραμμα μικρής χρονικής διάρκειας (Condly, 2006) και αξιολογήθηκαν χωρίς την ύπαρξη ομάδας ελέγχου. Για την ενδυνάμωση του ερευνητικού και του παρεμβατικού σχεδιασμού θα ήταν απαραίτητη η συμπερίληψη ποσοτικών δεδομένων σε συνδυασμό με τα ποιοτικά. Επιπλέον, όπως συχνά συμβαίνει σε ανάλογες μελέτες, δεν ερευνήθηκε το επίπεδο τυχαίων παραγόντων που ίσως συνέβαλαν στις αλλαγές συμπεριφοράς των μαθητών, ούτε και το αν μαθητές και δασκάλα έχουν δώσει ασυνείδητα κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.⁶ Περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, με μεγαλύτερη διαχρονικότητα και διασφάλιση συγκριτικών αποτελεσμάτων θα έδινε πιθανόν πλουσιότερα συμπεράσματα, με κάποιες δυνατότητες γενίκευσης. Αν μάλιστα είχε ζητηθεί και η συνεργασία των γονέων, ίσως να προέκυπτε και μια διαφορετική εικόνα στα αποτελέσματα.

⁶ Βλ. τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί από την Χατζηνήστου και την ομάδα της σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου. Βλ. <http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/KESXOPSY.pdf> (Τελευταία ανάκτηση: 11 Ιουνίου 2015).

Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι οι 3 από τους 6 εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα εξέφρασαν την επιθυμία να αναπτύξουν και οι ίδιοι ανάλογες δράσεις για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών τους. Γενικότερα, η προθυμία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες πιστεύουμε ότι θα αποτελέσει σημαντικό βήμα για την άμβλυνση των συνεπειών που έχει για τα μικρά παιδιά η οικονομική κρίση, όπως αυτή βιώνεται από τις οικογένειες που κατοικούν στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας. Η ανάπτυξη τέτοιων παρεμβάσεων μπορεί να αξιοποιήσει τη «δύναμη της διδασκαλίας» (teaching power) (Tussman, 1977) για την ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών και να υποδείξει καλές πρακτικές, οι οποίες στη συνέχεια μπορούν να «κεφαλαιοποιηθούν» άμεσα προς όφελος μιας κρίσιμης μάζας μαθητικού πληθυσμού της χώρας που βρίσκεται «σε κίνδυνο». Οι διδακτικές παρεμβάσεις και το εκπαιδευτικό υλικό που θα παραχθεί αναμένεται να αποτελέσουν παραδείγματα εκπαιδευτικών προτάσεων για θετική προσαρμογή σε αντίξοες συνθήκες ζωής· μπορούν μάλιστα να αφορούν μαθητές από όλη την επικράτεια, στο σήμερα και στο μέλλον, ιδιαίτερα σε περιοχές με υψηλά ποσοστά ανεργίας και πολίτες με χαμηλά εισοδήματα.

Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 665-683.
- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Μτφ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βράντση, Α. & Δημητριάδου, Κ. (2015). *Ανίχνευση των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης σε μαθητές δημοτικού: Η περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014 (υπό δημοσίευση).
- Busher, H. (1990). Conflicts and Tensions in Being a Change Agent. In P. Lomax (Ed.) *Managing Staff Development in Schools: An Action Research Approach* (pp. 20-36). Bristol: Longdunn Press.
- Chang, G-Ch. (2010). Monitoring the Effects of the Global Crisis on Education Provision. *Current Issues in Comparative Education, 12* (2), 14-20.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41* (3), 211-236.
- Δημητριάδου, Κ. (2014). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης: Τα διδακτικά σενάρια των εκπαιδευτικών. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Ενότητα Α, Επιμορφωτικό υλικό* (σσ. 63-81). Θεσσαλονίκη: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών (ΕΣΠΑ).
- Δημητριάδου, Κ., Χατζηνικολάου, Σ. & Παπαϊωάννου, Κ. (2012). Η ενδυνάμωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως εκπαιδευτικός στόχος: Μια μελέτη περίπτωσης στο δημοτικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54*, 75-93.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου., Μτφ. Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68* (4), 512-520.

- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛ.ΣΤΑΤ.) (Δελτίο Τύπου), (2013). ΕΡΕΥΝΑ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ: Ιούνιος 2013. Τελευταία ανάκτηση 24 Απριλίου 2014, από <http://www.tovima.gr/files/1/2013/09/12/erg.pdf>.
- Erwin, J.C. (2004). *The Classroom of Choice: Giving Students What They Need and Getting What You Want*. Alexandria, VA: ASCD.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651.
- Fogt, J. B., Miller, D. N. & Zirkel, P. A. (2003). Defining autism: professional best practices and published case law. *Journal of School Psychology*, 41, 201-216.
- Hatzichristou, C. & Lampropoulou, A. (2004). The Future of School Psychology Conference: A Cross-National Approach to Service Delivery. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (3), 313-333.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ. Γ. Μτφ. Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- International Academy of Education – International Bureau of Education – IBE UNESCO - Educational Practices Series – No 16 – Mayer, J. E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*. Τελευταία ανάκτηση 29 Σεπτεμβρίου 2013, από http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_16.pdf.
- Johnson, B. (2008). Teacher student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385-398.
- Jones, V. (2007). 'I felt like I did something good' – the impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 3-9.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 9, 421-433.
- Lambert, D., (2013). Geography in school and a curriculum of survival. *Theory and Research in Education*, 11 (1), 85-98.

- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Peter Salovey and David Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31) NY: Basic Books.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded Sourcebook*. London: Sage.
- Montana Office of Public Instruction, Safe and Drug-Free Schools and Communities Program, (1999). *SAFE SCHOOLS and CRISIS MANAGEMENT Guidelines, Strategies and Tools*. Τελευταία ανάκτηση 16 Φεβρουαρίου 2014, από <http://opi.mt.gov/PDF/SafeSchools/SafeSchs.pdf>.
- Najeeb Shafiq, M. (2010). The Effect of an Economic Crisis on Educational Outcomes: An Economic Framework and Review of the Evidence. *Current Issues in Comparative Education*, 12 (2), 5-13.
- National Center for Child Traumatic Stress, (2011). *Coping in Hard Times: Fact Sheet for School Staff, Teachers, Counselors, Administration, Support Staff*. Los Angeles and Durham, NC.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). Εισαγωγή. Στο: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σσ. 13-26). Αθήνα: πεδίο.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teacher and Teacher Education* 24, 1717-1728.
- Reyes, J. A., Elias, M. J., (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 723-737.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1–12.
- Σακκάς, Δ. & Μπαρδάνης, Γ., (2011). «Η διεργασία συμβολαίου για τις σχέσεις στην σχολική τάξη». *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικό υλικό. Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στην σχολική τάξη* (σσ. 36-42). Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο. Τελευταία ανάκτηση 14 Απριλίου 2015, από http://users.sch.gr/pantala/dtomos_omades.pdf.

Schon, D. (1983.) *“The Reflective Practitioner”*, London, Temple Smith Ltd.

Telzrow, C.F., McNamara, K. & Hollinger, C.L. (2000). Fidelity of problem solving implementation and relationship to student performance. *School Psychology Review*, 29, 443-461.

Tussman, J. (1977). *Government and the Mind*. Oxford University Press.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία 11(1)*, 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. & Λαμπροπούλου, Α. (2008). *Στήριξη των Παιδιών σε Καταστάσεις Κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zins J. E., & Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2&3), 233-255.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2), 191-210.

Στοιχεία επικοινωνίας

Αγάπη Βράντση

Νίκη Φλώρινας

53100 Φλώρινα

Τηλ. + 30 23850 96003

+ 30 6976686549

e-mail: agavrantsi@sch.gr

Κατερίνα Δημητριάδου

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3^ο χλμ Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης

53100 Φλώρινα

Τηλ. + 30 23850 5501

+ 30 6972958059

Fax: +30 2385055003

e-mail: adimitriadou@uowm.gr