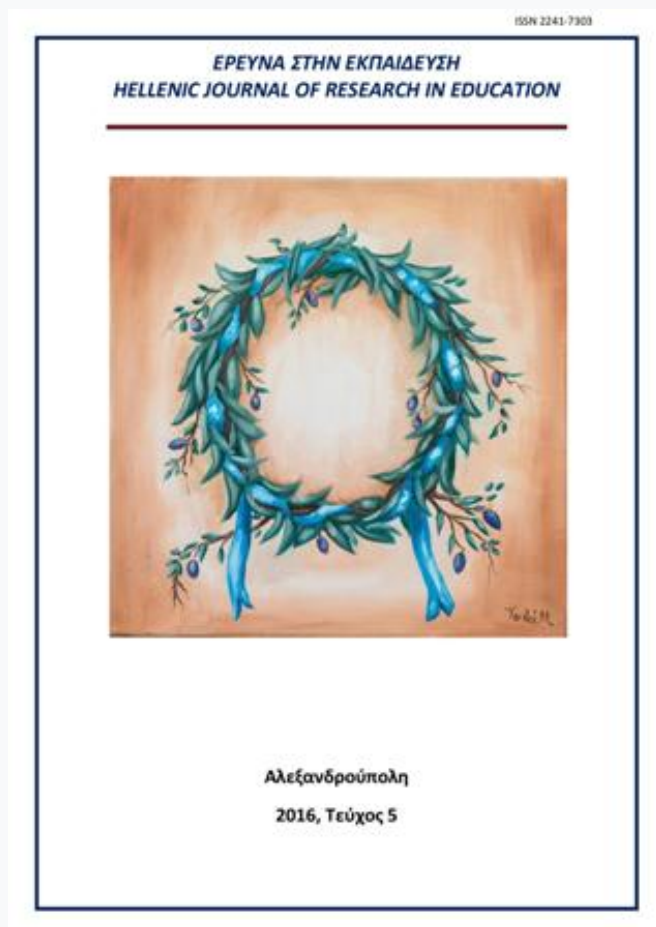


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2016)

Έρευνα στην Εκπαίδευση



Προσδοκίες μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τη φοίτηση και μετάβασή τους στο Γυμνάσιο

Δημήτριος Αλέξανδρος Σιδηρόπουλος

doi: [10.12681/hjre.9987](https://doi.org/10.12681/hjre.9987)

Copyright © 2016, Δημήτριος Αλέξανδρος Σιδηρόπουλος



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σιδηρόπουλος Δ. Α. (2016). Προσδοκίες μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τη φοίτηση και μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 46–61. <https://doi.org/10.12681/hjre.9987>

Προσδοκίες μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με τη φοίτηση και μετάβασή τους στο Γυμνάσιο

Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος M.Ed., M.Th, Ph.D

Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας dimsid@edlit.auth.gr

*Το άρθρο αφιερώνεται στη μνήμη του αγαπητού Δασκάλου και Μέντορά μου Μιχάλη Κελπανίδη, Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας πεδίου ήταν η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου αναφορικά με έξι (6) εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της λειτουργίας του Γυμνασίου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ενός αυτοσχέδιου γραπτού ερωτηματολογίου στάσεων με επτά (7) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 286 μαθητές δεκατριών (13) δημόσιων Δημοτικών Σχολείων του Κέντρου της Θεσσαλονίκης, το Μάιο του 2015. Η επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού των γραπτών απαντήσεων των μαθητών έγινε με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος: α) είχαν θετικές προσδοκίες ως προς τη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους και τη μη εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο, β) είχαν αρνητικές προσδοκίες ως προς τη μάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων, την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις και την ύπαρξη θεσμικών κυρώσεων στο Γυμνάσιο και γ) δεν είχαν ούτε θετικές ούτε αρνητικές προσδοκίες ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας χρειάζεται να σχεδιαστούν στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις διετούς διάρκειας, υπό την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, στις οποίες περιλαμβάνονται: α) η εκπόνηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μετάβασης από τους αρμόδιους φορείς (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Πανεπιστήμια), β) η αρχική και ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων και γ) η διεπιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων από ειδικούς της ψυχο-κοινωνικής υγείας στα θέματα της μετάβασης. Το πιο σημαντικό όμως είναι να θεσπιστεί μία νέα κοινωνικο-εκπαιδευτική πολιτική από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που να προάγει τη συνοχή και συνέχεια της αγωγής και μάθησης από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται να συγκροτηθεί ένα ενιαίο και κοινό πλαίσιο λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε επίπεδο σκοπών, περιεχομένου και μεθοδολογίας. Ως αποτέλεσμα, οι απόφοιτοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου θα έχουν αποκτήσει βασικές ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και θετικές προσδοκίες για να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου υπό τις πιο ήπιες και ομαλές ψυχοκοινωνικές συνθήκες.

Abstract

The purpose of this research field was the investigation of 6th grade students' expectations regarding 6 educational and psychosocial parameters of the way Gymnasium functions. The data were collected through an improvised written questionnaire with 7 open questions. The questionnaire was completed by 286 students from 13 public Elementary Schools located in the center of Thessaloniki Center in May 2015. The processing of student's answers was achieved by the method of grounded theory. According to the research findings most boys and most girls of the sample: a) had positive expectations of building relationships with peers and their non-involvement in bullying incidents in Gymnasium, b) had negative expectations towards learning new subjects, achieving high performance in written tests and final examinations and toward the existence of institutional sanctions, c) had neither positive nor

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δρ Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, dimsid@edlit.auth.gr

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

negative expectations as to building relationships with teachers in Gymnasium. Based on the above there is the need for targeted two-year educational activities to be designed and implemented, under the guidance of primary and secondary education school counselors and the supervision of the Ministry of Education, including: a) the creation of specialized educational programs of transition of the responsible institutions (Counseling and Guidance Administrations, Universities), b) the basic and in-service education of teachers in implementing these programs, c) inter-scientific support for teachers and parents by specialists on mental health regarding issues in transition. The most important is, however for a new socio - educational policy to be established by the Institute of Education Policy, promoting the consistency and continuity of education and learning from the Elementary School to the Gymnasium on the grounds of aims, content and methodology. As a result graduates of Primary School having acquired basic socio-cognitive skills and positive expectations will be able to adapt to the new school environment of Gymnasium under the mildest and smoothest psychosocial conditions.

© 2016, Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος

Άδεια CC-BY-SA 4.0

Λέξεις-κλειδιά: Προσδοκίες μαθητών ΣΤ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου, μετάβαση στο Γυμνάσιο, ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές παράμετροι λειτουργίας του Γυμνασίου, μέθοδος θεμελιωμένης θεωρίας.

Key words: expectations of 6th grade students, transition to Gymnasium, educational and psychosocial parameters of Gymnasium' functions, grounded theory method.

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1970 η μετάβαση στο Γυμνάσιο αποτελεί ένα συχνό θέμα ερευνητικών μελετών σχετικά με το βαθμό επίδρασης των προσδοκιών των αποφοίτων μαθητών του Δημοτικού στην αυτογνωσία, στα κίνητρα, στην κοινωνική και συναισθηματική υγεία και στις επιδόσεις τους (Felner, Ginter, & Primavera, 1982). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι μαθητές διαχειρίζονται τις σύνθετες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές στο Γυμνάσιο με βάση τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες, που έχουν αποκτήσει στο Δημοτικό Σχολείο (Papaioannou & Siskos, 2008). Οι αλλαγές αυτές σχετίζονται με τη διοικητική οργάνωση, τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις κοινωνικές νόρμες, το αναλυτικό πρόγραμμα, το θεσμικό πλαίσιο των κυρώσεων, τη γραπτή βαθμολόγηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές (Hertzog, Morgan, Diamond, & Walker, 1996). Η μετάβαση στο Γυμνάσιο συμπίπτει με το τέλος της παιδικής ηλικίας και με είσοδο στην εφηβεία, μία χρονική περίοδος κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και βιολογικής ωρίμανσης, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές περνούν σταδιακά από την εξάρτηση στη ανεξαρτησία, από τη βεβαιότητα στην αναζήτηση της, από τις παιδικές φιλίες στις δια-φυλικές σχέσεις, πειραματίζονται και διαπραγματεύονται την ατομική και κοινωνική τους ταυτότητα (Akos & Galassi, 2004). Έτσι οι μαθητές χρειάζεται να έχουν εκπαιδευτεί με τρόπο μεθοδικό και οργανωμένο καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Δημοτικό Σχολείο, ώστε κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο να έχουν αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για να διαχειριστούν με επάρκεια τις ποικίλες κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, που θα έχουν να αντιμετωπίσουν στο νέο σχολικό περιβάλλον (Erdley, 2007). Έτσι, είναι σημαντικό οι απόφοιτοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου: α) να έχουν αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, επίδοση και αλλαγή, β) να έχουν θετική αυτοεκτίμηση, υψηλές προσδοκίες και αυτο-αποτελεσματικότητα στους στόχους, που θέτουν, γ) να έχουν οικοδομήσει στέρεες και υγιείς κοινωνικές σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων τους και δ) να έχουν ανοιχτή σκέψη, κριτικό στοχασμό και ευελιξία να αναδιαμορφώσουν δυσλειτουργικές θεωρήσεις και παγιωμένες πρακτικές τους στην καθημερινή προσωπική, σχολική και κοινωνική τους ζωή (Cantin & 2004).

Η μετάβαση στο Γυμνάσιο

Η μετάβαση στο Γυμνάσιο γίνεται αντιληπτή ως ένα σταυροδρόμι στη σχολική ζωή των μαθητών, αφού μεταβαίνουν σε ένα σχολικό περιβάλλον με μεγάλο αριθμό μαθητών, με αυξημένη ετερογένεια, υψηλές προσδοκίες για επίδοση, περιορισμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και δυσκολίες αναφορικά με τη σύναψη με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (Cueto, Guerrero, Sugimaru, & Zevallos, 2010). Η μετάβαση επιφέρει ασυνέχεια στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, αφού οι μαθητές μεταβαίνουν

σε ένα νέο σχολικό οικοσύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από πολύτροπες και ποικίλες αλλαγές προσώπων, ομάδας αναφοράς, ρυθμού σχολικής εργασίας, κοινωνικών ρόλων και αυτογνωσίας (Lazarus, 1991). Έτσι η μετάβαση και φοίτηση στο Γυμνάσιο αποτελεί μία διαρκής διαδικασία σύνθετων και αλληπάλλληλων αλλαγών, που επιδρούν σημαντικά σε πολλές πλευρές της ατομικής και κοινωνικής ζωής των μαθητών και των οικογενειών τους (Lazarus & Folkman, 1987). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μετάβαση εκδηλώνεται στις εξής τέσσερις διαδοχικές φάσεις: α) προετοιμασία, β) είσοδος, γ) επαγωγή και δ) προσαρμογή (Benner & Graham, 2009). Έτσι στη φάση της προετοιμασίας οι μαθητές αποκτούν βασικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες με σκοπό να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο (φάση εισόδου), οικοδομούν σταδιακά την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα (φάση επαγωγής) με σκοπό να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του νέου σχολικού περιβάλλοντος (φάση προσαρμογής) (Sirsch, 2003). Συνακόλουθα, οι μαθητές που δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς ενδεχομένως να εκδηλώσουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στα νέα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα του Γυμνασίου, ενισχύονται δε στην περίπτωση, που συν-επιδρούν: α) δυσμενείς ενδογενείς (αρνητικά συναισθήματα, διαπροσωπικές σχέσεις) (Bloyce & Frederickson, 2012) και β) εξωγενείς παράγοντες (ομάδα συνομηλίκων οικογενειακό περιβάλλον), που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες παραμέτρους της λειτουργίας του Γυμνασίου (Tilliczek, 2008). Στις αναφερόμενες παραμέτρους περιλαμβάνονται: α) ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών, β) η μάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων, γ) η εκτέλεση κατ' οίκον εργασιών υψηλών απαιτήσεων, δ) η υποχρεωτική συμμετοχή στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις, ε) η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, η) ο μονοδιάστατος τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, θ) η αριθμητική κλίμακα βαθμολόγησης της επίδοσης, ι) η ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων και ορίου απουσιών (Rice, Frederickson, & Seymour, 2011).

Μετάβαση και προσδοκίες

Οι προσδοκίες είναι οι νοητικές αντιλήψεις και εκτιμήσεις που διαμορφώνουν οι μαθητές αναφορικά με το βαθμό αυτοεκτίμησης και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως προς την εκπλήρωση συγκεκριμένων κοινωνικο-γνωστικών σκοπών, που οι ίδιοι οι μαθητές ή το εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους περιβάλλον έχουν θέσει ή έχουν τροποποιήσει στο χρονικό μεσοδιάστημα (Gist, 1997). Οι μαθητές αναπτύσσουν θετικές προσδοκίες για το Γυμνάσιο (Van Orphuysen, 2009) υπό την προϋπόθεση ότι αυτό ικανοποιεί τις προσωπικές τους ανάγκες για σύναψη σχέσεων, προαγωγή των ενδιαφερόντων τους, αυτόνομη διαχείριση και εκτέλεση της κατ' οίκον μελέτης και εργασίας, ευκαιρίες για παιγνιώδη μάθηση, χρόνο για πρακτική εξάσκηση, αυτονομία επιλογή, αυθεντικότητα στην επικοινωνία, συνεχείς προκλήσεις και διαδικαστική γνώση (Schilling & Schilling, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις οι προσδοκίες των μαθητών διαφέρουν με τις αντίστοιχες των γονέων και των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου, γεγονός που προκαλεί συχνά συναισθηματικές εντάσεις και δυσλειτουργικές κοινωνικές συμπεριφορές (Topping, 2011). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι μαθητές που έχουν θετικές προσδοκίες για τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο: α) έχουν εσωτερικά κίνητρα, αυτοπειθαρχία, προσήλωση στο έργο και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους για επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Isakson & Jarvis, 1999) και β) είναι αισιόδοξα ότι μπορούν να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τις εκπαιδευτικές και συναισθηματικές δυσκολίες, που θα ανακύψουν στη διάρκεια της φοίτησής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Westa, Sweetinga, & Young, 2010). Επίσης, βρέθηκε ότι οι μαθητές με θετικές προσδοκίες: α) αντιλαμβάνονται τη μετάβαση στο Γυμνάσιο ως μία περίπτωση νέων ευκαιριών για μάθηση, κοινωνική αλλαγή (McKenzie, McMaugh, & O'Sullivan, 2012), προσωπική ανάπτυξη και σύναψη νέων σχέσεων (Hanewald, 2013), β) έχουν θετική ανατροφοδότηση και συνεχή ψυχοκοινωνική υποστήριξη στο Δημοτικό Σχολείο (McIntosh, Flannery, Sugai, Braun, & Cochrane, 2008), γ) οι γονείς τους έχουν ανώτερο εκπαιδευτικό επίπεδο και υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες (Chen & Gregory, 2010), δ) συμμετέχουν ενεργά σε οργανωμένες εξωσχολικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές δράσεις της σχολικής και τοπικής κοινότητας (Hamm, Farmer, Dadisman, Gravelle, & Murray, 2011). Στον αντίποδα οι μαθητές που έχουν αρνητικές προσδοκίες για τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο: α) έχουν εξωτερικά κίνητρα για μάθηση, χαμηλή αυτο-οργάνωση και συναισθήματα ανασφάλειας (Mullins & Irvin, 2000) και αβεβαιότητας ως προς την επίτευξη υψηλών επιδόσεων (Μπενέκου, 2008), β) εκδήλωναν φοβίες, παρανοήσεις και αγχώδεις συμπεριφορές (Coffey, 2013), καθώς ανέμεναν συγκρούσεις (Pellegrini & Jeffrey, 2002) και κοινωνική αποξένωση από τους εκπαιδευτικούς (Bru, Stormes, & Munthe, 2010), γ) δεχόταν ψυχολογική πίεση από τους γονείς τους (Zeedyk et al., 2003) και δ) είχαν δυσκολίες στη σύναψη νέων σχέσεων με τους συνομηλίκους τους στο Γυμνάσιο (Mizelle & Irvin, 2000) και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2007). Επιπροσθέτως βρέθηκε ότι οι μαθητές με αρνητικές προσδοκίες: α) αντιλαμβάνονται τη μετάβαση στο Γυμνάσιο ως μία

ισχυρή ψυχοκοινωνική πρόκληση (Gillison, Standage, & Skevington, 2008), αφού τίθενται ζητήματα συναισθηματικών ισορροπιών στην ομάδα των συνομηλίκων τους (Ganeson & Ehrich, 2009), β) προέρχονται από οικογένειες με μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο και χαμηλές κοινωνικές προσδοκίες (Weller, 2007), γ) είχαν μέτριες επιδόσεις και έκαναν συχνές απουσίες και αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος (Abbot, O' Donnell, Hawkins, & Kosterman, 1998) και δ) φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες με ισχυρή πολιτισμική ετερογένεια και μεγάλο αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών (Langenkamp, 2010).

Ερευνητικά ερωτήματα

Πρωταρχικής σημασία στη διεξαγωγή μιας έρευνας είναι ο καθορισμός των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων. Στη παρούσα έρευνα τέθηκαν έξι (6) επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, αναφορικά με τις προσδοκίες των μαθητών της ΣΤ' Τάξης έναντι έξι (6) θεματικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση των προσδοκιών και στάσεων των μαθητών για το Γυμνάσιο. Στις επιλεγόμενες θεματικές παραμέτρους περιλαμβάνονται: α) τρεις (3) εκπαιδευτικές, όπως είναι: i) η μάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων, ii) η επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις και iii) η ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων και β) τρεις (3) ψυχοκοινωνικές, όπως είναι: i) η σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους, ii) η εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και iii) η σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου. Η συσχέτιση των έξι (6) θεματικών-παραμέτρων με τα έξι (6) ερευνητικά ερωτήματα διευκόλυνε σημαντικά τον ερευνητή στη σύνταξη του αυτοσχεδίου γραπτού ερωτηματολογίου στάσεων. Επίσης η συστηματική βιβλιογραφική επισκόπηση άλλων σχετικών ερευνών συνέβαλε θετικά στη δημιουργία του ερωτηματολογίου, αφού χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από προγενέστερες ερευνητικές μελέτες. Με τον τρόπο αυτό το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων απόκτησε μία περισσότερο αποδεκτή καταλληλότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία. Η κάθε ερώτηση ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου αντιστοιχούσε σε ένα από τα έξι (6) ερευνητικά ερωτήματα και διερευνούσε τις προσδοκίες των μαθητών έναντι μίας από τις αναφερόμενες έξι (6) εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές θεματικές-παραμέτρους της λειτουργίας του Γυμνασίου. Η 7η ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν ανακεφαλαιωτική και διερευνούσε γενικότερα τις προσδοκίες των μαθητών για το Γυμνάσιο. Στην εργασία επιλέχθηκε να μην παρουσιαστούν οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών στην 7η ερώτηση του γραπτού ερωτηματολογίου, επειδή ήταν γενικόλογα και ασαφώς λεκτικά διατυπωμένη. Ως συνέπεια ανέκυπταν σοβαρά μεθοδολογικά ζητήματα επεξεργασίας, παρουσίασης και συζήτησης των γραπτών απαντήσεων των μαθητών.

Δείγμα έρευνας - Εργαλείο συλλογής δεδομένων έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από 11 μέχρι 22 Μαΐου 2015. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τους κανόνες της τυχαίας δειγματοληψίας κατά δεσμίδες, αφού συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της ΣΤ' Τάξης των δεκατριών (13) δημοσίων Δημοτικών Σχολείων του Κέντρου της Θεσσαλονίκης, τα οποία ήταν υπό την παιδαγωγική καθοδήγηση του ερευνητή. Από τους 286 μαθητές του δείγματος οι 152 ήταν αγόρια (ποσοστό 53%) και οι 134 ήταν κορίτσια (ποσοστό 47%). Όπως αναφέρθηκε, εξαιτίας των περιορισμών διενέργειας της έρευνας (αναλογία κόστους-οφέλους, δημογραφικά στοιχεία μαθητών, χωρο-χρονικές συνθήκες), το γραπτό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε επτά (7) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η επιλογή των ανοικτών ερωτήσεων προσέφερε περισσότερες πληροφορίες στον ερευνητή, καθώς παρείχε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να περιγράψουν εκτενώς τις προσδοκίες, τα συναισθήματα, τις απόψεις και τις στάσεις τους για το Γυμνάσιο. Όπως επισημάνθηκε, η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετιζόταν με ένα ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών έναντι μίας εκ των έξι (6) αναφερόμενων θεματικών-παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου. Η περιορισμένη έκταση του ερωτηματολογίου συνέβαλλε θετικά ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τον σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας. Επιπροσθέτως, η περιεκτικότητα και η συντομία του περιεχομένου, η δομή και η μορφοποίηση του γραπτού ερωτηματολογίου βοήθησε τους μαθητές να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου εντός των χρονικών περιορισμών διενέργειας της έρευνας. Για την εκτίμηση του βαθμού καταλληλότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα σε δείγμα 22 μαθητών της ΣΤ' Τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου άλλης εκπαιδευτικής

περιφέρειας του Νομού Θεσσαλονίκης με σκοπό να διορθωθούν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό οι ασαφείς και δυσνόητες λεκτικές διατυπώσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Μεθοδολογία διενέργειας έρευνας

Οι μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης του δείγματος της παρούσας έρευνας σε ομάδες των 20-25 ατόμων σε κάθε σχολική μονάδα συμπλήρωσαν το γραπτό ερωτηματολόγιο σε 25-30 λεπτά στη διάρκεια του δεύτερου διδακτικού δώρου του ημερησίου ωρολογίου προγράμματος. Η ανωτέρα χρονική διάρκεια κρίθηκε επαρκής, αφού οι μαθητές είχαν άνεση χρόνου να διατυπώσουν απορίες και να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Πριν την χορήγηση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε από τον ερευνητή να διεξάγει μία διαλογική συζήτηση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές με κύριο θέμα τη φοίτηση και μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Αυτό έγινε με σκοπό να οικοδομηθεί και να διασφαλιστεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας μεταξύ του ερευνητή και των μαθητών, μία συνθήκη απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να συμπληρώσουν ακολούθως το γραπτό ερωτηματολόγιο με θετική διάθεση, συγκέντρωση και προσοχή. Για την επεξεργασία και ανάλυση των γραπτών απαντήσεων επιλέχθηκε η μέθοδος της Θεμελιωμένης Θεωρίας (Anells, 1996). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου ήταν αναγκαία προκειμένου ο ερευνητής να μπορέσει να διαχειριστεί το μεγάλο όγκο των ερευνητικών δεδομένων και να απο-μειώσει την πολυπλοκότητά τους (Hallberg, 2006). Έτσι οι απαντήσεις των μαθητών ανά ερώτηση του γραπτού ερωτηματολογίου ταξινομήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν με ανοιχτή κωδικοποίηση σε έξι (6) θεματικές, που στην έρευνά μας, αυτές ταυτίζονταν με τις έξι (6) αναφερόμενες εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές θεματικές-παραμέτρους της λειτουργίας του Γυμνασίου (Corbin & Strauss, 1996). Ως αποτέλεσμα κατέστη δυνατόν να διατυπωθούν περισσότερο στέρεοι ισχυρισμοί από τον ερευνητή ως προς τα ευρήματα και αποτελέσματα της έρευνας (Glaser, 2007).

Ευρήματα έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε να παρουσιαστούν οι απαντήσεις, που έδωσαν 182 μαθητές και μαθήτριες του δείγματος της έρευνας στις έξι (6) πρώτες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του γραπτού ερωτηματολογίου, που διερευνούσαν τις προσδοκίες των μαθητών της ΣΤ΄ Τάξης έναντι των έξι (6) εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών θεματικών-παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου, αφού η 7η ερώτηση ήταν ανακεφαλαιωτική και διερευνούσε τις γενικότερες προσδοκίες των μαθητών για το Γυμνάσιο. Όπως αναφέρθηκε η κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου αντιστοιχούσε σε ένα από τα έξι (6) επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα του κύριου σκοπού της παρούσας έρευνας. Η επιλογή του συγκριμένου αριθμού των γραπτών απαντήσεων των μαθητών έγινε εξαιτίας των τυπικών περιορισμών ως προς την έκταση ενός άρθρου σε επιστημονικό περιοδικό. Έτσι επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν οι γραπτές απαντήσεις από ένα (1) αγόρι και ένα (1) κορίτσι της ΣΤ΄ Τάξης από καθένα από τα δεκατρία (13) δημόσια Δημοτικά Σχολεία, που συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή έγινε με συστηματική δειγματοληψία, αφού έγινε με ένα σταθερό και προκαθορισμένο τρόπο. Έτσι επιλέχθηκε να παρουσιαστούν οι γραπτές απαντήσεις, που έδωσαν τα αγόρια με αύξοντα αριθμό ερωτηματολογίου επτά (7) και τα κορίτσια με αύξοντα αριθμό ερωτηματολογίου οκτώ (8) στα δεκατρία (13) Δημοτικά Σχολεία της έρευνας.

Παρουσίαση ευρημάτων έρευνας

Στους επόμενους 6 πίνακες γίνεται παρουσίαση των 182 γραπτών απαντήσεων ($13 \times 2 \times 6 = 182$), που έδωσαν 13 αγόρια και 13 κορίτσια, 26 συνολικά μαθητές, από κάθε σχολική μονάδα, που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, αναφορικά με τις προσδοκίες τους έναντι των εξής έξι (6) εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών θεματικών-παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου: α) τη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους, β) τη μάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων (Αρχαία, Βιολογία, Οικιακή Οικονομία, Χημεία), γ) την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις, δ) την ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων, ε) την εμπλοκή σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στ) τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

1η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους στο Γυμνάσιο;».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος έχουν θετικές προσδοκίες ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους συνομήλικους στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 1 Προσδοκίες μαθητών ως προς τη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους στο Γυμνάσιο.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	«Δεν θα έχω πρόβλημα να κάνω φίλους στο Γυμνάσιο, όλοι με θέλουν».	Θα κάνω φίλες από μεγαλύτερες τάξεις στα διαλλείματα».
Σχολείο 2ο	Θα κάνω καλύτερους φίλους και καλή παρέα».	«Θα έχω φίλες να πηγαίνω βόλτες στο Κέντρο;».
Σχολείο 3ο	«Μπορεί να δυσκολευτώ στην αρχή, αλλά θα κάνω σίγουρα νέους φίλους».	Περιμένω να κάνω καινούργιες φίλες, αλλά ίσως να δυσκολευτώ τον πρώτο καιρό μέχρι να γνωριστούμε καλά».
Σχολείο 4ο	«Θα έχω τους συμμαθητές μου από το Δημοτικό για φίλους στην αρχή, θα δούμε μετά τι θα γίνει».	«Θα κάνω νέες φίλες που θα με στηρίζουν και θα με προσέχουν».
Σχολείο 5ο	«Θα κάνω περισσότερους φίλους από το Δημοτικό από άλλα σχολεία».	«Δύσκολα θα κάνω τόσο καλές φίλες όσο στο Δημοτικό Σχολείο»
Σχολείο 6ο	«Στο Γυμνάσιο θα γνωρίσω συμμαθητές του αδερφού μου».	«Δεν περιμένω να κάνω καλές φίλες που να εμπιστεύομαι».
Σχολείο 7ο	«Θα κάνω νέους φίλους και θα παίζουμε μαζί στα διαλλείματα σχολείου».	«Σαν τις φίλες στο Δημοτικό δεν περιμένω να κάνω στο Γυμνάσιο»
Σχολείο 8ο	«Καλά θα περάσω με τους συμμαθητές μου, θα κάνουμε αστεία».	«Θα κάνω νέες φίλες στο φροντιστήριο που θα πηγαίνω».
Σχολείο 9ο	«Με στενοχωρεί που δεν θα μπορώ να βλέπω τους παλιούς μου συμμαθητές μου».	«Και βέβαια θα έχουμε μεγάλη παρέα στο Γυμνάσιο να περνάμε καλά»
Σχολείο 10ο	«Θα χάσω του φίλους μου, αλλά θα κάνω νέους».	«Ελπίζω ότι θα έχω φίλες να με αγαπούν»
Σχολείο 11ο	«Δεν ξέρω τι θα γίνει, πάντως θέλω να έχω πολλούς φίλους» .	«Δύσκολα να κάνεις καλές φίλες στο Γυμνάσιο»
Σχολείο 12ο	«Θα κάνω πολλούς φίλους στην τάξη μου και θα παίζουμε τα απογεύματα» .	«Δεν θα με γνωρίζουν στην αρχή, αλλά θα γίνουμε στο τέλος καλές φίλες με τις συμμαθήτριάς μου»
Σχολείο 13ο	«Δεν ξέρω τι θα γίνει στο Γυμνάσιο».	«Και βέβαια θα έχω πολλές καινούριες φίλες στο Γυμνάσιο»

2η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με τη μάθηση νέων γνωστικών αντικείμενων (Αρχαία, Βιολογία, Οικιακή Οικονομία, Χημεία) στο Γυμνάσιο;».

Όπως φαίνεται στο πίνακα 2, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς τη μάθηση νέων γνωστικών αντικείμενων στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 2 Προσδοκίες μαθητών ως προς τη μάθηση νέων γνωστικών αντικείμενων στο Γυμνάσιο.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	«Θα δυσκολευτώ να μάθω τα Αρχαία».	«Θα χρειαστεί να τα κάνω επανάληψη περισσότερες φορές»
Σχολείο 2ο	«Θα έχουμε αρχαία και βιολογία να μάθουμε, αλλά δεν είμαι σίγουρος εάν θα τα καταφέρω».	«Θα έχω λιγότερο ελεύθερο χρόνο, γιατί θα διαβάζω πιο πολύ για αυτά τα μαθήματα».
Σχολείο 3ο	«Δύσκολα τα βλέπω τα πράγματα με τα Αρχαία και τα Μαθηματικά»	«Με αγχώνει που θα έχω δύσκολα μαθήματα, που δεν θα τα καταλαβαίνω».
Σχολείο 4ο	«Η αδερφή μου είπε ότι τα Αρχαία θέλουν πολύ διάβασμα».	«Θα χρειαστεί να προσπαθήσω ακόμα περισσότερο για να τα μάθω όλα αυτά τα καινούργια πράγματα στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 5ο	«Είμαι πολύ καλός στη Γλώσσα και δεν φοβάμαι τα νέα μαθήματα».	«Τα αρχαία τα μαθαίνεις, αλλά θέλει πολλή μελέτη στο σπίτι».
Σχολείο 6ο	«Δεν γνωρίζω αν θα τα καταφέρω, εάν έχω τόσα νέα μαθήματα».	«Θα έχω λιγότερο ελεύθερο χρόνο, γιατί θα διαβάζω πιο πολύ».
Σχολείο 7ο	«Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με τα νέα μαθήματα».	«Θα μάθω να κάνω πειράματα στη Χημεία και στη Φυσική».
Σχολείο 8ο	«Θα μάθω να κάνω πειράματα στη Χημεία στα εργαστήρια, που μ' αρέσουν πολύ».	«Πολλά νέα μαθήματα, τι θα κάνω, θα πάρω καλούς βαθμούς;».
Σχολείο 9ο	«Χαίρομαι που θα μάθω για νέες επιστήμες και τεχνικά πράγματα στο Γυμνάσιο».	«Θα τα καταφέρω με τα νέα μάθημα, αφού θα διαβάζω με τις φίλες μου».
Σχολείο 10ο	«Θα χρειαστεί να προσπαθήσω ακόμα περισσότερο για να είμαι καλός μαθητής στο Γυμνάσιο».	«Δε χαίρομαι που θα κάνω Αρχαία ελληνικά και χημεία, γιατί είναι πολύ δύσκολο να πάρεις ψηλούς βαθμούς»
Σχολείο 11ο	«Τα μαθήματα είναι πιο δύσκολα στο Γυμνάσιο, ειδικά τα μαθηματικά και τα αρχαία ελληνικά».	«Με προκαλεί άγχος, που θα χουμε καινούργια μαθήματα και θα τα κάνει άλλος δάσκαλος κάθε φορά».
Σχολείο 12ο	Είμαι σίγουρη ότι θα είμαι ο πρώτος μαθητής στη βιολογία».	«Δεν θα είναι εύκολα τα μαθήματα, και θα πάρω χαμηλούς βαθμούς».

Σχολείο 13ο	«Περιμένω να μη γράψω καλούς βαθμούς στις γραπτές εξετάσεις στα Αρχαία».	«Η φιλόλογος θα μας βοηθήσει να τα καταλάβουμε τα Αρχαία».
--------------------	--	--

3η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις στο Γυμνάσιο;».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 3 Προσδοκίες μαθητών ως προς επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις στο Γυμνάσιο.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	Με προκαλούν άγχος, που θα έχουμε να γράφουμε γραπτές εξετάσεις κάθε χρονιά».	«Υπάρχει μεγάλος ανταγωνισμός στο Γυμνάσιο και για αυτό εάν δεν γράψεις άριστα δεν παίρνεις υψηλούς βαθμούς».
Σχολείο 2ο	«Με φοβίζει ότι θα γράφω υποχρεωτικά διαγωνίσματα στο Γυμνάσιο».	«Έχω θετικές προσδοκίες ότι θα τα καταφέρω στα διαγωνίσματα, όπως στο Δημοτικό»
Σχολείο 3ο	«Δεν με αρέσει να γράφω εξετάσεις, γιατί δεν θα τα πάω καλά».	«Δεν ξέρω πώς είναι οι γραπτές εξετάσεις και ανησυχώ».
Σχολείο 4ο	«Είναι πολύ απαιτητικοί οι καθηγητές, που βάζουν τα θέματα στα διαγωνίσματα στο Γυμνάσιο»	«Θα ζοριστώ αρκετά με τις τελικές εξετάσεις».
Σχολείο 5ο	«Δεν είναι καλό που σε κάθε μάθημα θα γράφουμε διαγωνίσματα και διδάσκει και άλλος καθηγητής».	«Στο Γυμνάσιο δίνεις εξετάσεις για να περάσεις στην άλλη τάξη, ενώ στο Δημοτικό Σχολείο, όχι».
Σχολείο 6ο	«Με τα πολλά διαγωνίσματα δεν θα έχω χρόνο για βόλτες».	«Δεν θα έχω ελεύθερο χρόνο να παίζω με τις φίλες μου, αφού θα διαβάζω πολύ για τα διαγωνίσματα».
Σχολείο 7ο	«Περιμένω όλο διαγωνίσματα και εξετάσεις να γράφουμε στο Γυμνάσιο, γιατί;».	«Θα τα βρω δύσκολα με τους βαθμούς και τα διαγωνίσματα, επειδή δεν διαβάζω πολύ».
Σχολείο 8ο	«Δεν θα περάσουμε όλες τις εξετάσεις, και θα μείνουμε στάσιμοι».	«Είμαι αισιόδοξη ότι θα γράφω καλά στα διαγωνίσματα, αφού θα διαβάζω πολλές ώρες»
Σχολείο 9ο	«Περιμένω να γράφω πολύ καλά στα τεστ».	«Αγχώνομαι με τα διαγωνίσματα και με τους βαθμούς».
Σχολείο 10ο	«Θα με βοηθήσουν οι δάσκαλοι στις εξετάσεις να γράψω και να περάσω».	«Θα γράψω καλά στα γραπτά διαγωνίσματα εάν έχω τη βοήθεια των καθηγητών».

Σχολείο 11ο	«Τα γραπτά διαγωνίσματα είναι απαιτητικά και οι καθηγητές βαθμολογούν αυστηρά.»	«Δεν ξέρω, εάν θα περάσω στην άλλη τάξη με τις εξετάσεις που θα γράψω.»
Σχολείο 12ο	«Θα έχω υψηλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα, αφού η μητέρα μου είναι φιλόλογος και θα μου τα εξηγήσει καλά.»	«Θα περιορίσω τον ελεύθερο χρόνο μου στο Γυμνάσιο, αφού θα διαβάζω πολύ για τα διαγωνίσματα.»
Σχολείο 13ο	«Αγχώνομαι μήπως δεν γράψω καλά στις τελικές εξετάσεις»	Στο Γυμνάσιο σε κάνουν και διαβάζεις περισσότερο για να πάρεις υψηλούς βαθμούς στα διαγωνίσματα».

4η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με τη ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων στο Γυμνάσιο;».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς την ύπαρξη κυρώσεων στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 4 Προσδοκίες μαθητών ως προς την ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων στο Γυμνάσιο.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	«Μου αρέσει το σχολείο και δεν θέλω να πάρω καμία ποινή.»	«Δεν θα περάσω τις απουσίες, γιατί είμαι καλός μαθητής.»
Σχολείο 2ο	«Οι καθηγητές δίνουν τιμωρίες για το παραμικρό»	«Οι αποβολές από το μάθημα δεν πρέπει να υπάρχουν».
Σχολείο 3ο	«Δεν με αρέσει, που εάν κάνεις κάτι, ο Γυμνασιάρχης τηλεφωνεί στους γονείς».	«Εύκολα βάζουν τιμωρίες οι καθηγητές στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 4ο	«Με το παραμικρό οι καθηγητές στο Γυμνάσιο σε μαλώνουν».	«Με στενοχωρεί που η καθηγήτρια εάν κάνεις φασαρία σε βγάζει από την τάξη».
Σχολείο 5ο	«Δεν θα περάσουμε καλά με το Γυμνασιάρχη, γιατί θα είναι πολύ αυστηρός μαζί μας»	«Για να μείνεις από απουσίες πρέπει να κάνεις πολλές κοπάνες».
Σχολείο 6ο	«Δεν θα έχω συγκρούσεις με τους συμμαθητές μου στο Γυμνάσιο».	«Στο Γυμνάσιο είναι άλλο το κλίμα, αφού οι καθηγητές είναι αυστηροί με τους μαθητές».
Σχολείο 7ο	«Δεν θα κάνω καμία κοπάνα, γιατί θα το μάθουν οι γονείς μου».	«Θα προσπαθήσω να μη πάρω τιμωρία στο Γυμνάσιο και στενοχωρηθούν οι γονείς μου».
Σχολείο 8ο	«Περιμένω να πάω στο Γυμνάσιο να κάνω καμιά κοπάνα από το σχολείο με τους φίλους μου».	«Με στενοχωρεί η ιδέα ότι μπορεί να πάρω αποβολή στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 9ο	«Στο Γυμνάσιο εύκολα παίρνεις τιμωρία».	«Οι τιμωρίες είναι για να μην κάνουμε άσχημα πράγματα».
	«Ο Γυμνασιάρχης είναι πολύ αυστηρός με τους μαθητές»	«Ο Γυμνασιάρχης δεν μοιάζει με τη Διευθύντρια μας στο Δημοτικό, που όλο μας

Σχολείο 10ο		μιλάει με το καλό».
Σχολείο 11ο	«Στο Γυμνάσιο οι καθηγητές φωνάζουν περισσότερο από το Δημοτικό».	«Δεν συζητούν οι καθηγητές μαζί σου και σου δίνουν αποβολή από το μάθημα»
Σχολείο 12ο	«Οι καθηγήτριες δεν έχουν υπομονή και σου δίνουν συχνά τιμωρίες»	«Δεν με απασχολεί που υπάρχουν κυρώσεις, αφού είμαι καλή μαθήτρια».
Σχολείο 13ο	«Είμαι καλός μαθητής και οι καθηγητές δεν θα με τιμωρήσουν ποτέ»	«Στο Δημοτικό δεν υπάρχουν κορώσεις, γιατί να έχουμε στο Γυμνάσιο;»

5η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με την εμπλοκή σας σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο;».

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο.

Πίνακας 5 Προσδοκίες μαθητών ως προς την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	«Δεν ξέρω η μητέρα μου πάντα μου λέει να προσέχω αυτούς που κάνω παρέα».	«Γνωρίζω να αποφεύγω τις παρέες που μαλώνουν συνέχεια».
Σχολείο 2ο	«Από ότι μου λέει ο αδελφός μου τα μεγαλύτερα παιδιά ενοχλούν τα μικρότερα στο διάλειμμα».	«Όποιος κάνει bullying τον αποβάλλουν για τρεις μέρες από το σχολείο».
Σχολείο 3ο	«Όταν είσαι στην ομάδα με τους φίλους δεν μπορεί να σε κάνουν εκφοβισμό».	«Στο σχολείο συζητάμε πολύ με το δάσκαλό μας και είμαστε προσεκτικοί».
Σχολείο 4ο	«Δεν νομίζω ότι θα δεχθώ καμία επίθεση από τους συμμαθητές μου στο Γυμνάσιο».	«Τα κορίτσια σε κοροϊδεύουν γιατί δεν παίζεις το παιχνίδι τους και δεν τους μιλάς στο διάλειμμα».
Σχολείο 5ο	«Είμαστε πολύ καλοί φίλοι και δεν θα έχουμε κανένα πρόβλημα στο Γυμνάσιο»	«Πιο πολύ σε φοβίζουν τα παιδιά της τρίτης τάξης, αλλά ενημερώνεις τους γονείς και σταματούν».
Σχολείο 6ο	«Όλα καλάθα πάνε στο Γυμνάσιο με τους συμμαθητές μου».	«Με στενοχωρεί πολύ η ιδέα εάν δεν θα με μιλούν οι συμμαθήτριές μου».
Σχολείο 7ο	«Νομίζω ότι θα περάσουμε καλά με τους φίλους μου στο Γυμνάσιο».	«Τα κορίτσια μπορεί να μαλώνουν καμία φορά, αλλά τα ξαναβρίσκουμε».
Σχολείο 8ο	«Γιατί να πέσω θύμα εκφοβισμού, δεν πειράζω κανέναν».	«Θα προσέχω να φέρομαι καλά με όλους τους συμμαθητές μου στο Γυμνάσιο».

Σχολείο 9ο	«Οι καθηγητές στο Γυμνάσιο θα μας προστατεύσουν από το bullying».	«Ο Γυμνασιάρχης τιμωρεί αυτούς που κάνουν bullying στο σχολείο».
Σχολείο 10ο	«Δεν υπάρχει πρόβλημα με τα άλλα παιδιά στο Γυμνάσιο ούτε bullying».	«Αυτά γίνονται έξω από το σχολείο, όταν πάμε στο φροντιστήριο των αγγλικών».
Σχολείο 11ο	«Περιμένω να κάνω καινούριους φίλους στο Γυμνάσιο».	«Δεν ξέρω, εάν θα πέσω θύμα επιθετικότητας στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 12ο	«Κάποια παιδιά χτυπάνε τα μικρότερα, αλλά το λες στους καθηγητές και τα τιμωρούν».	«Μπορεί να με πειράξουν, αλλά όχι σοβαρά, για παιχνίδι το κάνουν οι συμμαθήτριάς μου».
Σχολείο 13ο	«Ίσως κάποιιοι με φοβίσουν, όταν γυρνάω στο σπίτι το μεσημέρι».	«Δεν περιμένω όλοι να με θέλουν να με κάνουν φίλη στο Γυμνάσιο».

6η Ερώτηση ερωτηματολογίου

«Λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που λάβατε στο σχολείο, τις εμπειρίες σας από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και τη συζήτηση που είχατε με την ομάδα των συμμαθητών σας σήμερα, ποιες είναι οι προσδοκίες σας αναφορικά με τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου;

Όπως φαίνεται στον πίνακα 6, τα περισσότερα αγόρια και τα περισσότερα κορίτσια του δείγματος δεν έχουν ούτε αρνητικές ούτε θετικές προσδοκίες ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

Πίνακας 6 Προσδοκίες μαθητών ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου.

	Αγόρια	Κορίτσια
Σχολείο 1ο	«Οι καθηγητές είναι πολύ αυστηροί στο Γυμνάσιο».	«Οι καθηγητές θέλουν να τους μιλάς με σεβασμό για να σε προσέξουν στο μάθημα».
Σχολείο 2ο	«Περιμένω κάποιιοι καθηγητές να με συμπαθήσουν και να μιλάμε μαζί στο διάλειμμα».	«Θα προσπαθήσω να μην τους στενοχωρήσω και να συμπεριφέρομαι σωστά στην τάξη».
Σχολείο 3ο	«Εγώ πάντα τα πάω καλά με τους δασκάλους μου στο σχολείο».	«Κάποιοι καθηγητές αποπαίρνουν εύκολα τα παιδιά και τα απομακρύνουν».
Σχολείο 4ο	«Θα δυσκολευτώ να γνωριστώ καλά με όλους τους καθηγητές στο Γυμνάσιο».	«Χαίρομαι που θα γνωρίσω νέους δασκάλους στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 5ο	«Οι καθηγητές έχουν πολλούς μαθητές και δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν μαζί μας».	«Οι καθηγητές θέλουν να σε μαθαίνουν να συμπεριφέρεσαι καλά στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 6ο	«Όπως στο Δημοτικό θα γίνω φίλος με τους καθηγητές στο Γυμνάσιο».	«Πολλές φορές οι καθηγητές δεν φέρονται καλά στους μαθητές και τους τιμωρούν χωρίς λόγο».
Σχολείο 7ο	«Μπορεί να μπορεί όχι, δεν του ξέρω ακόμα».	«Δεν ξέρω, εάν ενδιαφέρονται για εμάς οι καθηγητές όπως η κυρία μας».

Σχολείο 8ο	«Μου λένε ότι δεν πολυμιλάνε οι καθηγητές με τους μαθητές».	Οι καθηγητές θέλουν να συζητήσουν μαζί μας, αλλά έχουν πολλή δουλειά στο Γυμνάσιο και δεν προλαβαίνουν.
Σχολείο 9ο	«Όταν διαβάζεις και είσαι καλό παιδί, γιατί να μην έχεις καλές σχέσεις μαζί τους;»	«Οι καθηγητές δεν έχουν πρόβλημα μαζί μας, όταν είμαστε καλοί μαθητές και καλά παιδιά».
Σχολείο 10ο	«Οι καθηγητές θέλουν να τους σέβεσαι πρώτα και να μην τους ενοχλείς στο μάθημα και ύστερα σε παίρνουν με καλό μάτι».	«Στο Γυμνάσιο δεν είναι εύκολο να είσαι με τον καθηγητή πολλές ώρες, γιατί έχουμε πολλά μαθήματα».
Σχολείο 11ο	«Θα μας προσέχουν οι καθηγητές, όπως στο Δημοτικό, εάν δεν τα καταλαβαίνουμε στα μαθήματα».	«Οι καθηγητές με το Γυμνασιάρχη στη αρχή θα είναι αυστηροί μαζί μας, αλλά ύστερα θα αλλάξουν».
Σχολείο 12ο	«Οι καθηγητές μας αγαπούν, αλλά έχουν πολλά παιδιά να προσέχουν».	«Θα είμαστε μία ομάδα με τους καθηγητές στο Γυμνάσιο».
Σχολείο 13ο	«Χαίρομαι που θα έχω πολλούς και καινούριους δασκάλους στο Γυμνάσιο».	«Δεν ξέρω, αλλά εγώ θα προσπαθήσω να είμαι μαζί τους».

Αποτελέσματα έρευνας

Όπως αναφέρθηκε, ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των προσδοκιών των μαθητών της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου έναντι έξι (6) εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών θεματικών-παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου. Με βάση την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων με τη μέθοδο της Θεμελιωμένης Θεωρίας μπορούμε να διατυπώσουμε τον εξής ισχυρισμό στα αποτελέσματα της έρευνάς μας: τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν θετικές προσδοκίες έναντι ψυχοκοινωνικών παραμέτρων και αρνητικές προσδοκίες έναντι εκπαιδευτικών παραμέτρων της λειτουργίας του Γυμνασίου.

Πιο αναλυτικά και αναφορικά με τα επιμέρους έξι (6) ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας:

α) ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν θετικές προσδοκίες ότι θα συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους στο Γυμνάσιο, όπως αυτό συνέβαινε στις περισσότερες περιπτώσεις στο Δημοτικό Σχολείο,

β) ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν θετικές προσδοκίες ότι δεν θα εμπλακούν σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού στο Γυμνάσιο, μία συνθήκη, που εμμέσως σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν έχουν βιώσει παρόμοιες εμπειρίες στο Δημοτικό Σχολείο,

γ) ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς τη μάθηση των νέων γνωστικών αντικειμένων στο Γυμνάσιο (Αρχαία, Βιολογία, Οικιακή Οικονομία, Χημεία) εξαιτίας ενδεχομένης της αρνητικής πληροφόρησης που λαμβάνουν για το συγκεκριμένο θέμα από το στενό οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον,

δ) ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς την επίτευξη υψηλών επιδόσεων στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις, αφού έχουν την εντύπωση ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις των νέων μαθημάτων,

ε) ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος έχουν αρνητικές προσδοκίες ως προς την ύπαρξη και επιβολή θεσμικών κυρώσεων στο Γυμνάσιο για τον έλεγχο της διαγωγής τους, όπως είναι η παρατήρηση, η επίπληξη, η ωριαία απομάκρυνση, η αποβολή από τρεις (3) μέχρι πέντε (5) ημέρες και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (άρθρα 26-28 Π.Δ. 104/1979), επειδή δεν έχουν ανάλογα βιώματα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους στο Δημοτικό Σχολείο,

στ) ως προς το έκτο ερευνητικό ερώτημα τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια του δείγματος δεν έχουν ούτε θετικές ούτε αρνητικές προσδοκίες ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του

Γυμνασίου, αφού λαμβάνουν και επεξεργάζονται αντιφατικά κοινωνικο-γνωστικά μηνύματα ως προς τη συμπεριφορά τους απέναντι των μαθητών.

Συζήτηση

Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχες διεθνείς έρευνες που αφορούν τις προσδοκίες των μαθητών για το Γυμνάσιο: α) ως προς τη σύναψη σχέσεων με συνομηλίκους (Topping, 2011; Van Ophuysen, 2009), β) ως προς την εμπλοκή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Westa et al., 2010; Mizelle & Irvin, 2000), γ) ως προς τη μάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων (McIntosh et al., 2008), δ) ως προς την επίδοση στα γραπτά διαγωνίσματα και στις προαγωγικές εξετάσεις (Mullins & Irvin, 2000; Hanewald, 2013), ε) ως προς την ύπαρξη θεσμικών κυρώσεων (Langenkamp, 2010; Ganeson & Ehrich, 2009) και στ) ως προς τη σύναψη σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (Bru et al., 2010; Weller, 2007).

Περιορισμοί έρευνας

Παρ' όλο που τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για λόγους μεθοδολογικούς σε επίπεδο τόσο εργαλείου συλλογής όσο και μεθόδου επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ένα πρωτογενές υλικό με σκοπό να σχεδιαστούν και υλοποιηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο με σκοπό οι μαθητές της ΣΤ' Τάξης να αποκτήσουν τόσο βασικές κοινωνικο-γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες όσο και θετικές προσδοκίες αναφορικά με τη φοίτηση και τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο.

Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η μετάβαση στο Γυμνάσιο αναδεικνύεται ως ένα θέμα συστημικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου, των μαθητών και των οικογενειών τους. Ως προς αυτό το σκοπό είναι αναγκαίο: α) να οικοδομηθεί μία κουλτούρα συνεργασίας και να αναπτυχθεί μία κοινή συν-αντίληψη μεταξύ όλων των υποσυστημάτων αναφορικά με τη σημαντικότητα της μετάβασης στο Γυμνάσιο στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών και β) να σχεδιαστούν στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις, που να αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος. Η υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων χρειάζεται: α) να ξεκινά από την ΣΤ' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου και να ολοκληρώνεται στην Α' Γυμνασίου και β) να γίνεται υπό την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και υπό την διοικητική εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Στις παραπάνω δράσεις συμπεριλαμβάνονται: α) η εκπόνηση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων μετάβασης από τους αρμόδιους φορείς (Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Πανεπιστήμια), β) η αρχική και ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων, γ) η διεπιστημονική υποστήριξη εκπαιδευτικών και γονέων από ειδικούς της ψυχο-κοινωνικής υγείας στα θέματα της μετάβασης.

Το πιο σημαντικό, όμως, είναι να θεσπιστεί μία νέα κοινωνικο-εκπαιδευτική πολιτική από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, που να προάγει τη συνοχή και συνέχεια της αγωγής και μάθησης από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Ως προς αυτό το σκοπό χρειάζεται να συγκροτηθεί ένα ενιαίο και κοινό πλαίσιο λειτουργίας των δύο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε επίπεδο σκοπών, περιεχομένου και μεθοδολογίας. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω εκπαιδευτικών δράσεων οι απόφοιτοι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου αναμένεται να έχουν προετοιμαστεί επαρκώς για να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου υπό τις πιο ήπιες και ομαλές ψυχοκοινωνικές συνθήκες.

Βιβλιογραφία

Abbot, R., O' Donnell, J., Hawkins, K., & Kosterman, R. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 542-552.

- Akos, P., & Galassi, J. (2004). Middle school and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*, 212-220.
- Anells, M. (1996). Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. *Qualitative Health Research, 6*, 379-393. doi: 10.1177/104973239600600306
- Benner, A., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multi-ethnic urban youth. *Child Development, 80*, 356-376. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01265.x.
- Bloyce, J., & Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to Secondary School. *Educational Psychology in Practice, 28* (1), 1-18.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from Primary to Secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54* (6), 519-533.
- Cantin, S. & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development, 28* (6), 561-570. doi: 10.1080/01650250444000289
- Chen, W., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 1003*, 53-62. doi: 10.1080/00220670903231250
- Corbin, J. & Strauss, A. (1996). Analytic ordering for theoretical purposes. *Qualitative Inquiry, 2* (2), 139-150. doi: 10.1177/107780049600200201
- Coffey, A. (2013). Relationships: the key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools, 16* (3), 261-271. doi: 10.1177/1365480213505181
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. (2010) Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development, 30*, 277-287. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.002
- Erdley, C. (2007). Peer experiences as predictors of adjustment across the Middle School. *Education and treatment of children, 30* (2), 73-88.
- Felner, R., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology, 10*(3), 277-290. doi: 10.1007/BF00896495
- Glaser, B. (2007). Constructivist grounded theory? *Grounded Theory Reader, 19*, 93-105.
- Gillison, F., Standage, M., & Skevington, S. (2008) Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 149-162. doi: 10.1348/000709907X209863
- Hamm, J., Farmer, T., Dadisman, K., Gravelle, M. & Murray, A. (2011). Teachers' attunement to students peer group affiliations as a source of improved student experiences of the school social-affective context following the Middle School transition. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 267-277. doi: 10.1016/j.appdev.2010.06.003
- Hallberg, L. (2006). The "core category" of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 1*, 141-148. doi: 10.1080/17482620600858399
- Hanewald, R. (2013). Transition between Primary and Secondary School: Why it is important and how it can be supported. *Australian Journal of Teacher Education, 38* (1), 62-74. doi: 10.1080/14221/ajte.2013v38n1.7
- Hertzog, C., Morgan, P., Diamond, P., & Walker, M. (1996). Transition to high school: A look at student perceptions. *Becoming, 7* (2), 6-8.
- Ganeson, K. & Ehrich, L. (2009). Transition into High School: A phenomenological study. *Educational Psychology and Theory, 41* (1), 60-78.
- Gist, M. (1997). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review, 12* (3), 472-485.

- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into High School: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28 (1), 1-26.
- Langenkamp, A. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to High School: The role of social relationships and district context. *Sociology of Education*, 83 (1), 1-19. doi: 10.1177/0038040709356563
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-146. doi: 10.1002/per
- Lazarus, R. (1991). Cognition and motivation in emotion. *American Psychology*, 46, 352-367. doi: org/10.1037/0003-066X.46.4.352
- McKenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 2 (3), 298-324.
- McIntosh, K., Flannery, K., Sugai, G., Braun, D. & Cochrane, K. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from Middle School to High School, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10 (4), 243-255. doi: 10.1177/1098300708318961
- Mizelle, N., & Irvin, J. (2000). Transition from Middle School to High School. What research says? *Middle School Journal*, 31 (5), 57-61. doi: 10.1080/00940771.2000.11494654
- Μπενέκου, Π. (2008). Προβλήματα των μαθητών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε 11/03/2016 από: <http://thesis.ekt.gr/20331>.
- Mullins, R., & Irvin, J. (2000). Transition into Middle school. What research says? *Middle School Journal*, 31, 57-60. doi: 10.1080/00940771.2000.11494629
- Papaiοannου, Α. & Siskos, Β. (2008). The shock from entry into junior high school: achievement goals and self-concept in the early days of junior high school. *Psychological Reports*, 103, 745-763. doi: 10.2466/pr0.103.3.745-763
- Pellegrini, A. & Jeffrey, D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), 259-280. doi: 10.1348/026151002166442
- Προεδρικό Διάταγμα 104/1979. Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδύσεως. Ανακτήθηκε 28/03/2016 από: http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/pdf/pd_104_1979.pdf.
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 8 (1), 244 -263. doi: 10.1348/000709910X519333
- Schilling, K., & Schilling, K. (1999). Increasing expectations for student effort. *About Campus*, 4 (2), 4-10.
- Sirsch, U. (2003). The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27 (5), 385-395. doi: 10.1080/01650250344000082
- Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας*, 10, 155-170.
- Tilleczek, K. (2008). Building bridges: Transitions from Elementary to Secondary School. *Education Canada*, 48 (1) 68-71.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14 (3), 268-285. doi: 10.1177/1365480211419587
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?': Children's friendship trajectories during the transition from Primary to Secondary School. *Children & Society*, 21, 339-351. doi: 10.1111/j.1099-0860.2006.00056.x
- Van Ophuysen, S. (2009) Moving to Secondary School: On the role of affective expectations in tracking school system. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 434-446. doi: 10.2304/eerj.2009.8.3.434

Westa, P., Sweetinga, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 25 (1), 21-50. doi: 10.1080/02671520802308677

Zeedyk, M., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from Primary to Secondary School: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24 (1), 67-79. doi: 10.1177/0143034303024001010