

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 12 (2026)



Απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για το αίσθημα του ανήκειν και την απεμπλοκή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία

Ευθυμία Τσιάρα, Κωνσταντίνα Ρέντζου

doi: [10.12681/dial.42743](https://doi.org/10.12681/dial.42743)

Copyright © 2026, Ευθυμία Τσιάρα, Κωνσταντίνα Ρέντζου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιάρα Ε., & Ρέντζου Κ. (2026). Απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για το αίσθημα του ανήκειν και την απεμπλοκή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 12, 181–207. <https://doi.org/10.12681/dial.42743>

Απόψεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για το αίσθημα του ανήκειν και την απεμπλοκή τους από την εκπαιδευτική διαδικασία

Ευθυμία Τσιάρα¹ & Κωνσταντίνα Ρέντζου¹

¹ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τη σύνδεση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της απεμπλοκής παιδιών προσχολικής ηλικίας από τη μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύοντας τις συνέπειές της στην ενεργό συμμετοχή και τη γνωστική-συναισθηματική ανάπτυξη. Το αίσθημα του ανήκειν ορίζεται ως η αντίληψη του παιδιού ότι αποτελεί αποδεκτό, αναγνωρισμένο και σημαντικό μέλος της σχολικής κοινότητας, ενώ η απεμπλοκή περιγράφει τη συμπεριφορική, συναισθηματική και γνωστική αποστασιοποίηση από τη μάθηση, η οποία δύναται να αποτελέσει προγνωστικό δείκτη μελλοντικής σχολικής δυσκολίας ή διαρροής. Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο 2022–2024 σε τέσσερις προσχολικές μονάδες του νομού Ιωαννίνων με δείγμα 22 παιδιών ηλικίας 3–5 ετών. Μέσω συστηματικών παρατηρήσεων με την Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας και ημιδομημένων συνεντεύξεων διερευνήθηκαν οι εκφάνσεις απεμπλοκής και οι αντιλήψεις των παιδιών για το σχολείο, τις σχέσεις με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς και την αυτοαντίληψή τους. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα παιδιά που εμφανίζουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και δυσκολία συναισθηματικής ρύθμισης τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένη απεμπλοκή, ενώ η ύπαρξη φιλικών σχέσεων και θετικού σχολικού κλίματος ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και περιορίζει την απόσυρση. Συμπερασματικά, η καλλιέργεια υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας πρόληψης της απεμπλοκής και ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής.

Λέξεις-κλειδιά: αίσθημα του ανήκειν, ενεργός συμμετοχή, απεμπλοκή, προσχολική εκπαίδευση, απόψεις παιδιών

Preschool children's perspectives on their sense of belonging and disaffection

Abstract

This study investigates preschool children's perspectives on their sense of belonging and their experiences of disaffection (withdrawal) from learning, highlighting how these factors interact to influence engagement in early education. The work is framed within classical and modern theories of human social needs, such as Aristotle's notion of humans as inherently social beings and Maslow's hierarchy of needs, which places belonging as a prerequisite for self-actualization. It also builds on contemporary research on early childhood education quality (e.g. Rentzou, 2013), emphasizing that a warm, inclusive classroom climate promotes children's well-being and academic identity formation. Belongingness is defined as the perception of being an accepted and valued member of a group, associated with safety, emotional connection, and shared identity. In educational settings, a strong sense of belonging has been shown to enhance motivation, participation, and persistence, while its absence can lead to social isolation, low academic self-concept, and increased risk of disengagement and eventual school dropout. The study sought to explore the link between emotional disaffection and children's perceived belonging in preschool contexts. Specifically, it examined: (a) the emotional expressions displayed by disaffected children and their frequency, (b) children's self-perceptions, relationships with peers and educators, and sense of belonging, and (c) whether these factors differed by age. Two hypotheses guided the research: that disaffection would be negatively correlated with belonging, and that children with stronger belonging would show higher participation and fewer emotional withdrawal indicators. The research was conducted between 2022 and 2024 across four public preschools and daycare centers in Ioannina, Greece, using convenience sampling. The first phase mapped children's disaffection with the help of teachers to identify those for focused observation. The final sample consisted of 22 children (15 boys, 7 girls) aged 3–5 years. Data collection combined structured classroom observations using the Preschool Children's Disaffection Scale (57 items across behavioral, emotional, and cognitive subscales rated on a 5-point Likert scale) and semi-structured individual interviews. Observations were conducted by two trained researchers to ensure reliability, and each child was observed twice. Interviews consisted of 12 open-ended questions about school experiences, participation, friendships, and relationships with teachers. Quantitative findings revealed that disaffection indicators were present "some of the time" during the daily schedule. The most frequent expressions were low self-efficacy and difficulty regulating emotions, while hopelessness and self-blame were least common. Age differences emerged: three-year-olds displayed more externalized reactions (whining, anger, social withdrawal), whereas four- and five-year-olds showed more internalized responses such as low confidence and emotional self-regulation challenges. Interview data provided a nuanced view of children's experiences. Although most children reported liking school—primarily for play opportunities, peer contact, and recess—some expressed negative or mixed feelings, citing fatigue, peer conflicts, preference for home, or lack of interest in repeated activities. Participation in teacher-led activities was inconsistent, with many children admitting distraction, daydreaming, or seeking autonomous play. Children linked friendship with feelings of safety and

happiness, which seemed to buffer against disaffection, whereas those with few or no friends reported loneliness or exclusion, both risk factors for withdrawal. This study highlights that disaffection in preschool is a multifaceted phenomenon shaped by emotional, behavioral, and cognitive components and closely tied to children's sense of belonging. A strong sense of belonging emerges as a protective factor that promotes engagement and reduces the risk of withdrawal, thereby supporting positive academic and social trajectories. The findings underscore the need for early interventions focusing on strengthening peer relationships, creating emotionally supportive classrooms, and enhancing children's confidence in their abilities. Importantly, the research amplifies children's voices, revealing how they interpret their school experiences and why they disengage, offering valuable guidance for educators aiming to foster inclusive, participatory learning environments.

Keywords: sense of belonging, engagement, disaffection, early childhood education, children's perspectives

Εισαγωγή

Κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη να αναπτύσσει κοινωνικούς δεσμούς και να αισθάνεται ότι αποτελεί μέλος μιας ή περισσότερων κοινωνικών ομάδων. Η ανάγκη αυτή του ανθρώπου για κοινωνική αλληλεπίδραση έχει τονιστεί από τον Αριστοτέλη (Πολιτικά, Α', 1253a2), ο οποίος χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως ον φύσει κοινωνικό και πολιτικό. Αναγνωρίζοντας την κοινωνική φύση του ανθρώπου, γίνεται κατανοητό πως δύσκολα μπορεί να ευδοκιμήσει και να επιβιώσει μόνος του για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς έχει την επιθυμία να ανήκει σε μια ομάδα που μπορεί να είναι η οικογένεια, η γειτονιά, μια θρησκευτική ή επαγγελματική ομάδα, καθώς και να αισθάνεται αποδοχή των μελών της τόσο για την επιβίωσή του όσο και για την εξέλιξή του.

Η σημαντικότητα των κοινωνικών αναγκών του ανθρώπου έχει αναδειχθεί και από τον Maslow (1954), ο οποίος στα πλαίσια της θεωρίας του και την πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρωπίνων αναγκών, τόνισε ότι ο άνθρωπος, μετά την κάλυψη των βασικών αναγκών του για επιβίωση και αυτοσυντήρηση (φυσιολογικές ανάγκες και ανάγκες ασφάλειας) έχει κοινωνικές ανάγκες, όπως είναι το αίσθημα του ανήκειν και η ένταξη σε μια ομάδα. Σύμφωνα με τον Maslow, μόνο αφού πληρωθούν αυτές οι ανάγκες το άτομο μπορεί να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, η οποία τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας (Dost, & Mazzoli Smith, 2023). Με άλλα λόγια, ο δρόμος για την αυτοπραγμάτωση και την αυτό-ανάπτυξη περνά μέσα από την κοινωνική συνύπαρξη, καθώς ο άνθρωπος έχει την έμφυτη ανάγκη να συνυπάρχει και να συνεργάζεται με τους άλλους ανθρώπους.

Στενά συνυφασμένη με την έννοια της κοινωνικής συνύπαρξης είναι η έννοια της αίσθησης του ανήκειν¹. Το αίσθημα του ανήκειν περιγράφεται ως ένας συμβολικός χώρος όπου τα άτομα νιώθουν οικειότητα, άνεση, ασφάλεια και συναισθηματικό δέσιμο με τους άλλους, αισθήματα τα οποία εμφανίζονται σε βάθος χρόνου (Στατήρη &

¹Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία εκτός, χρησιμοποιούνται και άλλοι συναφείς όροι όπως για παράδειγμα το «αίσθημα της κοινότητας» (McMillan & Chavis, 1986), «το αίσθημα της ασφάλειας» (Lewiset al., 2016), «αίσθημα του σχετίζεσθαι» (Ryan & Deci, 2000), και «αίσθημα ιδιότητας μέλους» (Tinto, 2012).

Ανδρέου, 2017, σ.2). Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Hagerty et.al. (1992, σ. 173), η έννοια της αίσθησης του ανήκειν αναφέρεται στην «εμπειρία της προσωπικής εμπλοκής σε ένα σύστημα ή περιβάλλον, έτσι ώστε τα άτομα να αισθάνονται ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος αυτού του συστήματος ή περιβάλλοντος».

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το αίσθημα του ανήκειν ορίζεται από τον Goodenow (1993) ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά νιώθουν ευπρόσδεκτα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον που τα σέβεται και τα υποστηρίζει. Το αίσθημα του ανήκειν σχετίζεται με: α) τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί για τον εαυτό του τοποθετημένο στο σχολικό πλαίσιο, και β) την αυτοεικόνα του (Arslan & Duru, 2017). Αναφέρεται, δηλαδή, τόσο στο πώς αισθάνεται κάθε παιδί στο σχολικό πλαίσιο και αν βιώνει ότι τα υπόλοιπα μέλη το αποδέχονται, το εντάσσουν στα κοινωνικά τους δίκτυα, αναγνωρίζουν την αξία του και διαθέτουν μια κοινή σχολική ταυτότητα, όσο και στο πώς αυτό προσδιορίζεται και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέλος της ομάδας (Bettez, 2010 · Στατήρη & Ανδρέου, 2017).

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, το αίσθημα του ανήκειν είναι εγγενές σε όλες τις ηλικιακές φάσεις της ζωής του ανθρώπου, πόσο δε μάλλον κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, οπότε το παιδί αναπτύσσει την κοινωνικότητά του και άλλες κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες (Emilsson & Johansson, 2025). Η ανάγκη των παιδιών να συνδέονται, όχι μόνο με τα μέλη της οικογένειάς τους, αλλά και με τα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας συναισθηματικά ευχάριστες αλληλεπιδράσεις-, φαίνεται πως συνδέεται και επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη και ευημερία (Dost & Mazzoli Smith, 2023 · Skinner, Pitzer & Brule, 2014). Όταν τα παιδιά ξεκινούν να συνάπτουν φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις και αναπτύσσουν συναισθηματικούς δεσμούς, αισθάνονται ότι αποτελούν μέλη της συλλογικότητας της τάξης που αποτελεί τη βάση για την επιτυχημένη μάθηση και για το γενικό «ευ ζην» (Γεωργιάδη κ.α, 2007· Division for Early Childhood [DEC] & National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009· Warnock & Norwich, 2010, όπως παρατίθενται από Στατήρη & Ανδρέου, 2017, σ.2).

Αντίθετα, η έλλειψη του ανήκειν συνιστά σοβαρή στέρηση και ασκεί αρνητικές επιδράσεις στο άτομο, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα, καθώς μεγάλο μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των σκέψεων επηρεάζεται από αυτό το θεμελιώδες διαπροσωπικό κίνητρο. Αναλυτικότερα, τα παιδιά που έχουν ελάχιστους φίλους ή αναπτύσσουν αδύναμες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, αισθάνονται μοναξιά, απομόνωση ή δεν απολαμβάνουν αναγνώριση των δυνατοτήτων τους (Emilsson & Johansson, 2025). Για τα ίδια το αίσθημα του ανήκειν βιώνεται ως ένα ιδιαίτερα χαλαρό συναισθηματικό και κοινωνικό «δέσιμο» με τη σχολική ζωή. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και με παιδιά που εκδηλώνουν συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα με και προς το σχολείο, καθώς και με παιδιά που δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένα από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και οπότε δεν έχουν αναπτύξει ισχυρό αίσθημα του ανήκειν (Στατήρη & Ανδρέου, 2017).

Ωστόσο, η ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η φιλία και οι διαπροσωπικές σχέσεις που πρέπει να διαπνέονται από σεβασμό, αποδοχή, αναγνώριση της αξίας και ίση μεταχείριση από τους ενηλίκους και τους συνομηλίκους (Emilsson & Johansson, 2025). Άλλοι σημαντικοί παράγοντες αποτελούν ο ρόλος των εκπαιδευτικών, η προσωπικότητάς τους, αλλά και

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, όπως είναι η προσήλωση και η διάθεση για μάθηση. Ακόμη, υπάρχει έντονη σύνδεση του αισθήματος του ανήκειν με το επίπεδο ικανοτήτων των παιδιών, αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση (Arslan & Duru, 2017). Για παράδειγμα, οι Williams & Downing (1998), όπως αναφέρεται στους Στατήρη & Ανδρέου, 2017, σ.3) βρήκαν ότι για να αναπτυχθεί το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή του παιδιού στις σχολικές δραστηριότητες. Αυτή η σύνδεση, όμως, δε σταματά εδώ, καθώς ισχύει και αντίστροφα. Συγκεκριμένα, όταν ένα παιδί βιώνει το αίσθημα του ανήκειν είναι αναμενόμενο να συνεχίσει να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία μάθησης επιδεικνύοντας μεγαλύτερο ζήλο και ενθουσιασμό και κατά συνέπεια να αποκομίζει μαθησιακά οφέλη. Διαμορφώνονται, δηλαδή, αμφίδρομες επιδράσεις ανάμεσα στο αίσθημα του ανήκειν και στην ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην μαθησιακή διαδικασία (Emilson & Johansson, 2025).

Ενεργός συμμετοχή και απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία

Η ενεργός συμμετοχή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια υψηλής ποιότητας και αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι τα υψηλά επίπεδα ενεργού συμμετοχής των παιδιών συνδέονται με τη βελτιωμένη επίδοσή τους, και συνάμα αποτελούν σταθερή και αξιόπιστη πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας τόσο στην παρούσα όσο και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Τσιάρρα, 2021 · Aydoğan et al., 2015 · Hart et al., 2011 · Skinner & Pitzer, 2012 · Williford et. al., 2013).

Η ενεργός συμμετοχή, ωστόσο, δεν προβλέπει μόνο τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών. Σημαντική είναι η συσχέτισή της με τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενώ οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών της ομάδας είναι ανάλογες με τα επίπεδα ενεργού συμμετοχής (Sakellariou & Tsiara, 2019). Συγκεκριμένα, τα παιδιά που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα ενεργού συμμετοχής, αναπτύσσουν ισχυρούς δεσμούς τόσο με τους συνομηλίκους, όσο και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ανατροφοδοτείται από τον ενθουσιασμό και την επιτυχία τους (Τσιάρρα, 2021). Επίσης, ένα παιδί που εμπλέκεται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, έχει αυξημένες πιθανότητες να αναπτύξει φιλίες με τους συνομηλίκους του που επιδεικνύουν αντίστοιχη ενεργοποίηση. Οι Skinner & Pitzer (2012) για να καταδείξουν την επίδραση της ενεργού συμμετοχής στις σχέσεις μεταξύ των μελών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία κάνουν λόγο για κύκλους ενεργού συμμετοχής/απεμπλοκής. Χαρακτηριστικά επισημαίνουν: «Όταν οι μαθητές διαμορφώνουν σχέσεις με τον εκπαιδευτικό ή και τους συμμαθητές τους μέσα από τις οποίες αντλούν υποστήριξη, αναπτύσσουν θετική αυτό-εικόνα, γεγονός που επιτείνει την ενεργό συμμετοχή τους. Με τη σειρά της η ενεργός συμμετοχή επιφέρει μεγαλύτερη υποστήριξη από τους άλλους, γεγονός που βοηθά τους μαθητές να επιδείξουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής και τελικά να αποκομίσουν μεγαλύτερα γνωστικά οφέλη» (Skinner & Pitzer, 2012, σ.30). Με άλλα λόγια, τα παιδιά που αναπτύσσουν θετικούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς ή τους συνομηλίκους τους, ευημερούν (Skinner et al., 2014). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ευημερίας είναι αναμενόμενο να επιδείξουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής και να λειτουργούν αποδοτικότερα, διαμορφώνοντας κατά συνέπεια θετική ακαδημαϊκή ταυτότητα.

Από την άλλη μεριά, όταν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με άτομα (τόσο ενήλικες όσο και συνομηλίκους), τα οποία δε λειτουργούν υποστηρικτικά και δεν προωθούν την ευημερία τους, έχουν αυξημένες πιθανότητες να οδηγηθούν στην εκδήλωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς παρεμποδίζοντας το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, τη συνοχή της ομάδας και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Τσιάρα, 2021) και να οδηγηθούν στην απεμπλοκή τους από τη μαθησιακή διαδικασία (Sakellariou & Tsiara, 2019· 2020· Τσιάρα & Ρέντζου, 2023· Wang, & Fredricks, 2014). Με τον όρο απεμπλοκή αναφερόμαστε στην αποχή και τη συναισθηματική αποξένωση από τη διαδικασία μάθησης που είναι αποτέλεσμα μη υποστηρικτικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Το παιδί που απεμπλέκεται νιώθει ότι το σχολικό περιβάλλον δεν το αποδέχεται και δεν το υποστηρίζει (Τσιάρα, 2021). Η απουσία θετικών συναισθημάτων προς τη συμμετοχή, αλλά και η επαναλαμβανόμενη εμφάνιση αρνητικών διαθέσεων όπως ανία, απογοήτευση, αδιαφορία ή ακόμη και λύπη, καταδεικνύουν τη ρήξη της σχέσης του παιδιού με το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Rentzou et al., 2025 · Τσιάρα & Ρέντζου, 2023). Ταυτόχρονα το παιδί διαμορφώνει μια εικόνα του εαυτού του ως ανεπιθύμητου ή μη αποτελεσματικού στο σχολικό περιβάλλον (Τσιάρα & Ρέντζου, 2024). Με άλλα λόγια, η απεμπλοκή από την εκπαιδευτική διαδικασία συνδέεται με το αίσθημα χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας (Curby et al., 2014 · Hart et al., 2011· Martin et al., 2017· Πεντέρη και συν., 2021). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά που απεμπλέκονται από τις δραστηριότητες μάθησης, έχουν αυξημένες πιθανότητες να επιδείξουν χαμηλές επιδόσεις και να διαμορφώσουν αναποτελεσματική ακαδημαϊκή ταυτότητα, η οποία ενδέχεται να τους συνοδεύει στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες και μακροπρόθεσμα να τους οδηγήσει σε συχνές απουσίες ή ακόμα και στο να εγκαταλείψουν το σχολείο (Dogan, 2015 · O'Donnel et. al., 2021). Συμπερασματικά, η απεμπλοκή από τη διαδικασία μάθησης μπορεί να αποτελέσει όχι μόνο ένδειξη της τρέχουσας χαμηλής επίδοσης, αλλά και δείκτη που σηματοδοτεί τον κίνδυνο μελλοντικής σχολικής διαρροής (O'Donnel et.al., 2021).



Σχήμα 1

Σύνδεση του αισθήματος του ανήκειν με την απεμπλοκή και την μελλοντική σχολική διαρροή

Το αίσθημα του ανήκειν και η απεμπλοκή από την εκπαιδευτική διαδικασία

Δεδομένου ότι το φαινόμενο της απεμπλοκής σχετίζεται με τη σχολική διαρροή και πιθανή ακαδημαϊκή αποτυχία, ολοένα και περισσότεροι ερευνητές επιχειρούν να κατανοήσουν τις αιτίες της απεμπλοκής και να ρίξουν φως στους λόγους για τους οποίους αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που απεμπλέκονται (Skinner & Pitzer, 2012· Fredricks et al., 2004). Μέσα από συστηματικές παρατηρήσεις, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις κ.ά. οι ερευνητές επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το προφίλ των μαθητών που απεμπλέκονται, προσδιορίζοντας τις συμπεριφορές τους, τις συναισθηματικές τους εκφάνσεις αλλά τις γνωστικές διεργασίες, από τις οποίες τα ίδια διέρχονται (Furrer et al., 2014· Skinner, 2016· Skinner & Pitzer, 2012). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύεται με συνέπεια η στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν, της ενεργού συμμετοχής και της απεμπλοκής των παιδιών από τη σχολική διαδικασία. Συγκλίνουσες ενδείξεις από πρόσφατες εμπειρικές και μετα-αναλυτικές μελέτες υποστηρίζουν ότι το αίσθημα του ανήκειν λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι της απεμπλοκής, ενώ ενισχύει ταυτόχρονα τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών.

Ειδικότερα, η μετα-ανάλυση των Allen et al. (2018), η οποία περιέλαβε μεγάλο εύρος ερευνών (51 μελέτες, 67.000 συμμετέχοντες), τεκμηριώνει με τρόπο αδιαμφισβήτητο τη θετική συσχέτιση μεταξύ του αισθήματος του ανήκειν και της ενεργού συμμετοχής, καθώς και την αρνητική συσχέτιση με την απεμπλοκή και την κοινωνική απομόνωση. Η έμφαση των συγγραφέων στον ρόλο του σχολικού κλίματος και των σχέσεων επιβεβαιώνεται και σε πιο πρόσφατες συστηματικές ανασκοπήσεις (π.χ. Civitillo et al., 2023), οι οποίες προτείνουν ότι παράγοντες όπως η κουλτούρα αποδοχής, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και η δίκαιη πειθαρχία που εδράζεται σε σαφή και συνεπή όρια και αμεροληψία, αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την καλλιέργεια του ανήκειν. Αντίθετα, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αυστηρά, ελεγκτικά και μη ευέλικτα πλαίσια ή από περιθωριοποιητικές πρακτικές, υπονομεύονται οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, με αποτέλεσμα την αύξηση της απεμπλοκής (Girgeesan, 2022). Παρόμοιες τάσεις εντοπίζονται και σε μελέτες που εστιάζουν στη μετάβαση μεταξύ εκπαιδευτικών βαθμίδων, μια φάση ιδιαίτερα ευάλωτη στην εκδήλωση απεμπλοκής. Οι Pitzer & Skinner (2021) καταγράφουν ότι κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, οι μαθητές που δεν έχουν εσωτερικεύσει ένα ισχυρό αίσθημα ανήκειν εμφανίζουν χαρακτηριστικές ενδείξεις συναισθηματικής και συμπεριφορικής απεμπλοκής, όπως έλλειψη προσπάθειας, απόσυρση και αδιαφορία. Η μελέτη αυτή, αν και αφορά μεγαλύτερες ηλικίες, αναδεικνύει τη δυναμική του ανήκειν ως μηχανισμού πρόληψης απέναντι στην αποσύνδεση από το σχολείο, στοιχείο που αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση έγκαιρων και στοχευμένων παρεμβάσεων ήδη από τις πρώτες τάξεις.

Εστιάζοντας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, η μελέτη των Lee et al. (2022) τεκμηριώνει τον καθοριστικό ρόλο της σχέσης παιδιού – εκπαιδευτικού στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και, μέσω αυτού, της συναισθηματικής και συμπεριφορικής εμπλοκής. Αντιστρόφως, η έλλειψη αποδοχής από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με εκδηλώσεις απεμπλοκής, επιβεβαιώνοντας την ευαισθησία των μικρών παιδιών στην ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Ωστόσο, παρά τον πλούτο των ποσοτικών ευρημάτων που εστιάζουν στις αντιλήψεις των ενηλίκων (εκπαιδευτικών ή ερευνητών), παραμένει περιορισμένη η εστίαση στην υποκειμενική εμπειρία των ίδιων των παιδιών. Δεν είναι επαρκώς διερευνημένο πώς βιώνουν τα παιδιά την απεμπλοκή, ποια συναισθήματα την συνοδεύουν και ποιοι είναι οι ενδοπροσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες που την πυροδοτούν. Η φωνή των παιδιών απουσιάζει από μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, καθιστώντας απαραίτητη τη στροφή προς ποιοτικές, συμμετοχικές προσεγγίσεις, που θα επιτρέψουν την ανάδειξη της δικής τους προοπτικής στο πεδίο της εμπλοκής και της απεμπλοκής.

Ωστόσο, αν και η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τη σημασία του αισθήματος του ανήκειν για την πρόληψη της απεμπλοκής σε παιδιά σχολικής ηλικίας, παρατηρείται έλλειμμα εμπειρικών δεδομένων που να εστιάζουν στην προσχολική περίοδο. Η ηλικία αυτή αποτελεί κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο, όπου θεμελιώνονται οι πρώτες εμπειρίες κοινωνικής ένταξης και συμμετοχής σε συλλογικά μαθησιακά πλαίσια (Coplan et al., 2021 · Rentzou, 2013).

Η παρούσα έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, κρίνεται σημαντικό να διερευνηθεί το αίσθημα του ανήκειν ως μοχλός ενεργοποίησης των μαθητών που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία. Κομβικής σημασίας αποτελεί η διερεύνηση αυτή να γίνει μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών, καθώς τα παιδιά βιώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα με μοναδικό και άμεσα εμπειρικό τρόπο, που συχνά διαφεύγει από τις αντιλήψεις των ενηλίκων (Clark, 2005· Rentzou & Slutsky, 2018). Η φωνή τους δεν προσφέρει απλώς μια εναλλακτική οπτική, αλλά αποτελεί αυθεντική πηγή γνώσης για τα βιώματα, τις ανάγκες και τις προσλαμβάνουσες που σχετίζονται με την απεμπλοκή. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της παιδικής οπτικής συνάδει με τις αρχές της παιδαγωγικής συμμετοχικότητας και του σεβασμού στα δικαιώματα του παιδιού, όπως αυτά ορίζονται από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (UNCRC, 1989). Μέσα από τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών καθίσταται εφικτή η κατανόηση των υποκειμενικών τους λόγων για την απεμπλοκή, αλλά και η ανάδειξη παραγόντων του περιβάλλοντος που ενδεχομένως δεν έχουν αναδειχθεί επαρκώς από την οπτική των ενηλίκων.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό αποσκοπώντας στο να αναδείξει τη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών εκφάνσεων της απεμπλοκής και του αισθήματος του ανήκειν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Τσιάρρα, 2025). Ειδικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθεί κατά πόσο το αίσθημα του ανήκειν μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην απεμπλοκή ή και ως μοχλός ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στο πλαίσιο της καθημερινής τους εμπειρίας στον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο.

Η έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι συναισθηματικές εκφάνσεις που επιδεικνύουν παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), όταν απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία, και ποια είναι η συχνότητα εκδήλωσής τους;
2. Πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά την αυτοεικόνα τους, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, καθώς και τη

γενικότερη εμπειρία τους από το σχολείο (δηλαδή το αίσθημα του ανήκειν);

3. Διαφοροποιούνται οι συναισθηματικές εκφάνσεις της απεμπλοκής και το αίσθημα του ανήκειν ανάλογα με την ηλικία των παιδιών;

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Η απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται αρνητικά με το αίσθημα του ανήκειν των παιδιών – δηλαδή, όσο περισσότερο ένα παιδί βιώνει συναισθήματα απεμπλοκής, τόσο πιο αδύναμο είναι το αίσθημα ότι ανήκει στο σχολικό του περιβάλλον.

Υπόθεση 2: Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλό αίσθημα του ανήκειν τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες και να εκδηλώνουν λιγότερες εκφάνσεις συναισθηματικής απεμπλοκής.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη κατά την περίοδο 2022–2024, σε τέσσερα δημόσια νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς (αστικά και ημιαστικά) στον νομό Ιωαννίνων (Τσιάρρα, 2025). Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος δειγματοληψίας η “βολική” δειγματοληψία. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των σχολικών μονάδων, ο συνολικός αριθμός των παιδιών που παρατηρήθηκαν κατά την πρώτη φάση της έρευνας, καθώς και ο αριθμός και το ποσοστό των παιδιών που απεμπλέκονται σε κάθε μια από τις τάξεις του δείγματος.

Πίνακας 1

Στοιχεία σχολικών μονάδων

Μονάδα	Τοποθεσία	Συνολικός αριθμός παιδιών (Σ)	Παιδιά απεμπλοκή (N)	σε Ποσοστό Απεμπλοκής (%)
Νηπιαγωγείο 1	Ημιαστική	19	2	10.53%
Νηπιαγωγείο Νο2	Αστική	101	13	12.87%
Βρεφονηπιακός Σταθμός 1	Ημιαστική	32	5	15.63%
Βρεφονηπιακός Σταθμός 2	Αστική	17	2	11.76%
		169	22	13.01%

Το δείγμα των παιδιών που αποτέλεσαν μελέτες περίπτωσης αποτέλεσαν 22 παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από αυτά, τα 15 ήταν αγόρια και τα 7 κορίτσια. Όσον αφορά την ηλικία τους, 7 παιδιά ήταν τριών ετών, 9 παιδιών ήταν τεσσάρων ετών και 6 παιδιών ήταν πέντε ετών (Τσιάρρα, 2025).

Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνήτριες πραγματοποίησαν παρατηρήσεις προκειμένου να αποτυπώσουν τόσο τις συμπεριφορές των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία μελών στο φυσικό πλαίσιο της τάξης όσο και να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν και αφετέρου τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται σ' αυτό. Η παρατήρηση επιλέχθηκε καθώς είναι μια συμμετοχική διαδικασία που επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά (Rentzou, 2013). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκαν συστηματικές και δομημένες παρατηρήσεις χρησιμοποιώντας προσχεδιασμένη κλίμακα καταγραφής. Αναλυτικότερα, για την παρατήρηση χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία, η οποία αποτελείται από 57 θέματα και έχει ως στόχο να καταγράψει τις συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές εκφάνσεις της απεμπλοκής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις υποκλίμακες: 1.Α. Υποκλίμακα συμπεριφοριστικών εκφάνσεων απεμπλοκής (21 θέματα), 2. Υποκλίμακα συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής (14 θέματα), και 3. Υποκλίμακα γνωστικών εκφάνσεων απεμπλοκής (15 θέματα). Η κλίμακα έχει ως στόχο να καταγράψει τη συχνότητα εμφάνισης διαφόρων εκφάνσεων απεμπλοκής (π.χ. εκδηλώνει συστολή, δυσφορία, απογοήτευση, άγχος, δυσκολεύεται στη διαχείριση συναισθημάτων, αισθάνεται χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα κ.ά.). Η βαθμολόγηση γίνεται βάσει 5-βαθμής κλίμακας Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί σε Καθόλου χρόνο (0%) και το 5 σε Όλο ή τον περισσότερο από τον χρόνο ($\geq 75\%$).

Η δημιουργία της Κλίμακας Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία, στηρίχθηκε στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφορικά με την απεμπλοκή/ ενεργό συμμετοχή και το θεωρητικό πλαίσιο των κινήτρων (Motivation theories). Συγκεκριμένα στην αρχική μορφή της κλίμακας χρησιμοποιήθηκαν τόσο μεμονωμένα ερευνητικά ευρήματα, όσο και συγκεντρωτικά στοιχεία από μετα-αναλύσεις, όπως των Fredricks & McColskey, (2012) και των Hart et al. (2011), Parsons & Taylor (2011), στις οποίες γίνεται καταγραφή, ομαδοποίηση και αξιολόγηση διάφορων ερευνών, καθώς και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτές, για τη διερεύνηση της ενεργού συμμετοχής ή/ και της απεμπλοκής (Appleton et al., 2008 · Fredricks et al., 2004 · Martin et al. (2017). Βαρύνουσας σημασία για τον σχεδιασμό της κλίμακας στάθηκε το πολυετές έργο της Skinner (Skinner, 2016· Skinner & Pitzer, 2012 · Skinner et al., 2009 · Skinner & Belmont, 1993). Επίσης, αξιοποιήθηκαν στοιχεία από τη διδακτορική διατριβή της πρώτης συγγραφέως, όπως είναι το ερευνητικό εργαλείο και τα αποτελέσματα της έρευνας, που αποτύπωσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργό συμμετοχή και την απεμπλοκή των παιδιών της τάξης τους (Τσιάρρα, 2021).

Συμπληρωματικά με τις παρατηρήσεις διεξήχθησαν, επίσης, ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά(μελέτες περίπτωσης) τα οποία βρέθηκαν, κατά τη φάση της παρατήρησης, να επιδεικνύουν εκφάνσεις απεμπλοκής. Αναλυτικότερα, οι συγγραφείς δημιούργησαν πρωτόκολλο συνέντευξης το οποίο είχε ως στόχο να καταγράψει τις απόψεις παιδιών που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία τόσο για την απεμπλοκή τους όσο και για το αίσθημα του ανήκειν. Το πρωτόκολλο περιελάμβανε 12

ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναφορικά με την οπτική των παιδιών για το σχολείο, τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες μάθησης, τα συναισθήματά τους για τη μαθησιακή διαδικασία, τις φιλίες τους και τη σχέση με τις εκπαιδευτικούς (Ερωτήματα παρουσιάζονται στα αποτελέσματα π.χ. Παίρνεις μέρος στις δραστηριότητες; Συνεργάζεσαι με τα παιδιά; Νιώθεις ότι έχεις φίλους).

Διαδικασία

Πριν από την κύρια έρευνα, τα ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά τον Νοέμβριο του 2022 σε ημιαστικό δημόσιο νηπιαγωγείο του Νομού Ιωαννίνων (3 πιλοτικές συνεντεύξεις και 3 παρατηρήσεις παιδιών). Ακολούθησε προσαρμογή - εμπλουτισμός των ερευνητικών εργαλείων βάσει των αποτελεσμάτων της πιλοτικής έρευνας προσδίδοντας συστηματικό χαρακτήρα στις δυο μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Όσον αφορά την κύρια έρευνα, η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρεις ερευνητικές φάσεις. Κατά την Α' φάση της έρευνας έγινε η χαρτογράφηση της απεμπλοκής των παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία. Επιδίωξη ήταν να προσδιοριστούν τα παιδιά που επιδεικνύουν στοιχεία απεμπλοκής, προκειμένου κατά την επόμενη φάση να αποτελέσουν τις εστιασμένες μελέτες περίπτωσης. Για να επιτευχθεί η χαρτογράφηση και να προσδιοριστούν τα άτομα - μελέτες περίπτωσης πραγματοποιήθηκαν παρατηρήσεις της συνολικής εικόνας της τάξης και αντλήθηκαν στοιχεία που αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ερευνητριών. Η επιλογή των παιδιών-μελετών περίπτωσης δηλαδή προέκυψε από συνδυασμό συστηματικής παρατήρησης της τάξης και συλλογικής αξιολόγησης των ευρημάτων από τις εκπαιδευτικούς και τις ερευνήτριες, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια απεμπλοκής (π.χ. ελλιπής εμπλοκή στις ομαδικές, οργανωμένες δραστηριότητες της τάξης).

Κατά τη Β Φάση πραγματοποιήθηκαν οι εστιασμένες ατομικές παρατηρήσεις στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Απεμπλοκής Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας από την Παιδαγωγική Διαδικασία. Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν από δύο ερευνητές. Η διαδικασία επαναλήφθηκε 2 φορές για κάθε παιδί-μελέτη περίπτωσης μέσα στο σχολικό έτος. Το συνολικό πλήθος καταγραφών ($N = 88$) προέκυψε ως εξής: 22 παιδιά \times 2 παρατηρήσεις ανά παιδί \times 2 ανεξάρτητοι παρατηρητές, εντός του ίδιου σχολικού έτους.

Στην παρούσα εφαρμογή, οι κλίμακες εμφάνισαν ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha > .70$), που υπολογίστηκε με βάση τον μέσο όρο των δύο παρατηρήσεων για κάθε συμμετέχον παιδί, ενώ η δια-αξιολογητική συμφωνία μεταξύ των δύο παρατηρητών ήταν υψηλή (Cohen's κ /ICC $> .60$) και υπολογίστηκε τόσο σε επίπεδο επιμέρους δεικτών όσο και σε επίπεδο υποκλιμάκων και συνολικού σκορ.

Κάθε παιδί παρατηρήθηκε δύο φορές σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, ενώ σε κάθε παρατήρηση πραγματοποιήθηκε ανεξάρτητη βαθμολόγηση από δύο εκπαιδευμένους ερευνητές. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίστηκε τόσο η επαναληπτικότητα της μέτρησης όσο και η δυνατότητα υπολογισμού δια-αξιολογητικής αξιοπιστίας.

Στη Γ φάση πραγματοποιήθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις των υπό μελέτη παιδιών. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν από τις δύο ερευνήτριες σε ξεχωριστό, ήσυχο

χώρο εντός της σχολικής μονάδας, ώστε να διασφαλίζονται συνθήκες άνεσης, ιδιωτικότητας και συγκέντρωσης. Το περιεχόμενο των συνεντεύξεων προσαρμόστηκε στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν με τρόπο κατανοητό τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της τάξης (Clark, 2005).

Ανάλυση

Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν, χρησιμοποιήθηκε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση.

Κατά την ποσοτική ανάλυση, επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα από τις κλίμακες παρατήρησης που δομούνταν σε χρονικές διαβαθμίσεις. Μέσω περιγραφικής στατιστικής έγινε η ταξινόμηση και η συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων με τη χρήση γραφημάτων με καταγραφή των μέσων όρων των τιμών. Επίσης, διεξήχθησαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις με τη χρήση του λογισμικού SPSS.

Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (ερωτήσεις ανοιχτού τύπου). Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο μια διαδικασία για την ποιοτική ανάλυση, ακολουθήσαμε την επαγωγική ανάλυση δεδομένων με στόχο να υποδιαιρέσουμε τα δεδομένα για τη σύνθεση μιας γενικότερης εικόνας (Findlay, 2013). Η διαδικασία οργανώθηκε σε διαδοχικά στάδια. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εφαρμόστηκε επιτόπια ανάλυση (*in situ & post analysis*), με την αρχική οργάνωση των πληροφοριών και αποσαφήνιση σημείων, ώστε να περιορίζονται περιττά δεδομένα και να αποφεύγονται ερμηνευτικά σφάλματα. Στη συνέχεια, με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μετα ανάλυση που περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση (*transcribing*) των ηχητικών αρχείων και την επαναφορά πληροφοριών μέσω επανειλημμένης ανάγνωσης των κειμένων ανάκληση δεδομένων (*memoing*), διαδικασία που κρίθηκε καθοριστική για τη διατήρηση της αυθεντικότητας του περιεχομένου και την αποφυγή παρερμηνειών. Αυτή η αναστοχαστική ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων κειμένων και η καταγραφή σχολίων και εντυπώσεων, αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των πρώτων κωδικών/ κατηγοριών (Findlay, 2013). Η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων ολοκληρώθηκε με την κωδικοποίηση που ήταν ανοιχτή, επιλεκτική και αξονική (Bryman, 2017).

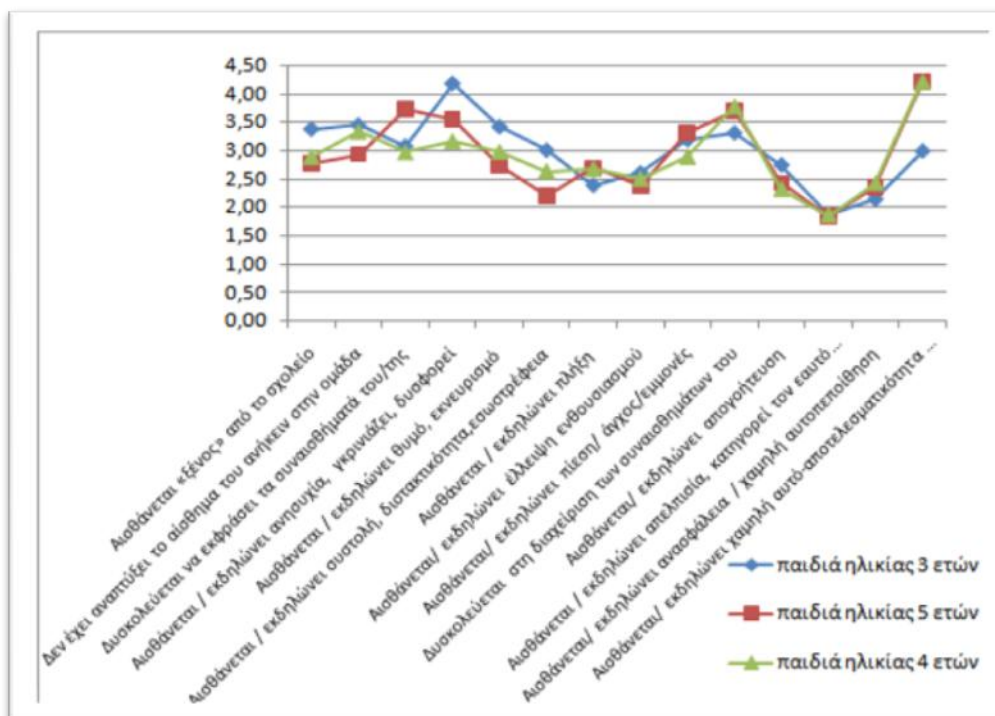
Ηθική Δεοντολογία

Τον Ιανουάριο του 2023 κατατέθηκε πλήρες ερευνητικό πρωτόκολλο προς αξιολόγηση στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η έρευνα διεξήχθη κατόπιν ενημερωμένης και ενυπόγραφης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των γονέων/κηδεμόνων των παιδιών, με διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Επιπλέον, ζητήθηκε η συναίνεση των παιδιών στο μέτρο του δυνατού, σύμφωνα με την ηλικία και τις δυνατότητές τους.

Αποτελέσματα

Συχνότητα Συναισθηματικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής

Η ανάλυση των δεδομένων που αφορά τη συχνότητα των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής των παιδιών του δείγματος (N=88), δείχνει ότι τα παιδιά αυτά επιδεικνύουν σχεδόν το σύνολο των συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά με διαφορετική συχνότητα εκδήλωσης. Το εύρος εκδήλωσης συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής για τα παιδιά ηλικίας 3 ετών κυμαίνεται μεταξύ 1,85 και 4,17, ενώ το εύρος για τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών είναι μεταξύ 1,87 και 4,21 (Γράφημα 1). Η συχνότητα εκδήλωσης των επιμέρους εκφάνσεων απεμπλοκής αξιολογείται βάσει πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου η τιμή 1 αντιστοιχεί σε «Καθόλου χρόνο» (0%) και η τιμή 5 σε «Όλο ή τον περισσότερο από τον χρόνο» (≥ 75%). Οι ενδιάμεσες τιμές αποτυπώνουν αναλογικά αυξανόμενη συχνότητα εμφάνισης της παρατηρούμενης συμπεριφοράς. Η ανάλυση δείχνει ότι στο σύνολο του δείγματος, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά επιδεικνύουν τις διάφορες εκφάνσεις της συναισθηματικής απεμπλοκής «Κάποιο χρόνο (≥25% - & 50%)» κατά τη διάρκεια του ημερήσιου προγράμματος (Γράφημα 1). Ειδικότερα, οι εκφάνσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και δυσκολεύονται στη διαχείριση των συναισθημάτων τους, ενώ οι εκφάνσεις με τη μικρότερη συχνότητα εκδήλωσης είναι ότι τα παιδιά αισθάνονται απελπισία, κατηγορώντας τον εαυτό τους.



Γράφημα 1

Συχνότητα Συναισθηματικών Εκφάνσεων Απεμπλοκής

Η ανάλυση των συναισθηματικών εκφάνσεων της απεμπλοκής ανά ηλικιακή ομάδα, με βάση περιγραφική στατιστική των ποσοτικών δεδομένων (μέσοι όροι, τυπική απόκλιση) έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία των παιδιών.

Για τα παιδιά ηλικίας 3 ετών, οι συχνότερα παρατηρούμενες συναισθηματικές εκφάνσεις απεμπλοκής αφορούσαν κυρίως εξωτερικευμένες εκφράσεις συναισθηματικής δυσφορίας και αδυναμία σύνδεσης με το κοινωνικό πλαίσιο της τάξης. Ειδικότερα καταγράφηκε με τη μεγαλύτερη συχνότητα ότι τα παιδιά-μελέτες περίπτωσης αισθάνονται και εκδηλώνουν ανησυχία, δυσφορία ($M = 4.17$, $TA = 0.28$), θυμό και εκνευρισμό ($M = 3.42$, $TA = 0.42$) και δεν έχουν αναπτύξει το αίσθημα του ανήκειν ($M = 3.44$, $TA = 0.59$). Τα παραπάνω ευρήματα υποδηλώνουν ότι στην πρώιμη παιδική ηλικία η απεμπλοκή λαμβάνει, κυρίως, τη μορφή έντονης συναισθηματικής αποστασιοποίησης από τη συλλογική δυναμική της ομάδας.

Στα παιδιά ηλικίας (4–5 ετών), η απεμπλοκή φαίνεται να αποκτά περισσότερο εσωτερικευμένη διάσταση, σχετιζόμενη με την προσωπική αίσθηση επάρκειας και τη συναισθηματική αυτορρύθμιση. Συγκεκριμένα, οι πιο συχνά παρατηρούμενες εκφάνσεις συναισθηματικά απεμπλοκής στα παιδιά 4 ετών ήταν η αίσθηση/εκδήλωση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας ($M = 4.22$, $TA = .27$), η δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων ($M = 3.78$, $TA = .42$) και η μη ανάπτυξη αισθήματος του ανήκειν στην ομάδα ($M = 3.33$, $TA = .71$). Ανάλογες ήταν και οι συναισθηματικές εκφάνσεις απεμπλοκής που επέδειξαν τα παιδιά 5 ετών και συγκεκριμένα η αίσθηση/εκδήλωση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας ($M = 4.20$, $TA = .33$), η δυσκολία στην έκφραση των συναισθημάτων ($M = 3.73$, $TA = .62$) και η δυσκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων ($M = 3.68$, $TA = .57$).

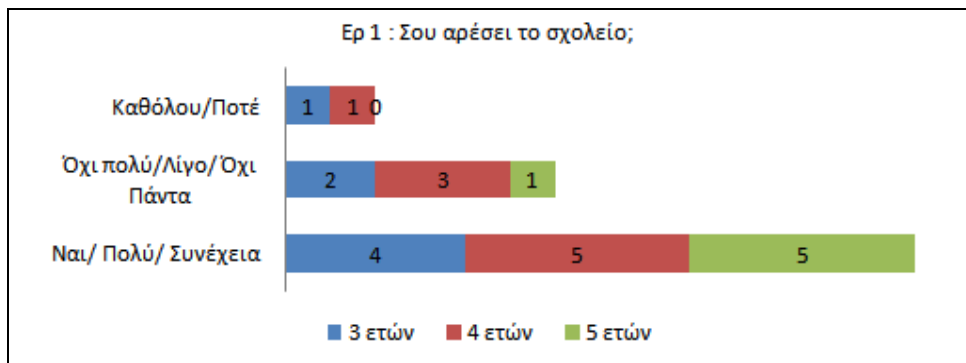
Από την καταγραφή των παραπάνω συναισθηματικών εκφάνσεων απεμπλοκής ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που δείχνει ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας που απεμπλέκονται, για «Κάποιο χρόνο ($\geq 25\%$ - & 50%)» του ημερήσιου προγράμματος, εκφράζουν την ανασφάλειά τους και αξιολογούν τις δυνατότητές τους ως ανεπαρκείς (βιώνουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα). Επίσης, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, ανεξαρτήτως ηλικίας, τα παιδιά που απεμπλέκονται αισθάνονται ξένοι από το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης και δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς το αίσθημα του ανήκειν.

Οι απόψεις των παιδιών για την απεμπλοκή τους και το αίσθημα του ανήκειν

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των παιδιών που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να καταφανεί η δική τους οπτική για την απεμπλοκή τους και το αίσθημα του ανήκειν, δηλαδή πώς αντιλαμβάνονται την αυτοεικόνα τους, τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, καθώς και τη γενικότερη εμπειρία τους από το σχολείο (ερευνητικό ερώτημα 2). Λόγω έκτασης παρουσιάζονται τα δεδομένα κάποιων συναφών ερωτημάτων και όχι του συνόλου που περιλαμβάνεται στον οδηγό συνέντευξης.

Οι απόψεις των παιδιών για το σχολείο και η σχέση της απεμπλοκής με το αίσθημα του ανήκειν

Μια από τις πρώτες ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά προκειμένου να διαπιστώσουμε το πως νιώθουν για το σχολείο είναι αν τους αρέσει το σχολείο. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, στην πλειοψηφία τους τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων φαίνεται να απαντούν θετικά σε αυτή την ερώτηση.



Γράφημα 2

Απόψεις των παιδιών- μελέτες περίπτωσης για το σχολείο

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (N=14), παρόλο που απεμπλέκονται, καταθέτουν θετικές απόψεις για το σχολείο, επειδή μπορούν να παίξουν, να βγουν διάλειμμα, να συναναστραφούν με τους φίλους τους και να συμμετάσχουν σε ποικίλες δραστηριότητες, γεγονός που συμβάλλει στην ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν και της κοινωνικής τους ένταξης. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι ορισμένα παιδιά του δείγματος (N=8) εκφράζουν αρνητικές ή μεικτές απόψεις για το σχολείο, δικαιολογώντας αυτές με παράγοντες, όπως η κόπωση από τις συνεχείς δραστηριότητες, η προτίμηση για το σπίτι και την οικογενειακή θαλπωρή, η αδυναμία συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες ή οι ενοχλήσεις από άλλα παιδιά. Αυτές οι απόψεις των παιδιών φαίνεται να σχετίζονται με φαινόμενα απεμπλοκής από τη μαθησιακή διαδικασία και περιορισμένη ενεργό συμμετοχή, που μπορεί να υπονομεύουν το αίσθημα του ανήκειν. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που καταδεικνύουν τόσο τις αρνητικές, όσο και τις θετικές για το σχολείο απόψεις:

Συν. 1 «Δεν θέλω να πηγαίνω σχολείο. Προτιμώ να κάθομαι σπίτι»

Συν. 8 «Γιατί ο Θ. με ενοχλεί»

Συν. 13 «Δεν με αφήνουν να παίζω»

Συν. 15 «Όχι δεν μου αρέσει, γιατί δεν μπορώ να κάνω γυμναστική»

Συν.16 «Δεν μου αρέσει όταν κάποια παιδιά φέρονται άσχημα»

Συν. 19 «Δε μου αρέσει όταν πάω στην παρεούλα και στο ολόημερο»

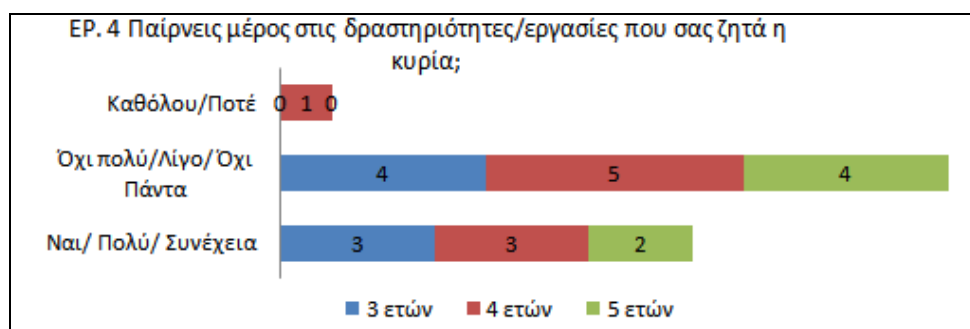
Συν. 21 «Μου αρέσει, όταν κάνουμε διάλειμμα»

Όταν τα παιδιά ερωτήθηκαν τι τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο, τα παιδιά που δήλωσαν ότι τους αρέσει το σχολείο (N=14) αιτιολόγησαν αυτή τους την προτίμηση μέσα από επαναλαμβανόμενες αναφορές στο παιχνίδι. Ενδεικτικά, οι

απαντήσεις των παιδιών περιλαμβάνουν φράσεις του τύπου «μου αρέσει να παίζουμε όλοι μαζί», «να παίζω με τους φίλους μου» και «μου αρέσουν τα παιχνίδια του σχολείου», «μου αρέσουν τα επιτραπέζια παιχνίδια». Αντιθέτως, δηλώσεις του τύπου «τίποτα δε μου αρέσει» από κάποια παιδιά (N=8) αποτελούν ξεκάθαρη ένδειξη απεμπλοκής και δυσκολίας στην ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο, που σχετίζεται με μειωμένο αίσθημα του ανήκειν. Επιπλέον, η προτίμηση για τα διαλείμματα και τον ελεύθερο χρόνο στην αυλή που υπογραμμίζει την ανάγκη τους για φυσική κίνηση και ψυχαγωγία, μπορεί να αποτελέσει μια ακόμα ένδειξη απεμπλοκής από τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι απόψεις των παιδιών για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης ή την απεμπλοκή τους

Τα παιδιά κλήθηκαν, επίσης, να απαντήσουν στο αν λαμβάνουν μέρος στις δραστηριότητες μάθησης και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, στην πλειοψηφία τους, τα παιδιά όλων των ηλικιών, απάντησαν μάλλον αρνητικά στο ερώτημα αυτό.



Γράφημα 3

Απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες

Αναλυτικότερα, τα παιδιά - μελέτες περίπτωσης (N=8) που δήλωσαν ότι συμμετέχουν στις δραστηριότητες μάθησης χρησιμοποίησαν ως βασικό λόγο την πειθαρχία τους στην εκπαιδευτικό της τάξης και ακολούθως την ανάγκη τους να μαθαίνουν καινούρια πράγματα. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Συν. 16 «Γιατί πρέπει να ακούμε την κυρία» (Ο., 3 ετών)

Συν. 3 «Το λέει η κυρία»(Α. 4 ετών)

Συν. 5 «Γιατί θυμάμαι ό,τι λέει η κυρία μου». (Δ., 3 ετών)

Συν. 19 «Γιατί μαθαίνω καινούργια πράγματα»(Κ., 5 ετών)

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που δήλωσαν ότι συμμετέχουν λίγο/ όχι πολύ/ όχι πάντα ή δεν συμμετέχουν καθόλου στις δραστηριότητες μάθησης επικαλέστηκαν την κούραση και την επανάληψη των δραστηριοτήτων (N=14). Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

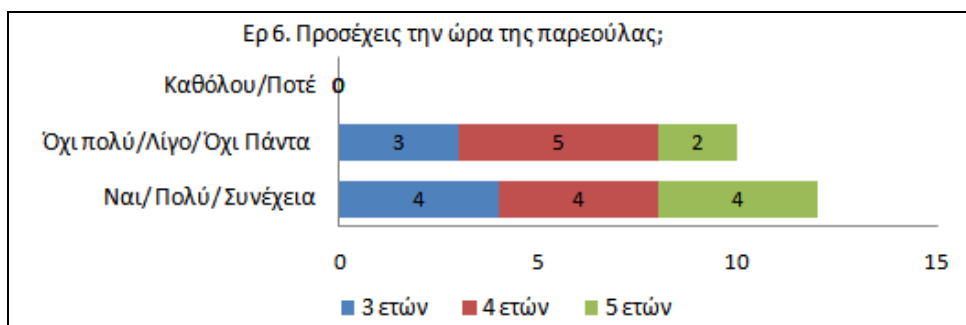
Συν.2 «Γιατί κουράζομαι ειδικά, στο ολόημερο» (Χ.5 ετών)

- Συν. 4 «Δε μου αρέσει να ζωγραφίζω συνέχεια, βαριέμαι» (Σ.,4,5 ετών)
 Συν. 11 «Καθόλου, γιατί δε μου αρέσουν» (Κ. 5 ετών)
 Συν.12 «Καθόλου γιατί δε θέλω αλλά το κάνω»
 Συν.14 «Λίγο γιατί είμαι προνήπιο»
 Συν.18 «Τα μεγάλα παιδιά καταφέρνουν πιο πολλά πράγματα»

Όταν ακολούθως ρωτήθηκαν τι κάνουν, όταν δεν προσέχουν ή δεν συμμετέχουν στην δραστηριότητες που προτείνει ο εκπαιδευτικός τους, τα παιδιά (N=14) έδωσαν ποικίλες επεξηγήσεις για τη απεμπλοκή τους. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους οι δυο βασικοί λόγοι για τους οποίους δεν συμμετέχουν είναι η ανάγκη τους για περισσότερο αυτόνομο παιχνίδι και ελεύθερη δραστηριοποίηση που ενέχει τα στοιχεία της διασκέδασης και της σκανδαλιάς! Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

- Συν. 1 «Παίζω, αν μπορώ» (Β. 3 ετών)
 Συν. 3 «Παίζω με τα ζωάκια» (Δ.5 ετών)
 Συν. 5 «Παίζω με τα παιδιά που δε συμμετέχουν» (Α.,4 ετών)
 Συν. 6 «Κάθομαι μόνη μου και παίζω ήσυχα» (Β. 5 ετών)
 Συν. 8 «Σκέφτομαι το παιχνίδι» (Χ.4 ετών)
 Συν. 10 «Κάνω τον λύκο» (Α. 3 ετών)
 Συν. 15 «Κάνω αστεία πράγματα» (Ρ., 4 ετών)
 Συν. 17 «Κρύβομαι στο κουκλόσπιτο» (Μ. 4 ετών)
 Συν. 20 «Γιατί οι φίλοι μου μου λένε να μπορούμε κάτω από το τραπέζι»(Π.5 ετών)
 Συν. 22 «Κάνω σκανδαλιές»(Φ. 5 ετών)

Όσον αφορά τη συμμετοχή των παιδιών της ώρα της «παρεούλας», που αφορά στη συμμετοχή των παιδιών την ώρα που η τάξη βρίσκεται στην ολομέλεια και γίνεται βασική διαπραγμάτευση του γνωστικού αντικείμενου, οι απαντήσεις τους δείχνουν ότι σχεδόν τα μισά από τα παιδιά (N = 10) αναγνωρίζουν ότι ο βαθμός εμπλοκής δεν είναι συνεχής και μεγάλος (Γράφημα 4).



Γράφημα 4

Απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την συγκέντρωση της προσοχής τους στις δραστηριότητες

Μάλιστα, επικαλούνται λόγους, όπως τη συνομιλία με τα διπλανά παιδιά, την ανάγκη τους για παιχνίδι, κίνηση ή ακόμα και πείραγμα, και τη δυσκολία τους να συγκεντρωθούν. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων:

Συν. 3 «Γιατί μιλάω με τη Χριστίνα και κάνουμε πλάκες» .

Συν. 8 «Μιλάω με τον Δημήτρη και γελάω».

Συν. 9. «Θέλω να σηκωθώ για να πάω να πιω νερό».

Συν.10 «Πειράζω τα παιδιά για να κάνουμε πλάκες».

Συν .12 «Βαριέμαι, όταν διαβάζει η κυρία μεγάλα παραμύθια».

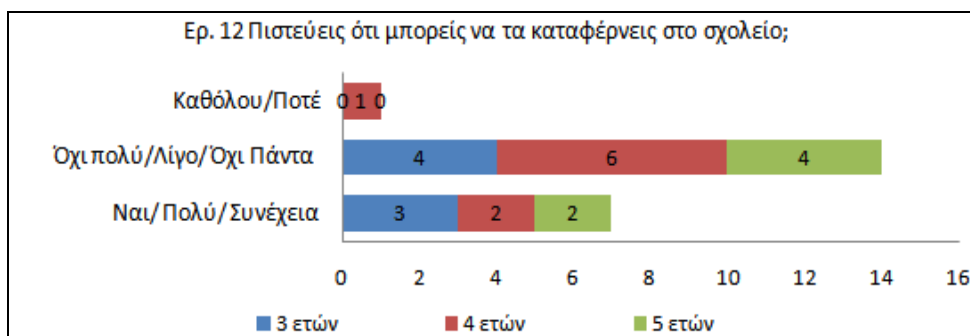
Συν. 13 «Είναι βαρετό να περιμένεις τη σειρά σου να μιλήσεις».

Συν .21 «Θέλω να βγούμε διάλλειμα και να πάω να παίξω».

Τα συναισθήματα των παιδιών που απεμπλέκονται από τη διαδικασία μάθησης

Στο ερώτημα τι νιώθεις, όταν συμμετέχεις στις δραστηριότητες; τα παιδιά που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους. Παρά τη γενική εικόνα περιορισμένης συμμετοχής, οι απαντήσεις τους ανέδειξαν μια ποικιλία συναισθημάτων, με έμφαση στα θετικά. Η πλειονότητα των παιδιών (N=17) απάντησε με εκφράσεις όπως: «καλά» «χαρά», «χαρούμενη» «χαμογελαστός» «τέλεια», «πολύ ωραία», «όμορφα», «νιώθω ωραία, γιατί νιώθουν και τα άλλα παιδιά έτσι». Οι παραπάνω φράσεις αποτυπώνουν ευχαρίστηση, αίσθημα ένταξης και θετική κοινωνική εμπειρία. Το κοινό μοτίβο αφορά στη συναισθηματική ικανοποίηση που βιώνουν τα παιδιά όταν συμμετέχουν, κυρίως λόγω της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και της θετικής ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Υπήρξαν, ωστόσο και παιδιά (N=5) που εξέφρασαν τόσο συναισθηματική αμφιθυμία ή ουδετερότητα, αποδίδοντας τη συναισθηματική τους εμπειρία με λιγότερο έντονα ή μεικτά συναισθήματα, π.χ. «έτσι και έτσι και καλά και κακά» «τίποτα δεν νιώθω» «δε μου αρέσει και τόσο πολύ». Τέλος, καταγράφηκαν και αρνητικές αναφορές (N=2) με πιο χαρακτηριστική: «χάλια, γιατί θέλω να πάω σπίτι», που καταδεικνύει τη συναισθηματική απόσυρση και δυσαρμονία των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον. Η αποστασιοποίηση αυτή συνδέεται, συχνά, με αδύναμους διαπροσωπικούς δεσμούς ή χαμηλό αίσθημα του ανήκειν.

Παράλληλα, τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις ικανότητές τους καταθέτοντας αν αισθάνονται ότι μπορούν να τα καταφέρνουν στο σχολείο. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια τάση όπου τα περισσότερα παιδιά, και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, δεν νιώθουν ισχυρή αυτό-αποτελεσματικότητά αξιολογώντας τις ικανότητές τους μάλλον ως μη επαρκείς (Γράφημα 5).

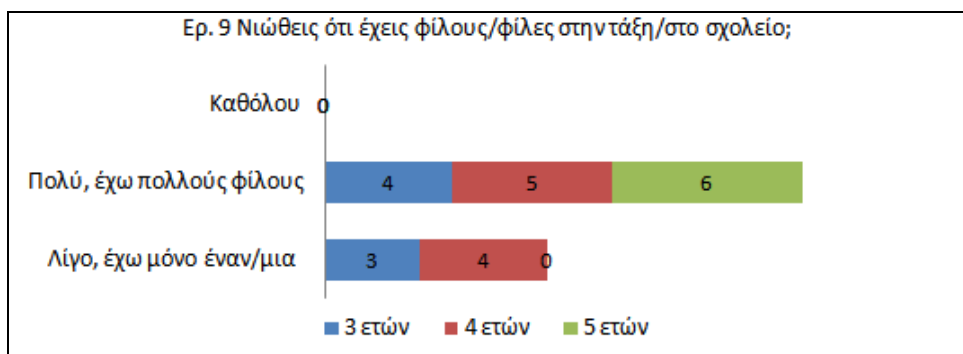


Γράφημα 5

Απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Οι απόψεις των παιδιών που απεμπλέκονται για τις διαπροσωπικές σχέσεις κατά τη διαδικασία μάθησης

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του αισθήματος του ανήκειν των παιδιών νηπιακής και πρώιμης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά ερωτήθηκαν αν αισθάνονται ότι έχουν φίλους στην τάξη τους. Η ανάλυση των απαντήσεων από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέδειξε ποικιλία απόψεων σχετικά με τις φιλικές τους σχέσεις και την κοινωνική τους ένταξη μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Γράφημα 6).



Γράφημα 6

Απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τις φιλικές τους σχέσεις

Τα παιδιά (N=15) που απάντησαν θετικά για την ύπαρξη φίλων στην τάξη συνδέουν την εμπειρία αυτή με αισθήματα ασφάλειας, αλληλοϋποστήριξης και ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, το αίσθημα αυτό φαίνεται να ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και την αποτροπή της απεμπλοκής. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα παιδιών με θετική αντίληψη για τις φιλικές σχέσεις είναι τα εξής:

Συν. 5 «Ναι, έχω φίλους με τους οποίους παίζουμε μαζί»

Συν. 21 «Μου αρέσει να κάθομαι με τα παιδιά και να ζωγραφίζουμε μαζί»

Αντιθέτως, ορισμένα παιδιά του δείγματος (N=7) ανέφεραν έλλειψη φίλων ή δυσκολία στην κοινωνική ένταξη και κατ' επέκταση ανέφεραν συναισθήματα απομόνωσης, μοναξιάς ή αδιαφορίας για τις ομαδικές δραστηριότητες, παράγοντες που συνδέονται με αυξημένη πιθανότητα απεμπλοκής από τη μαθησιακή διαδικασία. Ενδεικτικά, τα παιδιά αυτά ανέφεραν:

Συν. 7 «Δεν έχω πολλούς φίλους, κάθομαι μόνος μου κάποιες φορές»

Συν. 19 «Κάποιες φορές δεν με αφήνουν να παίξω μαζί τους»

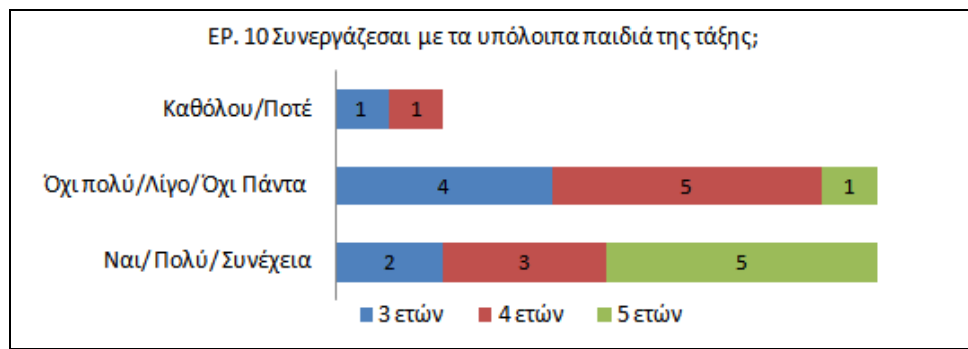
Συμπληρωματικά, προκειμένου να αποτυπωθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, τα παιδιά ερωτήθηκαν πως αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη συνεργασία με τους συνομηλικούς τους. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι τα παιδιά που απεμπλέκονται αναγνωρίζουν τη δυσκολία να συνεργαστούν (Γράφημα 7). Αναλυτικότερα, τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (N=11) αναγνωρίζουν συνεχείς στιγμές συνεργασίας, κυρίως όταν υπάρχει κοινός σκοπός ή ανάγκη αλληλοβοήθειας, όπως αποτυπώνεται και στα ακόλουθα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Συν. 2 «Με βοηθούν στις εργασίες... αφού δεν μπορώ μόνη μου»

Συν.14 «Για να φτιάξουμε ωραία πράγματα»

Συν 18 «Τους βοηθάω να φτιάξουμε ωραία πράγματα, αν με χρειάζονται»

Συνάμα, ένας αντίστοιχος σχεδόν αριθμός παιδιών (N=9) δηλώνει ότι όταν συνεργάζονται απευθύνονται αποκλειστικά στους φίλους τους, υπογραμμίζοντας την ύπαρξη επιλεκτικών σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης, εκφράζουν περιορισμένη συνεργασία ή ακόμα και αποφυγή συνεργασίας με συνομηλίκους τους που δεν είναι φίλοι τους, λόγω προσωπικών προτιμήσεων ή εξαιτίας αρνητικών συμπεριφορών συμμαθητών («Κάποιες φορές τσακωνόμαστε, γιατί δεν μοιραζόμαστε» (Κ., 5 ετών), «Όχι πολύ, γιατί μερικά κάνουν κακές πράξεις και ανοησίες και δυσκολεύομαι να συνεργαστώ»). Επιπλέον, κάποιες ελάχιστες απαντήσεις (N=2) αποτυπώνουν την αίσθηση μοναξιάς ή κοινωνικής απομόνωσης («Λίγο, γιατί δεν τους έχω φίλους», «Λίγο, γιατί περισσότερο παίζω μόνη μου»).



Γράφημα 7

Απόψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη συνεργασία με τους συνομηλίκους

Όσον αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με την εκπαιδευτικό, (Ερ. 11: *Νιώθεις ότι η κυρία σε καταλαβαίνει και σε βοηθάει;*) η ανάλυση έδειξε ότι στην πλειοψηφία τους τα παιδιά νιώθουν ότι η/ο εκπαιδευτικός τους είναι υποστηρικτικός. Αναλυτικότερα, τα παιδιά 3 ετών στο σύνολό τους βιώνουν υψηλό αίσθημα κατανόησης και υποστήριξης από τις εκπαιδευτικούς, πιθανώς λόγω της στενής σχέσης που αναπτύσσεται σε μικρή ηλικία και της ανάγκης για ασφάλεια. Στα νήπια (4–5 ετών), ενώ η πλειοψηφία εξακολουθεί να νιώθει υψηλό αίσθημα κατανόησης από την εκπαιδευτικό, δυο παιδιά του δείγματος ανέφεραν ότι υπάρχουν στιγμές που η ίδια δεν λειτουργεί υποστηρικτικά.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει με σαφήνεια ότι η απεμπλοκή των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τη μαθησιακή διαδικασία συνδέεται στενά με το αίσθημα του ανήκειν, καθώς η αποδυνάμωση της αίσθησης αποδοχής και ένταξης στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να τροφοδοτεί τη σταδιακή απομάκρυνση από τη μαθησιακή και κοινωνική εμπλοκή. Τα παιδιά που αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολικό πλαίσιο, δηλαδή ότι είναι αποδεκτά, υποστηριζόμενα και σημαντικά μέλη της τάξης, εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα ενεργού συμμετοχής, συναισθηματικής ασφάλειας και θετικής διάθεσης απέναντι στη μάθηση (Baumeister & Leary, 1995· Goodenow, 1993· Havik, &

Westergård, 2019 · Ritoša, et al., 2023). Αντίθετα, όταν αυτό το αίσθημα του ανήκειν είναι ελλιπές ή ανύπαρκτο, παρατηρείται σημαντική αποστασιοποίηση, η οποία λαμβάνει τη μορφή συμπεριφορικής συναισθηματικής και γνωστικής, απεμπλοκής. Παιδιά που δεν νιώθουν συνδεδεμένα με τους συνομηλίκους ή τον εκπαιδευτικό, βιώνουν το σχολείο ως ένα περιβάλλον απορριπτικό ή αδιάφορο, με αποτέλεσμα να μειώνεται η εσωτερική τους κινητοποίηση και να αυξάνεται η αίσθηση απομόνωσης (Στατήρη & Ανδρέου, 2017· Skinner & Belmont, 1993).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι το αίσθημα του ανήκειν συνδέεται άμεσα με την απεμπλοκή των παιδιών από τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τα δεδομένα από τις άμεσες παρατηρήσεις αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα απεμπλοκής δεν φαίνεται να έχουν αναπτύξει ουσιαστικούς δεσμούς με τα μέλη της ομάδας, όπως καταδεικνύεται από τις σχετικές αναφορές τόσο των παιδιών 3 ετών, όσο και 4 ετών.

Το εύρημα αυτό ενισχύεται ποιοτικά και από τις συνεντεύξεις των παιδιών, καθώς αρκετά από αυτά δεν περιέγραψαν τον εαυτό τους ως μέλος της ομάδας. Οι ποιοτικές μαρτυρίες τους επιβεβαιώνουν ότι η απουσία σταθερών φιλικών σχέσεων, η δυσκολία συνεργασίας με συνομηλίκους και η έλλειψη θετικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό συνοδεύονται από συναισθήματα μοναξιάς, απόσυρσης και απομόνωσης, διαβρώνοντας σταδιακά τη σύνδεση του παιδιού με το σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστικές φράσεις των παιδιών, όπως «δε με αφήνουν να παίξω», «παίζω μόνος μου» ή «θέλω να πάω σπίτι», αποτυπώνουν τη βιωματική διάσταση της αποσύνδεσης και τεκμηριώνουν τη σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική απομόνωση και την απεμπλοκή από τη μαθησιακή διαδικασία. Παιδιά που νιώθουν ότι δεν είναι αποδεκτά ή κατανοητά αναπτύσσουν αμυντικές στάσεις και τείνουν να αποσύρονται από την αλληλεπίδραση, περιορίζοντας τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες (Pianta et al., 2003).

Όπως κατέδειξε και το Γράφημα 3, η πλειοψηφία των παιδιών που απεμπλέκονται δεν συμμετέχει ενεργά στις μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ όσοι συμμετέχουν το κάνουν κυρίως από «υποχρέωση» προς την εκπαιδευτικό («γιατί το λέει η κυρία») και όχι από εσωτερικά κίνητρα. Αυτό το μοτίβο, που σχετίζεται με εξωτερική συμμόρφωση και όχι με ουσιαστική εμπλοκή, παραπέμπει άμεσα σε όσα περιγράφουν οι Skinner & Pitzer (2012) για τον φαύλο κύκλο της απεμπλοκής, όταν λείπουν η υποστήριξη και η αίσθηση αποδοχής.

Αυτό το πρότυπο εξωτερικής συμμόρφωσης φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα και με συναισθηματικούς δείκτες απεμπλοκής, όπως η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Όπως κατέδειξε η ανάλυση των παρατηρήσεων, το αίσθημα ή η εκδήλωση χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν η πιο συχνή συναισθηματική έκφραση απεμπλοκής, τόσο στα παιδιά 4 ετών όσο και στα παιδιά 5 ετών. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με προηγούμενες μελέτες (π.χ. Martin et al., 2017), οι οποίες καταδεικνύουν ότι η απεμπλοκή συχνά συνοδεύεται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο μαθησιακό πλαίσιο. Τα παιδιά που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους να τα καταφέρουν στο σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συμμετάσχουν ενεργά. Η μειωμένη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους φαίνεται να ενισχύει το αίσθημα ότι "δεν ανήκουν" στον σχολικό χώρο, επιτείνοντας στον φαύλο κύκλο απεμπλοκής (Bandura, 1997 · Martin et al., 2017).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι, ανεξαρτήτως ηλικίας, τα παιδιά που απεμπλέκονται εκφράζουν δυσκολία διαχείρισης και έκφρασης συναισθημάτων. Το εύρημα αυτό συνηγορεί υπέρ της ανάγκης ενίσχυσης των συναισθηματικών δεξιοτήτων στα προσχολικά προγράμματα, καθώς η συναισθηματική αυτορρύθμιση λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ ενεργού συμμετοχής και κοινωνικής ένταξης (Civitillo et al., 2023).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε ότι η απεμπλοκή στην προσχολική εκπαίδευση εκδηλώνεται ήδη από πολύ μικρές ηλικίες και συνδέεται στενά με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης. Ιδιαίτερα κρίσιμος αναδείχθηκε ο ρόλος του αισθήματος του ανήκειν, το οποίο λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι της απεμπλοκής και ενισχύεται μέσα από θετικές αλληλεπιδράσεις με τον/την εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους. Καταδεικνύεται με σαφήνεια ότι η απεμπλοκή δεν είναι ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά κοινωνικο-συναισθηματικό φαινόμενο (Τσιάρα & Ρέντζου, 2023).

Τα ευρήματα επίσης υπογραμμίζουν τη σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης των ενδείξεων απεμπλοκής και της ενίσχυσης της διαδικαστικής ποιότητας της προσχολικής τάξης, συμβάλλοντας στη βαθύτερη κατανόηση της συναισθηματικής εμπειρίας των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Rentzou et al., 2025).

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν σημαντικές πρακτικές συνέπειες για την εκπαιδευτική πράξη στην προσχολική αγωγή. Η οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού και ευέλικτου μαθησιακού περιβάλλοντος αναδεικνύεται ως κεντρική στρατηγική για την ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν, την αποτροπή της απεμπλοκής και την ενδυνάμωση της συνολικής ανάπτυξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Pitzer & Skinner, 2021). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως βασικός φορέας ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν, δημιουργώντας ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο όλα τα παιδιά αισθάνονται ότι γίνονται αποδεκτά και αναγνωρίζονται ως ισότιμα μέλη. Σε μια παιδαγωγική καθημερινότητα με ρουτίνες που προάγουν τη συναισθηματική έκφραση όλων των παιδιών, τη συνεργατική μάθηση και τις θετικές αλληλεπιδράσεις, υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες για ατομική και συλλογική ευημερία και κατά συνέπεια ολόπλευρη ανάπτυξη (Turan et al., 2025).

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν από τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τις διαδικασίες συλλογής των δεδομένων, αλλά και από τις διαδικασίες ανάλυσής τους. Στα δεδομένα που προέρχονται από τις παρατηρήσεις ελλοχεύει ο κίνδυνος υπεραπλούστευσης σύνθετων συμπεριφοριστικών φαινομένων και παραποιημένης συμπεριφοράς από την πλευρά αυτών που παρατηρούνται. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει διότι η παρατήρηση ως περιγραφική μέθοδος συχνά περιορίζεται στις εκδηλούμενες συμπεριφορές χωρίς να επιχειρεί να εξακριβώσει τα αίτια. Γι' αυτό, τα ευρήματά μας θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή, δεδομένου του μικρού δείγματος και να θεωρούνται ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στο να επισημάνει τα σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην απεμπλοκή των παιδιών (Bryman, 2017).

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν διαχρονικό ή παρεμβατικό σχεδιασμό, να επεκτείνουν το δείγμα σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και να αξιοποιήσουν μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ώστε να διερευνηθεί σε βάθος η δυναμική της απεμπλοκής, της ενεργού συμμετοχής και του αισθήματος του ανήκειν στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς και ο ρόλος της ποιότητας και των παιδαγωγικών πρακτικών του/της εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης. (χ.χ.). *Πολιτικά* (Α', 1253a2). (Μετάφρ. Π. Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Πόλις.
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Children and Youth Services Review*, 83, 242–252. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.10.031>
- Aydoğan, C., Farran, D., & Sagsoz, G. (2015). The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 604–618. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1104036>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bettez, S. (2010). Critical community building: Beyond belonging. *Educational Studies*, 46(5), 444–467. [10.1080/00131946.2010.510415](https://doi.org/10.1080/00131946.2010.510415)
- Bryman, A. (2017). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Civitillo, S., De Moor, E., & Makarova, E. (2023). How to promote school belonging and inclusive school climates? A systematic review of empirical studies. *Educational Psychology Review*, 35, 41. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09792-4>
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>
- Coplan, R., Hipson, W., & Bowker, J. (2021). Social withdrawal and loneliness in adolescence: examining the implications of too much and not enough solitude. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1219–1233. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-1365-0>
- Curby, T., Downer, J., & Booren, L. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>

- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553–561. <https://search.proquest.com.ezproxy.une.edu.au/docview/1718083542?accountid=17227>
- Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: A qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Emilson, A. C., & Johansson, E. M. (2025). Belonging in preschool. An existential and political concern for Children. *Education Sciences*, 15(7), 808. <https://doi.org/10.3390/educsci15070808>
- Findlay, L. (2013). *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom*. Honours thesis. Avondale College of Higher Education. Available at https://research.avondale.edu.au/theses_bachelor_honours/15
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fredricks, J., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Furrer, C., Skinner, E. & Pitzer, J. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday resilience. In D. J. Shernoff & J. Bempechat (Eds.), *National society for the study of education yearbook: Engaging youth in schools: Empirically-based models to guide future innovations*, vol 113 (pp. 101-123). Columbia University: Teachers College. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43.
- Gireesan, A. (2022). Evolution of belongingness: Its past, present, and future. In: Deb, S., Gerrard, B.A. (eds) *Handbook of health and well-being*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8263-6_5
- Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, 6(3), 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-h](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-h)
- Hart, S., Stewart, K., & Jimerson, S. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SEQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67–79. <https://doi.org/10.1007/BF03340964>
- Havik, T., & Westergård, E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Lee, J., Huggins, A., & Weist, M. (2022). Teacher–student relationships, school belonging, and engagement: A longitudinal perspective in elementary education. *School Psychology International*, 43(1), 42–60. <https://doi.org/10.1177/01430343211057472>

- Lewis, K., Tzivilakis, J., Warner, D., & Green, A. (2016). An international database for pesticide risk assessments and management. *Human and Ecological Risk Assessment: An International Journal*, 22(4), 1050–1064. <https://doi.org/10.1080/10807039.2015.1133242>
- McMillan, D., & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Martin, A., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150–162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- O'Donnel, A., Reeve, J., & Smith, J. (2021). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αναστοχασμός για δράση* (Δ.-Χ. Τομαράς, Μετ.). Gutenberg.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Parsons, C., & Taylor, R. (2011). Student engagement: What do we know? *Education Review*, 23(1), 5–10.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, pp. 199–234. John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Pitzer, R., & Skinner, E. (2021). How school transitions shape motivation and engagement trajectories: When and why the sense of belonging matters. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 590–607. <https://doi.org/10.1037/edu0000583>
- Rentzou, K. (2013). Quality of care and education provided by Greek day-care centres: An approach from researcher's and early childhood educators' perspectives. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1859–1876. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759923>
- Rentzou, K., & Slutsky, R. (2018). Contemplating and probing issues of conceptualization, measurement and policy of ECEC quality in Europe and in the USA. *Early Child Development and Care*, 188(5), 491–494. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1444365>
- Rentzou, K. & Tsiara E., Barranco Álvarez, D. (2025) Greek preschool children's disaffection and its relation to the quality of early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal* <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02033-3>
- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Borglund, L., Karlsson, E., McHugh, E., & Nylander, E. (2023). *Measuring children's engagement in early childhood education and care settings: A scoping literature review*. *Educational Psychology Review*, 35(4), Article 99. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Στατήρη, V., & Ανδρέου, E. (2017). Οι κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική θέση και το αίσθημα του «ανήκειν» των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό δημοτικό σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 1–26. <https://doi.org/10.12681/ppej.11353>.
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2019). Teachers' perspectives on constructivist teaching strategies that enhance student engagement in preschool settings. In *Proceedings of the 2nd International Academic Conference on Humanities and Social Science* (pp. 1–10). <http://www.dpublication.com/abstract-of-2nd-iachss/iachss-22-132/>
- Sakellariou, M., & Tsiara, E. (2020). Student disaffection: The contribution of Greek in-service kindergarten teachers in engaging each preschooler in learning. *Behavioral Sciences*, 10(2), 51. <https://doi.org/10.3390/bs10020051>
- Skinner, E. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience development. In K. Wentzel & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 145–168). Erlbaum <https://doi.org/10.4324/9781315773384-8>.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Skinner, E., & Pitzer, J. (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions and education* (pp. 331–347). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>
- Τσιάρα, E. (2025). Η απεμπλοκή των παιδιών πρώιμης παιδικής και νηπιακής ηλικίας και η σύνδεσή της με την ποιότητα της παρεχόμενης αγωγής και φροντίδας. (Μεταδιδακτορική έρευνα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).
- Τσιάρα, E. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής αγωγής σχετικά με τις στρατηγικές & πρακτικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) <http://hdl.handle.net/10442/hedi/48751>.
- Τσιάρα, E., & Ρέντζου, K. (2023). Το προφίλ των παιδιών προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία – Μελέτη περίπτωσης. *Πρακτικά του 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Τόμος Α, 660–682. <https://www.pee.gr/?p=2656>
- Τσιάρα, E., & Ρέντζου, K. (2024). Οι συναισθηματικές εκφάνσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία. *International Journal of Educational Innovation*, 6(5). <https://doi.org/10.69685/CZOJ6271>
- Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 3. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i1.119>.
- Turan Bora, H., & Akbaba Altun, S. (2025). Fostering students' sense of school belonging: Emotional intelligence and socio-ecological perspectives. *Journal of Intelligence*, 13(9), 112. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13090112>

UN General Assembly, Convention on the Rights of the Child, United Nations, Treaty Series, vol. 1157, p. 3, 20 November 1989, <https://www.refworld.org/legal/agreements/unga/1989/en/18815> [accessed 19 September 2025]

Wang, M., & Fredricks, J. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>

Williford, A., Maier, M., Downer, J., Carter, L., & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 299–309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002>