

Κατερίνα Δημητριάδου \*

## Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: συνιστώσες της μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου

### Περίληψη

Το κείμενο αναφέρεται σε ένα σημαντικό ορόσημο της ζωής των μαθητών που φοιτούν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Μέσα από μια ερμηνευτική προσέγγιση του θέματος σκιαγραφεί τους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που διαμορφώνουν το χαρακτήρα αυτής της μετάβασης, με στόχο την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιό της και αφορούν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς. Εξετάζει τις δομικές και λειτουργικές διαφορές που παρουσιάζουν οι δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες και αναλύει τις παραμέτρους που καθορίζουν τη γνωστική προσαρμογή και τη σχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Στη συνέχεια αναλύει τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές κατά την προσαρμογή τους στο περιβάλλον του Γυμνασίου και αναφέρεται αντιπροσωπευτικά σε δύο αρνητικά φαινόμενα της σχολικής ζωής, την άσκηση εξουσίας και τη μαθητική αδιαφορία. Τέλος, διατυπώνει προτάσεις για την υπέρβαση των δυσκολιών της εν λόγω μετάβασης σε σχέση με συγκεκριμένες πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές εστιάζουν στο νόημα της διδασκαλίας για κάθε μαθητή χωριστά, καθώς αξιοποιούν τις διακηρυκτικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της εμπλαισιωμένης μάθησης και της κοινωνικής διάδρασης μεταξύ των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό, τονίζει τη σημασία της ερευνητικής διάθεσης που θα πρέπει να τον διακρίνει ως «στοχαζόμενο επαγγελματία», καθώς και την προθυμία του να επενδύσει σε χρόνο, πόρους και καθοδήγηση των μαθητών του όταν εισέρχονται στο Γυμνάσιο, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες προσαρμογής στη νέα κατάσταση.

Οι απόψεις που διατυπώνονται στο κείμενο αποτελούν πεποιθήσεις που προσδιορίζονται από το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας του ελληνικού σχολείου

---

\* Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ Ε του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

και όχι αδιαμφισβήτητα πρότυπα. Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι ανιχνεύουν τα περιθώρια που υπάρχουν για τη διαμόρφωση μιας «σχολικής κουλτούρας» η οποία θα επιτρέπει την ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων κατανόησης, την υιοθέτηση ποικίλων ερμηνευτικών σχημάτων για τη μάθηση και την αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε παιδιού κατά τη μετάβασή του από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γυμνάσιο, γνωστική προσαρμογή, σχολική κοινωνικοποίηση, άσκηση εξουσίας, μαθητική αδιαφορία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εμπλατισωμένη μάθηση

### **From Primary School to Gymnasium: the factors of the transition in the framework of students' relationships with school**

#### **Abstract**

This unit refers to a significant benchmark in the life of students who attend Greek mandatory education: their transition from Primary to Secondary school (Gymnasium). Aiming at confronting problems arising with regard to students, teachers and parents, endogenous and exogenous factors forming the character of this transition are examined within an interpretative approach. The main structural and functional differences between the two levels of education are examined, as well as the parameters that define the students' cognitive adaptation and school socialization. The difficulties that students meet while struggling for their adjustment to the school environment of Gymnasium are also analyzed, while focusing on two negative phenomena of school life: the exercise of school authoritative power and the students' indifference. Some proposals are also formulated pertaining to concrete practices for the overcoming of the transition difficulties. These practices concern the meaning of teaching for every student separately, and are linked to the theoretical principles related to differential instruction, situated learning and social interaction among students. As far as the teachers are concerned, emphasis is given on the importance of their attitudes as "reflective practitioners"

towards research, as well as their willingness to invest on time, resources and guidance in order to facilitate students accomplish their transition to a new school environment.

The opinions stated here are formed in the context of Greek education and they are expected to contribute to the creation of a new “school culture”. This culture will allow the development of different ways of understanding, the adoption of various interpretive schemes for learning, as well as the acknowledgement of the uniqueness of each student while passing from Primary school to Gymnasium.

**Key-words:** Gymnasium, cognitive adaptation, school socialization, authoritative power, students’ indifference, differential instruction, situated learning

*Έχουμε ευθύνη όχι μόνο για τον τρόπο  
που δρούμε ως άτομα μέσα στην κοινωνία,  
αλλά και για το σύστημα στο οποίο συμμετέχουμε.*

## **Εισαγωγή**

Τα υπερφορτωμένα προγράμματα διδασκαλίας και οι παραδοσιακοί τρόποι σχολικής εργασίας συνήθως καθιστούν τη φοίτηση στο σχολείο μια αναγκαστική και όχι ευχάριστη διαδικασία (Ξωχέλλης, 2010). Οι δυσκολίες για τους μαθητές αυξάνονται ιδιαίτερα κατά το στάδιο μετάβασης τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: φεύγουν από το οικείο και άνετο περιβάλλον του Δημοτικού σχολείου, χάνουν πιθανόν την κοινωνική ομάδα με τους φίλους και τους γνώριμους συμμαθητές τους και αρχίζουν να εκτίθενται σε προκλήσεις και δυσκολίες που συνδέονται με τα μαθήματα, τη διαχείριση του χρόνου και το φόρτο εργασίας. Επιπλέον βρίσκονται αντιμέτωποι με μια διαφορετική σειρά ταξινόμησης κριτηρίων, ενώ τα μαθήματα στο εξής γίνονται με πολλούς και διαφορετικούς καθηγητές. Τι θα πρέπει λοιπόν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που υποδέχονται τους μαθητές στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου; Πώς μπορεί το σχολείο να υποστηρίξει συναισθηματικά, κοινωνικά και γνωστικά τους νεοεισερχόμενους εφήβους, ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στις

απαιτήσεις της δεύτερης βαθμίδας (Morrison, 2005· Qualter et al., 2009· Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009· Κονιδάρης, 2009).

Στο παρόν κείμενο επιχειρείται η εξέταση των κυριότερων εκπαιδευτικών παραμέτρων που χαρακτηρίζουν την εν λόγω μετάβαση και διατυπώνονται προτάσεις, ώστε οι μαθητές να ανταποκρίνονται στην κατάσταση αυτή της ζωής τους με τις λιγότερες κατά το δυνατόν δυσκολίες. Ο αναλυτικός λόγος του κειμένου αποβλέπει στην *κριτική περιγραφή*, την *ερμηνεία* και την *αναζήτηση υλοποιήσιμων πρακτικών* μέσα από μια ερμηνευτική προσέγγιση (Blackledge & Hunt, 1994). Το υπό μελέτη φαινόμενο αναλύεται σε σχέση με τους πολλαπλούς παράγοντες που εμπλέκονται κατά την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη, καθώς και τα νοήματα που ανταλλάσσονται στη διάρκειά της. Με βάση δηλαδή το νόημα που φέρουν οι ποικίλες μορφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην περίπτωση της μετάβασης, η ανάλυσή μας επιχειρεί να αρθρώσει τις υποκειμενικές δομές που κατευθύνουν τη δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, να αποκαλύψει τους κανόνες και τις παραδοχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η δράση αυτή και να τους δώσει την ευκαιρία να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναθεωρήσουν τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους και να αλλάξουν την πρακτική τους (Schön, 1983· Carr & Kemmis, 1997· Φρυδάκη, 2009).

Έτσι, η περίπτωση της μετάβασης προσεγγίζεται ως μία πρακτική και ηθική δραστηριότητα στην κατεύθυνση της *προσωπικής ενδυνάμωσης* των μαθητών (Χατζηγεωργίου, 2004· McLaren, 2003 & 2010). Σε κάθε περίπτωση, στόχος είναι να φωτιστούν συγκεκριμένες διαστάσεις του πλαισίου σχολικής κοινωνικοποίησης, αγωγής και μάθησης εντός του οποίου συντελείται το πέρασμα του μαθητή από τη μία βαθμίδα στην άλλη, έτσι ώστε οι ενδογενείς και εξωγενείς συνιστώσες που το διαμορφώνουν να μετατοπιστούν από τη «σφαίρα του αυτονόητου» στη «σφαίρα της συνειδητής καταγραφής» (Γκότοβος, 1997, σ. 16). Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η ερμηνεία αποβλέπει στην ένταξη του εξεταζόμενου φαινομένου ως μέρους στα «συμφραζόμενα» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στον εντοπισμό της αμοιβαίας σχέσης τους, ενώ δεν επιδιώκει τη γενίκευση διαπιστώσεων (Ξωχέλλης, 2010).

Το κείμενο αρθρώνεται σε οχτώ ενότητες. Αρχικά παρουσιάζει μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση για το θέμα της μετάβασης, επισημαίνει τις βασικές δομικές και λειτουργικές διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων και επιχειρεί την ανάλυση των παραμέτρων σχολικής κοινωνικοποίησης που αφορούν το Γυμνάσιο. Στη συνέχεια αναφέρεται στις κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους από τη μία βαθμίδα στην άλλη, εστιάζοντας σε δύο αντιπροσωπευτικά φαινόμενα παθογένειας της ζωής στο Γυμνάσιο: τη σχολική εξουσία και τη μαθητική αδιαφορία. Επίσης, προβαίνει στη διατύπωση προτάσεων για την υπέρβαση των προβλημάτων που συναρτώνται με τη μετάβαση και επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία που έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην υπέρβαση αυτή.

### **Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Το ζήτημα των μεταβάσεων ως πρόβλημα της εκπαιδευτικής πράξης, ως αντικείμενο έρευνας και ως ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει μακρά παράδοση (Βруниώτη, 2010: 105). Τις τελευταίες δεκαετίες η συστηματική μελέτη της μετάβασης έχει προσελκύσει σε αξιοπρόσεκτο βαθμό το ενδιαφέρον των ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης περισσότερο στο εξωτερικό και λιγότερο στην Ελλάδα.<sup>1</sup> Η έρευνα αναφέρεται πλέον όχι σε ζητήματα επιλογής και κατάταξης (Κακαβούλης, 1984), αλλά σε θέματα που αφορούν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των μαθητών (Williams & Boman, 2002· Ashton, 2008· Qualter et al., 2009· Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009· Κονιδάρης, 2009· Κοσεγιάν, υπό έκδοση), το ρόλο των εκπαιδευτικών (Schneider et al., 2008· Κονιδάρης, υπό έκδοση), των γονέων (Γαλάνης, 2002· Hansen, 2003) και των στελεχών της εκπαίδευσης (Ξυθάλη & Σαλτερής, υπό

---

<sup>1</sup> Ένας πλούσιος κατάλογος με τίτλους της αγγλόφωνης επιστημονικής αρθρογραφίας για την έρευνα στο θέμα της μετάβασης υπάρχει στον ιστότοπο [http://www.move627.org/useful\\_journal\\_articles](http://www.move627.org/useful_journal_articles).

Για διευθύνσεις ιστοσελίδων, βιβλία, επιστημονικά άρθρα και διαδραστικές πηγές που απευθύνονται σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, βλ. <http://www.spldtransitions.co.uk/links-a.php>.

Για ελληνόγλωσσες αναφορές και εμπειρικές προσεγγίσεις στη μετάβαση, βλ. <http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumenna/DimotikoGymnasio.htm>

[http://fourtounis.gr/arthra/bar/bar\\_2.html](http://fourtounis.gr/arthra/bar/bar_2.html)

<http://www.proseggi.gr/?p=11896> (τελευταία ανάκτηση όλων στις 4/12/2012).

έκδοση), την ανάπτυξη τεχνικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης (Pointon, 2010), την ανάπτυξη *δομών* στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πολιτικής για τον ίδιο σκοπό (Βρυγιώτη, 2010· Ευθάλη & Σαλτερής, υπό έκδοση), καθώς και σε *ειδικότερες παραμέτρους* που σχετίζονται με το θέμα, όπως είναι τα γνωστικά αντικείμενα της διδασκαλίας (Βορβή & Δανηλίδου, υπό έκδοση). Αφετηρία του προβληματισμού στη βιβλιογραφία αποτελεί το σοκ της μετάβασης ('transition/transfer shock', Williams & Boman, 2002), όπως ορίζεται η «κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής βιώνει συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας, άγχους, φόβου πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά το αρχικό στάδιο της αλλαγής είτε από τάξη σε τάξη είτε από σχολείο σε σχολείο, σε βαθμό που δεν μπορεί να τα διαχειριστεί» (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009: 193).

Πρόσφατη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα (2009) έδειξε ότι οι δυσκολίες των μαθητών κατά τη μετάβαση αφορούν κυρίως το απαιτητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου, το άγχος και το φόβο τους για το καινούριο, τον εξετασιοκεντρικό προσανατολισμό της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και το κλίμα της τάξης σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Κοσεγιάν, υπό έκδοση). Άλλα πορίσματα για τις δυσκολίες της μετάβασης αναφέρονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δύο τύπων σχολείων, στην έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων και στη μειωμένη σύνδεση/συναισθηματική σχέση του μαθητή (affiliation) με τους καθηγητές στο Γυμνάσιο (Schneider et al., 2008· Ψάλτης, 2008), καθώς και στην έλλειψη ενός θεσμοθετημένου πλαισίου στήριξης της μετάβασης (Ευθάλη & Σαλτερής, υπό έκδοση). Διαπιστώθηκε ακόμη ότι το άγχος, η στενοχώρια και η μείωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο συνδέονται στενά με την αλλαγή του εκπαιδευτικού στη νέα βαθμίδα (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009· Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2005· Κονιδάρης, 2009· Κονιδάρης, υπό έκδοση). Συγκεκριμένα, οι μαθητές αισθάνονται να έχουν μικρότερη συναισθηματική σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου, τους οποίους χαρακτηρίζουν πιο απόμακρους και λιγότερο υποστηρικτικούς από τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού (Schneider et al., 2008). Στην Ελλάδα, ωστόσο, η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό κατά τη μετάβασή του στο Γυμνάσιο φαίνεται πως

έχει αρχίσει να αλλάζει «από την πλευρά της ανάπτυξης της σχέσης αυτής από το μαθητή» (Κονιδάρης, υπό έκδοση).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν πρόσφατα ερευνητικά πορίσματα που υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι οι μαθητές μπορούν να δώσουν πολύτιμα διαφωτιστικά στοιχεία για τη διευκόλυνση της μετάβασής τους στο Γυμνάσιο (Ashton, 2008), ενώ αντικείμενο μελέτης αποτελούν και θέματα που σχετίζονται με το φύλο των μαθητών, τη σχέση φιλίας μεταξύ τους και τη σχέση των μαθητών με τους γονείς (Demetriou et al., 2000· Schneider et al., 2008). Σημαντικό πλεονέκτημα πάντως για την ομαλή τους μετάβαση φαίνεται να παρουσιάζουν οι μαθητές με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence), (Goleman, 1995· Qualter et al., 2009· Πλατσίδου, 2010).

### **Βασικές διαφορές στα χαρακτηριστικά των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων**

Η είσοδος ενός απόφοιτου του Δημοτικού σχολείου στο Γυμνάσιο αντιστοιχεί σε μια «περίσταση» (situation) η οποία περιλαμβάνει ένα «σύνολο ανθρώπων, φυσικών αντικειμένων, φυσικών χώρων και χρονικών περιόδων... ..που δεσμεύουν τη δράση του, ανεξάρτητα από το αν ο ίδιος συνειδητοποιεί ή όχι το γεγονός αυτό» (Lofland στο Γκότοβος, 1997, σ. 55). Πρόκειται για μια διαδικασία κοινωνικοποίησης όπου ο μαθητής αναμένεται να αλληλεπιδράσει ενεργά με το νέο περιβάλλον του, διαμορφώνοντας προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, καθώς και πληρότητα επικοινωνίας και πράξης μέσα από αλληπάλληλες αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις στο κοινωνικό και μαθησιακό πλαίσιο του σχολείου. Η διαδικασία αυτή αναπτύσσεται στη βάση μιας καθημερινής «διαπραγμάτευσης» συμβολικού κυρίως χαρακτήρα, που ανταποκρίνεται στις βασικές βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του μαθητή (Γκότοβος, 1997· Φρυδάκη, 2009).

Η εξέταση της πορείας σχολικής κοινωνικοποίησης του παιδιού βασίζεται στην αναγνώρισή του ως ενεργητικού παράγοντα αυτής της διαδικασίας (Κοσσυβάκη, 1998 & 2003). Ο μαθητής απαντά δημιουργικά στον κόσμο που αντιλαμβάνεται, ερμηνεύει και κατανοεί με τρόπο μοναδικό (μοντέλο του Γνωσιακού Συμπεριφορισμού: Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004: 39-41). Η «επικοινωνιακή και λειτουργική πληρότητα» της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης (Γκότοβος, 1997, σ. 50) στις δύο σχολικές βαθμίδες

συναρτώνται με το είδος συμμετοχής των πρωταγωνιστών της όχι μόνο στην αίθουσα αλλά σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (Blackledge & Hunt, 1994· Ξωχέλλης, 2003).

Το περιβάλλον του Γυμνασίου, από την άλλη μεριά, δεν είναι μία αμιγής και αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά ένα περιβάλλον με κώδικες εκπαιδευτικής γνώσης και πολλαπλές σηματοδοτήσεις, περιχαράξεις και ταξινομήσεις (Bernstein, 1991) συμβολικού χαρακτήρα και υψηλού κοινωνικού κύρους. Ανάμεσα στις ομάδες αναφοράς κυρίαρχη θέση κατέχουν οι εκπαιδευτικοί, των οποίων ή απόφαση να ασκήσουν το επάγγελμά τους θα πρέπει να στηρίζεται στην επαρκή ενημέρωσή τους γι' αυτό, σε μια ρεαλιστική αποτίμηση του εαυτού τους και στην πραγματική επιθυμία τους να διδάξουν (Δημητριάδου, 1982).

Παρά το γεγονός ότι το Δημοτικό και το Γυμνάσιο στη χώρα μας συνιστούν μαζί την Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία των δύο βαθμίδων είναι κάθε άλλο παρά ενιαία. Οι βασικότερες διαφορές που παρουσιάζουν θα μπορούσαν να συμπυκνωθούν τουλάχιστον στα εξής:

α) Τα ηλικιακά χαρακτηριστικά των παιδιών στο Δημοτικό, σε σχέση με το Γυμνάσιο, αφήνουν περισσότερα περιθώρια εκπαιδευτικής παρέμβασης σε επίπεδο μαθησιακό (Bruner, 1994).

β) Χάρη στη δομή των μαθημάτων και του ωρολογίου προγράμματος, καθώς και των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο δημοτικό σχολείο, ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να προσεγγίσει και να επηρεάσει πιο εύκολα την προσωπικότητα των μαθητών του από ό,τι οι καθηγητές που εισέρχονται εναλλάξ για να διδάξουν μαθήματα ειδικότητας στην αίθουσα του Γυμνασίου (Κονιδάρης, υπό έκδοση).

γ) Η ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο από καθηγητές ειδικότητας, ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός των μαθημάτων και η έμφαση στο αντικείμενο της διδασκαλίας καθιστούν την ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης δεύτερης σημασίας σε σύγκριση με τη διδακτική διαδικασία (Ξωχέλλης, 2010).

Τα παραπάνω στοιχεία θέτουν ένα πλαίσιο γνωστικών, μαθησιακών και κοινωνικών απαιτήσεων της φοίτησης στο Γυμνάσιο, με τις οποίες ο νεοεισερχόμενος μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος. Στη συνέχεια του κειμένου επιχειρείται η ανίχνευση των προϋποθέσεων που μπορούν να καταστήσουν δυνατή αυτήν την εξοικείωση.

### Παράμετροι της σχολικής κοινωνικοποίησης στο Γυμνάσιο

Όπως έδειξε ο Bernstein (1991), η δόμηση της εκπαιδευτικής γνώσης και η μετάδοσή της, δηλαδή η συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών, βασίζεται σε έναν επικοινωνιακό κώδικα ο οποίος αποτελεί τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο κώδικας αυτός εξασφαλίζει τον έλεγχο της αναπαραγωγής του συστήματος και υποθάλλει τις λειτουργίες του (Γκότοβος, 2001· Πυργιωτάκης, 2000), μία από τις οποίες είναι και η κοινωνικοποίηση.

Η *πολιτισμική προσαρμογή* (acculturation) (Γκότοβος, 1997: 66) του μαθητή στο περιβάλλον του Γυμνασίου διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, οι οποίοι αποτελούν διαστάσεις της γενικότερης κοινωνικοποίησης των μαθητών στο σχολείο. Έρευνα των Trenholm και Rose (1981) έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη «σωστή» συμπεριφορά του μαθητή συνοψίζεται στα εξής: τυπική ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις, περιορισμός του αυθορμητισμού, ώριμη αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται, αρμονική συναναστροφή και συνεργασία με τους συμμαθητές, ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και απόκριση σε συγκεκριμένες περιστάσεις με τον κατάλληλο τρόπο. Στο Γυμνάσιο τα στοιχεία αυτά αποτελούν, κατά μία έννοια, δείκτες της σχολικής κοινωνικοποίησης του νεοεισερχόμενου μαθητή και συνδέονται με συγκεκριμένες παραδοχές για τη σχολική πραγματικότητα, οι κυριότερες από τις οποίες είναι εξής:

1. Η παιδαγωγική διαδικασία επιδιώκει τη διαμόρφωση, σταθεροποίηση ή αλλαγή της συμπεριφοράς του παιδαγωγούμενου σύμφωνα με τις ισχύουσες νόρμες σε μια κοινωνική ομάδα· έχει δηλαδή «τελεολογική δομή» (Ξωχέλλης, 2002: 22-23). Η έμφαση στην παιδαγωγική ή τη γνωστική διάσταση εξαρτάται από τη σχολική βαθμίδα και το είδος της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται σε αυτήν.
2. Οι μορφές παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο Γυμνάσιο και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στη γλωσσική αλληλεπίδραση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα υπόλοιπα είδη αλληλεπίδρασης στο σχολείο είναι λιγότερο σημαντικά (Mercer, 2000· Γκότοβος, 1997).

3. Ήδη από το Δημοτικό ο μαθητής διαθέτει ένα «γνωστικό απόθεμα» ή μία «κοινή γνώση» (Γκότοβος, 1997: 66) για την αντιμετώπιση της καθημερινής ρουτίνας στο σχολείο: ξέρει πώς μπορεί να εξασφαλίσει έναν καλό βαθμό στο διαγώνισμα, ποιες μπορεί να είναι οι συνέπειες της παραβατικής συμπεριφοράς κ.λπ. Πρόκειται για ένα «κοινότοπο κωδικό σύστημα επικοινωνίας και γνώσης, το οποίο σχετίζεται κυρίως με αξίες, κανόνες, παραδοχές, στάσεις και πρακτικές που εφαρμόζονται στις διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας» (Κωνσταντίνου, 1998: 57-58). Στο Γυμνάσιο η έμφαση μετατοπίζεται από την κοινωνική στην ακαδημαϊκή μάθηση,<sup>2</sup> με στόχο την ανταπόκριση του μαθητή στην «εξειδικευμένη γνώση» των διαφόρων μαθημάτων (Πυργιωτάκης, 2000· Good & Brophy, 2000).
4. Κοινή γνώση για την εκπαιδευτική διαδικασία διαθέτει και ο καθηγητής. Από τα περιγραφικά και ερμηνευτικά σχήματα που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία εξαρτώνται ο τρόπος εμπλοκής, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η αξιολόγηση του μαθητή. Ιδιαίτερα στην αξιολόγηση γίνεται ευρεία χρήση της κοινής γνώσης του εκπαιδευτικού – είτε το συνειδητοποιεί ο ίδιος είτε όχι – επειδή δεν υπάρχει αυστηρή αντιστοιχία ανάμεσα στο «τεκμήριο» και στην «αξία» του (Γκότοβος, 1997: 71).
5. Με βάση την κοινή τους γνώση, μαθητές και καθηγητές αναγνωρίζουν και σηματοδοτούν αμοιβαία τις ενέργειές τους, αλλά και διαμορφώνουν τις μεταξύ τους προσδοκίες. Συχνά γίνονται παραβάσεις των κανόνων που αναφέρονται σ' αυτήν τη γνώση, είτε από το ένα μέρος είτε από το άλλο. Και ενώ ο καθηγητής νομιμοποιείται να σχολιάζει τις παραβάσεις των μαθητών του, όταν η παράβαση γίνεται από τον ίδιο, οι μαθητές δεν δικαιούνται να την σχολιάζουν (Γκότοβος, 1997).<sup>3</sup>
6. Η κοινή γνώση γενικότερα αποτελεί βασικό στοιχείο του «άδηλου» ή «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος ή «παραπρογράμματος» (hidden curriculum), δηλαδή των ανεπίσημων αλληλεπιδράσεων, γνωστικών και μη, που συμβαίνουν στο χώρο της τάξης ή του σχολείου· αναφέρεται όμως και «στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών» (Χατζηγεωργίου, 2004, σ. 110) που μαθαίνει ο μαθητής στο

<sup>2</sup> Για τον Bruner (1994: 55-68) υπάρχει μετατόπιση από τη δαισθητική (intuitive) στην αναλυτική (analytical) σκέψη.

<sup>3</sup> Το φαινόμενο αυτό εντάσσεται στις *σχολικές σχέσεις κυριαρχίας* που καθορίζονται από νόμους και πρότυπα, όπως υποστηρίζεται παρακάτω.

σχολείο, το οποίο δεν περιέχεται στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.<sup>4</sup> Με βάση το κρυφό πρόγραμμα διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό η παιδαγωγική αλληλεπίδραση στην τάξη, αλλά γίνεται και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός περιεχόμενο διαπαιδαγώγησης με τη μορφή της «άτυπης διδακτέας ύλης» (Μαυρογιώργος, 1983).

7. Η μάθηση και η διδασκαλία δεν είναι γραμμικές και μονοσήμαντες, αλλά πολυπαραγοντικές διαδικασίες. Το παιδαγωγικό αποτέλεσμα, συνεπώς, δεν προσδιορίζεται μόνο από το προφίλ του εκπαιδευτικού και την οργάνωση των παιδαγωγικών χειρισμών· συναρτάται και με τις ψυχολογικές-μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, τα κίνητρά τους και ένα σύνολο από δέσμες μεταβλητών που αναφέρονται στην αφετηρία, το πλαίσιο, τη διαδικασία και το προϊόν της διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2003). Οι μεταβλητές αυτές χαρακτηρίζουν τη *συνάντηση* της διδακτέας ύλης με το μαθητή, όπως υποστηρίζεται από τη *θεωρία των μορφωτικών αγαθών* (Ξωχέλλης, 2003) ή τη *θεωρία της μόρφωσης* (Φρυδάκη, 2009). Από τους όρους με τους οποίους συντελείται η συνάντηση αυτή εξαρτάται ο μετασχηματισμός της ακαδημαϊκής σε σχολική γνώση (Bruner, 1994).
8. Για την «ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος» ο εκπαιδευτικός επιδιώκει τη διατήρηση θεμιτών μορφών συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών: να μην αλλάζουν θέσεις, να σηκώνουν το χέρι τους για να μιλήσουν, να υπακούν στις εντολές κ.λπ. Για τη διασφάλιση της «τάξης» (Γαϊτενίδης, 2000), η οποία συνήθως θεωρείται αυτονόητα επιβεβλημένη, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλες στρατηγικές (περιθωριοποίηση, χειραγώγηση ή και ενσωμάτωση του μαθητή σε πρότυπα συμπεριφοράς που συχνά πείθεται να δεχτεί (με το κοινώς λεγόμενο «φιλότιμο») (Γκότοβος, 1997).

Οι παραπάνω παράγοντες προσδιορίζουν το βαθμό σχολικής κοινωνικοποίησης του μαθητή στο Γυμνάσιο, η οποία με τη σειρά της δηλώνει την αντιστοιχία ανάμεσα στις *κοινωνικές προσδοκίες* («φαινόμενο Πυγμαλίων») (Μπασέτας, 1999· Ξωχέλλης, 2003) για τη συμπεριφορά του και στην *υπαρκτή* συμπεριφορά του. Και επειδή οι όροι της σχολικής

---

<sup>4</sup> Οι κανόνες που διέπουν αυτήν την περιοχή της σχολικής πραγματικότητας παρουσιάζουν μια μεθοδολογική δυσκολία στην προσέγγισή τους, γι' αυτό και δεν έχουν μεγάλη αναλυτική ή ερμηνευτική ισχύ. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος για την ονοματοθεσία της («κρυφό πρόγραμμα»).

κοινωνικοποίησης στο νέο περιβάλλον του μαθητή δεν αποτελούν προσωπικές επιλογές του (Σολομών, 1994), φυσικό είναι κατά την προσαρμογή αυτή να συναντά συχνά δυσκολίες. Η ανταπόκριση σε καινούριους συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, μαθήματα ή ομάδες παιχνιδιού αποτελεί συχνά μια οδυνηρή πρόκληση. Για το λόγο αυτό, οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις γονέων και εκπαιδευτικών δεν θα πρέπει να είναι ασυνεπείς, ρευστές και ασαφείς. Ένας συνδυασμός από κοινωνικές δεξιότητες, αυτοεπίγνωση (“awareness”) (Joyce & Weil, 1986: 185-201) και συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence, Goleman, 1995) από μέρους των μαθητών αποτελούν προϋπόθεση για επιτυχημένες κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση και ικανοποιητική ανταπόκριση σε επιδόσεις, σχολική παρακολούθηση και επιθυμητή συμπεριφορά (Qualter et al., 2009). Από την άλλη μεριά, γονείς και εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από ανεκτικότητα, ψυχραιμία και υπομονή βοηθούν τους μαθητές να μειώσουν τις δυσκολίες προσαρμογής τους στο καινούριο σχολείο.

Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια από τις πιο κρίσιμες ομάδες «σημαντικών άλλων» στο περιβάλλον του σχολείου (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004). Η εξειδικευμένη γνώση που διαθέτουν, η αρμοδιότητά τους στη διαπίστωση προβλημάτων συμπεριφοράς, η διατύπωση θετικών προσδοκιών για τους μαθητές, η ανατροφοδότησή τους και η οργάνωση ευέλικτων περιβαλλόντων μάθησης και μαθησιακής υποστήριξης ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της σχολικής κοινωνικοποίησης των μαθητών (Morrison, 2005).

### **Δυσκολίες των μαθητών κατά την προσαρμογή τους στο περιβάλλον του Γυμνασίου**

Η επιτυχία της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αφορά μία σειρά από παραμέτρους όπως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητικών υποκειμένων, η οικογένεια και οι συνομήλικοι, τα σχολικά συστήματα, οι εκπαιδευτικοί και ολόκληρη η σχολική κοινότητα (Jindal-Snape & Foggie, 2008).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Για μια συνοπτική ενημέρωση ως προς τις θεωρητικές-ερευνητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα μετάβασης γενικότερα, βλ. Βρυνιώτη, 2010: 108-110.

Τα προβλήματα προσαρμογής<sup>6</sup> μπορούν να ενταχθούν στις γενικότερες δυσκολίες προσαρμογής του αναπτυσσόμενου ατόμου σε νέα περιβάλλοντα. Τα κριτήρια, βέβαια, με τα οποία οι ειδικοί στο χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας έχουν συμφωνήσει να διακρίνουν το φυσιολογικό από το προβληματικό δεν είναι δυνατό να οριστούν επακριβώς, ούτε και υπάρχουν έτοιμες απαντήσεις ή συνταγές για την αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών. Μπορούμε εδώ μόνο να αναφέρουμε ενδεικτικά τις συνηθέστερες μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο, όπως είναι η έλλειψη αυτοελέγχου, η επιθετικότητα, η πρόκληση αναταραχής στην τάξη, οι υπερβολικές ή ελλειμματικές αντιδράσεις και η άρνηση συνεργασίας.

Μία από τις βασικές αιτίες των δυσκολιών προσαρμογής του παιδιού στο Γυμνάσιο είναι η αδυναμία του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των μαθημάτων, και επομένως να συμμορφωθεί με τους κανόνες της καλής επίδοσης. Η αδυναμία αυτή οφείλεται στην έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με «την εννοιολογική υποδομή, τους τρόπους σκέψης, μεθοδολογίας, ερμηνείας των δεδομένων και χρήσης της γλώσσας που ακολουθούν οι επιστήμονες» (Ματσαγγούρας, 2007: 200). Η έλλειψη αυτής της εξοικείωσης συχνά έχει βαθύτερα αίτια, καθώς σχετίζεται με μια σειρά από δεξιότητες γραμματισμού που θα πρέπει να έχει ήδη κατακτήσει ο μαθητής στο Δημοτικό: την επαρκή χρήση του συμβολικού συστήματος της γλώσσας (literacy) και τη μαθηματική ικανότητα (numeracy).<sup>7</sup> Η αναγνωστική δυσκολία μπορεί να είναι ανεξάρτητη από κάποια διανοητική, πολιτισμική ή συναισθηματική αιτιολογία, επηρεάζει όμως τις γλωσσικές δεξιότητες που συνδέονται με το γραπτό λόγο (Owens, 1992· Nagel, 2001· Savignon, 2002· Ματσαγγούρας, 2007). Από την

---

<sup>6</sup> Με τον όρο «δυσκολία προσαρμογής» εννοούμε την ακατάλληλη, αναποτελεσματική ή αποτυχημένη προσπάθεια του παιδιού ή του εφήβου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η δυσκολία προσαρμογής συνδέεται με «αξιοσημείωτη υποκειμενική ενόχληση ή δυσφορία του παιδιού ή/και με έκπτωση της λειτουργικότητάς του σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής του» (γνωστικό, διαπροσωπικό-κοινωνικό και συναισθηματικό), και συνήθως συνδέεται με καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004: 138).

<sup>7</sup> Για την κατάκτηση του γραμματισμού έχουν προταθεί διάφορα δομικά μοντέλα. Σύμφωνα με το μοντέλο του Seymour (2005), η κατάκτηση αυτή περνά από τέσσερις διαδοχικές φάσεις (προ-αναγνωστική, πρώτη αναγνωστική, ορθογραφική και μορφογραφική), που βασίζονται στη βαρύτητα και τη λειτουργία των διαφόρων γλωσσικών μονάδων μιας συγκεκριμένης γλώσσας κατά την επεξεργασία της.

άλλη μεριά, η σύνθετη διαδικασία της ορθογραφημένης γραφής απαιτεί – εκτός από την ικανότητα αντιστοίχισης φωνημάτων με γραφήματα – την ανάκληση της ορθογραφικής δομής των λέξεων, καθώς και την εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων με γνώση των αντίστοιχων εξαιρέσεων. Τα λάθη συνεπώς είναι πολλαπλά, ιδιαίτερα στη γραπτή έκφραση-έκθεση των μαθητών, διότι παράλληλα με τον κατακλυσμό της σκέψης τους από ιδέες και ρέοντα εσωτερικό λόγο (Vygotsky, 1962), συγχρόνως θα πρέπει να εφαρμόζονται συντακτικοί, γραμματικοί και ορθογραφικοί κανόνες.

Αρκετά επίσης προβλήματα στη γραπτή έκφραση των μαθητών στο Γυμνάσιο οφείλονται στην ελλιπή κατανόηση του θέματος, την έλλειψη ιδεών, τη σύγχυση απόψεων, το φτωχό λεξιλόγιο, την αδυναμία συγκρότησης ολοκληρωμένων προτάσεων, την αδυναμία χρήσης της υποτακτικής σύνδεσης και σχηματισμού αιτιολογικών κρίσεων, καθώς και την αδυναμία οργάνωσης και σύνδεσης επιμέρους νοημάτων (Δημητριάδου, 2005· Αδαλόγλου, 2007). Εξαιτίας όλης αυτής της πολυπλοκότητας και δεδομένου του ότι οι απαιτήσεις στο Γυμνάσιο ολοένα αυξάνονται, παρατηρείται μεγαλύτερη δυσκολία στην αντιμετώπιση λαθών στη γραπτή έκφραση από ό,τι στην ανάγνωση. Έτσι, ενώ η αναγνωστική ικανότητα αποκαθίσταται, τα λάθη στη γραφή συνήθως επιμένουν να υφίστανται ή και δεν εξαλείφονται ποτέ. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν μέθοδοι και αντισταθμιστικές στρατηγικές,<sup>8</sup> πέρα από την εκμάθηση κανόνων, τις συνεχείς αντιγραφές και τις άκαρπες επαναλήψεις (Savignon, 2002). Εξάλλου τα κοινά χαρακτηριστικά στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών και το διδακτικό υλικό για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τη Λογοτεχνία στις δύο βαθμίδες (Βορβή & Δανιηλίδου, υπό έκδοση) αποτελούν μία σημαντική βάση για την παρουσία μιας συνέχειας στη γλωσσική διδασκαλία. Όσο για τη μαθηματική ικανότητα, είναι και αυτή αρκετά περίπλοκη και απαιτεί πολλές δεξιότητες, καθώς εμπλέκει γλωσσικούς, γνωστικούς, αντιληπτικούς, μνημονικούς μηχανισμούς και επιπλέον κίνητρα και θυμικές αντιδράσεις του μαθητή κατά την επίλυση προβλημάτων (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου 2004: 173-177). Ιδιαίτερα ο ρόλος των κινήτρων (Bruner,

---

<sup>8</sup> Ως *στρατηγική διδασκαλίας* ορίζεται εδώ «η συγκροτημένη συνακολουθία αλληλοεπικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει με βάση συγκεκριμένες αρχές ο εκπαιδευτικός κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, με σκοπό να υλοποιήσει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2001: 160).

1994) στην κατάκτηση του γραμματισμού αποτελούν σημαντικό θέμα διεθνών και διαπολιτισμικών μελετών τα τελευταία χρόνια (Gambrell, 2009).

Η παραπάνω ανάλυση φαίνεται αρκετή για να καταδείξει ότι οι δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά θα πρέπει να αντιμετωπίζονται και να αναιρούνται κυρίως στο Δημοτικό· αν συνεχιστούν και στο Γυμνάσιο, είναι πολύ πιθανό να έχουν στη συνέχεια μεγάλο κόστος όχι μόνο στη σχολική επίδοση των μαθητών, αλλά και στη συναισθηματική υπόσταση και την κοινωνική τους μάθηση γενικότερα. Όπως έχει δείξει σχετική έρευνα, η κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί πληρέστερα με τη συνεργασία σπιτιού, σχολείου και παιδιού.<sup>9</sup>

Σε κοινωνικό επίπεδο, πολλά παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις αναπτυξιακές απαιτήσεις της εισόδου στο Γυμνάσιο εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής οι οποίες υποκαθιστούν μια παλαιότερη δυσκολία τους στο Δημοτικό σχολείο. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν μπορούσε κάποτε να χειριστεί το άγχος του αποχωρισμού από την οικογένεια, τώρα είναι πολύ πιθανό να εμφανίζει σωματικά συμπτώματα (π.χ. πόνους στην κοιλιακή χώρα ή εμέτους) και να είναι απρόθυμο να φοιτήσει στο Γυμνάσιο (Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενμπεργκ κ.ά., 1996). Συχνά ένας τέτοιος έφηβος δυσκολεύεται να αποκτήσει φίλους και να κάνει βήματα προς την εύρεση της προσωπικής του ταυτότητας και την ανεξαρτοποίησή του.

Από την άλλη μεριά, αν ένας μαθητής δεν μπορεί ή δεν θέλει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του σχολείου, υπάρχει κίνδυνος να του προσαφθεί από τον εκπαιδευτικό μια «ετικέτα» (οκνηρός, αδιάφορος κ.λπ.), με αποτέλεσμα αρνητικές προσδοκίες αλλά και την οργάνωση αρνητικής δράσης από μέρους του (Γκότοβος, 1997). Έτσι, η στιγμιαία προσβολή μπορεί να εξελιχτεί σε αποκλίνοντα ρόλο ή να ελαχιστοποιήσει τη συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, με αποτέλεσμα τη σιωπηλή παρουσία του στην αίθουσα.

---

<sup>9</sup> Εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται στην έρευνα δράσης και αναπτύχθηκαν σε δημοτικά σχολεία του Σέφιλντ, της Βαλέντσια, του Λονδίνου και της Αθήνας έδειξαν ότι η εμπλοκή των γονέων στις πρακτικές αλφαριθμητισμού των παιδιών τους αποδεικνύεται σε κάθε περίπτωση αποτελεσματική (Dombey & Spencer, 1998).

### Σχολική εξουσία και μαθητική αδιαφορία

Κατά κοινή ομολογία, το σχολείο αποτελεί έναν κρατικό θεσμό όπου επικυρώνονται και δοκιμάζονται οι κυρίαρχες μορφές σχέσεων που αναπτύσσει η κοινωνία με την παιδική ηλικία. Οι κανόνες του σχολείου λειτουργούν στη βάση ενός αναπαραγωγικού κύκλου, ο οποίος συνδέει τις μακρο-κοινωνικές σχέσεις με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών υποκειμένων (Σολομών, 1994). Στο πλαίσιο του κύκλου αυτού δομείται ένα περιοριστικό αλλά και παραγωγικό πλέγμα σχέσεων εξουσίας, το οποίο αντανακλά τις κυριαρχικές και αναπαραγωγικές δομές της επικοινωνιακής διαδικασίας στο σχολείο, ενώ παράλληλα σταθεροποιεί αρνητικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (Κυρίδης, 1999).

Ο τρόπος μεταβίβασης της σχολικής γνώσης αποτελεί ταυτόχρονα συνιστώσα της σχολικής εξουσίας. Το πλαίσιο παραγωγής της γνώσης αυτής δεν συνιστά έναν ενιαίο χώρο αδέσμευτης και «καθαρής» δημιουργίας, αλλά πολλαπλά πεδία πρακτικών εξουσίας. «Μέσα στις ίδιες τις διατάξεις που αφορούν την κανονιστική ρύθμιση της μεταβίβασης των γνώσεων διαρθρώνεται ένα ολόκληρο δίκτυο τεχνικών σχολικής εξουσίας» (Σολομών, 1992: 12). Ακόμη και ο όρος *μέθοδος διδασκαλίας*, για παράδειγμα, παραπέμπει εν πολλοίς σε ένα ολόκληρο φάσμα πειθαρχικών διατάξεων. Εδώ οι πρακτικές παραγωγής γνώσης δεσμεύονται από συγκεκριμένους κανόνες και υπάγονται σε συγκεκριμένα θεσμικά σχήματα, τα οποία διέπονται από εσωτερικές δομές και ιεραρχίες, αλλά και από εξωτερικές εξαρτήσεις (Σολομών, 1994). στόχος τους είναι να αντιμετωπίζουν προβλήματα συνοχής, συνέχειας και λειτουργικής αποτελεσματικότητας στο σχολείο, ενώ ταυτόχρονα σηματοδοτούν τις κυριαρχικές και αναπαραγωγικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής επικοινωνίας (Κυρίδης, 1999).<sup>10</sup>

Από την άλλη μεριά, μέσα από τη θεσμοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς το σχολείο θέτει τα όρια δραστηριοποίησης της σχολικής ομάδας και αλληλόδρασης μεταξύ των μελών

---

<sup>10</sup> Η εγκυρότητα αυτής της λογικής επιβεβαιώνεται και από τον τρόπο με τον οποίο είναι συνήθως σχεδιασμένος ο χώρος στο ελληνικό σχολείο: μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως παράμετροι σχεδιασμού με σταθερές και αμετάβλητες «τιμές» ως προς τη συμπεριφορά και τις πρακτικές που υιοθετούν μέσα στην αίθουσα. Οι τιμές αυτές αντιστοιχούν στα βασικά χαρακτηριστικά οργάνωσης της αίθουσας και συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας και εργασίας στη σχολική τάξη. Έτσι, ο σχεδιασμός του σχολικού χώρου φαίνεται να εξυπηρετεί διδακτικές θεωρήσεις οι οποίες *τυποποιούν* την ανθρώπινη παρουσία (Γερμανός, 2002 και 2003).

της. Με τον τρόπο αυτό δημιουργεί συλλογική ευθύνη για τη διαφύλαξη και τήρηση των κανόνων, διευκολύνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και διαφυλάσσοντας την αποτελεσματικότητά της· ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζεται εξουσιαστικός ρόλος σε όσους θεσμοθετούν τους κανόνες, με αποτέλεσμα να εκλογικεύεται η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας, αλλά και το σύστημα επιβολής ποινών. Έτσι το σχολείο συνιστά τόπο όπου οι κύριες θέσεις εξουσίας απονέμονται εκ των προτέρων, ενώ οι σχέσεις κυριαρχίας προβλέπονται από νόμους και πρότυπα. Η έννοια «σχολική εξουσία» δεν αναφέρεται σε μια προσωποποιημένη αντίληψη εξουσίας (π.χ. του δασκάλου ή του διευθυντή) ή του Υπουργείου Παιδείας αλλά σε μια «τοπική στρατηγική κατάσταση των σχέσεων ισχύος στο εσωτερικό του σχολείου» (Σολομών, 1992: 12).

Η σχολική εξουσία φαίνεται να είναι οριοθετημένη σαφέστερα στο Γυμνάσιο από ό,τι στο Δημοτικό (Κονιδάρης, υπό έκδοση) και η νομιμότητά της μπορεί να συσχετιστεί με τέσσερις τουλάχιστον παράγοντες:

- (i) το βαθμό και τους κανόνες αναπλαισίωσης της γνώσης από έναν εξωτερικό φορέα ή από τους φορείς του τοπικού πλαισίου (εκπαιδευτικούς και μαθητές) (Σολομών, 1994).
- (ii) τη βαρύτητα που δίνεται στην επιλεκτική λειτουργία του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2000· Γκότοβος, 2001).
- (iii) την ποιότητα της «ανθρώπινης» επικοινωνίας ανάμεσα στο μαθητή και τον καθηγητή, η οποία περιορίζεται στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και την αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2005).
- (iv) τις αντινομίες που παρατηρούνται συχνά στο σχολείο: από τη μια μεριά προβάλλεται ένας εκπαιδευτικός αντιαυταρχικός, δημοκρατικός και συνεργάσιμος και από την άλλη επιδιώκεται ένας μαθητής υπάκουος και πειθήνιος απέναντι στο δόγμα «σεβασμός άνευ όρων» (Γκότοβος, 1997: 112).

Η «κυριαρχία της σχολικής αυθεντίας» στη μεταλαμπάδευση ιδεών και την επιβολή κανόνων οδηγεί στην εκδήλωση φυσικών αντιδράσεων από τους μαθητές. Μια μορφή προβληματικής συμπεριφοράς που συχνά διογκώνεται στο Γυμνάσιο είναι η *μαθητική αδιαφορία*. Αυτή

μπορεί να έχει τη μορφή της ελάχιστης προσπάθειας, της αποφυγής ανταγωνισμού ή διαμαρτυρίας, ή ακόμη και να αποτελεί στρατηγική του μαθητή για τη δικαιολόγηση των χαμηλών του επιδόσεων.

Συχνά οι παρατηρήσεις, οι εντολές, η απειλή αλλά και η επιβολή κυρώσεων δεν αρκούν ώστε να κινητοποιήσουν τους μαθητές και να δώσουν αποδεκτές μορφές συμμετοχής τους στο μάθημα. Οι συμπεριφορές αυτές του εκπαιδευτικού μπορούν να αποτελέσουν αυτονόητες προσδοκίες του αδιάφορου μαθητή για τον καθηγητή του, ενώ παράλληλα η ίδια η αδιαφορία του μαθητή γίνεται αναμενόμενη προσδοκία του δασκάλου γι' αυτόν. Το εν λόγω πρόβλημα θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί, ωστόσο, μέσα από μια διαφοροποιημένη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μαθητική αδιαφορία: αν δηλαδή αυτή εκλαμβάνεται όχι ως παράβαση κάποιου ηθικού κανόνα, αλλά ως *πρόκληση* για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου θα μπορούσαν να συμβούν τα εξής:

- α) να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να ενεργοποιηθεί αποφεύγοντας τον παθητικό του ρόλο στην τάξη·
- β) να εξελιχθούν οι τύποι αλληλεπίδρασης «δάσκαλος-τάξη» ή «δάσκαλος-μαθητής» σε «μαθητής-μαθητής», «μαθητής-ομάδα μαθητών» ή «μαθητής-τάξη», οι οποίοι προωθούν νέα επικοινωνιακά πρότυπα στη σχολική αίθουσα·
- γ) να αυξηθεί η συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του πλαισίου αλληλεπίδρασης στην τάξη, με την προώθηση θεμιτών υποχρεώσεων τόσο από μέρος του εκπαιδευτικού όσο και από μέρος των μαθητών.<sup>11</sup>

Οι πρακτικές αυτές βοηθούν στη διαπροσωπική επικοινωνία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και των μαθητών μεταξύ τους, προάγοντας τη σχολική κοινωνικοποίηση· και τούτο, επειδή δεν αναπαράγουν προκαθορισμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς τα οποία παρακωλύουν την ανάπτυξη της μαθητικής ταυτότητας, «ιδιαίτερα όταν αυτή δεν είναι επαρκώς σταθεροποιημένη σε προηγούμενα στάδια της ψυχικής εξέλιξης του μαθητή»

---

<sup>11</sup> Υιοθετούμε εδώ τη «θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης» για την επικοινωνία στο σχολείο, καθώς οι νόρμες και αξίες που αντανακλώνται ως μηνύματα στην εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολίζουν τη συμπεριφορά των εμπλεκόμενων υποκειμένων ανάλογα με τους ρόλους που ερμηνεύουν και «παίζουν» στις σχέσεις τους με τους άλλους (Ξωχέλλης, 2003).

(Ξωχέλλης, 2003, σ. 59). Η παρουσία κανόνων πάντως που θα ορίζουν το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη είναι απαραίτητη· για να είναι και αποτελεσματικοί οι κανόνες αυτοί, θα πρέπει να έχουν περιορισμένη έκταση και λογική βάση, να έχουν συζητηθεί επαρκώς μέσα στην αίθουσα, αλλά και να χαρακτηρίζονται από θετική διατύπωση των εννοιών. Γενικότερα, υποστηρίζουμε ότι η θεσμοθετημένη *συμμετοχή του μαθητή* στην άσκηση της σχολικής εξουσίας, η ανάπτυξη στρατηγικών για *αυτοπειθαρχία*, καθώς και η εισαγωγή μεθόδων *αυτοαξιολόγησης* θα μπορούσαν να δώσουν λύση σε προβλήματα που σχετίζονται με πρακτικές καταναγκασμού στο σχολείο, αλλά και με τη μαθητική αδιαφορία (Ματσαγγούρας, 2002β).

### **Προτάσεις για την υπέρβαση των προβλημάτων της μετάβασης**

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διατυπωθούν κάποιες προτάσεις για την αναίρεση των δυσκολιών που ανιχνεύτηκαν στα προηγούμενα υποκεφάλαια, με βάση τις αιτίες οι οποίες τις δημιουργούν. Ως αφετηρία τίθεται μία καταρχάς κοινή παραδοχή: ότι η ποικιλία των μαθημάτων που διδάσκονται στο Γυμνάσιο από καθηγητές ειδικότητας συνεπάγεται την κατανόηση, ερμηνεία και αξιολόγηση της σχολικής γνώσης σε πιο εξειδικευμένο και προωθημένο επίπεδο από εκείνο του Δημοτικού σχολείου. Η ανταπόκριση των μαθητών στο επίπεδο αυτό εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η δομή και το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος, η πραγμάτωση του ρόλου των εκπαιδευτικών στην προηγούμενη και την παρούσα βαθμίδα, η αυτοαντίληψη και η εμπειρία των ίδιων των μαθητών μέχρι τη στιγμή της εισόδου τους στη νέα σχολική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, συνδέεται και με μία πρόκληση: οι νεοεισερχόμενοι στο Γυμνάσιο μαθητές να κατορθώσουν την ισόρροπη ανάπτυξη σκέψης, γνώσης και συναισθήματος σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας· ακόμη, να μάθουν να χειρίζονται συναισθηματικές καταστάσεις καθοδηγώντας τις σκέψεις και τις πράξεις τους, με στόχο την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (συναισθηματική νοημοσύνη) (Goleman, 1995· Πλατσίδου, 2010).

Με δεδομένη την παραδοχή ότι τα εκπαιδευτικά υποκείμενα δεν είναι ίδια μεταξύ τους, η σύγχρονη παιδαγωγική προτείνει μία ποικιλία περιστάσεων, τεχνικών και εργαλείων για τους μαθητές που διαθέτουν διαφορετικές νοητικές παραστάσεις, αλλά και εφαρμόζουν

διαφορετικές στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης. Πρόκειται για τη *διαφοροποιημένη παιδαγωγική*, η οποία βασίζεται σε ένα μαθητοκεντρικά οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο εστιασμένο σε μια ποικιλία από μαθησιακές δραστηριότητες (De Vecchi, 2000· Tomlinson, 2004· Κουτσελίνη–Ιωαννίδου, 2008). Οι διαδικασίες μάθησης που προτείνονται είναι κυρίως διερευνητικής φύσης, με έμφαση στη φθίνουσα καθοδήγηση, τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τη διαρκή στήριξη από μέρους του δασκάλου. Οι στρατηγικές αυτές παρέχουν τα εχέγγυα για την ανταπόκριση των μαθητών που εισέρχονται στο Γυμνάσιο σε νέες μαθησιακές διαδικασίες και μορφές αναπαράστασης της σχολικής γνώσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται με διδακτικές πρακτικές που υλοποιούνται στο πλαίσιο σύγχρονων διδακτικών μοντέλων, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η διαφοροποιημένη σχολική εργασία, η βιωματική μάθηση, οι κοινότητες μάθησης κ.λπ. (Joyce & Weil, 1986· Pont, 1996· Nagel, 2001· Ματσαγγούρας, 2002γ· Φρυδάκη, 2009· Cocklin, 1999).

Μερικές από τις πρακτικές που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην παραπάνω κατεύθυνση είναι να διαφοροποιεί τους στόχους προσοχής, τις δραστηριότητες, τις καταστάσεις και τα ερεθίσματα που προσφέρει στους μαθητές του, να μοιράζει την ευθύνη για τη διδασκαλία στους μαθητές και στον ίδιο, ενώ παράλληλα να δίνει εξηγήσεις και οδηγίες που να είναι σαφείς, ακριβείς και συνοπτικές· να εγκαθιδρύει μαζί με τους μαθητές προσδοκίες μάθησης και να ενεργοποιεί την προσοχή τους, να τους ενθαρρύνει να μιλούν και να έχουν ευκαιρίες απόκρισης, να θέτει ερωτήσεις και να μοιράζεται προβληματισμούς (Good & Brophy, 2000). Οι πρακτικές αυτές ευθυγραμμίζονται με τη *μαθητοκεντρική αντίληψη της μάθησης*, που στοχεύει στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων αυτενέργειας, συνεργασίας, προφορικής απόκρισης, δημιουργικής σκέψης και αλληλεπίδρασης (Joyce & Weil, 1986). Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακολουθεί και να ελέγχει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, ενώ παράλληλα να δείχνει ενδιαφέρον, κατανόηση και υποστήριξη σ' αυτόν που μιλά (Kougl, 1997· Πυργιωτάκης, 2000)· με δυο λόγια, να ακούει με ενσυναίσθηση και να απαντά στοχαστικά (*reflectively*) (Postholm, 2008· Ματσαγγούρας, 2002β).

Όταν το αντικείμενο της μάθησης έχει *νόημα*, δηλαδή βαθιά και προσωπική σημασία για το μαθητή, δημιουργεί αυξημένο ενδιαφέρον γι' αυτόν και τον βοηθά στη συγκράτηση, κατανόηση και χρήση της γνώσης σε σύνθετες καταστάσεις μάθησης (Tomlinson, 2004· Φρυδάκη, 2009). Μια τέτοια οργάνωση της διδασκαλίας παραπέμπει στο Μοντέλο της Διαφοροποιημένης Συνεκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008), όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι μαθησιακές διαδικασίες, οι τρόποι έκφρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων και το εκπαιδευτικό πλαίσιο με τις διδακτικές και οργανωτικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού οδηγούν στην ανάπτυξη της μάθησης από το επίπεδο πρόσκτησης πληροφορίας σε οργανωτικές, αναλυτικές και παραγωγικές διαδικασίες, φτάνοντας στην επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων.

Μια άλλη βασική προϋπόθεση για την υπέρβαση των δυσκολιών μετάβασης των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη «εμπλοκή» τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να συμβεί με την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών κριτικής και δημιουργικής σκέψης, την έκφραση της ακαδημαϊκής γνώσης με εναλλακτικούς τρόπους αναπαράστασης, καθώς και την ένταξη στοιχείων ποικιλίας και δημιουργικότητας στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η πορεία της μαθητείας γίνεται πράξη συνεργασίας των μελών της κοινότητας (Φρυδάκη, 2009) με κοινές πεποιθήσεις και στόχους, όπου τα νέα μέλη μετακινούνται από την περιφερειακή στην «κεντρική εμπλοκή» και ενσωματώνονται στην κοινότητα, παύοντας πλέον να είναι «νέα μέλη». Πρόκειται για μια μορφή «εμπλαισιωμένης μάθησης» (*situated learning*) (Lave & Wenger, 1990) των μελών της κοινότητας, η οποία συντελείται μέσα από συστηματοποιημένες διαδικασίες γνωστικής μαθητείας που συνδέουν τη γνώση με την εμπειρία και τις καταστάσεις της καθημερινότητας (Ματσαγγούρας, 2008· Φρυδάκη, 2009). Είναι κι αυτός ένας τρόπος ώστε η διδασκαλία να απομακρυνθεί από τον *τεχνικό ρασιοναλισμό* που χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα και να ακολουθήσει ένα είδος «διδασκαλίας εργαστηρίου» (*“laboratory training”*), στοχεύοντας στη συμμετοχική δράση και την απόλαυση από πλευράς τόσο των μαθητών όσο και του εκπαιδευτικού (Joyce & Weil, 1986· Good & Brophy, 2000). Οι παραπάνω διαδικασίες σχετίζονται με τις αρχές του Κοινωνικού Κονστрукτιβισμού, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές οικοδομούν με ενεργό

τρόπο τη γνώση εντάσσοντας τα νέα γνωστικά δεδομένα στα «σχήματα» που ήδη διαθέτουν για την κατανόηση του κόσμου (Hua Liu & Matthews, 2005· Φλουρής, 2002).

Με την πρόοδο της ωρίμανσής του ο έφηβος καθίσταται σιγά σιγά ικανός να εσωτερικεύει και να αναπαριστάνει συμβολικά τις σχέσεις μεταξύ πραγμάτων και γεγονότων, αλλά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ του ίδιου και ατόμων του περιβάλλοντός του.<sup>12</sup> Έτσι μπορεί να αναπτύξει αυτοέλεγχο για την προσαρμογή του στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες, με αποτέλεσμα την άμβλυση των συγκρούσεων με το περιβάλλον. Οι δεξιότητες αυτοελέγχου δεν αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό από όλους τους μαθητές. Από την άλλη μεριά, οι ενήλικες συνήθως χρησιμοποιούν ενοχλητικά κηρύγματα και φορτικές προσταγές προκειμένου τα παιδιά να τους ακούσουν, να πειθαρχήσουν ή να ολοκληρώσουν την εργασία τους. Αυτές όμως οι μέθοδοι δεν διευκολύνουν την «εσωτερίκευση των *στρατηγικών αυτοελέγχου*» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), με αποτέλεσμα την αύξηση των δυσκολιών προσαρμογής του εφήβου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του Γυμνασίου.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η συμμετοχική και διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επιτυχής εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία γνωστικής μαθητείας (Φρυδάκη, 2009), καθώς και η ανάπτυξη μηχανισμών αυτοελέγχου από μέρους τους μπορεί να υποστηρίξει τη διαμεσολάβηση της γνώσης και να οδηγήσει σε μια εμπλατισωμένη μάθηση που θα αμβλύνει τις δυσκολίες προσαρμογής κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Οι όψεις της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπως συναντώνται στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής, αντανακλούν μια θεώρηση του τρόπου με τον οποίο το έργο του εκπαιδευτικού σε ένα θεσμικό πλαίσιο καθορίζει το πώς ο ίδιος αναπαριστά τον εαυτό του, τους άλλους, καθώς και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Έτσι, οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει – πέρα από τις εκπαιδευτικές θεωρίες – παραπέμπουν σε ιδεολογίες οι οποίες

---

<sup>12</sup> Η διαδικασία αυτή οφείλεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα επικοινωνιακών πράξεων που ονομάζονται «*στρατηγικές αποστασιοποίησης*»: αυτές ενεργοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες και την ικανότητα συμβολικής αναπαράστασης του παιδιού ή του εφήβου, αποτελώντας τη βάση για την ενεργοποίηση των *μεταγνωστικών λειτουργιών* του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005: 162-187).

στοχεύουν στην κατασκευή της υποκειμενικότητας των μαθητών του (McLaren, 2003 & 2010). Στην περίπτωση της μετάβασης που εξετάζουμε, κάθε γνήσια παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού απαιτεί τη δέσμευσή του στον κοινωνικό μετασχηματισμό και την αλληλεγγύη του με μαθητές μειονοτήτων, χαμηλών επιδόσεων ή μειωμένης μαθησιακής ετοιμότητας. Η συνέπεια ανάμεσα στη δέσμευση αυτή και στις πρακτικές που εφαρμόζει σχετίζεται με την ικανότητά του να αισθάνεται, να επικοινωνεί, να αναγνωρίζει, να περιγράφει, να διαχειρίζεται, να κατανοεί και να εξηγεί τα συναισθήματά του (Petrides & Furnham, 2000) ως φορέας ενός ιδιαίτερα απαιτητικού επαγγελματικού ρόλου (Παπαναούμ, 2003· Εωχέλλης, 2005). Για την εννοιολόγηση του ρόλου ακολουθούμε το θεωρητικό μοντέλο του ερμηνευτικού παραδείγματος, καθώς αντιλαμβανόμαστε την αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητή όχι ως συμμόρφωση προς τους ισχύοντες κανόνες αλλά ως «δυναμική συνάρθρωση της δράσης τους» σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης (Γκότοβος, 2001, σ. 110).

Η ανταπόκριση του εφήβου στις μαθησιακές και επικοινωνιακές απαιτήσεις του Γυμνασίου σχετίζονται άμεσα με τη συμπεριφορά του, τις γνωστικές μεσολαβητικές διαδικασίες και το περιβάλλον (Bandura, 1986). Πρόκειται για ένα ερμηνευτικό σύστημα που αντιστοιχεί στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου – τη σχολική κουλτούρα (Feiman-Nemser & Floden, 1986· Lieberman, 1988)<sup>13</sup> – ως τόπο διδασκαλίας αλλά και πολιτισμικό πεδίο δράσης για την ενδυνάμωση και τον προσωπικό μετασχηματισμό των μαθητών. Σύμφωνα με τον Bernstein (1991), προκειμένου να γίνει η κουλτούρα του εκπαιδευτικού τμήμα της συνείδησης του μαθητή, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος ο δάσκαλος να ενσωματώσει την κουλτούρα του μαθητή στη δική του συνείδηση. Επιβάλλεται επομένως να υπάρχουν περιθώρια για διαφορετικούς τρόπους κατανόησης, για ποικιλία ερμηνευτικών σχημάτων σχετικά με τη μάθηση και για ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε παιδιού<sup>14</sup>. Η

<sup>13</sup> Σύμφωνα με τον Fiske (1992: 13) η έννοια της *κουλτούρας* αναφέρεται στο «σύστημα των νοηματικών προτύπων (δηλαδή εννοιών, αξιών και συναισθημάτων) που διέπουν ένα άτομο ή μια κοινότητα». Σε σχέση με την έννοια του πολιτισμού, που είναι το συνολικό προϊόν της ανθρώπινης πράξης, η κουλτούρα επέχει θέση υποσυστήματος προς σύστημα. Για τον McLaren (2010: 298) η κουλτούρα αντιστοιχεί στους «συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μια κοινωνική ομάδα βιώνει και κατανοεί τις 'δεδομένες' περιστάσεις και συνθήκες ζωής της».

<sup>14</sup> Κάτι τέτοιο διευκολύνεται μέσα από τις *χαλαρές περιχαράξεις* στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες μειώνουν την εξουσία του διδάσκοντα και αυξάνουν την εξουσία του μαθητή πάνω στην πρόσληψη της γνώσης (Bernstein, 1991).

άποψη αυτή ενισχύει την πρότασή μας για διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία καθίσταται περισσότερο επιβεβλημένη όταν οι ανάγκες και η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών αποκλίνουν από τις νόρμες της πλειονότητας. Γι' αυτό και η διαφοροποίηση δίνει απάντηση όχι μόνο στο πρόβλημα της προσαρμογής στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά και στην ανάγκη για ισότητα απέναντι στις ευκαιρίες εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008· Πυργιωτάκης, 2000· Κουτσελίνη–Ιωαννίδου, 2008).

Σημαντική προϋπόθεση για την ενεργό συμμετοχή και τον εγκλιματισμό των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι η παροχή κινήτρων (Brophy, 1986· Bruner, 1994· Good & Brophy, 2000), τα οποία μπορούν να δράσουν αντισταθμιστικά σε σχολικές διαδικασίες περίπλοκες και βαρετές. Η παροχή κινήτρων μάθησης στους μαθητές επιτυγχάνεται με την προσαρμογή του γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος στα ενδιαφέροντά τους, καθώς και την ανάπτυξη διαδικασιών που περιέχουν στοιχεία νέα ή ποικίλα (σε μορφή, περιεχόμενο, μέσα κ.λπ.) προσφέροντας ευκαιρίες για επιλογή και ενεργό απόκριση από μέρους τους (π.χ. με την εισαγωγή παιγνιωδών χαρακτηριστικών σε ασκήσεις) (Kougl, 1997). Στη σχετική βιβλιογραφία διατυπώνονται αρκετές ιδέες για καλές πρακτικές (Biesta, 2010), όπως επισκέψεις των μαθητών και των γονέων στο Γυμνάσιο, συζήτηση με το διευθυντή, πρωτοβουλίες για κοινές εργασίες μεταξύ των ιδρυμάτων, εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα διδακτικά εγχειρίδια και των δύο βαθμίδων, συμμετοχή των μαθητών σε projects, δημιουργία άλμπουμ φωτογραφιών, δημιουργία εργαστηρίων δικτύωσης ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια με θέμα τη μετάβαση – με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, στελεχών επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αλλά και στελεχών της διοίκησης –, ενεργοποίηση της ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο, των Τμημάτων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές κ.λπ. (Βορβή & Δανιηλίδου, υπό έκδοση).<sup>15</sup>

Με τη χρήση τέτοιων πρακτικών αυξάνεται η ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και του δίνεται η ευκαιρία να εμπλακεί σε διαδικασίες αυτοβελτίωσης. Τα στοιχεία αυτά ανταποκρίνονται στο μοντέλο που εισηγούνται η έρευνα δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 1993) και το «κίνημα του δασκάλου-ερευνητή» (“teacher inquiry

<sup>15</sup> Βλ. παραδείγματα στην ιστοσελίδα [http://www.move627.org/downloadables/examples\\_of\\_good\\_practice.pdf](http://www.move627.org/downloadables/examples_of_good_practice.pdf)

movement”) (Stenhouse, 1975), καθώς τον δεσμεύουν για πραγματικές αλλαγές στην τάξη του και στην εκπαίδευση γενικότερα (Dana & Yendol-Silva, 2003).

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι παρά ο «διαμεσολαβητής» που θα πρέπει να διευκολύνει την είσοδο του παιδιού στον καινούριο κόσμο του Γυμνασίου, μια είσοδο καθοριστικής σημασίας για τη μελλοντική του επιτυχία κατά την πορεία του στη Δευτεροβάθμια ή και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συνεργασία με τους γονείς και η διαβεβαίωση για την αξία της συνεργασίας αυτής με το σχολείο βοηθά σημαντικά σ’ αυτήν την κατεύθυνση. Οι επιστημονικές και παιδαγωγικές ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού, ωστόσο, που βαδίζουν παράλληλα με την επαγγελματική του σταδιοδρομία και την προσωπική του εξέλιξη, θα συναρτώνται πάντοτε με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών, των δεξιοτήτων αγωγής και διδασκαλίας που διαθέτει και γενικότερα την επαγγελματική του επάρκεια στο δύσκολο ρόλο που επιτελεί. Η συνειδητοποίηση της αξίας των παραπάνω παραμέτρων για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με την καλλιέργεια σημαντικών επαγγελματικών ικανοτήτων (ευελιξία στην αντιμετώπιση μεταβαλλόμενων συνθηκών, ικανότητα λήψης αποφάσεων, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη) παραπέμπουν στην έννοια του εκπαιδευτικού ως «στοχαζόμενου επαγγελματία», ο οποίος έχει την ικανότητα να στοχάζεται τόσο κατά τη δράση του όσο και πάνω σε αυτήν (reflection in/on action) (Schön, 1983· Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός καλλιεργεί την «ενημερωμένη πρακτική» (informed practice) και την επίγνωση για την «επιστημολογία της πρακτικής» (epistemology of practice) που εφαρμόζει (Schön, 1983), αναβαθμίζοντας έτσι την επικρατούσα άποψη για τη φύση της επαγγελματικής του γνώσης και αναιρώντας την κρίση εμπιστοσύνης της κοινωνίας για το επάγγελμά του. Ζητούμενο είναι λοιπόν η ανταπόκριση του δασκάλου στο μοντέλο του “στοχαστικού-κριτικού εκπαιδευτικού” (reflective practitioner, Schön, 1983· Zeichner, 1996) τον οποίο χαρακτηρίζει η αυτοεπίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του, με όλες τις προϋποθέσεις που προηγούνται και τις προεκτάσεις που συνεπάγονται από τα παραπάνω γνωρίσματα (Carr & Kemmis, 1997 [1986]· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2007).

Γενικότερα η επιτυχής ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στην ανάγκη του παιδιού για συνολική ενσωμάτωσή του στο σχολείο – και ιδιαίτερα για την προσαρμογή του στις προοδευτικά αυξανόμενες απαιτήσεις της επόμενης βαθμίδας – αυξάνει το επιστημονικό του κύρος, αναβαθμίζει τον παιδαγωγικό του ρόλο και αναπροσδιορίζει τις ποιοτικές συνιστώσες της επαγγελματικής του κοινωνικοποίησης (Lacey 1987).

### **Επίλογος**

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στο παρόν κείμενο έγινε η σκιαγράφηση βασικών παραμέτρων της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχολικής κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με τη μετάβαση του μαθητή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Στόχος μας ήταν να διαφανούν τα περιθώρια που υπάρχουν για τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας η οποία θα επιτρέπει την ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων κατανόησης, την υιοθέτηση ποικίλων ερμηνευτικών σχημάτων σχετικά με τη μάθηση, καθώς και την ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε παιδιού. Η υλοποίηση μιας τέτοιας προοπτικής βοηθά τον έφηβο που εισέρχεται στο Γυμνάσιο να επιτύχει πληρότητα επικοινωνίας και πράξης και γενικότερα να διαμορφώσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα, καθώς ταυτόχρονα θα ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της οικογένειας και του σχολείου.

Το περιβάλλον του σχολείου σήμερα είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, συνεχώς μεταβαλλόμενο και διαποτισμένο από τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας. Επιπλέον είναι πολυπολιτισμικό και αναπόφευκτα ενταγμένο σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό πλαίσιο (Ξωχέλλης, 2005). Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκρίνεται διαρκώς στους τέσσερις βασικούς τομείς της διδασκαλίας (προγραμματισμός και προετοιμασία, μαθησιακό περιβάλλον, διδασκαλία και επαγγελματικές υπευθυνότητες) (Danielson, 2007) έχει ουσιαστική αξία, καθώς τον καθιστά ικανό να απαντά αποτελεσματικά στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, να προβληματίζεται για τις προσπάθειές τους και να δέχεται ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές για τις δεξιότητες που αναπτύσσουν. Κάτι τέτοιο βέβαια σχετίζεται με την προθυμία του εκπαιδευτικού να επενδύσει σε χρόνο, πόρους και καθοδήγηση ώστε να απομακρυνθεί από τη διαχειριστική αντίληψη για την

πρακτική της διδασκαλίας που απευθύνεται στο «μέσο μαθητή» και να υιοθετήσει μια διδασκαλία εστιασμένη στο νόημα που θα έχει για τον κάθε μαθητή χωριστά (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2008). Τα γνωρίσματα που διακρίνουν τον εκπαιδευτικό αυτής της αντίληψης είναι η *ευρύτητα πνεύματος*, η *υπευθυνότητα* και η *προσήλωση* (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 48-50). Η μετατόπιση της διδασκαλίας προς τα σημεία μαθησιακής ετοιμότητας, ενδιαφέροντος και μαθησιακού προφίλ των μαθητών θεωρούμε πως είναι ικανή – μεταξύ άλλων – να αμβλύνει τις δυσκολίες προσαρμογής τους κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να διευκολυνθεί η μετάβαση. Η εγκαθίδρυση υποστηρικτικών δομών για την αυτονομία της σχολικής μονάδας, μια στιβαρή ηγεσία έτοιμη να πάρει πρωτοβουλίες, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών καθεμιάς από αυτές, η εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινότητας και η αναζήτηση καλών πρακτικών από μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών θα έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση αυτή. Συνολικότερα, η συγκρότηση ενός θεσμικού πλαισίου για την υποστήριξη της μετάβασης σε όλα τα επίπεδα των δομικών στοιχείων της διδασκαλίας στις δύο βαθμίδες αλλά και σε επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης, διοικητικών αρχών και επιμορφωτικών δράσεων θα παρείχαν προϋποθέσεις για την επιτυχή μετάβαση των μαθητών σε επίπεδο εκπαιδευτικών δομών (Βруниώτη, 2010· Ευθάλη & Σαλτερής, υπό έκδοση). Έτσι ο προσωπικός αγώνας της προσαρμογής του *κάθε παιδιού* στο Γυμνάσιο θα εντασσόταν σε ένα γενικότερο κλίμα παιδαγωγικής, ψυχολογικής και κοινωνικής υποστήριξης, δημιουργώντας *προσδοκίες ποιοτικής σημασίας* για τη συνολική του πρόοδο στο σχολείο (Zins & Elias, 2006· Biesta, 2010).

Η ανάλυση που επιχειρήθηκε στο παρόν κείμενο πάνω στις εκπαιδευτικές και διδακτικές συνιστώσες της μετάβασης παραπέμπει στην αντίληψη της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας, η οποία δίνει προτεραιότητα την ατομική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών. Με την έννοια αυτή ακολουθεί τις επιστημολογικές επιλογές της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία προωθεί την ισότητα, τη χειραφέτηση και την κοινωνική δικαιοσύνη στο σχολείο και τη δημόσια ζωή (Ξωχέλλης, 2003· McLaren, 2010· Giroux, 2003).

Οι απόψεις που διατυπώθηκαν για τη δυναμική συνάρθρωση της δράσης εκπαιδευτικού και μαθητή στη συγκεκριμένη περίπτωση της σχολικής ζωής αποτελούν *πολιτισμικά προσδιορισμένες πεποιθήσεις* και όχι αδιαμφισβήτητα πρότυπα. Πάντως ο εκπαιδευτικός που στέκεται δίπλα στο παιδί-έφηβο και τον βοηθά με ευαισθησία, υπευθυνότητα και συνέπεια στην προσπάθεια για γνωστική προσαρμογή και σχολική κοινωνικοποίηση σε ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον δείχνει ετοιμότητα ανταπόκρισης σε μια θεμελιώδη εκπαιδευτική ανάγκη: *το πρόταγμα της ποιοτικής έναντι της ποσοτικής διάστασης της διδασκαλίας, καθώς και της κριτικής προσέγγισης και επεξεργασίας των γνώσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία* (Carr & Kemmis, 1997· Giroux, 2003· Danielson, 2007).

Εν κατακλείδι θεωρούμε ότι η ανάλυση του θέματος της μετάβασης στη βαθμίδα του Γυμνασίου και οι προτάσεις που καταθέτουμε μπορούν να επηρεάσουν θετικά το σύστημα γνώσεων, στάσεων, εμπειριών και γενικότερα την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων για το εκπαιδευτικό τους έργο (Ματσαγγούρας 2002α: 45-48 και 2002β). Ακόμη θέτουν ένα πλαίσιο για προβληματισμό και περαιτέρω διερεύνηση στο ζήτημα των μεταβάσεων γενικότερα, με σημαντικές προεκτάσεις και δυνατότητες παιδαγωγικών εφαρμογών.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Κέδρος.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning, 23(4)*, 176-182.
- Βορβή, Ι. & Δανιηλίδου, Ε. (υπό έκδοση). Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στο πλαίσιο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Στο Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο (υπό έκδοση).
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Συναισθηματικές αποτιμήσεις μαθητών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμ. Α', σσ. 193-204*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βρυνιώτη, Κ. (2010). Μεταβάσεις από την προσχολική στην σχολική εκπαίδευση. Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία, 136*, 105-121.
- Bandura, A. (1986). *Social formulations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (2<sup>η</sup> έκδ.) (Μετάφρ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education, 29 (5)*, 491-503.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μετάφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Brophy, J. (1986). *On Motivating Students. Occasional Paper No. 101*. East Lansing, Michigan: Michigan State University. Τελευταία ανάκτηση 15 Απριλίου 2011, από <http://www.cyc-net.org/today2001/today010801.html>
- Bruner, J. (1994). *The Process of Education* (23<sup>rd</sup> ed.). U.S.A.: Harvard University Press.
- Γαϊτενίδης, Γ. (2000). *Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της πειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο. Μακεδόν, 7*, 235-245.
- Γαλάνης, Κ. (2002). *Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεων του με τους μαθητές και τους γονείς τους*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της Γνώσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2003). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. Στο: Δ. Μέσσιου (Επιμ.), *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη* (σσ. 79-88). Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης. Τελευταία ανάκτηση 15 Απριλίου 2011, από [http://nrd02w3.nured.auth.gr/nuredvortal/files/17/1701/xwros\\_kai\\_synergatiki.pdf](http://nrd02w3.nured.auth.gr/nuredvortal/files/17/1701/xwros_kai_synergatiki.pdf)
- Γκότοβος, Α. Ε. (1997). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2001). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. (Μετάφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cocklin, B. (1999). *A journey of transition: from Gumly Gumly Public to secondary school*. Τελευταία ανάκτηση 7 Δεκεμβρίου 2011, από: <http://www.aare.edu.au/99pap/coc99595.htm>.
- Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2007). Ο αναστοχασμός ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε πλαίσια επιμορφωτικών δράσεων: ένα παράδειγμα εφαρμογής (Reflection as a tool for the professional development of educators in educational contexts: an example of application). Στο: *International Conference for Open and Distance Learning 2007 (ICODL 2007): Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση - Ανοικτή Πρόσβαση & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πολυχώρος

- ΑΠΟΛΛΩΝ, Πειραιάς, 23-25 Νοεμβρίου 2007 (σελ. 335-342). Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δημητριάδου, Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του – Μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Δημητριάδου, Κ. (2005). Η Γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά*, 73-74, 9-23.
- Dana, N. F. & Yendol-Silva, D. Y. (2003). *The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria: ASCD.
- Demetriou, H., Goalen, P. & Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33, 425-441.
- De Vecchi, G. (2003). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί* (Μετάφρ. Ι. Καλογνώμης). Αθήνα: Σαββάλας.
- Dombey, H. & Spencer, M.M. (1998). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Συνεργασία σπιτιού – σχολείου – παιδιού. Ευρωπαϊκές εμπειρίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gambrell, L. (2009). Έρευνα σχετικά με τα κίνητρα για ανάγνωση στη νέα παγκόσμια εποχή. Τι γνωρίζουμε, τι πρέπει να γνωρίζουμε και γιατί έχει σημασία. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές* (σσ. 21-37). Αθήνα: πεδίο.
- Giroux, H. A. (2003). Critical Theory and Educational Practice. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-56). New York: Routledge Falmer.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (2000). *Looking in classrooms* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Longman.
- Hansen, G. (2003). Strategies for maximising student and parent participation to enhance the

- transition assessment process. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Hua Liu, C. & Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6 (3), 386-399.
- Jindal-Snape, D. & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary—secondary transitions. *Improving Schools*, 11 (1), 5-18.
- Joyce, B. & Weil, M. (1986). *Models of Teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Prentice-Hall.
- Κακαβούλης, Κ. Α. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονιδάρης, Γ. (2009). Φόβοι, Προσδοκίες και Διαπιστώσεις Μαθητών πριν και μετά την Εγγραφή τους στο Γυμνάσιο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμ. Α', σσ. 205-212*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κονιδάρης, Γ. (υπό έκδοση). Το πλησίασμα των μαθητών προς τους καθηγητές κατά τη μετάβαση των πρώτων στο Γυμνάσιο. Στο Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσεγιάν, Χ. (υπό έκδοση). Στην πορεία της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Αξιολόγηση της υπάρχουσας κατάστασης: Έρευνα στα σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου. Στο Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα : Gutenberg
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.

- Κυρίδης, Α. Γ. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο. Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1998), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kougl, K. (1997). *Communicating in the Classroom*. Illinois: Waveland Press.
- Lacey, C. (1987). Professional Socialization of Teachers. In M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (ed.) (1988). *Building a Professional Culture in Schools*. New York: Teachers College Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002α). *Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002β). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Α', Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης* (2<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002γ). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός – Κριτικός – Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). *Εκπαιδύοντα Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 135-145). Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLaren, P. (2003). Critical Pedagogy: A Look at the Major Concepts. Στο A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (σσ. 69-96). New York: RoutledgeFalmer.
- McLaren, P. (2010). Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση (Μετάφρ. Β. Παππή). Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων* (Μετάφρ. Μ. Παπαδοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morrison, L. (2005) What can secondary pupils gain if they are involved in primary transfer? *School Science Review*, 87 (318), 75-82.
- Nagel, G. (2001). *Effective grouping for literacy instruction*. USA: Allyn & Bacon.
- Ευθάλη, Β. & Σαλτερής, Ν. (υπό έκδοση). Η μετάβαση στο Γυμνάσιο: Διερευνώντας απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρακτικές στήριξης της μετάβασης σε Δημοτικά σχολεία του Πειραιά. Στο Γουργιώτου, Ε. (Επιμ.). *Μετάβαση και Συνέχεια στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Εωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Εωχέλλης, Π. Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Εωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Εωχέλλης, Π.Δ. (2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα. Επίμαχα ζητήματα, καίρια προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Owens, R. E. (1992). *Language Development: An Introduction*. New York: Merrill.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.

- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (6<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.
- Pointon, P. (2000) Students' views of environments for learning from the primary to the secondary school. *International Journal of Educational Research, 33*, 375-382.
- Pont, T. (1996). *Developing Effective Training Skills. A practical guide to designing and delivering group training*. London: McGraw-Hill.
- Postholm, M. B. (2008). Teachers developing practice: Reflection as key activity. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1717-1728.
- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2009) Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational Psychology in Practice, 23(1)*, 79-95.
- Σαλτζμπέργκερ – Ουϊτενπεργκ, Ί., Τζάνα, Χ. & Όσμπορν, Έ. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (Μετάφρ. Ι. Τέττερη & Δ. Τσαρμακλή). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας 10*, 155-170. Τελευταία ανάκτηση 7 Δεκεμβρίου 2011, από <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1990*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο: Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 113-144). Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου (ΕΜΕΑ).
- Savignon, S. J. (2002). Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In S. J. Savignon (ed.), *Interpreting Communicative Language Teaching* (pp. 1-27). New Haven: Yale University Press.

- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schneider, B. H., Tomada, G., Normand, S., Tonci, E. & Domini, P. D. (2008). Social support as a predictor of school bonding and academic motivation following the transition to Italian middle school. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25 (2), 287-310.
- Seymour, P. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. J. Snowling & C. Hume (eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 296-315). Oxford: Blackwell.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Tomlinson, C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Μετάφρ. Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου - Φορσιέ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Trenholm, S., & Rose, T. (1981). The compliant communicator: Teacher perceptions of appropriate classroom behavior. *Western Journal of Speech Communication*, 45, 13-26.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών* (σελ. 13-45). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The Cultures of Teaching. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association* (pp. 505-526). New York: Macmillan.
- Fiske, J. (1992), *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Ψάλτης, Ι., (2008). *Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο*. Λευκωσία: Πάργα

- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Williams, D. & Boman, P. (2002). Voices from schools: listening to students in transition. *Academic Exchange Quarterly*, 6 (3), 129-135.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick & M. I. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 199-214). New York: Teacher College Press.
- 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.

**Στοιχεία επικοινωνίας:**

Κατερίνα Δημητριάδου  
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας  
3<sup>ο</sup> χλμ Εθνικής Οδού Φλώρινας-Νίκης  
53100 Φλώρινα  
Τηλ + 30 23850 55015  
e-mail: [adimitriadou@uowm.gr](mailto:adimitriadou@uowm.gr)