



ΑΝΩΤΑΤΗ  
ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ &  
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ (Π.Ε.ΣΥ.Π.)

### ***ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ***

**ΘΕΜΑ: «Η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ο ρόλος της Συμβουλευτικής»**

Σπουδάστρια: Τερζοπούλου Ευτέρπη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ασκητοπούλου Βάσω

Ακαδημαϊκό έτος: 2014-2015

Θεσσαλονίκη, 2016

*Στη Γιώτα...*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ .....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	8
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ .....	8
α) Τι ορίζουμε ως μάθηση. ....	8
γ) Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης: Bandura. ....	12
ε) Η ανάπτυξη της θεωρίας του Rogers.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	19
ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ .....	19
α) Η είσοδος στην εφηβεία.....	19
β) Συναισθηματικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση και ανάπτυξη κοινωνικής ευεξίας.20	
γ) Συμβουλευτικές ανάγκες. ....	23
δ) Ο ρόλος της οικογένειας.....	24
ε) Η σύνδεση με το σχολείο: Μια πρώτη ματιά .....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	29
ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ .....	29
α) Αποχαιρετισμοί και νέες αρχές: Προσδοκίες και φόβοι.....	29
β) Ένας κύκλος κλείνει, ένας νέος ανοίγεται: Προετοιμασία για τη μετάβαση.....	31
γ) Διαμορφώνοντας το πλαίσιο: Ο ρόλος του συντονιστή - συμβούλου.....	36
δ) Η σημασία της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	42
Η ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ .....	42
α) Α/βάθμια: Ύλη και χρονοδιάγραμμα.....	42
β) Α.Π.Σ. -Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με τον ρόλο της συμβουλευτικής στην διαδικασία της μάθησης .....	43
γ) Β' βάθμια: ο Σ.Ε.Π. ως μάθημα στα σχολεία και ο ρόλος της ΣυΕΠ (Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού) .....	45
δ) Ομάδες Γονέων και Συμβουλευτική.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	51

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ.....	51
α) Σχεδιασμός, χρονική διάρκεια και στάδια. ....	53
β) Αρχικό στάδιο: Προετοιμασία και συζήτηση πριν τις δράσεις .....	55
γ) Κυρίως στάδιο: Δράσεις και δραστηριότητες μετάβασης. Εμπλοκή γονέων και φορέων .....	57
δ) Τελικό στάδιο: Αξιολόγηση και παρακολούθηση συμπερασμάτων από την εμπειρία.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	63
ΠΡΟΤΑΣΗ «ΣΧΕΔΙΟ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ» .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 .....	70
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ .....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	72
Ελληνόγλωσση .....	72
Ξενόγλωσση .....	76
Δικτυακοί τόποι .....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	81

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η προσχολική και σχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για το παιδί. Τα μεταβατικά στάδια, τα οποία συναντάει μπροστά του είναι πολλά και χρειάζονται ειδικούς χειρισμούς και πολυεπίπεδη στήριξη τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και από το σχολείο και τους ειδικευμένους επιστήμονες που συνεργάζονται με αυτό. Η πρώτη επαφή με τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο σηματοδοτεί για πολλά παιδιά την πρώτη φάση της απομάκρυνσης τους από την οικογενειακή φωλιά, την αυτονομία τους, την εμπλοκή τους σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο, τη συνύπαρξη με συνομηλίκους τους.

Επόμενο μεταβατικό στάδιο είναι η σχολική περίοδος, που ξεκινάει με τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο. Το παιδί εισέρχεται σε ένα περιβάλλον όπου για 6 χρόνια λαμβάνει γνώσεις σφαιρικές, βασικού επιπέδου, αναπτύσσει δεξιότητες κινητικές, γνωστικές και συναισθηματικές, λαμβάνει ερεθίσματα που προωθούν τη δημιουργικότητά του και οξύνουν την κριτική του σκέψη, συμμετέχει σε ομάδες και μαθαίνει μέσω βιωματικών εμπειριών.

Στα 12 τους χρόνια -σε μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους για την σωματική και ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη- και ενώ πολλά παιδιά ήδη διανύουν τα αρχικά στάδια της εφηβείας, εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τριετής φοίτηση στο Γυμνάσιο τα βρίσκει αντιμέτωπα με πολλές αλλαγές, τις οποίες δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Για αυτό τον λόγο, η συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και ακόμη και συμβούλων ψυχικής υγείας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να αποφευχθούν τραυματικές εμπειρίες ή λάθος χειρισμοί.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την μεταβατική περίοδο των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα σημεία αυτής της μετάβασης που θεωρούνται άξια μελέτης όπως είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους, με τους γονείς τους, οι συμβουλευτικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία αλλά και οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκεται το σχολείο και παρέχει το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο μέσα από τη διδασκαλία και/η τις δομές που λειτουργούν σε συνεργασία με αυτό.

Όλα αυτά αποτέλεσαν ικανοποιητικό κίνητρο για να διερευνηθεί περαιτέρω η περίοδος της ζωής των παιδιών από την Στ' Δημοτικού έως την Α' Γυμνασίου.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να προσεγγίσει όσο πιο σφαιρικά γίνεται μια από τις πλέον κρίσιμες μεταβάσεις στη ζωή των παιδιών, την αλλαγή σχολικού πλαισίου. Εκτός από τις βιολογικές αλλαγές αυτής της ηλικίας (12-14 ετών), το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο σηματοδοτεί την ανάπτυξη νέων κοινωνικών σχέσεων, την ανάληψη νέων ρόλων και δημιουργεί άγχος, απορίες και ανασφάλειες στα παιδιά. Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί η σημασία των συμβουλευτικών αναγκών που προκύπτουν κατά την περίοδο αυτή, οι βάσεις πάνω στις οποίες χτίζουν τις γνώσεις και τις σχέσεις τους με το περιβάλλον τους, η στήριξη που τους προσφέρεται μέσα και έξω από το σχολείο αλλά και ο ρόλος του υποστηρικτικού πλαισίου, οικογενειακού και φιλικού.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να οριστεί η έννοια της μάθησης και συνδέεται ενδεικτικά με κάποιες από τις σημαντικότερες ψυχολογικές θεωρίες. Γίνεται αναφορά στη θεωρία της συντελεστικής μάθησης (Skinner), της κοινωνικής μάθησης (Bandura), της κοινωνικής ανάπτυξης (Vygotsky) και το κεφάλαιο κλείνει με την προσωποκεντρική θεωρία για τη μάθηση (Rogers). Η πορεία αυτή των θεωριών που επελέγησαν έχει σκοπό να αναδείξει αφενός την ανάγκη που έχει το παιδί για υποστήριξη και κατανόηση και αφετέρου τη χρησιμότητα του συμβούλου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προχωρώντας στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται περισσότερο τα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, το οικογενειακό περιβάλλον και η επίδρασή του στην ανάπτυξη του εφήβου. Γίνεται μια πρώτη αναφορά στο σχολικό περιβάλλον ως μια νέα κοινότητα της οποίας τα παιδιά είναι μέλη, στην αίσθηση της συνοχής τους με αυτό και στα συναισθήματα που τους αποπνέει.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται περισσότερο με το σχολείο, αυτή τη φορά ως χώρο που ευνοεί συνεργασίες με την οικογένεια των μαθητών και που προσφέρει την ευκαιρία να συζητηθούν προβληματισμοί, ανησυχίες και φόβοι. Διευκρινίζεται σαφέστερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο σύμβουλος και ο ρόλος του. Τονίζεται η σημασία που έχει για τα παιδιά η γνωριμία τους με τον χώρο του σχολείου που θα φοιτήσουν και γίνεται μια μικρή αναφορά στα προγράμματα μετάβασης που υλοποιούνται ως κομμάτι των δράσεων για την ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με την κατάσταση που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα επί του παρόντος. Γίνεται αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και στο χρονοδιάγραμμα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διαρθρώνεται η ύλη. Στο ίδιο

κεφάλαιο, παρατίθεται το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμπλέκεται ο σύμβουλος στη μαθησιακή διαδικασία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως μέσα από το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Άλλες δομές παροχής Συμβουλευτικής που συνεργάζονται με σχολεία επίσης αναφέρονται. Το κεφάλαιο κλείνει με προβληματισμούς σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρούνται στα σχολεία.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναλύει τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται και οργανώνονται προγράμματα που αφορούν τη μετάβαση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη αλλά και το κατά πόσο υλοποιούνται με επιτυχία και υπό ποιές προϋποθέσεις.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια ενδεικτική πρόταση ενός προγράμματος μετάβασης και όλους τους παράγοντες -εντός και εκτός σχολείου- που πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να σχεδιαστεί, εφαρμοστεί και ολοκληρωθεί επιτυχώς.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο σημειώνονται συμπεράσματα και διαπιστώσεις που αφορούν το σύνολο της εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

α) *Τι ορίζουμε ως μάθηση.*

Η μάθηση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, που εμπλέκει βιολογικούς αλλά και πνευματικούς παράγοντες και έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η φυσιολογία, η ιατρική, η βιολογία και άλλοι. Οι διαδικασίες της μάθησης είναι τόσο ποικιλόμορφες και διαφορετικές, ώστε ακόμη παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο παραδεκτό από όλους όσους ασχολούνται με αυτή. Στην ουσία τα όσα γράφονται και λέγονται για τη μάθηση αποτελούν επιστημονικές υποθέσεις που εξάγονται από την παρατήρηση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της (Παλάζη, Κολιόπουλος, Μασούρας, Τσελέπη, 2016).

Ο προσδιορισμός της έννοιας της μάθησης έχει διχάσει όσο και ωθήσει επιστήμονες στη δημιουργία πολλών διαφορετικών θεωριών. Έτσι, ενδεικτικά, συναντάμε τη μάθηση:

- ✓ ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση (Skinner, 1935),
- ✓ ως μια κοινωνική διαδικασία μίμηση προτύπου (Bandura, 1961),
- ✓ ως επίδραση κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων (Vygotsky, 1978),
- ✓ ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες (Rogers, 1951).

Μια βασική διαπίστωση που είναι κοινά αποδεκτή, είναι πως η μάθηση είναι τρόπον τινά η διαδικασία εκείνη χάρη στην οποία είναι δυνατή μια τροποποίηση/αλλαγή στη συμπεριφορά, σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η διαδικασία της μάθησης θεωρείται ολοκληρωμένη όταν σε κάθε νέα περίπτωση η συμπεριφορά παραμένει και δεν επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα (Ελληνιάδου και συν., 2008). Πρόκειται λοιπόν για διαδικασία με αποτελέσματα μόνιμα. Εφόσον πρόκειται για μια σειρά ενεργειών τόσο σε βιολογικό όσο και σε πνευματικό επίπεδο (κυρίως για τον άνθρωπο), τα αποτελέσματα διαμορφώνονται από τον ίδιο, εκδηλώνονται στη συμπεριφορά του και εξαρτώνται από πολλούς διαφορετικούς παράγοντες. Από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, το άτομο θα είναι σε θέση να γνωρίζει πράγματα (εκτέλεση πράξεων) για τα οποία πριν δεν είχε την ικανότητα.

Ένα σύνολο παραγόντων (ενδογενών και εξωγενών) είναι υπεύθυνο για το τί ακριβώς μαθαίνουμε και με ποιο τρόπο. Πρόκειται για κανόνες, κώδικες, γνώσεις, πληροφορίες, στάσεις, αξιακά συστήματα, που αλληλοεξαρτώμενα οδηγούν στη δημιουργία και υιοθέτηση συμπεριφορών. Το καθένα από αυτά έχει τον δικό του σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου. Εφόσον η προσωπική ανάπτυξη είναι μια δια βίου πορεία, το ίδιο σημαντικοί είναι όλοι αυτοί οι παράγοντες και





Από τις κυριότερες θεωρίες που διαμορφώθηκαν, είναι αυτή του B. F. Skinner (1904-1990), Αμερικανού κοινωνικού ψυχολόγου, συγγραφέα, ερευνητή και καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Harvard. Πρέσβευε πως η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης. Ο άνθρωπος με το που γεννιέται είναι -κατά πως αποδέχεται- tabula rasa, προφανώς επηρεασμένος από τον Locke, και όπως μαθαίνει να αντιδρά στο περιβάλλον του, διαμορφώνει στοιχεία συμπεριφοράς και αναπτύσσει χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Αυτό σημαίνει, ότι μπορεί κατά περίπτωση να εμφανίσει τόσο θετικά όσο και αρνητικά στοιχεία στη συμπεριφορά του. Το θέμα είναι καθαρά η κοινωνία ή η περίσταση και κατά πόσο θα καθορίσει αν αυτή (η συμπεριφορά) αρμόζει ή όχι.

Εξηγεί, συνεχίζοντας, πως τα συναισθηματικά προβλήματα αναπτύσσονται επειδή ο άνθρωπος δεν έχει καταφέρει να κατακτήσει τρόπους αποτελεσματικής αντίδρασης σε αντίστοιχες περιστάσεις (που να συμφωνούν με τα εκάστοτε κοινωνικά πρότυπα). Αυτό, ορίζεται και ως πρόβλημα στην κατάκτηση της μάθησης, που όμως επιλύεται με μια απλή αναθεώρηση της συμπεριφοράς του και την εξάλειψη των συμπτωμάτων (Κολιάδης, 1996).

Κάτι που μαθαίνεται, μπορεί και απομαθαίνεται (απόσβεση). Αυτό σημαίνει, ότι στη διαμόρφωση της προσωπικότητας η ενίσχυση αποτελεί κινητήριο μοχλό. Το άτομο γίνεται ότι ενισχύθηκε να γίνει.

Μπορούμε λοιπόν, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, να εξασφαλίσουμε τις συνθήκες που θα εμποδίσουν τη διαμόρφωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, αφού η απόσβεση της είναι πάντοτε πιο δύσκολη από την απόκτηση. Η ψυχική ασθένεια, συνεπώς απορρίπτεται από τους συμπεριφοριστές και η αποκλίνουσα συμπεριφορά ανάγεται απλώς σε μη αποτελεσματικούς τρόπους εκμάθησης μιας συμπεριφοράς.

Ο Skinner μίλησε για τη συντελεστική μάθηση. Δηλαδή, για ένα σύστημα αμοιβών προκειμένου να ενισχυθεί η να εξαλειφθεί μια συμπεριφορά. Μια συμπεριφορά (συντελεστής – ερέθισμα) συμβαίνει τυχαία ή αυθόρμητα και τότε προκαλείται ένα ευχάριστο συναίσθημα (ενίσχυση). Αυτό το συναίσθημα είναι που αυξάνει την πιθανότητα επανεμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς στο μέλλον και πάνω σε αυτό βασίστηκε η θεωρία της συντελεστικής μάθησης (Skinner, 1935).

Για την θεωρία του Skinner η ενίσχυση είναι καθοριστική για τη ζωή του ανθρώπου. Στόχος είναι να ενισχυθεί ένας συντελεστής και να αυξηθεί η συχνότητα της αντίδρασης. Η ουσιαστική διαφορά με τη θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης του Pavlov, ήταν πως στη θεωρία του Skinner, η ενίσχυση έρχεται μετά την εμφάνιση της επιθυμητής αντίδρασης. Αυτό, σημαίνει πως η ενίσχυση πια συνδέεται με την αντίδραση και όχι με το ερέθισμα (Παλάζη και συν., 2016)

Η αντανakλαστική συμπεριφορά έχει πια αντικατασταθεί από την ενεργό ή συντελεστική μάθηση. Αυτό, σημαίνει πως δεν υπάρχει αντίδραση στο περιβάλλον, αλλά επίδραση με το περιβάλλον. Δε δημιουργούμε πια μια συμπεριφορά, αλλά βασιζόμαστε περισσότερο στην τυχαία εμφάνισή της, η οποία όμως συνδέθηκε με ένα ευχάριστο επακόλουθο συναίσθημα που ενίσχυσε την πιθανότητα να

επανεμφανιστεί. Άρα, συντελεστική συμπεριφορά θα ονομάζουμε πια εκείνη που την καθορίζουν οι επιπτώσεις της (Skinner, 2013).

Μια ενδεικτική απεικόνιση της θεωρίας του Skinner και η εμφανής διαφορά της με εκείνη του Ρανβλον, φαίνεται παρακάτω:

- Κλασσική Εξαρτημένη Θεωρία = S ---> R
- Συντελεστική Θεωρία Μάθηση = R ---> S

Η θεωρία της συντελεστικής μάθησης του B. F. Skinner, χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα για την θεραπεία της νευρωτικής και ψυχωτικής συμπεριφοράς. Πρότεινε τρόπους για την ανατροφή των παιδιών, την ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τους τρόπους με τους οποίους αυτή πίστευε πως διαμορφώνεται.

Ο Skinner διακρίνει πέντε είδη συνεπειών της συμπεριφοράς, τα οποία αποτελούν τις βασικές μορφές της συντελεστικής μάθησης (Skinner, 1974). Αυτές είναι:

Η θετική ενίσχυση (ένα σήμα-ερέθισμα, που όταν συμβεί σε μια κατάσταση, αυξάνει την πιθανότητα να επαναληφθεί η αντίδραση σε παρόμοιες καταστάσεις).

Παράδειγμα: Ο βαθμός ή το «μπράβο» στο σχολείο.

Η αρνητική ενίσχυση (ένα κίνητρο, που όταν απομακρυνθεί από μια κατάσταση, αυξάνει η πιθανότητα να συμβεί η αντίδραση). Αυτού του είδους η ενίσχυση που δεν είναι τιμωρία, έχει ως αποτέλεσμα την αντίδραση που προσπαθεί να διαφύγει ή να αποφύγει μια δυσάρεστη κατάσταση.

Παραδείγματα : α) Για την διαφυγή: Ο μαθητής που δεν ξέρει το μάθημα και αποφεύγει το βλέμμα του δασκάλου ή το γρήγορο βάδισμα στη θέα ενός λυκόσκυλου. β) Για την αποφυγή: Αποσπάται η προσοχή μας από άλλες δραστηριότητες όταν διαβάζουμε ή προκειμένου να γλιτώσουμε την κλήση δένουμε τη ζώνη μας.

Η άμεση τιμωρία (αναφέρεται στις δυσάρεστες συνέπειες μιας συμπεριφοράς, οι οποίες οδηγούν σε αυξημένη πιθανότητα απάλειψης αυτής της συμπεριφοράς δηλαδή στοχεύουν στην καταστολή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς).

Παράδειγμα: Η υποτιμητική/προσβλητική αναφορά και η άμεση αντίδραση στο γεγονός (π.χ. Βιαιοπραγία).

Η έμμεση τιμωρία (αναφέρεται στην απομάκρυνση ενός ευχάριστου ερεθίσματος ή γεγονότος, δηλαδή διακόπτεται ο θετικός ενισχυτής. Οι κυριότερες μορφές της έμμεσης τιμωρίας ή αρνητικής τιμωρίας σχετίζονται με την κοινωνική απομόνωση και με τη διακοπή προνομίων)

Παράδειγμα: Δεν αφήνουμε το παιδί να βγει διάλειμμα αν κάνει κάποια ζημιά.

Η απόσβεση (αναφέρεται σε καταστάσεις, όπου σε μια συμπεριφορά δεν ακολουθούν ούτε ευχάριστες ούτε δυσάρεστες συνέπειες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την διακοπή της συμπεριφοράς).

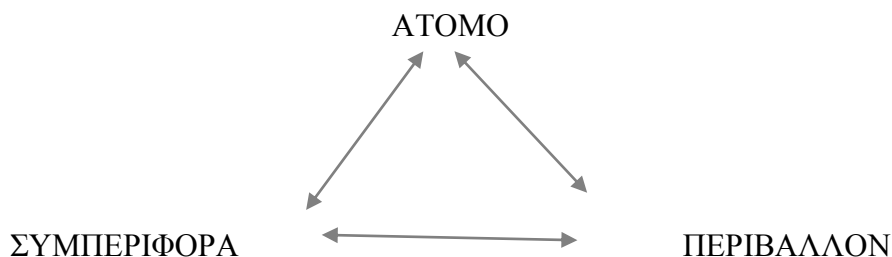
Παράδειγμα: Δεν στρέφουμε το κεφάλι και δεν επιτιμούμε τον μαθητή που ενοχλεί, με αποτέλεσμα να πάψει να το κάνει.

Ο συμπεριφορισμός επικράτησε το πρώτο μισό του 20ου αιώνα και παρόλο που βοήθησε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκε αρκετή κριτική εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε. Ένα σοβαρό μειονέκτημα που του καταλογίστηκε είναι πως η εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και ο ρόλος των εξωτερικών περιβαλλοντικών συνθηκών παραγκωνίζουν τη σημασία των εσωτερικών διεργασιών (νοητικά και πνευματικά) στην κατανόηση του κόσμου και στην αντίστοιχη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Skinner, 1974). Οι συμπεριφοριστές, προσπαθώντας να θεμελιώσουν επιστημονικά μια θεωρία της μάθησης, παρέβλεψαν την αξία της κριτικής ικανότητας, της ανάληψης πρωτοβουλιών, της προσωπικής έκφρασης αλλά και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε κουλτούρας και τον αντίκτυπο τους στην εμφάνιση της συμπεριφοράς.

γ) *Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης: Bandura.*

Από το 1950 και έπειτα, άρχισε να επικρατεί η άποψη ότι η ψυχολογία δεν είναι μόνο μια μετρήσιμη διαδικασία αλλά κυρίως μια εσωτερική δουλειά που κάνει κάποιος με τον εαυτό του. Τα συναισθήματα, ο τρόπος σκέψης, οι άμυνες του και η ματιά απέναντι στο περιβάλλον είναι συνθήκες υπό συνεχή διαμόρφωση και δεν μπορούν να απεικονιστούν - πόσο μάλλον να μετρηθούν - παρά μόνο σε δεδομένες στιγμές και υπό δεδομένες καταστάσεις. Παρατηρήθηκε έτσι μια στροφή στους ψυχολόγους που επικεντρώθηκαν στις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες.

Οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν έτειναν σε δύο κατευθύνσεις: Οι συμπεριφοριστές από τη μία πλευρά επέμεναν πως η κυριότερη επίδραση στον οργανισμό ασκείται από το περιβάλλον και τα εξωτερικά ερεθίσματα ενώ οι γνωστικοί ψυχολόγοι από την άλλη έδιναν βάση στη σημασία του εσωτερικού κόσμου και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου.



**Εικόνα 2. Σχέση μάθησης - συμπεριφοράς**

Είχε αρχίσει να γίνεται εμφανές πως υπήρχε αν μη τι άλλο μια αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του. Άρα, μιλούμε πια για ενεργό εμπλοκή στη μάθηση, για αποδοχή των γνωστικών διαδικασιών και στην ουσία η σχέση που προσδιορίζει τη μάθηση και τη συμπεριφορά μετατρέπεται σε τριμελής/τριπολική (Εικόνα 2).

Η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τους γύρω του, οδήγησε στο σχηματισμό ενός ρεύματος που θα χαρακτηρίζαμε ως νεοσυμπεριφορισμό. Βελτιωμένο στη διατύπωση της θεωρίας

του, είναι το αναφερόμενο ως κοινωνικογνωστικό πρότυπο μάθησης. Εκφραστής της ήταν ο Καναδός ψυχολόγος και καθηγητής στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ, A. Bandura (1925 - σήμερα). Παρόλο που η αποδοχή της αλληλεπίδρασης κοινωνικού περιβάλλοντος - μαθησιακής διαδικασίας θα την κατέτασσε άνετα στις συμπεριφοριστικές θεωρίες, περισσότερο έθεσε μια αντιπαράθεση με την εξαρτημένη (Pavlov) ή την συντελεστική (Skinner) μάθηση, ως αποκλειστικές διαδικασίες διαμόρφωσης συμπεριφορών και γνώσεων. Με την ανάπτυξη της θεωρίας του περί κοινωνικής μάθησης, όπως είναι κοινώς γνωστή, άνοιξε τον δρόμο για την πορεία από τον συμπεριφορισμό στη γνωστική ψυχολογία. Ο τρόπος με τον οποίο κατάφερε να προσομοιώνει κοινωνικές σχέσεις και πολύπλοκες καταστάσεις, άνοιξε τον δρόμο στην αναπτυξιακή ψυχολογία για τη μελέτη της κοινωνικοποιητικής διάστασης στη μάθηση. Στην ουσία της, προσεγγίζει τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου μέσω της κοινωνικής μάθησης και των προτύπων που τα άτομα μιμούνται. Δεν πρόκειται όμως για μια απλή μηχανική διαδικασία μιμητικής αναπαραγωγής και παπαγαλισμού όσο για μια διαδικασία ενεργούς παρατήρησης του περιβάλλοντος (Ράπτης, Ράπτη, 2013). Η μίμηση περνάει από ένα εσωτερικό πλαίσιο διαδικασιών. Γι' αυτό η λέξη μίμηση, αντικαταστάθηκε αργότερα από την λέξη πρότυπο (modeling) που σημαίνει ένα πιο ευρύ πλαίσιο ψυχολογικών διαδικασιών. Ανέπτυξε τον όρο της έμμεσης μάθησης (vicarious learning), τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο τα παιδιά μπορούν να μάθουν απλώς παρατηρώντας άλλα άτομα, τα οποία λειτουργούν για αυτά ως πρότυπα (models).

Το άτομο πια θεωρείται ως ένα δημιουργικό, αυτενεργό όν το οποίο είναι ικανό να συμβάλλει στην αλλαγή όχι μόνο του εαυτού του αλλά και του περιβάλλοντός του. Με αυτόν τον τρόπο, η συμπεριφορά και τα παρατηρούμενα αποτελέσματά της, κατευθύνονται και από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η αυτοαντίληψη, οι δεξιότητες, οι προσδοκίες αλλά και βιολογικές δομές και επηρεάζουν κοινωνικό-γνωστικές λειτουργίες και τη διαμόρφωσή τους. Το άτομο επηρεάζεται και επηρεάζει, τροποποιείται και τροποποιεί το περιβάλλον ανάλογα με τα ξεχωριστά ατομικά, προσωπικά συναισθηματικά του χαρακτηριστικά κατά περίσταση. Είναι σε θέση, όπως υποστηρίζει ο Bandura, να καθορίσει την ζωή του, να επιλέξει και να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα του εξασφαλίσουν τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Αναπτύσσει την προσωπικότητά του, διαφοροποιημένα, στο πέρασμα του χρόνου, ωριμάζει, αποκτά εμπειρίες και τις αξιοποιεί κατάλληλα. Δεν αποκρίνεται απλώς στα ερεθίσματα, τα ερμηνεύει (Παλάζη και συν., 2016). Πραγματοποιεί γνωστικές αφαιρέσεις και νοερές αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος του. Έτσι, διαμορφώνεται και το είδος του περιβάλλοντος που αναζητά. Δημιουργεί δικά του, προσωπικά κριτήρια για την αξιολόγηση μιας συμπεριφοράς ή ενός αποτελέσματος. Η μάθηση μέσω προτύπων ενέχει πολλά δημιουργικά και αφαιρετικά χαρακτηριστικά. Κατά την αξιοποίηση των παρατηρήσεων το άτομο διαμορφώνει τις δικές του αφαιρέσεις, προσανατολισμούς, ερμηνείες, γενικεύσεις κ.ά.

Μια από τις θεωρίες που διατύπωσε ο Bandura και στήριξε πολλές από τις μελέτες του, ήταν αυτή της αντίληψης της επάρκειας του εαυτού, της λεγόμενης αυτεπάρκειας (self-efficacy), δηλαδή η υποκειμενική κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να ακολουθήσει μια σειρά ενεργειών, καθώς και

για την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του (Ράπτης, Ράπτη, 2013). Σύμφωνα με αυτήν, η συμπεριφορά καθοδηγείται από τις προσωπικές επιδιώξεις και ο βαθμός της καταβαλλόμενης προσπάθειας από τις προσωπικές πεποιθήσεις. Έτσι, η αντίληψη του εαυτού είναι η βάση για τη δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης των πληροφοριών. Καθορίζει τον τρόπο και τον βαθμό εφαρμογής της κατακτημένης γνώσης και των δεξιοτήτων. Η συμπεριφορά μεταβάλλεται συνεχώς σύμφωνα με τα πρότυπα της στιγμής. Κάθε φορά που εκτελούν μια πράξη, οι άνθρωποι κρίνουν τον εαυτό τους. Οι πράξεις που ανταποκρίνονται στα δικά τους εσωτερικά κριτήρια κρίνονται θετικά, και εκείνες που δεν τα πληρούν κρίνονται αρνητικά. Σε συναισθηματικό επίπεδο, αυτό ερμηνεύεται πολλαπλά και όχι πάντοτε με θετικές επιπτώσεις. Δημιουργεί προκαταλήψεις σε περίπτωση που τα άτομα δεν θεωρούν τον εαυτό τους αναποτελεσματικό και ανίκανο να ανταπεξέλθει σε καταστάσεις. Αποσπώνται και αποτυγχάνουν να είναι αποτελεσματικοί σε περιστάσεις. Γενικά, όσο περισσότερες οι επιτυχίες σε ένα τομέα, πάντοτε σε σχέση με τις παρατηρήσεις των επιτυχιών των προτύπων που παρατηρήθηκαν, τόσο ενισχύονται οι πεποιθήσεις περί αυτεπάρκειας του ατόμου.



### Εικόνα 3. Συγκριτική απεικόνιση συντελεστικής και κοινωνικογνωστικής θεωρίας μάθησης

Υιοθετώντας την άποψη αυτή, ο Bandura κατατάσσει τον εαυτό του στους γνωστικούς ψυχολόγους της κοινωνικής μάθησης, που διαφέρει σχεδόν εντελώς από τον συμπεριφορισμό. Αποδίδουμε με σχηματικό τρόπο τη διαφορά μεταξύ των δύο θεωριών στην Εικόνα 3.

Σύμφωνα με τον Bandura, η μάθηση μέσω της παρατήρησης περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις (Κολιάδης, 1997):

**Προσοχή (Attention):** Ένα ενδιαφέρον πρότυπο που ενθουσιάζει και γοητεύει το παιδί, του τραβάει την προσοχή. Αν ο καθηγητής δείξει μικρό ενθουσιασμό και λίγο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος, οι μαθητές είναι πολύ πιθανό να μιμηθούν αυτό το πρότυπο συμπεριφοράς.

**Συγκράτηση (Retention):** Τεχνικές που χρησιμοποιούνται προκειμένου να προκληθεί και να διατηρηθεί η προσοχή των μαθητών. Ένα ασυνήθιστο αντικείμενο, μια διαδικασία καταγιισμού ιδεών (brainstorming) μπορεί να αποκαλύψει κενά στις υπάρχουσες γνώσεις.

**Αναπαραγωγή (Reproduction):** Ο τρόπος με τον οποίο παίρνει τη μορφή μοντέλου η προς μάθηση συμπεριφορά ώστε να εφαρμοστεί και να επαναληφθεί. Πολύ χρήσιμη τεχνική είναι το «με ποιο τρόπο εγώ θα προσέγγιζα το θέμα». Τρόποι και μέθοδοι χειρισμού από τη μεριά του καθηγητή, φέρνουν τους μαθητές σε θέση να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς κάθε φορά που αντιμετωπίζουν μόνοι τους μια παρόμοια κατάσταση.

**Παρώθηση (Motivation):** Διάφορα είδη ενίσχυσης, όπως προφορικά σχόλια, βαθμοί στις γραπτές εξετάσεις και προσφορά κινήτρων που θα αποδεικνύει ότι υπάρχει πρόοδος προς την επίτευξη των στόχων της. Τέτοιου είδους θετική ενίσχυση δίνει την απαιτούμενη ώθηση για το επόμενο βήμα, τον επόμενο στόχο.

Ως ερευνητής που ήταν, ο Bandura (1961) δημοσίευσε μία μελέτη στην οποία ανέπτυξε σειρά πειραμάτων και μελετών, προκειμένου να επαληθεύσει εμπειρικά τη θεωρία του. Για αυτόν, οι εσωτερικές παρορμήσεις δεν αρκούν για να ερμηνεύσουν το σύνολο των συμπεριφορών που υιοθετεί ένα άτομο και οι ψυχαναλυτικές θεωρίες δεν παρέχουν ασφαλή εμπειρικά δεδομένα. Τα άτομα δεν είναι απλώς παθητικά όντα, αλληλεπιδρούν. Κατά τη διάρκεια των πειραμάτων παρατήρησε τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους, τις διεργασίες που διαμεσολαβούν, τα κίνητρα που ενδεχομένως ωθούν στη συμπεριφορά αλλά και την αντιμετώπιση απέναντι στην επίτευξη ή όχι του στόχου κάθε φορά. Δεν απέρριψε εντελώς την αξία της ενίσχυσης, απλώς εμπλούτισε με τους όρους της αντίληψης και της υποκειμενικής εμπειρίας τη γνωστική διαδικασία που οδηγεί στην προσωπική ανάπτυξη. Είναι γνωστός μάλιστα στο ευρύ κοινό για το περίφημο πείραμά του με την κούκλα Μπόμπο (Bobo doll experiment) για το οποίο και επικρίθηκε, όσο επέδειξε και πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Τα πειράματά του διήρκεσαν από το 1961 έως και το 1963. Χρησιμοποιώντας όλα τα στάδια της μάθησης μέσω της μίμησης προτύπων και στην προσπάθεια του να εξηγήσει πως αναπτύσσεται το συμπεριφορικό μοντέλο επιθετικότητας, έδειξε σε παιδιά μία σκηνή από ένα δωμάτιο γεμάτο παιχνίδια και έναν ενήλικο, οποίος χτυπούσε με ιδιαίτερη μανία μία πλαστική κούκλα με το όνομα Μπόμπο. Αργότερα, τα παιδιά έμειναν σε ένα όμοιο δωμάτιο γεμάτο παιχνίδια, τους απαγορεύτηκε όμως να τα αγγίζουν. Αυτή τη διαδικασία την ονόμασε συγκράτηση (retention) της επιθετικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά, άρχισαν να συμπεριφέρονται ανήσυχα και να εξαγριώνονται. Έπειτα, σε ένα άλλο δωμάτιο, όμοιο με το προηγούμενο, τους επιτρεπόταν να παίζουν με τα παιχνίδια. Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν (motivation) για την εκδήλωση της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα: το 88% των παιδιών που συμμετείχαν, μιμήθηκαν τη συμπεριφορά του ενήλικου - μοντέλου απέναντι στην πλαστική κούκλα και οκτώ μήνες αργότερα το 40% των παιδιών εξακολουθούσε να υιοθετεί αυτή τη συμπεριφορά. Πολλοί επιστήμονες αντέδρασαν, μιλώντας για παραβίαση της ηθικής δεοντολογίας, για εκμάθηση επιθετικής συμπεριφοράς, και για μακρόχρονες αρνητικές συνέπειες στα παιδιά.

Ο ίδιος υποστήριζε ότι τα παιδιά ενισχύουν τις επιθετικές τους συμπεριφορές και από το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο θεωρούσε το ισχυρότερο πρότυπο για ένα άτομο. Το αγόρι που βλέπει τον πατέρα του να χτυπά τη μητέρα του, έχει πολλές πιθανότητες να κάνει το ίδιο στους

συμμαθητές του, στη μελλοντική του οικογένεια κ.λπ. Τα παιδιά υιοθετούν την ίδια τακτική συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους που υιοθετούν και οι γονείς τους και η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επέμβει θεραπευτικά σε τέτοιες μορφές εκδήλωσης συμπεριφορών.

δ) *Θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης: Vygotsky.*

Στον αντίποδα του συμπεριφορισμού που βασίζεται στην οικοδόμηση της γνώσης, αναπτύχθηκε μια θεωρία για την ανάπτυξη με άξονα την κοινωνία. Σημαντική θέση στον τρόπο που γεννιέται η γνώση έχουν παράγοντες πολιτιστικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυτοί είναι που επηρεάζουν και την πορεία της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου. Αποτελεί μια πιο σύγχρονη τάση, που αποδέχεται την αλληλεπικοινωνία και νοηματοδοτεί το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται (Vygotsky, 1997). Κύριος εκφραστής της ήταν ο L. Vygotsky (1896 - 1934), ο οποίος υπήρξε σοβιετικός ψυχολόγος και πρωτοπόρος του κινήματος της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Στο επίκεντρο της, η θεωρία συνδέει τις έμφυτες νοητικές ικανότητες του κάθε ατόμου με την κατανόηση και εσωτερίκευση των σημασιών που έχουν τα κοινωνικά γεγονότα. Μόνο που για να γίνει αυτό είναι απαραίτητη η διαμεσολάβηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της χρήσης εργαλείων και μέσων (όπως είναι η γλώσσα) ώστε να ολοκληρωθεί η μαθησιακή διεργασία και να αναπτυχθεί ο τρόπος σκέψης του ατόμου.

Για να εξηγήσει καλύτερα τη σημασία της κοινωνικής αλληλοεπικοινωνίας για τις γνωστικές διεργασίες, ανέπτυξε τον όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (*zone of proximal development*), την οποία όρισε ως την απόσταση εκείνη που χωρίζει την ατομική ικανότητα για την επίλυση καταστάσεων χωρίς τη βοήθεια κάποιου, αποκλειστικά βασισμένη στις ανεξάρτητες δεξιότητες με το επίπεδο της «εν δυνάμει» ανάπτυξης του ατόμου, που επέρχεται από την αξιοποίηση της βοήθειας και της καθοδήγησης από κάποιου ενήλικου ή κάποιου ικανότερου συνομηλίκου (Σολομωνίδου, 2006). Κάνοντας χρήση αυτού του όρου, ο Vygotsky έθεσε κάποια σημαντικά ζητήματα, που μέχρι τότε δεν είχαν αναδειχθεί. Μίλησε για τη διαφορετικότητα των ατόμων στο ρυθμό ανάπτυξης και την ικανότητα γνωστικής εξέλιξης, αναγνώρισε τη συμβολή του περιβάλλοντος στον εμπλουτισμό με γνωστικά ερεθίσματα, αλλά κυρίως, έθεσε τη μάθηση όχι ως κάτι που κατακτιέται αλλά ως προϋπάρχουσα.

Ως τότε, ο συμπεριφορισμός όριζε ότι η ανάπτυξη έρχεται πρώτη, απαιτεί ένα συγκεκριμένο επίπεδο ωριμότητας και τελικά, ανάπτυξη και μάθηση συνυπάρχουν αλληλένδετα. Με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, αξιοποιώντας τη βοήθεια ενός πιο ικανού ατόμου, το παιδί μαθαίνει δεξιότητες και ικανότητες που απλώς ως τώρα δεν κατείχε ή απλώς κατείχε σε μικρότερο βαθμό. Με τη διαμεσολάβηση της οικογένειας, του δασκάλου, των συμμαθητών, μέσα από την αλληλεπίδραση, το παιδί περνάει από αυτό που μπορεί μόνο του να μάθει σε κάτι ανώτερο. Μεγάλη εφαρμογή βρίσκει η θεωρία στον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας.

ε) *Η ανάπτυξη της θεωρίας του Rogers.*

Αυτή η στροφή στην πεποίθηση πως το άτομο είναι ελεύθερο να επιλέγει και φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την εκδήλωση της συμπεριφοράς του, ενέχει πολλά στοιχεία από τη



φιλοσοφία του υπαρξισμού. Πολλές φαινομενολογικές θεωρίες έκαναν την εμφάνιση τους από το διάστημα του δευτέρου μισού του 20ου αιώνα και μετά, οι οποίες έδιναν στην εμπειρία μια πιο υποκειμενική διάσταση (Παρούτσας, 2007) και έβαζαν το άτομο στο επίκεντρο της διαδικασίας της μάθησης, με τον δάσκαλο να κατέχει περισσότερο ρόλο συντονιστή που διευκολύνει απλώς την πορεία προς την προσωπική ανάπτυξη και τη γνωστική διαδικασία. Η προσωποκεντρική θεώρηση του Rogers είναι μια ολόκληρη φιλοσοφία ζωής, μια στάση απέναντι στο άτομο και τους άλλους και αποτέλεσε μια μορφή διαμαρτυρίας σε όλο το ως τότε εκπαιδευτικό κατεστημένο.

Το άτομο, θεωρείται ως ένα πρόσωπο σε συνεχή εξέλιξη, σε διαρκή προσαρμογή στις νέες καταστάσεις, είναι πια ένα πρόσωπο σε πλήρη λειτουργία, όπως το αναφέρει ο ίδιος (fully-functioning person). Έχει από μόνο του την ικανότητα να αναπτύσσεται, γιατί κατέχει τη λογική, τις κοινωνικές δεξιότητες, την ικανότητα για πρόοδο και εν συνεχεία, για αυτό-πραγμάτωση, την αίσθηση ότι έχει καταφέρει να κατακτήσει προσωπική αρμονία και γαλήνη. Η εικόνα του εαυτού και ο σχηματισμός των αντιλήψεων οδηγούν στην επίγνωση και δημιουργούν την ανάγκη για θετική εκτίμηση (Καραϊσαρλή, 2016).

Ο Rogers δέχεται τον άνθρωπο ως καλοπροαίρετο, φιλικά προσκείμενο στους άλλους, λογικό, με μια θετική θεώρηση απέναντι στα πράγματα (Λούβρης, 2009). Δεν πιστεύει ότι από τη φύση του έχει αισθήματα αντικοινωνικά, κακά, καταστροφικά και επιθετική στάση απέναντι στη ζωή. Υποστηρίζει πως αυτού του είδους οι αρνητικές μορφές εκδήλωσης συμπεριφοράς και τα άσχημα συναισθήματα προκύπτουν από τη σύγκρουση και την ασυμφωνία των ατομικών αναγκών και της εμπειρίας την οποία το άτομο βιώνει. Όταν το ίδιο νιώθει πως ματαιώνεται, παρεμποδίζεται στην έκφραση αισθημάτων σεβασμού, αγάπης, ανήκειν, αυτοπραγμάτωσης, και αρχίζει να αποκτά αρνητικά συναισθήματα απέναντι στον εαυτό του.

Ο Rogers, προχωρά με τη θεωρία του σε μια κατάσταση κατανόησης και αναγνώρισης του εαυτού. Η στροφή στον ανθρωπισμό είναι πια γεγονός. Πολλές από τις έννοιες που εισήγαγε θεωρήθηκαν καινοτόμες, όπως αυτή της ενσυναίσθησης, η οποία προσιδιάζει την ψυχική ταύτιση με τον άλλο, με το περιβάλλον, με τον οργανισμό. Με την ενσυναίσθηση, τα άτομα οπλίζονται για να κατανοήσουν τον κόσμο και τους γύρω τους. Το άτομο είναι μέρος ενός οργανισμού ζωντανού, ενός χώρου που παρέχει το πλαίσιο για τις εμπειρίες, αλλά παραμένει ανεξάρτητος μέσα στο «φαινομενολογικό πεδίο», έχοντας τις δικές του προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και σκοπούς.

Γεννημένος στο Illinois ο C. Rogers (1902-1987), ακολούθησε μια μακριά διαδρομή στις σπουδές του μέχρι να φτάσει στην ψυχολογία. Όταν πια η ψυχολογία ήταν η αποκλειστική του ακαδημαϊκή ενασχόληση, ήταν εμφανώς επηρεασμένος από τη θρησκεία, και υπερβολικά ευαισθητοποιημένος στο θέμα της παιδικής κακοποίησης. Ήταν αυτοί κυρίως οι λόγοι που τον ώθησαν να δημιουργήσει τεχνικές θεραπείας και προσανατολισμού - συμβουλευτικής, οι οποίες έμελλαν να θέσουν τις βάσεις για την ψυχοθεραπεία.

Η εργασία του πάνω στις δεξιότητες ενός συμβούλου αλλά και στη δημιουργία πλαισίου για την θεραπευτική παρέμβαση ήταν η αρχή για να αναδειχθούν οι συμβουλευτικές ανάγκες σε κάθε περίπτωση γενικά αλλά και στη μαθησιακή διαδικασία ειδικότερα. Σύμφωνα με τον ίδιο, η προσωποκεντρική θεραπεία έχει να κάνει με την αποδιοργάνωση και την αναδιοργάνωση του εαυτού μας και πολύ σπουδαίο ρόλο παίζει ένας θεραπευτής - σύμβουλος που θα έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: ενσυναίσθητη κατανόηση, γνησιότητα και απεριόριστο θετικό σεβασμό. Τονίζεται με αυτό τον τρόπο η ανάγκη να επιδεικνύει ο σύμβουλος ένα επίπεδο ανάπτυξης των δικών του προσωπικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε ξεχωριστής προσωπικότητας, η επίγνωση ότι και οι δικές του εμπειρίες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αντίληψης του για τον συμβουλευόμενο άρα και στην πορεία της συμβουλευτικής διαδικασίας.

Οι παραπάνω δεξιότητες αποδεικνύονται πολύ χρήσιμες για τα άτομα που θα παίξουν τον ρόλο του συμβούλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, με οποιοδήποτε τρόπο. Στην εκπαιδευτική κοινότητα όπου οι συμβουλευτικές ανάγκες προκύπτουν συνεχώς, οι σχέσεις μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων, τα ζητήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και οι προβληματισμοί των παιδιών βρίσκονται πάντοτε στο μικροσκόπιο προς επίλυση και η συμβουλευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα με πολλούς τρόπους. Τον ρόλο του συμβούλου κάθε φορά μπορεί να αναλάβει είτε ο δάσκαλος της τάξης τις περισσότερες φορές, ο Διευθυντής του σχολείου ή ακόμη και εξειδικευμένο προσωπικό (κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης). Παρακάτω αναλύονται αυτού του είδους οι συμβουλευτικές ανάγκες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

#### *α) Η είσοδος στην εφηβεία.*

Το παιδί κατά την ηλικία των 12, δεν έχει να αντιμετωπίσει τη μετάβαση μόνο από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Πολλές αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο λαμβάνουν χώρα, σωματικά, συναισθηματικά, κοινωνικά (Μπιλανάκη, 2016). Όλα αυτά δεν είναι κάτι εύκολο για το παιδί να τα αντιληφθεί, πόσο μάλλον να τα αντιμετωπίσει. Έντονες και πολλές φορές υπερβολικές αντιδράσεις, συγκρούσεις ανεξήγητες για τους ενήλικες αλλά πολλές φορές απαραίτητες για την εκτόνωση των εφήβων, περίεργα συναισθήματα τους κατακλύζουν και τους οδηγούν σε μια προσωπική και συναισθηματική αστάθεια στη δύσκολη αυτή ηλικιακή περίοδο (Χατζηπαναγιώτου, 2001, Galton, 2009). Δεδομένου ότι αυτή η στιγμή έρχεται σε διαφορετικό χρόνο και υπό διαφορετικές συνθήκες και ένταση για κάθε παιδί, η εφηβεία είναι κάτι που δεν μπορεί να μείνει έξω από τις συζητήσεις για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο (Akos, 2002). Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, με τα άτομα του άλλου φύλου γίνονται πιο περίπλοκες, η πίεση για ακαδημαϊκή απόδοση βιώνεται με μεγαλύτερο άγχος από ότι τα προηγούμενα χρόνια, η ανάγκη για ένταξη και αποδοχή σε ένα πλαίσιο γνωστών και φίλων αποτελεί ισχυρό παράγοντα για τη δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω επιτυχή ή αποτυχημένη πορεία στο νέο σχολικό κλίμα (Pellegrini & Long, 2002). Συναισθήματα όπως ο ανταγωνισμός, οι σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, η δημιουργία νέων φίλων, η γνωριμία με πολλούς διαφορετικούς καθηγητές, προκαλούν άγχος και φόβο στο παιδί.

Η πρόωμη εφηβεία κάνει την εμφάνισή της επιφέροντας ένα σύνολο γνωσιακών και σχεσιακών αλλαγών. Σε γενικές γραμμές, είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν καταστάσεις μείωσης της αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης, και αυτοαντίληψης του εφήβου (Χαραλαμπίδου, «χχ»). Το διαφορετικό περιβάλλον, η αλλαγή του σχολικού κλίματος, συνδέεται με ένα πλήθος βιολογικών και κοινωνικών αλλαγών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο το παιδί/προέφηβος (Κοσμίδου – Hardy & Δροσινού, 2007, Akos, 2002).

Κατά την είσοδο στην εφηβεία δεν έχουν πάντα όλα τα παιδιά όλα τα εφόδια να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αλλαγές που τους συμβαίνουν. Οι στρεσογόνοι παράγοντες είναι πολλοί και έχουν επιπτώσεις στην διατήρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης, στην προσαρμογή, στην διαμόρφωση προσδοκιών (Hartwell-Walker, 2016). Τα παιδιά έχουν μικρότερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους καθώς ο φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις αυξάνονται και καθώς το σχολικό περιβάλλον είναι νέο, ξένο και γεμάτο αγνώστους χάνεται πολλές φορές η αίσθηση της σύνδεσης με το σχολείο και τους

συμμαθητές. Όλα αυτά μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα κοινωνικής φύσης και υπόστασης (Μπιλανάκη, 2016, Χαραλαμπίδου, «γχχ»).

Άλλη μια σημαντική εμπειρία που βιώνεται, είναι η αλλαγή προτύπων. Η εξάρτηση από τους γονείς μέχρι τώρα μεταβάλλεται σε εξάρτηση από τους συνομηλίκους. Η παροχή υποστηρικτικού πλαισίου αλλά και η ενθάρρυνση για την θετική κοινωνική αλληλεπίδραση δείχνει να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για την ψυχική υγεία των εφήβων και για την βελτίωση των σχέσεων τους. Συνακόλουθα, επέρχεται και η αποτελεσματικότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Η θετική ανατροφοδότηση και η ενθάρρυνση, όπως και άλλες εκδηλώσεις φροντίδας, εμπιστοσύνης απέναντι στα πρόσωπα των παιδιών, μειώνει κατά πολύ την εμφάνιση επικίνδυνων και ανθυγιεινών συνηθειών (Plowden Report, 1967).

Αλλάζει το σώμα τους, ψηλώνουν, αλλάζουν βάρος, το μυοσκελετικό και άλλα συστήματα αρχίζουν να διαμορφώνονται στην τελική τους μορφή. Η νευρομυική τους συναρμογή αλλάζει μέρα με τη μέρα (Akos, 2002). Μερικές φορές, η εφηβεία πονάει και με την κυριολεκτική σημασία (Mentoring resource Center, 2008). Πνευματικά, οι έφηβοι βιώνουν αυτή την αλλαγή χάνοντας το ενδιαφέρον τους για θέματα που αφορούν αποκλειστικά το σχολείο και αρχίζουν να αναπτύσσουν περιέργεια για όσα δεν ξέρουν, ιδίως από τον κόσμο και το περιβάλλον τους. Αρχίζουν να αναπτύσσουν αφηρημένο λογισμό, διαλέγουν τις ομάδες που ταιριάζουν περισσότερο, βάζουν στόχους και οραματίζονται να τους πετύχουν (Μπιλανάκη, 2016).

Ακόμη και σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, αρχίζει να διαμορφώνεται το ηθικό πλαίσιο που θα κυριαρχεί στο σύστημα αξιών τους. Οι έφηβοι πολλές φορές δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν ορθολογιστικά και να λάβουν σημαντικές αποφάσεις, είτε κοινωνικές ή ηθικές. Είναι σε ευαίσθητη ηλικία, προτιμούν να έχουν αυτονομία και ανεξαρτησία από το αναλαμβάνουν ευθύνες και υποχρεώσεις (Mentoring resource Center, 2008). Έχουν φιλοσοφικές αναζητήσεις, αναρωτιούνται για το σωστό και το λάθος, το άσπρο και το μαύρο, συνειδητοποιούν πως υπάρχουν και ενδιάμεσες καταστάσεις. Αναζητούν ή διεκδικούν την ανεξαρτησία τους και φτιάχνουν κομμάτι κομμάτι τη δική τους ταυτότητα. (Anderman et al, 1996). Ψάχνουν να βρουν που ανήκουν, που ταιριάζουν περισσότερο, που είναι αποδεκτοί, που αισθάνονται ασφαλείς και είναι ευαίσθητοι σε όλα τα ερεθίσματα. Παίζουν με τα όρια, ενηλίκων και συνομηλίκων, δοκιμάζουν, βιώνουν συναισθήματα έντονα, αμηχανίας, ανησυχίας, κυκλοθυμίας και μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, ωριμάζουν (Akos, 2002).

*β) Συναισθηματικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση και ανάπτυξη κοινωνικής ευεξίας.*

Μεταβαίνοντας στο γυμνάσιο, οι νέοι έφηβοι (ηλικίας 11-14) βιώνουν ένα περιβάλλον τελείως διαφορετικό από το δημοτικό σχολείο. Για κάποιους, είναι μια νέα αρχή όπου μπορούν να επικεντρωθούν στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους ικανοτήτων, να παρακολουθήσουν νέα διδακτικά αντικείμενα, να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες, και να προετοιμαστούν για την ενηλικίωση (Cauley & Jovanovich, 2006). Νέες προκλήσεις ξεπηδούν, όπως η δημιουργία νέων

συμμαθητών και καινούριες φίλιες. Επίσης, το παιδί αλλάζοντας περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να αρχίσει να αλλάζει και συνήθειες. Δεδομένης και της εισόδου στην εφηβεία, η αυτοεικόνα του παιδιού αρχίζει και σχηματίζεται σιγά σιγά. Η εμφάνιση, το ντύσιμο, το στιλ που θα υιοθετήσει μπορεί στους ενήλικες να φαίνονται υπερβολικά και αστεία αλλά για τον έφηβο είναι το παν. Επηρεάζει την αυτοπεποίθησή του σε μεγάλο βαθμό και η κατανόηση από μέρους των γονέων είναι απαραίτητη (Μπιλανάκη, 2016).

Η αυτοεκτίμηση του εφήβου χτίζεται σε αναλογία με το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει. Αν υπάρχει γύρω του αποδοχή, αναγνώριση των δυνατοτήτων του, υποστήριξη, είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσει επιτυχίες και θετικές συμπεριφορές. Όμως αν το μόνο που προσλαμβάνει είναι αποδοκιμασία και επικριτικά σχόλια που εστιάζουν στα λάθη του, η αυτοεκτίμηση του είναι λογικό να καταβαραθρωθεί (Φραγκονικολάκη, 2014). Καθώς πρόκειται για ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που χτίζουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά του, η εικόνα που το ίδιο θα έχει για τον εαυτό του θα πρέπει να ενισχύεται και από το υποστηρικτικό του περιβάλλον, την οικογένεια, τους φίλους και το σχολείο (Hartwell-Walker, 2016). Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση καλλιεργούνται και θα πρέπει να δίνεται υπερβολικά μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο εκφραζόμαστε απέναντί του (Μπιλανάκη, 2016). Η φρασεολογία και η αντιμετώπισή απέναντι στο λάθος του, έχει κομβική σημασία. Πολλές φορές, ο τρόπος που απομονώνουν οι ενήλικες τα λάθη που κάνει, του μεταδίδει ανασφάλειες κι άγχη που οι ίδιοι οι γονείς ενδεχομένως αντιμετώπισαν ή βίωσαν σε αντίστοιχη ηλικία. Το λάθος έχει μεγαλύτερη επίδραση από το σωστό (Χαραλαμπίδου, «χχ»). Αυτό σημαίνει κατά μια έννοια πως μια επικριτική ή φραστική επίθεση απέναντι στο παιδί για κάτι που έκανε λανθασμένα θα του εντυπωθεί περισσότερο από κάτι για το οποίο θα το επιβραβεύσουμε. Η θετική στάση που ενδείκνυται να έχουν οι γονείς διαμορφώνεται και αναπτύσσεται επίσης, δεν είναι κάτι στατικό και κοινά αποδεκτό. Μαζί με τα παιδιά, διαμορφώνονται και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων. Είναι μια σχέση αλληλεπίδρασης και έχει αντίκτυπο στην επιτυχία των παιδιών σε πολλούς τομείς. Στην ανάληψη ευθυνών, όπως η τακτοποίηση του προσωπικού χώρου, η φροντίδα ενός κατοικίδιου, η βοήθεια στο σπίτι, η διαχείριση χρημάτων κ.α. (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes, Patton, 2007).

Χρειάζεται ψυχολογική και συναισθηματική προετοιμασία για τις νέες προκλήσεις του Γυμνασίου. Πρόσθετο άγχος και ανασφάλειες είναι περιττά. Σίγουρα θα υπάρχουν δυσκολίες, αλλά όλα εξαρτώνται από το κατά πόσο το παιδί έχει εξασκηθεί να αντιμετωπίζει τέτοιες καταστάσεις. Η συναναστροφή με συνομηλίκους, η τάση για μίμηση των άλλων από τον φόβο της απόρριψης, είναι κοινά για όλους. Το παιδί χρειάζεται κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και να εκφράζει τα συναισθήματά του ως αυτόνομη οντότητα, όποτε να λαμβάνει τον σεβασμό και την εκτίμηση που του αρμόζει (Χαραλαμπίδου, «χχ»). Οι σχέσεις ειλικρίνειας πρέπει να χτίζονται από νωρίς και ακολουθούν τα παιδιά στο γυμνάσιο (Pollard, 2014). Τα βιώματα που το παιδί κουβαλά από τα χρόνια του Δημοτικού, σε σπίτι και σχολείο, αποτελούν τη βάση για να χτιστεί η ακαδημαϊκή, συναισθηματική και

κοινωνική του πορεία (Akos, 2002). Αρνητικές εμπειρίες (συγκρούσεις, αισθήματα απόρριψης, αποτυχίες, τιμωρίες) οδηγούν στην εμφάνιση προβληματικών συμπεριφορών και δυσκολιών στην προσαρμογή. Αντίστοιχα, εμπειρίες περισσότερο θετικές (διάλογος, αποδοχή, αλληλοσεβασμός, επικοινωνία με τους γύρω του, αίσθημα ασφάλειας και ανήκειν) συνεπάγονται στερεότερες βάσεις για το χτίσιμο μιας υγιούς διαπροσωπικής ανάπτυξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Άλλοι παράγοντες που υποβοηθούν την διαδικασία προσαρμογής είναι φυσικά το κλίμα στην οικογένεια, το πόσο δεμένα μεταξύ τους νιώθουν τα μέλη. Αυτό είναι και το σημαντικότερο, αφού από αυτό εξαρτάται π.χ. το κατά πόσο το παιδί θα θελήσει να μοιραστεί μαζί τους κάποιους προβληματισμούς του ή οι γονείς θα θελήσουν να έχουν μια γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία με το σχολείο (Bond et al., 2007). Η δέσμευση του παιδιού σε εξωσχολικές κοινωνικές δραστηριότητες, επίσης φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην διευκόλυνση κατά την προσαρμογή του, αφού δείχνει τον βαθμό απόκτησης κοινωνικής ταυτότητας και δεξιοτήτων χειρισμού καταστάσεων (Μπιλανάκη, 2016).

Οι έφηβοι τείνουν συχνά να αμφισβητούν τους ρόλους των ενηλίκων στην προσπάθειά τους να δομήσουν τη δική τους ξεχωριστή ταυτότητα. Βιώνοντας ένα σύνολο από αλλαγές, οι περισσότερες από αυτές ραγδαίες, σηματοδοτούν μια περίοδο όπου οι ορμόνες ελέγχουν κατά κύριο λόγο σώμα, μυαλό και πολλές φορές αποφάσεις (Anderman et al., 1996). Η αλλαγή του σώματος, η σεξουαλική ωριμότητα, η ανάγκη για δημιουργία σχέσης με το άλλο ή το ίδιο φύλο, η κοινωνική ένταξη που καθοδηγείται από την ανάγκη για αποδοχή και κυριαρχία μέσα στην ομάδα δεν περνούν απαρατήρητα (Akos, 2002). Ο πιο μεγάλος και ισχυρός επικρατεί του πιο μικρόσωμου και πιο αδύναμου συνομηλίκου του. Ανάλογα με τον βαθμό κυριαρχίας στα άλλα αγόρια, αποκτούν ή όχι θαυμάστριες.

Στην ουσία, η μετάβαση δεν αποτελεί μια μεμονωμένη κατάσταση που εμφανίζεται μόνο ελάχιστες φορές στη ζωή του παιδιού, αλλά μια ζωντανή σχέση, που εμπεριέχει κινητικότητα των παιδιών ως μαθητές στη σχολική τους ζωή καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς είτε με την αλλαγή δασκάλων στο δημοτικό είτε τάξης κάθε χρόνο ακόμα και στην ίδια βαθμίδα. Έτσι, το ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση προβληματικών προσαρμοστικών καταστάσεων είναι συνεχές και αδιάλειπτο (Pellegrini & Long, 2002).

Ακόμα και οι καλοί μαθητές χάνουν τη γη κάτω από τα πόδια τους κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου. Δεν είναι ανεξήγητη η πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων (Akos, 2002). Για τα παιδιά σε προεφηβικό στάδιο, πολλά άλλα πράγματα είναι εξίσου ή περισσότερο σημαντικά με το σχολείο και τα μαθήματα. Το κομμάτι της μετάβασης αποτελεί ένα πολύ σημαντικό σταθμό στη ζωή ενός ανθρώπου (Galton, 2009). Συνεπάγεται δυσκολίες στην απόφαση, στην υλοποίησή της, δυσκολία προσαρμογής στο νέο περιβάλλον και στους νέους ρόλους και τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου κλπ. (Pollard, 2014). Χρειάζονται κάποιον έμπιστό τους, ο οποίος θα κληθεί να παίξει τον ρόλο του καθοδηγητή και να βοηθήσουν το παιδί με τις αλλαγές και τους φόβους που βιώνει. Έτσι, οι συμβουλευτικές ανάγκες που προκύπτουν δεν πρέπει να παραβλέπονται επ' ουδενί (Bond et al., 2007).

γ) Συμβουλευτικές ανάγκες.

Η ανάγκη για παρέμβαση προκύπτει όταν ο συμβουλευόμενος νιώθει να κατακλύζεται από προβληματισμούς και πιεστικές καταστάσεις τις οποίες δεν μπορεί ο ίδιος από μόνος του να διαχειριστεί. Τότε, είτε ζητάει ο ίδιος βοήθεια είτε οι γονείς του ή, τέλος, γίνεται μιας μορφής παραπομπή από το σχολείο (Πατεστή, 2007).

Οι προβληματισμοί του και οι ανησυχίες του τις περισσότερες φορές περιστρέφονται γύρω από τον τρόπο που προσπαθεί να κατανοήσει το σχολικό περιβάλλον και την κοινωνική δομή του σχολείου, τη διάρθρωση των δομών και των σχέσεων στο νέο του σχολείο, τη διαχείριση των συναισθημάτων του για τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχουν από αυτόν γονείς και καθηγητές, το πρόγραμμα και το ωράριο του σχολείου που είναι φορτωμένο αλλά και τις σχέσεις με τους άλλους συμμαθητές, τις ομάδες, την ανησυχία του αν “ταιριάζει” ή όχι και σε ποιόν μπορεί να στραφεί για καθοδήγηση και υποστήριξη (Κοσμίδου – Hardy & Δροσινού, 2007). Οι συμβουλευτικές ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τις ανησυχίες του παιδιού:

σε σχεσιακές, που αφορούν την φύση, το είδος και την ένταση των αλληλεπιδράσεων των ατόμων και ο βαθμός στον οποίο το σχολικό περιβάλλον ευνοεί την εμφάνισή τους,

σε προσωπικής φύσης, που αφορούν τους τρόπους μέσα από όπου το παιδί θα βρει τις κατάλληλες κατευθύνσεις για την αυτοανάπτυξη και αυτοβελτίωσή του και

σε σχέση με τον έλεγχο της κατάστασης, που εννοεί όλες τις συνθήκες που επηρεάζουν τη μαθησιακή σχέση (προσδοκίες, διατήρηση του ελέγχου, ανταπόκριση σε αλλαγές κ.α.).

Προφανώς και η ενίσχυση ενός θετικού κλίματος ευνοεί την ευκολότερη προσαρμογή των παιδιών, και όλο το διδακτικό προσωπικό έχει να επιτελέσει σημαντικό ρόλο σε αυτό (Adelman & Taylor, «χχ»). Συνθήκες φιλόξενες και στοργικό περιβάλλον, επιλογές για δράσεις εντός και εκτός σχολείου, συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ακόμη και ο τρόπος που είναι χωρισμένα τα τμήματα (πολλά μικρότερα από ένα ή δύο μεγάλα στο δημοτικό) ονομαστικά και όχι με βάση δεξιότητες, όλα αυτά, δίνουν κίνητρο στα παιδιά για μάθηση. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν το περιβάλλον που τροφοδοτεί συνεχώς με κίνητρα το παιδί για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η ουσιαστική σημασία του όρου «κίνητρο» θα έπρεπε να είναι όχι το «ωθώ κάποιον στο να κάνει κάτι» αλλά «δημιουργώ τις συνθήκες ούτως ώστε να (είναι πιθανόν) να θελήσει να πράξει κάτι». Η παροχή βοήθειας, σε κάθε έναν ή μια που τη χρειάζεται όχι μόνο δεν είναι περιττή αλλά εξασφαλίζει ένα υγιές και ασφαλές πλαίσιο που ευνοεί την εμπιστοσύνη και το αίσθημα του ανήκειν μέσα στην ομάδα και λειτουργεί ευεργετικά (Πατεστή, 2007).

Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο που θα παρασχεθεί βοήθεια στους γονείς από τον σύμβουλο, αφού πρώτα διασφαλιστεί ότι έχουν λάβει σαφή και πλήρη πληροφόρηση. Πολλές φορές υπάρχει σύγχυση σχετικά με το ποιός έχει στην πραγματικότητα το μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη μετάβαση τους από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στη άλλη. Οι γονείς τείνουν να πιστεύουν πως αν τα παιδιά τους λάμβαναν την πρόγουσα και «σωστή»

μορφή εκπαίδευσης, όλα θα πήγαιναν καλά. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το σπίτι και τις οικογενειακές συνθήκες ως το σπουδαιότερο παράγοντα για τη βελτίωση τόσο στις κοινωνικές όσο και στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών.

Ο σύμβουλος όμως, ακολουθεί συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Αναζητά απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως: Έχει ο έφηβος πρόβλημα να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες; Δυσκολεύεται να αποκτήσει κίνητρο για να αποδώσει; Εμπλέκεται εύκολα στη διαδικασία μάθησης ή το βρίσκει υπερβολικά δύσκολο; Αναδεικνύει δεξιότητες (ακαδημαϊκά και κοινωνικά) που τον διευκολύνουν ή τον εμποδίζουν στην αποτελεσματική του απόδοση; Όλα αυτά, οδηγούν στη διασαφήνιση της κατάστασης και αναδεικνύουν τρόπους επίλυσης της.

#### *δ) Ο ρόλος της οικογένειας*

Η οικογένεια είναι το μεγαλύτερο κομμάτι που διαμορφώνει την ταυτότητα του εφήβου καθώς αυτός μεγαλώνει. Εκεί είναι η δεξαμενή μέσα στην οποία αναπτύσσονται αξίες, στάσεις και το βασικότερο εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συζήτηση. Εκεί ο έφηβος θα νιώσει ασφάλεια να μοιραστεί τους φόβους του, τις αγωνίες του, τις αναζητήσεις του για όλα όσα τον απασχολούν. Είναι η κατάλληλη ευκαιρία να προσεγγιστούν θέματα ταμπού, όπως είναι οι εξαρτήσεις από ουσίες, οι σχέσεις με το άλλο φύλο, αλλά και θέματα με τα οποία μπορεί να έρθει αντιμέτωπος άμεσα στο σχολείο, όπως είναι ο εκφοβισμός και η συχνότητά εμφάνισής του, οι συνέπειες του είτε είσαι θύτης ή θύμα, η ένταξη σε ομάδων μαθητών που ενδεχομένως δημιουργούν κλίκες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και το κατά πόσο αυτό είναι καλό ή κακό, κ.α. (Μπιλανάκη, 2016· O'Donnell, 2014).

Από τη στιγμή που ένα παιδί έχει άπειρες και πολλές φορές κρυφές ακόμη δεξιότητες που δεν έχει ξεδιπλώσει, οι γονείς χρειάζεται να αποτελέσουν τα πρότυπα εκείνα που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να βελτιώνονται, να αλλάζουν, να σέβονται την κάθε ξεχωριστή και διαφορετική προσωπικότητα του καθενός όπως είναι και τα ίδια, να αναγνωρίζουν την αξία της ανθρώπινης ζωής. Είναι εκεί για να ενθαρρύνουν, να ανοίγουν ορίζοντες, να συνεισφέρουν, να μαθαίνουν την έννοια και την αξία της υπευθυνότητας, ακόμη και του λάθους αν αναγνωριστεί ως μάθημα που αξιοποιείται για τον δρόμο προς την επιτυχία. Η αυτοεκτίμηση χτίζεται μέσα από την αξιοποίηση τόσο της επιτυχίας όσο και των αποτυχιών που μας έμαθαν τί πρέπει να αλλάξουμε για να φτάσουμε ως εδώ κι αυτό είναι ένα από τα μαθήματα που δίνει το οικογενειακό πλαίσιο (Ασβεστάς, 2007). Η αποτυχία είναι ένα απαραίτητο μέρος της μάθησης και της γνωστικής ανάπτυξης. Η ανεξαρτησία που ενδεχομένως μπορεί να επιτραπεί στο παιδί (πάντα φυσικά μέσα σε λογικά πλαίσια και όρια που θα διασαφηνιστούν) οδηγεί στην εμφάνιση υπεύθυνων συμπεριφορών (Χαραλαμπίδου, «γχχ»). Η λήψη αποφάσεων και η πορεία προς αυτή με όλα τα συναισθήματα που συνεπάγεται, θυμό, χαρά, θλίψη, απογοήτευση, ενθουσιασμό, φόβος, αγωνία, είναι όλα κομμάτι της ζωής, του δρόμου που οδηγεί στην ενήλικη ζωή και είναι αναπόφευκτα. Η οικογένεια είναι το ανθοδοχείο που μέσα του θα ανθίσει το παιδί. Αν υπάρχουν αξίες και ιδανικά για να λειτουργήσουν ως πρότυπα για το παιδί, τότε το μπουμπούκι θα οδηγήσει σε μια προσωπικότητα ανεξάρτητη, εφοδιασμένη αρκετά καλά ώστε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της ζωής



και να ανταπεξέλθει σε ικανοποιητικό βαθμό (Χαραλαμπίδου, «χχ»). Αν όχι, προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι πολύ πιθανό να εμφανιστούν και να συνδεθούν με την ακαδημαϊκή πορεία του αργότερα.

Οι γονείς είναι σημαντικοί κατά τη μετάβαση των παιδιών, ειδικά σε ένα χώρο όπως το γυμνάσιο, όπου τα παιδιά τείνουν να υποκαθιστούν τα πρότυπα των γονέων με αυτά των καθηγητών τους, πράγμα φυσιολογικό για την φάση της εφηβείας στην οποία βρίσκονται τα παιδιά (Witt, 1997). Είναι η ανάγκη που βιώνουν τα παιδιά για τον σχηματισμό της δικής τους προσωπικής ταυτότητας ως ανεξάρτητα άτομα, και για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητος ο προγραμματισμός δραστηριοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά έστω και στοιχειωδώς. Πράγματα που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη είναι οι κανόνες, οι προσδοκίες και οι ευθύνες που καλούνται να αναλάβουν τα παιδιά (Κοσμίδου-Hardy & Δροσινού, 2007).

Είναι καλό για την οικογένεια να γνωρίζει επίσης πως θα υπάρχει επικοινωνία με το σχολείο, για οποιοδήποτε λόγο και καθ' οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ένα πολύ βασικό μέλημα αποτελεί και η συζήτηση για τους κανόνες που θα ακολουθούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στο σπίτι. Το παιδί έχει την ανάγκη να νιώθει συμμετοχος στην διαδικασία οριοθέτησης των κανόνων, οπότε προκειμένου να αποφευχθούν εντάσεις για το καθημερινό πρόγραμμα μελέτης, ενασχόλησης στον Η/Υ, ακόμα και παρακολούθησης τηλεόρασης, καλό είναι να βρεθούν τρόποι οργάνωσης του χρόνου από κοινού και από πριν. Τα καθήκοντα στο γυμνάσιο είναι πολύ περισσότερα, οπότε ο χρόνος μελέτης και προετοιμασίας της τσάντας αποτελεί προτεραιότητα πια στη διεύθετηση των δραστηριοτήτων του. Η ώρα που χρειάζεται, η ετοιμασία της τσάντας από το προηγούμενο βράδυ, μικρές αλλά σημαντικές λεπτομέρειες που βάζουν τα θεμέλια για μια υγιή, οργανωμένη και κυρίως ήρεμη σχολική ζωή (O'Donnell, 2016c). Η προσαρμογή ειδικά στις πρώτες τάξεις ενδεχομένως να διαρκέσει περισσότερο ή λιγότερο σε κάθε παιδί, όπως και να έχει όμως, είναι το ίδιο σημαντικό για όλους το να ξέρει ότι θα είναι πάντοτε κάποιος εκεί να βοηθήσει αν χρειαστεί, να ρωτήσει πως ήταν η μέρα, τί καθήκοντα έχει, ακόμη κι αν η βοήθεια δεν είναι ουσιαστική αλλά κυρίως ψυχολογική.

Συζητήσεις σχετικά με τους κανόνες του σχολείου και η πίεση που μπορεί να προκαλούν στα παιδιά είναι κι αυτές μέσα στη γενική θεματολογία (Federation of families in South Carolina, O'Donnell, 2016b). Στις περιπτώσεις που παρατηρείται συμπεριφορά περίεργη ή πρωτόγνωρη είναι καλό να ξεκινήσουν διαδικασίες με τον σύμβουλο του σχολείου. Ίσως συμβαίνει κάτι στο σχολείο η στις παρέες του παιδιού για το οποίο το ίδιο δεν αισθάνεται άνετα να μιλήσει (π.χ. εκφοβισμός). Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως πρόκειται για ένα έφηβο σε κρίσιμη ηλικία, οπότε θα χρειαστεί χρόνος, πολλές ευκαιρίες να εκφράσει τις ανησυχίες του και πάρα πολλή υπομονή και κατανόηση από μέρους των γονέων. Το υγιές οικογενειακό περιβάλλον είναι από τους πιο κρίσιμους παράγοντες για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Από το κλίμα ηρεμίας και ησυχίας όπου το παιδί θα μπορεί να επιδοθεί απερίσπαστο στις εργασίες του, μέχρι την ώρα του φαγητού και του ύπνου ή τον χώρο της μελέτης του, που πλέον θα

πρέπει να είναι ξεχωριστός από χώρους που προκαλούν περισπασμό, όλα εξασφαλίζουν την σταθερή επίδοσή και πορεία του.

Είναι σχεδόν βέβαιο, πως η κατάθεση των απόψεων ενός ενήλικα και οι συμβουλές που έχει να δώσει σε έναν έφηβο για την αλλαγή που θα συναντήσει στο Γυμνάσιο, θα εκληφθούν αρχικά επιφανειακά, όμως, όπως όλα τα πράγματα θέλουν τον χρόνο τους, ας είναι ο σπόρος που θα φυτρώσει όποτε και εφόσον το αποφασίσει το ίδιο το παιδί (Galton, 2009). Και μόνο οι ήρεμες διαλογικές συζητήσεις καλλιεργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, πολύτιμο σύμμαχο για τα χρόνια που θα ακολουθήσουν. Μαθαίνουν στο παιδί πως να σέβεται αρχικά τον εαυτό του και έπειτα τον συνομιλητή, τον άλλο, όποιος και όπως και αν είναι, και να δίνει ευκαιρίες εκτός από το να τις απαιτεί. Η μετάβαση είναι δύσκολη για τα παιδιά αλλά και άλλο τόσο δύσκολη για το σπίτι και την οικογένειά τους.

*ε) Η σύνδεση με το σχολείο: Μια πρώτη ματιά*

Η μάθηση συμβαίνει παντού. Στο σχολείο, στο σπίτι, και στην κοινωνία. Είναι τυπική, μη τυπική ή άτυπη. Προϋποθέτει ενδιαφέρον και θετική στάση από τους μαθητές αλλά και συνθήκες διευκόλυνσης του μαθητή από το περιβάλλον του. Με άλλα λόγια, επιτυχημένη μαθησιακή διαδικασία εξασφαλίζεται όταν ο μαθητευόμενος ενδιαφέρεται και ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η αλληλεπίδραση και η αλληλοκατανόηση είναι σπουδαίες, ειδικά όταν πρόκειται για δύσκολες περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τη μια πλευρά ή όταν προκύπτουν προβλήματα (Καραϊσαρλή, 2016). Η ηθική, η κοινωνική και η προσωπική διάσταση είναι παρούσες στην μαθησιακή διαδικασία και όταν βρίσκονται σε ισορροπία, τότε όλα συγκλίνουν στην διευκόλυνση του ατόμου στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη και την ανάπτυξη θετικών και ευχάριστων συναισθημάτων. Συνιστάται η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου για το παιδί στο σχολείο, ακόμη κι αν δεν είναι αποκλειστικά εξειδικευμένο σε θέματα μετάβασης, αλλά περισσότερο προσαρμογής (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & συν., 2012). Γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές/εθελοντές, σύμβουλοι, ψυχολόγοι, πρέπει να είναι εκεί για να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τη ευκολότερη ένταξη του παιδιού στο σχολικό κλίμα, ακόμη κι αν αυτό δε συμβαίνει μόνο στα πρώτα χρόνια φοίτησης αλλά και αργότερα. Το προσωπικό συζητάει, αναλύει, προτείνει τρόπους, αξιοποιεί κάθε πόρο που μπορεί έτσι ώστε να ενεργοποιήσει το παιδί προς την κατεύθυνση της προσωπικής του ανάπτυξης μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, όπου θα νιώθει άνετα. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, είναι μπερδεμένα, κουβαλούν πάνω τους χαρακτηρισμούς που τους αποδόθηκαν και το βρίσκουν από δύσκολο έως αδύνατο να αποβάλλουν αυτή την «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» στα μάτια των καθηγητών και των συμμαθητών τους. Οι νέες αρχές δεν είναι πάντοτε εύκολες για όλους. Είναι σημαντικό να νιώσουν τα παιδιά ότι κάποιος τους νοιάζεται, τους ακούει και αναγνωρίζει ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητες τους μπορούν να κάνουν τη διαφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η υποστήριξη δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να παρέχεται εφάπαξ, αλλά να συνεχίζει στο διηνεκές της μαθησιακής πορείας, και να ευνοεί τη μετακίνηση του παιδιού από τη μια τάξη στην επόμενη.

Αυτό που αλλάζει με την είσοδο στο γυμνάσιο είναι και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους καθηγητές. Τόσο τα παιδιά όσο και οι καθηγητές στην αρχή δυσκολεύονται πολύ να σχηματίσουν υποστηρικτικούς δεσμούς με όλα τα παιδιά, μιας και κάθε ημέρα έρχονται σε επαφή με πάρα πολλούς μαθητές. Αυτό ίσως τους κάνει λιγότερο ευαίσθητους στις εξατομικευμένες ανάγκες καθενός παιδιού (Νιφορά, 2007). Ο τρόπος διδασκαλίας επίσης, που είναι περισσότερο σε μορφή διάλεξης (κυρίως λόγω εξοικονόμησης χρόνου) και λιγότερη σημασία δίνει στην έκθεση των ιδεών των μαθητών, δίνει την εντύπωση πως το γυμνάσιο είναι κάπως πιο απρόσωπο από το δημοτικό σχολείο, όπου οι κανόνες ήταν περισσότερο «οικογενειακής μορφής» και δεν είχαν να κάνουν τόσο με την πειθαρχία, την τιμωρία και γενικά την αυστηρότητα και την ιεραρχία στην εξουσία. Η ατυχής συγκυρία είναι φυσικά, πως όλοι αυτοί οι κανόνες συναντιούνται με τα παιδιά σε μια φάση της ζωής τους όπου αυτό που κυριαρχεί είναι η ανάγκη για αυτονομία και ανεξαρτησία. Οι έφηβοι δεν χωρούν σε στερεότυπα καλού ή κακού μαθητή, συνεπούς ή ασυνεπούς στην ώρα του και στις υποχρεώσεις του. Είναι για αυτούς η εποχή που τέτοιοι χαρακτηρισμοί καθορίζουν το σχολείο ως μη φιλικό προσκείμενο περιβάλλον μέσα στο οποίο δε νιώθουν ιδιαίτερα άνετα και δε μπορούν να εκφράσουν τις ανησυχίες, τις επιθυμίες και τις δυνατότητές τους. Προς το συμφέρον του παιδιού είναι να εξασφαλιστεί ένα ήρεμο περιβάλλον, όχι μόνο οικογενειακό αλλά και σχολικό. Όταν το παιδί νιώσει ασφαλές, και ότι υποστηρίζεται, διευκολύνεται πολύ να εκφέρει τους προβληματισμούς του στο σπίτι (Μπιλανάκη, 2016). Αντίστοιχα, εάν το σχολείο είναι ενήμερο για την οικογενειακή κατάσταση του παιδιού, το περιβάλλει με μεγαλύτερη ασφάλεια και μειώνει τα αισθήματα απειλής που νιώθει και οδηγούν σε εμφάνιση διαταρακτικής συμπεριφοράς.

Προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δεσμών του σχολείου με τους μαθητές, σημαντικοί παράγοντες είναι η διαπροσωπική επαφή καθηγητών και παιδιών (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), η εκδήλωση ενδιαφέροντος για τα χαρακτηριστικά του παιδιού και τα προτερήματά, τις ικανότητες και τις δεξιότητες (ενδιαφέροντα έξω από το σχολείο, συνήθειες, χόμπι), η παροχή ευκαιριών, η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών για κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά (δυσκολίες στην προσαρμογή, υπερβολική πίεση, αισθήματα απόρριψης/απομόνωσης, κ.α.) και φυσικά η εξασφάλιση παροχής συμβουλευτικής στήριξης από το σχολείο (είτε από εθελοντή, ψυχολόγο, εκπαιδευτικό, ακόμα και φίλο ή συμμαθητή). Έτσι, εξασφαλίζονται τρεις ουσιαστικές παράμετροι: Η αίσθηση του ανήκειν, η ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας και η σχολική συνοχή.

Αίσθηση του ανήκειν είναι ο όρος που περιγράφει το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Κατά πόσο δηλαδή ο μαθητής αισθάνεται τον χώρο του σχολείου ως οικείο του χώρο, όπου μπορεί να αποδώσει καλύτερα σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και φιλικό επίπεδο και όπου ευνοείται η ψυχική και συναισθηματική του ευεξία και το αίσθημα της ασφάλειας που νιώθει (Schumacher, 1998).

Ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας είναι η κατάσταση κατά την οποία τα άτομα που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία αισθάνονται συνδεδεμένα και ότι ανήκουν σε ένα πλαίσιο όπου είναι υπεύθυνοι για την εκπλήρωση ενός κοινού οράματος και κοινών στόχων (Schumacher, 1998, Adelman

& Taylor, «χχ»). Το σχολείο αποτελεί ένα τέτοιο πλαίσιο, όταν οι φορείς που εμπλέκονται δεσμεύονται με βάση τις ίδιες αξίες και μέσα από την καθημερινή εμπειρία λειτουργεί υποστηρικτικά για τα νέα μέλη, δημιουργεί δεσμούς και σχέσεις, καθώς και την αίσθηση στα άτομα ότι είναι χρήσιμο στο σύνολο, συμβάλλει στη συλλογική ταυτότητα και το κοινό όραμα. Η σύνδεση σχολείου – κοινωνίας εξασφαλίζει μηχανισμούς υποστηρικτικούς, αποτελεσματικούς που ενισχύουν τη θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη (Νιφορά, 2007). Η ποιότητα του σχολικού κλίματος αντανακλά το κατά πόσο επηρεάζει και επηρεάζεται το παιδί από τη μαθησιακή διαδικασία, τα συστήματα αξιών του, τις παραδόσεις που αφορούν το πολιτισμικό υπόβαθρο του σχολείου και φυσικά διαμορφώνεται από την κοινωνία, την οικονομική κατάσταση, τα πολιτιστικά πλαίσια που το περιβάλλουν. Ανάλογα με την ποιότητά του, το σχολικό κλίμα ενδέχεται να αποτελέσει είτε εφόδιο για τους μαθητές, είτε εμπόδιο στη μάθησή τους (Adelman & Taylor, «χχ»).

Η σχολική συνοχή είναι όρος που αφορά τη δέσμευση του ατόμου με το σχολείο, την απόδοση στο σχολείο της αξίας που του αναλογεί, τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, γονέων - εκπαιδευτικών και συνομηλίκων. Αποτελέσματά της σχολικής συνέχειας φαίνονται στην μαθησιακή διαδικασία και την διάθεση που επιδεικνύουν τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν και να αλληλεπιδρούν όχι μόνο για το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και για το γενικότερο πλαίσιο, τις σχέσεις και την εκπαιδευτική πράξη (Adelman & Taylor, «χχ», McNeely, Nonnemaker, Blum, 2002).

Τα παιδιά μαθαίνουν αυτό που ζουν, τελικά, ορίστε η σημασία του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος. Άλλωστε, όπως διαβάζουμε και στους στίχους του ποιήματος:

*Όταν τα παιδιά ζουν μέσα στην ανεκτικότητα, μαθαίνουν να έχουν υπομονή.*

*Όταν ζουν μέσα στην επιδοκιμασία, μαθαίνουν να αγαπούν τον εαυτό τους.*

*Όταν ζουν μέσα στην αναγνώριση, μαθαίνουν ότι είναι καλό να έχουν στόχους.*

*Όταν ζουν μέσα στην προσφορά, μαθαίνουν να είναι γενναιόδωρα.*

*Όταν ζουν μέσα στην ειλικρίνεια, μαθαίνουν να είναι φιλαλήθη.*

*Όταν ζουν μέσα στη δικαιοσύνη, μαθαίνουν να είναι δίκαια.*

*Όταν τα παιδιά ζουν μέσα σε φιλική ατμόσφαιρα, μαθαίνουν ότι ο κόσμος είναι φιλικό κι ευχάριστο μέρος για να ζουν.*

*Όταν τα παιδιά ζουν μέσα στον έπαινο, μαθαίνουν να εκτιμούν.*

*Όταν τα παιδιά ζουν μέσα στην αποδοχή, μαθαίνουν να αγαπούν.*

*(Children Learn What They Live, Copyright © 1972 by Dorothy Law Nolte)*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

#### *α) Αποχαιρετισμοί και νέες αρχές: Προσδοκίες και φόβοι*

Τα τελευταία χρόνια πολλές διαδικασίες που έχουν να κάνουν με τη μετάβαση έχουν οργανωθεί σαφώς καλύτερα. Δράσεις και δραστηριότητες που εμπλέκουν γονείς, παιδιά και διάφορους φορείς, έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό η αγωνία και το άγχος. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει πως οι δραστηριότητες μετάβασης πρέπει να σταματήσουν εδώ. Πολλά μπορούν ακόμη να γίνουν (Lorain, «γχ»).

Οι τελευταίες εβδομάδες πριν κλείσουν τα σχολεία, βρίσκουν τους περισσότερους μαθητές της ΣΤ' τάξης με συναισθήματα ανάμεικτα. Ενθουσιασμός για τις νέες παρέες αλλά και ανησυχία για το κλείσιμο ενός κύκλου, ειδικά αν υπάρχουν συμμαθητές τους που θα χάσουν. Ανυπομονησία για τα νέα μαθήματα αλλά άγχος για το επίπεδο ανταπόκρισής τους σε αυτά. Αγωνία για τους νέους και πολλούς διαφορετικούς καθηγητές αλλά και φόβος για το αν θα αντιμετωπιστούν με αυστηρότητα. Ένα βουνό διλήμματα σε τόσο μικρή ηλικία (Cauley & Jovanovich, 2006, Galton, 2009). Οι προβληματισμοί τους έχουν να κάνουν με θέματα διαχείρισης του χρόνου, συνήθειες και τρόπο μελέτης, άγχος για τις νέες καταστάσεις στο γυμνάσιο, αναζήτηση πληροφοριών και δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων στο νέο περιβάλλον.

Τα παιδιά εκδηλώνουν την ανησυχία τους για πολλά πράγματα (Federation of families in South Carolina):

- ✓ για μειωμένη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά τους καθήκοντα (νιώθουν περισσότερο μόνοι),
- ✓ για μείωση του ελεύθερού τους χρόνου από εξωσχολικές δραστηριότητες,
- ✓ για τη συμμόρφωση με τους κανόνες που θεωρούν άδικους (π.χ. όταν για ένα ατομικό παράπτωμα τιμωρείται όλη η τάξη),
- ✓ για τις αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών,
- ✓ για το νέο, απρόσωπο σχολείο που πρέπει να συνηθίσουν, με τους πολλούς διαφορετικούς καθηγητές, και με νέες διαδικασίες όπως τα απροειδοποίητα διαγωνίσματα,
- ✓ για την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και υποχρεώσεων από τη μεριά τους,
- ✓ για την αύξηση των προσδοκιών από γονείς και εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις τους,
- ✓ για το επιβαρυνόμενο σχολικό πρόγραμμα,
- ✓ για τον μεταξύ τους ανταγωνισμό και την πίεση που τους προκαλεί,
- ✓ για τον τρόπο πρόσβασης στο σχολείο, ειδικά σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά από πολλές περιοχές ή χωριά συγκεντρώνονται σε ένα κεντρικό γυμνάσιο στην κωμόπολη της περιοχής,

- ✓ για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου (η σειρά στο κυλικείο, το πρόγραμμα, οι απουσίες),
- ✓ για το μέγεθος του νέου σχολείου, των νέων εγκαταστάσεων (εργαστήρια φυσικής – χημείας, αίθουσες εκδηλώσεων, γυμναστήρια κλπ),
- ✓ για όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα τους και στα νέα συναισθήματά τους,
- ✓ για τον εκφοβισμό που ίσως δεχτούν από τους μεγαλύτερους που θέλουν να δείξουν την κυριαρχία τους.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του προέφηβου (Jacobson & Brudsal, 2012). Το κοινωνικό τους πλαίσιο αλλάζει, από το δημοτικό όπου τα πράγματα είναι ακόμη προσωπικά, οι ομάδες μικρές και οι διενέξεις περιορισμένες και εύκολα διαχειρίσιμες στο γυμνάσιο, όπου τίποτα δεν είναι δεδομένο και ο χρόνος κατά τον οποίο οι σχέσεις πρέπει να αποκατασταθούν περιορισμένος (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Εύκολα προκύπτουν σχέσεις όπου η κυριαρχία πρέπει να εδραιωθεί, η θέση στην ομάδα παίζει ρόλο στις διαπροσωπικές επαφές και αρχίζουν να εμφανίζονται στρατηγικές όπως η επιθετικότητα, ο εκφοβισμός, προκειμένου να καθιερωθεί η θέση ισχύος. Πλέον, ο ισχυρότερος θεωρείται και ανώτερος, διεκδικεί μεγαλύτερο μερίδιο σεβασμού στα μάτια των συνομηλίκων, και έχει λόγο για όλα (Pellegrini and Long, 2002).

Πολλά Δημοτικά σχολεία ενώνονται σε ένα Γυμνάσιο. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί χάνεται ανάμεσα σε ένα σωρό άλλων συνομηλίκων και πρέπει να ξεκινήσει πάλι από την αρχή. Για όλους τους παραπάνω λόγους, τον πρώτο καιρό παρατηρούνται πολύ υψηλά ποσοστά απουσιών στο γυμνάσιο.

Ένα από τα θετικά σημεία της μετάβασης μπορεί να είναι το γεγονός πως τα παιδιά μαθαίνουν μόνα τους να φτιάχνουν ένα χρονοδιάγραμμα ώστε να είναι εντάξει με τις υποχρεώσεις τους στο σχολείο, να προσαρμόζουν μια συμπεριφορά αποδεκτή από το γενικό σύνολο των κανονισμών. Αυτό όμως απαιτεί χρόνο και συνεχή υποστήριξη όχι μεμονωμένα αλλά από ένα δίκτυο ανθρώπων που κυκλώνουν το παιδί με κατανόηση και διάθεση για ανακούφιση των προβληματισμών τους.

Αρκετές φορές τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για το γεγονός ότι δεν παρατηρείται πρόοδος στις σπουδές τους. Αυτό όμως είναι ένα γεγονός που όλοι, εκπαιδευτικοί και γονείς δεν πρέπει να αφήσουν ανεκμετάλλευτο. Δεν έφτασαν μόνα τους τα παιδιά σε αυτή τη θεώρηση για τον εαυτό τους. Σε συζητήσεις παιδιών με εκπαιδευτικούς, όπου έγινε προσπάθεια να κατανοηθούν οι λόγοι αυτής της επίρριψης ευθυνών στο άτομό τους, τα παιδιά υποστηρίζουν πως δεν μπορούν να βρουν τρόπο να αλλάξουν, πως είναι προτιμότερο να βαρεθούν και να τα παρατήσουν αν δεν βρουν το αντικείμενο της μελέτης ενδιαφέρον, πως δεν τους δίνονται αρκετές πρωτοβουλίες σε σχέση με την εξωσχολική ζωή τους (γεγονός που τους κάνει να βλέπουν το σχολείο ως το αναγκαίο κακό που δεν μπορούν να αποφύγουν) και πως πολλές φορές δεν εκτιμώνται το ίδιο σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, άρα για όποιον μένει πίσω είναι πιο απλό να παραιτηθεί από το να προσπαθήσει να καλύψει το κενό (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Παιδιά μπερδεμένα, στιγματισμένα, εγκλωβισμένα, που δεν μπορούν πια να πιστέψουν πως είναι δυνατή μια νέα αρχή στο γυμνάσιο, και πως δεν θα είναι η

αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αυτή είναι η πρόκληση που έχουν να αντιμετωπίσουν τα προγράμματα μετάβασης.

Το σχολείο μπορεί να έχει προσδοκίες από τα παιδιά, αλλά θα πρέπει και το ίδιο να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και στην ανάγκη τους για σεβασμό, για την ανάπτυξη της ωριμότητάς τους και της κοινωνικής τους εξέλιξης.

Κατά την ευαίσθητη αυτή περίοδο που βιώνουν, τα παιδιά έχουν ανάγκη από φίλους (συνομηλίκους) που θα στέκονται δίπλα τους, από συμβουλές και όχι κριτική. Νιώθουν έτοιμοι να ανεξαρτητοποιηθούν και να αυτονομηθούν, αλλά ταυτόχρονα δεν κατανοούν την πολυσύνθετη φύση του νέου σχολείου (Jacobson & Brudsal, 2012). Μιας και ακόμη δεν είναι σε θέση αναπτυξιακά να κάνουν ηθικές κι κοινωνικές επιλογές, είναι πολύ εύκολο για αυτά να παρασυρθούν. Αυτό που πρέπει να απασχολεί όσους εμπλέκονται με την ομαλή μετάβαση των παιδιών είναι να δώσουν σημασία στις ανησυχίες τους, να τονίσουν τα θετικά στοιχεία που υπάρχουν, να είναι ανοιχτοί σε ερωτήσεις κάθε φύσης που απασχολούν τα παιδιά και, πάνω από όλα, να εξασφαλίσουν μια δίοδο στην οποία θα μπορούν να παιδιά να στραφούν για στήριξη, για συμβουλευτική, για μοίρασμα των προβληματισμών τους (Pollard, 2014).

#### *β) Ένας κύκλος κλείνει, ένας νέος ανοίγεται: Προετοιμασία για τη μετάβαση*

Η ανάγκη για συνέχεια του προγράμματος σπουδών από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι αυξημένη τώρα πιο πολύ από ποτέ, καθώς οι κρίσεις αξιών αρχίζουν να διαφαίνονται και σε πολλούς άλλους τομείς εκτός από τον εκπαιδευτικό. Μια καλή αρχή θα ήταν εκτός από το γόνιμο διάλογο σε συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών από τις δυο βαθμίδες, η μεταφορά των αρχείων των μαθητών (του φακέλου/portfolio) από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ακόμα και η χρήση ενημερωτικού υλικού για το γυμνάσιο από τους δασκάλους στην τάξη. Το γυμνάσιο δεν είναι μπαμπούλας, και δε θα έπρεπε σε καμία περίπτωση να χρησιμοποιείται ως απειλή από τους δασκάλους: «Κάτσε να πας στο γυμνάσιο να δούμε αν θα τα κάνεις αυτά!». Αντίστοιχα, το δημοτικό δεν θα έπρεπε να απαξιώνεται από τους καθηγητές: «Εδώ δεν είναι δημοτικό, να κάνεις ότι θέλεις και να στα συγχωρούμε όλα».

Επί της ουσίας, μετάβαση σημαίνει για το παιδί αλλαγή που προκαλεί αναταραχή και μπερδέματα. Αλλάζοντας από το δημοτικό στο γυμνάσιο, το παιδί ακολουθείται από τη φήμη του. Κατά μεγάλο μέρος ίσως να μην έχει τα περιθώρια να μπλέκει σε καβγάδες, λόγω των κανονισμών και των ποινών, όμως γίνεται σχεδόν ακατόρθωτο, ειδικά για μια περίπτωση μαθητή που κουβαλά διάφορες δυσκολίες στην πλάτη του, να διαμορφώσει μια ταυτότητα, πόσο μάλλον να αλλάξει την εικόνα του απέναντι σε συμμαθητές και καθηγητές (Anderman et al., 1996). Οι σχέσεις στο νέο σχολείο είναι απαραίτητο να διέπονται από σεβασμό και από εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του παιδιού αλλά και στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού (Bond et al., 2007). Η αναγνώριση της προσπάθειάς τους, η συνεχής υπενθύμιση πως είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι και η αίσθηση ότι υπάρχει ανά πάσα στιγμή κάποιος που μπορεί να ακούσει τους προβληματισμούς τους, μόνο ευεργετικά και λυτρωτικά μπορεί να λειτουργήσει για τα παιδιά (Μπιλανάκη, 2016). Χρειάζονται να ξέρουν πως είναι σε ασφαλές πλαίσιο,

που δίνει δεύτερες ευκαιρίες, που σηματοδοτεί την ανάληψη ευθυνών ως κομμάτι της μετέπειτα ζωής τους και την ενεργή εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων για τον χώρο όπου πλέον θα είναι το δεύτερο σπίτι τους (Pollard, 2014). Ακαδημαϊκές ανησυχίες που δείχνουν την ανάγκη των παιδιών για την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης στην τάξη, με εργασίες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους, είτε ομαδοσυνεργατικά, είτε κατ' οίκον. Πάνω από όλα όμως, πρέπει να ξέρουν πως αυτό δεν θα διαρκέσει μόνο κατά τη διεξαγωγή των περιφημων προγραμμάτων μετάβασης, αλλά, πολύ περισσότερο, μια δέσμευση πως αυτός θα είναι ο τρόπος λειτουργίας των πραγμάτων στο γυμνάσιο. Στο πλαίσιο της αντιμετώπισης αυτών των προβληματισμών των παιδιών, πολλά προγράμματα μετάβασης που λαμβάνουν χώρα στο γυμνάσιο περιλαμβάνουν ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, λιγότερες μετακινήσεις από τάξη σε τάξη, εκδρομές και παιχνίδια προσανατολισμού, συμβουλευτική από μεγαλύτερους μαθητές - “μέντορες”, εγχειρίδια και οδηγίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Mental Health in Schools, Program and Policy Analyst, UCLA).

Η μετάβαση μπορεί να παρομοιαστεί με την ιστιοπλοΐα. Δεν μπορείς να αλλάξεις τον άνεμο, αλλά μπορείς να ρυθμίσεις τα πανιά σου για να συμπλεύσεις με αυτόν και να φτάσεις στον προορισμό σου. Παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικοί, όλοι έχουν ανησυχίες αλλά και τρόπους για να προετοιμαστούν για την αλλαγή του σχολικού ανέμου που φυσάει (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τα ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά προγράμματα μετάβασης, πρέπει να χτίζουν μια αίσθηση του ανήκειν στην κοινότητα, να έχουν χώρο για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς και να παρέχουν πολύπλευρες λύσεις και προσεγγίσεις (Μπιλανάκη, 2016). Εμπλέκουν όλους, μαθητές, γονείς, φορείς, προσωπικό και από τις δύο βαθμίδες, σε ένα πρωτόκολλο που όλοι έχουν λόγο. Είναι απαραίτητο να έχουν εύκολη πρόσβαση σε κάποιο υλικό που ενημερώνεται ετησίως, να ακολουθούν πιστά ένα χρονοδιάγραμμα, να καθιερώνουν συναντήσεις και ομάδες εργασίας για όλα τα σχετικά θέματα που ανακύπτουν, στις οποίες θα γίνεται ανταλλαγή απόψεων και θα υπάρχει αλληλεπίδραση.

Οι πόροι που είναι διαθέσιμοι για τέτοιου είδους προγράμματα (οικονομικοί, κοινωνικοί, ανθρώπινοι) πρέπει να εξασφαλιστούν από νωρίς. Μεγαλύτεροι μαθητές, ακόμη και φοιτητές, εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, γονείς, επαγγελματίες επαγγελματικού προσανατολισμού, γονείς, κάτοικοι της περιοχής, φορείς (εκπρόσωποι του δήμου, επιχειρηματίες, διοικητικό προσωπικό) πρέπει να κληθούν από την αρχή του σχεδιασμού και να συμβάλουν στη δημιουργία, την αξιολόγηση και την συστηματικό σχεδιασμό του προγράμματος στην τελική του μορφή.

Πολλές είναι οι κατευθύνσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οι εμπλεκόμενοι σε προγράμματα μετάβασης:

- α) η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, μια διαμόρφωση σχέσης εργασίας με κοινό σκοπό τη βοήθεια των μαθητών,
- β) προετοιμασία των παιδιών για την αντιμετώπιση οργανωτικών και άλλων θεμάτων στο νέο σχολείο,



- γ) διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει δραστηριότητες που να ξεκινούν στο Δημοτικό και να ολοκληρώνονται στο Γυμνάσιο,
- δ) παιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα εμπλέκουν τα παιδιά σε νέους τρόπους μάθησης,
- ε) διδακτικές προσεγγίσεις που προωθούν την ανακαλυπτική και εξερευνητική διάθεση, που αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, που επεξηγούν τη δομή και την ανάγκη για αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Μετάβαση δε σημαίνει μόνο την αλλαγή σχολικής βαθμίδας. Εμπεριέχει την έννοια της αλλαγής στις ρίζες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αλλαγή στον τρόπο μάθησης, στον τρόπο επικοινωνίας εκπαιδευτικών με μαθητές, με μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ατομικές δεξιότητες του καθενός, σημαίνει και αύξηση στις προσδοκίες των παιδιών από το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Το αίσθημα της απώλειας είναι ιδιαίτερα έντονο αυτή την περίοδο. Νιώθουν πως χάνουν τους δεσμούς με τους συμμαθητές τους, καθώς εισέρχονται σε ένα περιβάλλον με πολύ περισσότερα άτομα, με τα οποία θα πρέπει αναγκαστικά να συνυπάρξουν (Μπιλανάκη, 2016). Σε αυτό θα ωφελούσαν πολύ οι επισκέψεις ανάμεσα σε Δημοτικά και Γυμνάσια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους στη βάση ενός προγράμματος μετάβασης.

Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, εξάλλου, σημαίνει πως τα σχολεία είναι σε θέση να ανοίξουν τις πόρτες τους σε εκδηλώσεις που θα εμπλέκουν γονείς, οικογένειες και άλλους κατοίκους, φορείς και υπηρεσίες που θα μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αναψυχής, εκπαίδευσης. Το σχολείο μετατρέπεται σε ένα πολυδύναμο ζωντανό οργανισμό, που προωθεί την κοινωνική συνοχή, είναι δεκτικό σε προτάσεις και δημιουργία σχέσεων αλληλεξάρτησης με την κοινωνία, καλωσορίζει τους νεοεισερχόμενους μαθητές με τις οικογένειές τους και προετοιμάζει τους αποφοίτους ώστε να είναι ενεργοί πολίτες, αποτελεσματικοί και με εφόδια να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που έπονται (Adelman & Taylor, «χχ»). Τα σχολεία πρέπει να αναδείξουν το πλήθος ελευθεριών και επιλογών που θα έχουν τα παιδιά στην πορεία τους στο Γυμνάσιο, τόσο σε διδακτικά αντικείμενα όσο και σε δραστηριότητες, ομίλους, πράγματα διασκεδαστικά που αποδεικνύουν ότι η αλλαγή ίσως και να μην είναι τόσο τρομακτική όσο φαίνεται.

Προγράμματα καλωσορίσματος ή μετάβασης προσφέρουν κοινωνική στήριξη σε οικογένειες και μαθητές και ενισχύουν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και την εμπλοκή των γονέων στο διδακτικό έργο (Wienhold, White, 2015). Μια σαφής και εμπειριστατωμένη ενημέρωση είναι πολύτιμη και αποβάλλει αρκετό από το άγχος που νιώθουν σχετικά με τους κανόνες και τις διαδικασίες του γυμνασίου. Τους βοηθάει στον προσανατολισμό και την εκμάθηση πραγμάτων που οι παλιότεροι ήδη ξέρουν και έτσι δεν θα φαίνονται ανόητοι ή ανήξεροι. Η διαδικασία της ενημέρωσης για την κατάσταση στο Γυμνάσιο, φαίνεται να είναι απαραίτητη στα παιδιά που έρχονται από το Δημοτικό και να αυξάνει τις προσδοκίες τους από το νέο τους σχολείο.

Το σχολείο είναι μια κοινότητα που έχει σεβασμό για τον άλλο και ηρεμεί συνήθεις φόβους για το άγνωστο. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει η εκπαιδευτική κοινότητα ότι όλα τα παιδιά νιώθουν και

είναι ασφαλή στο χώρο του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Οτιδήποτε μπορεί να ταράξει το παιδί ή την ασφάλειά του, πρέπει να πέσει στην άμεση αντίληψη από τον εκπαιδευτικό ή από κάποιον άλλο ώστε να υπάρξει άμεση επέμβαση. Ακόμα κι αν η αντιμετώπιση καταστάσεων που είναι δύσκολες χρήζει συνεπειών ή συμβουλευτικής με τους γονείς, το παν είναι η καλή συνεργασία σπιτιού - σχολείου.

Με τέτοιου είδους προγράμματα μετάβασης, μειώνεται το άγχος του αποχωρισμού με τους συμμαθητές του, αποκτά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, επέρχεται μείωση τους άγχους για την βαθμολογία και τις επιδόσεις του. Τα οφέλη από τα προγράμματα ενημέρωσης είναι πολλαπλά και παρέχουν ένα σωρό ευκαιρίες για τον έφηβο (O'Donnell, 2014):

- ✓ Να γνωρίσει νέα διδακτικά αντικείμενα, να συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή ομίλους που διοργανώνει το σχολείο, να κάνει νέους φίλους, να γνωρίσει άτομα της ηλικίας του από άλλα σχολεία.
- ✓ Να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ενήλικος και λιγότερο ως παιδί.
- ✓ Να γνωρίσει μια ξένη γλώσσα για πρώτη φορά ή να έρθει σε επαφή με διαφορετικά στυλ διδασκαλίας.
- ✓ Να πάει σε εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο και να κοινωνικοποιηθεί (σχολικούς χορούς, εκδρομές, θεατρικά κ.ά.)

Έργο των εκπαιδευτικών είναι να ενισχύσουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους με τρόπο που θα τους εξασφαλίσει τη φροντίδα, την πίστη στις ικανότητές τους, την παροχή διαθεματικών δραστηριοτήτων και μαθησιακών λειτουργιών, με συνεχή ενθάρρυνση και διαρκή θετική ανατροφοδότηση (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στην προσπάθεια να κατανοηθεί καλύτερα η συνολική εικόνα των αλλαγών που βιώνονται σε αυτή την περίοδο από τα παιδιά, μπορούν να συμβάλλουν πολλές δραστηριότητες (ΕΟΠΠΕΠ, 2013). Από την απλή στήριξη που τους παράσχεται για την αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων αλλά και την ενθάρρυνση για την έκφραση των συναισθημάτων τους, μέχρι την επικοινωνία καθηγητών και γονέων για εμπειριστατωμένη και λεπτομερή ενημέρωση σε ότι έχει να κάνει με τις διαδικασίες του γυμνασίου, τον τρόπο λειτουργίας, τις υποδομές. Έτσι, εξασφαλίζεται ένα περιθώριο ασφαλείας που έχουν τα παιδιά προκειμένου να νιώσουν το κλίμα εμπιστοσύνης που τους περιβάλλει και να αρχίσουν να χτίζουν την αυτοεικόνα τους.

Μια λαϊκή ρήση αναφέρει πως ενώ όλοι μας μπορούμε να μετρήσουμε τα σπόρια μέσα στο μίλο, είναι αδύνατον όμως να υπολογίσουμε πόσα μίλα έχει ο κάθε σπόρος (Χαραλαμπίδου, «χχ»). Έτσι, προκειμένου να εξασφαλιστούν όλες οι δυνατές συνθήκες προκειμένου να βοηθηθεί το παιδί, είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις, όπως η καλύτερη και ολοκληρωμένη πληροφόρηση σχετικά με την προβληματική κατάσταση που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ή η έμφαση στα ενδιαφέροντα και ο εμπλουτισμός των επιλογών σχετικά με αυτά που το ίδιο εκδηλώνει καλύτερη απόδοση. Θεματολογία που δεν ενδιαφέρει ή δεν αποδίδει σε ακαδημαϊκό επίπεδο, είναι καλύτερα να παραλείπεται. Επίσης,

παιδιά που εύκολα αποσπάται η προσοχή τους χρήζουν καθοδήγησης επειδή ενδεχομένως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ολοκλήρωση του καθήκοντος που τους έχει ανατεθεί κι αυτό είναι από τις πλέον μεγάλες προκλήσεις στο εκπαιδευτικό λειτούργημα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Προκειμένου να συνάδουν τα προγράμματα μετάβασης με τις αναπτυξιακές και άλλες αλλαγές που συμβαίνουν στον νέο έφηβο, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνέχεια τόσο στα προγράμματα σπουδών από το δημοτικό στο γυμνάσιο όσο και στις παιδαγωγικές αντιμετωπίσεις από τους καθηγητές, στους τρόπους διδασκαλίας με άλλα λόγια. Δημιουργία μικρότερων κοινοτήτων στο σχολείο, χρήση ομαδικής διδασκαλίας, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συμβουλευτικά προγράμματα διοργανωμένα από εκπαιδευτικούς είναι κάποιες από τις δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν.

Δραστηριότητες που διοργανώνονται από το γυμνάσιο, όπως συναντήσεις, λειτουργούν ωφέλιμα κατά πολλούς τρόπους, σε παιδιά αλλά και γονείς και εκπαιδευτικούς. Εξασφαλίζουν πως η μια βαθμίδα είναι αλληλένδετη με την άλλη και όχι κάτι ξεχωριστό, αναδεικνύει στους εκπαιδευτικούς τις δεξιότητες και τις δυνατότητες των νέων τους μαθητών και δίνουν με πολύ απλό και κατανοητό τρόπο, μέσα από τις διαφόρων μορφών δράσεις που γίνονται, την εικόνα ενός σχολείου που ναι μεν είναι περισσότερων απαιτήσεων από το δημοτικό αλλά μέσα από την ανάληψη ευθυνών και τη συνέπεια είναι εύκολα διαχειρίσιμο (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Μετάβαση εξάλλου σημαίνει και αλλαγή/μεταστροφή από παιδί σε έφηβο, δηλαδή «προενήλικα». Έτσι, υλοποιώντας δραστηριότητες κατά κύριο λόγο διαθεματικές η πορεία αυτή κυλάει πιο ομαλά, για παιδιά και εκπαιδευτικούς.

Τα συγκεκριμένα προγράμματα, έχουν μια πολύ μεγάλη δύναμη. Μπορούν να αλλάξουν ότι θα συμβεί μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Ενδεχομένως να μην έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν σε καταστάσεις εκτός σχολείου (σχέσεις στην οικογένεια και στον κοινωνικό περίγυρο, διαμόρφωση εικόνας για την κατάσταση που επικρατεί στον κόσμο). Όμως ως ένας μόνο από τους άξονες που ορίζουν την ανάπτυξη του παιδιού, το σχολείο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον καθορισμό των στόχων που θα θέσει το παιδί για τη ζωή του (Pollard, 2014).

Για να αποδώσουν καρπούς οι όποιες προσπάθειες υποστήριξης, θα πρέπει να ευοδωθούν δύο πολύ σπουδαίες περιστάσεις: η συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων και η συλλογική αντιμετώπιση της κατάστασης. Σαφώς και δεν γίνεται αναφορά στην αναγκαστική υπό όρους συλλογική διάθεση (π.χ. όταν ο προϊστάμενος ή ο υπεύθυνος του προγράμματος μετάβασης ορίζει πως όλα πρέπει να γίνουν με “συλλογικό πνεύμα” αλλά στην ουσία οι αρμοδιότητες είναι μοιρασμένες και ολοκληρώνονται ξεχωριστά ή όταν το γενικό πλαίσιο διακατέχεται από έντονο ανταγωνισμό και μόνο υποχρεωτικά και κατόπιν εντολής πρέπει να επιδεικνύεται στοιχειώδης συλλογικότητα, τότε μόνο αντίθετα μπορούν να είναι τα αποτελέσματα αυτού που νοείται ως υποστήριξη). Η συλλογικότητα και το συνεργατικό πνεύμα, προωθούν την δημιουργικότητα, την ανάπτυξη μιας υγιούς προσωπικότητας για το παιδί, αλλά και μια διάχυτη και με συνέχεια αίσθηση του προσανατολισμού στην επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί. Μέσα στην έννοια της συλλογικότητας, θα πρέπει φυσικά να ενέχεται και η υποστήριξη, η σύνδεση και η ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και

στο κοινό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκονται. Είναι απαραίτητο εφόδιο το να νιώθουν οι εκπαιδευτικοί πως οι προσπάθειες τους έχουν αποτελέσματα και πως κυκλώνονται από μια ομάδα συνεργατών και υποδομών που τους παρέχει στήριξη, ασφάλεια και εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους.

γ) *Διαμορφώνοντας το πλαίσιο: Ο ρόλος του συντονιστή - συμβούλου.*

Το σχολείο είναι το πλαίσιο, όπου μπορεί το παιδί να αναπτυχθεί, να αλληλεπιδράσει με τους συμμαθητές του και τους καθηγητές του και μόνο εκεί μπορεί να εξεταστεί η συνολική εικόνα των σχέσεων και του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικές υποδομές. Είναι λοιπόν ο χώρος ο οποίος ενδείκνυται περισσότερο για προληπτική συμβουλευτική από κάθε άλλον (ΕΟΠΠΕΠ, 2013).

Η ανάγκη για καθοδήγηση μεγαλώνει στα παιδιά που για πρώτη φορά εισέρχονται σε ένα νέο περιβάλλον, καθώς χρειάζονται χρόνο για να εγκλιματιστούν, να προσαρμοστούν και να μπορούν αρκετά σύντομα να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες τους στο σύνολό τους.

Η συμβουλευτική είναι ένα πολύ σπουδαίο κομμάτι της σχολικής ζωής. Καθώς ο ρόλος αυτός τις περισσότερες φορές ασκείται από τους εκπαιδευτικούς, μιας και δεν υπάρχει σε κάθε σχολείο ειδικευμένο προσωπικό που να ασκεί συμβουλευτική, είναι γεγονός πως η βοήθεια/στήριξη που παρέχεται στα παιδιά είναι μια διαδικασία συνεχής, ανατροφοδοτούμενη και φυσικά εξαιρετικά περίπλοκη, στην οποία εμπλέκονται και οι δύο πλευρές. Ένα άτομο που έχει ανάγκη από κλίμα εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας, χρειάζεται επίσης και προσοχή, σταθερότητα και κυρίως επιμονή και υπομονή (Καραϊσαρλή, 2016· Mentoring Resource Center, 2008), γεγονός που προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να υιοθετήσουν τον ρόλο του συμβούλου. Παρόλες τις δυσκολίες όμως, είναι πάρα πολλοί οι εκπαιδευτικοί που ανταπεξέρχονται παραπάνω από ικανοποιητικά στις δυσκολίες των παιδιών και βοηθούν ουσιαστικά τα παιδιά.

Από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να οριστούν είναι το ποιός ή ποιοί από τον Σύλλογο Διδασκόντων θα αναλάβουν άτυπα ρόλο συμβούλου και υπό ποιές συνθήκες θα ασκείται η σχέση αυτή, εφόσον έχει εξασφαλιστεί ότι δεν θα υπάρξει δυνατότητα βοήθειας από εξειδικευμένους επιστήμονες στη διάρκεια της χρονιάς. Επίσης, χρειάζεται να καθοριστεί ένας συγκεκριμένος χώρος ο οποίος θα διατίθεται και θα πληροί προϋποθέσεις πλήρους ησυχίας και εμπιστευτικότητας (γραφείο δασκάλων, αίθουσα διδασκαλίας σε ώρα κενού, βιβλιοθήκη ή αλλού), όπου το παιδί θα νιώσει ασφάλεια για να μιλήσει για τους προβληματισμούς του. Οι ώρες που θα διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ξεκάθαρες και να σημειώνονται κάπου εμφανώς ώστε να είναι γνωστές σε όλους ή ακόμη και να δοθούν με μορφή ενημερωτικού σημειώματος στους γονείς σε περίπτωση που θελήσουν να ορίσουν συνάντηση. Καλό επίσης θα ήταν, προκειμένου να χτιστεί η απαραίτητη εμπιστοσύνη στο πρόσωπο που θα ασκεί τη συμβουλευτική, να παραμένουν σταθερά τα άτομα που θα έχουν αυτό τον ρόλο για αρκετό καιρό.

Οι συμβουλευτικές ανάγκες στο σχολείο εμφανίζονται με πολλούς τρόπους: συμβουλευτική μαθητών, ψυχολογική στήριξη, πληροφόρηση (ή ακόμη και συμβουλευτική) γονέων/εκπαιδευτικών ή οικογενειών μέσα από ατομικές συνεδρίες ή και ομάδες γονέων, συμμετοχή η/και διοργάνωση

διάφορων προγραμμάτων (επαγγελματικού προσανατολισμού, διευκόλυνσης της μετάβασης σε άλλο πλαίσιο). Εξάλλου η συμβουλευτική δεν είναι εργαλείο μόνο για τα παιδιά, αλλά και για όσους έχουν να κάνουν μαζί τους, προκειμένου να κατανοήσουν και διευκολυνθούν στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Αυτό προϋποθέτει φυσικά από τον σύμβουλο την άπταιστη επαγγελματική κατάρτιση του, καθώς και ικανότητες προσαρμοστικές, άνεσης κινήσεων ανάμεσα σε δύσκολες καταστάσεις, ειλικρίνεια, ενσυναίσθηση, κατανόηση και πάνω από όλα, το σημαντικότερο, πως δεν προτείνει λύσεις αλλά κατευθύνσεις και επιλογές (Poehnell & Amundson, 2002).

Οι τρόποι με τους οποίους ο σύμβουλος μπορεί να σταθεί απέναντι στο συμβουλευόμενο είναι πολλοί, διάφοροι και συνεχώς εμπλουτίζονται. Το άτομο που ήρθε για στήριξη και βοήθεια, χρειάζεται χώρο ώστε να μπορέσει να εκφράσει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του. Αν δεν μπορεί λόγω έντονης συναισθηματικής φόρτισης, τότε ο σύμβουλος μπορεί να ξεκινήσει εκείνος τη συνομιλία (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & συν., 2012). Με ανοιχτές ερωτήσεις, μπορεί να έχει κάποιες πρώτες ενδείξεις για την κατάσταση του συμβουλευόμενου, αλλά σε καμία περίπτωση προκειμένου να καθυστερηθεί το άτομο δε χρειάζονται υπερβολές, ψέματα ή απόκρυψη της κατάστασης. Οι φόβοι και οι προβληματισμοί που το ανησυχούν σε πρώτη φάση, είναι καλό να μοιραστούν με κάποιον που είναι σε θέση να ακούει χωρίς να εκφέρει γνώμη ή να προσπαθεί να ωραιοποιήσει/μειώσει τη σημασία της θέσης στην οποία βρίσκεται. (Mentoring Resource Center, 2008).

Το πρώτο βήμα για την αλλαγή είναι να μπορεί ο συμβουλευόμενος να γευτεί πλήρως το αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης που τον περιβάλλει. Έτσι, αρχίζει να ανοίγεται και να μοιράζεται (Amundson, 2006). Τα προβλήματά του μερικές φορές ίσως να είναι σοβαρά και μεγάλα, άλλες πάλι ίσως να είναι μικρά εμπόδια που γιγαντώθηκαν στο μυαλό επειδή δεν έχουν χρησιμοποιηθεί στο έπακρο οι κατάλληλες δεξιότητες για την αντιμετώπισή τους. Στην περίπτωση των μαθητών, πρόβλημα μπορεί να είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει με τα μαθήματα, η εναλλαγή πολλών διαφορετικών καθηγητών μέσα στη μέρα ή ακόμη και ο τρόπος που πρέπει να έρθει και να φύγει από το σχολείο. Τα θέματα, όσο θα εμφανίζονται, από ένα σημείο και μετά, θα οδηγούν και στην επιλογή πολλών και διαφορετικών τρόπων επίλυσης τους.

Εάν είναι απαραίτητο ή βοηθητικό, ο σύμβουλος μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνική της αυτοαποκάλυψης και να μιλήσει για τους αντίστοιχους δικούς του προβληματισμούς και δυσκολίες στην ηλικία του συμβουλευόμενου, πάντοτε βέβαια μέσα στα όρια που θα θέσει, προκειμένου να δείξει ότι κάποια εμπόδια είναι κοινά για πολύ κόσμο, πράγμα απολύτως φυσιολογικό (Mentoring Resource Center, 2008).

Η αντίστοιχη εμπειρία του συμβούλου ενδεχομένως να ανακουφίσει τον συμβουλευόμενο, και να του αποβάλλει ένα έστω και μικρό ποσοστό άγχους (Σιδηροπούλου – Δημακάκου & συν., 2012). Το άτομο σε αυτή τη φάση χρειάζεται να προσαρμοστεί, να ακολουθήσει ένα πλάνο εργασιών, μαθημάτων και καθηγητών που του είναι άγνωστο και να οργανωθεί με τρόπο που θα του γλυτώνει κόπο, χρόνο και συναισθηματικά σκαμπανεβάσματα. Είτε το πρόβλημά του είναι ότι δεν μπορεί να οργανώσει το

διάβασμά του ή να συνδυάσει σχολείο και εξωσχολικές δραστηριότητες, ακόμα και η δυσκολία στην εξεύρεση νέων φίλων και παρέας, αυτό που χρειάζεται είναι κάποιος πλάι του που θα του επιδεικνύει τα θετικά σημεία και τα πλεονεκτήματα της κατάστασης (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2013).

Αυτό οδηγεί σε μια ακόμη δεξιότητα που πρέπει να έχει ο σύμβουλος, την απεριόριστη θετική στάση. Ο τρόπος που θα εξαίρονται τα θετικά στοιχεία του παιδιού, παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεικόνας τους (Πατεστή, 2007). Για παράδειγμα, το «τα μαθήματα στο γυμνάσιο είναι πολλά περισσότερα από το δημοτικό και αν δεν έχεις καλές βάσεις από τώρα θα έχεις πρόβλημα», δεν ακούγεται και τόσο καλό όσο το «ο τρόπος που οργανώνεις το διάβασμά σου είναι πολύ σημαντικός και αν ακολουθείς ήδη κάποια μέθοδο, τότε έχεις θέσει πολύ καλά τις βάσεις για το νέο σου σχολείο». Ακόμη, «πως νιώθεις που θα έχεις την ευκαιρία να συναντηθείς και να γνωρίσεις τόσους νέους σαν και σένα, στο ίδιο σχολείο;» αντί για «πώς νιώθεις που θα χάσεις κάποιους από τους συμμαθητές σου;» (Mentoring Resource Center, 2008). Τα αρνητικά συναισθήματα, ας σημειωθεί, είναι εξίσου σημαντικά, αλλά όταν αυτό που χρειάζεται να επιτευχθεί είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τότε καλό είναι να αποφεύγεται η έκφρασή τους ή να αφήνεται για επόμενη συνεδρία (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2013).

Καθώς δεν προσφέρει λύσεις, αλλά ακούει μόνο, το πιο σημαντικό που έχει να προσφέρει ο σύμβουλος είναι η γνώμη του. Σε περιπτώσεις όπου τα προβλήματα και οι δυσκολίες παραμένουν ή απαιτείται περαιτέρω βοήθεια, καλό είναι να υπάρχει συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους ή και άλλους ειδικούς και την οικογένεια του παιδιού (Καραϊσαρλή, 2016). Εξάλλου, από τη στιγμή που στα γυμνάσια και στα δημοτικά υπάρχει πλέον η δυνατότητα πρόσβασης σε δομές ψυχικής υγείας ή άλλης μορφής, ο ρόλος του συμβούλου είναι και να παρέχει περισσότερες πληροφορίες σχετικά στην οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς όπου και όταν χρειάζεται.

Στις περιπτώσεις όπου ο σύμβουλος είναι (συν)υπεύθυνος για τη διοργάνωση προγραμμάτων μετάβασης, τότε θα πρέπει να δώσει έμφαση και προσοχή σε παράγοντες όπως είναι οι προσδοκίες που έχουν τα παιδιά από το νέο τους σχολείο, οι φόβοι τους, η αναλυτική επεξήγηση των νέων κανόνων, οι ανησυχίες και όλα εκείνα που αγχώνουν τα παιδιά και φυσικά, να φροντίσουν ώστε όλες αυτές οι δραστηριότητες - δράσεις να διαρκέσουν όλη τη χρονιά, προκειμένου να είναι ομαλότερη η πορεία, το κλείσιμο ενός κύκλου και η είσοδος σε έναν άλλο (Mentoring Resource Center, 2008).

#### *δ) Η σημασία της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.*

Η προεφηβεία και η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο, συμπίπτουν με την περίοδο που το παιδί θέλει να διαμορφώσει την ταυτότητά του. Την ανεξάρτητη, επαναστατική, εξερευνητική, γεμάτη απορίες και αναζητήσεις ταυτότητα της προσωπικότητάς του (Anderman et al., 1996). Κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής, οι ρόλοι συγχέονται. Πολλές φορές οι καθηγητές αποτελούν μητρικό ή πατρικό πρότυπο για τα παιδιά, οι γονείς αντί να παρέχουν υποστήριξη και θετική πληροφόρηση για το γυμνάσιο γεμίζουν τα παιδιά άθελά τους με άγχος και συνεχείς προειδοποιήσεις. Αυτό δείχνει πως η συγκεκριμένη περίοδος είναι δύσκολη και απαιτεί ειδικούς χειρισμούς όχι μόνο από τα παιδιά, αλλά και προετοιμασία από την οικογένεια, το σχολικό δίκτυο και τους φίλους (Bond et al., 2007).

Τα παιδιά στην προεφηβεία νιώθουν πιο έντονη από ποτέ την ανάγκη να ανήκουν σε μια παρέα, να κατέχουν μια θέση σε μια ομάδα συνομηλίκων και όλα αυτά με την συγκατάθεση των γονιών τους. Ειδικότερα, επέρχεται η σύγκρουση. Καθώς τα παιδιά εξαρτώνται ακόμη από την οικογένεια, τους γονείς και οι δεσμοί με το σπίτι είναι ακόμη πολύ ισχυροί, οι νέοι έφηβοι έχουν την επαναστατική διάθεση ως το μόνο όπλο για να δοκιμάσουν τις αντοχές και τα όρια των κηδεμόνων τους αλλά και τα δικά τους. Δεν είναι τυχαίο που οι περισσότερες συγκρούσεις με την οικογένεια λαμβάνουν τόπο κατά τη διάρκεια της πρώιμης εφηβείας και της εφηβείας, αφού για τους νέους αυτής της ηλικίας είναι πιο σημαντική η γνώμη της παρέας και των φίλων παρά των ενηλίκων που όπως διατείνονται «δεν τους καταλαβαίνουν» (Jacobson & Brudsal, 2012).

Εφόσον το πλέον πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται από κοινού μια συντονισμένη προσπάθεια να υποστηριχθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού είναι το σχολείο, εκεί θα πρέπει να εστιαστεί το ενδιαφέρον για τη συνεργασία που υπάρχει ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και κηδεμόνες. Εκεί θα δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, οι συνθήκες που με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων θα εξασφαλίσουν τη συμπόρευση και τη δέσμευση και από τις δυο πλευρές να σταθούν δίπλα στο παιδί (Καραϊσαρλή, 2016).

Αφενός το σχολείο θα έχει μια επαρκή ενημέρωση για την κατάσταση την οποία βιώνει το παιδί στο σπίτι, ειδικά αν αυτή είναι άσχημη, οπότε και θα είναι ευκολότερη η επιλογή των τρόπων διαχείρισης της ενδεχόμενης αντιδραστικής συμπεριφοράς που εκδηλώνει και φυσικά, η δικαιολόγηση της. Από την άλλη πλευρά του νομίσματος, η οικογένεια, από τη στιγμή που θα ενημερωθεί και θα κληθεί να είναι συμμετοχός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού, θα πρέπει να εξασφαλίσει ένα κλίμα ηρεμίας και καλής διάθεσης ώστε να γίνουν κινήσεις προς όφελος του παιδιού (Bond et al., 2007).

Οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους, ενισχύοντας την εμπλοκή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, τα διευκολύνουν να ξεκλειδώσουν ή να αναπτύξουν τις δεξιότητες, μαθησιακές και κοινωνικές που τους δυσκόλευαν και ανέστειλαν την μαθησιακή τους πορεία (Βλαχοδήμου, 2013). Μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς, την κατάρτισή τους, είναι σε θέση να διευρύνουν τις γνώσεις τους, τις επιλογές τους και τις μεθόδους τους και να υιοθετήσουν στρατηγικές που θα ενισχύσουν το ενδιαφέρον και την απόδοση των παιδιών (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Όταν, δε, υπάρχει και συνεργασία με τοπικούς φορείς, αρχές ή γονείς τότε η διδασκαλία μπορεί να εμπλουτιστεί με τρόπους και ερεθίσματα καινοτόμα, που θα την κάνουν διασκεδαστική και θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν προληπτικά σε καταστάσεις εκδηλώσεως διαταρακτικών συμπεριφορών από παιδιά που βαριούνται, δυσκολεύονται ή βρίσκουν άλλες δικαιολογίες για να αποφύγουν τη συμμετοχή (Adelman & Taylor, «χχ»). Τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να συμβούν μέσα ή έξω από το σχολείο, στα πλαίσια της τυπικής ή της μη τυπικής εκπαίδευσης. Αυτό που χρειάζεται να ξυπνήσει στα παιδιά το σχολείο είναι η δημιουργική φαντασία, η διεύρυνση των οριζόντων, η αγάπη για πράγματα που ανακαλύπτουν μόνα τους και η χαρά του πειραματισμού (Grossman & Cooney, 2009).

Συζητήσεις με τα παιδιά μπορούν να γίνουν με κάθε δεδομένη ευκαιρία. Η εφηβεία είναι γεμάτη από αφορμές και ερεθίσματα που ενισχύουν τις αξίες σχετικές με το κάπνισμα, τη χρήση ουσιών, την κατανάλωση αλκοόλ, τη συμμόρφωση με τους κανόνες και τους νόμους, την αντισύλληψη, είτε με θετικό ή αρνητικό τρόπο, ανάλογα την αντιμετώπιση. Η οικογένεια και το σχολείο έχουν να προσφέρουν πολλές διαφορετικές αντιμετώπισεις, αρκεί να είναι σε θέση να διακρίνουν τα σημάδια. Όταν η οικογένεια είναι ενήμερη για τις παρέες του παιδιού και το παιδί έχει αποδεχθεί τους κανόνες περί συγκεκριμένης ώρας επιστροφής στο σπίτι ή δραστηριότητες στο σχολείο στο πλαίσιο προγραμμάτων αντικαπνιστικών, καταπολέμησης του εκφοβισμού ή πρόληψης της (κατά)χρήσης ουσιών ή/και αλκοόλ, τότε τα σημάδια στην αλλαγή της προσωπικότητας ή η πτώση στους βαθμούς σημαίνουν ώρα για δράση. Εκεί ανοίγεται ο δρόμος για παρεμβάσεις ή παροχή στήριξης από δομές άλλου τύπου ύστερα από παρότρυνση ή παραπομπή από το σχολείο. Φυσικά, αυτό γίνεται αφού υπάρξει λεπτομερής ενημέρωση μεταξύ σχολείου – οικογένειας ώστε να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες που οδήγησαν στην εμφάνιση των συμπτωμάτων.

Το σχολείο, προκειμένου να διευκολύνει τις σχέσεις των παιδιών με τους γονείς ή με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να εκμεταλλευτεί όλους όσους εμπλέκονται και αποτελούν το δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης του παιδιού (Καραϊσαρλή, 2016). Συζητήσεις στο γραφείο μεταξύ καθηγητών, στην τάξη μεταξύ καθηγητών και μαθητών μέσα από διαθεματικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες, αλλά και η δυνατότητα να μπορούν τα παιδιά να εκφράζουν τη γνώμη τους και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, ομάδες γονέων που θα λειτουργούν κατά τακτά χρονικά διαστήματα.

Σε κάποια σχολεία, στο πλαίσιο των προγραμμάτων μετάβασης, διοργανώνονται μέρες παιδιών και γονέων. Εκεί δίνεται μια πολύ καλή ευκαιρία να γνωριστούν εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες, να λυθούν απορίες και να μπουν οι βάσεις για μια ουσιαστική επικοινωνία που θα διαρκέσει για όλη την πορεία στο γυμνάσιο (Logain, «χχ»).

ε) *Σύνοψη.*

Η μετάβαση από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη είναι ένα κομβικής σημασίας στάδιο για τα παιδιά και τις οικογένειές τους. Φόβοι, ανησυχίες και απορίες είναι φυσιολογικό να προκύψουν. Το σημαντικό είναι να υπάρχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο να διοχετεύονται και να συζητούνται οι προβληματισμοί. Η σχολική κοινότητα, είτε είναι το Δημοτικό είτε το Γυμνάσιο, προσφέρει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για να ευοδωθεί η ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας, εμπιστοσύνης και οικειότητας με τον χώρο όπου το παιδί θα φοιτήσει τα επόμενα χρόνια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Εκεί θα πραγματοποιηθούν δράσεις που θα προετοιμάσουν το παιδί για να αντιμετωπίσει χωρίς άσχημες συνέπειες την ένταξή του στο νέο σχολείο, θα ενημερώσουν το οικογενειακό του περιβάλλον για οτιδήποτε χρειάζεται να γνωρίζει για την επικοινωνία και την εμπλοκή του στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να δίνει όσο περισσότερο μπορεί τη δυνατότητα στα παιδιά να μοιράζονται τις δυσκολίες τους, τις χαρές τους, τις επιτυχίες τους και τους τρόπους να ξεπερνούν τα εμπόδια, μέσα από την συνεργασία,



τη συνύπαρξη με συνομηλίκους και την προσαρμογή τους σε ένα περιβάλλον που θα είναι πάνω από όλα ασφαλές.

Για τον ρόλο αυτό, ειδικευμένοι συνεργάτες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) θα πρέπει να βρίσκονται στη διάθεση των σχολικών μονάδων οποτεδήποτε προκύψει συμβουλευτική ανάγκη. Σε αντίθετη περίπτωση, τον ρόλο αυτό καλείται να αναλάβει ένας ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Σε αυτή την περίπτωση, θα πρέπει το πλαίσιο (Σύλλογος Διδασκόντων, γονείς, συμμαθητές) να λειτουργήσει υποστηρικτικά ώστε να υπάρχει ουσιαστική βοήθεια. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να εξασφαλιστεί ο απαιτούμενος χώρος, χρόνος και πάνω από όλα οι συνθήκες για να ωριμάσει αυτή η σχέση, δηλαδή εμπιστευτικότητα και απεριόριστη θετική εκτίμηση στο πρόσωπο καθενός από τα άτομα που θα αναζητήσουν βοήθεια.

Αυτό αναδεικνύει την σημασία που έχει η καλή συνεργασία ανάμεσα σε οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, αφού το παν για να προσαρμοστεί εύκολα και ανώδυνα το παιδί στις αλλαγές είναι να υπάρχει βοήθεια από όλα τα πλαίσια. Οι γονείς/κηδεμόνες χρειάζεται να έχουν πλήρη εικόνα της ζωής του παιδιού στο σχολείο αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν την κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια. Η συνεργασία σε διάφορες δράσεις και η ανάπτυξη δεσμών μεταξύ οικογένειας και σχολείου δίνει στο παιδί όλη την προσοχή που του αξίζει, τη βοήθεια και τη στήριξη που χρειάζεται και του εξασφαλίζει ένα περιβάλλον στοργικό και ασφαλές.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Η ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

#### *α) Α/βάθμια: Ύλη και χρονοδιάγραμμα*

Για να επιτευχθούν οι στόχοι που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει θέσει, είναι απαραίτητο και το ίδιο το σχολείο να οργανώσει τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του από την αρχή συνάδοντας με τις κοινωνικές επιταγές και δίνοντας προσοχή στην ατομικότητα και την ξεχωριστή προσωπικότητα κάθε παιδιού.

Προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους και πρόσβαση σε κάθε πληροφορία και μορφή γνώσης, κρίνεται σκόπιμο να διαμορφωθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο που θα χαρακτηρίζεται από σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο). Δεδομένης της ανάπτυξης της τεχνολογίας, των παρεχόμενων μέσω πληροφόρησης και της σύγχυσης που αυτά προκαλούν, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στην αποφυγή όσο είναι δυνατόν των ανισοτήτων που προκύπτουν, είτε εκπαιδευτικές, είτε κοινωνικές.

Στο πλαίσιο της κάλυψης του συνόλου του φάσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα λόγια του άρθρου 1 της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού όπου αναφέρεται πως πρέπει να διασφαλίζεται «το καλύτερο προς το συμφέρον του παιδιού». Η ελευθερία έκφρασης και σκέψης, η απόρριψη κάθε μορφής διάκρισης και ο σεβασμός πάνω από όλα στην αξιοπρέπεια και τη διαφορετικότητα πρέπει να διαπνέουν τις αρχές και την οργάνωση κάθε δραστηριότητας ή προγραμματισμού στο σχολικό περιβάλλον.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου το μικρό ακόμη παιδί έχει πολύ συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας με βάση το συγκεκριμένο λογισμό και τις αισθήσεις του, στόχος είναι να οικοδομηθούν αρχές και βασικές έννοιες που να απαντούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε παιδιού, στις γνωστικές δομές και το νοητικό επίπεδό του. Προχωρώντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο), όντας σε θέση πια το παιδί να αναπτύξει αφαιρετικό λογισμό, έστω και στοιχειωδώς αρχικά, η διαθεματικότητα έρχεται να το διευκολύνει, μέσα από τη σπειροειδή διάταξη της διδακτέας ύλης στα αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα. Με την οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) είναι δυνατή ακόμη και διαμόρφωση προγραμμάτων εξατομικευμένα για κάθε παιδί, ιδιαίτερα για όσους είναι αντιμέτωποι με κάποιας μορφής αναπηρία (Α.Μ.Ε.Α.) Τα Εξατομικευμένα Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π.) παρέχουν εξειδικευμένη και στοχευμένη βοήθεια στην παρακολούθηση των μαθημάτων, προσαρμόζονται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες

των παιδιών ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν ώστε η επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον να είναι σε κάθε περίπτωση εφικτή.

Για παράδειγμα, σε ένα παιδί με κώφωση χρειάζεται να αναπτυχθεί αυτό που εκείνο θεωρεί ως φυσική του γλώσσα, η νοηματική (Ελληνική Νοηματική Γλώσσα) ή σε ένα παιδί με τύφλωση, μερική ή ολική, απαραίτητες είναι δεξιότητες προετοιμασίας στην κινητικότητα και τον προσανατολισμό στο χώρο. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τέτοιας μορφής δυσκολίες και να διευκολυνθεί το παιδί αλλά και το οικογενειακό του πλαίσιο στην επιλογή του σχολείου όπου θα φοιτήσει (ώστε να μην έχει τις περιορισμένες επιλογές ενός ειδικού σχολείου) πρέπει το σύνολο της εκπαιδευτικής δομής, αρχής γενομένης από τον σχεδιασμό των εκάστοτε Α.Π.Σ., να είναι καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο. Έτσι, στα σχολεία γενικής αγωγής έχουν τη θέση τους όλα τα παιδιά όταν εξασφαλίζονται οι συνθήκες που τους επιτρέπουν την ομαλή ένταξη και την εύκολη κοινωνική τους προσαρμογή.

Κάθε Α.Π.Σ. καθορίζει τον χρόνο διδασκαλίας που προβλέπεται για τη διδασκαλία κάθε μιας ξεχωριστής θεματικής ενότητας. Στον υπολογισμό των ωρών διδασκαλίας παίζουν ρόλο ο όγκος των στοιχείων, η βαρύνουσα σημασία του θέματος, ο βαθμός δυσκολίας στην κατανόηση του και η αναλογία των θεματικών ενοτήτων με το σύνολο των ωρών που διατίθενται για το συγκεκριμένο μάθημα από το Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός διευκολύνεται στον προγραμματισμό των μαθημάτων σε ετήσια βάση αλλά και οι συγγραφικές ομάδες των σχολικών εγχειριδίων έχουν μια εικόνα ώστε να οργανώσουν τα περιεχόμενα της ύλης. Ακόμη και η υλοποίηση εργασιών/projects με διαφορετική θεματολογία και περιεχόμενο, λειτουργεί συμπληρωματικά στην κατανόηση των διαθεματικών εννοιών και συντελεί στη δημιουργία ενιαίου πλαισίου για την κατάκτηση της μάθησης. Στο Α.Π.Σ. ορίζεται πως ο χρόνος που αντιστοιχεί σε αυτές τις εργασίες ενδέχεται να κυμαίνεται στο 10% του συνολικού χρόνου για τη διδασκαλία της εκάστοτε ενότητας.

Τέλος, σε όλα αυτά μεγάλο ρόλο παίζει η επιλογή μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες είναι απαραίτητο να διακατέχονται από αρχές και στόχους απόλυτα σαφείς και ξεκάθαρους.

*β) Α.Π.Σ. -Δ.Ε.Π.Π.Σ. σε σχέση με τον ρόλο της συμβουλευτικής στην διαδικασία της μάθησης*

Τα Α.Π.Σ. (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) δίνουν κάποιες κατευθύνσεις για τη διαθεματική προσέγγιση, θέτοντας ειδικούς σκοπούς για κάθε βαθμίδα. Αυτοί προσβλέπουν στην ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου ατόμου με γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, με κριτική ικανότητα, δημιουργικό πνεύμα και διάθεση για δημιουργικότητα και συνεργασία.

Εξειδικεύοντας, θέτονται στόχοι όσον αφορά τη διαμόρφωση του περιεχομένου των αντικειμένων/μαθημάτων. Στόχοι καλά διατυπωμένοι, που αφορούν (καθαρά για λόγους μεθοδολογίας) την ανάπτυξη γνώσεων, συναισθηματικής ταυτότητας και ψυχοκινητικής προσαρμογής και δεν αφήνουν χώρο για παρεξηγήσεις.

Οι γνωστικοί στόχοι αφορούν την απόκτηση γνώσεων, την επεξεργασία και την ταξινόμηση τους, τη διατύπωση υποθέσεων, τον έλεγχο και την ανάλυση, ερμηνεία και εξαγωγή ασφαλών

συμπερασμάτων. Ο ακριβής ορισμός των γνωστικών στόχων ορίζει την επιλογή υλικού, μεθοδολογίας και την κατεύθυνση που ακολουθείται για την αξιολόγηση του μαθητή.

Οι συναισθηματικοί στόχοι αφορούν την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για την γνώση, την επιστημονική και θεωρητική και την απόκτηση δεξιοτήτων για την σύνδεσή της με την κοινωνική πραγματικότητα του παιδιού. Επίσης, την υιοθέτηση αξιών που ορίζουν την σχέση του παιδιού με τον εαυτό του και τη θέση του στο περιβάλλον του, φυσικό και ανθρωπογενές.

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι αφορούν κατά κύριο λόγο δεξιότητες εκτέλεσης οδηγιών, χρήσης οργάνων, χειρισμού συσκευών, μετασχηματισμού κινήσεων ανάλογα με τις περιστάσεις, σχεδιασμού χαρτών και δραστηριοτήτων που περιέχουν στοιχεία, αντίδρασης σε καταστάσεις. Εφόδια δηλαδή, που θα του είναι χρήσιμα στο σχολείο αλλά κυρίως στην ζωή του μετά από αυτό.

Στο σύνολό της, η στοχοθεσία των Α.Π.Σ. αφορά από κοινού για όλες τις βαθμίδες μεθοδολογία και κατάκτηση της γνώσης, σύνδεση των επιστημών με το περιβάλλον και την καθημερινότητα των παιδιών αλλά και δεξιότητες επικοινωνίας και συνύπαρξης.

Σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης γενικών και ειδικών στόχων από διάφορα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και τα αντίστοιχα τους Α.Π.Σ. οι οποίοι ενδέχεται να εμπλακούν στη συμβουλευτική διαδικασία ενδεικτικά σημειώνονται οι παρακάτω:

- ✓ Να μπορεί το παιδί να εκφραστεί ως προς τα συναισθήματα του και την κατάσταση που βιώνει αξιοποιώντας όλα τα μέσα επικοινωνίας που διαθέτει.
- ✓ Να συνειδητοποιεί τις ανάγκες που ικανοποιούνται μέσα στην οικογένεια και τη σημασία της για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας,
- ✓ Να σέβεται τη διαφορετικότητα και τις διάφορες μορφές επικοινωνίας που μπορούν να αναπτυχθούν ειδικά σε περιπτώσεις ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία,
- ✓ Να εκτιμά και να σέβεται πεποιθήσεις, ιδέες και πολιτισμική ταυτότητα άλλων ατόμων,
- ✓ Να αποδέχεται την ανάγκη για οργάνωση κοινωνιών, αλληλεπιδράσεων ατόμου – ομάδας και να κατανοούν τους θεσμούς και τους ρόλους μέσα σε αυτές.

Ως ειδικούς σκοπούς, τα Α.Π.Σ. ορίζουν, ενδεικτικά, μεταξύ άλλων (Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης):

- ✓ Να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στην ετερότητα, να κατανοηθεί η έννοια του πολίτη και να γίνει συνείδηση ο ρόλος του Έλληνα πολίτη.
- ✓ Να εσωτερικευθούν αξίες και να αναπτυχθούν στάσεις σχετικές με το ήθος και την επίδειξη συμπεριφορών ενός ενεργού και υπεύθυνου ατόμου, ικανού να μετέχει στη λήψη αποφάσεων κριτικά και με δυναμισμό σε κάθε μορφή και τύπο οργανωμένης κοινωνίας.
- ✓ Η προώθηση της γνώσης και η κατανόηση του βαθύτερου νοήματος και του σκοπού της ζωής και των οικουμενικών αξιών που διαπνέουν την ανθρώπινη κοινωνία, η ηθική ανάπτυξη, η κατανόηση και η αποδοχή των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία και η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας με βάση την πολιτιστική κληρονομιά.

Η Διαθεματική προσέγγιση που προωθείται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενέχει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη της αξίας της ελευθερίας στο παιδί. Τόσο με τη διάσταση που έχει ως υπευθυνότητα και διαμόρφωση μιας ελεύθερης προσωπικότητας ικανής να διαχειρίζεται αυτόνομα επιλογές, απόψεις και στάσεις ζωής όσο και ως μέρος της κοινωνικής δικαιοσύνης, απαραίτητου χαρακτηριστικού στο άτομο που θα δραστηριοποιείται ενεργά ως αυριανός πολίτης συμβάλλοντας στην διατήρηση και την ανεμπόδιστη λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Η διαθεματικότητα, παρόλα αυτά, δεν μπορεί να εξεταστεί μεμονωμένα, παρά μόνο ως μέρος της διεπιστημονικότητας. Η γνώση νοείται ως ένα ενιαίο όλο, το οποίο αποκτιέται μέσα από ενεργητικές δραστηριότητες προσωπικής εμπλοκής και αφομοίωσης της γνώσης, που να μπορεί να εφαρμόζεται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και διαχέεται σε όλο το κείμενο των σχολικών βιβλίων, των γνωστικών αντικειμένων μέσα από έννοιες κοινές που εμφανίζονται συχνά σε κάθε διδακτική ενότητα.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) ( Δ.Ε.Π.Π.Σ. εμπεριέχει στην ουσία λύσεις για τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης στα σχολεία. Δίνοντας την ανάλογη βαρύτητα στις δομές, τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν καθοριστεί από τα Α.Π.Σ., γίνεται ξεκάθαρο στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. πως θα ακολουθηθούν δύο άξονες οργάνωσης και συσχετισμού στη γνώση. Ο κατακόρυφος (αυτός ορίζει πως το Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών εξασφαλίζει τον ενιαίο χαρακτήρα του) και ο οριζόντιος (ο άξονας που ορίζει τη διαθεματικότητα μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων). Παρόλα αυτά, τα διακριτά μαθήματα παραμένουν, χωρίς να υπάρχει αλλαγή στο σχολικό ωράριο.

Ακολουθώντας την ίδια σκοποθεσία και με την αποδοχή των ίδιων αξιών και βασικών αρχών που έχουν τεθεί από τα Α.Π.Σ., το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θέτει τις κατευθύνσεις μέσα από τις οποίες διασφαλίζεται η συνοχή, η ενιαία ανάπτυξη, η διεπιστημονική θεώρηση και οι διαθεματικές προεκτάσεις στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. οφείλουν να είναι ευέλικτα, να έχουν ευχέρεια στην προσαρμογή των περιεχομένων τους, να προσφέρουν κίνητρα και κριτήρια επιλογής για κάθε γνωστικό αντικείμενο που χρειάζεται να αφομοιώνει το παιδί σε κάθε τάξη.

*γ) Β' βάρθμια: ο Σ.Ε.Π. ως μάθημα στα σχολεία και ο ρόλος της ΣυΕΠ (Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού)*

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η συμβουλευτική βρίσκει έδαφος μέσα από το μάθημα του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, το οποίο διδάσεται στην Γ' Γυμνασίου. Παρόλο που δεν εμπλέκεται άμεσα με τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρακάτω γίνεται μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο ασκείται η συμβουλευτική διαδικασία μέσα από το μάθημα του.

Όπως ορίζεται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος, ο Σ.Ε.Π. (Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός) έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές «στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους για την ομαλή ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία». Δίνονται ευκαιρίες ώστε να αξιοποιηθούν πλήρως το δυναμικό και οι ικανότητες του παιδιού τόσο στην προσωπική όσο στην

κοινωνική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Το μάθημα του Σ.Ε.Π. δανείζεται θεματικές και από τα πεδία της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Οικονομίας, της Πληροφορικής κ.α. Επίκεντρο όλων φυσικά είναι το παιδί και είναι βασική συνθήκη η εξασφάλιση του κλίματος αποδοχής και άνεσης μέσα στην τάξη (Adelman & Taylor, «χχ»).

Λαμβάνοντας υπόψη και την θέση στην οποία βρίσκεται το παιδί ηλικιακά, με όλες αυτές τις βιολογικές, σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές, η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου με θέμα τον επαγγελματικό προσανατολισμό ανακουφίζει και αποτελεί ανάσα στον κυκεώνα των προβληματισμών που το απασχολούν. Με λίγα λόγια, ο Σ.Ε.Π. μαθαίνει στα παιδιά πώς να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα τους, με ποιο τρόπο να δημιουργούν και να χαρτογραφούν την εικόνα τους, πώς να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να βλέπουν την οποιαδήποτε κρίση όχι ως αποτυχία αλλά ως ευκαιρία για προσωπική ανάπτυξη, πώς να βρίσκουν τρόπους να εντάσσονται ή να επανεντάσσονται στο σύνολο και τελικά, ότι είναι προτιμότερο από το να αναβάλλουν κάτι, να είναι προετοιμασμένοι για αυτό.

Εφόσον ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ρόλο συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού (στην περίπτωση που δεν ασκεί ήδη στο σχολείο κάποιος άλλος αυτό το καθήκον), θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις κοινωνικές συνθήκες, τον βαθμό μεταβλητότητας και σύνθεσης των κοινωνικών δομών σήμερα και με βάση αυτά να προετοιμάσει το παιδί ώστε να είναι σε θέση να λάβει αποφάσεις σχετικές με το επάγγελμά του εάν χρειαστεί ή σε περίπτωση που αλλάξει απλώς ενδιαφέροντα (Ασβεστάς, 2007).

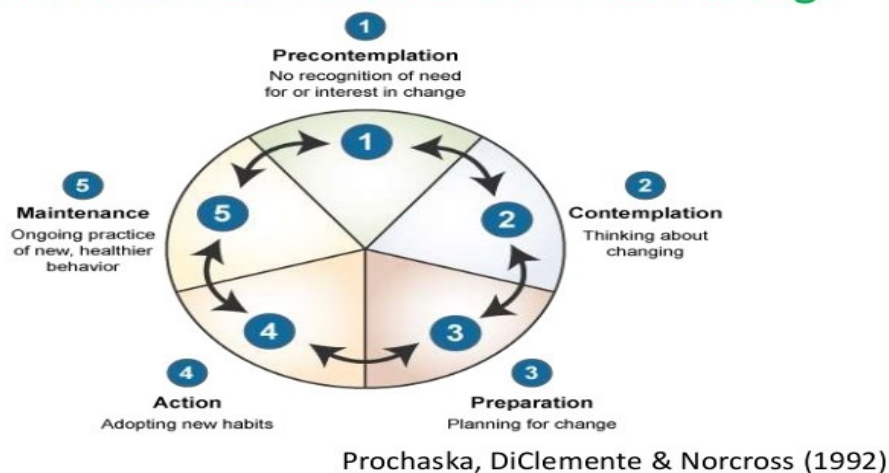
Η παροχή συστηματικής βοήθειας και υποστήριξης από εξειδικευμένους επιστήμονες, η οποία αφήνει στο άτομο την επιλογή να ανακαλύπτει δεξιότητες, ενδιαφέροντα, να λαμβάνει αποφάσεις και να μπορεί να σχεδιάζει και να διαχειρίζεται τη σταδιοδρομία που θα επιλέξει ισορροπώντας ανάμεσα σε προσωπική και επαγγελματική ζωή, ονομάζεται Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣυΕΠ) (ΕΟΠΠΕΠ, 2013). Στις περιπτώσεις όπου ενδέχεται να παρασχεθεί στο άτομο σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της ζωής του, χαρακτηρίζεται ως Δια Βίου ΣυΕΠ. Η ΣυΕΠ ακολουθεί ένα τρόπο λειτουργίας έτσι ώστε να δίνει χώρο στο παιδί να εκφραστεί σχετικά με τους προβληματισμούς του, και φροντίζει ώστε τα αποτελέσματα οποιουδήποτε είδους τεστ, δοκιμασίας ή χρήσης οποιουδήποτε ψυχομετρικού εργαλείου να αξιοποιηθούν και μόνο στο πλαίσιο της διευκόλυνσης της συμβουλευτικής πράξης και της ενίσχυσης της αυτεπίγνωσης του παιδιού.

Οι τομείς που καλύπτει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού ή όπως αλλιώς λέγεται Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας, είναι πολλοί και αποσκοπούν από την πληροφόρηση γύρω από σπουδές, επαγγέλματα και την αγορά εργασίας έως την αναζήτηση και συλλογή πληροφοριών, τη διερεύνηση πολλών διαφορετικών επαγγελματικών – εκπαιδευτικών επιλογών (Ασβεστάς, 2007).

Η διαδικασία που ακολουθείται είναι αρκετά συγκεκριμένη και ξεκάθαρη σε ότι έχει να κάνει με τους στόχους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση. Αρχικά, εξειδικευμένος/οι

σύμβουλοι επαγγελματικής σταδιοδρομίας έρχονται σε επαφή με το παιδί ή/και τους γονείς. Αυτό μπορεί να γίνει είτε στο χώρο του σχολείου ή σε κάποιο γραφείο ή φορέα (ΚΕΣΥΠ, γραΣΕΠ, κ.α.) εκτός σχολείου ύστερα από παραπομπή του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, του Διευθυντή και τη σύμφωνη γνώμη του συνόλου του διδακτικού προσωπικού. Χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις ή και άλλου τύπου δραστηριότητες αναζητούνται οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, οι πιθανές επιλογές σπουδών που ανταποκρίνονται καλύτερα και ικανοποιούν το άτομο. Άλλα θέματα που απασχολούν συνήθως είναι οι μεταβάσεις από το σχολείο στην αγορά εργασίας (σε περιπτώσεις τελειοφοίτων Λυκείου) ή ζητήματα σχεδιασμού και διαχείρισης της σταδιοδρομίας τους. Αυτονόητος θεωρείται ο βασικός κανόνας περί εμπιστευτικότητας που οφείλει να διέπει τη συμβουλευτική σχέση.

## “Stages of change” Transtheoretical model of behaviour change



Εικόνα 4. “Transtheoretical model of behaviour change”<sup>2</sup>

Χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο (transtheoretical model of behaviour change) που πρωτοαναπτύχθηκε από τους Prochaska και DiClemente (1982) και Prochaska, DiClemente και Norcross (1992) και εφαρμόστηκε σε πολλές περιπτώσεις, η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια προσπάθεια αναρρίχησης σε ένα βουνό. Θέλει έτσι να τονίσει ότι όπως η αναρρίχηση σε ένα βουνό, έτσι και η απόφαση για τη σταδιοδρομία του ατόμου, επαγγελματική και προσωπική, δεν είναι κάτι γραμμικό αλλά εξελίσσεται συνεχώς. Τα στάδια της είναι ευδιάκριτα, μετά τις διάφορες αλλαγές που έκανε στο μοντέλο ο Amundson (2006).

Για να ανέβει κάποιος το βουνό, να πετύχει δηλαδή τους στόχους του, πρέπει να κάνει το πρώτο βήμα, αυτό που ονομάζει *περισυλλογή*. Εκεί παίρνει κάποιος την απόφαση να αφήσει τη σιγουριά και να

πάρει το ρίσκο να δοκιμάσει κάτι νέο. Στο κομμάτι της *προετοιμασίας*, το άτομο ετοιμάζεται να συμμετέχει εξ' ολοκλήρου στην προσπάθεια, σωματικά, διανοητικά, συναισθηματικά. Αμέσως μετά, *δρα*, κάνει μικρά βήματα, όχι πάντοτε προς τα μπροστά, ίσως να οπισθοδρομεί μερικές φορές, πριν προχωρήσει με αποφασιστικότητα. Το επόμενο στάδιο βρίσκει το άτομο να *κατασκηνώνει*, να κάνει δηλαδή ένα μικρό διάλειμμα για να επεξεργαστεί την πορεία, να σχεδιάσει την τελική διαδρομή, να ανασυνταχθεί, να κάνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και να συνεχίσει με σταθερό ρυθμό προς την επιτυχή έκβαση των στόχων του. Η πραγματοποίηση των στόχων του είναι η *κορυφή*, όπου πλέον το άτομο νιώθει πως είναι ικανό να ελέγξει μόνο του τη ζωή και τις επιλογές του, χωρίς πρόσθετη στήριξη από κάποιον άλλο. Αυτό το παράδειγμα σημαίνει πως οι δρόμοι προς την επιτυχία είναι πολλοί, και φτάνουν σε αυτούς όσοι έχουν κίνητρο, επιδεικνύουν δέσμευση και συνεχή προσπάθεια. Με απλά λόγια, όσοι οραματίζονται και αποφασίζουν να δράσουν δεν μπορούν παρά να επιτύχουν.

Με τη συμμετοχή σε συζητήσεις όπου αναλύουν τα ενδιαφέροντα τους, την οργάνωση δράσεων που εμπλέκουν τα παιδιά, οι σύμβουλοι καλλιεργούν κάτι πολύ σημαντικό. Την περιέργεια τους να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να δουλέψουν σε ομάδες. Όλα αυτά, όταν υλοποιούνται στο περιβάλλον του δημοτικού σχολείου διευκολύνουν τη μετάβαση στο γυμνάσιο, όπου η ποικιλία των δράσεων αυξάνεται και οι προκλήσεις είναι περισσότερες με μεγαλύτερες απαιτήσεις. Εκτός αυτών, τα θέματα που προσεγγίζουν οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας στο σχολικό πλαίσιο είναι πολλά περισσότερα. Δείχνουν στα παιδιά τρόπους αντιμετώπισης της πίεσης από το οικογενειακό ή και το σχολικό περιβάλλον σχετικά με συγκεκριμένες επαγγελματικές επιλογές, βοηθούν στη κατανόηση της συσχέτισης μεταξύ της εργασίας και των άλλων ρόλων στη ζωή του ατόμου, παρέχουν κίνητρα για την ενασχόληση με τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους, καλλιεργούν την διαμόρφωση μιας επαγγελματικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας, δείχνουν τεχνικές αναζήτησης εργασίας ή επαγγελματικής πληροφόρησης και προσφέρουν μεθόδους προγραμματισμού για φοίτηση σε ανώτερες/ανώτατες σπουδές (Ασβεστάς, 2007).

#### δ) Ομάδες Γονέων και Συμβουλευτική.

Κύριοι υπεύθυνοι για την ανατροφή και τη γαλούχηση του παιδιού είναι οι γονείς και ο ρόλος τους ειδικά κατά τα πρώτα χρόνια ζωής είναι αναντικατάστατος για το παιδί. Δεδομένων των συνθηκών στις σημερινές κοινωνίες, όπου οι μορφές της σύγχρονης οικογένειας συνεχώς διευρύνονται και παίρνουν διάφορες μορφές και οι γονείς βάζονται από πληροφορίες που άλλοτε ευσταθούν και άλλοτε παραπλανούν, παρατηρείται πολύ συχνά το φαινόμενο της σύγχυσης ρόλων. Οι γονείς είναι απροετοίμαστοι για όσα θα αντιμετωπίσουν ή θεωρούν ότι δεν κατέχουν τα κατάλληλα εργαλεία για να αντιμετωπίσουν οτιδήποτε απρόσμενο. Αυτό ανοίγει μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο του ρόλου του γονέα και κατά πόσο αυτό μπορεί να διδαχθεί ή να εξασκηθεί ως πρακτική ή ακόμη και ως επαγγελματική ιδιότητα (Πιστοφίδου, 2009).

Οι ομάδες γονέων είναι μια μορφή άτυπης εκπαίδευσης όπου επιδιώκεται να αποκτήσουν οι νέοι -και όχι μόνο- γονείς την ωριμότητα που απαιτείται προκειμένου να καταφέρουν να ισορροπήσουν σε



ένα τρόπο ζωής σύμφωνο με τις κοινωνικές ανάγκες και να επικοινωνούν αποτελεσματικά μέσα σε πλαίσιο κατανόησης μεταξύ των γενεών. Η λειτουργία τους γίνεται είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε ως δράση από εξωτερικούς φορείς πρόληψης. Προφανώς, σε τέτοιες ομάδες γονέων, πολλοί από τους προβληματισμούς είναι κοινοί και η ψυχολογική στήριξη, η εμπιστευτικότητα και οι κοινές εμπειρίες διαμορφώνουν ένα θετικό κλίμα και οδηγούν σε ουσιαστικά αποτελέσματα, λύσεις και ανακούφιση, που είναι ένα από τα κύρια ζητούμενα.

Οι γονείς αναζητούν λειτουργικούς τρόπους να επιλύουν τα προβλήματα, αναπτύσσουν δεξιότητες, εκσυγχρονίζονται στο ρόλο τους, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, μαθαίνουν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου και να στηρίζουν τα παιδιά τους, ενημερώνονται σχετικά με θέματα υγείας, ενημερώνονται για τρόπους προφύλαξης των παιδιών από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, και τους παρέχεται συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη (I.NE.ΔΙ.ΒΙ.Μ).

Οι κανόνες και ο τρόπος λειτουργίας των ομάδων γονέων καθορίζονται από την αρχή. Τις περισσότερες φορές, οι συναντήσεις γίνονται κάποιες φορές τον μήνα και κάθε φορά το θέμα είναι συγκεκριμένο, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των γονέων (Παππά, 2006). Ο συντονιστής προωθεί τον διάλογο και παρέχει την επιστημονική άποψη περί αναπτυξιακής και οικογενειακής ψυχολογίας, για κάθε φάση της ζωής του παιδιού, από τη βρεφική ηλικία μέχρι και την ενηλικίωση.

Πολλές φορές, οι ομάδες διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών τους (Παππά, 2006). Έτσι, ενδέχεται να συναντήσουμε ομάδες βρεφικής - νηπιακής ηλικίας (για γονείς με παιδιά 0-6 ετών), ομάδες σχολικής ηλικίας (για γονείς με παιδιά 6-12 ετών) και ομάδες προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (για γονείς παιδιών και εφήβων 12-18 ετών). Σε αυτές, η θεματολογία κυμαίνεται ανάλογα με τις ανάγκες.

Για παράδειγμα, η ομάδα σχολικής ηλικίας θα έχει να αντιμετωπίσει την προετοιμασία για το σχολείο, την ένταξη στο σχολικό κλίμα, τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου, τις εξωσχολικές δραστηριότητες, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας κ.ά. Η ομάδα γονέων με προεφήβους και εφήβους ασχολείται με την αυτοεικόνα των παιδιών, με τις στάσεις των γονέων απέναντι στα προβλήματα των παιδιών, τη σεξουαλική αγωγή στην εφηβεία, τις βιολογικές και ψυχολογικές αλλαγές που βιώνονται σε αυτή την ηλικία, τις σχέσεις των συνομηλίκων κ.ά. (Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων).ε) Προβληματισμοί και ελλείψεις

Η ελληνική σχολική πραγματικότητα βρίσκεται σε μια φάση εξυγίανσης τις τελευταίες δεκαετίες. Αυτό όμως, περισσότερο ταλαιπωρεί και θέτει εν μέσω πειραματισμών και δοκιμαστικών λειτουργιών τόσο τον ίδιο τον θεσμό όσο και τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, φορείς κλπ) παρά οδεύει σε συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις. Προφανώς όλα κινούνται με άξονα το παιδί και την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ταυτότητάς του, παρόλα αυτά, οι πολλές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών άφησαν το στίγμα τους σε καταστάσεις που δυσκολεύουν θέματα όπως η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Τα παραδείγματα είναι αρκετά. Αρχικά,

σε ότι έχει να κάνει με την αντίληψη κομβικών στοιχείων στο περιεχόμενο της διαδικασίας και των μεθοδολογιών που ακολουθούνται ανάμεσα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Tabor, 1999). Με το πέρασμα των ετών και τις πορείες ανάμεσα από πολλά διαφορετικά μοτίβα, αυτό που δεν ευνοήθηκε σχεδόν καθόλου παρά δημιούργησε στεγανά είναι οι σχέσεις σε αρκετά επίπεδα μεταξύ δασκάλων και καθηγητών, δυσκολία που φυσικά δεν εμπεριέχει κανένα απολύτως επίπεδο διαπροσωπικής αντιπαλότητας. Απλώς, είναι θύμα διαφορετικής αντίληψης στη θεώρηση της εργασίας σε κάθε βαθμίδα.

Δραστηριότητες όπως η μετάβαση, διαπνέονται τις περισσότερες φορές από αισθήματα ανασφάλειας, καθώς εμπλέκουν διαφορετικά άτομα με διαφορετικό τρόπο θεώρησης της κατάστασης. Για παράδειγμα, οι καθηγητές έχουν την πεποίθηση πως οι δάσκαλοι στο δημοτικό φέρονται στα παιδιά ως τα μικρότερα μέλη μιας οικογένειας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο δεν επιτυγχάνεται ουσιαστική αξιολόγηση και κατανόηση κανόνων πειθαρχίας, ενώ οι δάσκαλοι φαίνεται να θεωρούν για τους καθηγητές πως δεν κατέχουν σε μεγάλο βαθμό τις αρχές του Α.Π.Σ. (Tabor, 1999). Επίσης, το γεγονός πως η κάθε οικογένεια έχει περιορισμό στο σχολείο που θα επιλέξει για το παιδί, εφόσον υπάρχουν οδηγίες ανάλογα με την περιοχή διαμονής και τη χωροταξία της εκάστοτε περιοχής. Προφανώς, αυτό περιορίζει τους γονείς στην αναζήτηση και επιλογή του σχολείου που ενδεχομένως θα πίστευαν πως ταιριάζει περισσότερο στο επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού τους ανάλογα με τις δράσεις, τις παροχές, την πολυμορφία και την ευελιξία της σχολικής μονάδας.

Αυτό οδηγεί σε μια ακόμη δυσκολία που παρουσιάζεται στα ελληνικά σχολεία. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, δεν έχει την ευχέρεια να μορφοποιήσει το πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου σε ότι έχει να κάνει με το μοίρασμα των ωρών διδασκαλίας ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο κάθε τάξης και τμήματος. Αυτό οφείλεται στο γεγονός πως το Α.Π.Σ. παρέχει κοινές οδηγίες περί χωρισμού των ωρών ανά διδακτικό αντικείμενο για όλα τα σχολεία της ίδιας βαθμίδας (Tabor, 1999), οπότε ο κάθε εκπαιδευτικός βρίσκεται στη θέση να πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε ειδική εκπαιδευτική ανάγκη μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, τις περισσότερες φορές στενά χωρίς να έχει περιθώριο ευελιξίας, δεδομένων των πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων που κινούνται στο πρόγραμμα, γεγονός που το καθιστά εξαιρετικά δύσκολο έως αδύνατο να εξυπηρετηθούν όλες οι ανάγκες όλων (εκπαιδευτικών και μαθητών). Τέλος, με την χρήση κοινών βιβλίων, κοινού αναλυτικού προγράμματος και κοινών οδηγιών περί της εφαρμογής του, επιτυγχάνεται μεν μια κοινή στάση όλων των εκπαιδευτικών και ένας κοινός τόπος όπου συναντώνται οι απόψεις και συζητιούνται – αντιμετωπίζονται κοινοί προβληματισμοί, όμως αφαιρείται η δυνατότητα για τα σχολεία να επιλέξουν τον τρόπο, τη θεματολογία, τις μεθόδους που ταιριάζουν καλύτερα στο σχολικό κλίμα και την συγκεκριμένη εκπαιδευτική μικροκοινωνία (Galton, Morrison, Pell, 2000).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ

*«...Τίποτα και κανείς δεν παραμένει ίδιος. Η φύση απεχθάνεται τα κενά και τη στασιμότητα. Ένα σταθερό σημείο δείχνει ότι είναι μια στάση ενός ταξιδιού από τον έναν τόπο στον άλλο. Αν σταθείς κάπου για πολύ, το ταξίδι σου θα φθάσει στο τέλος. Μείνε και διασκέδασε, αλλά όμως να ξέρεις ότι σε περιμένουν πολλά και διαφορετικά πράγματα ακόμα. Μπορεί να μην είσαι ικανός να διακόψεις το ταξίδι, αλλά μπορείς να πετάξεις!»*

*Barrie Hopson*

Η μάθηση συμβαίνει οπουδήποτε. Είναι αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, είναι αναζήτηση ευκαιριών, ανακαλυπτική διαδικασία, συμμετοχή στην κοινότητα, ισότητα ευκαιριών και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Το σχολείο είναι χώρος όπου μπορούν να λάβουν χώρα δραστηριότητες αναψυχής, πολιτιστικές, διοικητικής οργάνωσης, κ.α., όπου όλοι θα πρέπει και θα μπορούν να έχουν πρόσβαση.

Οι μαθητές της έκτης τάξης, παρόλο που τις περισσότερες φορές έχουν και εμφανώς τα χαρακτηριστικά της εφηβείας, χρειάζονται συνεχή καθοδήγηση και ενημέρωση σχετικά με τις διαδικασίες και τους νέους κανόνες που θα συναντήσουν. Οι αλλαγές δε συμβαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά (Akos, 2002). Αλλά δέχονται να μιλήσουν για όσα τους προβληματίζουν, άλλα πιστεύουν πως κανείς δεν τους καταλαβαίνει (Cauley & Jovanovich, 2006). Χρειάζεται να αισθανθούν ασφαλή, πως κάποιος τα δέχεται όπως είναι και να αναγνωρίζει την προσπάθεια που καταβάλλουν για να πιστέψουν και τα ίδια στις δυνατότητες τους και να ομαλοποιηθεί η προσαρμογή τους στο νέο περιβάλλον και στο νέο ξεκίνημα τους στο γυμνάσιο (Plowden Report, 1967).

Η βάση στο νέο σχολείο, παρόλα αυτά, δεν είναι δύσκολη μόνο για τα παιδιά. Είναι ένα ανεξερεύνητο μονοπάτι και για τους εκπαιδευτικούς, με τις προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν, με την αξιοποίηση πόρων και ευκαιριών που θα ωθήσουν τα παιδιά να επαναπροσδιορίσουν την ταυτότητά τους στο δρόμο προς την ενηλικίωση. Η μετάβαση είναι, τελικά,

μια πολύπλοκη διαδικασία. Έτσι, τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να είναι σχεδιασμένα και να μιλούν στην γλώσσα των παιδιών και όχι μόνο των ενηλίκων (Κωστοπούλου, 2016).

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μετάβασης (Middle School Matters: toolkit<sup>3</sup>, Weldy, 1991, O'Donnell, 2014):

- ✓ Παρέχει ρεαλιστικές προσδοκίες για το γυμνάσιο στα παιδιά, βοηθώντας τους να σχηματίσουν μια θετική πρώτη εντύπωση,
- ✓ Εξασφαλίζει μια ασφαλή μεταφορά από το ένα σχολείο στο άλλο, εξαλείφοντας ενδεχόμενους κινδύνους από άσχημες συμπεριφορές (ενδοσχολική βία) μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις, δράσεις ή/και άμεση αντιμετώπιση φαινομένων που εκδηλώνονται.
- ✓ Περιλαμβάνει την άμεση εμπλοκή και συμμετοχή των γονέων στην πορεία όλων των δραστηριοτήτων από την απλή ενημέρωση έως την πλήρη ένταξη τους ως μέρος του προγράμματος, αντιμετωπίζοντας έτσι ανησυχίες και προβληματισμούς τους.
- ✓ Εμπλέκει όλους τους φορείς που χρειάζεται ώστε να σχηματιστεί ολοκληρωμένη εικόνα για την σημασία και την σπουδαιότητα του έργου που προσφέρει ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Ο συστηματικός, προσεκτικός σχεδιασμός, είναι η αρχή και το τέλος σε τέτοιου είδους δράσεις και όλοι οι ενδιαφερόμενοι πρέπει να γνωρίζουν καλά τον ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτό. Οι μαθητές συμμετέχουν σε πληθώρα δραστηριοτήτων, συναντιούνται με άλλους, μεγαλύτερους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δύο διαφορετικών βαθμίδων με διαφορετικές αφετηρίες και υπόβαθρα συνεργάζονται, ανταλλάσσουν επισκέψεις (Jameson Lea, 2014). Οι μαθητές πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, καθώς θα βρεθούν σε θέση να παρουσιάσουν τις δράσεις της τάξης/τμήματος/σχολείου τους και θα χρειαστούν δεξιότητες κοινωνικές, όπως η παρουσίαση σε κοινό. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι σε θέση να υλοποιούν δράσεις καλά οργανωμένες που θα χτίζουν την εμπιστοσύνη των παιδιών στο θεσμό του σχολείου, θα μειώνουν το άγχος και τις ανησυχίες τους. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων είναι υπεύθυνοι για το διοικητικό κομμάτι της υλοποίησης της δράσης (συμπλήρωση εντύπων, πρακτικά Συλλόγου διδασκόντων, επικοινωνία και εγκρίσεις από φορείς και υπηρεσίες, διοργάνωση εκδηλώσεων, συνεννόηση με γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, κ.ά.) (Grossman, Cooney, 2009).

Από τη στιγμή που σκοπός είναι να σχηματιστεί μια θετική εικόνα για το γυμνάσιο, οι πληροφορίες είναι απαραίτητες. Η παροχή τους θα πρέπει να γίνεται στα παιδιά με τρόπο καθησυχαστικό, που δεν θα δίνει λανθασμένες εντυπώσεις, ούτε θα τρομάζει τα παιδιά ή θα χρησιμοποιεί την μετάβαση τους στο γυμνάσιο ως απειλή ή φοβέρα (Middle School Matters: toolkit).

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία βρίσκονται σε ένα κρίσιμο στάδιο της ψυχοσυναισθηματικής και σωματικής τους ανάπτυξης, και οποιοδήποτε ερέθισμα είναι αρκετό για να τα επηρεάσει και να καθορίσει την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους πορεία. Οι δάσκαλοι, οι καθηγητές και όποιος άλλος εμπλέκεται σε τέτοια προγράμματα είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει για αυτές τις αλλαγές και να τις λαμβάνει σοβαρά υπόψη του (Μπιλανάκη, 2016). Οι γονείς από τη μεριά τους είναι επιφορτισμένοι να παρακολουθούν το παιδί τους για τυχόν εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους, κατάθλιψης, να τονίζουν τα θετικά στοιχεία αυτής της αλλαγής, με άλλα λόγια να έρθουν πιο κοντά στο παιδί τους, που τώρα πια είναι σχεδόν έφηβος, να το γνωρίσουν καλύτερα και να το κάνουν να νιώσει μεγαλύτερη ασφάλεια στο οικείο περιβάλλον της οικογένειας του (Hartwell-Walker, 2016).

Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μετάβασης, αξίζει όλο τον χρόνο και την προσοχή που του αναλογεί. Δίνει τις βάσεις για μια πετυχημένη αρχή σε μια δύσκολη πορεία των παιδιών στο γυμνάσιο αλλά και των γονιών σε μια πολύ σημαντική φάση της ζωής των παιδιών τους (Lorain, «χχ»).

*α) Σχεδιασμός, χρονική διάρκεια και στάδια.*

Προγράμματα μετάβασης συνήθως εκπονούνται στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων προγραμμάτων με θεματολογίες κυρίως αγωγής σταδιοδρομίας (Κωστοπούλου, 2016). Υπάρχει η δυνατότητα να κατατεθούν στον υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Α/βάθμιας και να εγκριθούν σε συνεργασία με τους υπευθύνους Α/βαθμιας και Β/βάθμιας. Καινοτόμα προγράμματα υλοποιούνται και στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της αγωγής υγείας ή άλλων πολιτιστικών θεμάτων. Όταν υπάρχει αυτό το πλαίσιο, ακολουθείται μια συγκεκριμένη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει:

Την ενημέρωση των Διευθυντών και των Συλλόγων Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας εκ μέρους των υπευθύνων Α.Υ. (Αγωγής Υγείας), Π.Ε. (περιβαλλοντικής Εκπ/σης), Π.Θ. (Πολιτιστικών Θεμάτων) και των υπευθύνων Σ.Ε.Π. των ΚΕ.ΣΥ.Π. για τις ενδεικτικές θεματολογίες, τις μεθοδολογίες εφαρμογής και το πλαίσιο ανάπτυξης των προσφερόμενων προγραμμάτων, το οποίο εννοείται πως μπορεί να εμπλουτιστεί περαιτέρω από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ο Δ/ντης συγκαλεί σε συνεδρίαση το διδακτικό προσωπικό, από την ενημέρωση προκύπτει το ενδιαφέρον για την εκπόνηση και ακολουθεί η συγκρότηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών μαθητικής ομάδας με την οποία θα υλοποιηθεί το πρόγραμμα. Αυτή, έχει τη δυνατότητα να αποτελείται από ένα μεμονωμένο σχολικό τμήμα, μαθητές/τριες διαφορετικών τμημάτων και τάξεων ή ακόμη και μαθητές από διαφορετικά σχολεία σε συνεργασία μεταξύ τους (Α/θμια, Β/θμια).

Με τη συγκρότηση της ομάδας, επιλέγεται και καθορίζεται το θέμα. Αυτό, πρέπει να ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικές αρχές όπως η βιωματική προσέγγιση, η καλλιέργειας της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, η διεπιστημονική θεώρηση της γνώσης, οι πρωτοβουλίες των παιδιών, η προώθηση των αειφόρων αρχών.

Το επόμενο βήμα αφορά τον σχεδιασμό του προγράμματος (τίτλος, υποθέματα, στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία υλοποίησης, χρονοδιάγραμμα, συνεργασίες με φορείς, πεδία σύνδεσης με τα

Α.Π.Σ., ημερολόγιο δραστηριοτήτων και στοιχεία επικοινωνίας με σχολική μονάδα και υπεύθυνους εκπαιδευτικούς αλλά και ονόματα συμμετεχόντων μαθητών (Μπιλανάκη, 2016).

Συμπληρώνεται το ειδικό έντυπο «Σχέδιο υποβολής προγράμματος Σχολικών δραστηριοτήτων» (παράρτημα 20) και υποβάλλεται εντός συγκεκριμένης προθεσμίας προς έγκριση αρχικά στο Σύλλογο διδασκόντων (ή στους Συλλόγους Διδασκόντων σε όσα σχολεία πρόκειται να συνεργαστούν), στο Διευθυντή και στη συνέχεια στους αρμόδιους υπεύθυνους για τις σχολικές δραστηριότητες στις εκάστοτε Διευθύνσεις Εκπαίδευσης για την τελική έγκριση. Εκεί, η Επιτροπή Σχολικών Δραστηριοτήτων, στην οποία (Διευθύνσεις Β/βάθμιας Εκπαίδευσης) συμμετέχει και ένας υπεύθυνος ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ, εισηγείται στο Διευθυντή Εκπαίδευσης προκειμένου να δοθεί τελική έγκριση.

Από εκεί και πέρα, οι αρμόδιοι υπεύθυνοι Σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας στην περίπτωση των προγραμμάτων μετάβασης) είναι στη διάθεση των εκπαιδευτικών για ενημέρωση, παροχή υλικού και διοργάνωση επιμορφωτικών εκδηλώσεων αλλά και για να παρακολουθούν την εξέλιξη, να υποστηρίζουν ενεργά και να αξιολογούν τα προγράμματα ευθύνης τους, καθώς υπάρχουν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που για πρώτη φορά αναλαμβάνουν τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα. Λειτουργούν πολλαπλασιαστικά, επισκέπτονται τα σχολεία της αρμοδιότητας τους, διαχέουν τις πληροφορίες και τις γνώσεις. Οι συνεργασίες που προκύπτουν, θα πρέπει να διευκολύνονται με τη διαμεσολάβηση των υπευθύνων, και η πρόσβαση σε δομές Πανεπιστημίων, ΚΠΕ, μη κυβερνητικές οργανώσεις ή άλλους φορείς να είναι εξασφαλισμένη για τον εκπαιδευτικό και την ομάδα των παιδιών. Οι εγκρίσεις για επισκέψεις σε φορείς από τις αρμόδιες Δ/νσεις του ΥΠ.Π.Ε.Θ. ισχύουν για ένα σχολικό έτος και απαιτούν την ομόφωνη απόφαση του συνόλου του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η διάρκεια των προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας στο Γυμνάσιο είναι το λιγότερο 5 μήνες (Κωστοπούλου, 2016). Αντίστοιχα προγράμματα στο Δημοτικό μπορούν να διαρκέσουν και όλο το σχολικό έτος (Σεπτέμβριος – Ιούνιος). Αυτό που απαιτείται να τηρηθεί ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το ωρολόγιο πρόγραμμα, εκτός του οποίου δεν προσφέρεται δυνατότητα να τρέξει το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί σε Α/βάθμια και Β/βάθμια δύνανται να υλοποιήσουν μέχρι και δυο προγράμματα είτε ατομικά ή σε ομάδες έως 3 εκπαιδευτικών, για τα οποία στο τέλος της χρονιάς θα τους παρασχεθεί σχετική Βεβαίωση υλοποίησης, υπογεγραμμένη από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και τον υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων (η/και τον υπεύθυνο ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ). Επίσης, υπάρχει η επιλογή παρουσίασης της δράσης στο τέλος της χρονιάς σε ημερίδα που διοργανώνεται σε τοπικό επίπεδο (εκδηλώσεις/φεστιβάλ προβολής μαθητικής δημιουργίας).

Οι Σύμβουλοι ΣΕΠ των ΚΕΣΥΠ υποστηρίζουν τα προγράμματα μετάβασης, συνεργάζονται, ενημερώνουν τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς για παλαιότερα αρχεία υλοποίησης εγκεκριμένων προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας που τηρούν και είναι στο πλευρό τους προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία το πρόγραμμα. Από εκεί και πέρα, η σειρά με την οποία θα οργανωθούν οι δράσεις είναι πολύ σημαντική (Jameson Lea, 2014).

Αρχικά, γίνεται η συζήτηση σε επίπεδο τμήματος και ύστερα τάξης. Αργότερα, γίνεται η πρώτη επαφή με ΚΕΣΥΠ και κέντρα πρόληψης που προσφέρουν αντίστοιχα προγράμματα. Ακολουθεί η φάση της επίσκεψης στο γυμνάσιο, όπως θα έχει προγραμματιστεί και μετά, στο σχολείο μπορούν να δημιουργηθούν ομάδες γονέων που θα παρακολουθούν εργαστήρια ενημέρωσης για την πορεία του προγράμματος αλλά και για άλλα θέματα που αφορούν την προεφηβεία, την πορεία προς την ενηλικίωση και την ακαδημαϊκή συνέχεια μεταξύ των δύο βαθμίδων.

Ένα ενδεικτικό πρόγραμμα, διάρκειας 6 μηνών, θα ξεκινούσε από τον Ιανουάριο και θα έληγε τέλη Μαΐου λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Αρχικά, στη φάση της προεργασίας και προετοιμασίας των παιδιών, δραστηριότητες – παιχνίδια γνωριμίας με τον εαυτό και τους άλλους, θα βοηθούσαν πολύ στην αναγνώριση δυσκολιών συναισθηματικής φύσης αλλά και ανησυχιών για το μέλλον. Οι αλλαγές που βιώνονται από τα παιδιά βιολογικά και κοινωνικά, ψάχνουν διέξοδο έκφρασης και τέτοια παιχνίδια προσφέρουν τρόπους εξωτερίκευσης συναισθημάτων, άσχημων εμπειριών, και φόβων τους.

Η επίσκεψη στο Γυμνάσιο είναι καλό να προγραμματιστεί γύρω στον Μάρτιο με Απρίλιο, μια περίοδος καλή και για τις δύο βαθμίδες, μιας και τα παιδιά του Γυμνασίου παρακολουθούν ακόμη μαθήματα και δεν έχουν εξεταστική περίοδο ενώ οι μαθητές του δημοτικού βρίσκονται στο β' εξάμηνο και έχουν αρχίσει να μπαίνουν για τα καλά στο κλίμα της προετοιμασίας για το νέο περιβάλλον. Με την παρακολούθηση μαθημάτων, την εξοικείωση τους με τον χώρο του Γυμνασίου και τον συγχρωτισμό με μεγαλύτερα από αυτούς παιδιά, οι μαθητές της ΣΤ' αρχίζουν να σχηματίζουν εικόνα για κάτι που ως τώρα γνώριζαν εξ ακοής. Μπορούν να διαπιστώσουν οι ίδιοι αν κάποιοι από τους φόβους τους ισχύουν ή όχι, να διαλευκάνουν παρανοήσεις για τη λειτουργία και τους κανόνες του νέου τους σχολείου, να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τους νέους τους καθηγητές και να νιώσουν μέλη αυτής της κοινότητας, πολύ πριν φοιτήσουν σε αυτή (Jameson Lea, 2014).

Φυσικά, η συνεργασία με τους γονείς είναι απαραίτητη και αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος. Μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις και συζητήσεις, διασφαλίζεται μια ουσιαστική επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών. Τα παιδιά θα προσαρμοστούν ευκολότερα εάν το πρόγραμμα τύχει θετικής ανταπόκρισης από όλους, εκπαιδευτικούς δημοτικού και γυμνασίου αλλά και από την οικογένεια. Είναι πολύ σημαντική η στήριξη τέτοιων δράσεων, γιατί βοηθάει στην ανατροφοδότησή τους και ωφελεί τη συνέχειά τους.

#### *β) Αρχικό στάδιο: Προετοιμασία και συζήτηση πριν τις δράσεις*

Η φάση αυτή καλό είναι να διαρκέσει γύρω στους δύο μήνες (Ιανουάριο και Φεβρουάριο) και συμβαίνει στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Στην πρώτη φάση του σχεδιασμού, χρειάζεται να καθίσουν στο τραπέζι όλοι όσοι εμπλέκονται, από τον χώρο του σχολείου ή ακόμα και σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, φορείς οι οποίοι θα παίξουν ρόλο στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, εκπρόσωποι του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Θα χρειαστεί να οριστεί ο συντονιστής της δράσης, να αναζητηθούν δραστηριότητες και να εξασφαλιστεί η καταλληλότητά τους ανάλογα με το επίπεδο των παιδιών (ακαδημαϊκό αλλά και ηλικιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό). Το χρονοδιάγραμμα θα πρέπει να είναι σαφές από την αρχή και να περιλαμβάνει όλες τις φάσεις του προγράμματος αναλυτικά μαζί με τους χώρους στους οποίους θα πραγματοποιούνται κάθε φορά (Mental Health in Schools, Program and Policy Analyst, UCLA). Όσο πιο νωρίς είναι έτοιμο το χρονοδιάγραμμα αλλά και η οργάνωση και ο προγραμματισμός του συνόλου των δραστηριοτήτων, τόσο περισσότερο εξασφαλίζεται η επιτυχής ολοκλήρωση της δράσης αλλά και η αξιοπιστία της σε περίπτωση ενδεχόμενης επανάληψης κατά τα επόμενα έτη, και, γιατί όχι, της καθιέρωσης της ως σχολικού θεσμού.

Ο ρόλος του συντονιστή είναι κομβικός για την ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες που θα αναλάβει, θα βαρύνουν αυτόν και να πρέπει να έχει τον πλήρη έλεγχο ανά πάσα στιγμή για όλες τις δραστηριότητες και το χρονοδιάγραμμα. Αυτές είναι να συγκαλεί τις συναντήσεις των ομάδων, να συντονίζει τις δραστηριότητες, να είναι ο σύνδεσμος με τις οικογένειες των παιδιών, να δημιουργήσει το αναλυτικό σχέδιο και το χρονοδιάγραμμα για κάθε μέρος της δράσης και το άτομο που θα το αναλάβει, να φτιάξει τον προϋπολογισμό για τις δραστηριότητες, να προσδιορίσει μαζί με την ομάδα του τις ανάγκες που διέπουν το πρόγραμμα, τους στόχους και τους πόρους που θα αξιοποιηθούν, να έρθει σε επαφή με εθελοντές/φορείς/δομές/τοπικούς εκπροσώπους, να αναζητήσει δωρεές, χρηματοδότηση ή προγράμματα που μπορούν να ενισχύσουν την προσπάθεια, αλλά και να είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της αξιολόγησης ζητώντας από όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές, συμβούλους σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού να αξιολογήσουν το πρόγραμμα, τις δράσεις και το τελικό αποτέλεσμα, ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση (Amundson, Harris-Bowlsbey, Niles, 2009). Οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν, η σειρά τους, η κατανομή υπευθυνοτήτων, η εξεύρεση κριτηρίων για την τελική αξιολόγηση, όλα περνούν από αυτόν. Με απλά λόγια, ο συντονιστής του προγράμματος είναι η αρχή και το τέλος, γιατί από αυτόν εξαρτώνται όλα τα βήματα, η επιτυχία ή η αποτυχία (μη ολοκλήρωση) της δράσης.

Από τη συνολική διάρκειά του, θα πρέπει να διατεθεί χρόνος για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, τη συζήτηση και την προεργασία στην τάξη, μέχρι και ο εβδομαδιαίος αριθμός διδακτικών ωρών που θα διατίθενται για την ετοιμασία των δραστηριοτήτων. Καλό είναι αυτός ο χρόνος να διατίθεται από προγράμματα όπως η Ευέλικτη ζώνη που υπάρχουν στο Δημοτικό (3 ώρες εβδομαδιαίως για τις τάξεις Α'-Δ' και 2 ώρες εβδομαδιαίως για τις τάξεις Ε'- ΣΤ', σύμφωνα με το Α.Π.Σ.), τα οποία παρέχουν ευελιξία και ένα μεγάλο εύρος θεματολογίας για να μπορούν να κινηθούν εκπαιδευτικός και παιδιά. Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει αν θα χρησιμοποιήσει το δίωρο κάθε βδομάδα για όσο διάστημα τρέχει το πρόγραμμα ή μόνο τη μια ώρα, ανάλογα με την ταυτόχρονη ή όχι υλοποίηση και άλλων εκπαιδευτικών projects κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Καλό είναι επίσης να προγραμματίζονται συναντήσεις εκπαιδευτικών από το γυμνάσιο και το Δημοτικό προκειμένου να υπάρχει προσωπική επαφή, να συζητηθεί το πρόγραμμα και να καθοριστούν



στόχοι, και διαρθρωτικές γραμμές πλεύσης (Mental Health in Schools, Program and Policy Analyst, UCLA). Ημερίδες καλωσορίσματος στο γυμνάσιο, πριν την αρχή του σχολικού έτους, συναντήσεις συμβούλων Σ.Ε.Π και δασκάλων ειδικοτήτων για ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών είναι κινήσεις που βοηθούν στον ολοκληρωμένο σχεδιασμό της δράσης (Wienhold, White, 2015).

Μέσα από όλες τις δράσεις και το ενημερωτικό υλικό, σχηματίζεται μια ολοκληρωμένη προσπάθεια να διευκολυνθούν και να προετοιμαστούν τα παιδιά και το οικογενειακό περιβάλλον τους για όσες αλλαγές συμβαίνουν ήδη ή πρόκειται να συμβούν στο παιδί, αναπτυξιακά, συναισθηματικά και στο σχολικό κλίμα. Κάθε είδους υλικό, συνάντηση με φορείς (ΚΕΣΥΠ, κέντρα πρόληψης εξαρτήσεων κ.α.), δραστηριότητα με μεγαλύτερα παιδιά ή μέσα στην τάξη, έχει ως αρχικό και τελικό σκοπό την ευελιξία κίνησης των παιδιών, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας τους και την ευκολότερη προσαρμογή τους.

*γ) Κυρίως στάδιο: Δράσεις και δραστηριότητες μετάβασης. Εμπλοκή γονέων και φορέων*

Αυτή η φάση λαμβάνει χώρα και στα δύο σχολεία, δημοτικό και γυμνάσιο, κατά τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο.

Στη διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη θέματα που απασχολούν τα παιδιά, ώστε να αποτελούν μέρος των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, προβληματισμοί σχετικοί με τον αποχωρισμό των φίλων, την αγωνία για το νέο περιβάλλον, τα άγχη για απουσίες, διαγωνίσματα, κ.α. είναι θέματα που μπορούν εύκολα να διαφανούν, μέσα από ερωτηματολόγια που θα δοθούν στα παιδιά (π.χ. τοποθέτηση προτάσεων με τη μορφή Συμφωνώ/Διαφωνώ) ή τη συζήτηση σε επίπεδο τάξης. Οι δραστηριότητες του προγράμματος προωθούν τη μαθητική κινητικότητα ανάμεσα σε δημοτικό και γυμνάσιο (Δρόσος & Παπαθεοδώρου, 2013).

Μια από τις επιλογές που πρέπει να συζητηθούν στη διάρκεια ενός προγράμματος ομαλής μετάβασης στο γυμνάσιο είναι και οι τύποι γυμνασίων που υπάρχουν καθώς και το τι προσφέρει κάθε ένα στα παιδιά. Για παράδειγμα, εκτός από τα γυμνάσια γενικής εκπαίδευσης, υπάρχουν τα Καλλιτεχνικά γυμνάσια, τα Μουσικά Γυμνάσια, τα Εκκλησιαστικά, τα Αθλητικά γυμνάσια, τα Πειραματικά (στα οποία γίνεται πειραματική εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, μέσω εκπαιδευτικής τεχνολογίας και είναι τα πρώτα στα οποία χρησιμοποιούνται πειραματικά τα σχολικά εγχειρίδια), τα γυμνάσια Διαπολιτισμικής Αγωγής και εκπαίδευσης αλλά και τα γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης. Πληροφορίες όπως αυτές αποδεικνύονται πολύ χρήσιμες για τους γονείς που θέλουν να εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή επιλογή για τα παιδιά τους ανάλογα με τις ανάγκες και τις ειδικές δεξιότητες τους.

Μέσα στις δράσεις μπορούν να συμπεριληφθούν και ερωτηματολόγια για τους γονείς, σχετικά με τις απόψεις και τις προσδοκίες τους για όσα συναντήσουν στο γυμνάσιο, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για τα παιδιά, όπου στην ουσία θα καταγράφουν τους προβληματισμούς τους. Μετά την επίσκεψη στο γυμνάσιο και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μια επιστολή στους γονείς όπου θα

καθησυχάζονται για την νέα αρχή στο γυμνάσιο και θα καλωσορίζονται σ' αυτό, μπορεί να δοθεί μαζί με τον τίτλο σπουδών και τους βαθμούς του παιδιού (Schumacher, 1998).

Θα μπορούσε, συμπληρωματικά, να ετοιμαστεί ένα σχολικό έντυπο, που θα παρασχεθεί σε κάθε οικογένεια μαθητή, στο οποίο θα περιλαμβάνονται πληροφορίες όπως η ιστορία του σχολείου, τα προγράμματα που τρέχουν ετησίως (είτε καθιερωμένα είτε λιγότερες φορές), παρουσίαση του εκπαιδευτικού προσωπικού που στελεχώνει το σχολείο, χρονοδιαγράμματα ακαδημαϊκών εργασιών, τηλέφωνα και άλλους τρόπους επικοινωνίας, ιστοσελίδα του σχολείου κ.α.). Έτσι, οι οικογένειες θα μάθουν περισσότερα για το περιβάλλον όπου το παιδί τους περνάει την ημέρα του, θα αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα σε αυτούς και το προσωπικό και θα ενθαρρυνθούν να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι.

Εξίσου σπουδαίο ρόλο στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών παίζουν οι συνεργασίες με φορείς όπως τα ΚΕΣΥΠ, τα οποία πολλές φορές διαθέτουν έτοιμο πληροφοριακό υλικό και δραστηριότητες, ενδεικτικές δράσεις με γυμνάσια (παρακολούθηση μαθημάτων σε τάξεις γυμνασίου και επισκέψεις εκατέρωθεν σε δημοτικό και γυμνάσιο), ενημερωτικά ή/και βιωματικά εργαστήρια με γονείς και φυσικά η απαραίτητη ανατροφοδότηση στην τάξη, για έλεγχο και σχεδιασμό των επόμενων βημάτων.

Παιχνίδια γνωριμίας, δραστηριότητες για την τάξη και γνωριμία με τα συναισθήματα επίσης αποδεικνύονται πολύ χρήσιμα. Κατά την επίσκεψη στο γυμνάσιο θα μπορούσε να δοθεί ερωτηματολόγιο για συνέντευξη από τους μαθητές του γυμνασίου και με την επιστροφή στο σχολείο ίσως να δημιουργηθεί από τα παιδιά ένα φύλλο ενδεικτικών τρόπων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων.

Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες μέθοδοι/εργαλεία υλοποίησης δραστηριοτήτων μετάβασης: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Μέσα από διερευνητικές ερωτήσεις (π.χ. ανοιχτού και κλειστού τύπου, πολλαπλών επιλογών), ο μαθητής προσεγγίζει έννοιες που αφορούν τον εαυτό του, τον κόσμο της εργασίας, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Η συμπλήρωση ερωτηματολογίου βοηθάει στην αυτοσυγκέντρωση των μαθητών, ενώ παράλληλα διευκολύνει τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στην τάξη (Δρόσος & Παπαθεοδώρου, 2013).

Συνεργασία με κέντρα πρόληψης, υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας, φορείς εκπαιδευτικούς, απασχόλησης, κοινωνικές δομές στήριξης και αλληλεγγύης, κ.α. Διευκολύνεται έτσι η διαδικασία της μάθησης μέσα από τη μη τυπική εκπαίδευση.

Επισκέψεις επαγγελματιών στην τάξη. Οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες και βιώνουν μια «ζωντανή» επαγγελματική μονογραφία.

Επισκέψεις μαθητών σε χώρους εργασίας, συμμετοχή ή/και διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων. Εμπλοκή των παιδιών στην τοπική κοινωνία και ενίσχυση της πολιτιστικής τους ταυτότητας.

Υλοποίηση μικρών ερευνητικών διαδικασιών με τη μορφή projects. Ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της δημιουργικότητας και της ομαδικής δουλειάς.

Δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων/δημιουργίας σεναρίου (Πιπλή, 2014). Με την πληθώρα θεματικών επιλογών αναδεικνύονται και αντιμετωπίζονται στερεότυπα, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών, εξασκούνται στα εκφραστικά μέσα που διαθέτουν και εκφράζονται δημιουργικά.

Σημαντικό τμήμα των κυρίως δράσεων είναι και η επίσκεψη στο Γυμνάσιο. Σε σχολεία περιοχών επαρχιακών, η επίσκεψη γίνεται συνήθως στο γυμνάσιο όπου τα παιδιά θα φοιτήσουν την επόμενη χρονιά, παρόλα αυτά σε μεγάλες πόλεις, όπου οι επιλογές είναι περισσότερες ανάλογα με την περιοχή κατοικίας των παιδιών και τη χωροταξία των σχολείων, θα πρέπει να διευκρινιστεί σε μαθητές και γονείς πως η επίσκεψη έχει καθαρά ενημερωτικό χαρακτήρα και δεν δεσμεύει σε τίποτα τις οικογένειες σχετικά με την επιλογή γυμνασίου.

Τα προγράμματα μπορούν να υποστηριχθούν με διάφορους τρόπους μέσα και έξω από το σχολείο (Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2009). Μερικοί από αυτούς ενδεικτικά είναι οι ημερίδες και τα σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προγράμματα συμβουλευτικά για εκπαιδευτικούς, γονείς ή/και παιδιά, δραστηριότητες σύσφιξης σχέσεων των εκπαιδευτικών με τα παιδιά (από ομαδική διδασκαλία μέχρι εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται μεταξύ δυο ή και περισσότερων τάξεων, κ.ά.).

Μια άλλη δράση που είναι καλό να πραγματοποιείται και υπό τις κατάλληλες συνθήκες, είναι τα εργαστήρια για γονείς (Middle School Matters: toolkit). Στα εργαστήρια που θα παρακολουθούν οι γονείς, οι θεματικές που θα προσεγγίζονται, είναι εύλογο να υποθέσει κανείς πως θα προέρχονται από συζητήσεις και προβληματισμούς των ίδιων των γονέων. Αυτό μπορεί να γίνει με συζήτηση, με προτάσεις που θα καταθέσουν οι ίδιοι (αν προτιμούν μυστικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα κουτί όπου θα ρίχνουν κλειστές τις ιδέες τους). Οι ώρες που διαθέτουν οι γονείς πρέπει να γίνονται σεβαστές από τον σύμβουλο, και τα εργαστήρια να προσφέρονται σε ώρες που βολεύουν την πλειοψηφία, να μην είναι μακράς διάρκειας (20'-30' είναι μια καλή διάρκεια), να υπάρχει προγραμματισμός από την αρχή τόσο για τις θεματικές όσο και για τις ημερομηνίες διεξαγωγής τους ώστε οι γονείς να ενημερώνονται και να προγραμματίζουν τις δραστηριότητες τους από πολύ πριν. Σαββατοκύριακα, ώρες ενημέρωσης από εκπαιδευτικούς κατά την απονομή των βαθμολογιών, αρχή ή και τέλος της χρονιάς, κ.α. είναι καλές ευκαιρίες για τη διεξαγωγή τέτοιου είδους εργαστηρίων. Προκειμένου να αποφευχθούν παρανοήσεις, στην πρώτη κιόλας ενημερωτική συνάντηση θα πρέπει να δημιουργηθεί το συμβόλαιο που θα καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας, το απόρρητο των πληροφοριών που θα συλλέγονται και την αποκλειστική τους χρήση για σκοπούς εντός της ομάδας και μόνο. Η εμπιστοσύνη και η εμπιστευτικότητα είναι πολύ σημαντικοί όροι, πρέπει να εξασφαλίζονται από την αρχή και να γίνονται αποδεκτοί από όλους.

Τα θέματα θα μπορούσαν ενδεικτικά να είναι η επικοινωνία με το παιδί στην οικογένεια, απόκτηση νέων φίλων και συμμετοχή σε ομάδες, στήριξη και βοήθεια όταν χρειάζεται, συναισθηματικές, σωματικές και γνωστικές αλλαγές στην εφηβεία, επαγγελματικός προσανατολισμός και προσδοκίες, ζητήματα ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης του παιδιού, δύσκολες καταστάσεις και αντιμετώπισή τους (εξαρτήσεις, εκφοβισμός, πίεση ακαδημαϊκή ή από συνομηλίκους κ.α.), επεξήγηση του Α.Π.Σ. και οργάνωση του χρόνου μελέτης στο σπίτι, κ.α. Εισηγητές και διαμεσολαβητές μπορούν να είναι από τους εκπαιδευτικούς έως και ειδικούς υγείας, επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου καλό είναι να κρατάει κάποιες σημειώσεις ή ακόμα και ημερολόγιο συναντήσεων με τους γονείς και φυσικά να εξασφαλίσει πως η επικοινωνία με τις οικογένειες θα πληροί όλους τους όρους (Tabor, 1999), συμπεριλαμβανομένης και της πλήρους κατανόησης εκ μέρους των οικογενειών (π.χ. θα υπάρχει δυνατότητα να ενημερώνονται όσοι έχουν δυσκολία στην γλώσσα ή άλλες δυσκολίες). Επίσης, ένα αρχείο «καλών πρακτικών» που έχουν εφαρμοστεί ως τώρα, που θα μπορούν να αξιοποιήσουν και να συμβουλευτούν προκειμένου να βελτιώνονται συνεχώς είναι πάντα χρήσιμο. Έτσι, θα υπάρχει μια αντιστοιχία αλλά και ένα ιστορικό σχετικά με την αποτελεσματικότητα ή όχι παρόμοιων δράσεων και το εύρος της εφαρμογής και της απήχησης που υπήρξε (Mental Health in Schools, Program and Policy Analysis, UCLA).

*δ) Τελικό στάδιο: Αξιολόγηση και παρακολούθηση συμπερασμάτων από την εμπειρία*

Η φάση της αξιολόγησης του προγράμματος, μπορεί να γίνει τους μήνες Μάιο και Ιούνιο, είτε στο χώρο του σχολείου είτε σε άλλους χώρους με την διοργάνωση προβολών, παρουσιάσεων και διάφορων ημερίδων.

Μια πολύ καλή ιδέα όπου και με όποιο τρόπο μπορεί να υλοποιηθεί είναι οι ημέρες προσανατολισμού. Σε κάποια γυμνάσια, λίγο πριν από το τέλος του σχολικού έτους διοργανώνονται συνήθως τις απογευματινές ώρες ή ακόμα και στην πρωινή ζώνη λειτουργίας των σχολείων συναντήσεις για δημοτικά σχολεία. Εκεί, οι μαθητές της ΣΤ τάξης από τα δημοτικά σχολεία της περιοχής που υπάγονται στο κάθε γυμνάσιο (καλό είναι μέχρι 5 δημοτικά) έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τον χώρο, τα πρόσωπα και να βρεθούν με άλλα άτομα με τα οποία μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και με τα οποία ενδέχεται να φοιτήσουν μαζί από το επόμενο έτος. Εκεί, μπορεί να συμπεριληφθεί μια παρουσίαση εκ μέρους μεγαλύτερων παιδιών (είτε μεγαλύτερων αδερφιών των μαθητών της ΣΤ τάξης είτε παλαιότερων μαθητών του δημοτικού που τώρα φοιτούν στο Γυμνάσιο και το Λύκειο), όπου θα μοιραστούν τις εμπειρίες τους κατά τη μετάβαση τους ως νεοφερμένοι στο γυμνάσιο. Τέτοιες δραστηριότητες προωθούν την ευημερία ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, και αποτελούν το κλειδί για την επιτυχία σε όλους τους τομείς, τον εκπαιδευτικό, τον οικογενειακό αλλά και τη διευκόλυνση του παιδιού στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Logain, «χχ»).

Από εκεί και πέρα, οι προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για την αξιολόγηση του προγράμματος, είναι πολλές. Είτε θα πρόκειται για αυτοαξιολόγηση, οπότε όλοι οι συμμετέχοντες θα

πραγματοποιήσουν ομαδικές συναντήσεις προκειμένου να συζητήσουν, να ανατροφοδοτηθούν και να διορθώσουν ή από την άλλη για εξωτερικού τύπου αξιολόγηση. Σε κάθε περίπτωση, όταν υπάρχει διάθεση για προσωπική ανάπτυξη, αυτοβελτίωση και ουσιαστική αξιολόγηση, ο συντονιστής (είτε είναι ο εκπαιδευτικός ή ο Σύμβουλος Σ.Ε.Π ή κάποιος άλλος) καλό θα ήταν να σχηματίσει το δικό του προσωπικό σχήμα (αυτό)αξιολόγησης το οποίο θα τον βοηθάει καλύτερα να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητά της παρέμβασης του, την ανατροφοδότηση και την καλύτερη δυνατή παροχή βοήθειας στους συμβουλευόμενους του. Εξάλλου αυτοί είναι και οι ειδικότεροι σκοποί της Δυναμικής αξιολόγησης, η οποία αναφέρεται παρακάτω.

Φυσικά, θα πρέπει να είναι προσεκτικός με την επιλογή των μεθόδων, των κριτηρίων που θα χρειαστεί για να αξιολογήσει τη διαδικασία στο σύνολό της, αφού η κάθε μέθοδος διδασκαλίας και υλοποίησης προγραμμάτων ακολουθεί διαφορετική φιλοσοφία, διαφορετικές θεωρητικές καταβολές και σκοπούς. Σε γενικές γραμμές, κάποια κριτήρια για την αξιολόγηση μιας παρέμβασης θα μπορούσαν να είναι οι διαδικασίες και η υποδομή (υλικά, όργανα, μέσα), η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας, η καταλληλότητα και η επάρκεια ειδίκευσης του προσωπικού, οι ειδικότερες τεχνικές που χρησιμοποιούνται (Amundson, Poehnell, Pattern, 2005).

Εκτός από αυτά, σε ένα τέτοιας φύσης πρόγραμμα μετάβασης, τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με πολλά διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου η Συμβουλευτική διαδικασία δεν θα είναι πάντοτε εύκολο να προκύψει. Όλα τα παραπάνω, καθώς και το γεγονός πως τα αποτελέσματα και οι ενδεχόμενες αλλαγές στις αντιλήψεις των παιδιών είναι υπερβολικά δύσκολο έως αδύνατο να εκφραστούν με κάποια μονάδα μέτρησης, αφού τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά των ατόμων ποικίλλουν και έχουν την μοναδικότητά τους, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη στην αξιολόγηση της διαδικασίας (Logain, «χχ»).

Αξίζει να γίνει αναφορά σε μια μορφή αξιολόγησης που προτείνει μεταξύ άλλων και ο Δημητρόπουλος (1999), τη δυναμική αξιολόγηση. Σκοπός της είναι να γίνεται έλεγχος σε κάθε στάδιο της προσπάθειας, ώστε να εξασφαλιστεί πως ακολουθήθηκε η ορθή διαδικασία προκειμένου να ληφθεί κάθε απόφαση, ώστε να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να ήταν η παρέμβαση η αποτελεσματικότερη που γινόταν.

Οι Παντελιάδου και Πατσιοπούλου (2007), συνδέουν τη δυναμική αξιολόγηση με τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (1997), καθώς όπως υποστηρίζουν, για την κάλυψη αυτής της απόστασης από τις εν δυνάμει δυνατότητες του παιδιού μέχρι την αυτόνομη ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, υπάρχει αλληλεπίδραση, διάλογος και ανατροφοδότηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή. Η δυναμική αξιολόγηση, με άλλα λόγια είναι μια ζωντανή διαδικασία που αφαιρεί το άγχος από το παιδί, αφού του δίνεται βοήθεια, παραδείγματα από προηγούμενες κατακτημένες αντιλήψεις, δίνει χώρο στην έκφραση των σκέψεων του καθώς αξιολογείται, με άλλα λόγια είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία διακρίνουν τρία επίπεδα: Η εξέταση, η εκπαίδευση και η επανεξέταση, σε κάθε ένα από τα οποία σκοπός είναι να καταφέρει το παιδί να εκτελέσει το επιθυμητό έργο αυτόνομα, ακόμα

κι αν χρειαστούν ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα και τεχνικές, ωστόσο βρεθούν τα πιο αποτελεσματικά για εκείνον. Για όλα αυτά όμως, απαιτείται μεγάλος όγκος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, χρονοβόρος στην προετοιμασία και στην υλοποίησή τους.

Αναφορικά, τέλος, με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ειδικά όπως είναι αυτά που αφορούν μεταβατικές καταστάσεις σε κρίσιμες ηλικίες των παιδιών, χρειάζεται ο σύμβουλος ΣΕΠ ή ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός να συλλέξει πληροφορίες για τα παιδιά, όσο πιο ακριβείς και αντιπροσωπευτικές της προσωπικότητας του κάθε παιδιού. Για τον σκοπό αυτό, μπορεί να χρησιμοποιήσει πληθώρα ψυχομετρικών εργαλείων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια διερεύνησης ενδιαφερόντων ή τα τεστ ειδικών ικανοτήτων (Δρόσος & Παπαθεοδώρου, 2013). Διευκρινίζεται πάντοτε πως αυτής της μορφής τα εργαλεία έχουν ως απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τον σύμβουλο/εκπαιδευτικό να κατανοήσει τη φύση των δυσκολιών του παιδιού και να του προσφέρει επιλογές, εναλλακτικές και μονοπάτια που ίσως το παιδί δεν είχε τα κατάλληλα ερεθίσματα για να σκεφτεί. Απαραίτητο είναι, φυσικά, προτού επιλεγεί ένα ψυχοτεχνικό μέσο, να ανταποκρίνεται σε κριτήρια όπως η εγκυρότητα, η αξιοπιστία του, η στάθμιση και το κόστος που έχει για τον συμβουλευόμενο, μιας και δεν είναι όλα τα τεστ δωρεάν αλλά και θέματα περισσότερο τεχνικά, π.χ. ο χρόνος συμπλήρωσης και η ευκολία στη βαθμολόγηση (Δρόσος & Παπαθεοδώρου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός ή αντίστοιχα ο σύμβουλος θα πρέπει να έχει την απαραίτητη κατάρτιση και τις γνώσεις για να επιλέξει ένα μέσο που θα του προσφέρει ασφαλείς και χρήσιμες πληροφορίες για τον μαθητή. Πριν τη χρήση ή την εφαρμογή οποιουδήποτε ερωτηματολογίου ή τεστ χρειάζεται να γίνει μια ενδελεχής έρευνα, για να διαπιστωθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί προϊόν επιστημονικής ή όχι μελέτης και εάν είναι ένα από τα αμέτρητα προτεινόμενα στο διαδίκτυο αδιευκρίνιστης ποιότητας που δεν έχουν καμία εφαρμογή στην πράξη. Είναι λοιπόν μέρος των ικανοτήτων του συμβούλου ή του εκπαιδευτικού να μπορεί αν διακρίνει την επιστημονικότητα των ψυχομετρικών εργαλείων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΠΡΟΤΑΣΗ «ΣΧΕΔΙΟ ΟΡΓΑΝΩΜΕΝΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»

Προκειμένου να υποβληθεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο ενός προγράμματος μετάβασης, προαπαιτούνται κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες πρέπει να πληροί. Σύμφωνα με το έντυπο που χρειάζεται να συμπληρωθεί από τον εκπαιδευτικό (βλ. παράρτημα), οι πληροφορίες χωρίζονται σε δύο μέρη:

1) τα στοιχεία του σχολείου και των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα (μαθητών και εκπαιδευτικών), τίτλος, αριθμός πρακτικού με το οποίο δηλώνουν τη σύμφωνη γνώμη τους για την υλοποίηση του προγράμματος τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού αλλά και τεχνικές λεπτομέρειες της οργάνωσης του προγράμματος και 2) θέματα που αφορούν την παιδαγωγική και εκπαιδευτική φύση του προγράμματος, όπως οι στόχοι, οι διαστάσεις, η/οι μεθοδολογία/ες, χρονική ανάλυση των φάσεων του προγράμματος, συνεργασίες με φορείς κ.α.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η πρόταση που περιγράφεται παρακάτω ακολουθεί αυτή την πορεία στο σχεδιασμό της.

Το πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων και Καινοτόμων Δράσεων που υποβάλλεται, ανήκει στην κατηγορία της Αγωγής Υγείας, εφόσον πραγματεύεται θέματα διαπροσωπικής ανάπτυξης, συναισθηματικής εξέλιξης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και στην κατηγορία Αγωγής Σταδιοδρομίας, εφόσον αφορά μετάβαση σε διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης και εμπλέκει συμβουλευτικές ανάγκες σχετικά με τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας.

Το πρόγραμμα κατατίθεται στο γραφείο του/της Σχολικού/ής Συμβούλου (εφόσον πρόκειται για πρωτοβάθμια εκπαίδευση), ο/η οποίος/α έχει την τελική απόφαση για την έγκριση της δράσης.

Ο Τίτλος προγράμματος, είναι επίσης απαραίτητος στην υποβολή του σχεδίου.

Το παρόν πρόγραμμα έχει τίτλο **«Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Ομόκεντροι κύκλοι και νέες αρχές»**.

Επόμενο βήμα στη συμπλήρωση του πρώτου μέρους του εντύπου είναι ο αριθμός και η ημερομηνία του πρακτικού του Συλλόγου Διδασκόντων, μέσα στο οποίο επιβεβαιώνεται η γνώση των υπολοίπων εκπαιδευτικών περί του/των προγράμματος/ων που θα υλοποιηθούν κατά το τρέχον σχολικό έτος καθώς και η ανάθεση του/τους στους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Αντίγραφο του πρακτικού επισυνάπτεται με το έντυπο στο γραφείο του Σχολικού Συμβούλου.

Ακολούθως, στο πρώτο μέρος του εντύπου συμπληρώνονται:

Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού.

Τα στοιχεία των μαθητών (αριθμός συμμετεχόντων, σύνολο αγοριών, σύνολο κοριτσιών και επισυναπτόμενη λίστα με τα ονοματεπώνυμά τους μαζί με το έντυπο). Στο παρόν πρόγραμμα, ορίζεται ενδεικτικά, ως σύνολο συμμετεχόντων 11 παιδιά (4 αγόρια και 7 κορίτσια) της ΣΤ' τάξης.

Ο πίνακας «Ορισμού συναντήσεων της ομάδας», στον οποίο αναγράφονται η/οι ημέρα/ες και ώρα/ες καθώς και ο τόπος στον οποίο θα πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες του προγράμματος.

Στο δεύτερο μέρος του εντύπου, που αφορά την παιδαγωγική διαδικασία, συμπληρώνονται τα εξής:

Υποθέματα – Διαστάσεις του θέματος που θα προσεγγιστούν: Συναισθηματικές, διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση και ανάπτυξη κοινωνικής ευεξίας, συνεργασία σχολείου και οικογένειας, επεξεργασία συναισθημάτων, γνωριμία και αλληλεπίδραση με νέα περιβάλλοντα (γυμνάσιο), εμπλοκή των παιδιών με δραστηριότητες μετάβασης.

Παιδαγωγικοί στόχοι: Ενθάρρυνση παιδιών να εξαλείψουν τους φόβους τους για την αλλαγή σχολικού πλαισίου. Ανάλυση πρωτοβουλιών από τους μαθητές για δράσεις εντός και εκτός σχολείου. Ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Ανάδειξη και έκφραση συναισθημάτων. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με τη μορφή φύλλων εργασίας, ερωτηματολογίων, επιστολών. Ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των σταδίων του προγράμματος μαζί με τους μαθητές στην τάξη.

Μεθοδολογία υλοποίησης – Συνεργασία με φορείς: Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την υλοποίηση του τρέχοντος προγράμματος μετάβασης είναι η συμμετοχική έρευνα δράσης, μέθοδος η οποία εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικούς, παιδιά, γονείς, υπεύθυνους φορέων) στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Μέσα από αυτήν αναπτύσσονται οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων και προωθείται ο προγραμματισμός δράσεων ενώ χρησιμοποιούνται τεχνικές παρατήρησης, αλλαγής, ανατροφοδότησης. Με τη βοήθεια αυτού του τρόπου έρευνας βελτιώνονται τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, χαράζεται καλύτερα και ευκολότερα ο σχεδιασμός τους ενώ παράλληλα εξελίσσεται σε επαγγελματικό επίπεδο ο εκπαιδευτικός.

Οι φορείς συνεργασίας με το σχολείο είναι το Γυμνάσιο, όπου σε συνεργασία με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς τα παιδιά θα παρακολουθήσουν μαθήματα μέσα στα τμήματα, το ΚΕ.ΣΥ.Π., το οποίο θα είναι ενήμερο για την εξέλιξη του προγράμματος και ο υπεύθυνος Σ.Ε.Π. θα προγραμματίσει να έρθει στο δημοτικό σχολείο προκειμένου να μιλήσει στα παιδιά στο πλαίσιο ημερίδας που θα πραγματοποιηθεί εντός ωρολογίου προγράμματος για τα παιδιά της ΣΤ' τάξης αφού πρώτα εξασφαλιστεί η έγκριση από τους υπεύθυνους Σχολικούς Συμβούλους αλλά και ψυχολόγοι, σύμβουλοι και κοινωνικοί λειτουργοί, που θα φροντίσουν για τη στελέχωση της μονάδας συμβουλευτικής στήριξης που θα λειτουργήσει στο σχολείο.



Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων: Το πρόγραμμα που περιγράφεται, εμπεριέχει έννοιες και γνωστικά πεδία από τη Γλώσσα ( παραγωγή γραπτού λόγου, επιστολή, συμπλήρωση ερωτηματολογίου, δημιουργία σχεδιαγράμματος, έκφραση συναισθημάτων), τα Μαθηματικά (δημιουργία και συμπλήρωση γραφήματος, καταμέτρηση απαντήσεων και ανάλυση), την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (η έννοια του ατόμου και η συμμετοχή στην κοινωνία, ανάπτυξη δημοκρατικών, προσωπικών και ηθικών αξιών, ανάπτυξη συνδιαλεκτικών ικανοτήτων), τη Φυσική Αγωγή (κινησθητικές δραστηριότητες), τη Θεατρική Αγωγή (παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, ανάληψης ρόλων), τη Μουσική (μουσικές δραστηριότητες, παραγωγή ήχων, χρήση μουσικών οργάνων) και τα Εικαστικά (σχέδιο, ζωγραφική, εικαστικές δραστηριότητες).

Συνοπτική καταγραφή της εξέλιξης του προγράμματος ανά μήνα και χρονική διάρκεια: Το πρόγραμμα θα διαρκέσει 5 μήνες, από τον Ιανουάριο έως τα τέλη Μαΐου, όπου και θα γίνει το κλείσιμο με μια αποχαιρετιστήρια ημερίδα παρουσίασης από τα παιδιά και ομιλίες από παιδιά μεγαλύτερων τάξεων του γυμνασίου που θα μιλήσουν αποχαιρετώντας τους μαθητές της ΣΤ' και καλωσορίζοντας τους ως νέους τους συμμαθητές. Αναλυτικότερα:

Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος έχει ως εξής:

### **Ιανουάριος (1ος μήνας)**

Συζήτηση στην τάξη, παρουσίαση του θέματος με εισαγωγικές δραστηριότητες γνωριμίας (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007) και εμπιστοσύνης. Οργάνωση και σχεδιασμός λειτουργίας συμβουλευτικού σταθμού στο σχολείο.

«Εγώ και οι άλλοι» (βλ. παράρτ. 1)

«Ας γνωριστούμε καλύτερα» (βλ. παράρτ. 2)

«Γνωρίζω τον εαυτό μου» (βλ. παράρτ. 3)

«Σύννεφα αισιοδοξίας» (βλ. παράρτ. 4)

«Το δέντρο των αποφάσεων» (βλ. παράρτ. 5)

«Ασφάλεια πάνω από όλα» (βλ. παράρτ. 6)

### **Φεβρουάριος (2ος μήνας)**

Επεξεργασία συναισθημάτων και προετοιμασία για τη μεταβατική περίοδο του γυμνασίου

Συμπλήρωση και επεξεργασία ερωτηματολογίου «Ο δρόμος για το γυμνάσιο» (βλ. παράρτ. 7)

«Η πίτα των συναισθημάτων» (βλ. παράρτ. 8)

«Φοβάμαι; Όχι πια» (βλ. παράρτ. 9)

Συμπλήρωση και επεξεργασία φύλλου εργασίας «Συναισθήματα» (βλ. παράρτ. 10)

Συμπλήρωση φύλλου εργασίας «Ετοιμάζομαι για το γυμνάσιο» (βλ. παράρτ. 11)

Συνοπτικό διάγραμμα χαρακτηριστικών προσωπικότητας (βλ. παράρτ. 12)

### **Μάρτιος (3ος μήνας)**

Ενημερωτική επιστολή σε γονείς για τη λειτουργία του συμβουλευτικού σταθμού και για το πρόγραμμα μετάβασης που υλοποιείται στο σχολείο (βλ. παραρτ. 13)

Αποστολή ερωτηματολογίου σε γονείς (και επεξεργασία αποτελεσμάτων) σχετικά με θέματα που αφορούν το γυμνάσιο (βλ. παραρτ. 14)

Διοργάνωση ημερίδας στο σχολείο για παιδιά της ΣΤ' τάξης με θέμα την μετάβαση στο γυμνάσιο, με ομιλητή τον υπεύθυνο Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π.

### **Απρίλιος (4ος μήνας)**

Υλοποίηση επίσκεψης στο χώρο του γυμνασίου, δραστηριότητες προέκτασης, ανάληψη ρόλων με στόχο την ανάπτυξη εργασιακών και ηθικών αξιών.

Επίσκεψη στο Γυμνάσιο – παρακολούθηση μαθημάτων σε τμήματα της Α' Γυμνασίου – συνύπαρξη στον ίδιο χώρο και αλληλεπίδραση

Συνέντευξη των παιδιών της Α' Γυμνασίου από μαθητές της ΣΤ' τάξης, με ερωτήσεις που προετοιμάστηκαν στο σχολείο (βλ. παραρτ. 15)

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου «Ο δρόμος για το γυμνάσιο» από μαθητές της ΣΤ' μετά την επίσκεψη στο γυμνάσιο (βλ. παραρτ. 7)

Παιχνίδι ρόλων «Πόλη από την αρχή» (βλ. παραρτ. 16)

Συμπλήρωση ερωτηματολογίου εργασιακών αξιών (βλ. παραρτ. 17)

### **Μάιος (5ος μήνας)**

Αξιολόγηση συνόλου δράσης (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2007), δραστηριότητες ολοκλήρωσης και αποχαιρετισμού του δημοτικού σχολείου, οργάνωση παρουσίασης του προγράμματος στην σχολική κοινότητα

«Αποχαιρετισμός στο σχολείο» (βλ. παραρτ. 18)

«Αφήνω και εγώ το στίγμα μου» (βλ. παραρτ. 19)

Εκδήλωση στο χώρο του σχολείου με αφορμή το τέλος της σχολικής χρονιάς του συνόλου της δράσης, των έργων που παρήχθησαν (ζωγραφίες, στατιστικές, φωτογραφίες, βίντεο κ.α.) όπου μεγαλύτεροι μαθητές του γυμνασίου θα μιλήσουν για την εμπειρία τους κατά την αλλαγή βαθμίδας αλλά και κατά τη συνύπαρξή τους με τα παιδιά της ΣΤ' κατά την επίσκεψη. Η εκδήλωση θα είναι ανοιχτή στους γονείς για να την παρακολουθήσουν.

Με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται η παρουσίαση του σχεδίου που προτείνεται ενδεικτικά και παρακάτω γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει η παρέμβαση μιας συμβουλευτικής υπηρεσίας στο σχολείο.



**Εικόνα 5. Εξέλιξη προγράμματος μετάβασης**

(Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 1996β, σ. 33)

Για να μπορέσουν να δημιουργήσουν δεσμούς και να αντιμετωπίσουν από κοινού τα ζητήματα που έχουν σχέση με το παιδί, η οικογένεια και το σχολείο, χρειάζονται παραχωρήσεις, υπομονή και σαφείς οριοθετήσεις. Η αξία των ορίων είναι πολύ μεγάλη, αφού προσδίδει στη διαδικασία της συμβουλευτικής με όποιο τρόπο κι αν πραγματοποιείται (συναντήσεις στο σχολείο, βιωματικά εργαστήρια, ημερίδες, ημέρες σταδιοδρομίας, προγράμματα μετάβασης), τη σοβαρότητα που αναλογεί στον προβληματισμό και τις ανησυχίες των γονέων. Μια δράση, όπου βρίσκει εφαρμογή η παραπάνω άποψη, είναι η ίδρυση και λειτουργία μιας υπηρεσίας συμβουλευτικής στο σχολείο, για όλους, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και μαθητές. Η Dowling (2001), εφάρμοσε αυτή την ιδέα με μεγάλη απήχηση και μια αντίστοιχη προσπάθεια περιγράφεται παρακάτω, της οποίας βασική αρχή αποτελεί η παράλληλη λειτουργία της στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πιλοτικά στην αρχή, και εφόσον υπάρχουν οι προϋποθέσεις θα επαναλειτουργήσει και τις επόμενες χρονιές.

Αρχικά, θα πρέπει να γίνει μια προεργασία, να οργανωθεί το πλαίσιο της δράσης, να αποφασιστεί ποιοι θα είναι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες συμβουλευτικής, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, άλλοι) και αν υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι για να υλοποιηθεί, να διασαφηνιστούν οι σκοποί και οι στόχοι που θα εξυπηρετεί η δημιουργία μιας υπηρεσίας συμβουλευτικής αλλά και τελικά να λυθούν τα τεχνικά ζητήματα αδειοδοτήσεων, εγκρίσεων και ενημέρωσης των ενδιαφερομένων για την έναρξη λειτουργίας. Τα βασικά σημεία τα οποία πρέπει να λυθούν πριν ξεκινήσει να λειτουργεί η υπηρεσία είναι:

- ✓ Να πληροφορηθούν όλοι όσοι ενδεχομένως εκδηλώσουν ενδιαφέρον για τη φύση, τους σκοπούς, τον λόγο δημιουργίας της συγκεκριμένης υπηρεσίας στο σχολείο,
- ✓ Να έχουν επαφή με το σχολικό πλαίσιο και να διευκολύνονται στην επικοινωνία τους με αυτό,

- ✓ Να μπορούν οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σε όλους τους χώρους που χρησιμοποιεί η συμβουλευτική υπηρεσία στο σχολείο,
- ✓ Να υπάρχει ένα οργανωμένο σύστημα στήριξης για όσους δουλεύουν στη υπηρεσία. Είναι προφανές πως μια τέτοια δομή δεν έχει την ίδια οργάνωση με ένα σχολικό περιβάλλον, οπότε είναι πολύ πιθανό να υπάρξουν συγκρούσεις στους ρόλους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).
- ✓ Να είναι ανοιχτή στους γονείς αλλά και στους εκπαιδευτικούς για οποιοδήποτε προβληματισμό.
- ✓ Να υπάρξει πριν την έναρξη της λειτουργίας της υπηρεσίας λεπτομερής και σαφής περιγραφή της στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ώστε η συνύπαρξη τους με ειδικότητες στις οποίες ενδεχομένως να απευθυνθούν να είναι ήρεμη, ομαλή και αποτελεσματική.
- ✓ Να γίνει από την αρχή ξεκάθαρος ο προληπτικός χαρακτήρας που έχει η συγκεκριμένη υπηρεσία καθώς και ο τρόπος λειτουργίας της.

Ο «συμβουλευτικός σταθμός» που θα υπάρχει στο σχολείο, απαιτεί ένα ξεχωριστό χώρο, όπου θα βρίσκονται τα γραφεία του προσωπικού που τον στελεχώνει και θα γίνονται οι συναντήσεις, εξασφαλίζοντας την εχεμύθεια, το απρόσκοπτο των συνεδριών αλλά και την ιδιωτική φύση των συναντήσεων. Επίσης, είναι πολύ βασικό να υπάρχει αναρτημένο σε εμφανές σημείο σε κεντρικό σημείο του σχολείου το πρόγραμμα λειτουργίας του «συμβουλευτικού σταθμού». Κάθε πότε, στοιχεία επικοινωνίας με τους λειτουργούς, ημέρες και ώρες συναντήσεων για γονείς και αντίστοιχα για παιδιά αλλά και εκπαιδευτικούς.

Πολύ σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματική λειτουργία της υπηρεσίας είναι να επισημανθεί πως είναι διαθέσιμη μόνο για όσους αφορά η φοίτηση στο σχολείο και δεν είναι ανοιχτή στην κοινότητα, καθώς αυτό αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι και δεν έχει άμεση σχέση με την σχολική κοινότητα. Επίσης, καθώς αυτή την ευθύνη την μοιράζονται τόσο οι λειτουργοί της υπηρεσίας όσο και οι διοικητικές αρχές του σχολείου και το διδακτικό προσωπικό, θα πρέπει να εξασφαλιστεί στο μέγιστο βαθμό η καλή συνεννόηση των δυο πλευρών και η από κοινού αντιμετώπιση τυχόν θεμάτων που θα προκύπτουν. Ένα μικρό παράδειγμα, αποτελεί η δυνατότητα της υπηρεσίας να παραπέμπει σε άλλους φορείς παιδιά που το χρειάζονται, τον ίδιο ρόλο όμως έχει και ο/η Διευθυντής/τρια του σχολείου. Για να μην επέλθει σύγκρουση, χρειάζεται συνεργασία, κοινές κινήσεις προς την ίδια κατεύθυνση, διατήρηση αλλά και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Είναι εμφανές πως οι ρόλοι αλληλοκαλύπτονται και αλληλοσυμπληρώνονται, οπότε και εδώ είναι χρήσιμη και απαραίτητη η τήρηση των ορίων και η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται προβλήματα και δημιουργία άσχημων καταστάσεων στο σχολείο και στη λειτουργία του.

Στις συναντήσεις με παιδιά, η συμβουλευτική μπορεί να γίνεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Από παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στην τάξη, συνεδρίες με τα παιδιά όπου θα μοιράζονται τις ανησυχίες τους ή / και εφαρμογή προγραμμάτων με συμβουλευτικό / προληπτικό χαρακτήρα στο σχολείο.

Οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να απευθύνονται στην υπηρεσία εφόσον έρθουν σε επαφή με τον/τη Διευθυντή/τρια. Η συμβουλευτική σχέση μπορεί να πάρει τη μορφή συνεδριών, εργαστηρίων με βιωματικό χαρακτήρα, συναντήσεων εκτός ωρών σχολείου, ομάδων γονέων, ημερίδων με θεματικές προσκείμενες στους προβληματισμούς των οικογενειών, κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, θα έχουν επίσης τη δυνατότητα να επισκέπτονται το χώρο του συμβουλευτικού σταθμού. Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να εκφράζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ύστερα φυσικά από συνεννόηση με τη Διεύθυνση προκειμένου να μην δημιουργηθούν προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Η ανακούφιση που νιώθει ένας εκπαιδευτικός όταν μοιράζεται τις ανησυχίες του και αναγνωρίζονται οι προσπάθειες του είναι πολύ δημιουργικές για τη δουλειά του και του δίνουν την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να συνεχίσει.

Με το κατάλληλο υπόβαθρο και τις απαραίτητες διαδικασίες οργάνωσης και σχεδιασμού, η συμβουλευτική υπηρεσία μέσα στο σχολείο μπορεί να αποβεί πολύ χρήσιμο εργαλείο στο εκπαιδευτικό έργο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Η αλλαγή από το Δημοτικό στο γυμνάσιο και η προσαρμογή στα νέα δεδομένα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι ένας κοινός προβληματισμός για τη μεγαλύτερη μερίδα των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού. Ειδικά με την πορεία προς την ολοκλήρωση της τελευταίας τους σχολικής χρονιάς στο δημοτικό σχολείο, οι αναζητήσεις, το άγχος, οι ανησυχίες και μάλιστα σε συνδυασμό με όλες τις βιολογικές, συναισθηματικές και σωματικές αλλαγές που βιώνουν σε αυτή την σημαντική περίοδο της ζωής τους, υψώνουν στα παιδιά εμπόδια και δυσκολίες που είναι σχεδόν ακατόρθωτο να ξεπεράσουν χωρίς στήριξη και βοήθεια. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως παιδιά της Α' Γυμνασίου δεν έχουν ακόμη προσαρμοστεί ολοκληρωτικά στο νέο περιβάλλον και τις νέες, άγνωστες ακόμη σ' αυτά, συνθήκες.

Δεν βιώνουν όλα τα παιδιά τις αλλαγές με τον ίδιο τρόπο. Είναι σχεδόν σίγουρο πως για όλα τους υπήρξε κάποια στιγμή που βρέθηκαν σε αντίστοιχη κατάσταση (πρώτη μέρα στο νηπιαγωγείο, αλλαγή σχολείου, μετακόμιση, κ.ά.) οπότε και με κάποιο τρόπο έχουν διαχειριστεί αλλαγές και μεταβατικά στάδια. Κάθε περίπτωση φυσικά, είναι εντελώς διαφορετική από την άλλη και κάθε παιδί έχει τις δικές του άμυνες και τα δικά του εφόδια για να την αντιμετωπίσει. Σημαντικό ρόλο, εννοείται πως παίζουν στη διαμόρφωση της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και τον χειρισμό των καταστάσεων οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, εξασφαλίζοντας ένα ασφαλές πλαίσιο και κατάλληλες συνθήκες στο σχολείο και στο σπίτι, ώστε να προσαρμοστεί το παιδί όσο το δυνατόν ευκολότερα στα νέα δεδομένα. Έτσι, το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει δεξιότητες και θετική στάση απέναντι στην αλλαγή, αρκεί να υπάρχει συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, γονέων, εκπαιδευτικών, δασκάλων του δημοτικού, καθηγητών του γυμνασίου αλλά και επαγγελματιών ψυχικής υγείας, καθένας με τον τρόπο του ώστε να βοηθήσουν το παιδί.

Ένα παράδειγμα του ισχυρού δεσμού που νιώθουν τα παιδιά της Α' Γυμνασίου (ίσως και σε μεγαλύτερη ηλικία), με το Δημοτικό σχολείο, τον χώρο, τους εκπαιδευτικούς και τον Διευθυντή ή ακόμη και με μικρότερους φίλους τους είναι το γεγονός πως σε περιοχές όπου τα δύο σχολεία (Δημοτικό και Γυμνάσιο) είναι κοντά σχετικά, είναι αρκετές οι επισκέψεις που κάνουν με κάθε ευκαιρία σχολικής γιορτής, εκδρομής, για να μοιραστούν εμπειρίες, να μάθουν νέα από το σχολείο, και να νιώσουν πως ακόμη είναι μέρος αυτού του χώρου που για εκείνα αποτελεί σταθερή αξία και στοργικό καταφύγιο.

Συζητήσεις στο σπίτι με την οικογένεια ή στην τάξη με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές βοηθούν στην απομυθοποίηση των δυσκολιών που ενδέχεται να συναντήσει. Το παιδί μαθαίνει να

εκφράζεται, να διαχειρίζεται συναισθήματα, να διώχνει τους φόβους του και να βάζει στόχους εφικτούς, βραχυπρόθεσμους στην αρχή και σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου αργότερα. Εξασκείται στην επικοινωνία με άλλους, με ενήλικες, επιχειρηματολογεί, θέτει όρια, κατανοεί. Η ανάπτυξη τέτοιου είδους δεξιοτήτων δεν αποτελεί υποχρέωση μόνο ενδοοικογενειακή αλλά και του σχολικού πλαισίου. Από τη στιγμή όμως που λείπουν θεσπισμένα και οργανωμένα προγράμματα μετάβασης από το Δημοτικό στο γυμνάσιο, τον ρόλο αυτό αναλαμβάνουν αυτοβούλως δάσκαλοι, καθηγητές, σχολικοί σύμβουλοι και υπεύθυνοι καινοτόμων δράσεων.

Ο Ιούνιος της Στ' τάξης με τον Σεπτέμβριο της Α' Γυμνασίου είναι τόσο κοντά χρονικά όσο μακριά εξελικτικά και συναισθηματικά. Απαιτούνται άπειρα ποσά υπομονής, καλής θέλησης, χρόνου, αποδοχής και κατανόησης για να μπορέσει κανείς να σταθεί υποστηρικτικά δίπλα στους μικρούς μαθητές. Αυτό που πρέπει να μείνει στο τέλος, είναι πως όσο πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο είναι στη δομή του το γυμνάσιο, τόσο σημαντικό είναι για την ανάπτυξη των παιδιών το Δημοτικό. Εκπαιδεύοντας και αγκαλιάζοντας τα παιδιά με τα ξεχωριστά ειδικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ακολουθεί την πορεία ανάπτυξής τους και αποτελεί μια πολύ καλή προετοιμασία για την πορεία σε μια μεγαλύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τα προγράμματα μετάβασης εμπεριέχουν δραστηριότητες εμπλοκής των παιδιών του Δημοτικού με τον χώρο του Γυμνασίου, συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με μεγαλύτερα παιδιά, συναντήσεις με καθηγητές και παρακολούθηση μαθημάτων σε τάξεις του γυμνασίου, πρώτη επαφή με διδακτικά αντικείμενα άγνωστα ως τώρα (π.χ. Αρχαία Ελληνικά). Επίσης, ενημερωτικές συναντήσεις με γονείς, όπου δίνεται η ευκαιρία να συζητηθούν προβληματισμοί, θεματικές που αφορούν τεχνικά θέματα της αλλαγής, θέματα που αφορούν την εφηβεία. Γενικά, τέτοιες συναντήσεις διευκολύνουν και προσφέρουν ανακούφιση στους γονείς και κηδεμόνες, αποβάλλουν το άγχος που τους διακατέχει και παρέχουν ουσιαστική βοήθεια σχετικά με τον τρόπο που μπορούν να δώσουν στο παιδί τους την αυτονομία και την ανεξαρτησία που χρειάζεται, πάντοτε όμως από απόσταση ασφαλείας, ώστε να παρέμβουν εφόσον χρειαστεί (O'Donnell, 2016c).

Παρέχουν εμπειρίες και υπεύθυνη ενημέρωση, διαλύουν φόβους, φέρνουν σε επαφή εκπαιδευτικούς δυο βαθμίδων και ευνοούν συνεργασίες, διάλογο και αναδεικνύουν μια διαφορετική πραγματικότητα του σχολείου. Αλλάζουν τις λάθος αναπαραστάσεις που έχουν τα παιδιά για το γυμνάσιο με ολοκληρωμένες προσεγγίσεις, εμπειρίες και απόψεις των ίδιων των παιδιών πάνω σε αυτό που ως τώρα έτρεμαν να αντιμετωπίσουν. Με λίγα λόγια, τα προγράμματα μετάβασης λαμβάνουν πάντοτε υπόψη τους τις ευαίσθητες ισορροπίες που πρέπει να κρατηθούν ανάμεσα στο τι το παιδί θέλει και το τι πρέπει να κάνει σε αυτή την πρωτόγνωρη εμπειρία που βρίσκεται.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, JoAnn, Niles, S. G. (2009). «Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής: Διαδικασίες και τεχνικές». Αδαμοπούλου, Α., Βλαχάκη, Φ., Δουλάμη, Σ., επιστημονική επιμέλεια. Φορέας υλοποίησης: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Amundson, N. (2006). «Η χρήση των Μεταφορών στη διερεύνηση και στην ανάπτυξη Σταδιοδρομίας», όπως δημοσιεύτηκε στο «Το μοντέλο της Δια Βίου Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού». Αθήνα, Μάιος 2006: Εκπαιδευτικό υλικό Επιμορφωτικού Σεμιναρίου για στελέχη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Ασβεστάς, Α (2007). «Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Στο «Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης». Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Βλαχοδήμου, Ε. (2013). Καλές πρακτικές διαχείρισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού: «Δουλεύοντας ομαδικά και δημιουργικά αντιμετωπίζω το σχολικό εκφοβισμό». Εισήγηση στο 1ο Επιστημονικό Συνέδριο «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο σχολικό και διαδικτυακό περιβάλλον. Με το βλέμμα στην Ευρώπη» του Ευρωπαϊκού Δικτύου κατά του Σχολικού Εκφοβισμού. 11-12/6/2014, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). «Αποφάσεις – Λήψη αποφάσεων. Διεπιστημονική προσέγγιση στη Θεωρία και Πράξη. Εισαγωγή στην ψυχολογία των αποφάσεων». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). «Συμβουλευτική Προσανατολισμός», τ.β. «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός προσανατολισμός». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999β). «Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Θεωρία – Μεθοδολογία – Πράξη» (γ' εκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994). «Σχολικός, εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και Συμβουλευτική». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1994β). «Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Μέρος Δεύτερο. Η αξιολόγηση του Μαθητή» (β' εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ - Π.Ι. ΦΕΚ: 1366, τ.Β' 18-10-2001 / 1373, τ.Β', 18-10-2001 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ)
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Μαθηματικών για το Δημοτικό Σχολείο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Μελέτης Περιβάλλοντος για το Δημοτικό Σχολείο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής για το Δημοτικό Σχολείο.



- Δρόσος, Ν. & Παπαθεοδώρου, Σ. (2013). «Χρήση Ψυχομετρικών Εργαλείων & Αξιοποίηση τους στη συμβουλευτική διαδικασία: Διαχείριση δύσκολων περιπτώσεων. Παρουσίαση του «ΑΡΙΑΔΝΗ» στο παγκόσμιο συνέδριο επαγγελματικού προσανατολισμού».
- Montpellier, 24-27/09/2013, Διεθνής Ένωση Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (International Association of Educational and Vocational Guidance – IAEVG).
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., Μπαλκίτσας, Ν. (2008). «Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία». Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (Π.Α.Κ.Ε.).
- «Ενημέρωση για Σχολές Γονέων» (2011). Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Διεύθυνση Μελετών και προγραμμάτων. Αρ. Πρωτ. 1933/04-02-2011/ΥΠΔΒΜΘ.
- ΕΟΠΠΕΠ - ΕΚΠΑ, (8-10/11/2013). Υλικό Επιμορφωτικού Σεμιναρίου
- ΕΟΠΠΕΠ-ΣυΕπ: Τρίπτυχο. Επιμορφωτικό Υλικό.
- «Η εφαρμογή του Θεσμού Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (2010). Ενημερωτικό σημείωμα, ΚΕΣΥΠ – Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης.
- Θεοδοσιάκης, Δ. (2011). «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Σύγχρονο Σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καντάς, Α. (1997). «Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 1<sup>ο</sup>: Κίνητρα – Επαγγελματική Ικανοποίηση – Ηγεσία» (β' εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καντάς, Α. (1995). «Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας – Σύγκρουση – Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό Άγχος». Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Καραϊσαρλή, Μ. (2016). «Δεξιότητες και τεχνικές αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμβουλευτικής». Εισήγηση σε ημερίδα ΚΕΣΥΠ Περιστερίου «Στηρίζω, ενθαρρύνω, εμπνέω» 10/02/2016, 3<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Περιστερίου.
- Καψάλης, Α. (1989). «Παιδαγωγική Ψυχολογία». Αθήνα: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1997). «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. γ' Γνωστικές θεωρίες». Αθήνα: χ.ε.ο.
- Κολιάδης, Ε. (1997). «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. β' Κοινωνικογνωστικές θεωρίες». Αθήνα: χ.ε.ο.
- Κολιάδης, Ε. (1996). «Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. τ. α' Συμπεριφοριστικές θεωρίες». Αθήνα: χ.ε.ο.
- Κοσμίδου- Hardy, Χ. (2008). «Θεωρητικά ζητήματα για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». Πάντειο.
- Κοσμίδου – Hardy, Χ. & Δροσινού, Μ. (2007). «Δεξιότητες Συμβουλευτικής για την εκπαίδευση: Κριτική, Ολική Προσέγγιση». Στο «Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης» (2007). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Κουκουτίμπα, Α. (2005). «Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της εγκληματικότητας». Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Οκτώβριος 2005.
- Κυπραίου, Π. «Σχολές γονέων». Retrieved on September 17, 2016 from <http://www.psychotherapeia.net.gr/drastiriotites-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/sxoles-gonewn> .
- Κωστοπούλου, Γ. (2016) (Επιμ.). «Αγωγή Σταδιοδρομίας: Απολογισμοί προγραμμάτων Σχολ. Έτους 2015-2016». Αθήνα.

- Κωτούλας Β., Σαμαράς Ι., Μπασδέκη Ε., Ζησόπουλος Λ. (2009). «Κατασκευάζοντας γέφυρες για τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο: Η πιλοτική εφαρμογή στο 5<sup>ο</sup> δημοτικό σχολείο Καρδίτσας». Στο «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις» (2014). (Επιμέλεια Έφη Γουργιώτου). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Λούβρης, Α. (2009). «Θεωρίες μάθησης». Retrieved on May 22, 2016 from [http://blogs.sch.gr/alouvrif/files/2009/09/learning\\_theories.pdf](http://blogs.sch.gr/alouvrif/files/2009/09/learning_theories.pdf).
- Μπιλανάκη, Ε. (2016) «Γονείς, έφηβοι, επικοινωνία και σταδιοδρομία». Εισήγηση σε ημερίδα «Φθάσε όπου δε μπορείς», 3<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Περιστερίου.
- Μπιλανάκη, Ε. (2016). «Κατανοώντας τη μετάβαση». Εισήγηση σε ημερίδα ΚΕΣΥΠ Περιστερίου «Στηρίζω, Ενθαρρύνω, Εμπνέω».  
20/01/2016, 3ο ΕΠΑΛ Περιστερίου.
- Μπιλανάκη, Ε. (2016) «Μετάβαση των μαθητών της δευτεροβάθμιας από το ένα στάδιο σπουδών στο άλλο: Εμπόδια και γέφυρες». Εισήγηση σε ημερίδα ΚΕΣΥΠ Περιστερίου «Στηρίζω, ενθαρρύνω, εμπνέω».  
10/02/2016, 3ο ΕΠΑΛ Περιστερίου.
- Νιφορά, Ν. (2007). «Ο ρόλος της ελληνικής τηλεόρασης στη διαμόρφωση συμπεριφορών μέσω τηλεοπτικών προτύπων στους Έλληνες και στους αλλοδαπούς μαθητές». Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Παλάζη, Χ., Κολιόπουλος, Δ., Μασούρας, Θ., Τσελέπη, Ε. «Η γνώση βασικών θεωριών μάθησης και η ουσιαστική υποστήριξη του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών». ΠΑΚΕ Μακεδονίας. Retrieved on February 22, 2016 from [http://users.sch.gr/patichatz/kse1191/theories\\_mathisis.pdf](http://users.sch.gr/patichatz/kse1191/theories_mathisis.pdf).
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2007). «Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες» Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παππά, Β. (2006). «Επάγγελμα γονέας». Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παππά, Β. (2001). «Η εκπαίδευση των γονέων και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου». Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας με θέμα “Ψυχολογία και εκπαίδευση στον 21ο αιώνα”.  
02/11/01-03/11/01, Αθήνα .
- Παρούτσας Δ., Κ. (2007). «Θεωρίες Μάθησης». Retrieved on May 21, 2016 from <http://paroutsas.jmc.gr/psychol.htm>.
- Πατεστή, Α. (2007). «Η συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο χώρο της εκπαίδευσης». Στο «Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της Εκπαίδευσης» (2007). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Πιπλή, Χ. (2014). «Υλικό για δημιουργική διδασκαλία. Μετάβαση. Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο». Retrieved on May 15, 2016 from [http://xrysapipili.blogspot.gr/2014/06/blog-post\\_15.html](http://xrysapipili.blogspot.gr/2014/06/blog-post_15.html).
- Πιστοφίδου, Φ. (2009). «Η εκπαίδευση γονέων στην Ελλάδα – Η Περίπτωση των σχολών γονέων». Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, τομέας Παιδαγωγικής.
- «Πρόγραμμα Σχολές Γονέων». Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Ε.Κ.Τ.) και από Εθνικούς Πόρους.
- «Προετοιμάζοντας το παιδί σας για το γυμνάσιο». Retrieved on May 15, 2016 from <http://www.paidorama.com/proetoimazontas-to-paidi-sas-gia-to-gimnasio.html>.

- Ράπτης Α., Ράπτη Α. (2013). «*Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*» (τόμος α'). Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2013). «*Η επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση του συμβούλου με στόχο την ανταπόκρισή του στις σύγχρονες προκλήσεις*». Εισήγηση σε σεμινάρια Επιμόρφωσης Συμβούλων Σταδιοδρομίας με θέμα: Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης της Σταδιοδρομίας. Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ) – Ε.Κ.Π.Α., Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική (ΚΕΑΕΣ).  
Αθήνα, 8-10/11/2013.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Κ., Δρόσος, Ν., Μικεδάκη, Κ., Τσακανίκα, Ρ. (2012). «*Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων επαγγελματικής προσαρμοστικότητας. Ένα επάγγελμα για μια ζωή; Αποχαιρετώντας την μονιμότητα και οδεύοντας στην επαγγελματική προσαρμοστικότητα (για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου)*». Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, τομέας Ψυχολογίας. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2010). «*Επαγγελματική αξιολόγηση: Τεστ και ερωτηματολόγια επαγγελματικού προσανατολισμού*». Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). «*Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*». Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ' Γυμνασίου. «*Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον...*». Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ανάδοχος συγγραφής Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής Γ. (2003). «*Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της Μάθησης*». Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φραγκονικολάκη Μ. (2014). «*Πως να Βοηθήσουμε τα Παιδιά μας κατά τη Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*». Retrieved on July 19, 2016 from <https://skepsy.com/2014/05/11/%CF%80%CF%89%CF%82-%CE%BD%CE%B1-%CE%B2%CE%BF%CE%B7%CE%B8%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CE%BC%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC-%CF%84%CE%B7/>.
- Χαλικιάς, Ι. (1997). «*Μέθοδοι λήψης αποφάσεων*». Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Χαραλαμπίδου, Α. «*Η μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο*». Retrieved on July 18, 2016 from <http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/DimotikoGymnasio.htm>.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). «*Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*». Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Δαρδανός.
- Χουρδάκη, Μ. (2000). «*Σχολές Γονέων (1962-2000)*». Αθήνα: Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων.
- Vygotsky, L.S. (1997). «*Νους στην κοινωνία*» (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Skinner, B. F. (2013). «*Περί συμπεριφορισμού*». Επιμέλεια Ρόμπερτ Μέλλον. Μετάφραση Ρόμπερτ Μέλλον, Ευστράτιος Τσουκάρης. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Adelman, H & Taylor, L. «*Addressing School Adjustment Problems. Practice notes*». Center for Mental Health in Schools at UCLA. Retrieved on June 13, 2016 from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/practicenotes/schooladjustmentproblems.pdf>.
- Adelman, H & Taylor, L. «*Schools as Caring, Learning Communities. A Center Practice Brief*». Center for Mental Health in Schools at UCLA. Retrieved on May 18, 2016 from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/caring.pdf>
- Akos, P. (2002). «Student perceptions of the transition from elementary to middle school». *Professional School Counseling Journal*, 5(5), 339-345.
- Anderman, E. M. et al. (1996). «*School Reform and the Transition to Middle School*». Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April 8-12, 1996, New York, NY.
- Amundson, N.E., Poehnell, G., Pattern, M. (2005). «*CareerScope: Looking In, Looking Out, Looking Around*». Richmond, BC: Ergon Communications.
- Association for Middle Level Education (AMLE) (2002). «*Supporting Students in Their Transition to Middle School*». A position paper jointly adopted by the National Middle School Association and the National Association of Elementary School Principals. Retrieved on May 17, 2016 from <http://docplayer.net/21473807-Supporting-students-in-their-transition-to-middle-school-association-for-middle-level-education-amle.html>
- Bandura, A. (1962). «Social Learning through Imitation». Lincoln, NE, USA:University of Nebraska Press.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). «Transmission of aggressions through imitation of aggressive models». *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- Bond L., Butler H., Thomas L., Carlin J.B., Glover S., Bowes G., Patton G. (2007). «Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes». *Journal of Adolescent Health* 40(357), 9-18.
- Braund, M. and Driver, M. (2002). «*Moving to the big school: what do pupils think about science practical work pre- and post- transfer?*» Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. 12-14 September 2002, University of Exeter, England (added to the Education-line database on 16 September 2002).
- Cauley, K., & Jovanovich, D. (2006). «Developing an effective transition program for students entering middle school or high school». *The Clearing House*, 80(1), 15- 25.
- Cardenas, H., Taylor, L. & Adelman, H. (1993). «Transition support for immigrant students». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, Vol.21, 203-210.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). «*Sampling of outcome findings from interventions relevant to addressing barriers to learning*». Los Angeles, CA: Author.
- Condon, E. & Brown, K. (2006). «*Transition Planning for Middle School Students with Disabilities*». A teleconference training sponsored by the Montana Council on Developmental Disabilities, the University of Montana Rural Institute's Transition Projects and PLUK (Parents Let's Unite for Kids). University of Montana: Rural Institute on Disabilities.



- Dowling, J. R. (1980). «The adjustment from primary to secondary school». *British Journal of Educational Psychology*, 50, 26-30.
- Dowling, E. & Osborne, E. (eds) (2001). «*Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*». Μετάφραση Μπίμπου – Νάκου, Ι., επιμέλεια Βοσνιάδου Σ. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Fabian, H. (2002). «*Children Starting School. A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*». London: David Fult.
- Federation of families in South Carolina. A voice for children's mental health in South Carolina. «*Primary to Middle School: Middle level transition concerns*». Retrieved on July 13, 2016 from <http://fedfamsc.org/for-parents-and-professionals/transitions/primary-to-middle-school/>
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., & Miiler, R. (1980). «*Instrumental Enrichment*». Baltimore, MD: University Park Press.
- Galton, M. (2009). «Moving to secondary school: initial encounters and their effects». *Perspectives on education (Primary - secondary transfer in Science)* 2, 5-21.
- Galton, M., Gray, J. and Ruddock, J. (2003). «*Transfer and Transitions in the Middle Years of Schooling (7 - 14): continuities and discontinuities in learning*». Department for Education and Skills (research report rr443). Cambridge: Queen's Printer.
- Galton, M., Morrison, I., Pell T. (2000). «Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence». *International Journal of Educational Research*, 33(4), 341-363.
- Galton, M., Gray, J. and Rudduck, J. (1999). «*The impact of school transitions and transfers on pupil progress and attainment*». Research Brief, Homerton College. Cambridge: DfEE Publications.
- Galton, M. and Wilcocks J. (eds) (1983). «*Moving from the Primary Classroom*». London: Routledge & Kegan Paul.
- Gorwood, B. (1994). «*Primary-secondary transfer after the National Curriculum*». In: R. Moon & A. S. Mayes (Eds). «*Teaching and Learning in the Secondary School*». London: Routledge.
- Gorwood, B. T. (1986). «*School Transfer and Curriculum Continuity*». Kent, UK: Croom Helm Ltd.
- Grossman, J.B. and Cooney, S.M. (2009). «*Paving the Way for Success in High School and Beyond: The Importance of Preparing Middle School Students for the Transition to Ninth Grade*». New York: Public/Private Ventures.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). «*Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*». In S. Kemmis & R. McTaggart (eds). «*The Action Research Reader*» (321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Haley, J. (1976). «*Problem Solving Therapy*». San Francisco: Jossey Bass.
- Hartwell-Walker, M. (2016). «*Helping Your Child Transition from Elementary to Middle School*». *Psych Central*. Retrieved on June 19, 2016, from <https://psychcentral.com/lib/helping-your-child-transition-from-elementary-to-middle-school/> .
- Howe, A. & Richards, V. (2011). «*Bridging the Transition from Primary to Secondary School*». London: Routledge.
- Jacobson, L. T., & Brudsal, C. A. (2012). «Academic Performance in Middle School: Friendship Influences». *Global Journal of Community Psychology Practice*, 2(3), 1-12. Retrieved on September 17, 2016, from <http://www.gjcpp.org/> .
- Jameson Lea, J. (2014). «Smooth Sailing to Middle School. Action, articulation, and activities provide a framework for the transition to middle school». *AMLE (Association for Middle Level Education) Magazine*, 1(8), 10-12.

- Lester, L., & Cross, D. (2015). «The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School». *Psychology of Well-Being*, 5(1), 9.
- Loke, S. W. and Lowe, P. A. (2014). «Development and Validation of the Interpersonal School Transition Anxiety Scale for Use among Fourth-to Sixth-Grade Students». *Social Work Research*, 38(4), 211-221.
- Loke, S. W. and Lowe, P. A. (2013). «Examination of the Psychometric Properties of the Environmental School Transition Anxiety Scale». *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 459-468.
- Lorain, P. «*Transition to Middle School*». National Education Association. Retrieved on May 16, 2016 from <http://www.nea.org/tools/16657.htm>.
- McNeely C.A., Nonnemaker J.M., Blum R.W. (2002). «Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health». *Journal of School Health*, 72 (4), 136-146.
- Mental Health in Schools, Program and Policy Analyst. UCLA Center. «*Transitions to and from Elementary, Middle, and High School*». Retrieved on May 15, 2016 from <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/transitionstoandfrom.pdf>.
- Mentoring Resource Center (2008). «*Making the transition to Middle School: How mentoring can help*». Mentoring Resource Center Fact Sheet. No. 24, September 2008. Folsom: U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Middle School Matters: A Guide for Georgia Schools on Middle School Transitions (toolkit)*. Partnership publication by: Georgia Afterschool Investment Council, Georgia Department of Education, Georgia Family Connection Partnership, Georgia Parental Information and Resource Center (PIRC), Georgia Parent Teacher Association (PTA) and United Way of Metropolitan Atlanta.
- «*Middle School Transition*». Retrieved on May 12, 2016 from <http://www.teachertube.com/video/middle-school-transition-43265>.
- O'Donnell, J. (2016a). «*How to Prepare Your Child for Middle School*». Retrieved on May 13, 2016 from <https://www.verywell.com/how-to-prepare-your-child-for-middle-school-3288178>.
- O'Donnell, J. (2016b). «*The Truth About Middle School Classes*». Retrieved on May 13, 2016 from <https://www.verywell.com/the-truth-about-middle-school-classes-3288132>
- O'Donnell, J. (2016c). «*What Is Middle School? A Primer for Tweens*». Retrieved on May 13, 2016 from <https://www.verywell.com/what-is-middle-school-3288076>
- O'Donnell, J. (2016d). «*What is Middle School Like? Understanding the changes ahead*». Retrieved on May 13, 2016 from <https://www.verywell.com/what-is-middle-school-like-3288169>
- O'Donnell, J. (2014). «*The Upside of Middle School*». Retrieved on May 13, 2016 from <https://www.verywell.com/the-upside-of-middle-school-3288131>.
- Plowden Report (1967). «*Children and their Primary Schools*». London: HMSO.
- Poehnell, G. & Amundson, N. (2002). «*CareerCraft: Engaging with, energizing, and empowering creativity*». In: Peiperl, M., Arthur, M. & Anand, N. (2002). «*Career creativity: Explorations in the remaking of work*» (105-122). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. and Long, J. D. (2002). «A longitudinal study of bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school». *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Poehnell, G. R., Amundson, N. E. (2001). «*Career crossroads: a personal career positioning system*». Richmond, B.C.: Ergon Communications. Για την ελληνική έκδοση. Φορέας έκδοσης: Ε.Κ.Ε.Π. Εκδοτικός Οίκος Rosili.

- Pollard A. (2014). «*Reflective teaching in schools*» (4th ed.). London: Bloomsbury.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. & Norcross, J.C. (1992). «In search of how people change: Applications of addictive behaviors». *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.
- Prochaska, J. & DiClemente, C. (1982). «Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change». *Psychotherapy: Theory, research and practice*, 19(3), 276-288.
- Rogers, C. R. (1951). «*Client-centered therapy*». Boston: Houghton Mifflin.
- Schumacher, D. & ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.(1998). «*The Transition to Middle School*». Washington D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED422119>
- Skinner, B. F. (1974). «*About behaviorism*». New York: Knopf. Distributed by Random House.
- Skinner B. F. (1935). «The generic nature of the concepts of stimulus and response». *Journal of General Psychology*, 12(1), 40-65.
- Steers, R. M., Porter, L.W. (Eds.) (1987). «*Motivation and work behavior*» (8<sup>th</sup> edition). New York: McGraw-Hill (9<sup>th</sup> edition).
- Stenberg, R., & Grigorenko, E. (2002). «*Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*». Cambridge University Press.
- Tabor, D. C. (1999). «*Literacy at Transition: the Problem of the Developing Writer*». Paper presented at the British Educational Research Association Conference, University of Sussex, at Brighton, 2-5 September, 1999 (added to the Education-line database September 13, 1999).
- Voelkl, K. E. (1997). «Identification with school». *American Journal of Education*, 105(3), 204-318.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). «*Mind in society: The development of higher psychological processes*». Cambridge: Harvard University Press.
- Weldy, Gilbert R. (Ed.) (1991). «*Stronger school transitions improve student achievement: A final report on a three-year demonstration project "Strengthening school transitions for students K-13."*» Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. ED 338 985.
- Wienhold, K. J. White, B. M. (2015). «Welcoming Students to Middle School. Pup Camp is a fun way to get kids ready for the transition into middle school». *AMLE (Association for Middle Level Education)*, 2(8), 10-14.
- Witt, P.A. (1997). «*Evaluation of the Impact of Three After-School Recreation Programs Sponsored by the Dallas Park and Recreation Department*». College Station, TX: Texas A&M University.

*Δικτυακοί τόποι*

<http://www.eoppep.gr/teens/>

<http://www.mysep.gr/> Πύλη Επαγγελματικού Προσανατολισμού

[http://www.e-yliko.gr/index.php?option=com\\_k2&view=itemlist&task=category&id=22:kainotomes-draseis-sep&Itemid=131&limitstart=10](http://www.e-yliko.gr/index.php?option=com_k2&view=itemlist&task=category&id=22:kainotomes-draseis-sep&Itemid=131&limitstart=10) Διαδικτυακή Πύλη Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

<http://www.sxolesgonewn.gr/>

<http://www.eoppep.gr>

<https://www.inedivim.gr>

<http://www.sxolesgonewn.gr/> Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων (Panhellenic Parent Education Groups' Assosiation). Παράρτημα της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση των γονέων (F.I.E.P.) από το 1962.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

#### *Δραστηριότητα «Εγώ και οι άλλοι»*

Αρχικά, σε ένα χαρτί κάθε παιδί γράφει μέχρι 3 θετικά στοιχεία που το ίδιο θεωρεί ότι έχει στο χαρακτήρα του, 3 ικανότητες που έχει και 3 στοιχεία της εμφάνισης του με τα οποία είναι ευχαριστημένο. Αργότερα, αυτοπαρουσιάζονται στην ομάδα. Όποιο παιδί δεν θέλει, έχει τη δυνατότητα να μείνει τελευταίο ή και να μην παρουσιάσει καθόλου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παροτρύνει τις παρουσιάσεις, παρόλα αυτά. Στο πλαίσιο της παρουσίασης τους, τα παιδιά μπορούν να αναφέρουν οτιδήποτε τα απασχολεί ως προβληματισμός, μια επιθυμία τους, ένα όνειρο που έχουν και θέλουν να πραγματοποιήσουν κάποτε, μια αγαπημένη τους συνήθεια ή ένα χόμπι, με σύντομο τρόπο, λίγες φράσεις μόνο.

Τα παιδιά γράφουν σε ένα χαρτί το όνομά τους και τα βάζουν σε ένα κουτί όλα μαζί. Το κάθε παιδί διαλέγει στην τύχη ένα χαρτάκι και πρέπει να γράψει ένα θετικό στοιχείο για το όνομα που διαβάζει στο χαρτί. Τα χαρτάκια διαβάζονται μεγαλόφωνα είτε από τα παιδιά είτε από το δάσκαλο.

Επόμενο βήμα είναι να γράψουν τα παιδιά σε ένα χαρτί κάποιες πληροφορίες για τον καλύτερο/η τους φίλο/η. Ένα σκίτσο του, λίγες λέξεις που τον περιγράφουν, και γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο άτομο (καταγραφή λέξεων με την τεχνική της ιδεοθύελλας).

Μετά από αυτό, ακολουθεί ένα παιχνίδι εμπιστοσύνης. Τα παιδιά σε ζευγάρια καλούνται να περπατήσουν στο χώρο και οι ρόλοι είναι δύο. Ο ένας θα καθοδηγεί ενώ ο άλλος έχει τα μάτια δεμένα. Μετά από 3' οι ρόλοι αλλάζουν. Ακολουθεί συζήτηση για το πώς ένιωσαν, είχαν συγκρούσεις με άλλα ζευγάρια ή ήταν καλός ο οδηγός; Εμπιστεύτηκαν την ασφάλεια τους σε κάποιον με τον οποίο δεν είναι οι καλύτεροι φίλοι; Τι κάνει κάποιον φίλο μας; Τι μπορούμε να κάνουμε για να διατηρήσουμε τις φιλίες μας;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### *Δραστηριότητα «Ας γνωριστούμε καλύτερα»*

Το κάθε παιδί έχει στη διάθεσή του 20 λεπτά για να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα. Αν θέλει σημειώνει ή απλώς απαντάει όταν έρθει η σειρά του. Η σειρά είναι κυκλική και κάθε παιδί παίρνει το λόγο.

1. Καταγραφή 3 πραγμάτων που είναι κοινά σωματικά με τους συμμαθητές μου.
2. Καταγραφή 3 πραγμάτων που είναι διαφορετικά μεταξύ μας σωματικά.
3. Ποιά είναι 2 πράγματα που ψάχνω σε ένα φίλο;
4. Ποιες είναι οι αγαπημένες μου 2 ταινίες;
5. Ποιά είναι τα 3 αγαπημένα μου τραγούδια;
6. Το ένα φαγητό που μου αρέσει πιο πολύ είναι ...
7. Είμαι μοναχοπαιδί; Αν όχι, πόσα αδέρφια ή / και αδελφές έχω;
9. Ποια είναι η αγαπημένη μου δραστηριότητα το Σαββατοκύριακο;
10. Σε τι θεωρώ ότι είμαι καλός;

Στο τέλος του 20λεπτου, το φύλλο εργασίας μπαίνει σε ένα κουτί διπλωμένο. Με τη σειρά τα παιδιά διαλέγουν ένα στην τύχη, και μέσα από συζήτηση προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιος μπορεί να το έγραψε.

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

#### *Δραστηριότητα «Γνωρίζω τον εαυτό μου»*

Ας μάθουμε να δηλώνουμε ξεκάθαρα ποιό είμαστε, τι μας αρέσει και να περιγράψουμε την προσωπικότητά μας. Απαντάω στις παρακάτω ερωτήσεις, συνοπτικά.

Με ποιους τρόπους διασκεδάζω;

---

---

Σε τι είμαι πραγματικά πολύ καλός;

---

---

Ποια είναι τα ενδιαφέροντά μου;

---

---

Τι βρίσκω δύσκολο/ ενδιαφέρον να κάνω;

---

---

Τι είδους ταινίες μου αρέσουν;

---

---

Σε ποιες ειδικές ομάδες και συλλόγους ανήκω;

---

---

Ποιοι είναι οι σημαντικοί άνθρωποι στη ζωή μου;

---

---

Τι γνωρίζω για τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή μου;

---

---

Με ποιους τομείς της ζωής μου πρέπει να ασχοληθώ περισσότερο;

---

---

Εάν ήμουν ήρωας, θα ήμουν ο/η;

---

---

Ποιο είναι το πιο τρελό μου όνειρο; Εάν τα χρήματα, το ταλέντο και ο χρόνος δεν έπαιζαν ρόλο, τι θα ήθελα να κάνω;

---

---

Έχετε ένα παρελθόν, ζείτε στο παρόν και ανυπομονείτε για το μέλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σκεφτείτε για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον σας και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις όσο καλύτερα μπορείτε.

#### ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΜΟΥ

Ποιες είναι οι σημαντικότερες εμπειρίες, επιτεύγματα, ικανότητες, κτλ που έχω να επιδείξω σήμερα;

---

---

---

---

#### ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΟΥ

Ποιες είναι οι προσδοκίες, οι στόχοι, οι δυνατότητές μου, κ.τ.λ. για το μέλλον;

---

---

---

---

#### ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΜΟΥ

Ποιες είναι οι σημαντικότερες εμπειρίες, επιτεύγματα, ικανότητες, κτλ που έχω να επιδείξω από το παρελθόν μου;

---

---

---

---

Σημειώστε με X τα προσωπικά χαρακτηριστικά που διαθέτετε. Είναι χαρακτηριστικά που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο ενεργείτε. Εάν έχετε άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά που δεν υπάρχουν στη λίστα, προσθέστε τα στο τέλος της

έχω αυτοπεποίθηση δραστήριος/α γρήγορα	τα καταφέρνω καλά μόνος/η μου επίμονος/η ευσυνείδητος/η δημιουργικός/ή υγιής ανοικτόμυαλος/η αναίσθητος/η ειλικρινής περίεργος/η νοικοκυρεμένος/η ενθουσιώδης καλά οργανωμένος/η έτοιμος/η για δράση σταθερός/ή ενδιαφέρομαι για τους ανθρώπους περιπετειώδης	ανοικτός/ή σε νέες ιδέες τελειομανής μαθαίνω ευέλικτος/η υπομονετικός/ή πρωτότυπος/η συμπονετικός/ή αναλυτικός/ή ήρεμος/η καινοτομικός/ή ευαίσθητος/η αξιόπιστος/η διεκδικητικός/ή ριψοκίνδυνος/η εργατικός/ή αποφασιστικός/ή λειτουργώ υπό μου αρέσουν οι προκλήσεις φιλικός/ή επιμελής επινοητικός/ή διακριτικός/ή ακριβής αφοσιωμένος/η αυστηρός/ή επιφυλακτικός/ή πιστός/ή έχω αυτοέλεγχο θαρραλέος/α ψύχραιμος/η (υπό πίεση)
πίεση		
γενναιόδωρος/η ενδιαφέρομαι για το αποτέλεσμα	πειθήνιος/α	

*Δραστηριότητα «Σύννεφα αισιοδοξίας»*

Σε χαρτόνια και χρησιμοποιώντας πολύχρωμες μπογιές σχεδιάζουμε ή γράφουμε θετικές δηλώσεις που θα τις αναρτήσουμε εμφανώς στην τάξη σε σημείο όπου θα φαίνεται από όλους για να μην τις ξεχνούμε, π.χ.

«ΟΛΟΙ ΚΑΝΟΥΜΕ ΛΑΘΗ»

«Ο ΚΑΘΕΝΑΣ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΠΟΥ ΜΠΟΡΕΙ»

«Η ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΟΥ ΜΕΤΡΑΕΙ»

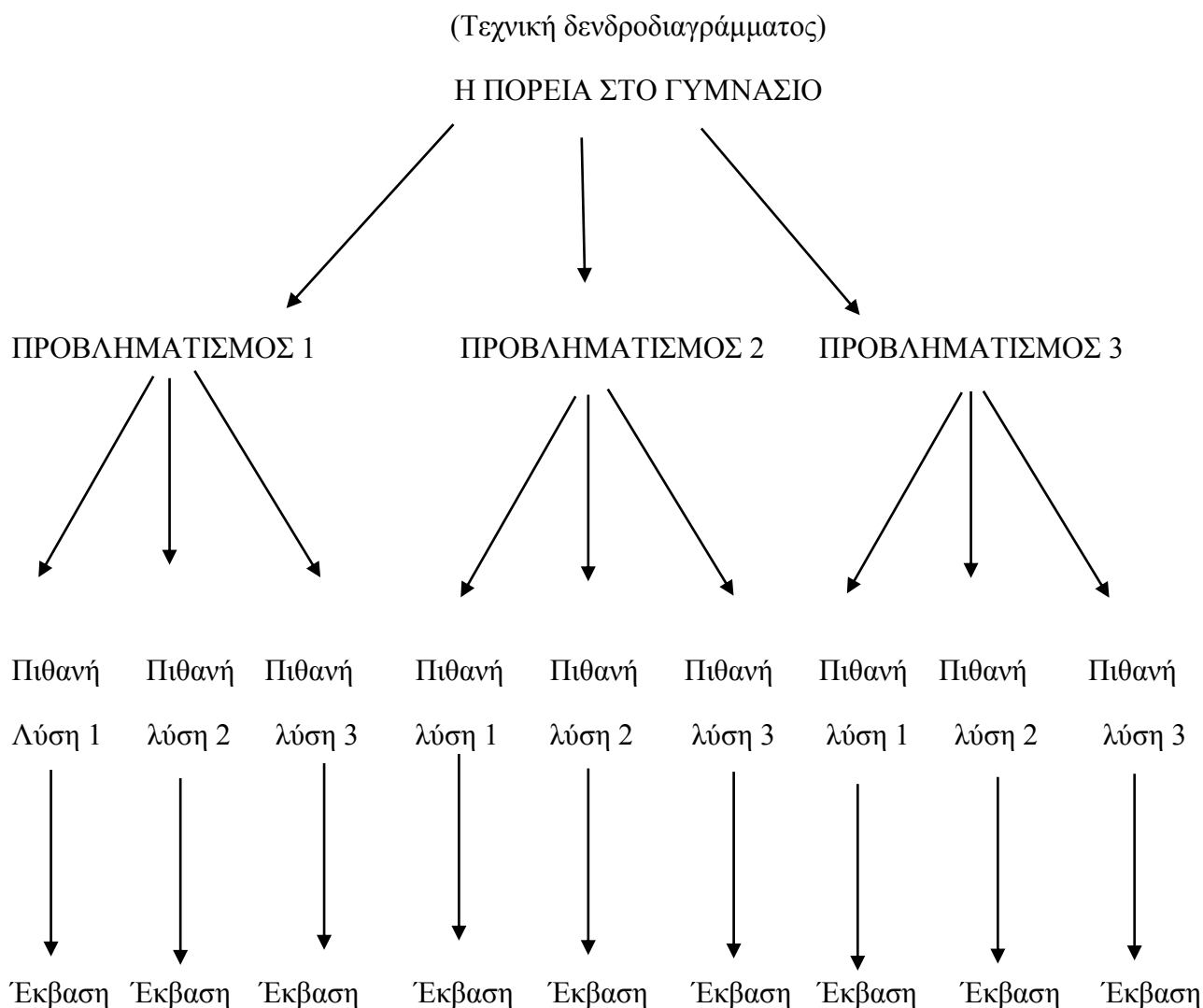
«ΚΑΝΕΙΣ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΤΕΛΕΙΟΣ»

«ΕΧΩ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ»

«ΤΙΠΟΤΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΑΔΥΝΑΤΟΝ»

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

### «ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΤΩΝ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ»



Το δέντρο των αποφάσεων είναι μια ατομική δραστηριότητα η οποία φέρνει τα παιδιά προ δύσκολων καταστάσεων και τα προετοιμάζει κατά κάποιο τρόπο για τη λήψη αποφάσεων. Θεωρείται ιδανικό για τη χρήση σε περιβάλλοντα αβεβαιότητας, όπως είναι η μετάβαση στο γυμνάσιο.

*Δραστηριότητα «Ασφάλεια πάνω απ' όλα»*

Μικρή έρευνα στο πλαίσιο της τάξης ή και σε επίπεδο σχολείου αν είναι δυνατό, σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ασφάλεια που αισθάνονται ή όχι στο σχολικό, φιλικό και οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά μπορούν να σημειώσουν σε ένα χαρτί σημεία τα οποία θεωρούν στην καθημερινότητά τους πως δεν είναι εντελώς ασφαλή. Καλούνται να αναζητήσουν άτομα, χώρους και καταστάσεις στις οποίες νιώθουν πως δεν υπάρχει καμία απειλή για αυτούς. Για ποιο λόγο;

Αργότερα, καταγράφουμε σε δυο χαρτόνια συναισθήματα που συζητιούνται στην τάξη για την ασφάλεια και την ανασφάλεια και τα αναρτούμε σε εμφανές σημείο στην τάξη, ώστε να ανατρέχουμε σε κάθε ευκαιρία. Υπάρχει η δυνατότητα για τη δημιουργία κολλάζ που αφορά τρόπους διατήρησης της ασφάλειας σε κάθε περίπτωση, στο διαδίκτυο, στο σπίτι, στο σχολείο, στις παρέες, ή αλλού, όπως και τρόπους αναζήτησης βοήθειας αν χρειαστεί.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ)

*Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά αποκλειστικά μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού και έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες σχετικά με τις απορίες και τους προβληματισμούς για το νέο και άγνωστο περιβάλλον του γυμνασίου. Είναι ανώνυμο, συμπληρώνεται στο σχολείο και χρησιμοποιείται μόνο στο πλαίσιο του προγράμματος. Παρακαλώ κυκλώστε τις απαντήσεις σας (ΝΑΙ ή ΟΧΙ) στις ακόλουθες ερωτήσεις - δηλώσεις. Μην ξεχνάτε πως κάθε ερώτημα - δήλωση είναι σημαντικά, ακόμη κι αυτά που δεν υπάρχουν, αλλά μπορείτε να συμπληρώσετε εσείς.*

- ✘ Νιώθω άνετα να μιλήσω σε κάποιον (υπεύθυνο εκπαιδευτικό, διευθυντή, κάποιον άλλο) εάν χρειάζομαι βοήθεια με τα μαθήματα ή νιώθω με κάποιο τρόπο απειλή από κάποιον/κάτι;

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

- Είμαι εξοικειωμένος/η με τη χρήση του κυλικείου στο σχολείο και με τον τρόπο που λειτουργεί;

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

- ✓ Είμαι ενημερωμένος/η σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα στο γυμνάσιο, τα ενδιάμεσα διαλείμματα και τις ώρες αποχώρησης;

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

- ✓ Είμαι ενημερωμένος/η σχετικά με τον τρόπο πρόσβασης στο σχολείο; (μέσα μαζικής μεταφοράς, σχολικό λεωφορείο, άλλο;)

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

- ✓ Γνωρίζω τα προγράμματα ή τους ομίλους ή τις αθλητικές δραστηριότητες στις οποίους μπορώ να συμμετέχω στο γυμνάσιο;

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

- ✓ Γνωρίζω τα καινούρια διδακτικά αντικείμενα που θα διδαχθώ στο γυμνάσιο;

**ΝΑΙ ΟΧΙ**

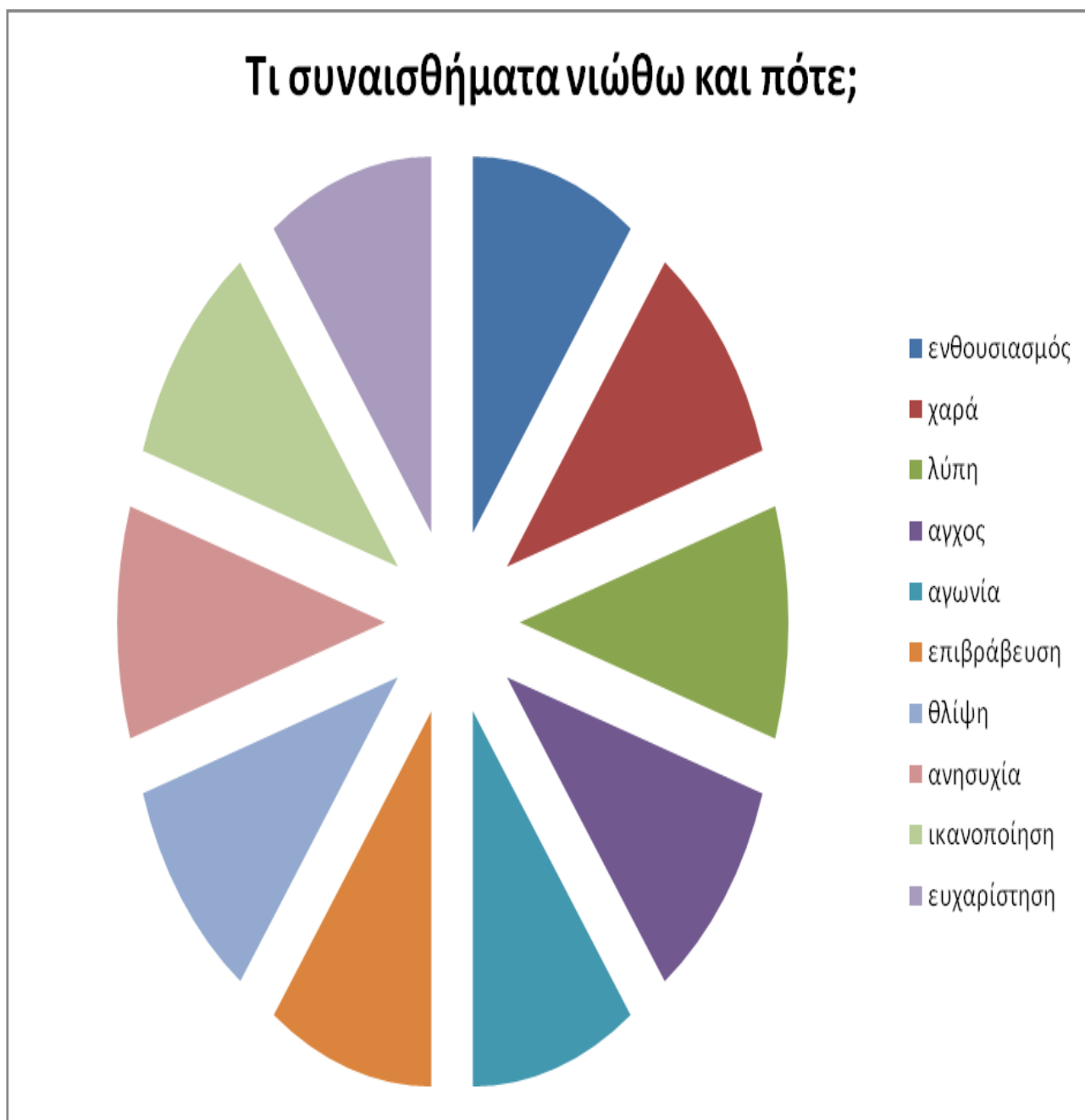


- ✓ Έχω κάποια εικόνα για το μέγεθος των εργασιών που θα μου ανατίθενται;
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Όπως τα κατάφεραν τα άλλα παιδιά με τις απουσίες τους θα τα καταφέρω και γω.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Μπορώ να γράφω πολύ καλά στα διαγωνίσματα.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Νιώθω πίεση στην ιδέα των πρόχειρων διαγωνισμάτων.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Θα πρέπει να συμπεριφέρομαι διαφορετικά από ότι στο δημοτικό.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Μπορώ να τα καταφέρω μια χαρά στις σχέσεις μου με τα άλλα παιδιά.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Στεναχωριέμαι όταν σκέφτομαι πως θα χωρίσω με κάποια παιδιά από την τάξη μου.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**
- ✓ Θα χρειαστώ λίγο χρόνο μέχρι να μάθω το κτήριο που στεγάζεται το γυμνάσιο, αλλά αυτό δεν με δυσκολεύει.
- ΝΑΙ ΟΧΙ**

*Ευχαριστούμε για το χρόνο σας!!*

*Δραστηριότητα «ΠΙΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ»*

Τα παιδιά μέσα στην τάξη παίρνουν μια λίστα με συναισθήματα σε μορφή διαγράμματος πίτας και συμπληρώνουν μέσα (ή από κάτω αν δεν τους φτάσει ο χώρος) μια ή δυο περιπτώσεις στις οποίες νιώθουν αυτά τα συναισθήματα. Είναι σημαντικό αυτή η δραστηριότητα να γίνει σε περιβάλλον απόλυτης συγκέντρωσης ώστε το παιδί να μπορέσει να εκφράσει αυτό που σκέφτεται, απερίσπαστο.



*Δραστηριότητα «Φοβάμαι; Όχι πια»*

Στην τάξη, τοποθετούμε καρτέκλες για όλους, καλύτερα σε κύκλο ώστε να υπάρχει οπτική και άμεση επικοινωνία όλων και ανοίγουμε συζήτηση για τις άσχημες καταστάσεις που μπορούμε να αντιμετωπίσουμε στην καθημερινότητά μας, όλοι μας. Πότε νιώθουμε άσχημα και ποιο συναίσθημα βιώνουμε κάθε φορά; Είναι όλα τα συναισθήματα το ίδιο άσχημα; Η απογοήτευση, η ντροπή, το άγχος, η μοναξιά, ο φόβος; Τι μπορούμε να κάνουμε για να τα αντιμετωπίσουμε και να τα αφήσουμε πίσω μας; Πότε νιώθουμε ασφαλείς; Μοιράζουμε μια λίστα ενδεικτικών τρόπων με τους οποίους ενδεχομένως να χειριστούμε δυσκολίες και τις συζητάμε.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΔΥΣΚΟΛΩΝ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ

Συζητώ με το δάσκαλό μου.

Μιλώ με ένα φίλο/μία φίλη ή με τους γονείς μου για το πρόβλημά μου.

Συμμετέχω σε προγράμματα του Σχολείου μου (θέατρο, μουσική, χορός και άλλα).

Βλέπω μία αστεία ταινία στην τηλεόραση.

Παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Ακούω μουσική, για να ηρεμήσω.

Σκέφτομαι όμορφες εικόνες, για να διώξω αρνητικές σκέψεις από το μυαλό μου.

Μετράω από μέσα μου έως το 100, για να ελέγξω το θυμό μου.

Κάνω ποδήλατο και ξεχνιέμαι.

Απομακρύνομαι από το σημείο τσακωμού.

Γράφω στο ημερολόγιό μου σκέψεις και συναισθήματα.

Φωνάζω δυνατά, βρίζω ή χτυπώ τους άλλους.

Προσπαθώ να μπω στη θέση εκείνου με τον οποίο είχα έναν τσακωμό.

Χτυπάω δυνατά την πόρτα.

Παίζω μπάλα, για να εκτονωθώ.

Ξεσπάω σε κλάματα.

Παίζω παιχνίδια στον η/υ.

Συμμετέχω σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Ζωγραφίζω, για να ξεχαστώ.

Διαβάζω ένα βιβλίο ή ένα αγαπημένο κόμικ.

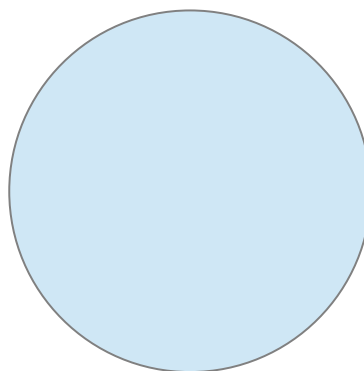
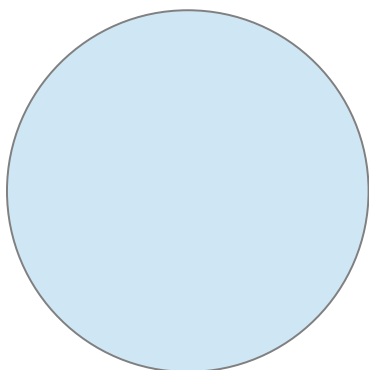
**ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ «ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ»**

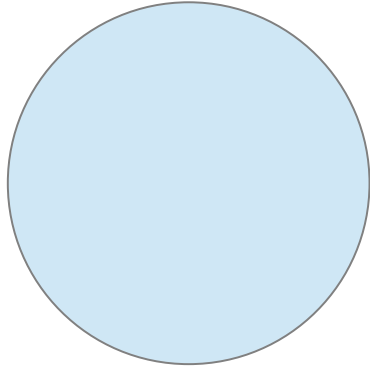
Το φυλλάδιο που κρατάτε έχει σχεδιαστεί για να σας βοηθήσει να προετοιμαστείτε καλύτερα για την μετάβαση σας στο γυμνάσιο. Προσπαθήστε να είστε ειλικρινείς όταν συμπληρώνετε τα ερωτήματα. Κρατήστε στο μυαλό σας ότι είναι ανώνυμο και φυσικά πως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

α) Διαλέξτε μέχρι 3 από τις παρακάτω περιστάσεις και γράψτε τις μέσα στον κάθε κύκλο. Στις γραμμές από κάτω μπορείτε να γράψετε κάποια από τα συναισθήματα που σας προκαλούν οι καταστάσεις αυτές.

Φοβάμαι για τη μετάβασή μου στο Γυμνάσιο. Οι δάσκαλοι θα είναι αυστηροί;

- \* Η βαθμολογία μου στο σχολείο τον τελευταίο καιρό είναι χάλια.
- \* Με ενοχλούν διαρκώς κάποια παιδιά.
- \* Ο δάσκαλος με αγνοεί επιδεικτικά, σπάνια με ρωτάει.
- \* Κάποιοι συμμαθητές μου έκαναν πάρτι και δεν με κάλεσαν.
- \* Με κοροϊδεύουν για την εμφάνισή μου.
- \* Κανείς δε μου μιλάει στο διάλειμμα.
- \* Με χτύπησαν χωρίς λόγο και δεν μπορούσα να αντιδράσω.
- \* Δεν με επέλεξαν για την ομάδα του σχολείου.
- \* Έριξαν την ευθύνη σ' εμένα για κάτι που δεν έκανα, χωρίς να φταίω πραγματικά.
- \* Μπορείς να γράψεις μία δική σου καθημερινή ιστορία που δεν αναφέρεται στα παραπάνω.





β) Τι θα θέλατε να γίνει, για να νιώσετε πιο όμορφα;

---

---

---

---

---

---

---

---

γ) Τι θα κάνατε για να αντιμετωπίσετε αυτές τις καταστάσεις;

---

---

---

---

---

---

---

---

Συναισθήματα

ΧΑΡΑ	ΘΥΜΟΣ	ΖΗΛΙΑ	ΑΓΧΟΣ	ΝΤΡΟΠΗ
ΑΝΑΚΟΥΦΙΣΗ	ΦΟΒΟΣ	ΕΝΘΟΥΣΙΑΣΜΟΣ	ΣΤΕΝΟΧΩΡΙΑ	ΠΕΡΗΦΑΝΙΑ
ΑΓΑΠΗ	ΕΥΤΥΧΙΑ	ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ	ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΣΗ	
ΗΡΕΜΙΑ	ΟΡΓΗ	ΑΜΗΧΑΝΙΑ	ΕΚΠΛΗΞΗ	Κάποιο άλλο

Σημείωση: \*Το φυλλάδιό σου βάλτο στο «κουτί» που βρίσκεται στο μέσον του κύκλου.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

### *Ετοιμάζομαι για το Γυμνάσιο*

(πριν από την επίσκεψη στο Γυμνάσιο)

1. Χρωμάτισε τις λέξεις που εκφράζουν τα συναισθήματά σου για το Γυμνάσιο.
  
2. Γράψε τα τρία πιο έντονα συναισθήματά σου για το Γυμνάσιο.

### **Εμπειρίες από την επίσκεψη μου στο Γυμνάσιο**

(μετά την επίσκεψη στο Γυμνάσιο)

3. Γράψε τα τρία πιο έντονα συναισθήματα που νιώθεις για το Γυμνάσιο, μετά την επίσκεψή σου.

*ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ*

Παρακάτω σου ζητείται να συμπληρώσεις κάποια από τα σημεία του χαρακτήρα σου. Το έντυπο είναι αποκλειστικά προσωπικό, αποτελεί κτήμα σου και δεν είσαι υποχρεωμένος/η να το δώσεις σε κανέναν, συμπληρώνεται καθαρά για προσωπική χρήση, έτσι ώστε να καταγράψεις προκειμένου να σκεφτείς καλύτερα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς σου. Μπορείς να το συμπληρώσεις στην τάξη ή στο σπίτι με την ησυχία σου, χωρίς να νιώσεις πίεση και άγχος αφού δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

***A'. ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ***

Γράφω 8 πράγματα που γνωρίζω/κατέχω καλά.

---

---

---

---

---

---

---

---

Γράφω μερικά πράγματα που θα ήθελα να γνωρίζω καλύτερα και πιστεύω πως πρέπει να αναπτύξω καλύτερα τη γνώση/χειρισμό τους.

---

---

---

---

---

---

---

---

Γράφω κάποιες από τις δεξιότητές μου που πιστεύω πως χρησιμοποιώ λιγότερο από άλλες.

---

---

---

---

---

---

---

---

***B'. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ***

Γράφω 10 δυνατά σημεία του χαρακτήρα μου.

---

---

---

---

---

---

---

---

***Γ. ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ***

Γράφω τα 6 πιο σημαντικά μου ενδιαφέροντα (ανεξαρτήτως σειράς προτεραιότητας)

---

---

---

---

---

---

***Δ. ΑΞΙΕΣ***

Γράφω 6 αξίες που θεωρώ ότι έχουν σημασία για μένα σε όλους τους τομείς (προσωπικό, οικογενειακό, φιλικό, σχολικό, κοινωνικό, επαγγελματικού προσανατολισμού)

---

---

---

---

---

---

***Ε. ΣΚΕΨΕΙΣ – ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ***

Τι σημαίνουν αυτά που σημείωσα παραπάνω για μένα;

---

---

---

---

---

---

Έχω κάποιες ιδέες για πιθανά επαγγέλματα ή σκέψεις για την ανάπτυξή μου;

---

---

---

---

---

---



### ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

ο καιρός που τα παιδιά σας θα βρεθούν ένα βήμα πριν το γυμνάσιο πλησιάζει. Ευχόμαστε το διάστημα που απομένει να είναι γεμάτο, δημιουργικό, χαρούμενο και ευχάριστο για εσάς και για τα παιδιά σας και το ταξίδι στο γυμνάσιο να είναι συναρπαστικό.

Θα θέλαμε επίσης να σας ενημερώσουμε ότι, προκειμένου να υποστηριχθούν τα παιδιά στην αλλαγή αυτή, τρέχουν στο σχολείο μας προγράμματα μετάβασης για την ΣΤ΄ τάξη. Μέσα σε αυτά τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, να παίζουν παιχνίδια, να συζητούν, να πραγματοποιούν επισκέψεις αλλά και να επιμορφώνονται πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούν ζητήματα και προβληματισμούς τους σχετικά με το νέο τους σχολείο. Τα προγράμματα υλοποιούνται από τον Ιανουάριο έως και το Μάρτιο και στο πλαίσιο τους τα παιδιά αλλά και εσείς θα κληθείτε να απαντήσετε σε ερωτηματολόγια τα οποία και θα είναι ανώνυμα, εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για να βελτιωθούν οι δράσεις του σχολείου.

Στο σχολείο μας λειτουργεί πιλοτικά συμβουλευτικός σταθμός, όπου τα παιδιά αλλά και εσείς (οι γονείς/κηδεμόνες) μπορείτε να ερθετε σε επαφή και να συζητήσετε με τους καθηγητές, το Διευθυντή αλλά και εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό) προβληματισμούς σας ή όποιο θέμα προκύψει, μέσα σε κλίμα απόλυτης εμπιστοσύνης. Για να μάθετε περισσότερες πληροφορίες ή να κλείσετε κάποιο ραντεβού, μπορείτε να επικοινωνήσετε με το τηλέφωνο του σχολείου.

Στο νέο βήμα που κάνει το παιδί σας στο νέο του σχολείο, καλό είναι να είστε ενημερωμένοι για κάποια θέματα από την αρχή. Για παράδειγμα, με ποιό τρόπο μπορείτε να έρχεστε σε επικοινωνία με το Γυμνάσιο (τηλέφωνο, fax, e-mail), τι δραστηριότητες προσφέρονται στο παιδί μέσα στο σχολείο, τα στοιχεία του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι ενημερωτικές συναντήσεις και πότε θα γίνονται. Πολύ σημαντικό είναι να είστε πάντοτε διαθέσιμοι (στο βαθμό που είναι εφικτό) να βρεθείτε στο σχολείο και να συζητήσετε για τα θέματα σχετικά με το παιδί σας. Είναι μια διαδικασία που ωφελεί τόσο εσάς και το παιδί σας όσο και τον εκπαιδευτικό στο έργο του και στη βελτίωση του.

Σας ευχόμαστε να είναι η διαδρομή στο γυμνάσιο δημιουργική, χωρίς αγωνίες και άγχη και γεμάτη χαρούμενες αναμνήσεις.

Με τιμή,

το διδακτικό προσωπικό και ο Διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου.

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί γονείς,

αυτή η σύτομη έρευνα με τη μορφή συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, θα μας βοηθήσει να συλλέξουμε πληροφορίες έτσι ώστε να παρέχουμε σε εσάς και την οικογένειά σας την απαραίτητη υποστήριξη στην κρίσιμη περίοδο της μετάβασης στο γυμνάσιο. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα και η επεξεργασία των δεδομένων θα γίνει μόνο με σκοπό τη βελτίωση των δράσεων του σχολείου μας, χωρίς να δημοσιευτούν πουθενά. Παρακαλούμε να κυκλώσετε τις απαντήσεις σας στα ακόλουθα ερωτήματα:

- |  |     |     |
|--|-----|-----|
| * Γνωρίζετε το πρόγραμμα σπουδών του γυμνασίου;  | NAI |     |
| OXI  |     |     |
| * Ξέρετε πώς κυλάει μια τυπική μέρα στο γυμνάσιο για το παιδί;   | NAI |     |
| OXI  |     |     |
| * Γνωρίζετε περίπου κατά μέσο όρο πόση ώρα θα χρειάζεται να μελετάει το παιδί σας για τα ημερήσια καθήκοντα του στο γυμνάσιο;      | NAI |     |
| OXI  |     |     |
| * Γνωρίζετε αν υπάρχουν στο γυμνάσιο λέσχες ή ομάδες στις οποίες το παιδί σας μπορεί να συμμετέχει;                                | NAI |     |
| OXI  |     |     |
| * Είστε εξοικειωμένοι με τη χρήση της ιστοσελίδας του γυμνασίου ώστε να πληροφορήστε σχετικά με τις ανακοινώσεις του σχολείου σας; | NAI | OXI |
| Είστε ενήμεροι για τους τρόπους επικοινωνίας με το γυμνάσιο του παιδιού σας;   | NAI | OXI |
| * Γνωρίζετε τα αθλήματα που το παιδί σας θα παρακολουθήσει στο γυμνάσιο;   | NAI | OXI |
| * Πιστεύετε πως το παιδί σας είναι σε ικανοποιητικό βαθμό προετοιμασμένο για την μετάβαση στο γυμνάσιο;                            | NAI | OXI |
| * Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε εργαστήρια και ομάδες γονέων;  | NAI |     |
| OXI  |     |     |

Ξέρετε που να απευθυνθείτε προκειμένου να δηλώσετε εθελοντής ή να εμπλακείτε με κάποιο άλλο τρόπο στις δράσεις του γυμνασίου;

NAI OXI

Υπάρχουν θέματα για τα οποία θα θέλατε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη μετάβαση του παιδιού σας στο γυμνάσιο; Αν ναι, παραθέστε.

---



---



---



---



---



---

*ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΥΜΝΑΣΙΟΠΑΙΔΩΝ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ  
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ*

- \* Τι ώρα αρχίζουν τα μαθήματα στο Γυμνάσιο, πόσα λεπτά διαρκεί η διδακτική ώρα, τι ώρα τελειώνουν;
- \* Πόσα διαλείμματα κάνετε στο Γυμνάσιο και πόσα λεπτά διαρκεί το κάθε ένα;
- \* Έχετε διαφορετικό καθηγητή για κάθε μάθημα;
- \* Έχετε την ίδια αίθουσα ή μπαίνετε σε διαφορετική αίθουσα για κάθε μάθημα;
- \* Διδάσκονται διαφορετικά μαθήματα στο Γυμνάσιο απ' αυτά του Δημοτικού και πόσο δύσκολα ήταν για σας αυτά τα καινούρια μαθήματα;
- \* Όταν ο καθηγητής παραδίδει το μάθημα, μπορούμε να κρατάμε σημειώσεις;
- \* Ποια από τα μαθήματα εξετάζονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς;
- \* Πόσα τρίμηνα υπάρχουν και από τι εξαρτάται η βαθμολογία του κάθε τριμήνου;
- \* Πόσα διαγωνίσματα γίνονται σε κάθε τρίμηνο και πόση χρονική διάρκεια έχουν;
- \* Πώς αντιμετωπίζονται οι μαθητές που έχουν σοβαρές δυσκολίες με τα μαθήματά τους; Προσφέρεται κάποιου είδους βοήθεια από το σχολείο σε αυτούς τους μαθητές;
- \* Υπάρχει Κανονισμός Λειτουργίας του Σχολείου; Πόσο διαφορετικοί και αυστηροί είναι οι κανονισμοί σε θέματα ώρας προσέλευσης, χρήση κινητού, σεβασμού, αλληλοκατανόησης, ανεπιθύμητων συμπεριφορών, αδικαιολόγητων απουσιών, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων;
- \* Πόσες απουσίες πρέπει να συμπληρώσει κάποιος, για να μείνει μετεξεταστέος ή στάσιμος;
- \* Όταν απουσιάζει ένας καθηγητής ή καθηγήτρια, έχουμε ακούσει να λένε τα παιδιά ότι έχουν κενό. Τι σημαίνει αυτό;
- \* Μπορούν οι μαθητές να βγαίνουν έξω από το σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή των κενών τους;
- \* Λειτουργούν προγράμματα δραστηριοτήτων πολιτιστικού, περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, αγωγής υγείας κ.ά. ή τι άλλου είδους εκδηλώσεις ή γιορτές γίνονται;
- \* Πόσες εκπαιδευτικές επισκέψεις ή εκδρομές κάνετε στη διάρκεια της χρονιάς;
- \* Στο Δημοτικό έχουμε το κάθε τμήμα το δικό του δάσκαλο, στον οποίο απευθυνόμαστε για προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Στο Γυμνάσιο τι γίνεται;
- \* Στο Γυμνάσιο μπορούμε να ζητήσουμε να μπούμε στην ίδια τάξη με φίλους μας;
- \* Υπάρχει τρόπος να εκφράσουμε τα προβλήματά μας, τα παράπονά μας ή τις δυσκολίες μας;

*Δραστηριότητα «ΠΟΛΗ...ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΗ»*

Διαλέγω ρόλους για την πόλη που χτίζουμε από την αρχή.

Το σενάριο της δραστηριότητας είναι ότι όλη η τάξη και όσοι βρισκόμαστε μέσα σε αυτήν θέλουμε να φτιάξουμε μια κοινωνία-πόλη από την αρχή και ο καθένας πρέπει να αναλάβει και από ένα ρόλο. Τα παιδιά διαλέγουν από την παρακάτω λίστα ρόλων-επαγγελμάτων αυτό που τους αντιπροσωπεύει καλύτερα και στο οποίο πιστεύουν ότι θα πετύχουν. Καλό είναι να επιλέξουν μόνο ένα αλλά αν κάποιος θέλει μπορεί και περισσότερα. Ο συντονιστής μπορεί να χρησιμοποιήσει τις επιλογές προκειμένου να οδηγηθεί σε συμπεράσματα σχετικά με τις ικανότητες και τον τρόπο σκέψης των παιδιών αλλά και τις κλίσεις τους. Τα επαγγέλματα είναι τα εξής:

- × **προπονητής** (κατευθύνει, στηρίζει, διδάσκει)
- × **κηπουρός** (εκτρέφει, ενισχύει, κλαδεύει, ξεριζώνει τα αγριόχορτα)
  - × **ναυαγοςώστης** (παρατηρεί, αντιδρά, σώζει)
- × **υπεύθυνος αναπλαισίωσης** (δημιουργικός, επηρεάζει, δρα)
  - × **Άη Βασίλης** (θετικός, δίνει πλούσια δώρα)
  - × **γονιός** (ανατρέφει, καθοδηγεί, στηρίζει)
  - × **γιατρός** (ακούει, αναλύει, συνταγογραφεί)
  - × **τεχνίτης** (δημιουργικός, πρακτικός, επιδέξιος)
  - × **διευθυντής** (οργανώνει, εφαρμόζει πολιτικές, στηρίζει)
- × **παίκτης ομάδας** (προπονείται, συνεργάζεται, παίζει το παιχνίδι)
  - × **πωλητής** (επηρεάζει, προωθεί στο εμπόριο)
  - × **προγραμματιστής** (κατανοεί τους κανόνες, σχεδιάζει)
    - × **αναλυτής** (αξιολογεί, επιλύει γρίφους)
  - × **φρουρός ασφαλείας** (ελέγχει, επιβάλλει κανόνες)
- × **ταξιδιωτικός πράκτορας** (ακούει, κάνει πωλήσεις, συνδυάζει ανθρώπους με προορισμούς)
  - × **εκπρόσωπος τύπου** (συνηγορεί, είναι ορατός, εκπροσωπεί)

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΩΝ ΑΞΙΩΝ**

Αγαπητά μας παιδιά,

το ερωτηματολόγιο που κρατάτε στα χέρια σας έχει στόχο να σας βοηθήσει να σκεφτείτε γύρω από το τί θεωρείτε σημαντικό σχετικά με το επάγγελμα που θα θέλατε να ακολουθήσετε. Είναι **ανώνυμο** και **δεν έχει σωστές και λάθος απαντήσεις**. Προσπαθήστε να είστε όσο πιο ειλικρινείς γίνεται και να απαντήσετε στις παρακάτω δηλώσεις ανάλογα με το βαθμό που θεωρείτε την καθεμία ασήμαντη, σημαντική ή πολύ σημαντική.

Τι είναι σημαντικό για σας στη δουλειά σας; Αξιολογήστε τη σημασία που έχουν για σας αυτές οι εργασιακές αξίες, σημειώνοντας με X στην κατάλληλη στήλη. Προσθέστε άλλες αξίες που εσείς θεωρείτε σημαντικές.

Θέλω...	Ασήμαντο	Σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1. να κερδίζω αρκετά χρήματα ώστε να ζω καλά.			
2. να δουλεύω καλά με τους συνεργάτες μου.			
3. να μου δοθεί η ευκαιρία να γίνω επικεφαλής.			
4. μια μόνιμη εργασία.			
5. μια δουλειά που είναι ασφαλής για την υγεία μου.			
6. να νιώθω σημαντικός στη δουλειά μου.			
7. να με εμπιστεύονται και να μου επιτρέπεται να δουλεύω μόνος.			
8. να δουλεύω με άτομα που γνωρίζουν τη δουλειά τους.			
9. να έχω πολλά διαφορετικά καθήκοντα.			
10. να χρησιμοποιώ όλες τις δεξιότητές μου.			
11. να τα πηγαίνω καλά με τους συνεργάτες μου.			
12. ο χώρος εργασίας μου να είναι καθαρός και άνετος.			
13. καλές παροχές και μισθό.			
14. να είμαι δημιουργικός/ή.			

15. να είμαι συνεπής και να κάνω καλά τη δουλειά μου.			
16. να έχω μια δουλειά που να ταιριάζει στις δεξιότητές μου.			
17. να μπορώ να προοδεύω.			
18. να δουλεύω μόνο συγκεκριμένες ώρες της ημέρας.			
19. να δουλεύω σε διάφορες θέσεις στη δουλειά μου.			
20. να πληρώνομαι περισσότερο εφόσον θα έχω περισσότερες αρμοδιότητες.			
21. να έχω καλύτερες θέσεις όσο θα μαθαίνω περισσότερα.			
22. να παίρνω αποφάσεις για τη δουλειά μου.			
23. να ξέρω τι πρέπει να κάνω στα πλαίσια της θέσης μου.			
24. να προσπαθώ να επιτύχω τους μακροπρόθεσμους στόχους μου.			
25. να λύνω μόνος μου προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία μου.			
26. να χρησιμοποιώ τις ειδικές δεξιότητες που έχω αποκτήσει.			
27. να βλέπω τα αποτελέσματα της δουλειάς μου.			
28. να συνταξιοδοτηθώ νωρίς.			
29. καλή συνταξιοδοτική κάλυψη.			
30. αρκετό χρόνο διακοπών.			
31. να δουλεύω με κοινό.			
32. να δικτυώνομαι και να οικοδομώ σχέσεις.			
33. να διαχωρίζω την επαγγελματική από την προσωπική μου ζωή.			
34. μια δουλειά με προκλήσεις.			

35. μια δουλειά που να ταιριάζει με την προσωπικότητά μου.			
36. να λαμβάνω επαγγελματική εκπαίδευση.			
37. να διατηρείται ζωντανό το ενδιαφέρον μου.			
38. να καταλαβαίνω τον σκοπό της δουλειάς που κάνω.			
39. μια δουλειά που δεν αντιβαίνει στις προσωπικές αξίες μου.			
40. μια δουλειά που να αντανακλά τα ενδιαφέροντά μου.			
41. την ευκαιρία να συνεχίσω τις σπουδές μου.			
42. τον κατάλληλο εξοπλισμό που χρειάζομαι για να κάνω τη δουλειά μου.			
43. να μου λένε πώς τα πάω.			
44. να ικανοποιώ τις ανάγκες των πελατών.			
45. να μπορώ να εκφράζω τις δικές μου απόψεις.			

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 18

### *Δραστηριότητα «Αποχαιρετισμός στο σχολείο»*

Με χαρτόνια, φτιάχνουμε στην τάξη ένα δέντρο και στα φύλλα του γράφουμε όλα όσα θα κρατήσουμε από το δημοτικό για να τα πάρουμε ως εφόδια στο γυμνάσιο. Ακολουθεί παιχνίδι «το κουβάρι των αναμνήσεων» με κουβάρι από μαλλί, του οποίου τη μια άκρη κρατάει ένα παιδί, και το πετάει σε κάποιο άλλο, αφού πρώτα μοιραστεί με την τάξη μια ανάμνηση του από την σχολική του ζωή ως τώρα, καλή ή κακή. Ο ένας πετάει στον άλλο μέχρι να πάρουν όλα τα παιδιά τον λόγο και το αποτέλεσμα είναι ένας ιστός, μέσα στον οποίο μπλέκονται τελικά κοινές αναμνήσεις.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 19

### *Δραστηριότητα «Αφήνω και εγώ το στίγμα μου»*

Οι μαθητές της ΣΤ΄ χρησιμοποιώντας ένα μεγάλο κομμάτι από χαρτί του μέτρου και διαφορετικά χρώματα ή μπογιές και πινέλα, αποτυπώνουν το δακτυλικό τους αποτύπωμα, κάτι ξεχωριστό και διαφορετικό σε όλους μας. Κάτω από αυτό, γράφουν μια φράση, είτε δική τους είτε κάτι άλλο που τους έκανε εντύπωση ως δήλωση που επιθυμούν να μείνει στον τοίχο του σχολείου (μπορεί να έχει τη μορφή συμβουλής προς τους μικρότερους, ανάμνησης δικής τους ή απλώς ένα ρητό που τους αρέσει ή κάτι άλλο). Αυτό το μεγάλο σε μέγεθος έργο τέχνης, θα εκτεθεί στο σχολείο σε χώρο που να είναι ορατός σε όλους όσους βρίσκονται εκεί (μαθητές και δασκάλους) και θα δηλώνει τόσο τη διαφορετικότητα όλων μας όσο και την υγιή συνύπαρξη μας σε ένα κοινό πλαίσιο. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ενδέχεται να είναι αποτέλεσμα δουλειάς πάνω σε συναισθήματα, διαχείριση θυμού, ανάπτυξης κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων κ.α.



**ΣΧΕΔΙΟ ΥΠΟΒΟΛΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

**ΣΧΟΛΙΚΗΣ  
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ**

<b>ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ</b>	
<b>ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>	
<b>ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ</b>	
<b>ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ</b>	

Ημερομηνία .....

Αριθ. Πρωτ. ....

Σχ. Έτος: .....

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ** .....

**Δ/ΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ** ..... **ΓΡΑΦΕΙΟ** .....

ΤΗΛ. .... **ΔΗΜΟΣ / ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ** .....

FAX ..... Email .....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ..... ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: .....

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ: ..... ΠΕ: .....

**Ο ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΑΣ:**

.....  
.....  
.....

**ΠΡΑΞΗ ΑΝΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ:**

<b>Αρ. Πράξης</b>	<b>Ημερομηνία</b>

<b>ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ</b>		
<b>ΜΟΝΟ ΠΡΩΙ</b>	<b>ΠΡΩΙ ΚΑΙ ΑΠΟΓΕΥΜΑ</b>	<b>ΜΟΝΟ ΑΠΟΓΕΥΜΑ</b>

## ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΟΥ ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΕΙ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (ΠΕ)	ΔΙΑΤΙΘΕΜΕΝΕΣ ΩΡΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ		ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ  (ΦΟΡΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ)
		ΩΡΕΣ ΥΠΕΡΩΡΙΑΣ	ΩΡΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ Σ ΩΡΑΡΙΟΥ		

### Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ (ΠΕ)	ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΕ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ ΕΤΗ (ΝΑΙ/ΟΧΙ)	ΣΧΕΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ  (ΦΟΡΕΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ)
1.			
2.			

### ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ : ..... ΑΓΟΡΙΑ: ..... ΚΟΡΙΤΣΙΑ: .....

ΑΜΙΓΓΕΣ ΤΜΗΜΑ:		ΜΕΙΚΤΗ ΟΜΑΔΑ:	
----------------	--	---------------	--

#### Συνάντηση ομάδας:

<i>ΗΜΕΡΑ:</i>	<i>ΩΡΑ:</i>	<i>ΤΟΠΟΣ:</i>

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΡΧΕΙΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ; ΝΑΙ / ΟΧΙ (Αν όχι δημιουργήστε ένα εφέτος)

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

×

ΥΠΟΘΕΜΑ

ΤΑ (ΠΟΙΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ-ΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ ΘΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΤΕ) :

Β. ΠΟΙΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΒΑΛΛΑΤΕ; (γράψτε συνοπτικά τους πιο σημαντικούς)

Γ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ:

Δ. ΠΕΔΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Ε. ΚΑΤΑΓΡΑΨΤΕ ΣΥΝΟΠΤΙΚΑ ΤΗΝ ΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΑΣ  
ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ (20- 25 ΔΙΩΡΑ)

Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος

(διερεύνηση θέματος, επεξεργασία, υλοποίηση δράσεων, επισκέψεων, παρουσίαση κλπ)

1ος Μ ΗΝ ΑΣ	
2ος Μ ΗΝ ΑΣ	
3ος Μ ΗΝ ΑΣ	
4ος Μ ΗΝ ΑΣ	
5ος Μ ΗΝ ΑΣ	

Αριθμός προβλεπόμενων επισκέψεων .....

ΠΡΟΣΟΧΗ: Για την έγκριση του προγράμματος μαζί με το έντυπο υποβάλλονται και

1. Κατάλογος με το ονοματεπώνυμο των μαθητών της ομάδας, την τάξη και το τμήμα τους.
2. Αντίγραφο της πράξης του συλλόγου

Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ