ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)

Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών στην συναισθηματική ευεξία μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας

Βασιλική Γαλούση, Χριστίνα Καρέλα

doi: 10.12681/dial.37844

Copyright © 2024, Χριστίνα Αντώνιος Καρέλα, Βασιλική Γαλούση

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γαλούση Β., & Καρέλα Χ. (2024). Διερεύνηση της επίδρασης της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό και των εφαρμοζόμενων διδακτικών πρακτικών στην συναισθηματική ευεξία μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας . *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *10*, 1–21. https://doi.org/10.12681/dial.37844

Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης
2024, Τεύχος 10, σσ. 1-21
e-ISSN: 2459-3737

© Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
http://dx.doi.org/10.12681/dial.37844

Διερεύνηση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και των διδακτικών πρακτικών στην συναισθηματική ευζωία παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας

Βασιλική Γαλούση[1] & Χριστίνα Καρέλα[2]

[1]*Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού* [2]*Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

Περίληψη

Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και της ευζωίας των μαθητών/τριών ήδη από τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους. Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, το κλίμα και η οργάνωση της τάξης και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την ευζωία των παιδιών στο σχολείο. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της συναισθηματικής ευζωίας μαθητών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (6- 8 ετών), σύμφωνα με ορισμένους δηλωτικούς προστατευτικούς παράγοντες (π.χ. προσοχή, αυτοέλεγχος, πρωτοβουλία, φιλοκοινωνική συμπεριφορά, συνεργασία σχολείου-οικογένειας), καθώς και των πιθανών διαφορών της ως προς το φύλο και τη σχολική επίδοση. Επιπλέον, μελετήθηκε η σύνδεση της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών καθώς και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη με τη συναισθηματική ευζωία των μαθητών/τριών. Συμμετείχαν 160 εκπαιδευτικοί από την Αττική και την υπόλοιπη Ελλάδα απαντώντας στο ερωτηματολόγιο της έρευνας για τους/τις μαθητές/τριες τους. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικές διαφορές της ευζωίας ως προς το φύλο και τη σχολική επίδοση των παιδιών, με τα κορίτσια και τους/τις μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ευζωίας. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι σχέσεις εγγύτητας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών καθώς και οι διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες στη μάθηση σχετίζονται θετικά με τους παράγοντες συναισθηματικής ευζωίας, ενώ οι συγκρουσιακές σχέσεις και οι διδακτικές πρακτικές προσανατολισμένες στην επίδοση σχετίζονταν αρνητικά. Η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση θετικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδίως σε παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική ευζωία, προστατευτικοί παράγοντες, ποιότητα σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή, διδακτικές πρακτικές, πρωτοσχολική ηλικία

Abstract

Schools may promote the psychosocial development and well-being of students from their early years of schooling. The quality of the teacher-student relationship, school climate, the classroom structure and the teaching practices are among the factors that influence children's well-being at school. This paper aims to investigate: 1. the emotional wellbeing of primary school students during the first and second primary school grade, which emerges from protective factors such as attention/concentration, self-control, initiative, social interaction and

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Καρέλα Χριστίνα*, karela.christina@ac.eap.gr, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
Corresponding author: *Karela Christina*, karela.christina@ac.eap.gr, Hellenic Open University.

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
e-publisher: *National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi

school-family cooperation, 2. the impact of gender and school performance on children's well-being, and 3. the relation between the quality of teacher-students relationships, as well as teachers' instructional practices with students' emotional well-being. Study sample consisted of 160 primary teachers from Attica and the rest of Greece who answered the survey questionnaire and provided information about their students. The results indicated significant differences in well-being as concerned to gender and school performance, with girls and high-achieving students showing higher levels of emotional well-being. In addition, it was found that teacher-student proximity relationships and learning-oriented teaching practices were positively related to emotional well-being factors and conflictual relationships and performance-oriented teaching practices were negatively related. This paper aims to contribute to the enhancement of teachers' role and the formulation of positive educational policy, especially for early school-aged children.

Keywords: emotional well-being, protective factors, teacher-student relationship, instructional practices, young elementary students

Εισαγωγή

Τελευταία η έρευνα στην εκπαίδευση έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην αναγνώριση εκείνων των παραγόντων και συνθηκών που συμβάλλουν στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα, η έννοια της ευζωίας (wellbeing) των μαθητών στο σχολείο ανάγεται σε παιδαγωγική αξία υψηλής προτεραιότητας. Πρόκειται για μια πολύπλευρη έννοια που απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση καθώς εμπεριέχει μια γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική, σωματική, ψυχολογική, ηθική και πνευματική διάσταση (Clement, 2010).

Ένας ευρέως αποδεκτός προσδιορισμός της ευζωίας αναφέρεται στη γνωστική και συναισθηματική εκτίμηση ενός ατόμου για την αίσθηση ευχαρίστησης και πληρότητας στη ζωή του, όπως διαμορφώνεται αφενός από τη βίωση ευχάριστων εμπειριών και συναισθημάτων και την κατά το δυνατόν αποφυγή των αρνητικών, και αφετέρου από ένα αίσθημα ικανοποίησης (Diener et al., 2002). Οι Efklides και Moraitou (2013) υποστηρίζουν ότι η ευζωία σχετίζεται με την ευτυχία (ή ευδαιμονία), καθώς αναφέρεται στην καλή σωματική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου και αποτελεί δείκτη της ποιότητας της ζωής του. Όσον αφορά τα παιδιά, η δημιουργία και διατήρηση θετικών σχέσεων, η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και συμπεριφορών, οι δεξιότητες προσαρμογής, η αυτοεκτίμηση και η αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με την ευζωία και επιδρούν σημαντικά στην προαγωγή της ανθεκτικότητας, στην ετοιμότητα και ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στη μετέπειτα ανάπτυξή τους (Barblett & Maloney, 2010).

Μελέτες συνηγορούν πως το πλαίσιο του σχολείου μπορεί να επηρεάσει την ευζωία των παιδιών (Henderson, 2012· Rowe, 2004). Ιδιαίτερα το κλίμα του σχολείου, η οργάνωση της τάξης, η υποστήριξη και η φροντίδα των εκπαιδευτικών, η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο και οι αξίες της εκπαίδευσης φαίνεται να έχουν σημαίνοντα ρόλο ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία (Clement, 2010). Υπάρχει επίσης μια θετική σύνδεση μεταξύ της ευζωίας των μαθητών/τριών και της ικανοποίησής τους από το σχολείο και των σχολικών επιτευγμάτων τους (Ash & Huebner, 2001· Cheng & Furnham, 2002). Ο κύριος όγκος των ευρημάτων στο συγκεκριμένο πεδίο προέρχεται από μαθητές/τριες

δημοτικού ή γυμνασίου, ενώ φαίνεται να υπάρχει ένα κενό στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με παιδιά που ξεκινούν το σχολείο.

Συγκεκριμένα, οι Opdenakker και Van Damme (2000) εξετάζοντας μαθητές/τριες γυμνασίου έδειξαν ότι το προσωπικό του σχολείου καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν θετικά την ευζωία των μαθητών και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Όσον αφορά ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς ο σεβασμός προς τους/τις μαθητές/τριές τους, η ενθάρρυνση να θέτουν θετικούς στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση και η υποστήριξη μέσω κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, πέραν ενός προγράμματος σπουδών που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, βρέθηκε ότι ενισχύουν το αίσθημα ευζωίας τους (Engels et al., 2004· Patricio et al., 2015). Ομοίως, η Hascher (2008) διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών η οποία χαρακτηρίστηκε από δικαιοσύνη, φροντίδα και υψηλής ποιότητας διδασκαλία συνέβαλε σημαντικά στην ευημερία των μαθητών στην Ελβετία. Επιπρόσθετα, ευρήματα σε ελληνικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι ευχάριστες σχολικές εμπειρίες, όπως διαμορφώνονται από ένα θετικό και χωρίς όρους αποδοχής περιβάλλον, καθώς και η καλλιέργεια θερμών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, τον αυτοέλεγχο, την κοινωνική αποτελεσματικότητα και τα σχολικά επιτεύγματα των μαθητών (Πετρογιάννης, 2004· Χατζηχρήστου, 2015). Από τη πλευρά τους οι μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι πήγαιναν στο σχολείο επειδή ήθελαν πρωτίστως να αποκτήσουν γνώσεις σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε κλίμακες ευζωίας, αν και υπάρχουν ευρήματα που υποδεικνύουν τη σύνδεση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων με το αίσθημα ευζωίας (Van Petegem et al., 2008).

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην υπάρχουσα συζήτηση αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ευζωία των μαθητών/τριών στο σχολείο, διερευνώντας περαιτέρω τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στη τάξη. Επικεντρώνεται στην πρωτο-σχολική ηλικία καθώς η εν λόγω ηλικιακή ομάδα έχει κινήσει λιγότερο το ενδιαφέρον των ερευνητών, παρόλο που οι πρώιμες σχολικές εμπειρίες θεωρούνται κρίσιμες καθώς δύναται να καθορίσουν τη προσαρμογή και την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού στο σχολείο (Legkauskas & Magelinskaitė-Legkauskienė, 2021).

Ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και συναισθηματική ευζωία

Ο σημαίνων ρόλος της ποιότητας της σχέσης μαθητή/τριας- εκπαιδευτικού για την προσωπική και φιλοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αναδεικνύεται σε πολλές μελέτες (Cefai, 2007· Clement, 2010· Theron, 2015). Χαρακτηριστικά της όπως η φροντίδα, η υποστήριξη και το ενδιαφέρον φαίνεται ότι επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, την παρακίνηση για ενασχόληση με τις σχολικές εργασίες, την καλλιέργεια κίνητρων ή ενδιαφέροντος για μάθηση και τη σχολική επίδοση (Lovat & Clement, 2008· Rowe, 2004).

Η μελέτη της επίδρασης της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας θεωρείται αναγκαίο να ξεκινά με την είσοδο των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, καθώς βρέθηκε ότι προβλέπει μακροπρόθεσμα τη σχολική επίδοση και τη δέσμευση των παιδιών (O'Connor & McCartney, 2007). Μάλιστα, οι Hamre και Pianta (2001)

παρατήρησαν ότι ο τύπος δεσμού με τον/την εκπαιδευτικό τα πρώτα σχολικά χρόνια μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ακόμα και στην όγδοη τάξη. Ευρύτερα, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας (π.χ. ανάμεσα στην/στον εκπαιδευτικό και το παιδί, στην/στον εκπαιδευτικό και τους γονείς καθώς και μεταξύ συνομηλίκων) φαίνεται ότι λειτουργεί καθοριστικά στην προσαρμογή των παιδιών σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον και τη γενικότερη ευζωία τους (Birch & Ladd, 1997· Pianta et al., 1995).

Ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια η δυναμική αυτή της σχέσης συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την εμπλοκή στη μάθηση, τα σχολικά επιτεύγματα και τη σχολική επιτυχία (Hughes et al., 2008). Η υποστήριξη που λαμβάνουν από τον/την εκπαιδευτικό αυξάνει τη συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/τριών για εμπλοκή στις σχολικές εργασίες (Hughes et al., 2008), τους παρακινεί να συνεχίσουν την προσπάθεια και να επιδιώκουν θετικούς κοινωνικούς στόχους, ενώ επηρεάζει επίσης την επίδοσή τους και το βαθμό ευζωίας τους στο σχολείο (Wentzel, 2002). Επιπροσθέτως, η δέσμευση των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία και οι επιδόσεις τους έχει βρεθεί ότι επηρεάζονται από την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και είναι υψηλότερα όταν το περιβάλλον της τάξης είναι καλά δομημένο, στοργικό και υπάρχουν σαφείς και υψηλές προσδοκίες (Klem & Connell's, 2004).

Ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς αυξάνουν το αίσθημα ευζωίας των μαθητών/τριών, αντίθετα οι αυστηρές, απόμακρες και υποτιμητικές σχέσεις έχουν αρνητικό αντίκτυπο (Van Petegem et al., 2007· Yildirim et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι Buyse και συνεργάτες (2009) επισημαίνουν ότι όταν οι σχέσεις μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού χαρακτηρίζονται από εγγύτητα, στοργή και υποστήριξη, τότε αυξάνεται η ευζωία, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή, το αίσθημα ευχαρίστησης και η εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου. Μια σχέση ζεστασιάς και φροντίδας φαίνεται ότι προάγει τη θετική συμπεριφορά και προλαμβάνει την εμφάνιση ή διατήρηση δυσχερειών, ιδίως στα μικρά παιδιά που στερούνται τη φροντίδα από τους ενήλικες (Hamre & Pianta, 2001). Επίσης, καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, αυξάνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις δραστηριότητες της τάξης, και βελτιώνει τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Birch & Ladd, 1997· Doll et al., 1999). Τέλος, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας δεν σχετίζεται μόνο με την ευζωία και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αλλά και με τη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, όσο εγγύτερη χαρακτηρίζεται η σχέση μεταξύ τους στην Α΄ τάξη, τόσο υψηλότερη επίδοση σημειώνουν τα παιδιά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Buyse et al., 2009).

Αντίθετα αποτελέσματα παρατηρούνται όταν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών χαρακτηρίζονται είτε από σύγκρουση είτε από εξάρτηση. Κατά τους Pianta και συνεργάτες (1995) μια συγκρουσιακή σχέση μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού αποτελεί τροχοπέδη στην προσαρμογή και στην ανάπτυξη γνωστικών ή κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ αναφέρουν ότι παιδιά που διατηρούσαν συγκρουσιακές σχέσεις με την/τον νηπιαγωγό εμφάνιζαν μακροχρόνια εχθρική στάση απέναντι στην/στον εκπαιδευτικό ακόμα και στη Β΄ τάξη. Υποστηρίζεται ότι οι συγκρούσεις δημιουργούν μια αποτρεπτική εικόνα του σχολείου που ενισχύει αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και επηρεάζει σημαντικά την στάση και σχολική επίδοσή τους (Doll et al., 1999). Όσον αφορά την περίπτωση της εξαρτητικής σχέσης, αυτή αναφέρεται όταν το παιδί προσκολλάται στην/στον εκπαιδευτικό. Η/ο εκπαιδευτικός

αποτελεί τη μοναδική πηγή στήριξης και απαλλαγής από τη μοναξιά του στο σχολικό περιβάλλον, παρακωλύοντας την επικοινωνία και την εξερεύνηση σχέσεων με συνομηλίκους (Birch & Ladd, 1997). Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως χωρίς την αμέριστη καθοδήγηση και βοήθεια των εκπαιδευτικών, το παιδί αισθάνεται ανίκανο να αποδώσει στο όποιο σχολικό καθήκον του ανατίθεται, επηρεάζοντας το αίσθημα ευζωίας.

Διδακτικές πρακτικές (προσανατολισμένες στη μάθηση ή στην επίδοση) και συναισθηματική ευζωία

Πέρα από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία στη τάξη φαίνεται ότι επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Ιδιαίτερα οι δομές στόχων στη τάξη, το κλίμα της τάξης και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες/ διαδικασίες δημιουργούν διαφορετικά κίνητρα και συμπεριφορές μάθησης (Ames, 1992· Van Landeghem et al., 2002). Κατά τον Clement (2010) τα κίνητρα και η εμπλοκή στη μάθηση αναδεικνύονται ως βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ευημερία, στην ακαδημαϊκή πρόοδο αλλά και στην ολόπλευρη ωρίμανση των μαθητών/τριών.

Σύμφωνα με τη «Θεωρία των στόχων επίτευξης», οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση ή προς την επίδοση (Anderman & Anderman, 2009). Βάσει των πρώτων, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας είναι προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από το ενδιαφέρον και την προσπάθεια για μάθηση, αποβλέποντας στη βελτίωση του εαυτού. Βάσει των δεύτερων, ο προσανατολισμός της διδασκαλίας είναι οι υψηλοί βαθμοί, ενώ η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την ικανότητα κάποιου να είναι καλύτερος από τους άλλους στην τάξη ή να μην φανεί κατώτερος, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική σύγκριση (Anderman & Anderman, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, όταν στόχο αποτελεί η βαθιά γνώση και κατανόηση έχει βρεθεί ότι η διδασκαλία πραγματοποιείται σε ένα θετικό περιβάλλον σεβασμού, υποστήριξης και, εμπιστοσύνης. Εκεί ενθαρρύνεται η επικοινωνία, η συνεργασία και η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις αποφάσεις της τάξης (Anderman & Anderman, 2009). Τα παιδιά φαίνεται ότι αποκτούν κίνητρα, αυτοέλεγχο και προσαρμοστικότητα με αποτέλεσμα να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα ένα δυσάρεστο γεγονός και να παρουσιάζουν ικανοποιητικά επίπεδα ευζωίας (Leontopoulou, 2013). Παράλληλα, οι ανατιθέμενες εργασίες προσαρμόζονται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, τους παρέχεται συχνά ανατροφοδότηση, ενώ η αξιολόγηση γίνεται βάσει της ατομικής προόδου κάθε παιδιού (Anderman & Anderman, 2009).

Ο Hodgson (2007) επιβεβαιώνει ότι η ευζωία των μαθητών/τριών στο σχολείο υποστηρίζεται όταν, εκτός από τις θετικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται συμπεριληπτικές πρακτικές, υπάρχει κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους και ανταπόκριση σε αυτές. Έτσι αναπτύσσεται αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στην οικοδόμηση της μάθησης και έχουν λόγο για τα όσα διαδραματίζονται στη τάξη. Άλλοι/ες ερευνητές/ριες προσθέτουν ότι θετικές

εμπειρίες και ένα αίσθημα ευχαρίστησης προκύπτουν όταν το πρόγραμμα σπουδών είναι αναπτυξιακά κατάλληλο, το περιεχόμενο και η διδασκαλία των μαθημάτων είναι πολιτισμικά ευαίσθητα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση και οι μακροπρόθεσμοι στόχοι που θέτονται είναι θετικοί και ρεαλιστικοί (White & Kern, 2018).

Η Boekaerts (1993) τονίζει ότι η ευζωία των μαθητών/τριών επηρεάζει τη μάθησή τους κυρίως μέσω των αντιλήψεών τους για τις δυνατότητές τους (π.χ. αυτό-αποτελεσματικότητα, ερμηνεία και έλεγχος συναισθημάτων) καθώς και της προσλαμβανόμενης υποστήριξης από τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Υποστηρίζεται ότι η ευζωία των μαθητών αυξάνεται όσο εκείνοι βελτιώνουν τις επιδόσεις τους και αποκτούν εμπειρίες ψυχολογικής ροής (flow experiences) οι οποίες εμπεριέχονται στις πρακτικές διδασκαλίας (Johnson, 2004).

Από την άλλη, οι διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην επίδοση αποθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες σε περίπτωση αποτυχίας, γεγονός που επηρεάζει τη μελλοντική τους αντιμετώπιση απέναντι στα προβλήματα (Dweck & Leggett 1988· Lightfoot et al., 2014). Επιπλέον, τέτοιου είδους διδακτικές τεχνικές καλλιεργούν χαμηλά κίνητρα μάθησης, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου και αισθήματα ανεπάρκειας στους μαθητές (Anderman & Anderman, 2009). Καθώς ενισχύεται η κοινωνική σύγκριση μεταξύ των μαθητών/τριών, αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στη συναισθηματική ευζωία, όσο και στην επίδοση και τις κοινωνικές τους ικανότητες (Kaplan & Maehr, 1999). Τέλος, οι Patton και συνεργάτες (2000) εξετάζοντας μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι όταν στόχος είναι η εκπαίδευση προσανατολισμένη στην επίδοση αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αποδέσμευση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή, και σε συνακόλουθη ένταση στις σχέσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την έλλειψη σύνδεσης με τη σχολική τάξη και επηρεάζοντας την ευζωία των παιδιών.

Παρόλη τη σημαντικότητά τους για τη διαδικασία της μάθησης, στην ελληνική βιβλιογραφία, η επίδραση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη στη γενικότερη ψυχική υγεία και ευζωία των παιδιών έχει μερικώς μελετηθεί, ενώ τα ερευνητικά ευρήματα αναφορικά με την πρωτο-σχολική ηλικία είναι περιορισμένα. Δεδομένου ότι οι πρώτες εμπειρίες μάθησης μπορεί να καθορίσουν την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, την μετέπειτα επίδοση και ανάπτυξη τους (Hughes et al., 2008· Lightfoot et al., 2014) η περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο εκτιμάται αναγκαία.

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη συναισθηματική ευζωία μαθητών/τριών της Α΄ και Β΄ τάξης του Δημοτικού, όπως συνάγεται από παράγοντες που περιλαμβάνουν την προσοχή/συγκέντρωση, τον αυτοέλεγχο, την πρωτοβουλία, τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς και τις πιθανές διαφορές της ως προς το φύλο και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Επιπλέον, αποσκοπεί να μελετήσει τη συμβολή της ποιότητας της σχέσης (εγγύτητας/σύγκρουσης) μεταξύ εκπαιδευτικών των μαθητών/τριών καθώς και των διδακτικών πρακτικών με προσανατολισμό προς τη μάθηση ή την επίδοση που

εφαρμόζονται στη σχολική τάξη στη συναισθηματική ευζωία των μαθητών/τριών, όπως αυτά εκτιμώνται από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη:

1. Υπάρχουν διαφορές, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο (αγόρι/κορίτσι) και τη σχολική επίδοση (χαμηλή/μέτρια/υψηλή) στη συναισθηματική ευζωία των μαθητών/τριών Α΄ και Β΄ Δημοτικού;

2. Συνδέεται η σχέση του εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με τους παράγοντες συναισθηματικής ευζωίας των μαθητών;

3. Συνδέονται οι διδακτικές πρακτικές (προσανατολισμένες προς τη μάθηση ή την επίδοση) που εφαρμόζονται στη τάξη με τους παράγοντες συναισθηματικής ευζωίας των μαθητών/τριών;

Μεθοδολογία

Διαδικασία και Συμμετέχοντες

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχτηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς δίνει τη δυνατότητα συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2016). Προηγήθηκε πιλοτική έρευνα τον Δεκέμβριο του 2020, ενώ η κύρια φάση (π.χ. εύρεση δείγματος, χορήγηση ερωτηματολογίου, συλλογή δεδομένων και ανάλυση) ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2021 και διήρκεσε περίπου έξι μήνες.

Αναφορικά με τη συλλογή του δείγματος ακολουθήθηκε βολική δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Συγκεκριμένα, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας διεξήχθη κατά την περίοδο της πανδημίας Covid 19 τα μέτρα προστασίας (π.χ. αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων) έθεταν ορισμένους περιορισμούς που οδήγησαν στη χρήση ενός δείγματος στο οποίο είχαν ευκολία πρόσβασης οι ερευνητές. Για τη συλλογή των δεδομένων έγινε χρήση ενός ερωτηματολογίου το οποίο απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς που κατά το σχολικό έτος διενέργειας της έρευνας δίδασκαν στην Α’ ή Β’ δημοτικού, για τους μαθητές τους.

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν μέσω σχετικής επιστολής για το σκοπό της έρευνας και τη συμβολή τους σε αυτή, κατά πλειοψηφία με τη μεσολάβηση των διευθυντών. Παρέχονταν, επίσης, διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας, την εχεμύθεια κατά την ανάλυση των δεδομένων και διασφαλίζονταν η δυνατότητα αποχώρησής τους ανά πάσα στιγμή από αυτή. Όσοι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν συμπλήρωναν το έντυπο συγκατάθεσης, το οποίο αποστελλόταν στις ερευνήτριες, και ελάμβαναν ακολούθως το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Αυτό χορηγήθηκε κυρίως μέσω σχετικού εργαλείου δημιουργίας φορμών στο διαδίκτυο (“*Google forms*”) καθώς η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων λόγω Covid 19 ευνόησε τον ψηφιακό διαμοιρασμό του. Οι οδηγίες που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ήταν αφού εστιάσουν τυχαία σε ένα παιδί, το οποίο γνώριζαν το λιγότερο τέσσερις εβδομάδες, να απαντήσουν αυθόρμητα στο ερωτηματολόγιο που τους στάλθηκε. Η μόνη διευκρίνηση που δόθηκε αφορούσε στην επιλογή παιδιού διαφορετικού φύλου και επίδοσης, σε περίπτωση επανασυμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί (129 γυναίκες και 31 άνδρες) από σχολικές μονάδες κυρίως της Αττικής ή/και άλλων αστικών περιοχών της Ελλάδας. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στην εκπαίδευση οι περισσότεροι εργάζονταν από 15 και άνω έτη (63%), ακολουθούσαν όσοι ήταν από 1 έως 10 έτη (22.6%), και κατόπιν οι εκπαιδευτικοί με 10 έως 15 έτη προϋπηρεσίας (14.4%). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κοινωνικο-δημογραφικά στοιχεία των παιδιών για τα οποία οι συμμετέχοντες παρείχαν τις πληροφορίες.

Συγκεκριμένα, τα αγόρια ήταν ελαφρώς περισσότερα (N=83, 51.9%) από τα κορίτσια (N=77, 48.1%), ενώ τα παιδιά που φοιτούσαν στην Α΄ τάξη ήταν λιγότερα (N=67, 41.9%) από αυτά που φοιτούσαν στη Β΄ τάξη (N=93, 58.1%). Η πλειοψηφία των παιδιών ήταν ελληνικής καταγωγής (N=147, 91.9%) και δεν επαναφοιτούσαν στην τάξη τους (N=148, 92.5%). Τα περισσότερα παιδιά, βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών τους σε σχετικό ερώτημα, είχαν υψηλή σχολική επίδοση (N=71, 44.4%), ακολούθησαν εκείνα με μέτρια (N=54, 33.8%) κι έπειτα εκείνα με χαμηλή σχολική επίδοση (N=35, 21.9%). Τέλος, δυσκολίες (π.χ., μαθησιακές, συναισθηματικές) αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς περίπου στα μισά από τα παιδιά (N=89, 55.6%).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων αποτελούνταν από τέσσερα μέρη. Το πρώτο αναφερόταν σε δημογραφικές πληροφορίες για την/τον εκπαιδευτικό και το παιδί. Τα υπόλοιπα μέρη αποτελούταν από τρεις κλίμακες που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία και προσαρμόστηκαν όπου χρειάστηκε (π.χ. αντίστροφη μετάφραση στις ξενόγλωσσες κλίμακες, πιλοτική εφαρμογή ή/και αναθεώρηση) ώστε να παρέχουν αξιόπιστες μετρήσεις των υπό μελέτη μεταβλητών όπως περιγράφονται ακολούθως:

Προκειμένου να αξιολογηθούν τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, τα οποία συνδέονται με τη συναισθηματική ευεξία χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Ευεξίας Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας (ΣΕΠ) (Bardos & Πετρογιάννης, 2011). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 40 δηλώσεις που ακολουθούν μια τετράβαθμη κλίμακα αξιολόγησης από το «ποτέ» έως το «πάντα». Τα ερωτήματα εμπίπτουν σε πέντε παράγοντες: προσοχή/συγκέντρωση, αυτοέλεγχος, ανάληψη πρωτοβουλιών, φιλοκοινωνική συμπεριφορά και συνεργασία με το σχολείο. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας για εκπαιδευτικούς έχουν ελεγχθεί, από τους κατασκευαστές της, με διάφορους τρόπους. Πιο συγκεκριμένα η εγκυρότητα περιεχομένου ελέγχθηκε με προσφυγή σε ειδικούς. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής συνήθως αναζητείται η συνάφεια μεταξύ της κλίμακας που κατασκευάζεται και μίας αντίστοιχής που μετρά το ίδιο ή παρόμοιο χαρακτηριστικό (συγκλίνουσα εγκυρότητα) ή η μη συνάφεια με μία κλίμακα που μετρά διαφορετικού χαρακτηριστικό (διακρίνουσα εγκυρότητα). Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων ιδιοτήτων χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη εκδοχή των εξής κλιμάκων: Child Social Behavioural Questionnaire (CSBQ), Preschool and Kindergarten Behavior Scales (PKBS), Child Behavior Checklist (ή Achenbach Child Behavior Checklist). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές της οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's α για τους πέντε παράγοντες κυμαίνονταν σε ικανοποιητικά επίπεδα, από 0.76 έως 0.93.

Για την εκτίμηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους/τις μαθητές/τριές τους έγινε χρήση της σύντομης εκδοχής της Κλίμακας για τη Σχέση Μαθητή- Εκπαιδευτικού (*"Student-Teacher Relationship Scale (STRS-SF)"*) του Pianta

(1992, όπ. ανάφ. στο Patrício et al., 2015). Η ανωτέρω κλίμακα περιλαμβάνει δύο υποκλίμακες: η «σύγκρουση» αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ένας/μία εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι η σχέση του με έναν/μία συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια χαρακτηρίζεται από αρνητικότητα, ενώ η «εγγύτητα» το βαθμό στον οποίο ένας/μία εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι η σχέση του με έναν/μία μαθητή/τρια χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, στοργή και ανοικτή επικοινωνία. Αποτελείται συνολικά από δεκαπέντε δηλώσεις από τις οποίες επτά αξιολογούν τη σχέση εγγύτητας και οκτώ τη σχέση σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (από 1= «δεν ισχύει καθόλου» έως 5= «ισχύει απόλυτα»). Στη συγκεκριμένη κλίμακα ο δείκτης α του Cronbach έδειξε ισχυρή εσωτερική αξιοπιστία τόσο στη διάσταση της σύγκρουσης (α=0.87) και της εγγύτητας (α=0.86) όσο και στο σύνολό της (α=0.84) (Patrício et al., 2015). Ελληνική μελέτη εκτίμησε, επίσης, τις ψυχομετρικές ποιότητες της κλίμακας η οποία χορηγήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής (Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Ο συντελεστής α του Cronbach έδειξε επαρκή εσωτερική συνοχή τόσο για την εγγύτητα (α = .72) όσο και τη σύγκρουση (α= .82).

Όσον αφορά τη μέτρηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη επιλέχτηκε η Κλίμακα για τις Διδακτικές Πρακτικές (“*Approaches to Instruction*”) από αυτές για τα Πρότυπα Προσαρμοστικής Μάθησης (“*Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*”) (Midgley et al., 2000). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από δύο υποκλίμακες. Η πρώτη περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις και αναφέρεται στις διδακτικές πρακτικές που προσανατολίζονται στη βαθιά γνώση και την ανάπτυξη της ικανότητας. Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει πέντε δηλώσεις οι οποίες εμπίπτουν στις διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στην επίδοση και τονίζουν τη σημασία της επίδειξης ικανότητας. Ο δείκτης α του Cronbach βρέθηκε ίσος με 0.69 και στις δύο υποκλίμακες (Midgley et al., 2000).

Αποτελέσματα

Σύγκριση φύλου και σχολικής επίδοσης μαθητών ως προς τη συναισθηματική ευεξία

Προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την εκτιμώμενη από τους εκπαιδευτικούς συναισθηματική τους ευεξία εφαρμόστηκαν μη παραμετρικές αναλύσεις, καθώς στον έλεγχο κανονικότητας με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kolmogorov- Smirnov οι παράγοντες ΣΕΠ δεν βρέθηκε να ακολουθούν κανονική κατανομή. Συνεπώς, το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ($U=1467$, $p<0.001$), με τα κορίτσια να παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συνολικής συναισθηματικής ευεξίας (Mdn=3.30) σε σχέση με τα αγόρια (Mdn=2.78).

Ακολούθως, για τον έλεγχο των πιθανών διαφορών μεταξύ μαθητών/τριων με χαμηλή, μέτρια ή υψηλή επίδοση ως προς τη συναισθηματική ευεξία, επιλέχθηκε το κριτήριο Kruskal-Wallis για τρία ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική ευεξία μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετική σχολική επίδοση [$H(158)=58.86$, $p<0.001$], με τη τιμή της μέσης θέσης (mean rank) της συναισθηματικής ευεξίας για μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση να κυμαίνεται σε 3.30, για τους/τις μαθητές/τριες με μέτρια επίδοση υπολογίστηκε 2.81 και 2.54 για αυτούς/ές με χαμηλή επίδοση αντίστοιχα.

Για την διερεύνηση του τρόπου που διαφέρουν τα επιμέρους ζεύγη κατηγοριών σχολικής επίδοσης, ως προς τη συναισθηματική ευεξία, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην συναισθηματική ευεξία μεταξύ μαθητών/τριών με χαμηλή και μέτρια επίδοση (U=648, p=0.001), με τους/τις τελευταίους/ες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας (Mdn= 50.50) από αυτούς με χαμηλή επίδοση (Mdn= 36.51). Αντίστοιχα, όσον αφορά τη διερεύνηση των διαφορών ανάμεσα σε μέτρια και υψηλή σχολική επίδοση το κριτήριο Mann-Whitney έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους (U=741, p<0.001), με τους/τις μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας (Mdn= 79.56) συγκριτικά με αυτούς/ές με μέτρια επίδοση (Mdn= 41.22). Τέλος, το κριτήριο Mann-Whitney έδειξε ότι βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στη συναισθηματική ευεξία μεταξύ μαθητών/τριών με χαμηλή και υψηλή επίδοση (U=263, p<0.001), με τους/τις τελευταίους/ες να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας (Mdn= 67.30) συγκριτικά με την άλλη ομάδα (Mdn=25.51).

Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και της συναισθηματικής ευεξίας

Προκειμένου να ελεγχθεί η συνάφεια μεταξύ των σχέσεων εγγύτητας ή των συγκρουσιακών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με τη συναισθηματική ευεξία έγινε χρήση του συντελεστή συσχέτισης Spearman ρ. Τα αποτελέσματα, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, έδειξαν θετική συνάφεια μεταξύ των σχέσεων εγγύτητας εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με καθέναν από τους παράγοντες συναισθηματικής ευεξίας, ενώ αρνητική με τις συγκρουσιακές σχέσεις.

Πίνακας 1.

Έλεγχος συνάφειας μεταξύ της ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού και της συναισθηματικής ευεξίας

N=160	Προσοχή	Πρωτοβουλία	Φιλο-κοινωνικότητα	Αυτοέλεγχος	Συνεργασία σχολείου-οικογένειας
Σχέσεις εγγύτητας εκπαιδευτικού-μαθητή	0.44*	0.38*	0.58*	0.42*	0.48*
Σχέσεις σύγκρουσης εκπαιδευτικού-μαθητή	-0.69*	-0.19*	-0.63*	-0,74*	-0.42*

*p<0.001

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις σχέσεις εγγύτητας διαπιστώθηκε υψηλότερη συνάφεια (αν και μέτρια σε ισχύ) με τον παράγοντα της φιλοκοινωνικότητας (rs=0.58, p<0.001, N=160) και ακολουθούν αυτοί της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, της προσοχής και του αυτοελέγχου, ενώ η πιο ασθενής συνάφεια φαίνεται να είναι με τον παράγοντα της πρωτοβουλίας (rs=0.38, p<0.001, N=160). Από την άλλη, αναφορικά με τις σχέσεις σύγκρουσης, σημειώνεται ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα του αυτοελέγχου (rs=-0.74, p<0.001, N=160), και μέτριες συσχετίσεις με τον παράγοντας της προσοχής (rs=-0.69, p<0.001, N=160) και της φιλοκοινωνικότητας (rs=-0.63, p<0.001, N=160). Η συνάφεια με τον παράγοντα της πρωτοβουλίας εμφανίζεται ως η πιο ασθενής (rs=-0.19, p<0.001, N=160).

Έλεγχος συνάφειας των διδακτικών πρακτικών (προσανατολισμένες στη μάθηση ή στην επίδοση) με τους παράγοντες συναισθηματικής ευεξίας

Προκειμένου να διερευνήσουμε την πιθανή σχέση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη (προσανατολισμένων προς τη μάθηση ή την επίδοση) με τους παράγοντες συναισθηματικής ευεξίας των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman. Τα αποτελέσματα (Πίνακας 2) έδειξαν θετική σχέση των διδακτικών πρακτικών ως προς τη μάθηση με όλους τους παράγοντες της συναισθηματικής ευεξίας, και αντίστροφα αρνητική με τις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση.

Πίνακας 2.

Έλεγχος συνάφειας των διδακτικών πρακτικών (προς τη μάθηση ή στην επίδοση) με τη συναισθηματική ευεξία

N=160	**Προσοχή**	**Πρωτοβουλία**	**Φιλο-κοινωνικότητα**	**Αυτοέλεγχος**	**Συνεργασία σχολείου-οικογένειας**
Διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση	0.67*	0.47*	0.60*	0.60*	0.47*
Διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση	-0.48*	-0.27*	-0.43*	-0,32*	-0.40*

*p<0.001

Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης για τιςν διδακτικές πρακτικές προς τη μάθηση κυμάνθηκε από ασθενή επίπεδα για τον παράγοντα της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας (rs=0.47, p<0.001, N=160) έως και μέτρια επίπεδα για τον παράγοντα της προσοχής (rs=0.67, p<0.001, N=160). Από την άλλη, όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές προς την επίδοση, ο παράγοντας της προσοχής παρουσιάζει την

υψηλότερη συνάφεια με τις διδακτικές πρακτικές (αν και μέτρια σε ισχύ) (rs=-0.48, p<0.001, N=160), ενώ ακολουθούν ο παράγοντας της φιλοκοινωνικότητας (rs=-0.43, p<0.001, N=160) και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (rs=-0.40, p<0.01, N=160).

Συζήτηση

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία μια σειρά από παράγοντες όπως η δημιουργική διδασκαλία, οι στοργικοί εκπαιδευτικοί, το δημοκρατικό κλίμα τάξης, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και οι συμμετοχικές διαδικασίες (Clement, 2010· Γούτας, 2022· Graham et al., 2016· de Róiste et al., 2012) έχουν βρεθεί ότι επηρεάζουν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, την ολόπλευρη ανάπτυξη και ευζωία των μαθητών/τριών. Η παρούσα μελέτη εστίασε σε μαθητές/τριες πρωτο-σχολικής ηλικίας, επιδιώκοντας να διερευνήσει τυχόν διαφορές στη συναισθηματική ευεξία των παιδιών βάσει φύλου ή επίδοσης και να μελετήσει τη σύνδεσή της με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, καθώς και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται στη τάξη. Ακολούθως σχολιάζονται τα βασικότερα συμπεράσματά της.

Αρχικά διαπιστώθηκαν διαφορές στη συναισθηματική ευεξία μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικού φύλου. Σε αντίθεση με έρευνες που δεν καταγράφουν σημαντικές διαφυλικές διαφορές (Huebner et al., 2006) ή/και ευρήματα που παρουσιάζουν τα αγόρια πιο ικανοποιημένα από τον εαυτό τους και με υψηλότερο αίσθημα γενικής ευζωίας συγκριτικά με τα κορίτσια (Kaye- Tzadok et al., 2017), στην παρούσα εργασία βρέθηκε ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ευζωίας. Ομοίως οι Gilligan και συνεργάτες (1990, όπ. ανάφ. στο Jordan, 2013) εξετάζοντας διαχρονικά την ψυχική ανθεκτικότητα και ευζωία των παιδιών, εντόπισαν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων, με τα αγόρια κατά την παιδική ηλικία να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τα κορίτσια.

Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι η πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικών διαταραχών ή προβλημάτων συμπεριφοράς/διαγωγής (π.χ. προκλητική, εναντιωματική συμπεριφορά, επιθετικότητα) είναι υψηλότερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια, όταν έρχονται αντιμέτωπα με στρεσογόνες καταστάσεις (Buyse et al., 2009· Sun & Stewart, 2007). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι, κάτω από αντίξοες συνθήκες, τα αγόρια είναι λιγότερο πιθανό να αναζητήσουν τη φροντίδα και την υποστήριξη κάποιου ενήλικα, συγκριτικά με τα κορίτσια, όπως επιτάσσουν οι προσδοκίες για το ρόλο των δυο φύλων (Pomerantz et al., 2001).

Τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν και με άλλες μελέτες, οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια, αν και τείνουν να εσωτερικεύουν τα προβλήματα ή να αυτό-κατηγορούνται για τις αποτυχίες τους (Jordan, 2013), παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ευζωίας, καθώς κοινωνικά και συναισθηματικά προσαρμόζονται καλύτερα και αναζητούν πιο ενεργά βοήθεια καταφεύγοντας στις διαθέσιμες πηγές τους (Buyse et al., 2009· Sun & Stewart, 2007). Ομοίως οι Tobia και συνεργάτες (2019) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια αξιολόγησαν τη σχολική τους ευζωία πιο θετικά, ωστόσο παρουσίασαν περισσότερα σωματικά συμπτώματα ή νευρικότητα από τα αγόρια σε κάθε σχολική βαθμίδα.

Ένα ακόμα αποτέλεσμα που προκύπτει από την παρούσα μελέτη είναι ότι η σχολική επίδοση επηρεάζει τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών/τριών ακόμα και

στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, καθώς παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών/τριών με διαφορετική σχολική επίδοση. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες με υψηλή επίδοση εμφανίζουν, κατά τους εκπαιδευτικούς τους, σημαντικά υψηλότερη ευζωία συγκριτικά με μαθητές/τριες που παρουσιάζουν μέτρια και ακόμη περισσότερο χαμηλή σχολική επίδοση. Πράγματι, και άλλες έρευνες επαληθεύουν την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ σχολικής επίδοσης και συναισθηματικής ευζωίας, συμπεραίνοντας ότι τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και η υψηλή επίδοση στο σχολείο επιδρούν θετικά στην ευζωία των παιδιών (Miller et al., 2013· Lv et al., 2016). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με υψηλότερους βαθμούς παρουσιάζουν καλύτερη συναισθηματική λειτουργία στο σχολικό πλαίσιο, ενώ εκείνα με χαμηλότερους βαθμούς εκδήλωσαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα (Undheim & Sund, 2005).

Σε συνέχεια των παραπάνω, οι μαθητές/τριες με χαμηλή επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές με μέση ή υψηλή επίδοση παρουσίασαν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (Løhre et al., 2014). Αυτό δημιουργεί απαισιοδοξία, τάση παραίτησης και αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης δυσκολιών και μειωμένης ευζωίας (Leontopoulou, 2013· Lv et al., 2016). Πέραν αυτών, η έλλειψη ενθάρρυνσης, εποικοδομητικής ανατροφοδότησης και αναγνώρισης της προσπάθειας των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς ή ακόμα και η ταμπέλα του «κακού μαθητή» αποτελούν τροχοπέδη στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους και οδηγούν σε μειωμένα κίνητρα μάθησης, χαμηλή σχολική επίδοση και χαμηλά επίπεδα ψυχικής ευζωίας (Henderson & Milstein, 2003· Κυριάκου, 2014).

Αναφορικά με τη σύνδεση της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών με την ευζωία των τελευταίων βρέθηκε ότι όσο πιο στενές σχέσεις στοργής, υποστήριξης και φροντίδας αναπτύσσονται, τόσο αυξάνεται η συναισθηματική ευζωία των μαθητών/τριών σε κάθε επιμέρους εξεταζόμενο παράγοντα. Ειδικότερα, φάνηκε ότι βελτιώνεται η φιλοκοινωνική συμπεριφορά, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η προσοχή/συγκέντρωση των μαθητλων.

Τα αποτελέσματά συμφωνούν με άλλες έρευνες που υποστηρίζουν ότι όταν οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνουν τη δημιουργία μίας σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό, τότε υπάρχει αξιόλογη επίδραση στην υγιή συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Buyse et al., 2009· Masten et al., 2008· Patricio et al., 2015). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι βελτιώνει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού τα πρώτα χρόνια φοίτησής του στο σχολείο, το προασπίζει από την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και προλαμβάνει την σχολική εγκατάλειψη (Birch & Ladd, 1997· Buyse et al., 2009· Doll et al., 1999· Pianta et al., 1995). Επιπρόσθετα ευρήματα δηλώνουν ότι μία σχέση εγγύτητας με τον/την εκπαιδευτικό διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την απόκτηση κίνητρων, την ικανότητα αυτορρύθμισης, τη διαμόρφωση θετικών σχολικών εμπειριών και κοινωνικών σχέσεων, την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και επιτυχία (Buyse et al., 2009· Griffiths et al., 2009· Masten et al., 2008· Patricio et al., 2015· Rohner, 2010).

Τέλος, πέρα από τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες, η παρούσα μελέτη διαπίστωσε ότι η εγγύτητα εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας ευνοεί τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Σχετικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ευζωία των παιδιών ενισχύεται με τη δημιουργία θετικών, εποικοδομητικών δεσμών μεταξύ οικογένειας και σχολείου που επιτρέπουν να αισθάνονται ασφαλή, επιδρώντας στη γνωστική,

συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Sheridan et al., 2013· Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι όσο πιο συγκρουσιακές είναι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, τόσο περισσότερο μειώνεται η συναισθηματική ευεξία του παιδιού. Μάλιστα οι τιμές των συσχετίσεων με κάθε παράγοντα συναισθηματικής ευεξίας είναι υψηλότερες σε σχέση με αυτές της σχέσης εγγύτητας. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αρνητική επίδραση των συγκρουσιακών σχέσεων αφορά περισσότερο τον αυτοέλεγχο, την προσοχή/συγκέντρωση και τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά.

Το εύρημα αυτό συνάδει με άλλες έρευνες που αναφέρουν ότι οι συγκρουσιακές σχέσεις μαθητή/τριας-εκπαιδευτικού σχετίζονται αρνητικά με τον αυτοέλεγχο, την κριτική ικανότητα του παιδιού και τη ρύθμιση σκέψεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών (Li & Lau, 2019). Οι Bottrell και Armstrong (2012) επισημαίνουν ότι η έλλειψη καθημερινής φροντίδας και ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών/τριών προκαλούν αισθήματα απογοήτευσης, απομόνωσης και ευαλωτότητας. Τα παιδιά φαίνεται ότι αισθάνονται παραμελημένα και ψυχικά καταβεβλημένα, γεγονός που επιφέρει αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Henderson & Milstein, 2003· Κυριάκου, 2014).

Συγκεκριμένα, έρευνες συνηγορούν πως μια συγκρουσιακή ή απόμακρη σχέση προβλέπει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική άρνηση/ παραίτηση και μειωμένη ευζωία (Buyse et al., 2009· Doll et al., 1999· Hamre & Pianta, 2001· Henderson & Milstein, 2003· Κυριάκου, 2014). Επιπροσθέτως, τονίζεται πως η αποξένωση από τον/την εκπαιδευτικό σχετίζεται με την εμφάνιση άγχους για την καθημερινή απόδοση και μειωμένη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες (Skinner et al., 1990).

Αναφορικά με τη σύνδεση των διδακτικών πρακτικών με την ευζωία βρέθηκε ότι αυτές που στοχεύουν στη μάθηση επιδρούν θετικά αυξάνοντας κάθε παράγοντα συναισθηματικής ευεξίας. Ιδιαίτερα, διαπιστώθηκε υψηλότερη συσχέτιση με την προσοχή/ συγκέντρωση, τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά και τον αυτοέλεγχο των παιδιών. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της βαθιάς γνώσης και κατανόησης των μαθητών/τριών τους στηρίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους, αξιοποιούν τις ικανότητές τους, χρησιμοποιούν προσαρμοστικές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τυς (π.χ. κριτική σκέψη) και περιορίζουν το βαθμό αναβλητικότητας/ αυτό-εμποδίων που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Kaplan & Maehr, 1999). Απώτερο όφελος των παραπάνω αποτελεί η ενίσχυση της ευζωίας των μαθητών/τριών (Anderman & Anderman, 2009).

Σύμφωνα με τους Kaplan και Maehr (1999) οι διδακτικές πρακτικές που στοχεύουν στη βαθιά γνώση και κατανόηση επιδρούν θετικά στη ρύθμιση της σκέψης και της δράσης, αυξάνουν το κίνητρο για μεγαλύτερη προσπάθεια ή συνεχή βελτίωση και βελτιώνουν τις ικανότητες των παιδιών (Lightfoot et al., 2014). Συναφή ευρήματα υποστηρίζουν ότι οι διδακτικές πρακτικές που είναι στοχευμένες στη μάθηση και την κατανόηση συνδέονται θετικά με εκτελεστικές λειτουργίες (π.χ. προσοχή, αυτοέλεγχος), ενώ προάγουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη δημιουργική εμπλοκή στη μαθησιακή

διαδικασία, την ευελιξία κατά την αντιμετώπιση εμποδίων και τη δοκιμή διαφορετικών στρατηγικών μάθησης (Anderman & Anderman, 2009· Kaplan & Maehr, 1999). Οι μαθητές/τριες τείνουν να επιζητούν τις δυσκολίες και να τις αντιμετωπίζουν αισιόδοξα ως προκλήσεις που απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια, το οποίο μακροπρόθεσμα φαίνεται να οδηγεί σε επιτυχία (Dweck & Leggett, 1988· Lightfoot et al., 2014).

Επίσης, στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών που προσανατολίζονται στη μάθηση και την κατάκτηση της γνώσης έχουν θετικό αντίκτυπο στη φιλοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι συγκεκριμένες πρακτικές επιδρούν θετικά στη συμπεριφορά και στην κοινωνική επάρκεια των παιδιών (Anderman & Anderman, 2009· Kaplan & Maehr, 1999). Σύμφωνα με τη Benard (1995), ο προσανατολισμός στη μάθηση ενθαρρύνει τη συμμετοχή, τη συνεργασία και το διάλογο, καλλιεργώντας ένα κλίμα ομαδικότητας και αποδοχής, ενώ τα παιδιά απολαμβάνουν τη σχολική καθημερινότητα, παρά τις απαιτήσεις των μαθημάτων. Το παραπάνω συμβάλλει στη μείωση του άγχους επίδοσης, του κοινωνικού άγχους και των πιθανοτήτων εμφάνισης κατάθλιψης ενώ ενισχύσει την προαγωγή της ευζωίας (Anderman & Anderman, 2009· Benard, 1995).

Στην παρούσα μελέτη προέκυψε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στην επίδοση και της συναισθηματικής ευεξίας των παιδιών. Ωστόσο, οι τιμές των συσχετίσεων με κάθε παράγοντα συναισθηματικής ευεξίας είναι πιο ασθενείς σε σχέση με αυτές των διδακτικών πρακτικών που επικεντρώνονται στη βαθιά γνώση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι παρόλο που επηρεάζονται αρνητικά και οι πέντε μελετώμενοι παράγοντες ευεξίας, φαίνεται να υπάρχει ισχυρότερη σχέση με αυτόν της προσοχής/συγκέντρωσης και της φιλοκοινωνικότητας.

Τα παραπάνω συμφωνούν με ευρήματα τα οποία υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που αναπτύσσουν προσανατολισμό ως προς την επίδοση συχνά την θεωρούν αποτέλεσμα μιας σταθερής ικανότητας, ανεξαρτήτου προσπάθειας (Lightfoot et al., 2014). Ειδικά για τα παιδιά με χαμηλή επίδοση η αποτυχία ίσως γίνεται αντιληπτή ως μια κατάσταση δεδομένη που δε δύναται να αλλάξει, γι' αυτό αποθαρρύνονται και αποφεύγουν τις προκλήσεις. Και προγενέστερες έρευνες καταλήγουν στο ότι οι διδακτικές πρακτικές που είναι προσανατολισμένες προς την επίδοση υπονομεύουν τη συναισθηματική ευζωία και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα και στη σχολική επίδοση των παιδιών (Dweck & Leggett, 1988). Μία πιθανή ερμηνεία υποστηρίζει ότι στερούνται ενός ευέλικτου πλάνου μάθησης γι' αυτό δημιουργούν μαθητές που παραιτούνται εύκολα στις δυσκολίες (Dweck & Leggett, 1988· Lightfoot et al., 2014).

Τέλος, στην παρούσα μελέτη αναδείχτηκε η αρνητική συσχέτιση των διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στην επίδοση με τη φιλοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Σύμφωνα με μελέτες επιβεβαιώνεται ότι οι διδακτικές πρακτικές ως προς την επίδοση προκαλούν ή εντείνουν προβλήματα συμπεριφοράς και επηρεάζουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών (Anderman & Anderman, 2009· Kaplan & Maehr, 1999). Σχετικά ευρήματα υπογραμμίζουν την υψηλή πιθανότητα να προκληθεί κοινωνική σύγκριση, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοεκτίμηση και την ευζωία των παιδιών (Dweck & Leggett, 1988· Kaplan & Maehr, 1999).

Κλείνοντας, συμπληρωματικά με τα παραπάνω, οι Skinner και Pitzer (2012) συνοψίζουν πως οι επιδόσεις και η ευζωία των μαθητών συνδέονται θετικά με την

έγκαιρη παροχή ανατροφοδότησης, την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας και τη χρήση διαφορετικών τρόπων παρουσίασης της γνώσης. Αντίθετα, όταν η διδασκαλία είναι δασκαλοκεντρική με κύρια χαρακτηριστικά το μεγάλο φόρτο εργασιών για το σπίτι, την έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή των μαθητών, την καλλιέργεια ενός κλίματος ανταγωνισμού και όχι ανήκειν, η δέσμευση στο σχολείο και το αίσθημα ευζωίας μειώνονται.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Οι περιορισμοί της μελέτης έγκεινται σε μεθοδολογικά ζητήματα που αναδείχθηκαν. Συγκεκριμένα, εντοπίζονται αρχικά στο γεγονός ότι η μη πιθανολογική δειγματοληψία που επιλέχθηκε δε επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρόλο που ένα βολικό δείγμα δύναται να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνας, δε βεβαιώνει απόλυτα τον ερευνητή ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Creswell, 2016). Επίσης, στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε κατά την ανάλυση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων η προτεινόμενη από τους κατασκευαστές παραγοντική δομή των εργαλείων. Συστήνεται ωστόσο ο έλεγχος της εσωτερικής δομής τους ακόμα και αν αυτά έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές μελέτες ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα του εύρους των μεταβλητών που εκτιμώνται. Ένας άλλος περιορισμός αφορά στο γεγονός ότι, οι εκπαιδευτικοί αποτέλεσαν τους αποκλειστικούς πληροφοριοδότες για τους/τις μαθητές/τριές τους, το οποίο δύναται να περιέχει κάποιο βαθμό προκατάληψης στον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου της έρευνας. Αυτή ενδεχομένως να επηρεάστηκε και από τις ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες την περίοδο διενέργειας της μελέτης ή/και τους περιορισμούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τη δυνατότητα της δια ζώσης συναναστροφής με τους/τις μαθητές/τριές λόγω Covid 19. Η συνεκτίμηση των απόψεων των μαθητών/τριών είτε μέσω ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς είτε μέσω συνεντεύξεων εκτιμάται ότι θα έριχνε περισσότερο φως στη μελέτη της ευζωίας τους και των παραγόντων που την επηρεάζουν. Η διεξαγωγή, επίσης, διαχρονικών μελετών θα μπορούσε να διερευνήσει την πιθανή μακροπρόθεσμη επίδρασή τους στην ευζωία των μαθητών/τριών. Τέλος, στην παρούσα εργασία περιλήφθηκαν μεταβλητές που αφορούν κυρίως την/τον εκπαιδευτικό της τάξης. Προτείνεται μια οικοσυστημική μελέτη του πεδίου που θα λαμβάνει υπόψη τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (π.χ. καταγωγή, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) όσο και αυτά της σχολικής κοινότητας (π.χ. κλίμα και ήθος σχολείου, συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών).

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς της, επιδίωξη της συγκεκριμένης μελέτης ήταν τα ευρήματα να συνδράμουν όχι μόνο σε επίπεδο θεωρητικού προβληματισμού αλλά και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Αξίζει να σημειωθεί η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται τελευταία στον σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης ή παρέμβασης στο χώρο του σχολείου βασισμένα στις αρχές της Θετικής Ψυχολογίας (Leontopoulou, 2013). Τα αποτελέσματα της μελέτης ενδεχομένως να παρέχουν ερεθίσματα για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων που θα λαμβάνουν υπόψη την κοινωνική οργάνωσης της τάξης και τις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας, ασφάλειας, εκτίμησης και υποστήριξης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η θετική διαχείριση της τάξης βασιζόμενη στην εμπιστοσύνη, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην από κοινού οικοδόμηση μαθησιακών

εμπειριών, η χρήση βιωματικών και μαθητο-κεντρικών δραστηριοτήτων, η εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που συνδέονται με τις εμπειρίες ζωής των μαθητών και η συνεργασία με την οικογένεια αναδεικνύονται ως σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες της ευζωίας των παιδιών. Σε αυτούς ο Cefai (2008) προσθέτει τις ευκαιρίες για συμμετοχή όλων ανεξαρτήτως επίδοσης, ικανότητας ή άλλων χαρακτηριστικών, την παροχή πρωτοβουλιών για την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και τις θετικές και υψηλές προσδοκίες που ενισχύουν το αίσθημα των παιδιών ότι αξίζουν, τα οποία βοηθούν στη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των παιδιών. Απώτερος στόχος όλων αυτών των πολιτικών είναι η δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας που θα νοιάζεται, θα υποστηρίζει και θα καθοδηγεί τους μαθητές συναισθηματικά, μαθησιακά και κοινωνικά, ώστε να επιτευχθεί η θετική τους ανάπτυξη και μακροπρόθεσμη επιτυχία τους (Χατζηχρήστου, 2015).

Βιβλιογραφία

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261. https://doi.org/10.1037/0022- 0663.84.3.261

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Guilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 161-173). Routledge.

Ash, C., & Huebner, E.S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International, 22,* 320–336. https://doi.org/10.1002/pits.1014081

Barblett, L., & Maloney, C. (2010). Complexities of assessing social and emotional competence and wellbeing in young children. *Australasian Journal of Early Childhood, 35*(2), 13-18. https://doi.org/10.1177%2F183693911003500203

Bardos, A., & Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η ανάπτυξη της κλίμακας συναισθηματικής ευεξίας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Π. Γιαβρίμης, Ε. Παπάνης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σελ. 263-276). Κυριακίδη Αφοί.

Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC Development Team (ED386327 1995-08-00). https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522011

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 149-167. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_4

Bottrell, D., & Armstrong, D. (2012). Local resources and distal decisions: the political ecology of resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 247-264). Springer.

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Damme, J. V. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal, 110*(2), 119-141. https://doi.org/10.1086/605768

Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. Journal of Adolescence, 25(3), 327-339. https://doi.org/10.1006/jado.2002.0475

Cefai, C. (2008). Promoting resilience in the c*lassroom. A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills.* Jessica Kingsley Publishers.

Clement, N. (2010). Student wellbeing at school: The actualization of values in education. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 37-62). Springer.

Γούτας Θ. (2022). Επίδραση του σχολικού συστήματος προώθησης θετικών συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *8*, 262–284. https://doi.org/10.12681/dial.30039

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ.). 'Ιων.

De Róiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, *112*(2), 88-104. https://doi.org/10.1108/09654281211203394

Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi, S. (2002). Subjective well - being: the science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). University Press.

Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (1999, April 6-10). *ClassMaps: reliability and validity of a school wide mental health consultation program* [Paper presantation]. Annual Convention and Exposition of the National Association of School Psychologists. Las Vegas.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

Efklides, A., & Moraitou, D. (2013). Looking at quality of life and well-being from a positive psychology perspective. In A. Efkides & D. Moraitou (Eds.), *A Positive psychology perspective on quality of life* (pp. 1-14). Springer.

Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies, 30*, 127–143. https://doi.org/10.1080/0305569032000159787

Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: Relationships do matter. *Educational Research*, *58*(4), 366-383. https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1228841

Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 197-211). Routledge.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research, 47*, 84–96. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016

Henderson, N. (2012). Resilience in schools and curriculum design. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience* (pp. 297-306). Springer.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators.* Corwin Press.

Hodgson, D. (2007). Towards a more telling way of understanding early school leaving. *Issues in Educational Research, 17,* 40-61. https://www.iier.org.au/iier17/hodgson.html

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. F., & Drane, J. W. (2006). The brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for applications with middle school students. *Applied Research in Quality of Life, 1*(2), 211-216. https://doi.org/10.1007/s11482-006-9016-9

Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*, 1–14. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1

Johnson, L. S. (2004). *Academic engagement from the perspective of flow theory: A comparative analysis of student experience in nontraditional and traditional schools.* Northern Illinois University.

Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 73-86). Springer.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*(4), 330-358. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993

Kaye-Tzadok, A., Kim, S. S., & Main, G. (2017). Children's subjective well-being in relation to gender—What can we learn from dissatisfied children?. *Children and Youth Services Review, 80*, 96-104. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.058

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 74*, 262–273. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x

Κυριάκου, Α. (2014). Ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολείο. Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014*(2), 498- 504. http://doi.org/10.12681/edusc.288

Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later. *Early Child Development and Care*, *191*(1), 83-92. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603149

Leontopoulou, S. (2013). A comparative study of resilience in Greece and Cyprus: The effects of negative life events, self-efficacy, and social support on mental health. In A. Efkides & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 273-294). Springer.

Li, J. B., & Lau, E. Y. H. (2019). Teacher–student conflict and preschoolers' adjustment in the transition to primary school: The role of child self-regulation and parents' positive relations with others. *Early Education and Development, 30*(3), 423-437. https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1535227

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου). Gutenberg.

Løhre, A., Moksnes, U. K., & Lillefjell, M. (2014). Gender differences in predictors of school wellbeing?. *Health Education Journal, 73*(1), 90-100. https://doi.org/10.1177%2F0017896912470822

Lovat, T., & Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning. *Journal of Moral Education, 37*, 1–16. https://doi.org/10.1080/03057240701803643

Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z., & Luo, L. (2016). The relationship between academic achievement and the emotional well-being of elementary school children in China: The moderating role of parent-school communication. *Frontiers in Psychology, 7,* 948. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00948

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling, 12*(2), 2156759X0801200213. https://doi.org/10.1177/2156759X0801200213

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *The patterns of adaptive learning scales*. University of Michigan. https://www.researchgate.net/publication/272474856_The_Patterns_of_Adaptive_Learning_Scales_PALS_2000

Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research, 62*, 239-248. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*, 340–369. https://doi.org/10.3102/0002831207302172

Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 11*, 165–196. https://doi.org/10.1076/0924-3453

Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale–short form. *The Spanish Journal of Psychology, 18,* 1-12. https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29

Patton, G. C., Glover, S., Bond, L., Butler, H., Godfrey, C., Pietro, G. D., & Bowes, G. (2000). The Gatehouse Project: A systematic approach to mental health promotion in secondary schools. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *34*(4), 586-593. https://doi.org/10.1080/j.1440-1614.2000.00718.x

Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Σ. Τάνταρος (Επίμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη & οικογένεια* (σελ. 75- 100). Ελληνικά Γράμματα.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher- child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology, 7*(2), 295-312. https://doi.org/10.1017/S0954579400006519

Pomerantz, E. M., Saxon, J. L., & Kenney, G. A. (2001). Self-evaluation: The development of sex differences. In G. B. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: On the tenure and future of social cognition* (pp. 59–74). Erlbaum. https://doi.org/10.4324/9781410605887-9

Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 211-221. https://doi.org/10.1177%2F1069397110366849

Rowe, K. J. (2004). In good hands? The importance of teacher quality. *Educare News, 149*, 4–14.

Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher, 34*(1), 17-32. https://doi.org/10.1007/BF03216848

Sheridan, S. M., Sjuts, T. M., & Coutts M. J. (2013). Understanding and promoting the development of resilience in families. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 143-160). Springer.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22

Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion, 9*(4), 16-25. https://doi.org/10.1080/14623730.2007.9721845

Tobia, V., Greco, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2019). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, *20*, 841-861. https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2

ilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher–child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Early Education and Development, 19*(5), 816-835. https://doi.org/10.1080/10409280801975826

Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry, 14*(8), 446–453. https://doi.org/10.1007/s00787-005-0496-1

Van Landeghem, G., Van Damme, J., Opdenakker, M., De Frairie, D. F., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on noncognitive outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 13*, 429–451. https://doi.org/10.1076/sesi.13.4.429.10284

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research, 83*, 447–463. https://doi.org/10.1007/s11205-006-9055-5

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research, 85*, 279–291. https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287–301. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406

Φιλιππάτου Δ., & Δημητροπούλου Π. (2019). Psycho-educational prevention and intervention programs in the school context. Psychology: *The Journal of the Hellenic Psychological Society, 24*(1), 113–122. https://doi.org/10.12681/psy_hps.22389

Χατζηχρήστου Χ. Γ. (2015). *Ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου και συστήματος.* Gutenberg.

Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σελ. 163-202). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Yildirim, O., Acar, A. C., Bull, S., & Sevinc, L. (2008). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: A study on high school students. *Educational Psychology, 28*, 73–81. https://doi.org/10.1080/01443410701417945