



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της  
ΠΑΠΑΠΑΝΤΕΛΗ ΣΟΦΙΑΣ  
Α.Μ. 4242016028

ΘΕΜΑ: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων στο σχολείο

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Νικολάου Ελένη	Λέκτορας	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπων/ επιβλέπουσα
Ξανθάκου Ποτίτσα	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Σταμάτης Παναγιώτης	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής

Ρόδος, 2017



Η έγκριση της παρούσης Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Περιεχόμενα	
Πρόλογος .....	4
Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή .....	7
1.1 Αντιδράσεις σε συνάρτηση με την ηλικία των παιδιών.....	9
1.2 Φύλο και αντιδράσεις στο διαζύγιο .....	11
1.3 Ο ρόλος του σχολείου στην στήριξη των παιδιών που βιώνουν το διαζύγιο .....	12
1.3.1 Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια .....	14
1.3.2 Σχολείο - θετικό κλίμα και διαζύγιο .....	17
1.3.2 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα: αποσαφήνιση των εννοιών .....	19
1.3.3 Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη του θετικού σχολικού κλίματος .....	19
1.3.4 Σχολικό κλίμα – Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών .....	23
1.3.5 Προγενέστερες έρευνες.....	27
1.4 Ενσώματη εκπαίδευση και διαζύγιο .....	35
1.4.1 Προοπτικές για την Ενσώματη εκπαίδευση: Η επέκταση της Σημασίας της Φύσης για την Εκπαίδευση.....	36
1.4.2 Φύση και Αποκατάσταση .....	39
Κεφάλαιο Β΄ .....	42
Μεθοδολογία Έρευνας.....	42
1.1 Μέσο συλλογής δεδομένων .....	42
1.2 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου (Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου) .....	42
1.3 Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων.....	44
Πληθυσμός αναφοράς.....	44
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	51
2.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	51
Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων .....	51
Η στατιστική επεξεργασία .....	62
Περιορισμοί της έρευνας .....	62
Συζήτηση.....	63
Βιβλιογραφία .....	71
Περιεχόμενα Πινάκων και Διαγραμμάτων .....	79
Παράρτημα.....	80

## Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της φοίτησης μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου και πραγματεύεται το θέμα *«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων στο σχολείο»*

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές/ -τριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις γνώσεις που μου προσέφεραν. Τους καθηγητές/ -τριες και τις καθηγήτριες της τριμελούς επιτροπής μου κυρία **Νικολάου Ελένη**, την κυρία **Ξανθάκου Ποτίτσα** και κύριο **Σταμάτη Παναγιώτη** για την καθοδήγηση και υποστήριξή τους.

## Περίληψη

Το διαζύγιο είναι πλέον στα χρόνια μας ένα πολύ συχνό φαινόμενο στα ζευγάρια. Ωστόσο, επιφέρει αρκετές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την προσαρμογή των παιδιών μετά το χωρισμό των γονέων τους. Το διαζύγιο και ο χωρισμός αποτελούν μια σύγχρονη και όλο πιο συχνή, πολυσύνθετη διαδικασία μέσα στην οικογένεια, η οποία επιφέρει σημαντικές αλλαγές στους περισσότερους τομείς της ζωής όλων των μελών, αλλά και σοβαρές κοινωνικές επιπτώσεις, με σημαντικότερες τις ποικίλες ψυχολογικές και κοινωνικοοικονομικές συνέπειες στη ζωή των γονέων και των παιδιών.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε είναι η χορήγηση ερωτηματολογίου το οποίο βασίστηκε στις προγενέστερες έρευνες. Στόχος είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, τις επιπτώσεις στα παιδιά, τους τρόπους στήριξης που υιοθετούν απέναντι στα παιδιά τους, τα πιθανά εμπόδια για την στήριξη των παιδιών, κατά πόσο φαίνεται να θεωρούν το ρόλο τους σημαντικό για την υποστήριξη των μαθητών μετά το χωρισμό των γονέων, κι αν οι ίδιοι πιστεύουν ότι διαθέτουν την κατάλληλη κατάρτιση γι' αυτό.

Τα αποτελέσματα θα συζητηθούν ως προς τη σημασία που έχουν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή αποτελεσματικών ψυχοκοινωνικών παρεμβατικών προγραμμάτων πρόληψης στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά: διαζύγιο, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, σχολείο, προσαρμογή

## **Abstract**

### **Secondary school teachers' perceptions about the adaptation of children after their parents' divorce in school context**

The purpose of the research is to explore the perceptions of secondary school teachers about the adaptation of children after the separation of their parents. Separation and divorce are a modern and more frequent, complex process in the family, which brings about significant changes in most areas of life of all members, as well as serious social consequences, with more varied psychological and socio-economic consequences in the lives of Parents and children. The methodology to be used is to complete a self-made questionnaire based on previous surveys. The aim is to explore teachers' perceptions of causal factors, impacts on children, ways of supporting them towards children, possible obstacles to supporting children, whether they seem to consider their role important in supporting children pupils after separation of parents, and if they themselves feel they have the appropriate training for it. The results will be discussed in terms of their importance in designing and implementing effective psychosocial preventive intervention programs in the school environment.

## Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα τα διαζύγια αυξάνονται όλο και πιο πολύ με την πάροδο των ετών. Υπολογίζεται ότι στις ημέρες μας 1 στους 4 γάμους καταλήγει σε διαζύγιο. Η αύξηση του ποσοστού των διαζυγίων είναι μεγάλη αν αναλογιστεί κανείς ότι στη δεκαετία του 80 το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 1 στους 10 γάμους. Επιπλέον, υπολογίζεται ότι το 2020 περίπου 1 στους 2 γάμους θα φτάνει σε διαζύγιο. (<http://medicaltime.gr>). Ο χωρισμός και το διαζύγιο αποτελούν μια σύγχρονη και πολυσύνθετη διαδικασία μέσα στην οικογένεια, η οποία επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε πολλούς τομείς της ζωής όλων των μελών, αλλά και σοβαρές κοινωνικές επιπτώσεις, με σημαντικότερες τις ποικίλες ψυχολογικές και κοινωνικοοικονομικές συνέπειες στη ζωή των γονέων και των παιδιών (Demo & Fine, 2010). Ειδικότερα στη ζωή των παιδιών φαίνεται να προκαλεί ποικίλες αλλαγές που απαιτούν διαφορετικά στάδια προσαρμογής. Στις ΗΠΑ, για το 2004, καταγράφηκε ότι 1,1 εκατομμύρια παιδιά (15/1000) βίωσαν το διαζύγιο των γονέων τους, ενώ φάνηκε ότι ένας μεγαλύτερος αριθμός παιδιών θα το βιώσει μέχρι να φθάσει στα 18 του χρόνια. Αν και η Ελλάδα παρουσιάζει από τους χαμηλότερους δείκτες διαζυγίου συγκριτικά με άλλες χώρες, εμφανίζει μια σταθερή αύξηση της συχνότητάς του, καθώς ο αριθμός των διαζυγίων υπερτριπλασιάστηκε κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και δείχνει να διατηρεί υψηλό βαθμό αύξησης (Harvey & Fine, 2010 · Χατζηχρήστου, 1998, 1999, 2004).

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από δυο ενότητες και τις αντίστοιχες υποενότητες τους. Συγκεκριμένα στη πρώτη ενότητα παρουσιάζονται οι ορισμοί για το καθώς και πώς αυτό επηρεάζει το παιδί. Η επήρεια του διαζυγίου είναι διαφορετική ανά φύλο καθώς και πώς το διαχειρίζεται το κάθε άτομο. Το σχολείο ως κοινωνία βιώνει το διαζύγιο μαζί με τους μαθητές/ -τριες και είναι βασικό να υπάρχει το κλίμα εκείνο που τα παιδιά θα πρέπει να νιώσουν ασφαλή και να μπορούν να εξελιχτούν ψυχοσωματικά με τις λιγότερες δυνατές επιπτώσεις από το διαζύγιο. Παράλληλα, το σχολικό κλίμα είναι βασικό να εμπνέει τους μαθητές/ -τριες και να αναπτύσσει οργανωμένα προγράμματα που να τους βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται η ενσώματη εκπαίδευση που είναι σε πλήρη σχέση με τη φύση. Παρουσιάζονται οι έννοιες που τη διέπουν και πώς αυτή



λειτουργεί θετικά στο σχολικό περιβάλλον και στα μέλη του, εκπαιδευτικούς και μαθητές/ -τριες.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία του νησιού της Ρόδου με θέμα «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την προσαρμογή των παιδιών χωρισμένων γονέων στο σχολείο».

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα έδειξαν την ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν άμεσα σε θέματα γύρω από το διαζύγιο.

## **1. Ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με τα παιδιά που βιώνουν το διαζύγιο των γονέων τους.**

Το πώς αντιλαμβάνεται το κάθε παιδί το διαζύγιο των γονέων εξαρτάται από διάφορους παράγοντες όπως η ηλικία σε συνάρτηση με την με το επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης, το φύλο, την προσωπικότητα του και τις δεξιότητες χειρισμού καταστάσεων (Χατζηχρήστου, 1999).

Οι γονείς θεωρούνται και αυτοί παράγοντες ως προς το πώς θα χειριστούν τις αντιδράσεις του παιδιού πριν και μετά το χωρισμό, τη στάση τους, τον ρόλο του γονέα που απομακρύνεται μετά από το διαζύγιο από το σπίτι, η εικόνα που παρουσιάζει ο κάθε ένας για τον χωρισμό, αλλά και η σχέση των γονέων με το παιδί (Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π., 1993).

Οι Λουμάκου και Μπρουσκέλη (2010) διατυπώνουν μέσα από τη μελέτη τους για το διαζύγιο πως τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν ομαλότερα στο διαζύγιο όταν υπάρχουν αδέρφια δημιουργώντας έτσι κάποιο δίκτυο υποστήριξης προς αυτά.

### **1.1 Αντιδράσεις σε συνάρτηση με την ηλικία των παιδιών**

Με τη ταχεία αύξηση των διαζυγίων στην κοινωνία τα τελευταία χρόνια μελετήθηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται την περίοδο του διαζυγίου των γονέων του.

Οι μελετητές διαπίστωσαν πως οι αντιδράσεις των παιδιών στο διαζύγιο διαφοροποιούνται στη βρεφική ηλικία, στη προσχολική, στη σχολική και στην εφηβική ηλικία.

Συγκεκριμένα ανά ηλικία οι Λουμάκου και Μπρουσκέλη (2010:97-98) αναφέρουν:

- *Βρεφική ηλικία:* τα βρέφη εμφανίζουν συναισθηματικές καταστάσεις σύμφωνα με το άτομο που τα φροντίζει. Εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα ανησυχίας, κλάμα. Κολικούς στο στομάχι, προβλήματα ύπνου, άγχος αποχωρισμού, γαστρεντερολογικά προβλήματα, επιθετικότητα και αναπτυξιακή παλινδρόμηση. Υπάρχει η πιθανότητα να εμφανιστεί και ψυχοκινητική καθυστέρηση.
- *Προσχολική ηλικία:* Σε αυτή την ηλικία τα νήπια δεν δύνανται να εκτιμήσουν σωστά το διαζύγιο, ούτε τα συναισθήματα των γονέων ή τα κίνητρά τους,

ποιος ο ρόλος τους σε αυτό, αλλά και τι μέλλεται να συμβεί. Μπορεί να βιώνουν τον φόβο της εγκατάλειψης από τους γονείς, και τους δυο, να νιώθουν ενοχή πως αυτά φταίνε, να παρερμηνεύουν συναισθήματα και συμπεριφορές των γονέων, να φαντασιώνονται ότι οι γονείς τους να ξανασμίξουν. Τα νήπια ακόμα συχνά εμφανίζουν να διακατέχονται από άγχος, αλλά λόγω της νεαρής νοητικής λειτουργίας διατηρούν μελλοντικά λιγότερες αναμνήσεις από αυτήν την οδυνηρή περίοδο και αναπτύσσουν καλύτερη σχέση με τον γονέα που έχει την επιμέλεια. Μετά από μια πενταετία ή και ακόμα δεκαετία μπορεί να βιώνουν θυμό και κατάθλιψη αλλά έχουν καλή προσαρμογή. Στο νήπιο αναπτύσσεται περισσότερο άγχος όταν φεύγει ο ένας γονέας επειδή δε μπορεί να κατανοήσει τους λόγους αποχώρησης και ανησυχεί ή φοβάται ότι ο αποχωρισθέντας γονέας το εγκαταλείπει. Το παιδί μπορεί να βιώνει πως δεν αξίζει την αγάπη των άλλων, ενοχές, εφιάλτες, κρίσεις θυμού, φοβίες, διαταραχές ύπνου, παλινδρόμηση, ενούρηση και εγκόπριση που δηλώνουν τις δυσκολίες αποδοχής και προσαρμογής των νέων δεδομένων. Επίσης, η αδυναμία της ομαλής δραστηριότητάς του στο παιχνίδι είναι ένδειξη της αδυναμίας του παιδιού να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μέσα από το παιχνίδι και τη φαντασία.

- *Σχολική ηλικία:* Οι αντιδράσεις των παιδιών της σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από την ντροπή, το φόβο, το θυμό, τα αισθήματα στέρησης και εγκατάλειψης. Σε αυτή την ηλικία ένα διαζύγιο είναι μια οδυνηρή περίοδος και αντιτίθεται σε ό,τι θεωρείται από το παιδί σωστό. Προσπαθεί να βρει ποιος είναι ο αίτιος για την κατάσταση αυτή. Ο εναπομείναντας γονέας, συνήθως η μητέρα, γίνεται δέκτης θυμού και κατηγοριών για την κακή εξέλιξη του γάμου. Σε αντίθεση ο απών γονέας, πατέρας, πιθανόν να εξιδανικευθεί.

Το παιδί κατακλύζεται από οδυνηρά συναισθήματα, όταν καλείται να διαλέξει με ποιον θα είναι. Στο σχολείο το παιδί εμφανίζει προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής, κάποιες φορές χαμηλή σχολική επίδοση ή προβλήματα σε σχέσεις με συμμαθητές/ -τριες λόγω της υψηλής ευερεθιστότητας. Ακόμα το παιδί δεν μπορεί να μοιραστεί με συμμαθητές/ -τριες του το τι βιώνει από το διαζύγιο των γονέων.

- *Εφηβική ηλικία:* Λίγο πριν την εφηβεία, προεφηβική ηλικία, τα παιδιά βιώνουν το διαζύγιο των γονιών με άρνηση να συζητήσουν για το θέμα αυτό. Τους προκαλεί εσωτερικό πόνο που δεν εκδηλώνεται, προσπαθούν να το

συγκαλύψουν. Βιώνουν την αίσθηση της απώλειας της οικογένειας, αίσθηση της δυσφήμισης της οικογένειας τους και την αποκάλυψη των προβλημάτων τους στους άλλους, που αποτελούν βασικούς λόγους προβληματισμού και απόσυρσης.

Συχνά το διαζύγιο βιώνουν τα παιδιά στην εφηβεία. Συχνά θυμούνται το στρες και τι βίωσαν τότε. Αρχικά οι έφηβοι βιώνουν το θυμό και παρουσιάζουν καταθλιπτική συμπεριφορά, απόσυρση από την οικογενειακή ζωή και στροφή προς την οικογένεια για να νιώθουν την αίσθηση του «ανήκειν». Μέσα από την καταθλιπτική συμπεριφορά κάποια παιδιά μπορεί να οδηγηθούν σε ακραίες αντιδράσεις π.χ. τάσεις αυτοκτονίας ή «τυχαία ατυχήματα». Οι έφηβοι προβληματίζονται και αμφισβητούν τις αξίες των γονέων τους και συνεπώς για την δική τους μελλοντική πορεία. Κάποιες φορές υποτιμούν τον γονεϊκό ρόλο και οδηγούνται στην απώλεια του γονεϊκού προτύπου που οδηγεί στην πρόωρη ανεξαρτησία, στο μη έλεγχο της παρορμητικότητας, στη χρήση αλλά και κατάχρηση αλκοόλ ή ουσιών, στην επιθετική συμπεριφορά. Μελλοντικά ως ενήλικοι θα είναι πολύ προσεχτικοί στην επιλογή συντρόφου για τη δημιουργία ενός γάμου. Ακόμα οι έφηβοι μπαίνουν σε σκέψεις σχετικά με τη σεξουαλική τους εξέλιξη, που πριν το διαζύγιο δεν είχαν.

Πέρα τον αρνητικών επιπτώσεων μπορούν να υπάρχουν και θετικές επιπτώσεις από το διαζύγιο όπως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Ξανθάκου, 1998), ανεπτυγμένη κοινωνικοποίηση, αυξημένη αίσθηση προσωπικής ευθύνης.

## **1.2 Φύλο και αντιδράσεις στο διαζύγιο**

Από μελέτες που είναι σχετικές με την επίδοση των μαθητών από χωρισμένους γονείς τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά αυτά έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, γιατί οι γονείς περνάνε ποιοτικό χρόνο με τα παιδιά τους. Γενικά όμως τα παιδιά που προέρχονται από χωρισμένες οικογένειες έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Τα αγόρια ειδικά έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα στο να ξεπεράσουν το διαζύγιο το οποίο επηρεάζει και τη συμπεριφορά τους αλλά και την σχολική τους επίδοση. Επίσης, τα προβλήματα του διαζυγίου οδηγούν τα παιδιά μικρής ηλικίας σε προσκόλληση προς ένα γονέα καθώς και σε ανάπτυξη δυσκολιών, π.χ. εφιάλτες στον ύπνο Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. (1993).

### 1.3 Ο ρόλος του σχολείου στην στήριξη των παιδιών που βιώνουν το διαζύγιο

Τα σύγχρονα σχολεία στοχεύουν στην ισόρροπη ανάπτυξη πέρα των γνωσιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και των συναισθηματικών. Τα παιδιά καθημερινά βιώνουν πολλά προβλήματα και έχουν επιπτώσεις στη σωματική αλλά και στη ψυχική τους υγεία. Ο Zins et al. (2004) αναφέρει πως τα δεδομένα όπως αναφέρονται είναι ανησυχητικά γιατί ένας στους 5 μαθητές/ -τριες υπάρχει περίπτωση να εκδηλώσουν δυσκολίες σχετικές με την ψυχική τους υγεία. Για το λόγο αυτό πραγματοποιούνται αρκετές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επαναπροσδιορίζουν το ρόλο του σχολείου και των μελών του όλων στηριγμένες σε σύγχρονες διεθνείς τάσεις καθώς και προσεγγίσεις των επιστημών της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας (Fagan & Wise, 2000; Jimerson, Graydon, Farrell, Kikas, Hatzichristou, Boce, & Bashi, 2004; Oakland & Jimerson 2007).

Τα σχολεία είναι πλέον προς μια κατεύθυνση αποτελεσματική που προστατεύουν τα παιδιά που αποτελούν ομάδες υψηλού κινδύνου για προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα μέσα στα αποτελεσματικά σχολεία. Με την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας εννοείται η διαδικασία της θετικής προσαρμογής σε αντίξοες και δύσκολες συνθήκες και ας υπάρχουν και κάποιοι παράγοντες επικινδυνότητας. Μέσα από μια «ψυχικά ανθεκτική κοινότητα», όπως το σχολείο, παρέχεται στήριξη και καθοδήγηση σε όλους του μαθητές/ -τριες και συμβάλλει στην πιο εύκολη ανάπτυξη και σχολική τους προσαρμογή (Henderson & Milstein, 2008; Doll, Zucker, & Brehm, 2009).

Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2008) υπάρχουν έξι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στη προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας του σχολείου, αυτοί είναι :

- (α) *Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων,*
- (β) *καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων,*
- (γ) *Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων,*
- (δ) *παροχή στήριξης και φροντίδας,*
- (ε) *ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και*
- (στ) *παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.*

Πέρα των παραπάνω το σχολείο επηρεασμένο από τις σύγχρονες προσεγγίσεις της ψυχολογίας οδηγείται στην θετική ψυχολογία, η οποία απομακρύνεται από την κλινική προσέγγιση και εστιάζει στο να εντοπίζει και να αποκαταστήσει δυσκολιών ή αδυναμιών, κατευθύνεται προς ένα μοντέλο που εστιάζει στην πρόληψη, στην

αξιοποίηση των δυνατοτήτων και στην ενδυνάμωση των ατόμων και των συστημάτων που τα περιβάλλουν (Snyder & Lopez, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Το διαζύγιο επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών και την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα παιδιά που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια παρουσιάζουν διάφορες συμπεριφορές όπως προβλήματα στη συμπεριφορά, αντιδρούν και εκφράζονται με δραματικό τρόπο, δυσκολία στην τήρηση κανόνων, στην ανοχή στην ματαίωση καθώς και στην κοινωνικοποίησή τους. Φυσικά δεν λείπει το άγχος, η επιθετικότητα, τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Βέβαια για την σχολική επίδοση των παιδιών που βιώνουν το διαζύγιο παίζει σημαντικό ρόλο και η κοινωνικοεπαγγελματική θέση του γονέα που έχει τη μέριμνα.

Από έρευνα της Χατζηχρήστου (1999) στα ελληνικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεώρησαν ότι τα παιδιά εμφάνιζαν μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης στην τάξη, χαμηλότερη σχολική επίδοση και προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς, είναι μελαγχολικά και απομονωμένα.

Οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους έχουν αρκετά παιδιά που προέρχονται από χωρισμένους γονείς. Είναι πρόπον από μέρους των εκπαιδευτικών να προλαμβάνουν τις ανάγκες των μαθητών τους, είτε βιώνουν καταστάσεις υψηλού κινδύνου κρίσιμου γεγονότος, είτε όχι. Όλα τα παιδιά και τα παιδιά που βιώνουν το διαζύγιο όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως βιώνουν διάφορες ψυχολογικές καταστάσεις και έχουν ανάγκη από μια προσέγγιση των αναγκών και της αναπτυσσόμενης προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποφεύγουν κάποιες συμπεριφορές όπως η απόρριψη του παιδιού εξαιτίας της συμπεριφοράς του ή της μειωμένης επίδοσης του, ο εκφοβισμός για χαμηλή βαθμολογία, διότι επιβαρύνουν την ήδη βεβαρημένη ψυχολογική διάθεση των παιδιών (Μπαμπάλης, 2005).

Επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική και αναγκαία που αφορούν τους μαθητές/ -τριες από χωρισμένους γονείς έχοντας στόχο:

- Τη διαφύλαξη της ψυχικής υγείας των μαθητών τους, με την ικανοποίηση βασικών αναγκών π.χ. αναγνώριση, στοργή, η ασφάλεια, η αγάπη
- Την πληροφόρηση και ευαισθητοποίησή τους σε θέματα στιγματοποίησης των παιδιών χωρισμένων γονέων και των επιδράσεων που ασκούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας στο παιδί,
- Τις αντιδράσεις των παιδιών ανά στάδιο ανάπτυξης και ηλικία,

- Τους παράγοντες προσαρμογής στα νέα δεδομένα και τους τρόπους διευκόλυνσης των παιδιών για την ομαλή αποδοχή του διαζυγίου,
- Τις μακροπρόθεσμες πιθανές συνέπειες του διαζυγίου στις ζωές τους/ στα παιδιά,
- Τη διακριτική διευκόλυνση της ουσιαστικής επικοινωνία του γονέα με το παιδί
- Την αποφυγή χρήσης για εκπαιδευτικούς σκοπούς μοντέλων πυρηνικής οικογένειας ή την υποχρεωτική συμμετοχή των παιδιών αυτών σε τέτοια πλάνα εργασίας
- Την παρουσίαση διαφορετικών μορφών οικογένειας στην τάξη, με σκοπό να τονιστεί η διαφορετικότητα ως φυσιολογική και τη διερεύνηση των συναισθημάτων του παιδιού
- Την αναγνώριση πρώιμων συμπτωμάτων κακής προσαρμογής του παιδιού και την εμφάνιση παθολογίας π.χ. επιθετικότητα, ανορεξία, άγχος, κλπ (Αρχοντόγλου, 2005)

Ακόμα, καθημερινά οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ουσιαστική στήριξη στα παιδιά διαζευγμένων γονέων όταν (Lewis & Sammons, 2000):

- Διατηρούν τους κανόνες συνέπειας και πειθαρχίας για όλα τα παιδιά της τάξης.
- Να εστιάζουν στις δυνατότητες του παιδιού ώστε να αισθανθεί ικανό, ασφάλεια, σημαντικό, απαραίτητο.
- Ακούν την άποψη του παιδιού ώστε το παιδί να εκφράζεται χωρίς επίκριση
- Γίνονται «συνήγοροι» του παιδιού στους γονείς
- Διατηρούν επικοινωνία και με τους δυο γονείς ώστε να γνωρίζουν την πορεία του.

### **1.3.1 Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια.**

Με το έντονο φαινόμενο του διαζυγίου πλέον η σύνθεση των οικογενειών έχει αλλάξει. Υπάρχει πλέον η μονογονεϊκή οικογένεια. Μονογονεϊκή οικογένεια ορίζεται η οικογένεια που αποτελείται από έναν γονέα, χωρίς να είναι ζευγάρι με κάποιο «σύντροφο» και έχει ένα παιδί ανήλικο, κάτω από 18 ετών δηλαδή (Roll, 1992). Η μονογονεϊκή οικογένεια μπορεί να μένει με συγγενείς κάποιες φορές.

Η δημιουργία της μονογονεϊκής οικογένεια οφείλεται α) στο θάνατο του ενός γονέα, β) από το διαζύγιο, δηλαδή λύση του γάμου και γ) η απόκτηση τέκνου, ηθελημένη ή μη, χωρίς να προηγείται γάμος (Eiduson, 1991).

Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν με τη σειρά του και το εκπαιδευτικό σύστημα που πρέπει να ανασυγκροτήσει το ρόλο του, ώστε να προσεγγίζει τα παιδιά που προέρχονται από τη νέα αυτή σύνθεση της οικογένειας.

Όποια και να είναι η αίτια της δημιουργίας της μονογονεϊκής οικογένειας δημιουργεί στους μαθητές/ -τριες μια κατάσταση γεμάτη άγχος που γίνεται αισθητή και στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 1999).

Ο χώρος του σχολείου είναι ένα κοινό μέρος συνάντησης γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών. Υπάρχει μια επικοινωνία μεταξύ τους και είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει συνεργασία σχολείου και οικογένειας γιατί αυτό έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές/ -τριες. Ειδικά στις περιπτώσεις που οι μαθητές/ -τριες βιώνουν την κατάσταση του διαζυγίου η παρέμβαση του σχολείου είναι καθοριστική γιατί είναι η κοινωνία στην οποία δρα το παιδί μετά την οικογένεια, ειδικά όταν η οικογένεια είναι μονογονεϊκή. Όσον αφορά το ρόλο και την παρέμβαση από μέρους των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη και στους τρόπους προσέγγισης των μαθητών αλλά και των γονέων μονογονεϊκών οικογενειών υπάρχουν αναφορές στη βιβλιογραφία (Cullingford & Morrison, 1999).

Από αναφορές της Χατζηχρήστου (1999) στις έρευνες των Kaslow & Schwartz, (1987) και Morawetz & Walker (1984) σχετικά με τις μονογονεϊκές οικογένειες, διαπιστώθηκε πως οι γονείς ανησυχούν σχετικά με τις προκαταλήψεις που επικρατούν και τα στερεότυπα, που ίσως αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα σε αυτές τις ανησυχίες των γονέων προστίθενται οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους ίδιους και στα παιδιά τους, λόγω του διαζυγίου. Σημαντικό αποτέλεσμα των παραπάνω ερευνών ήταν πως οι εκπαιδευτικοί σε κάποιες περιπτώσεις έδειχναν οίκτο ή πιο μεγάλη συμπάθεια σε μαθητές/ -τριες από μονογονεϊκή οικογένεια, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τον απόντα γονέα. Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ήταν ως δικαιολογία το διαζύγιο και απαιτούσαν την καλή επίδοση των μαθητών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί κατηγορούν για τις χαμηλές επιδόσεις και την καταθλιπτική συμπεριφορά τους γονείς που έχουν την επιμέλεια των παιδιών. Αποτέλεσμα αυτών των αντιλήψεων είναι η δημιουργία ενός κλίματος έντασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η



διαιώνιση των προβλημάτων των παιδιών καθώς και η μη ύπαρξη κατανόησης και συνεργασίας. Ο μαθητής που βιώνει όλο αυτά λαμβάνει αρνητικά συναισθήματα και διαταράσσεται η ψυχική του υγεία και η προσαρμογή του σε αυτές τις καταστάσεις στα δυο περιβάλλοντα, σχολείου και σπιτιού.

Από τα ευρήματα της Χατζηχρήστου (1999) σε έρευνα σχετικά με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών και μονογονεϊκών οικογενειών, διαπιστώνει πως υπάρχει δυσκολία και προβλήματα στην επικοινωνία τους. Κάποιοι γονείς δε θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο τους διότι, πέρα ότι είναι προσωπικά δεδομένα, δε σχετίζουν την οικογενειακή ζωή με τη σχολική των παιδιών τους. Άλλοι γονείς υποστηρίζουν στην ίδια έρευνα, πως δεν είναι σε ψυχολογική και συναισθηματική θέση να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς για το θέμα του διαζυγίου. Υπάρχουν και οι γονείς που θεωρούν πως η πληροφορία του διαζυγίου δε θα χρησιμοποιηθεί σωστά από τους εκπαιδευτικούς και μπορεί να στιγματίσει τα παιδιά τους.

Το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού. Μπορεί να επιδράσει με θετικό τρόπο την περίοδο που το παιδί είναι ταραγμένο συναισθηματικά από το διαζύγιο. Μέσα από το θετικό κλίμα του σχολείου, τη σταθερότητα και την ασφάλεια που προσφέρεται ο μαθητής από μονογονεϊκή οικογένεια μπορεί να συνεχίσει τις καλές επιδόσεις του. Μέσα από τον έλεγχο της προόδου του μαθητή και ενίσχυση και επιβράβευση του από τις κατάλληλες κάθε φορά μεθόδους το παιδί μπορεί να συμμετέχει ενεργά χωρίς να επηρεάζεται από το διαζύγιο (Χατζηχρήστου, 1999).

Μέσα από την ποιοτική επικοινωνία είναι σημαντικό να αναπτύσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές/ -τριες και με τους γονείς του, καθώς και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευτικούς για τις καταστάσεις που βιώνει το παιδί. Η αντιμετώπιση της μονογονεϊκής οικογένειας από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να είναι φυσιολογική και όχι κάτι το άσχημο (Χατζηχρήστου, 1999).

Στο σχολείο όταν υπάρχουν κανονισμοί που διευκολύνουν την επικοινωνία, πρέπει και υποχρεούται να κατανοεί και να έχει την ευαισθησία ώστε να αντιμετωπίζει δυσκολίες που μπορεί να προκύπτουν σε μαθητές/ -τριες και γονείς από το διαζύγιο. Ακόμα θα πρέπει να υπάρχει αντικειμενική στάση από το σχολείο ώστε να αποφορτίζεται η συναισθηματικό και ψυχική φόρτιση των μαθητών, αλλά και να προάγει τον συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών και να καταστέλλει τις όποιες προσωπικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Το

σχολείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως χώρος ο ιδανικός που παρεμβαίνει θετικά μέσα από την ποιοτική επικοινωνία, η εμπλοκή και η συνεργασία με γονείς και μαθητές/ -τριες, ώστε τα αποτελέσματα να είναι προς το συμφέρον του μαθητή. Ακόμα σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς, το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει συμβουλευτικές ομάδες για την στήριξη μαθητών και γονέων από μονογονεϊκές οικογένειες (Αρχοντόγλου, 2005; Κογκίδου, 1995).

### **1.3.2 Σχολείο - θετικό κλίμα και διαζύγιο**

Έχει παρατηρηθεί ότι σ' ένα σχολείο με θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από τη μεταξύ τους ανοιχτή επικοινωνία, τη συλλογική προσπάθεια για την πρόοδο των μαθητών τους καθώς και την υπακοή στους κοινούς κανόνες συμπεριφοράς. Ένα θετικό κλίμα μπορεί να ενισχύσει την απόδοση του προσωπικού και να προωθήσει υψηλότερο ηθικό. Μεταξύ των μελών του προσωπικού και μεταξύ προσωπικού και διευθυντή υπάρχει πνεύμα συνεργασίας και συναδελφικότητας για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί και που αφορούν τον προγραμματισμό και τον συντονισμό της σχολικής εργασίας και την εισαγωγή καινοτομιών (Μαρούδας, & Μπελαδάκης, 2006).

*Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Freiberg (1998) «τα στοιχεία που αποτελούν το σχολικό κλίμα είναι σύνθετα, κυμαινόμενα από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων στο γραφείο των δασκάλων ως το επίπεδο θορύβου στους διαδρόμους, από τη φυσική δομή του κτιρίου ως τα φυσικά επίπεδα (περιλαμβάνοντας παράγοντες όπως είναι η θέρμανση, η δροσιά και ο φωτισμός) των ατόμων και πόσο ασφαλείς αισθάνονται. Ακόμη και το μέγεθος του σχολείου και οι ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές/ -τριες και τους δασκάλους να αλληλεπιδράσουν σε μικρές ομάδες -τυπικές και άτυπες- επιδρά θετικά ή αρνητικά στην υγεία του μαθησιακού περιβάλλοντος».*

Όταν επικρατεί μέσα στη σχολική αίθουσα, κλίμα ενθουσιασμού, τα μέλη δεν συναντούν εμπόδια από τους άλλους και οι πιο δύσκολες και επίμονες προσπάθειες αναλαμβάνονται από εθελοντές. Έτσι, μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, τα μέλη παρουσιάζονται πιο υπομονετικά και ανεκτικά και εμφανίζουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, το κλίμα γίνεται ένας αποτελεσματικός ο οποίος μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό και τους μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων (Θρασυβούλου, 1985:263).

Αντίθετα, σ' ένα σχολείο που το κλίμα είναι καταθλιπτικό και απωθητικό, η απόδοση του εκπαιδευτικού είναι μειωμένη, ακριβώς γιατί επικρατεί μια αίσθηση φθοράς και απογοήτευσης (Μαρούδας, & Μπελαδάκης, 2006). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί

και οι μαθητές/ -τριες αισθάνονται δυστυχημένοι όταν παραμένουν στο σχολείο, του οποίου το κλίμα είναι δυσμενές, γι' αυτό παρατηρείται από την πλευρά των μαθητών υψηλά ποσοστά εγκατάλειψής του (Hoy & Forsyth, 1986). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να ελαχιστοποιείται η απόδοση της σχολικής μονάδας. Σε μια τάξη, όπου επικρατεί κλίμα δυσπιστίας παρατηρείται ότι ακόμα και οι πιο εύκολες προσπάθειες αναλαμβάνονται με δυσκολία και επιφυλάξεις (Θρασυβούλου, 1985).

Επομένως, όπως υποστηρίζει και ο Sergiovanni (1991), το σχολικό κλίμα είναι η ενέργεια και η κινητήρια πηγή της μηχανής του σχολικού ανθρώπινου δυναμικού. Όμως, ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα δεν μπορεί μόνο του να επιφέρει την ενισχυμένη σχολική αποτελεσματικότητα. Χωρίς την ηγεσία για να κατευθύνει και να διοχετεύσει αυτή την ενέργεια στη σωστή κατεύθυνση τίποτα δεν θα συμβεί για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό επίτευγμα πέρα από το καθιερωμένο.

Οι Freiberg και Stein (1999:11) βεβαιώνουν ότι το σχολικό κλίμα είναι η «καρδιά και η ψυχή» ενός σχολείου, το χαρακτηριστικό γνώρισμά του, που παρακινεί τους μαθητές/ -τριες, τους δασκάλους και το διευθυντή να αγαπήσουν το σχολείο και να επιθυμούν να είναι εκεί κάθε σχολική ημέρα και να δώσουν κίνητρο στους μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων. Βέβαια, η «καρδιά και η ψυχή» χρησιμοποιούνται μεταφορικά για να επισημάνουν τη σημασία του σχολικού κλίματος, που παρακινεί και ικανοποιεί τα σχολικά μέλη να αισθάνονται άνετα και που τους κάνει να προσελκύνονται από το σχολείο. Με άλλα λόγια δηλαδή, το κλίμα είναι η πτυχή του σχολείου που δίνει τη ζωή και αποκαλύπτει τις αξίες που το σχολείο λατρεύει.

Ο Zepeda (2004:37) ορίζει το σχολικό κλίμα ως την κοινωνική ατμόσφαιρα στην οποία οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν με άλλους και το σχολικό περιβάλλον. Περιλαμβάνει τις αντιλήψεις που οι άνθρωποι έχουν για τις διάφορες πτυχές του εσωτερικού περιβάλλοντος (ασφάλεια, υψηλές προσδοκίες, σχέσεις με τους δασκάλους, τους σπουδαστές, τους γονείς και τους διοικητές) καθώς επίσης και τις πτυχές του σχολείου που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τον λόγο της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων μεταξύ τους. Για άλλους πάλι συγγραφείς, αποτελεί μια διαρκή ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία βιώνεται από μαθητές/ -τριες και δασκάλους, επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις συλλογικές αντιλήψεις που σχηματίζουν και οι μαθητές/ -τριες και οι δάσκαλοι για τη συμπεριφορά στο σχολείο τους (Hoy & Miskel, 1996:141).

Επομένως, με βάση τους ανωτέρω ορισμούς ως σχολικό κλίμα, μπορεί να οριστεί «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών,

ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Πασιαρδή, 2001, Πασιαρδής, 2004).

### **1.3.2 Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα: αποσαφήνιση των εννοιών**

Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει κανείς στον όρο της κουλτούρας, καθώς η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος (Mintzberg, 1979). Δηλαδή, η έννοια της κουλτούρας είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Συνήθως, το σχολικό κλίμα δείχνει το ρεύμα των καταστάσεων που επικρατούν σε ένα σχολείο και τη σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς προσωπικού και μαθητών και της απόδοσης. Συνεπώς, ο διευθυντής μπορεί να χειριστεί πιο εύκολα το κλίμα καθώς έχει τη δυνατότητα να ασκήσει άμεση επίδραση στη συμπεριφορά του προσωπικού και των μαθητών. Η σχολική κουλτούρα περιγράφεται συχνά ως τα μέσα δια των οποίων προσωπικό και μαθητές/ -τριες μαθαίνουν τι είναι αποδεκτό και τι δεν είναι αποδεκτό σε ένα σχολείο. Κυρίως δίνει έμφαση στις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς του προσωπικού και των μαθητών, ενώ το κλίμα με βάση τις περισσότερες περιγραφές δεν ασχολείται με τις αξίες και τους κανόνες, καθώς εστιάζεται περισσότερο στην τρέχουσα ατμόσφαιρα σε ένα σχολείο.

Παρόλα αυτά, και το κλίμα και η κουλτούρα είναι έννοιες παρόμοιες, διότι και οι δυο εστιάζουν στην γενική ατμόσφαιρα εργασίας στο σχολείο. Και οι δυο έννοιες έχουν θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες. Η επιρροή του σχολείου στις ζωές όλων των εμπλεκομένων στην σχολική μονάδα (στους δασκάλους, τους μαθητές/ -τριες, τον διευθυντή και τους γονείς) σχετίζεται με το ευνοϊκό ή δυσμενές σχολικό κλίμα και την ανάλογη κουλτούρα.

### **1.3.3 Η συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων στην ανάπτυξη του θετικού σχολικού κλίματος**

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σπουδαιότητα της διαπροσωπικής εμπλοκής δασκάλου-μαθητή, που οδηγεί στη δημιουργία ενός μαθησιακού

περιβάλλοντος το οποίο διευκολύνει την ανάπτυξη της μάθησης, την ανάπτυξη κινήτρων και την αυτονομία (Ryan, 1995). Γενικότερα έχει διαπιστωθεί ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, και ιδιαίτερα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, επηρεάζουν θετικά την όλη μαθησιακή και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών (Aspy & Roebuck, 1977, Bernieri, 1991, Rogers & Freiberg, 1994), δεδομένου ότι ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες και ενισχύουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση τους (Edwards, 1997, Jones & Jones, 1998).

Αυτό που κυρίως ενδιαφέρει είναι το είδος, η ποιότητα δηλαδή της διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται και χαρακτηρίζει τη σχέση δασκάλου-μαθητή. Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διακρίνονται από ειλικρινές ενδιαφέρον, φροντίδα, συναισθηματική κατανόηση και σεβασμό για τους μαθητές/ -τριες τους αναπτύσσουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Οι αποτελεσματικοί τρόποι αλληλεπίδρασης θα μετατρέψουν σε σχέση συνεργασίας με τους μαθητές/ -τριες την προηγούμενη σχέση αδιαφορίας ή αντιπαλότητας. Συγχρόνως θα αποτελέσουν η βάση μιας περισσότερο αποτελεσματικής και εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης σε όλο το περιβάλλον του σχολείου, προάγοντας έτσι ένα θετικό σχολικό κλίμα (Μαλακιώση-Λοΐζου, 2001:84-85).

Η επικοινωνία διακρίνεται για την δυναμικότητά της, γίνεται εμφανές στην επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών που πραγματοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες την ώρα της διδασκαλίας, στα διαλείμματα, στις συνελύξεις, στις γιορτές, στις εκδρομές και στη συνεργασία των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Λεοντίου, 1990: 23 - 36). Έτσι, η επικοινωνία που πραγματοποιείται σε τέτοιους χώρους και περιστάσεις αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, με αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος που παίζει στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος.

Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι η ποιότητα που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και ανάμεσα στους μαθητές/ -τριες και τον εκπαιδευτικό τους. Ορισμένοι μελετητές μιλούν για την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της τάξης, η οποία είναι το σύνολο των συναισθηματικών προϋποθέσεων που αποτελούν την αφετηρία κάθε παιδαγωγικής ενέργειας. Ως έννοια, η παιδαγωγική ατμόσφαιρα διαμορφώνεται από ένα σύνολο στάσεων και διαθέσεων όχι μόνον απέναντι στα άτομα, αλλά και στο υλικό περιβάλλον της τάξης. Η επίδρασή της είναι σημαντική τόσο στην ανάπτυξη της συμπεριφοράς και των

στάσεων του μαθητή όσο και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του (Γερμανός, 2006: 81 - 82).

Στην ανάπτυξη των ανθρώπινων σχέσεων και στο σχηματισμό των ομάδων σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η καλή οργάνωση και κυρίως η συνεργασία - η ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας- των μελών του σχολικού συστήματος. Οι Hampton, Summer & Webber (1987) υποστηρίζουν ότι τα πορίσματα διεθνών ερευνών έχουν δείξει ότι, η συνεργασία στο σχολικό χώρο είναι από τις πιο σημαντικές μεταβλητές, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της ατομικής όσο και της ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η εποικοδομητική συνεργασία συντελεί στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, καθώς τα άτομα εργάζονται και αισθάνονται δημιουργικά ειδικά οι μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων και αυτό συμβαίνει, γιατί η ομαδική εργασία είναι πιο ευχάριστη, πιο ελκυστική και δίνει την αίσθηση της ικανοποίησης στα μέλη της ομάδας, καθώς αυτά έχουν συμβάλει όχι μόνο στην επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων του σχολείου αλλά και στην δημιουργία κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδή, 2001: 51, 53).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έχει να κάνει κυρίως με το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα στο σχολείο, ενώ οι διαπροσωπικές σχέσεις αφορούν τις σχέσεις που δημιουργούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τόσο μέσα στο σχολικό συγκρότημα όσο και αυτές που δημιουργούν εκτός του σχολικού χώρου. Οι σχέσεις που συνάπτουν με τους συναδέλφους τους, συντελούν στην δημιουργία αμοιβαίας εμπιστοσύνης, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια αίσθηση συλλογικής ευθύνης και βελτιώνουν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Στο σχολείο, η συναδελφικότητα - που χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό και αλληλοϋποστήριξη - ενισχύεται με διαφορετικούς τρόπους (Sergiovanni & Starratt, 1998: 175). Για παράδειγμα, καλλιεργείται με την εφαρμογή της συνεργατικής μορφής διδασκαλίας, της συνεργασίας ανά δύο μαθητών, με την ανταλλαγή απόψεων, με τη δημιουργία χώρων για ελεύθερες συζητήσεις, με την προετοιμασία διδακτικού υλικού και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων μιας σχολικής μονάδας. Όλοι αυτοί οι τρόποι συντελούν στην επίτευξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Η συνεργατική μορφή διδασκαλίας ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες μορφές διδασκαλίας, π.χ. τη μετωπική, ακριβώς γιατί ο εκπαιδευτικός ξεκινά από τις ανάγκες των μαθητών του, τις οποίες προσπαθεί να ενσωματώσει στο διδακτικό του

πρόγραμμα. Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας αρχικά, καθορίζεται ο κοινός σκοπός και οι δραστηριότητες των συμμετεχόντων και εν συνεχεία γίνεται καταμερισμός των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι, οι σχολικές τάξεις «μεταμορφώνονται» σε κοινότητες μαθητών, όπου αυτοί έχουν ευκαιρίες να συνεργάζονται σε διάφορες ομάδες να μοιράζονται γνώσεις και πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα και ταυτόχρονα να αναπτύσσονται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης.

Η συνεργασία αποτελεί έναν μηχανισμό που μετατρέπει τις σχολικές τάξεις σε μαθησιακές κοινότητες, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των ίδιων των μαθητών αποτελεί το κύριο γνώρισμά τους. Για να γίνει όμως αυτό πράξη, ο εκπαιδευτικός -ο οποίος έχει το ρόλο του καθοδηγητή και βοηθάει τους μαθητές/-τριες να επιτύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί- πρέπει να βοηθήσει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Σ' ένα συνεργατικό σχολείο, που ταυτόχρονα είναι και αποτελεσματικό, θα πρέπει το κλίμα, η δομή και υποδομή να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να έχουν πολύ καλά αποτελέσματα. Σ' ένα τέτοιο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επιστήμονες. Πολύ συχνά τους ζητείται να εκφράσουν τις απόψεις τους, να εκθέσουν τις ανησυχίες τους, να εφαρμόσουν καινούργιες μεθόδους και να αναλάβουν υπευθυνότητες. Οι προσπάθειές τους αμείβονται και αναγνωρίζονται, γεγονός που τους ωθεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες βελτίωσης στο μέλλον (Πασιαρδή, 2001).

Ο αμερικανός παιδαγωγός Dewey υποστήριζε ότι οι άνθρωποι για να μάθουν να συνεργάζονται πρέπει πρώτα να βιώσουν τη συνεργατική διαδικασία μέσα στο σχολείο. Γι' αυτό και το σχολείο οφείλει να είναι «τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής» (Δανάσσης - Αφεντάκης, 1992:43).

Η σπουδαιότητα του ψυχολογικού κλίματος δεν αμφισβητείται από καμία πλευρά. Το ψυχολογικό κλίμα, μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων που δημιουργεί και το είδος της αυτο-αντίληψης που καλλιεργεί στους μαθητές/-τριες, επηρεάζει αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους. Ο Goodlad (1984) συμπεραίνει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τους μη αποτελεσματικούς κυρίως στο είδος του ψυχολογικού κλίματος που δημιουργούν στην τάξη τους, και όχι τόσο στις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν (Ματσαγγούρας, 2009:490).

### 1.3.4 Σχολικό κλίμα – Σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών

Συνήθως, το σχολικό κλίμα δείχνει το ρεύμα των καταστάσεων που επικρατούν σε ένα σχολείο και τη σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς προσωπικού και μαθητών και της απόδοσης. Συνεπώς, ο διευθυντής μπορεί να χειριστεί πιο εύκολα το κλίμα καθώς έχει τη δυνατότητα να ασκήσει άμεση επίδραση στη συμπεριφορά του προσωπικού και των μαθητών.

Ο Σταμάτης ορίζει την επικοινωνία (2009: 38) *«η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος»*.

Το θέμα της επικοινωνίας έχει μελετηθεί και έχει συνδεθεί με τη ψυχολογία, τη γλωσσολογία κ.ά. Εξαιτίας της διαφορετικής προσέγγισης της έχουν αναπτυχθεί κάποια μοντέλα και θεωρίες επικοινωνίας που είναι τα εξής (Σταμάτης, 2009; Σταμάτης, 2015a; Σταμάτης, 2015b):

1. Αριστοτελικό μοντέλο ανθρώπινης επικοινωνίας. Είναι ένα απλό επικοινωνιακό μοντέλο που τα βασικά του στοιχεία είναι το θέμα του διαλόγου, ο ομιλητής και ο ακροατής
2. Κυβερνητική προσέγγιση της επικοινωνίας. Γίνεται λόγος για ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ ακροατή και ομιλητή, με λεκτικά ή μη λεκτικά σήματα. Οι ρόλοι πομπού και δέκτη εναλλάσσονται, διότι είναι ικανοί να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν μηνύματα.
3. Ανθρωπολογική και πολιτισμική προσέγγιση της επικοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στην εξέλιξη και επιβίωση της ανθρωπότητας μέσω της πολιτισμικής ενδυνάμωσης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασιών των ατόμων.
4. Ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας. Μέσα από αυτή τη διάσταση η επικοινωνιακή συμπεριφορά επηρεάζεται από τη συνείδηση, τη κρίση, τα συναισθήματα και τις αρχές του κάθε ατόμου.
5. Κοινωνική και Κοινωνιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας. Μέσα από αυτή την προσέγγιση αντιλαμβανόμαστε την επικοινωνία σαν δράση και σαν μέσο ανάπτυξης μια αντίληψης με κοινωνικό χαρακτήρα, στην οποία κάθε μήνυμα που μεταδίδεται έχει νοηματικό περιεχόμενο που γίνεται κατανοητό.



6. Γλωσσολογική – Πραγματολογική προσέγγιση της επικοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί την επικοινωνία μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής μηνυμάτων μέσω της χρήσης της γλώσσας.
7. Νευροεπιστημολογική προσέγγιση της επικοινωνίας. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει πως για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία θα πρέπει ο εγκέφαλος να έχει αναπτυχθεί φυσιολογικά και να λειτουργεί και φυσιολογικά.

Η μη λεκτική συμπεριφορά διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται ή αγνοούν την επίδραση που ασκεί η μη λεκτική συμπεριφορά τους στη συμπεριφορά των μαθητών (Βρεττός, 1994:72). Η ικανότητα και η επιτυχία αποκωδικοποίησης της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού εξαρτάται από την ηλικία των μαθητών. Με τη πάροδο της ηλικίας, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα να ερμηνεύουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, μαθητές/ -τριες μικρής ηλικίας δεν καταφέρνουν να αποκωδικοποιούν τα μη λεκτικά σήματα του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας. Τύποι μη λεκτικών σημάτων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του κεφαλιού και ο τόνος της φωνής είναι εγγενείς κατά την προσχολική ηλικία ενώ πιο αργά αναπτύσσονται άλλοι τύποι σημάτων, όπως οι χειρονομίες (Μαλικιώση - Λοΐζου & Σπόντα, 2002:167). Αυτό που αναζητούν οι μαθητές/ -τριες είναι κυρίως το πρόσωπο του δασκάλου τους, προκειμένου να το «διαβάσουν» και να κατανοήσουν τη στάση του απέναντι στον καθένα τους (Θρασυβούλου, 1985:489).

Μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας εξυπηρετούνται βασικές λειτουργίες της ανθρώπινης κοινωνικοποίησης όπως (Σταμάτης, 2013; Samovar et al., 2010; Devito, 2004):

- ✓ Βοηθά το άτομο στη συγκέντρωση πληροφοριών για τα άλλα άτομα.
- ✓ Συνεισφέρει στην πραγμάτωση των ανθρώπινων ενδοπροσωπικών αναγκών.
- ✓ Προσδιορίζεται η προσωπική ταυτότητα είτε είναι ατομική ή ομαδική ή πολιτισμική.
- ✓ Επικοινωνία με σκοπό τον επηρεασμό των άλλων ατόμων.
- ✓ Το άτομο μέσα από την επικοινωνία ανταποκρίνεται στις κοινωνικές του υποχρεώσεις
- ✓ Επιτυγχάνεται οι ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα σχολείο με ευνοϊκό και ευχάριστο κλίμα, έχοντας σαν αρχή την αρχή της διαφορετικότητας ή των ατομικών διαφορών, προσπαθούν να εντοπίσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους (δηλ. προέλευση, ανάγκες, ταλέντα, τρόπος μάθησης) και να καθορίσουν με αυτόν τον τρόπο τους σκοπούς και τους στόχους, ώστε η μάθηση να συμπίπτει με τις ανάγκες και το γνωστικό τους επίπεδο. Σεβόμενοι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί τις μαθησιακές διαφορές και τις ανάγκες των μαθητών τους, επιδεικνύουν συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος χρησιμοποιώντας μάλιστα αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Σταμάτη (2011) στην παιδαγωγική επικοινωνία υπάρχουν 3 επίπεδα:

1. Προσωπικό – διαπροσωπικό: Γίνεται αναφορά στις αναπτυσσόμενες προσωπικές σχέσεις των ατόμων που επικοινωνούν.
2. Διδακτικό: όταν περιγράφει στις διδακτικές μεθόδους και διαδικασίες που έχουν βάσεις στις θεωρίες της επικοινωνίας.
3. Κοινωνικό, εστιάζει στις στάσεις για να αναπτυχθεί η κοινωνικότητα των ατόμων που επικοινωνούν.

Επομένως, το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη μάθηση, διότι ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά και παρέχει δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητες πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές. Η αναγνώριση και η αποδοχή του μαθητή ως σημαντικού προσώπου από τον εκπαιδευτικό, που εκφράζεται με ενδιαφέρον, καθώς και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλομαθητικές σχέσεις και έτσι συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος (Κόνσολας & Καλδή, 2006: 64).

Επομένως, με βάση τους ανωτέρω ορισμούς ως σχολικό κλίμα, μπορεί να οριστεί «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994) που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους, την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο» (Πασιαρδή, 2001; Πασιαρδής, 2004).

Οι Johnson & Johnson (1999) διατυπώνουν πως το σχολικό κλίμα :

α) δίνει βάση στην ποιότητα της σχολικής ζωής και της ζωής στην τάξη

β) έχει σχέση με οργανωσιακό περιβάλλον για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης και

γ) έχει σύνδεση με το συνολικό άθροισμα κάποιων κλιμάτων που εμφανίζονται της τάξης (Johnson & Johnson, 1999). Σχετικά με το οργανωσιακό κλίμα, νοείται το κλίμα της τάξης και του σχολείου, οι McLellan και Nicholl (2008:1) το ορίζουν ως συμπεριφορές, στάσεις και συναισθημάτων που επαναλαμβάνονται με την ίδια σειρά επαναλαμβανόμενα πρότυπα και μοτίβα συμπεριφοράς, στάσεων και συναισθημάτων που με τη σειρά τους αυτά προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της ζωής εντός του οργανισμού.

Επισημαίνεται πως όταν το σχολικό κλίμα είναι θετικό τότε υπάρχει και η θετική επίδραση της μάθησης, αλλά και στη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αυξηθούν η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Πασιαρδή, 2001: 35). Οι Brand et al, (2003) έχουν αναγνωρίσει το θετικό κλίμα της τάξης σαν σημαντική συνιστώσα που χαρακτηρίζει τα επιτυχημένα και αποτελεσματικά σχολεία.

Όταν στο σχολείο υπάρχει θετικό κλίμα, επικρατούν οι συνθήκες που θα εμπνεύσουν τους μαθητές/ -τριες για μάθηση, υπάρχει η πειθαρχία, οι κοινοί στόχοι και η συνοχή (Roueche & Baker, 1986: 25). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω θα πρέπει να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα, ή ακόμα ένα σχέδιο δράσης που θα αποτελεί κοινό στόχο ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, με τη συμμετοχή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Wynne, 1981).

Σε αυτό το πρόγραμμα θα πρέπει να περιέχονται αναλυτικά οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται από το σχολείο και έχουν σχέση με θέματα των μαθητών όπως η πρόοδος, η συμπεριφορά και η πειθαρχία καθώς καθορίζεται και η συμπεριφορά όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό. Ουσιαστικά με το να επικρατεί θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, υπάρχει αισιοδοξία και υψηλές προσδοκίες, επίσης βοηθά τα μέλη να προβούν στην επίτευξη των στόχων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την ανάληψη και την αποδοχή των ευθυνών που τους αναλογούν και την υπεύθυνη εργασία (Πασιαρδή, 2001: 36).

Η επιτυχία του παραπάνω προγράμματος ή σχεδίου μπορεί να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα εφόσον οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια σειρά από διαφορετικά διδακτικά υλικά, μεθοδολογίες και άλλα που να βασίζονται στη διαφορετικότητα των μαθητών, διότι ο κάθε μαθητής χρειάζεται διαφορετικό χρόνο, ρυθμό, αλλά και τρόπο για να αποκτήσει τη μάθηση σύμφωνα με τις ικανότητες και τις ατομικές του ανάγκες. Μια ενδεικτική μεθοδολογία που ανταποκρίνεται στη

δημιουργία ενός φιλικού και συνεργατικού κλίματος στην τάξη μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών είναι η συνεργατική (Πασιαρδή, 2001: 39).

Το σχολικό κλίμα επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες όπως αναφέρει ο Σαΐτη (2002:135-138) και είναι οι εξής:

α) Η δομή: Σε περιπτώσεις που η δομή κάποιου οργανισμού καθώς και η οργάνωση είναι ασφυκτική, η εργασία που έχουν τα άτομα σε αυτόν είναι αυστηρά τυποποιημένη το εργασιακό κλίμα δε μπορεί να είναι καλό. Θα πρέπει να επικρατούν αντίθετα από τα παραπάνω στοιχεία στη δομή ώστε να χορηγείται αυτονομία και ελευθερία βούληση στους εκπαιδευτικούς και να υπάρχει ενδιαφέροντος για τις ανάγκες τους από τη διοίκηση, ώστε το εργασιακό περιβάλλον να καθίσταται ευνοϊκότερο.

β) Το μέγεθος: Ανάλογα με το μέγεθος που έχει μια σχολική μονάδα επηρεάζεται και το κλίμα της. Σε μικρές σχολικές μονάδες παρατηρείται πως το κλίμα που επικρατεί είναι πιο ανοικτό κλίμα συγκριτικά με τις μεγάλες σχολικές μονάδες.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Νοείται το περιβάλλον που έχει σχέση με το τεχνολογικό, το οικονομικό κ.ά.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Κάθε άτομο που απαρτίζει ένα οργανισμό έχει τη μοναδικότητα του και διαφέρει από το άλλο. Η διαφορετικότητα μπορεί να είναι στην ηλικία, στο φύλο, στη μόρφωση, στα χρόνια υπηρεσίας, στις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες κ.ά.

### **1.3.5 Προγενέστερες έρευνες**

Η Χατζηχρήστου και συν. (2009) πραγματοποίησε έρευνα σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το διαζύγιο και την προσαρμογή των παιδιών διαζευγμένων γονέων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την συναισθηματική στήριξη και κατανόηση στα παιδιά που βιώνουν τον χωρισμό των γονιών τους. Αυτό φυσικά δεν είναι εύκολο λόγω ανεπαρκών ειδικών γνώσεων από την έλλειψη επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο θέμα το διαζύγιο και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που το βιώνουν και κατ' επέκταση την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου τους, στη ζωή των μαθητών τους και πως πρέπει να αντεπεξέλθουν με εξειδικευμένες ή μη γνώσεις στο θέμα του διαζυγίου. Αντιλαμβάνονται πλήρως την ανάγκη απόκτησης γνώσεων μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία με θέμα το διαζύγιο και τις επιπτώσεις στα

παιδιά εμπλουτίζοντας έτσι τις γνώσεις τους, που συνδυαστικά με κάποια προγράμματα, υλικά, παιχνίδια κ.ά. αποτελούν μια πιο ολοκληρωμένη γνώση σχετικά με το διαζύγιο.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αποδέχονται το διαζύγιο, ειδικά στην περίπτωση όπου υπάρχουν συγκρούσεις και διαφωνίες εντός της οικογένειας για την αποφυγή μεγαλύτερων προβλημάτων και επιπτώσεων στους μαθητές/ -τριες τους. Δεν αντιμετωπίζουν με προκατάληψη τις μονογονεϊκές οικογένειες περιορίζοντας τις αρνητικές στάσεις και τις παλιότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το διαζύγιο και τα παιδιά που έχουν χωρίσει οι γονείς τους. Δήλωσαν ακόμη πως οι διαζευγμένες μητέρες αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη φροντίδα και την άσκηση ελέγχου στα παιδιά εξαιτίας των αλλαγών στη ζωή τους μετά το διαζύγιο και ιδιαίτερα μετά την παρουσία νέου συντρόφου στην ζωή των γονέων τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα των Χατζηχρήστου και συν. μια παράμετρος που διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι

- η ηλικία, γιατί οι νεώτεροι (23-29) έχουν την άποψη πως τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων δεν εμφανίζουν αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς, σε αντίθεση με την ηλικιακή ομάδα μέσης ηλικίας (36-40 ετών).
- Το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε θέματα αξιολόγησης του διαζυγίου και των συνθηκών προσαρμογής των παιδιών μετά το διαζύγιο, εκφράζοντας μια θετικότερη αξιολόγηση ως προς το διαζύγιο γενικότερα.

Όσον αφορά τον παράγοντα που παίζει καθοριστικό ρόλο στη μετά το διαζύγιο συμπεριφορά των παιδιών είναι σύμφωνα με την παρούσα έρευνα:

- ο τόπος κατοικίας. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που ζουν στην επαρχία εμφανίζουν μεγαλύτερα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, κοινωνικής προσαρμογής και δυσκολιών στις σχέσεις με τους νέους συντρόφους των γονέων σε σχέση με αυτά που μεγαλώνουν σε αστικό κέντρο.

Στο σημείο στο οποίο έχουν κοινή σχεδόν άποψη-γνώμη από όλους τους ερωτηθέντες είναι οι λόγοι διαζυγίου οι οποίοι δεν είναι άλλοι από αυτούς που αναφέρονται παρακάτω:

- η ασυμφωνία χαρακτήρων,
- οικονομικοί – κοινωνικοί και τέλος

- η ύπαρξη άλλης σχέσης.

Αναγνωρίζουν ότι οι κατάλληλοι τρόποι να στηρίζουν τους μαθητές/ -τριες τους είναι η ίδια συζήτηση για το θέμα και η συναισθηματική στήριξη καθώς και οι συζητήσεις εντός της τάξης με θέμα το διαζύγιο, τις επιπτώσεις αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών που το βιώνουν.

Από αυτήν την έρευνα λαμβάνουμε μια σχετικά αισιόδοξη εικόνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεπεράσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που στιγματίζουν τους μαθητές/ -τριες από διαζευγμένες οικογένειες.

Άλλη μια έρευνα στην Ελλάδα είναι αυτή των Babalis et al. (2014). Οι ερευνητές μελέτησαν τη συγκριτική θεωρία της συμπεριφοράς και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας από μονογονεϊκές οικογένειες μετά το χωρισμό / διαζύγιο των γονέων και των παιδιών τους σε σχέση με αυτές των πυρηνικών οικογενειών. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η συμπεριφορά των παιδιών σε τρεις διαστάσεις: τη σχολική προσαρμογή, και διαπροσωπική και ενδοπροσωπική συμπεριφορά. Το δείγμα που επιλέχτηκε ήταν 118 εκπαιδευτικοί που είχαν περίπου 11 χρόνια συνολικής εργασιακής εμπειρίας, οι οποίοι παρείχαν πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση (πυρηνική ή μονογονεϊκή οικογένεια), τις σχολικές επιδόσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς τριακοσίων δεκατεσσάρων (314) μαθητών προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων εκατόν εβδομήντα (170) ήταν αγόρια (ποσοστό 54,1%) και εκατόν σαράντα τέσσερα (144) κορίτσια (ποσοστό 45,9% ) με μέση ηλικία περίπου πέντε ετών.

Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι το 63,7% του δείγματος ανήκει σε μια πυρηνική οικογένεια, ενώ το 36,3% ζει σε μονογονεϊκή οικογένεια και συνήθως με την μητέρα, μετά την επίσημη διάλυση του γάμου (διαζύγιο). Όσον αφορά την υποστήριξη που παρέχουν οι μονογονεϊκές οικογένειες, παρέχονται κυρίως από γονείς και αδέρφια, μερικές φορές από συγγενείς, συχνά από το κράτος και ποτέ από άλλους ανθρώπους ή ιδρύματα από το ευρύτερο περιβάλλον.

Με βάση τα αποτελέσματα των συγκρίσεων μεταξύ των δεδομένων που σχετίζονται με προβλήματα συμπεριφοράς, τα παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες στο δείγμα φάνηκε να έχουν σημαντικά περισσότερα συμπεριφορικά, κοινωνικά, συναισθηματικά ή ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με αυτά που προέρχονται από μια πυρηνική οικογένεια (25% έναντι 10%). Εξαίρεση αποτελεί το στοιχείο σχετικά με την ανυπακοή του μαθητή και το ζήτημα του κύρους του δασκάλου. Ο τύπος της οικογένειας έχει επίσης μεγάλη επίδραση στην «ενδοπροσωπική συμπεριφορά» των παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα τα παιδιά των

μονογονεϊκών γονιών φαίνεται να είναι πιο απομονωμένα, ντροπαλά και μελαγχολικά και να αρρωσταίνουν ή να θυμώνουν όταν αντιμετωπίζουν ένα δύσκολο πρόβλημα, κάτι που προφανώς δυσχεραίνει την προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική προσαρμογή έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/ -τριες που προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια να δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τις οδηγίες του μαθήματος, να έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση, να είναι συχνά αφηρημένοι, εμφανίζονται πιο απομονωμένοι με τάσεις κατάθλιψης και δεν συμπαθούν το σχολείο σε σύγκριση με τους μαθητές/ -τριες που ανήκουν στην πυρηνική οικογένεια. Όλο αυτό συνεπάγεται την διαφοροποίηση των σχολικών τους επιδόσεων, με τα παιδιά των πυρηνικών οικογενειών να εμφανίζουν σε μεγάλο ποσοστό εξαιρετικές επιδόσεις σε αντίθεση με τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, των οποίων οι επιδόσεις είναι από μέτριες έως χαμηλές που αντιστοιχούν σε μέσους μαθητές/ -τριες. Αυτό δεν σταματά ούτε στη φοιτητική ζωή των παιδιών αυτών τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα "Διαπροσωπικής συμπεριφοράς" δηλαδή συχνά διαμαρτύρονται, συμπεριφέρονται επικίνδυνα και εμφανίζουν ανώριμη ή ακατάλληλη συμπεριφορά (Babalís, Tsoi & Tinareli, 2011).

Στη διεθνή βιβλιογραφία χαρακτηριστική είναι η έρευνα του Cottongim. Ο Cottongim (2002) πραγματοποίησε μελέτη με σκοπό να καθοριστεί ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και στο σχολείο οι σύμβουλοι εξέτασαν το ρόλο του σχολείου ως σύστημα υποστήριξης για παιδιά διαζυγίου. Η μελέτη διερεύνησε επίσης τις απόψεις σχετικά με τις παρεμβάσεις και τις προτάσεις από διαζευγμένους γονείς με παιδιά στα σχολεία. Σε αυτή τη φαινομενολογική μελέτη, χρησιμοποιήθηκε ένας καθοδηγημένος οδηγός συνέντευξης για 20 γονείς, 20 εκπαιδευτικούς και 8 σχολικούς συμβούλους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε θέματα.

Από τα ευρήματα ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και οι σχολικοί σύμβουλοι γνωρίζουν ότι οι οικογένειες διαζυγίου απαιτούν μερικές φορές σχολική παρέμβαση για την ευημερία του παιδιού. Οι ερωτηθέντες γονείς δήλωσαν ότι το προσωπικό του σχολείου πρέπει να ενημερώνεται για το διαζύγιο των γονέων, ο δάσκαλος της τάξης και ο σύμβουλος, αν χρειαστεί, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με την ευημερία του παιδιού δείχνοντας μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους συμβούλους λόγω περισσότερων γνώσεων.

Το ίδιο ισχύει και για τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά για τα οποία οι καθηγητές/ -τριες που ερωτήθηκαν δήλωσαν ότι πρέπει να δέχονται παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον χρησιμοποιώντας κάποιο είδος στρατηγικής με την βοήθεια του

συμβούλου με στόχο να έχουν θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που τυχόν παρουσιαστούν. Το αρνητικό στοιχείο σχετικά με τους συμβούλους είναι ότι δεν έχουν επίσημη κατάρτιση για παρεμβάσεις παρά μόνο μέσω της εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με τα παιδιά.

Όσον αφορά στους γονείς, ο Cottongim επέλεξε 20, από τους οποίους οι 14 ήταν μητέρες και 6 πατέρες. Οι ηλικίες τους κυμαινόταν από 20 έως 48 έτη. Από τις συνεντεύξεις με αυτούς τους 20 γονείς, προέκυψαν τα εξής θέματα:

1) Το θέμα της ενημέρωσης του σχολείου. Δεκαπέντε από τους 20 γονείς είχαν ενημερώσει το σχολείο για το διαζύγιο. Επτά γονείς που ερωτήθηκαν δεν είχαν αντιμετωπίσει προβλήματα με τα παιδιά τους στο σχολείο, αλλά ήθελαν το σχολείο να γνωρίζει σε περίπτωση που τυχόν προέκυπτε κάποιο πρόβλημα. Πέντε γονείς είχαν ήδη προβλήματα στο σπίτι με τα παιδιά τους και απευθύνθηκαν στο σχολείο για βοήθεια. Τρεις από τους γονείς που βίωσαν το διαζύγιο, δήλωσαν στο δάσκαλο λόγους ζητημάτων επιμέλειας. Αντίθετα, πέντε γονείς δεν πίστευαν ότι ήταν απαραίτητο να ενημερώσουν το σχολείο για τη διάρκεια του διαζυγίου.

2) η συμμετοχή ή μη των δασκάλων στο θέμα του διαζυγίου που βιώνει ο μαθητής. Οι 5 γονείς δήλωσαν όχι μόνο πως θέλουν ο δάσκαλος να δουλεύει με τα παιδιά του στο σχολείο αλλά και να τους ενημερώσουν για πράγματα που θα μπορούσαν να κάνουν στο σπίτι για να βοηθήσουν παιδί τους. Και οι 20 γονείς δήλωσαν ότι εάν χρειαστεί το παιδί τους οποιαδήποτε συναισθηματική βοήθεια στην τάξη θα πρέπει να την παρέχει ο δάσκαλος στην τάξη.

3) η πεποίθηση των γονέων ότι όλοι οι σύμβουλοι του σχολείου είχαν ειδική ή γενική κατάρτιση για να ασχοληθεί με παιδιά διαζυγίου. Κάθε γονέας δήλωσε ότι θα πήγαινε ο ίδιος ή θα έστελνε το παιδί του στον σύμβουλο του σχολείου για βοήθεια ή συμβουλή. Αυτοί επίσης δήλωσαν ότι θα ήταν άνετα χρησιμοποιώντας τις συστάσεις ενός σχολικού συμβούλου.

4) και τέλος κάθε γονέας είχε προτάσεις προς τους συμβούλους για να γνωρίζουν και να κατανοούν πότε βοηθούν τα παιδιά τους. Αυτά περιλαμβάνουν μικρές συνεδρίες σε ομάδες, ατομική συμβουλευτική, και μαθήματα γονέων.

Οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν 8, οι 2 ήταν άντρες και 6 ήταν γυναίκες. Κάθε σύμβουλος είχε μεταπτυχιακό τίτλο ή ανώτερο και είχε από 8 έως 19 χρόνια εμπειρίας. Τα θέματα που προέκυψαν από τα ευρήματα είναι τα παρακάτω:

1. Το γεγονός ότι κανένας σύμβουλος δεν δήλωσε ότι είχε λάβει επίσημη ή ειδική εκπαίδευση σε θέματα παρέμβασης για παιδιά διαζευγμένων γονέων. Και οι



οκτώ σύμβουλοι δήλωσαν ότι η συμβουλευτική των παιδιών του διαζυγίου ήταν δική τους αρμοδιότητα. Διατύπωσαν λόγους που περιλάμβαναν την εργασία ως ομάδα με τον δάσκαλο της τάξης και την αντιμετώπιση για οτιδήποτε παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών.

2. Κάθε σύμβουλος μοιράστηκε ιδέες και προτάσεις που υιοθέτησε κατά την εργασία του και το πώς αντιμετώπιζε το παιδί που βίωνε διαζύγιο. Ορισμένοι χρησιμοποιούσαν ειδικά βιβλία ή προγράμματα που οι ίδιοι αγόραζαν. Άλλοι σύμβουλοι ανέφεραν ότι τα μαθήματα ανατροφής και η παροχή στους εκπαιδευτικούς της τάξης στρατηγικών ήταν αποτελεσματική, δουλεύοντας είτε σε μικρή ομάδα είτε μεμονωμένα.

3. σχεδόν όλοι συμφώνησαν πως το μεγαλύτερο εμπόδιο στις προσπάθειες παροχής υπηρεσιών σε παιδιά που βρίσκονται σε κατάσταση διαζυγίου ήταν ο χρονικός περιορισμός. Ο μόνος σύμβουλος που δήλωσε ένα άλλο πρόβλημα μίλησε για την έλλειψη προσωπικής εμπειρίας.

Συμπερασματικά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι δήλωσαν ότι δεν είχαν ειδική εκπαίδευση στην παρέμβαση για παιδιά διαζευγμένων γονέων, έχουν κερδίσει την εμπιστοσύνη από τους γονείς και τους δασκάλους μέσω της θέσης και των δράσεων τους. Αυτό τονίστηκε σε όλη τη διάρκεια της μελέτης και αναγνωρίστηκε κάθε φορά που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έδειξαν την εμπιστοσύνη τους στην ικανότητα των συμβούλων να βοηθήσουν ένα παιδί στο διαζύγιο των γονέων του.

Μια ακόμη έρευνα των Mahony, Walsh, Lunn & Petriwskyj (2015) έρχεται να προστεθεί στην μελέτη παιδαγωγικών πρακτικών σε παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας της Αυστραλίας που βιώνουν τον χωρισμό και το διαζύγιο των γονέων τους. Είκοσι μία ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε μια ομάδα εστίασης για να διερευνηθούν οι δράσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μικρών παιδιών που βιώνουν τον χωρισμό και διαζύγιο των γονέων τους. Οι δάσκαλοι ανέφεραν δράσεις που επικεντρώθηκαν στην οικοδόμηση συναισθηματικής, συμπεριφορικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης για μικρά παιδιά, καθώς και τη σύναψη συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς,

Ειδικότερα είκοσι ένα δάσκαλοι (20 γυναίκες και ένας άντρας), από διάφορες πόλεις στη Βικτώρια της Αυστραλίας συμμετείχαν σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν χρησιμοποιώντας σκόπιμη θεωρητική δειγματοληψία και μια διαδικασία δειγματοληψίας με χιονοστιβάδα, με την οποία οι συμμετέχοντες παραπέμπουν σε άλλους υποψήφιους συμμετέχοντες.

Σκοπός της θεωρητικής δειγματοληψίας είναι σημαντική στη θεμελιωμένη θεωρία με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται ανάλογα με την καταλληλότητά τους να παρέχουν γνώση του φαινομένου. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας να είναι καθηγητές/ -τριες που εργάζονται σε σχολεία οφείλεται στο λόγο πως αυτοί αντιμετωπίζουν το φαινόμενο του διαζυγίου άμεσα στην καθημερινή επαφή τους με τα παιδιά και έχουν περισσότερη επαφή με τα παιδιά από οποιονδήποτε άλλο επαγγελματία, έτσι θεωρούνταν οι καταλληλότεροι πληροφοριοδότες για μια τέτοια μελέτη.

Μετά τις συνεντεύξεις, πραγματοποιήθηκε μια ομάδα εστίασης με δείγμα ευκολίας που αποτελείται από έξι συμμετέχοντες (πέντε γυναίκες και έναν άνδρα) που προσλαμβάνονται από ένα σχολείο της περιοχής. Δεν ήταν εφικτό όλοι οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη να παραστούν στην ομάδα εστίασης.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διευκόλυνση της θετικής προσαρμογής των παιδιών που βιώνουν το γονεϊκό διαζύγιο τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους. Οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι υποστήριζαν τα παιδιά, καθώς και σε συνεργασία με τους γονείς, το προσωπικό του σχολείου και τα μέλη της τοπικής κοινότητας που τους βοηθούν στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης, στοχεύοντας στη συναισθηματική, ακαδημαϊκή και συμπεριφορική πρόοδο τους. Η εφαρμογή του πλαισίου προσαρμογής του άγχους του Amato (2000) τονίζει την κοινωνική και διασυνδετική επιρροή των ενεργειών των εκπαιδευτικών, των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας στα κοινωνικά, συναισθηματικά και την ακαδημαϊκή ευεξία και μάθηση.

Αυτή η μελέτη έχει επισημάνει ότι οι δράσεις των εκπαιδευτικών βασίζονται στους υπάρχοντες προστατευτικούς παράγοντες σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Amato που είναι η ενθαρρυντική πιθανότητα να λειτουργήσουν δάσκαλοι και / ή σχολεία ή αντισταθμίζοντας τους παράγοντες στρες και για να προωθήσουν την κατάλληλη προσαρμογή των μαθητών τους στο διαζύγιο των γονέων τους. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως προσπαθούν να υποστηρίξουν τα μικρά παιδιά με διάφορους τρόπους, όπως η συναισθηματική υποστήριξη για τα μικρά παιδιά ήταν που είναι η πρώτη τους προτεραιότητα και η συναισθηματικά ασφάλεια που χρειάζεται να αισθάνονται τα παιδιά πρωτίστως. Συμμετέχοντες σε προηγούμενες μελέτες αναφέρθηκαν σε παρόμοιες ενέργειες με εκείνες που αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη - οι εκπαιδευτικοί παρέχουν συμβουλές για τα παιδιά και τους ίδιους τους γονείς δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύοντας θετικά, και

διατηρώντας μια ανοιχτή επικοινωνία, ένα ελεγχόμενο και προβλέψιμο περιβάλλον με συνεπείς αλλά ευέλικτες ρουτίνες, κανόνες και προσδοκίες.

Η παραπάνω μελέτη επεκτείνεται στον ευρύτερο ρόλο του εκπαιδευτικού καταρρίπτοντας το κατεστημένο και συντηρητικό αποκλειστικά ρόλο του διαβιβαστή γνώσεων. Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν συνεργασίες με εθελοντές της κοινότητας για να βοηθήσουν στη διαμόρφωση υποστήριξης. Μέσω αυτής της συνεργασίας προωθείται η αυτοεκτίμηση των παιδιών με την παροχή ενθάρρυνσης, θετικής ενίσχυσης, δίνοντας στα παιδιά ειδικές θέσεις εργασίας, και προωθώντας την κοινωνική ένταξη με την παρέμβαση βοηθώντας τα παιδιά να συνεχίσουν να συμμετέχουν στις υποστηρικτικές ομάδες συνομηλίκων.
- Κατά τη διάρκεια της αλλαγής της οικογένειας, οι δάσκαλοι στην παραπάνω μελέτη παρατήρησαν συναισθηματική αναταραχή σε ορισμένα παιδιά. Ενώ αναγνώρισαν ότι ήταν προτιμότερο για τα παιδιά να συνεχίσουν να έχουν ακαδημαϊκή πρόοδο, συνειδητοποίησαν ότι αυτό μπορεί να γίνει εφόσον αρχίσουν να κάνουν κάποιες θετικές προσαρμογές στην αλλαγή της οικογενειακής τους κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί πέραν από τα ακαδημαϊκά καθήκοντα, παρείχαν πρόσβαση στους πόρους από τον προϋπολογισμό της κοινωνικής πρόνοιας των σχολείων και δωρεές από κοινοτικές ομάδες για χρήση από συγκεκριμένα παιδιά και τις οικογένειές τους, προκειμένου να ενισχυθούν οικονομικά.
- Οι διδάσκοντες διευκολύνουν την υποστήριξη των παιδιών από τους συνομηλίκους, τους μεγαλύτερους μαθητές/ -τριες, τους εθελοντές της κοινότητας και τους επαγγελματίες δασκάλους, υπογραμμίζοντας τις σημαντικές συνεργασίες που δημιουργήθηκαν για να βοηθήσουν στην διαμόρφωση υποστήριξης για τα παιδιά.
- Οι εκπαιδευτικοί αυτής της μελέτης αποκάλυψαν ότι έδωσαν ευκαιρίες στα παιδιά να ρυθμίσουν τη δική τους συμπεριφορά, παρέχοντας οδηγίες για την τροποποίηση της ακατάλληλης συμπεριφοράς. Προσέφεραν καθοδήγηση στα παιδιά παρέχοντας στενή εποπτεία, συμβουλευτική και τροποποιώντας τη συμπεριφορά, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τα παιδιά να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να είναι επιεικείς, διατηρώντας παράλληλα τη συνέπεια με τους κανόνες. Ακόμη

συνεργάζονταν με τους γονείς με στόχο να καθοδηγούν τη συμπεριφορά των παιδιών και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους.

Η μελέτη αυτή είναι η πρώτη στην Αυστραλία που διερευνά συγκεκριμένα τις δράσεις των εκπαιδευτικών όταν εργάζονται με μικρά παιδιά που βιώνουν τον χωρισμό και το διαζύγιο των γονέων τους. Οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνονται σύμφωνα με τις διαστάσεις που προέκυψαν από τα δεδομένα αυτής της μελέτης.

#### **1.4 Ενσώματη εκπαίδευση και διαζύγιο**

Η "ενσώματη" εκπαίδευση εν πολλοίς αναφέρεται στην εκπαίδευση που ανάγει το σώμα σε θεμελιώδη παράμετρο της μάθησης, ενώ, αντίθετα, η παραδοσιακή εκπαίδευση αμελεί αν όχι περιφρονεί το σώμα δίνοντας έμφαση στο μυαλό (disembodied education: αποσωματωμένη εκπαίδευση). Η έμφαση αυτή στο σώμα είναι συναφής με την ίδια τη στροφή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης προς τη φύση και κατ' επέκταση στο σώμα ως φυσικό στοιχείο το οποίο έχει παραμεληθεί από μία λογοκεντρική και γνωσιοκεντρική επιστήμη και εκπαίδευση (Rolston, 2007; Rathunde, 2009).

Η ενσώματη εκπαίδευση για το περιβάλλον είναι αυτή που είναι σε αρμονία με τη στενή σύνδεση του σώματος και του νου. Το κύριο θέμα είναι ότι η αναδυόμενη διεπιστημονική σκέψη σχετικά με το ενσώματο μυαλό μπορεί να προσφέρει νέους τρόπους για να κατανοηθεί ο θετικό ρόλος της φύσης στην εκπαίδευση των παιδιών και με νέες προοπτικές υλοποίησης μπορεί να βοηθήσει και να εξηγήσει (ό.π.) :

α) τον λόγο που συντονίζονται με τη φύση και να βρει την εμπειρία της φύσης εξαιρετικά ενδιαφέροντα

β) τις εμπειρίες δέους και αισθητικής ομορφιάς που συχνά αποτελούν κίνητρα μάθησης και βοηθούν στην αλλαγή της νοοτροπίας για τη σχέση μας με το περιβάλλον και

γ) γιατί η εμπλοκή με τη φύση έχει συχνά θετικά για την υγεία και ψυχολογικά οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της αποκατάστασης της ελλειμματικής προσοχής.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και οι γονείς γνωρίζουν διαισθητικά ότι οι εμπειρίες στην φύση είναι ευεργετικές για τα παιδιά. Ξέρουν αυτό από τις δικές τους εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία και από την αλληλεπίδραση τους παρατηρώντας τα

παιδιά. Πολλές πηγές πληροφόρησης και επιστημονικές μελέτες, επιβεβαιώνουν την ύπαρξη τέτοιων διαισθήσεων. Ωστόσο, ενώ υπάρχουν πολλές θετικές ενδείξεις ότι τα οφέλη της φύσης για την ανάπτυξη του παιδιού όλο και περισσότερο αναγνωρίζονται, φαίνεται επίσης να είναι μια συνεχής έμφαση στην εσωτερική, εξωπραγματική μορφή εκπαίδευσης στις τάξεις που είναι υπερβολικά επικεντρωμένη στην αφηρημένη νόηση σε βάρος του συναισθήματος, στην κίνηση, και άλλες διαδικασίες που αφορούν την αλληλεπίδραση σώμα-περιβάλλον (Rolston, 2007).

Μια εξήγηση γιατί αυτά τα θετικά και τα αρνητικά της τάσης της φύσης μπορούν να υπάρχουν ταυτόχρονα, είναι η απουσία μιας ευρέως αποδεκτής γνώμης για την ανθρώπινη φύση και των οφελών του φυσικού περιβάλλοντος. Σε περίπτωση απουσίας μιας τέτοιας προοπτικής, οι διαισθήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι παραινήσεις της λογοτεχνίας, και τα περιστασιακά εμπειρικά ευρήματα της επιστήμης δεν μπορούν να σταθούν ενάντια στα χρηστικά κίνητρα που συχνά οδηγούν στην εκπαιδευτική πολιτική. Σε ένα πολιτικό περιβάλλον όπου η αποδοτικότητα και τα οικονομικά είναι βασικό μέλημα, μια ισχυρότερη υπόθεση θα πρέπει να γίνει για τη σημασία της ένταξης της φύσης στην εκπαίδευση, που μπορεί να οδηγήσει σε βαθιά ριζωμένες ανάγκες στον ανθρώπινο οργανισμό (Rolston, 2007).

#### **1.4.1 Προοπτικές για την Ενσώματη εκπαίδευση: Η επέκταση της Σημασίας της Φύσης για την Εκπαίδευση**



Πολλοί μελετητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυριστεί ότι η εκπαίδευση των παιδιών θα πρέπει να διατηρεί στενή επαφή με τη φύση. Τρία από τα πιο γνωστά

επιχειρήματα των μελετητών και εκπαιδευτικών είναι ότι οι μαθητές θα πρέπει να επωφεληθούν από την άμεση επικοινωνία με την φύση διότι: Η φύση εμπνέει δέος και την ομορφιά και ως εκ τούτου παρακινεί την μάθηση. Από την εμπειρία της φύσης οι μαθητές/ -τριες αποκομίζουν πολλά ψυχολογικά οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της αποκατάστασης της επίδρασης στην προσοχή. Ο ανθρώπινος οργανισμός, έχει μια ισχυρή έλξη προς τη φύση. Αυτή είναι η έννοια είναι από τον Wilson -Η έμφυτη αγάπη για τη φύση (Kellert & Wilson, 1993). Οι άνθρωποι εξελίχθηκαν σε περιβάλλοντα πολύ πιο φυσικά από αυτά στα οποία ζουν τώρα John Dewey (1934/1980). Η Μαρία Μοντεσσόρι (1973) είναι ένας από τους πολλούς εκπαιδευτικούς που έχουν αναγνωρίσει αυτήν την ενστικτώδη σχέση μεταξύ των παιδιών και τη φύση και την ενσωμάτωσε στην παιδαγωγική της. Σκέφτηκε ότι υπήρχε μια σχέση που έχει άμεση επαφή με τη φύση, που δεν μεταφέρεται από τον γραπτό λόγο στα κείμενα: Δεν υπάρχει καμία περιγραφή, καμία εικόνα σε κάθε βιβλίο που είναι σε θέση να αντικαταστάσει την όραση του πραγματικού δέντρου σε ένα πραγματικό δάσος. Κάτι προέρχεται από τα δέντρα που μιλάει για την ψυχή, κάτι που κανένα βιβλίο, κανένα μουσείο είναι σε θέση να περιγράψει (Rolston, 2007; Rathunde, 2009).

Η «αρχή της συνέχειας» ( Dewey, 1930/ 1988), προειδοποιεί για τον κίνδυνο να ξεχνάμε την αισθητηριακή πηγή (δηλαδή, το θέαμα του πραγματικού δέντρου) δίνοντας έμφαση στη σκέψη (δηλαδή, στη περιγραφή των δέντρων). Ο Johnson (2007) κάνει τα παρακάτω σχόλια: Μια ενσώματη έννοια αναζητά την προέλευση και τις δομές του νοήματος στις οργανικές δραστηριότητες που ενσωματώνονται σε αλληλεπίδραση με μεταβαλλόμενο περιβάλλον τους. Με άλλα λόγια, στο βαθμό που οι εξωπραγματικές φιλοσοφίες είναι αδιαμφισβήτητες, καθώς και οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές έχουν λάβει μια πιο hands - off, προσέγγιση, οι λέξεις και οι έννοιες που διδάσκονται στο σχολείο μπορεί να έχουν μια μειωμένη συναισθηματική και προτρεπτική δύναμη λόγω της απουσίας της εμπλοκής με τις διαδικασίες υπό μελέτη. Η άμεση εμπειρία της φύσης μέσω των σχολικών εκδρομών, ή μια μεγαλύτερη ενσώματη εκπαίδευση της φύσης στην πανεπιστημιούπολη, φαίνεται να δώσει ουσιαστικές ευκαιρίες για κίνητρα αποφάσεων που έχει διαρκή επίδραση και δύναμη, ιδιαίτερα στους τομείς του φυσικού περιβάλλοντος και των φυσικών επιστημών (Rolston, 2007; Rathunde, 2009).

Ένα δεύτερο, που συχνά συζητείται για τη σύνδεση της φύσης με την εκπαίδευση των παιδιών, είναι η ικανότητα της πρώτης να εμπνεύσει την ενθάρρυνση της μάθησης μέσα από τις εμπειρίες της ομορφιάς και του δέους. Η Maria Montessori

υποστήριξε την άμεση επαφή με τη φύση, για παράδειγμα, για να τονώσει το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση: «Ό,τι μαθαίνει ο μαθητής θα πρέπει να είναι ενδιαφέρον και συναρπαστικό. Πρέπει να δει το μεγαλείο της φύσης. Η μάθηση γίνεται λιγότερη αγγαρεία. Αντί να "έχουν να «μάθουν κάτι, γιατί ο δάσκαλος λέει ότι θα πρέπει, τα παιδιά θέλουν να μάθουν γιατί είναι γοητευμένα. Τέτοια είναι η δυναμική της εσωτερικής παρακίνησης» (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2006).

Η Μαρία Μοντεσσόρι ήταν ένα πρότυπο επαγγελματία της ενσώματης εκπαίδευσης και ενέπνευσε ένα εκπαιδευτικό κίνημα που δραστηριοποιείται στις ΗΠΑ και σε όλο τον κόσμο. Έχει γίνει κατανοητό ότι το πιο σημαντικό μονοπάτι για τα φυσικά χαρίσματα ενός παιδιού ήταν "η δραστηριότητα που συγκεντρώθηκε σε κάποια εργασία που απαιτεί κίνηση του τα χέρια καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό. Με άλλα λόγια, ο συνδυασμός του σώματος- αισθήσεων και της διάνοησης, ήταν το κλειδί για την εκπαίδευση. Πολλές πτυχές της Μεθόδου Μοντεσσόρι ήταν συνδεδεμένες με αυτή τη γενική αρχή. Η Κίνηση ενθαρρύνθηκε και τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν ενεργά να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους. Τα πάντα στην τάξη, από την διάταξη για τους πίνακες μέχρι – μέγεθος των καρεκλών - ήταν εκεί για να ενθάρρυνε τα παιδιά για να κάνουν με τα χέρια- δραστηριότητες.

Είναι γνωστό σε όλους – άσχετα αν μερικοί δε θέλουν για ποικίλους λόγους να το συνειδητοποιήσουν ή να το παραδεχτούν – ότι οι σημερινοί μαθητές/ -τριες υποφέρουν κάτω από τις πιεστικές και περιοριστικές συνθήκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Βιώνουν τους εαυτούς τους ως «αντικείμενα» τα οποία πρέπει να εκπαιδευτούν, να ασκηθούν στην «παπαγαλία», προκειμένου να πάρουν μια θέση στον «ήλιο», να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Νιώθουν τη διαρκώς αυξανόμενη αποξένωση από τη μάθηση, τρέχουν από το σχολείο στα ιδιαίτερα και στο φροντιστήριο και από εκεί σε κάποιες οργανωμένες ομάδες «ελεύθερου χρόνου», αισθάνονται μόνοι τους και αβοήθητοι στον κόσμο της επίδοσης και του ανταγωνισμού. Εκτός από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει το σχολείο χώρος παροχής «βοήθειας για τη ζωή» (Rolston, 2007; Rathunde, 2009). .

Οι μαθητές/ -τριες μας ως το πιο δυναμικό κομμάτι της κοινωνίας είναι από τη φύση τους δεκτικοί στη μάθηση και σίγουρα μπορούν να αποτελέσουν το μοχλό πίεσης για αλλαγή στην κοινωνία. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση και μέσα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα, πολύ δε περισσότερο με μια διαφορετική εκπαιδευτική διαδικασία και μ' ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης. Όταν το μάθημα πάρει τη μορφή

ενός παιχνιδιού, με στόχο τη γνώση, όταν δώσουμε πρωτοβουλίες στους μαθητές/τριες να διατυπώσουν τις απόψεις τους και να συμμετάσχουν σε σχεδιασμούς, όταν τονίσουμε την ερευνητική τους διάθεση, τότε το σχολείο θα γίνει από χώρο καταναγκασμού και απέχθειας πεδίο δράσης και χαράς. Η περιβαλλοντική Εκπαίδευση δείχνει το δρόμο για αναμόρφωση της σχολικής ζωής.

#### **1.4.2 Φύση και Αποκατάσταση**

Ένα τρίτο θέμα που εγείρεται συχνά από υποστηρικτές της ένταξης της φύσης στην εκπαίδευση των παιδιών είναι το θετικό για την υγεία και τα ψυχολογικά οφέλη που προκύπτουν από την εμπειρία της φύσης. Από τα τρία θέματα που συζητήθηκαν για τη φύση σε αυτό το άρθρο, πολλές μελέτες έχουν αποκαλύψει ποικίλα οφέλη από την έκθεση στη φύση, συμπεριλαμβανομένων της μείωσης του στρες, βελτίωση της διάθεσης, και τον βελτιωμένη αυτοσεβασμό. Η πιο ανεπτυγμένη γραμμή της έρευνας, ωστόσο, περιλαμβάνει την αποκατάσταση της φύσης και την επίδραση της προσοχής (Kaplan, 1995).

Ο Kaplan (1995) με θεωρία της αποκατάστασης προσοχής (ART) υποδηλώνει ότι η ελλειμματική προσοχή της συγκέντρωσης σύμφωνα με τη θεωρία μας αποκαλύπτει ότι, η ταραχώδη καθημερινή μας ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσοχή μας έτσι ώστε να οργανωθούν πολλά καθήκοντα που θα πρέπει να εκτελεστούν, και αυτό συχνά οδηγεί σε πνευματική κόπωση. Οι διαδικασίες προσοχής επιστρέφουν όταν το άτομο είναι ξεκούραστο από την επαφή του με την φύση και έτσι δίνεται η δυνατότητα να επικεντρωθεί στην δουλειά/απασχόλησή του.

Επίσης, αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι το περπάτημα σε ένα φυσικό καταφύγιο είχε θετικά αποτελέσματα για τη μείωση του στρες, όπως υποδεικνύεται από τη μείωση της διαστολικής πίεση αίματος. Η Απόδοση σε τεστ προσοχής βελτιώθηκε επίσης αφού η βόλτα στη φύση επηρέασε θετικά το άτομο. Το ίδιο αποτέλεσμα με περπάτημα έχει πρόσφατα βρεθεί με παιδιά. Σύμφωνα με τους Faber Taylor και Kuo (2009) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ συγκεντρώνεται καλύτερα μετά το περπάτημα σε ένα πάρκο, σε σύγκριση με στο κέντρο της πόλης ή μιας κατοικημένης περιοχής. Βρήκαν σχετικά μεγάλα μεγέθη επίδρασης/καλύτερης επιρροής που προσεγγίζουν τα οφέλη των φαρμάκων και προτείνουν ότι «Δόσεις της φύσης» θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως ένα ασφαλές, φθινό, και ευρέως προσβάσιμο νέο εργαλείο για τη διαχείριση των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ. Ακόμα και βιντεοσκοπημένη παρουσίαση του φυσικού περιβάλλοντος ή θέα της φύσης από τα παράθυρα, έχει επίσης προκαλέσει μεγαλύτερη βελτίωση στη



διάθεση και την καλύτερη απόδοση συγκέντρωσης. Οι Tennesen και Cimprich (1995) διαπίστωσαν ότι η πανεπιστημιακή εστία με πιο φυσική θέα από τα παράθυρα βοήθησε τους φοιτητές να αποδώσουν καλύτερα στις γραπτές δοκιμασίες-τεστ από ό,τι τα άτομα με λιγότερη φυσική θέα. Οι Van den Berg et al. (2003) διαπίστωσαν ότι η προβολή με βιντεοσκόπηση φυσικών περιβαλλόντων προκάλεσε μεγαλύτερη βελτίωση στη διάθεση και οριακά καλύτερη συγκέντρωση από την προβολή δομημένου περιβάλλοντος.

Αν και η έρευνα καθοδηγείται από τη θεωρία της αποκατάστασης της προσοχής, η θεωρία έχει προφανή αποτελέσματα για τη φύση και την εκπαίδευση των παιδιών. Η Συγκέντρωση είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο επειδή οι μαθητές/-τριες πρέπει μερικές φορές να διασπούν τις σκέψεις τους και να επικεντρωθούν στα καθήκοντα του σχολείου χωρίς ιδιαίτερη απόλαυση. Επιπλέον, δεδομένου ότι η συγκέντρωση είναι θεμελιώδους σημασίας για τη μνήμη και τη μάθηση, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι μια μεγαλύτερη ενσωμάτωση της φύσης στο σχολικό περιβάλλον θα βελτιώσει την εστίαση και τις επιδόσεις των μαθητών (Rolston, 2007; Rathunde, 2009).

Εμπειρικές μελέτες και ιδέες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη δημιουργικότητα (Ξαnthάκου, 1998), μας αποκαλύπτουν ότι οι δημιουργικοί καλλιτέχνες και οι επιστήμονες συχνά συνδυάζουν την συναισθηματική και ορθολογική κρίση τους στην πιο παραγωγική δουλειά τους. Για παράδειγμα, Ο Jonas Salk, ο εφευρέτης του πρώτου επιτυχημένου εμβολίου της πολιομυελίτιδας, περιγράφει τις κορυφαίες στιγμές της ανάπτυξης και της δημιουργικότητας του (Ξαnthάκου, 1998), συνδυάζοντας την διαίσθηση και τον ορθολογισμό (Rolston, 2007; Rathunde, 2009).

Αυτή η διαλεκτική συγχρονία ήταν επίσης εμφανής σε μελέτες με έφηβους μαθητές/-τριες. Για παράδειγμα, τα αγόρια και τα κορίτσια που είχαν χαρακτηριστεί από τους δασκάλους τους ταλαντούχα, σε σύγκριση με το μέσο όρο των εφήβων, είχαν ισχυρή προσωπικότητα που συνδυάζαν την συναισθηματική ευαισθησία και την γνωστική πειθαρχία.

Η ενσώματη εκπαίδευση για το περιβάλλον είναι αυτή που είναι σε αρμονία με τη στενή σύνδεση του σώματος και του νου.

Όταν το περιβάλλον του μαθητή είναι μεταβαλλόμενο λόγω του διαζυγίου των γονέων δε μπορεί να λειτουργήσει με ηρεμία και ευχαρίστηση, καθώς και δε εμπνέεται να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από το θετικό κλίμα στη διδασκαλία που μπορεί να πραγματοποιείται κάποιες φορές στη φύση (ενσώματη εκπαίδευση), το παιδί αφήνεται στη μάθηση με θετικά αποτελέσματα.

Το θετικό κλίμα και η φύση μπορούν να θεωρηθούν παράγοντες σταθερότητας στη ψυχολογική και αισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και ιδίως εκείνων που βιώνουν το διαζύγιο και τους δημιουργεί αρνητικές σκέψεις, απογοήτευση και άγχος.

Οι μαθητές/ -τριες προερχόμενοι από μια ψυχολογική κατάσταση από τις αλλαγές στο οικογενειακό περιβάλλον του μπορούν μέσα από την ενσώματη εκπαίδευση και το θετικό κλίμα να ισορροπήσουν και να ενδυναμωθούν, ώστε να ξεπεράσουν τις δυσκολίες της συγκεκριμένης κατάστασης. Μέσα από τις σχολικές δράσεις στη φύση όπως είναι οι περίπατοι, δίνονται ευκαιρίες και κίνητρα για δράση, έμπνευση και ενθάρρυνση από τις εμπειρίες που παρέχει το φυσικό περιβάλλον. Τα παιδιά μέσα στο μεγαλείο της φύσης απελευθερώνεται από τις πιεστικές συνθήκες που βιώνει και οδηγείται σε έναν συνδυασμό αισθήσεων, σώματος και διάνοησης. Ακόμα αναπτύσσει την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές/ -τριες του και έρχεται πιο κοντά τους, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη τους ώστε να μπορέσει να μοιραστεί μαζί τους κάποια προβλήματα που βιώνει εξαιτίας του διαζυγίου.

Η δράση στη φύση οδηγεί στη μείωση του στρες, στη βελτίωση της διάθεσης, και τον βελτιωμένο αυτοσεβασμό. Πέρα αυτού τα παιδιά συγκεντρώνονται με μεγαλύτερη προσοχή και με μεγαλύτερη ευχαρίστηση και δημιουργικότητα (Ξανθάκου, 1998) στην εκπαιδευτική διαδικασία, χαρακτηριστικό ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στο σχολείο.

Είναι σημαντικό να ενσωματωθεί στη σχολική κουλτούρα πλέον και η ενσώματη εκπαίδευση, όσο το δυνατόν είναι εφικτό, γιατί μόνο θετικά αποτελέσματα θα επιφέρει.

## **Κεφάλαιο Β΄ Μεθοδολογία Έρευνας**

### **1.1 Μέσο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των πληροφοριών της έρευνας, επιλέχθηκε ως καταλληλότερο μέσο το ερωτηματολόγιο, ένα ερευνητικό εργαλείο ευρέως χρησιμοποιούμενο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα γρήγορης συλλογής χρονικά δεδομένων και μεγάλου δείγματος.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από πέντε ενότητες και συνολικά αποτελείται από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ανοικτού τύπου (η τελευταία), στην οποία οι συμμετέχοντες, εάν επιθυμούν, καλούνται να καταθέσουν κάποια παρατήρηση. Ακόμη, με τις ερωτήσεις ακόμα κλειστού τύπου αυξάνονται οι πιθανότητες να απαντηθούν όλες, δεδομένου ότι απαιτείται λιγότερη προσπάθεια, όπως και έχουν λιγότερες δυσκολίες ταξινόμησης σε σχέση με τις απαντήσεις ανοικτών ερωτήσεων απαντήσεις ανοικτών ερωτήσεων.

### **1.2 Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου (Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου)**

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας και αποτελείται από 6 ενότητες. Σε γενικές γραμμές, η εισαγωγική ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Στην αρχή του ερωτηματολογίου παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Στη 1<sup>η</sup> ενότητα οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται εάν υπήρξαν παιδιά χωρισμένων γονέων και την ηλικία την οποία χώρισαν οι γονείς τους. Στη συνέχεια ερωτώνται ποια συναισθήματα βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου σε μια διαβαθμιστική κλίμακα Likert (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Στη 2<sup>η</sup> ενότητα περιέχει μια σειρά από δηλώσεις οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαζύγιο και ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν σε μια διαβαθμιστική κλίμακα Likert με 5 διαβαθμίσεις (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ). Ενώ στην 3<sup>η</sup>, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες τους που βιώνουν τον χωρισμό των γονιών τους. Στην 4<sup>η</sup> ενότητα επικεντρώνεται στο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε αναφορικά με το εάν βοηθούν του μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων οι δραστηριότητες στη φύση. Τέλος, στην 5<sup>η</sup> και τελευταία ενότητα ερευνάται αν

πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή που έλαβαν, τους προετοίμασε για να διαχειριστούν αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύονταν από μια επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς που τους ενημέρωνε για το σκοπό της έρευνας, τη σημασία που έχει η συμμετοχή τους στη διεκπεραίωση της έρευνας, καθώς επίσης και για το απόρρητο των απαντήσεών τους.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε σχετική βιβλιογραφία και προγενέστερες έρευνες (Αρχοντόγλου,2005, Luk-Fong, 2006 και Χατζηχρήστου, 2014). Έχοντας ως βιβλιογραφική βάση του, ερωτηματολόγια από παρεμφερείς έρευνες που διεξήχθησαν όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο αλλά και από διεθνή βιβλιογραφία. Ειδικότερα, οι τρεις ενότητες του ερωτηματολογίου ήταν οι εξής:

#### Προσωπικά στοιχεία

Περιλαμβάνονται 8 ερωτήσεις. Αρχικά, στην πρώτη ζητήθηκε η το φύλο των εκπαιδευτικών. Έπειτα 2<sup>η</sup> η οικογενειακή κατάσταση υπό την μορφή 4 απαντήσεων. Στην 4<sup>η</sup> ερώτηση οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δηλώσουν τη θέση υπηρεσίας τους. Η 5<sup>η</sup> ζητά το επίπεδο σπουδών, η 6<sup>η</sup> αν έχουν στην κατοχή τους και δεύτερο πτυχίο, ενώ στην 7<sup>η</sup> σε συνέχεια αν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο ή Διδακτορικό. Τέλος στην 8<sup>η</sup> ζητείται η προϋπηρεσία. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει λεπτομερέστερη καταγραφή.

#### Ενότητα Α': Διαζύγιο

Στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται 3 ερωτήσεις κατά πόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν παιδιά χωρισμένων γονέων, πόσο ετών ήταν όταν χώρισαν οι γονείς τους. Ακολουθούν δηλώσεις οι οποίες διευρύνουν τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά χωρισμένων γονέων βιώνουν μια σειρά από συναισθήματα και παρουσιάζουν συμπτώματα

#### Ενότητα Β': Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το διαζύγιο και τα παιδιά

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου διερευνούμε τις αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με το διαζύγιο και τα παιδιά. Υπάρχει μια σειρά από δέκα ερωτήματα που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Ενότητα Γ': Αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τους κατάλληλους τρόπους στήριξης των μαθητών που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους.

Το ερώτημα αυτό αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους μπορούν ως εκπαιδευτικοί να στηρίζουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους σύμφωνα με τις προτεινόμενες δηλώσεις.

### Ενότητα Δ': Σχέση περιβάλλοντος (δραστηριότητες στη φύση) και διαζύγιο

Το ερώτημα αυτής της ενότητας αποτελείται από πέντε υποερωτήματα και αναφέρεται στο πόσο οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τις δηλώσεις κατά τις οποίες οι δραστηριότητες στη φύση βοηθούν τα παιδιά χωρισμένων γονέων.

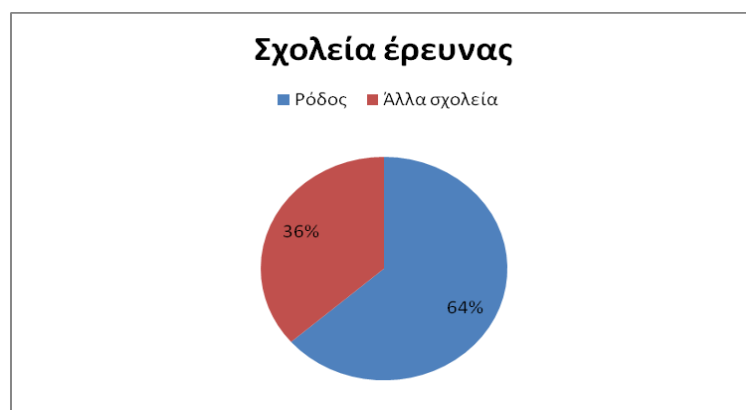
### Ενότητα Ε': Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και διαζύγιο

Το ερώτημα αυτής της ενότητας αφορά την εκπαίδευση που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο.

## **1.3 Η διαδικασία συλλογής των ερωτηματολογίων**

Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή διανεμήθηκε από την ερευνήτρια.

Στο νησί της Ρόδου, υπάρχουν πολλά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα οποία επιλέχθηκαν 7 της πόλεως Ρόδου καθώς και 4 σχολεία εκτός πόλεως (Καλυθιών, Κρεμαστής, Ιαλυσού και Αφάντου).



Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε επιτόπια με τη παρουσία της ερευνήτριας.

## **Πληθυσμός αναφοράς**

Στην έρευνα συμμετείχαν 111 εκπαιδευτικοί είτε έγγαμοι, είτε άγαμοι που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νησιού της Ρόδου.

## **Τελική περιγραφή πληθυσμού έρευνας**

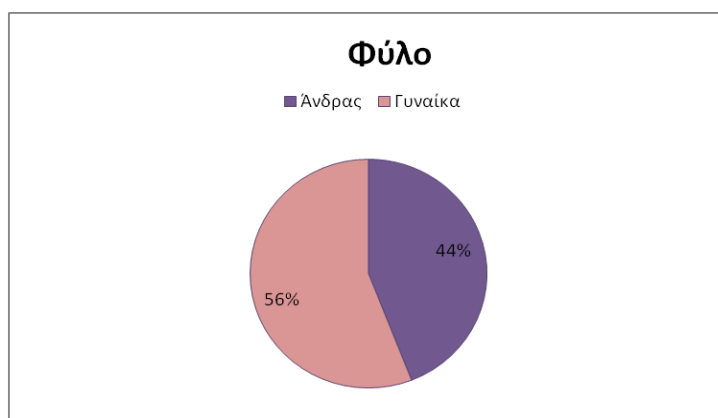
Μετά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων, προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα, τα οποία αφορούν τις προσωπικές πληροφορίες όπως το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία κ.ά.

Ο πληθυσμός της έρευνας, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα, αποτελείται από 111 εκπαιδευτικούς εξ αυτών 49 είναι άνδρες (ποσοστό 44,1%) και 62 γυναίκες (ποσοστό 55,9%) (Πιν. 1 – Διαγρ. 1).

Πιν. Φύλο

Φύλο	N	%
Άνδρας	49	44.1
Γυναίκα	62	55.9

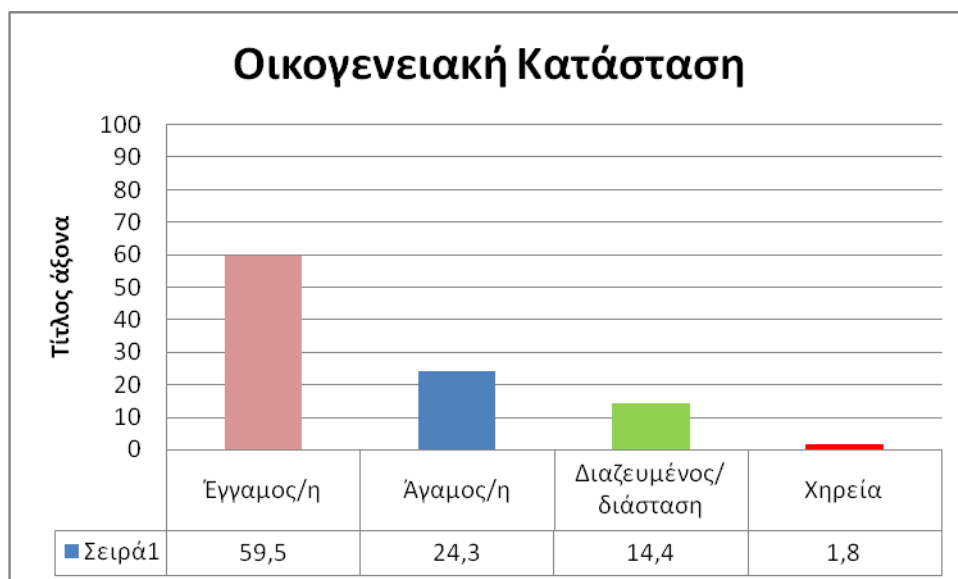
Διαγρ. 1 Φύλο



Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, 66 (ποσοστό 59,5%) είναι έγγαμοι, 27(ποσοστό 24,3%) είναι άγαμοι, 16 (ποσοστό 14,4%) και 2 (ποσοστό 1,8%) σε χηρεία (Πιν. 2 – Διαγρ.2).

Πιν. 2 – Οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Έγγαμος/η	66	59.5
Άγαμος	27	24.3
Διαζευγμένος ή σε Διάσταση	16	14.4
Σε χηρεία	2	1.8



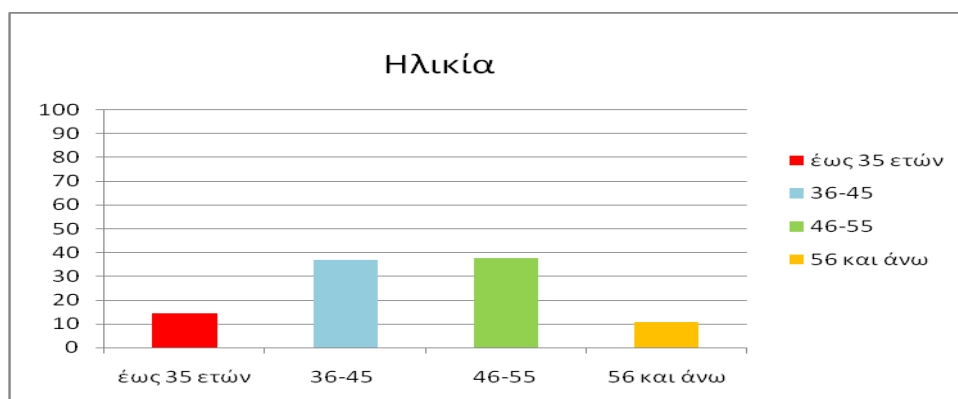
Διάγραμμα 2. Οικογενειακή κατάσταση

Ως προς την ηλικία, 16 (ποσοστό 14,4%) είναι έως 35 ετών, 41 (ποσοστό 36,9%) είναι από 36-45, 42 (ποσοστό 37,8%) είναι από 46-55 ετών και 12 (ποσοστό 10,8%) είναι από 56 και άνω (Πιν. 3 – Διαγρ. 3).

Πίνακας 3. Ηλικία

Ηλικία	N	%
έως 35 ετών	16	14.4
36-45	41	36.9
46-55	42	37.8
56 και άνω	12	10.8

Διάγραμμα 3. Ηλικία

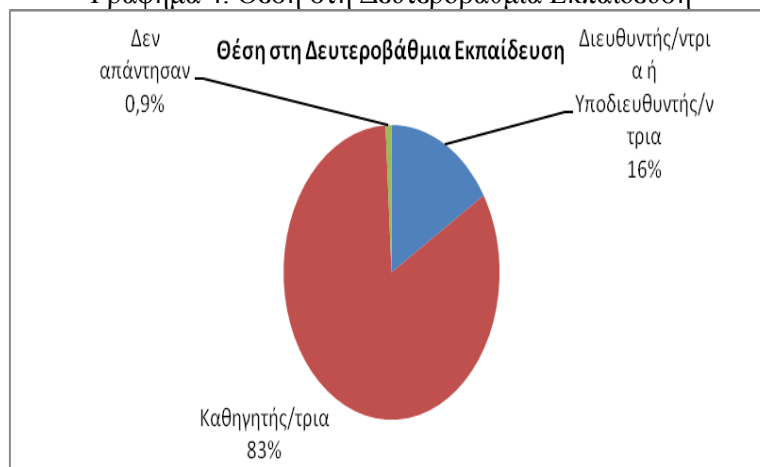


Όσον αφορά τη θέση που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως Διευθυντής/-ντρια ή Υποδιευθυντής/-ντρια 18 (ποσοστό 16,4%), ως Καθηγητής/-τρια 92 (ποσοστό 83,6%) και δεν απάντησε 1 (ποσοστό 0,9%) (Πιν. 4 – Διαγρ. 4).

Πίνακας 4. Θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	N	%
Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια	18	16.4
Καθηγητής/τρια	92	83.6
Δεν απάντησαν	1	0,9

Γράφημα 4. Θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση



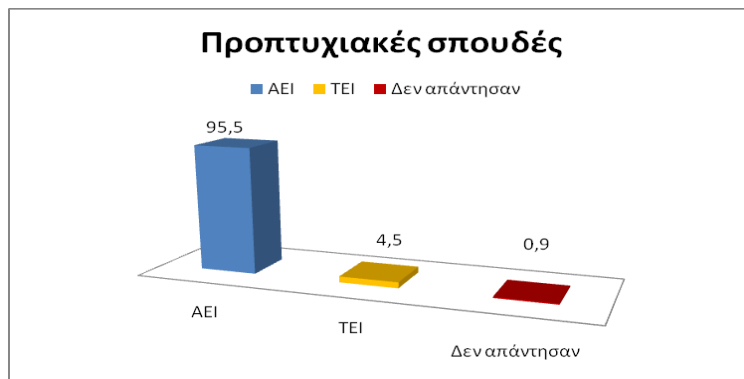
Ως προς τις προπτυχιακές σπουδές 105 (ποσοστό 95,5%) είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι., Οι 5 (ποσοστό 4,5%) είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και δεν απάντησε 1 (ποσοστό 0,9%) (Πιν. 5 – Διαγρ.5).

Πιν. 5 Προπτυχιακές σπουδές

	N	%
<b>ΑΕΙ</b>	105	95,5
<b>ΤΕΙ</b>	5	4,5
<b>Δεν απάντησε</b>	1	0,9



Διαγ. 5 Προπτυχιακές σπουδές

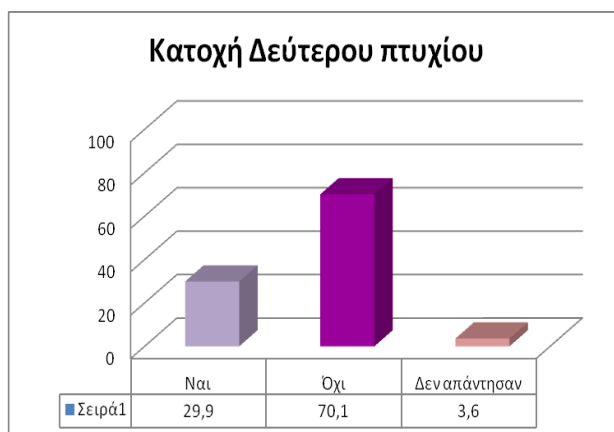


Ως προς την κατοχή δεύτερου πτυχίου απάντησαν «Ναι» 32 (ποσοστό 29,9%), όχι ότι δεν έχουν απάντησαν 75 (ποσοστό 70,1%) και δεν απάντησαν 4 (ποσοστό 3,6%) (Πιν. 6 – Διαγρ. 6).

Πιν. 6 Κατοχή 2<sup>ου</sup> πτυχίου

	N	%
ΝΑΙ	32	29,9
ΟΧΙ	75	70,1
Δεν απάντησαν	4	3,6

Διαγρ. 6 Κατοχή 2<sup>ου</sup> πτυχίου

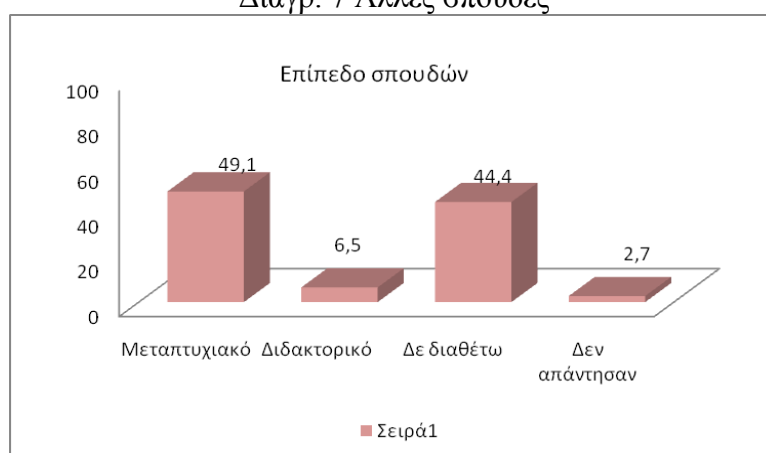


Ως προς το επίπεδο σπουδών οι 53 (ποσοστό 49,1%) έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, οι 7 (ποσοστό 6,5%) έχουν Διδακτορικό, οι 48 (ποσοστό 44,4%) δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές ή Διδακτορικό και 3 (ποσοστό 2,7%) δεν απάντησαν (Πιν. 7 – Διαγρ. 7).

Πιν. 7 Άλλες σπουδές

Άλλες σπουδές	N	%
<b>Μεταπτυχιακό</b>	53	49.1
<b>Διδακτορικό</b>	7	6.5
<b>Δεν διαθέτω</b>	48	44.4
<b>Δεν απάντησαν</b>	3	2,7

Διαγρ. 7 Άλλες σπουδές

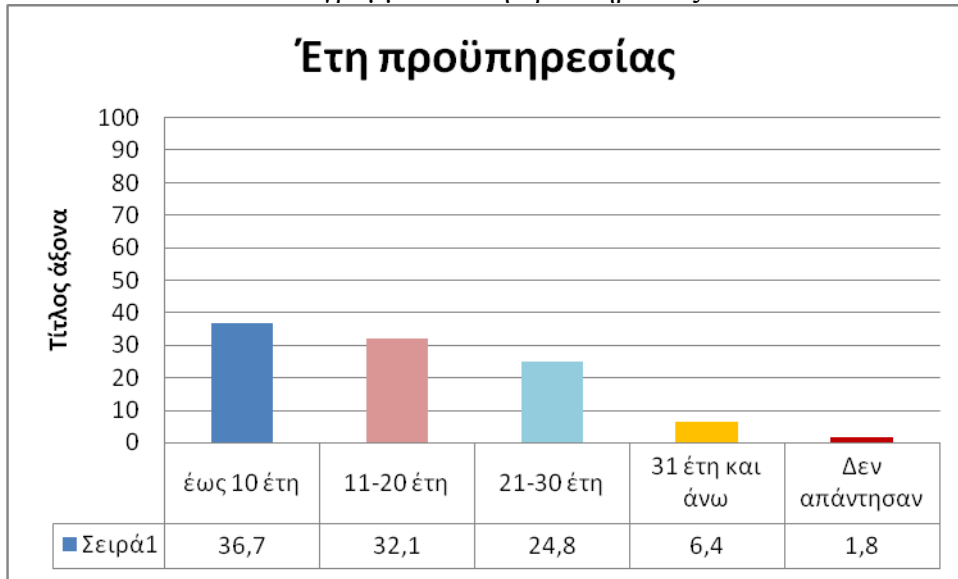


Ως προς την προϋπηρεσία οι 40 (ποσοστό 36,7%) έχουν έως 10 έτη, οι 35 (ποσοστό 32,1%) έχουν προϋπηρεσία 11- 20 έτη, οι 27 (ποσοστό 24,8%) έχουν 21- 30 έτη, οι 7 (ποσοστό 6,4%) έχουν 31 έτη και άνω και 2 (ποσοστό 1,8%) δεν απάντησαν (Πιν. 8 – Διαγρ. 8).

Πιν. 8 Έτη προϋπηρεσίας

Έτη προϋπηρεσίας	N	%
έως 10 έτη	40	36,7
11-20 έτη	35	32,1
21-30 έτη	27	24,8
31 έτη και άνω	7	6,4
Δεν απάντησαν	2	1,8

Διάγραμμα 8. Έτη προϋπηρεσίας



## 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 2.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### *Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων*

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά αποτελέσματα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης είναι αντίστοιχη με τους στόχους της έρευνας, **οι οποίοι και αναφέρονται ξανά για λόγους διευκόλυνσης.**

Για την ευκολότερη ανάγνωση και κατανόηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, έχουν δημιουργηθεί πίνακες όπου απεικονίζονται τα αποτελέσματα κάθε ερώτησης. Η παράλληλη ανάγνωση του ερωτηματολογίου (διαθέσιμο στο Παράρτημα) κρίνεται ιδιαίτερος χρήσιμη για την πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων και των αντίστοιχων απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

**Ανίχνευση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους.**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα για τον πρώτο στόχο της έρευνας που αφορά τις προσωπικές απόψεις, στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το περιβάλλον. Περιλαμβάνονται οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της 1<sup>ης</sup> ενότητας 1, 2, 3 και των ενοτήτων 2, 3, 4 και 5 του ερωτηματολογίου.

#### ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

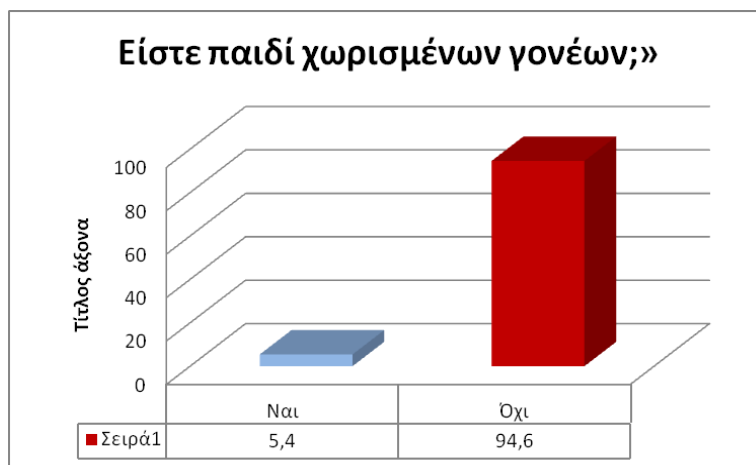
##### **«Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;»**

Στην ερώτηση «Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;» οι απαντήσεις του «Ναι» αντιστοιχούν σε 6 (ποσοστό 5,4%), ενώ του «όχι» σε 105 (ποσοστό 94,6%) (Πιν. 9 – Διαγρ. 9).

Πιν. 9 - Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;

	N	%
<b>ΝΑΙ</b>	6	5,4
<b>ΟΧΙ</b>	105	94,6

Διαγρ.9 Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;»



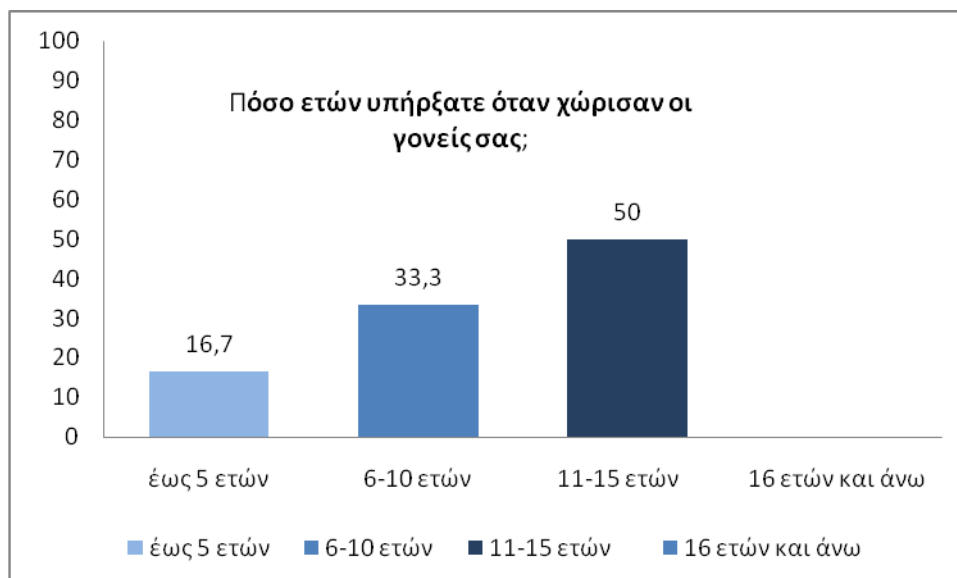
Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε **ΝΑΙ**, τότε πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;

Στην συνέχεια στη 2<sup>η</sup> ερώτηση, η οποία είναι σε συνάρτηση της προηγούμενης απάντηση και απευθύνεται σε αυτούς που στην προηγούμενη επέλεξαν το «ΝΑΙ» ως απάντηση, δηλαδή τα 6 άτομα, τίθεται το ερώτημα πόσο ετών υπήρξαν όταν χώρισαν οι γονείς τους. Οι απαντήσεις τους ήταν έως 5 ετών 1 (ποσοστό 16,7%), από 6-10 ετών 2 (ποσοστό 33,3%), από 11-15 ετών 3 (ποσοστό 50%) και 16 ετών και άνω κανείς (ποσοστό 0%) (Πιν.10 – Διαγρ.10).

Πιν. 10 –Πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;

	N	%
έως 5 ετών	1	16,7
6-10 ετών	2	33,3
11-15 ετών	3	50
16 ετών και άνω		

Διαγρ. 10 –Πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;



**Πόσο βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου τα παρακάτω συναισθήματα.**

Με βάση τον παρακάτω πίνακα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεώρησαν ότι ο βαθμός που βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου τα συναισθήματα «Μελαγχολία» (μ.ο. 3,55), «Θυμός» (μ.ο. 3,44) και «άγχος» (μ.ο. 3,41) συγκεντρώνουν τις επιλογές, κατά μέσο όρο, από «αρκετά» έως «πολύ».

Θεώρησαν ακόμη ότι τα συναισθήματα «Φόβο εγκατάλειψης από το σχολικό περιβάλλον» (μ.ο. 2,58) και «Επιθετικότητα προς τους άλλους μαθητές/ -τριες» (μ .ο. 2,52) και διαμορφώνουν κατά μέσο όρο από «λίγο» έως «καθόλου» (Πιν. 11).

Πιν. 11 Πόσο βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου τα παρακάτω συναισθήματα.

<u>Δήλωση</u>	καθόλου		λίγο		αρκετά		πολύ		πάρα πολύ		Εγκατάλειψη Δήλωσης / Δεν Απάντησαν		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ. α.
Επιθετικότητα προς τους άλλους μαθητές/ -τριες	18	16,7	40	37,0	31	58,7	14	13,0	5	4,6	3	2,7	2,52	1,063
Άγχος	5	4,7	15	14,0	30	28,0	45	42,1	12	11,2	4	3,6	3,41	1,018
Κούραση	8	7,5	25	23,4	40	37,4	28	26,2	6	5,6	4	3,6	2,99	1,014
<b>Μελαγχολία</b>	3	2,8	17	15,7	23	21,3	48	44,4	17	15,7	3	2,7	3,55	1,027
Σωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλο, στομαχόπονο, κ.τ.λ.)	11	10,2	29	26,9	28	25,9	31	28,7	9	8,3	3	2,7	2,98	1,144
Απομόνωση	10	9,3	16	14,8	47	43,5	28	25,9	7	6,5	3	2,7	3,06	1,022
Μειωμένο ενδιαφέρον στην μαθησιακή διαδικασία	7	6,5	19	17,6	35	32,4	39	36,1	8	7,4	3	2,7	3,20	1,030
Δυσκολία κατανόησης στην μαθησιακή διαδικασία	12	11,1	23	21,3	34	31,5	30	27,8	9	8,3	3	2,7	3,01	1,131
Προβλήματα συγκέντρωσης	5	4,6	20	18,5	33	30,6	37	34,3	13	12,0	3	2,7	3,31	1,054
Θυμό	4	3,7	14	13,0	37	34,3	37	34,3	16	14,8	3	2,7	3,44	1,016
Αυξημένη ανησυχία-ευερεθιστικότητα	7	6,5	19	17,6	40	37,0	31	28,7	11	10,2	3	2,7	3,19	1,051
Φόβο εγκατάλειψης από το σχολικό περιβάλλον	19	17,6	25	23,1	35	32,4	22	20,4	7	6,5	3	2,7	2,75	1,161

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

### Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις

Η ερώτηση αποτελεί μια κλίμακα για δηλώσεις σχετικά με δηλώσεις για το διαζύγιο.

Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται:

Με την πρόταση «Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η ευαισθησία του γονέα ως προς την προσαρμογή του μετά το διαζύγιο» οι συμμετέχοντες συμφωνούν κατά μ.ο. 4,17.

Η πρόταση «Τα κορίτσια γίνονται πιο ανήσυχα από τα αγόρια» βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν με μ.ο. 3,05

Στην πρόταση «Τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα μετά από ένα διαζύγιο εάν εδραιωθεί το συντομότερο δυνατό ένα σταθερό πρόγραμμα (ρουτίνα) στη ζωή τους» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 3,69.

Σε ότι αφορά την πρόταση «Παιδιά κάτω των 14 ετών συχνά κατηγορούν τον εαυτό τους για το διαζύγιο των γονέων τους» οι συμμετέχοντες να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν κατά μ.ο. 3,92.

Η πρόταση «Τα αγόρια και κορίτσια αντιδρούν ίδια σε ένα διαζύγιο γονέων» βρίσκει τους μετέχοντες συμμετέχοντες να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν με μ.ο. 3,44.

Στην πρόταση «Το σημαντικότερο κομμάτι της προσαρμογής ενός παιδιού μετά από ένα διαζύγιο είναι η σχέση που αναπτύσσει με τουλάχιστον έναν γονιό» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 3,63.

Σε ότι αφορά την πρόταση «Τα παιδιά εύκολα και γρήγορα προσαρμόζονται μετά το διαζύγιο» οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν κατά μ.ο. 2,77.

Η πρόταση «Τα αγόρια τείνουν να εκφράζουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια των» βρίσκει τους μετέχοντες συμμετέχοντες να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν με μ.ο. 3,31.

Σε ότι αφορά την πρόταση «Οι οικογένειες που βιώνουν ένα διαζύγιο τείνουν να βιώνουν ταυτόχρονα και οικονομικές αλλαγές» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 3,96.

Τέλος, με την πρόταση «Ένα παιδί μπορεί γίνει αντικοινωνικό με τους συνομήλικούς του μετά το διαζύγιο» συμφωνούν οι συμμετέχοντες κατά μ.ο. 3,66 (πιν. 12).



**Πιν. 12 Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη Δήλωσης / Δεν Απάντησαν		Λείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ. α.
Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η ευαισθησία του γονέα ως προς την προσαρμογή του μετά το διαζύγιο	3	2,7	5	4,5	6	5,4	53	47,7	44	39,6	0	0,0	4,17	,923
Τα κορίτσια γίνονται πιο ανήσυχα από τα αγόρια	8	7,2	19	17,1	51	45,9	26	23,6	7	6,3	0	0,0	3,05	,976
Τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα μετά από ένα διαζύγιο εάν εδραιωθεί το συντομότερο δυνατό ένα σταθερό πρόγραμμα (ρουτίνα) στη ζωή τους.	2	1,8	11	9,9	25	22,5	54	48,6	19	17,1	0	0,0	3,69	,932
Παιδιά κάτω των 14 ετών συχνά κατηγορούν τον εαυτό τους για το διαζύγιο των γονέων τους.	4	3,6	15	13,5	35	31,5	42	37,8	15	13,5	0	0,0	3,44	1,006
Τα αγόρια και κορίτσια αντιδρούν ίδια σε ένα διαζύγιο γονέων	5	4,5	28	25,2	39	35,1	31	27,9	8	7,2	0	0,0	3,08	1,001
Το σημαντικότερο κομμάτι της προσαρμογής ενός παιδιού μετά από ένα διαζύγιο είναι η σχέση που αναπτύσσει με <u>τουλάχιστον έναν γονιό</u> .	2	1,8	14	12,6	27	24,3	48	43,2	20	18,0	0	0,0	3,63	,981
Τα παιδιά εύκολα και γρήγορα προσαρμόζονται μετά το διαζύγιο.	14	12,6	40	36,0	25	22,5	22	19,8	10	9,0	0	0,0	2,77	1,175
Τα αγόρια τείνουν να εκφράζουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια.	2	1,8	21	18,9	41	36,9	35	31,5	12	10,8	0	0,0	3,31	,961
Οι οικογένειες που βιώνουν ένα διαζύγιο τείνουν να βιώνουν ταυτόχρονα και οικονομικές αλλαγές	2	1,8	7	6,3	13	11,7	60	54,1	29	26,1	0	0,0	3,96	,894
Ένα παιδί μπορεί γίνει αντικειμενικό με τους συνομήλικούς του μετά το διαζύγιο	2	1,8	8	7,2	33	29,7	51	45,9	17	15,3	0	0,0	3,66	,889

**Με ποιους τρόπους μπορείτε ως εκπαιδευτικός να στηρίζετε τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους;**

Η ερώτηση αποτελεί μια κλίμακα για δηλώσεις σχετικά με δηλώσεις ως προς τους τρόπους μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους.

Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται:

Με την πρόταση «Συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας.» οι συμμετέχοντες συμφωνούν κατά μ.ο. 4,24.

Η πρόταση «Επικοινωνία και με τους δύο γονείς.» βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν με μ.ο. 4,29

Στην πρόταση «Ενθάρρυνση των γονέων να είναι υποστηρικτικοί και σταθεροί απέναντι στα παιδιά τους.» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 4,35.

Σε ό,τι αφορά την πρόταση «Παροχή ευκαιριών στους μαθητές/ -τριες για συζήτηση των συναισθημάτων τους.» οι συμμετέχοντες να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν κατά μ.ο. 4,16

Η πρόταση «Ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα στην σχολική τάξη» βρίσκει τους συμμετέχοντες συμμετέχοντες να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν με μ.ο. 4,28.

Στην πρόταση «Διαχείριση του διαζυγίου μέσω της ενθάρρυνσης της μελέτης βιβλίων που σχετίζονται με το διαζύγιο» οι εκπαιδευτικοί να μη συμφωνούν και να μη διαφωνούν κατά μ.ο. 3,33.

Σε ό,τι αφορά την πρόταση «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν συναισθηματική στήριξη και κατανόηση στα προβλήματα του παιδιού που οι γονείς έχουν χωρίσει» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 4,08.

Η πρόταση «Εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ διαχείριση συναισθημάτων και συγκρούσεων)» βρίσκει τους μετέχοντες συμμετέχοντες να συμφωνούν με μ.ο. 3,98.

Σε ότι αφορά την πρόταση «Εφαρμογή παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο την διαχείριση διαζυγίου που να απευθύνονται στους συγκεκριμένους μαθητές/ -τριες» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 3,70.

Τέλος, με την πρόταση «Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.» συμφωνούν οι συμμετέχοντες κατά μ.ο. 4,20.

**Πιν.13 Με ποιους τρόπους μπορείτε ως εκπαιδευτικός να στηρίξετε τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους;**

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη Δήλωσης / Δεν Απάντησαν		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ. α.
Συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας.	0	0,0	3	2,7	9	8,1	57	51,4	42	37,8	0	0,0	4,24	,716
Επικοινωνία και με τους δύο γονείς.	0	0,0	3	2,7	7	6,4	55	50,0	45	40,9	1	0,9	4,29	,708
Ενθάρρυνση των γονέων να είναι υποστηρικτικοί και σταθεροί απέναντι στα παιδιά τους.	0	0,0	1	0,9	5	4,5	59	53,2	46	41,4	0	0,0	4,35	,613
Παροχή ευκαιριών στους μαθητές/ -τριες για συζήτηση των συναισθημάτων τους.	0	0,0	2	1,8	15	13,5	57	51,4	37	33,3	0	0,0	4,16	0,720
Ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα στην σχολική τάξη.	1	0,9	0	0,0	7	6,3	62	55,9	41	36,9	0	0,0	4,28	,663
Διαχείριση του διαζυγίου μέσω της ενθάρρυνσης της μελέτης βιβλίων που σχετίζονται με το διαζύγιο.	2	1,8	22	19,8	40	36,0	35	31,5	12	10,8	0	0,0	3,30	,969
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν συναισθηματική στήριξη και κατανόηση στα προβλήματα του παιδιού που οι γονείς έχουν χωρίσει.	0	0,0	5	4,5	9	8,1	69	62,2	28	25,2	0	0,0	4,08	,715
Εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ διαχείριση συναισθημάτων και συγκρούσεων).	0	0,0	3	2,7	22	19,8	60	54,1	26	23,4	0	0,0	3,98	,738
Εφαρμογή παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο την διαχείριση διαζυγίου που να απευθύνονται στους συγκεκριμένους μαθητές/ -τριες.	1	0,9	9	8,1	29	26,1	55	49,5	17	15,3	0	0,0	3,70	,859
Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.	1	0,9	1	0,9	10	9,0	62	55,9	37	33,3	0	0,0	4,20	,711

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ

**Δ. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις ότι βοηθούν του μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων οι δραστηριότητες στη φύση; (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Η ερώτηση αποτελεί μια κλίμακα για δηλώσεις σχετικά με δηλώσεις ως προς τους τρόπους μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν το χωρισμό των γονέων τους.

Από τον παρακάτω πίνακα συμπεραίνεται:

Με την πρόταση «Βοηθάνε τον μαθητή να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον» οι συμμετέχοντες συμφωνούν κατά μ.ο. 3,57.

Η πρόταση «Βοηθάνε να συγκεντρώνονται περισσότερο στην μάθηση» βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν με μ.ο. 3,65.

Στην πρόταση «Βοηθάνε να ξεπεράσει το άγχος» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν κατά μ.ο. 4,14.

Σε ό,τι αφορά την πρόταση «Βοηθάνε να αντιμετωπίσει την κατάθλιψη που μπορεί να προκαλέσει ο χωρισμός των γονέων του» οι συμμετέχοντες να συμφωνούν κατά μ.ο. 4,05.

Τέλος, με την πρόταση «Βοηθάνε στην αντιμετώπιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς» συμφωνούν οι συμμετέχοντες κατά μ.ο. 3,93 (πιν. 14).

**Πιν. 14 Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις ότι βοηθούν του μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων οι δραστηριότητες στη φύση;**  
 (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

<u>Δήλωση</u>	διαφωνώ απόλυτα		διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		Εγκατάλειψη Δήλωσης / Δεν Απάντησαν		Δείκτες	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ. α.
Βοηθάνε τον μαθητή να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον	2	1,8	10	9,0	36	32,4	49	44,1	14	12,6	0	0,0	3,57	,891
Βοηθάνε να συγκεντρώνονται περισσότερο στην μάθηση.	2	1,8	9	8,1	28	25,2	59	53,2	13	11,7	0	0,0	3,65	,860
Βοηθάνε να ξεπεράσει το άγχος	1	0,9	1	0,9	8	7,2	73	65,8	28	25,2	0	0,0	4,14	,653
Βοηθάνε να αντιμετωπίσει την κατάθλιψη που μπορεί να προκαλέσει ο χωρισμός των γονέων του.	2	1,8	1	0,9	17	15,3	60	54,1	31	27,9	0	0,0	4,05	,796
Βοηθάνε στην αντιμετώπιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς	1	0,9	3	2,7	21	18,9	64	57,7	22	19,8	0	0,0	3,93	,759

## ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΜΠΤΗ

**Ε. Συνολικά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή που λάβατε, σας προετοίμασε για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο;**

Στην ερώτηση «Συνολικά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή που λάβατε, σας προετοίμασε για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο;» οι απαντήσεις του «Ναι» αντιστοιχούν σε 18 (ποσοστό 16,2%), ενώ του «όχι» σε 69 (ποσοστό 94,6%). Υπήρχαν και 24 (ποσοστό 21,6%) εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως δεν γνωρίζουν (πιν. 15)

Πιν. 15 Συνολικά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή που λάβατε, σας προετοίμασε για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο

	N	%
Ναι	18	16,2
Όχι	69	62,2
Δεν γνωρίζω	24	21,6

## **Η στατιστική επεξεργασία**

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν πρώτα στο excel και στην συνέχεια στο στατιστικό πακέτο SPSS για επεξεργασία.

Για την περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες για τη διακύμανση κάθε μεταβλητής (frequencies), με τα αποτελέσματα να καταχωρούνται σε γραφήματα (ραβδογράμματα και κυκλικά διαγράμματα).

Για την «διασταύρωση» μεταξύ δυο μεταβλητών (επαγωγική ανάλυση) χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό  $\chi^2$  (Pearson's chi-square test) και στις περιπτώσεις που δεν εκπληρώθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, αξιοποιήθηκε το πιθανολογικό κριτήριο Fisher's Exact Test.

## **Περιορισμοί της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Ρόδου. Το δείγμα είναι περιορισμένο μόνο στην πόλη της Ρόδου σε 11 σχολεία.

Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό, λόγω του μικρού δείγματος.

## Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας κατά πλειονότητα δεν προέρχονται από οικογένειες που έχουν πάρει διαζύγιο (94,6%).

Ωστόσο στην ερώτηση που τέθηκε στα υποκείμενα **κατά πόσο** προέρχονται από οικογένειες χωρισμένων γονέων (5,4%), απάντησαν κατά πλειονότητα πως βίωσαν το διαζύγιο στην εφηβεία τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου είναι η «Μελαγχολία», ο «Θυμός» και το «άγχος», ενώ λιγότερο πιστεύουν πως βιώνουν «Φόβο εγκατάλειψης από το σχολικό περιβάλλον» και «Επιθετικότητα προς τους άλλους μαθητές/ -τριες». Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις αναφορές στην βιβλιογραφία. Στην έρευνα των Fagan & Churchill (2012), καθώς και στη μελέτη του Mallory (2012), διαπιστώθηκε πως μετά το διαζύγιο των γονέων τους, τα παιδιά αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων, συμπεριλαμβανομένης της θλίψης, θυμού, μοναξιάς, κατάθλιψης, αυξημένου άγχους, ανησυχίας, χαμηλότερης ικανοποίησης από τη ζωή, χαμηλότερη αυτοεκτίμησης και αυτό-εμπιστοσύνης, φόβου, λαχτάρας, της απόρριψης, αντικρουόμενη εμπιστοσύνη και μια αίσθηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς τους σε αυτή την περίοδο. Το διαζύγιο μπορεί επίσης να συμβάλει στην ανάπτυξη διαταραχών της διάθεσης, διπολική διαταραχή, δυσθυμία (ήπια χρόνια κατάθλιψη), κατάθλιψη και μετατραυματική κατάθλιψη. Ο Potter διαπίστωσε επίσης ότι το η βλαπτική επίδραση του διαζυγίου στην ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών είναι σημαντική παράγοντας σε φτωχά μαθηματικά και βαθμολογίες ανάγνωση.

Διαπιστώνεται πως συμπεριφορές όπως οι παραπάνω επαληθεύονται από τα αποτελέσματα της έρευνας μας αλλά και της προϋπάρχουσας με αυτήν της Χατζηχρήστου όπου οι εκπαιδευτικοί της επαρχίας που συμφωνούν σε ερώτηση σχετικά με την αντικοινωνικής συμπεριφοράς ( $M= 3,4$ ) στα παιδιά χωρισμένων γονέων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της Αθήνας.

Οι εκπαιδευτικοί με τις απαντήσεις τους να συγκεντρώνουν τις υψηλότερες συχνότητες στο βαθμό συμφωνίας με τη δήλωση πως «Τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα μετά από ένα διαζύγιο εάν εδραιωθεί το συντομότερο δυνατό ένα σταθερό πρόγραμμα (ρουτίνα) στη ζωή τους», Το σημαντικότερο κομμάτι της προσαρμογής ενός παιδιού μετά από ένα διαζύγιο είναι η σχέση που αναπτύσσει με τουλάχιστον έναν γονιό, «Οι οικογένειες που βιώνουν ένα διαζύγιο τείνουν να βιώνουν ταυτόχρονα και



οικονομικές αλλαγές» και «Ένα παιδί μπορεί γίνει αντικοινωνικό με τους συνομήλικούς του μετά το διαζύγιο».

Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας και συγκεκριμένα στους τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν ότι είναι ικανοί να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες τους που βιώνουν το διαζύγιο. Παρόμοια και στη δική μας έρευνα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι όμοιες με την έρευνα των Χατζηχρήστου και συν.(2014) όπου τα υποκείμενα της έρευνάς της συμφωνούν ότι είναι ικανοί να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν το διαζύγιο. Συγκεκριμένα με την πρόταση «Ενθάρρυνση των γονέων να είναι υποστηρικτικοί και σταθεροί απέναντι στα παιδιά τους» οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με μ.ο. 4,35 έχοντας συγκεντρώσει τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις άλλες προτάσεις. Η πρόταση «Επικοινωνία και με τους δύο γονείς» βρίσκει τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν με μ.ο. 4,29, είναι η δεύτερη σε σειρά επιλογής των υποκειμένων. Με μικρή διαφορά μ.ο. 4,24 οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την πρόταση πως η «Συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας» καθώς είναι η τρίτη πρόταση που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης του διαζυγίου που βιώνουν οι μαθητές/ -τριες τους. Ακόμα υπάρχει συμφωνία στα αποτελέσματα της έρευνας μας με αυτήν των Χατζηχρήστου και συν. (2014), όπου οι εκπαιδευτικοί σε παρόμοια ερώτηση σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του διαζυγίου δηλώνουν, ως τρόπο «την ενθάρρυνση - στήριξη» (45%) και τη «συζήτηση» (25.8%).

Ουσιαστικά συμπεραίνεται πως οι απαντήσεις των ερωτώμενων στις δυο έρευνες συμφωνούν ως προς τους τρόπους που μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους. Επίσης, υπάρχει συμφωνία ως προς την έκφραση θετικής στάσης απέναντι στο γεγονός του διαζυγίου, θεωρώντας πως οι επιπτώσεις του στη ζωή των μαθητών τους είναι λιγότερο σοβαρές, σε σύγκριση με αυτές που επιφέρουν οι συνεχείς καυγάδες και διαφωνίες των γονέων. Σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο του σχολείου είναι και η έρευνα του Cottongim (2002) που συμπεραίνει πως οι γονείς πρέπει να ενημερώνουν το σχολείο για το διαζύγιο ώστε από τη μεριά του το σχολείο να μπορεί να παρέμβει θετικά. Επίσης, στην έρευνα των Mahony, Walsh, Lunn & Petriwskyj (2015) τονίστηκε ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διευκόλυνση της θετικής προσαρμογής των παιδιών που βιώνουν το γονεϊκό διαζύγιο τονίζοντας τη σπουδαιότητα του.

Σε αντίθεση με την έρευνα των Χατζηχρήστου και συν. (2014) στο θέμα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί (συμμετέχοντες στην έρευνα) και αν τους προετοίμασε για να διαχειριστούν αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα

διαζύγιο τα αποτελέσματα δείχνουν να είναι αντίθετα. Συγκεκριμένα στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο, ενώ στην έρευνα των Χατζηχρήστου και συν., διαφωνούν, όπου πρωτίστως ανέφεραν την «έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης» (19.9%) και την «αδιαφορία – έλλειψη κατανόησης» (19.6%) και δευτερευόντως τον «προβληματισμό για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της συζήτησης» (15.5%). Επίσης, στην έρευνα του Cottongim (2002) διαπίστωσε πως οι σύμβουλοι που συμμετείχαν στην έρευνα του δεν έχουν επίσημη κατάρτιση για παρεμβάσεις παρά μόνο μέσω της εμπειρίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με τα παιδιά.. Στην έρευνα των Mahony, Walsh, Lunn & Petriwskyj (2015) οι εκπαιδευτικοί παρέχουν συμβουλές για τα παιδιά και τους ίδιους τους γονείς δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύοντας θετικά, και διατηρώντας μια ανοιχτή επικοινωνία, ένα ελεγχόμενο και προβλέψιμο περιβάλλον με συνεπείς αλλά ευέλικτες ρουτίνες, κανόνες και προσδοκίες.

Σε αυτό το κομμάτι μελετώντας προϋπάρχουσες έρευνες (Αρχοντόγλου, 2005· Luk-Fong, 2006; Cottongim, 2002; Mahony, Walsh, Lunn & Petriwskyj 2015) διαπιστώνεται, πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προσφέρουν συναισθηματική στήριξη και κατανόηση στα προβλήματα των παιδιών χωρισμένων γονέων, με την ταυτόχρονη ύπαρξη δυσκολιών όπου και απαιτείται η επιμόρφωση ως προς το ζήτημα των διαστάσεων του διαζυγίου και των ενδεχόμενων τρόπων στήριξης και αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών αυτών. Γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων γνωρίζουν πως να μεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών αυτών ως «πρόσωπα αναφοράς» και, από την άλλη ότι ο ρόλος τους αυτός είναι δύσκολος και χρειάζονται να επιμορφώνονται. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα μεγάλα ποσοστά στις δηλώσεις τους σχετικά με την μη γνώση του για βιβλία ή άρθρα σχετικά με το διαζύγιο και τις επιπτώσεις στα παιδιά. Αυτό είναι ένα γεγονός σημαντικό που δείχνει την επιθυμία και την ανάγκη που τη δηλώνουν με την άμεση επιμόρφωση και τον ενδεχόμενο εμπλουτισμό των γνώσεών τους, που θα μπορεί να συμβάλει με συνδυασμό από πληροφοριακό υλικό των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο μέσα από βιβλία κ.ά., καθώς και με υλικό της βιωματικής μεθόδου, προσομοιώσεις και παιχνίδια ρόλων που δημιουργικά μπορούν να πλαισιώσουν και να βοηθήσουν στην απόκτηση νέων γνώσεων. Η Yuk Yee Luk-Fong (2005) διατυπώνει πως οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη πρέπει να καθορίζονται και να επαναπροσδιορίζονται συνεχώς και από την έρευνά της σε εκπαιδευτικούς διαπίστωσε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πως η φροντίδα και η κατανόηση είναι οι πιο σημαντικές

ανάγκες για τα παιδιά προερχόμενα από οικογένειες που η σύνθεση τους δεν είναι παραδοσιακή.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι αυξητικές τάσεις που παρουσιάζει η εμφάνιση του διαζυγίου τα τελευταία 20 χρόνια κάνει επιτακτική την ανάγκη εύρεσης του πλαισίου αντιμετώπισης σε τοπικό και εθνικό επίπεδο των επιπτώσεων που ενέχει στη δομή της οικογένειας. Η οικογένεια αποτελεί συστατικό μέρος της κοινωνίας και επηρεάζει την εξέλιξη της ουσιαστικά και αμετάκλητα. Το βίωμα ενός διαζυγίου στα παιδιά έχει φανεί από έρευνες πως αποτελεί «τραυματική εμπειρία» και επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους σε οποιαδήποτε «ηλικιακή στιγμή» και αν εμφανιστεί. Σίγουρα πολλοί είναι οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που θα επηρεαστεί κάθε παιδί, για παράδειγμα το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, το φύλο, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, η προσωπικότητα και η ηλικία του παιδιού, οι συναισθηματικές αντοχές του κ.α. Ωστόσο η ανάγκη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος είναι επιτακτική για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση γονέων και παιδιών στα νέα δεδομένα μετά από το διαζύγιο ή χωρισμό. Ο διαχωρισμός αυτών των δυο εννοιών υπάγεται σε διαδικαστικά γεγονότα. Το διαζύγιο εμπεριέχει τη νόμιμη διαδικασία που ακολουθείται από τις κρατικές δομές.

Πολλά ζευγάρια αποφασίζουν να χωρίσουν χωρίς να προχωρήσουν στις νόμιμες διαδικασίες που προβλέπει ο νόμος για τη λύση του γάμου. Αυτό μπορεί να συμβεί για οικονομικούς λόγους, καθώς η ολοκλήρωση της διαδικασίας του διαζυγίου επιφέρει αξιόλογα κόστη, ή άλλους λόγους εσωτερικής συνεννόησης του ζευγαριού που αποφασίζουν να διευθετήσουν το ζήτημα χωρίς να εμπλακούν σε γραφειοκρατικές διαδικασίες. Αυτό που μπορεί να επιδράσει θετικά σε μια λύση γάμου με όποιο τρόπο και αν διευθετηθεί (διαζύγιο, χωρισμός) είναι η αμοιβαία κατανόηση και υποστήριξη και των δύο γονέων προς τα παιδιά - εάν υπάρχουν- με γνώμονα την ανιδιοτελή αγάπη που κάθε γονέας τρέφει για το παιδί του. Στην εφηβική ηλικία τα παιδιά βιώνουν πολλές ψυχοσωματικές αλλαγές και εσωτερικές συγκρούσεις με σκοπό να αποκτήσουν και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους σύμφωνα με τις θεωρίες «εφηβικής ταυτότητας» που έχουμε αναφέρει. Αυτό από μόνο του είναι ένα γεγονός βαρύνουσας σημασίας για την τελική διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων και την μετέπειτα εξέλιξη τους ως ενήλικες. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο παίζουν η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι, που μπορούν με τη στάση τους είτε να βοηθήσουν είτε να εμποδίσουν την υγιή εξέλιξη και διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων. Οι δυο έρευνες που παρουσιάσαμε επιγραμματικά καταδεικνύουν την ανάγκη συμβουλευτικής παρέμβασης στα σχολεία και την προαγωγή ενός λειτουργικού πλαισίου για

τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Παράλληλα θα ήταν επίσης χρήσιμο και θεμιτό να ενταχθούν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται καταστάσεις συμπεριφορικών δυσλειτουργιών και κρίσεων των παιδιών με τις οποίες έρχονται συχνά αντιμέτωποι. Εδώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στο πλαίσιο των «σημαντικών άλλων» και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων καθώς εκείνοι λαμβάνουν πολύ σοβαρά υπόψη τη γνώμη τους ακόμα και αν η αντιδραστική συμπεριφορά τους δείχνει το αντίθετο. Ακόμα πιο επιτακτική γίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας που καταλήγουν στην επιβεβαίωση αρχικών τους υποθέσεων πως οι εκπαιδευτικοί στερούνται τέτοιου είδους παιδαγωγικής κατάρτισης που θα τους καθιστούσε ικανούς να αντιμετωπίσουν τις πιθανές δυσλειτουργικές συμπεριφορές παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένους γονείς. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μερικούς τρόπους παρέμβασης και συμβουλευτικής υποστήριξης όμως σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να περιγράψει τα αποτελέσματα ενός διαζυγίου σε παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία και να καταδείξει, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές, την ανάγκη διαμόρφωσης του πλαισίου δράσης των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον ειδικά στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση για την διαχείριση συμπεριφορικών κρίσεων από παιδιά διαζευγμένων γονέων, καθώς τα παιδιά της ηλικίας αυτής βρίσκονται στο κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας και χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και υποστήριξης. Στη χώρα μας οι έρευνες είναι περιορισμένες όσον αφορά το συγκεκριμένο θέμα όμως στην ξένη βιβλιογραφία το θέμα αυτό έχει απασχολήσει περισσότερο και τα ευρήματά τους συγκλίνουν στο ότι ο χωρισμός των γονέων είναι μια διαδικασία με πολλά στάδια κατά τα οποία οι αντιδράσεις των παιδιών ιδιαίτερα στην αρχική περίοδο είναι έκδηλες τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Συχνά τα παιδιά αισθάνονται το χώρο του σχολείου πιο ασφαλές για να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους. Κύρια χαρακτηριστικά των αντιδράσεων αυτών είναι η έντονη θλίψη, ο ψυχικός πόνος, οι εσωτερικές συγκρούσεις, ο φόβος το άγχος, τα προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς, η μετάθεση θυμού για το διαζύγιο σε άτομα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος, η μείωση της σχολικής τους επίδοσης και οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους γονείς τους. Το σύγχρονο σχολείο, που αποσκοπεί στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν «κρίσεις» στην οικογένεια, όπως ο χωρισμός, ο θάνατος, η ανεργία, ο αλκοολισμός κ.α. Τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν επίσης δείξει ότι καθοριστικό παράγοντα για την μακροπρόθεσμη προσαρμογή των παιδιών αποτελεί ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησής τους από το

γονέα που έχει την επιμέλεια. Ο τρόπος αυτός χαρακτηρίζεται από σταθερά όρια και πειθαρχία, έλεγχο της προόδου στο σχολείο και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, σταθερές προσδοκίες για την πρόδοό τους στα μαθήματα, την εξέλιξη και την ωριμότητά τους και συγχρόνως την εκδήλωση στοργής, τρυφερότητας, αγάπης, θετικής ενίσχυσης και επιβράβευσης (διαλεκτικοί γονείς) (Χατζηχρήστου, 1999) Κλείνοντας, διαπιστώνουμε τις κοινές παραμέτρους στο οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον που σχετίζονται με υψηλότερη σχολική επίδοση, καλύτερη ψυχοκοινωνική επάρκεια και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών χωρισμένων γονέων. Η οργάνωση των σχολικών δομών σε συνδυασμό με το ζεστό οικογενειακό κλίμα αλλά και οι προσδοκίες για πρόοδο και ωριμότητα εκ μέρους των γονέων και των εκπαιδευτικών συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην καλή προσαρμογή των παιδιών στις μονογονεϊκές οικογένειες.

Αναμφίβολα, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τη δημιουργία ενός ζεστού, ευχάριστου και άνετου σχολικού κλίματος, αλλά και η αποτελεσματική επικοινωνία και η αгаστή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επίσης απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία του θετικού κλίματος. Η επικοινωνία υπάρχει μέσα σε κάθε ομαδική προσπάθεια και είναι μια από τις βασικότερες λειτουργίες της σχολικής ζωής. Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτούν από το σχολικό περιβάλλον τα μέλη της σχολικής κοινότητας επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά τους, τη στάση τους προς το σχολείο και την αποδοτικότητά τους. Αυτό ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές/ -τριες. Κάθε σχολική τάξη αποτελεί ένα άτομο, έχει την προσωπική της φυσιογνωμία και ενεργεί με νόμους ιδιαίτερης δυναμικής. Τα μέλη της τάξης αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με μια δομή και μια ατμόσφαιρα που τους διαφοροποιεί από τις άλλες τάξεις, ακόμη και του ίδιου του σχολείου. Από τις αλληλεξαρτήσεις τους δημιουργούνται δυνάμεις οι οποίες προκαλούν την εξέλιξη και τις αλλαγές στην ομάδα.

Ο άνθρωπος μέσα από τη συνεχή επικοινωνία και την αδιάκοπη αλληλεπίδραση καλύπτει τις βιολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανάγκες του. Συρρικνώνει το αίσθημα της κενότητας, που ο ίδιος αισθάνεται, όταν δεν υπάρχει επικοινωνία με τους γύρω του και που έχει ως συνέπεια να νιώθει ασήμαντος ή ανεπαρκής, προκαλώντας του άγχος. Οι άλλοι αποτελούν για τον καθένα μας αιτία επιβίωσης και ο καθένας στηρίζεται στους άλλους. Το πώς αυτοί αισθάνονται για μας, είναι από τα σημαντικότερα πράγματα στη ζωή μας. Ακόμη και ο τρόπος αυτοέκφρασης εξαρτάται από τους τρόπους αντίδρασης των άλλων.

Η αναγνώριση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, της αυτονομίας, της αυτενέργειας και της ελεύθερης έκφρασης των μαθητών όπως επίσης, ο αμοιβαίος σεβασμός εκπαιδευτικού-μαθητών, η διάθεση για συνεργασία, η ισότιμη συμμετοχή στη διευθέτηση

των αντιπαραθέσεων, η αμοιβαία έκφραση συναισθημάτων συμπάθειας και αποδοχής, το αίσθημα της ικανοποίησης από τη συμβίωση τους, είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί στη σχολική τάξη μια ευδιάθετη και αισιόδοξη ατμόσφαιρα, ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, απομακρύνοντας το μαθητή από το φόβο και το «τρακ», ένα κλίμα εγκαρδιότητας και ασφάλειας για ισότιμη και ελεύθερη επικοινωνία. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, δίνει τη δυνατότητα στους γονείς να μοιραστούν με τον εκπαιδευτικό τη γνώση, τις ελπίδες, τις ανησυχίες και προσδοκίες που έχουν τα παιδιά τους. Η αμοιβαία και γνήσια επικοινωνία βασίζεται στην ειλικρίνεια, την κατανόηση, τον αλληλοσεβασμό, την ευαισθησία. Με αυτά τα χαρακτηριστικά και με καλή διάθεση, θέληση για συμμετοχή και προσφορά, ενεργητικότητα και δραστηριοποίηση, είναι δυνατόν να δημιουργηθεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, το οποίο θα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία και τη μάθηση.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Κυριακίδη.
- Αρχοντόγλου, Α. (2005) *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Κυριακίδη
- Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Βρεττός, Ι. (2002). Μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη θέση ερωτήσεων: Άσκηση με μικροδιδασκαλία Στο Ν. Πολεμικός, & Α. Κοντάκος (επίμ.) *Μη λεκτική επικοινωνία, σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργίου, Ν. Σ. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννακούρα, Α. (2011). *Σχολικός Εκφοβισμός και Σχολικό Κλίμα στο Γυμνάσιο*. [Μεταπτυχιακή εργασία]. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83. Ανακτημένο στις 06/05/2013 από το δικτυακό τόπο <http://www.pri-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10>
- Γούτση, Θ. (2008). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας αποτελεσματικού σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας* [Μεταπτυχιακή εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, τόμος 1<sup>ος</sup>. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Eiduson, Β. (1991), «Μονογονεϊκή οικογένεια», μτφ. Μαρία Τερζίδου, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (1985). *Λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ε.Ψ.Ψ.Ε.Π. (1993) *Ψυχολογικά θέματα Παιδιών και εφήβων*. Επιμ. Ι. Κούρος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο* (Ε. Νούσια, Μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαβλανός, Μ. (1996). *Οργάνωση και διοίκηση*. Αθήνα: Έλλην
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλη
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές/ -τριες και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θρασυβούλου, Μ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της Αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 27,181-201. Ανακτημένο στις 29/04/2013 από το δικτυακό τόπο [http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4126/1/kavouri\\_p.181-p.201\\_1998.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4126/1/kavouri_p.181-p.201_1998.pdf).
- Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική
- Κογκούλης, Ι.(2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα ή η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Β΄ Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κόνσολας, Μ., & Καλδή, Σ. (2006). Ο ρόλος του δασκάλου ω παράγοντα διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επίμ.) *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τόμος Γ΄. Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε, ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1997). *Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg
- Koontz, H., & O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση* (Χ. Βαρδάκος, Μετάφρ.) τόμος 3<sup>ος</sup>. Αθήνα: Παπαζήση

- Λεοντίου, Ν. (1990). *Επικοινωνία για μια Νέα Παιδεία*. Λευκωσία: (Αυτοέκδοση)
- Λουμάκου, Μ.- Μπρουσκέλη, Β. (2010) *Παιδί και γεγονότα ζωής*. Αθήνα Gutenberg
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1993). Ο ρόλος του φυσικού και κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 67.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., & Σπόντα, Ε. (2002). Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης της νηπιαγωγού. Στο Ν. Πολεμικός, & Α. Κοντάκος (επίμ.) *Μη λεκτική επικοινωνία, σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρούδας, Η., & Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αυταρχική αγωγή του A.S Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή
- Ματσαγούρας, Η. (1987). Ίσες ευκαιρίες μάθησης στην τάξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, 9
- Ματσαγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μερκούρη, Ε. (2009). *Η Επικοινωνία του Διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως παράγοντα αποτελεσματικότητας στο σύγχρονο σχολείο. Η περίπτωση Γυμνασίων-Λυκείων Ανατολικής Αττικής*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μερκούρη, Ε., & Σταμάτης, Ι. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148. Ανακτημένο στις 05/05/2013 από το δικτυακό τόπο [http://www.ipem-doe.gr/ep\\_bima/epist\\_bima10p.html](http://www.ipem-doe.gr/ep_bima/epist_bima10p.html)
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπάμπαλης, Θ.Κ. (2005) *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών. Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*. Αθήνα: Ατραπός
- Μπασέτας, Κ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Morrison, A., & McIntyre, D. (1975). *Δάσκαλοι και διδασκαλία* (Θ. Νταλάκα, Μετάφρ). Αθήνα: Δίπτυχο
- Ξανθάκου, Γ. (1998) *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (1993). *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Θεσσαλονίκη: Art of Text

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος Γ.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: (αυτοέκδοση)

Σολομών, Ι. (1993). *Εξουσία και Τάξη στο Ελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική Μη Λεκτική Επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Συμεού, Λ. (2003). Γονείς ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών τους: η εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας σχολείου-γονιών στη σχολική τάξη. *Οικογένεια και Σχολείο*, 165, 144-148.

Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της Ψυχικής Υγείας της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική αγωγή του Σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (1999) *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χατζηχρήστου, Χρυσή – Γκαρή, Αικατερίνη – Μυλωνάς, Κωνσταντίνος – Καρίτσα, Βασιλική -Τσιόβουλου, Αγορίτσα- Γιαβρίμης, Παναγιώτης (2014) Στάσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με το Διαζύγιο και την Προσαρμογή των Παιδιών Χωρισμένων Γονέων. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*. Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 63, Φθινόπωρο 2014

### **Ξενογλώσση**

Babalis, Thomas - Tsoli, Konstantina - Nikolopoulos, Vassilis - Maniatis, Panagiotis (2014) The Effect of Divorce on School Performance and Behavior in Preschool Children in Greece:

An Empirical Study of Teachers' Views. Vol.5, No.1, 20-26 Published Online January 2014 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/psych>) <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2014.51005>

Borich, G. (1999). *Effective Teaching Methods*. Forth edition. Columbus Ohio: Merrill Publishing Company.

Brady, E. (2005, May). Aesthetics in practice: Valuing the natural world. Paper presented at the University Center for Human Values, Princeton University, New Jersey.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. In: *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588

Brockmeier et.al. (1999). *Greenspeak: a study of environmental discourse*: Sage Publications

Carson, R. (1998). *Lost woods: The discovered writing of Rachel Carson* (L. Lear, Ed.). Boston: Beacon.

Coke, Christopher, L., (2014)"The Implications of Childhood Divorce on the Teaching Practices and Perspectives of a Substitute Teacher: a Self-study" (2014). *Education and Human Development Master's Theses*. Paper 405

Cottongim, Constance Myers, "The School's Role as a Support System for Children of Parental Divorce." (2002). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 704. <http://dc.etsu.edu/etd/704>

Cox, M. and desforjes, M. (1987), *Divorce and the school*, London: Methuen.

Cullingford, C. & Morrison, M., (1999), Relations between parents and schools: A case study, *Educational Review*, 51, 3, 253 –262.

Department of Justice Ministère de la Justice Canada (1997) THE EFFECTS OF DIVORCE ON CHILDREN. Research and Statistics Division/ Division de la recherche et de la statistique. Policy Sector/ Secteur des politiques

Dewey, J. (1930/1988). *Qualitative thought*. In *The Later Works, 1925-1953*, edited by Jo Ann Boydston Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan. Faber

Durbin, A. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*. (N. Σαρρή, Επίμ.). Αθήνα: Έλλην.

Faber Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, 402-409

Zepeda, S. J. (2004). *Instructional Leadership for School Improvement: Eye on Education*. New York: Inc.

- Halpin, A. (1966). *Theory and Research in Administration*. New York: MacMillan.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration center.
- Hartig, T., Kaiser, F. G., & Bowler, P. A. (2001). Psychological restoration in nature as a positive motivation for ecological behavior. *Environment and Behavior*, 33(4), 590-607.
- Fagan, Patrick F. and Churchill, Aaron 2012 *The Effects of Divorce on Children*. Marri Research Syntesis Marriage & Religion Research institute
- Fagan, T. K., & Wise, S. P. (2000) *School psychology: Past, present and future* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 23, 68). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hartig, T., Mang, M., & Evans, G. W. (1991). Restorative effects of natural environment experiences. *Environment and Behavior*, 23, 3-26.
- Hartig, T., Evans, G. W., Jamner, L. D., Davis, D. S., & Garling, T. (2003). Tracking restoration in natural and urban field settings. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 109-123
- Hoy, W., & Miskel, C. (1996). *Educational administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw - Hill.
- Jimerson, S. R., Graydon, K., Farrell, P., Kikas, E., Hatzichristou, C., Boce, E., & Bashi, G. (2004). The International School Psychology Survey: Development and data from Albania, Cyprus, Estonia, Greece and Northern England. *School Psychology International*
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5th ed.). New York: Allyn & Bacon.
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press
- Ibegwam, Ahiaoma (2013) *The psycho-social effect of parental separation and divorce on adolescents: Implications for counselling in Surulere Local Government Area of Lagos State*. *International Journal of Psychology and Counselling*. Vol.5(7), p.p. 162-168
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Kates, R. W., 2000. Population and Consumption: What We Know, What We Need to Know, *Environment*, Vol. 42. No. 3, pp. 10-19.
- Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (Eds.) (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Washington, DC: Island Press

Luk-Fong, (2006) P.Y.Y. Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations - a hybrid Hong Kong experience. *Social Psychology of Education*, 9, 2006, 425-441.

Lewis, J., & Sammons, W. (2000): What schools are doing to help children of divorce. *Young children*, 55(5), 64-65

Luk-Fong, Pattie Yuk Yee (2006) *Social Psychology of Education Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations – a hybrid experience* Social Psychology of Education (2006) 9:425–441 © Springer 2006

Mahony, Linda, Walsh, Kerryann, Lunn, Joanne, & Petriwskyj, Anne (2015) Teachers facilitating support for young children experiencing parental separation and divorce. *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), pp. 2814-2852. This file was downloaded from: <https://eprints.qut.edu.au/78991/>

Mallory, I. Oliver (2012) Children of divorce: preservice early childhood teachers' knowledge and Relation to efficacy *human development and family science*

McLellan, R. and Nicholl, B. (2008): The Importance of Classroom Climate in Fostering Student Creativity in Design & Technology Lessons, *The Design and Technology Association, Education & International Research Conference 2008*, Loughborough University, διαθέσιμο από <https://magpie.lut.ac.uk/dspacejspu/retrieve/7871/license.txt>

Montessori, M. (1973). From childhood to adolescence. Madras: Kalakshetra Publications.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching*. London: Paul Chapman Publishing.

Oakland, T.D., & Jimerson, S. R. (2007). School psychology internationally: A retrospective view and influential conditions. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland & P. T. Farrell (Eds.), *The handbook of international school psychology* (pp. 453 - 462). Thousand Oaks, CA: Sage.

Oliva, P. (1993). *Supervision in Today's Schools*. New York: Longman

Patrick, F., Fagan and Churchill, Aaron (2012) The Effects of Divorce on Children *RESEARCH SYNTHESIS* <http://marri.us/research/marriage-and-family/>

Potter, Daniel (2010) "Psychosocial Well-Being and the Relationship Between Divorce and Children's Academic Achievement," *Journal of Marriage and the Family* 72, no. 4 (2010): 944.

Putman, J., & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities*. New York: McGraw-Hill

Rathunde, K. (2008). [Correlation between feelings of awe and environmental attitudes]. Unpublished raw data

- Rathunde, K (2009) Nature and Embodied Education .*Department of Family and Consumer Studies*
- Robertson, J. (1996). *Understanding teacher- student relationships*. London: Hodden and Stoughton
- Roll, J. (1992), *Lone Parents Family in the European Community. A report to the European Commission: European Family and Social Policy*, London.
- Rolston, Holmes, (2007) THE FUTURE OF ENVIRONMENTAL ETHICS. *Teaching Ethics*, Fall 2007
- Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986): *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Taylor, A., & Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12, 402-409
- Tennessen, C. M., & Cimprich, C. (1995). Views to nature: Effects on attention. *Journal of Environmental Psychology*
- Sergiovanni, T. (1984). *Leadership and excellence in schooling*. *Educational Leadership*
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5--- 14.
- Snyder, S. R. & S. J. Lopez (Eds) (2002). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tiberius, R. (1990). *Small group teaching*. Ontario: OISE Press
- Yuk Yee Luk-Fong, Pattie (2006) *Primary school teachers' perceptions of school children coping with changing family situations – a hybrid Hong Kong experience* *Social Psychology of Education*, 9:425–441
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building Academic success On social And emotional learning, what does the research say?* NewYork, NY: Teachers College Press.
- Wynne, E. A. (1981). Looking at good schools. In: *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381.

### **Περιεχόμενα Πινάκων και Διαγραμμάτων**

Πίνακας 1. Φύλο

Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση

Πίνακας 3. Ηλικία

Πίνακας 4. Θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Πιν. 5. Προπτυχιακές σπουδές

Πίνακας 6. Κατοχή 2<sup>ου</sup> πτυχίου

Πίνακας 7. Άλλες σπουδές

Πίνακας 8. Έτη προϋπηρεσίας

Πίνακας 9 Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;»

Πίνακας. 10 –Πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;

Πίνακας11 Πόσο βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου τα παρακάτω συναισθήματα.

Πίνακας 12 Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις

Πίνακας.13 Με ποιους τρόπους μπορείτε ως εκπαιδευτικός να στηρίξετε τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν των χωρισμό των γονέων τους;

Πίνακας. 14 Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις ότι βοηθούν του μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων οι δραστηριότητες στη φύση;

Πίνακας 15 Συνολικά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή που λάβατε, σας προετοίμασε για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο

Διάγραμμα . 1 Φύλο

Διάγραμμα 2. Οικογενειακή κατάσταση

Διάγραμμα 3. Ηλικία

Διάγραμμα 4. Θέση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Διάγραμμα 5. Προπτυχιακές σπουδές

Διάγραμμα 6. Κατοχή 2<sup>ου</sup> πτυχίου

Διάγραμμα 7. Άλλες σπουδές

Διάγραμμα 8. Έτη προϋπηρεσίας

Διάγραμμα 9 Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;»

Διάγραμμα 10. Πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;





**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ  
ΠΜΣ «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» του ΤΕΠΑΕΣ του Πανεπιστημίου Αιγαίου διεξάγεται η έρευνα που έχει ως στόχο τη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους.

Εκείνο που χρειάζεται να κάνετε είναι, αφού διαβάσετε την ερώτηση να απαντήσετε στις σύμφωνα με αυτό που εκφράζει καλύτερα τη δική σας άποψη.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι πληροφορίες θα παραμείνουν απόρρητες και αν το επιθυμείτε τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεση σας.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και τη συμβολή σας στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής μπορεί να συμβάλλουν στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών που έχουν βιώσει το διαζύγιο των γονέων τους σχολικό περιβάλλον.

Με εκτίμηση,

Σοφία Παπαπαντελή,

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

### ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

- 1) Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα
- 2) Οικογενειακή κατάσταση:  
 Έγγαμος/η  Άγαμος  Διαζευγμένος ή σε Διάσταση  Σε χηρεία
- 3) Ηλικία:  έως 35 ετών  36-45  46-55  56 και άνω
- 4) Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπηρετείτε ως :  
 Διευθυντής/ντρια ή Υποδιευθυντής/ντρια  
 Καθηγητής/τρια , Ειδικότητα (σημειώστε):.....
- 5) Προπτυχιακές σπουδές:  ΑΕΙ  ΤΕΙ
- 6) Δεύτερο πτυχίο:  ΝΑΙ  ΟΧΙ
- 7) Μεταπτυχιακές Σπουδές:  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Δεν διαθέτω
- 8) Προϋπηρεσία:  έως 10 έτη  21-20 έτη  21-30 έτη  31 έτη και άνω

### ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΡΩΤΗ

1. Είστε παιδί χωρισμένων γονέων;  Ναι  Όχι
2. Εάν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε **ΝΑΙ**, τότε πόσο ετών υπήρξατε όταν χώρισαν οι γονείς σας;  
 έως 5 ετών  6-10 ετών  11-15 ετών  16 ετών και άνω
3. Πόσο βιώνουν τα παιδιά κατά το πρώτο έτος των αρχικών γεγονότων του διαζυγίου τα παρακάτω συναισθήματα.  
(Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δήλωση	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πύρα πολύ
Επιθετικότητα προς τους άλλους μαθητές/ -τριες					
Άγχος					
Κούραση					
Μελαγχολία					
Σωματικά συμπτώματα (πονοκέφαλο, στομαχόπονο, κ.τ.λ.)					
Απομόνωση					
Μειωμένο ενδιαφέρον στην μαθησιακή διαδικασία					
Δυσκολία κατανόησης στην μαθησιακή διαδικασία					
Προβλήματα συγκέντρωσης					
Θυμό					
Αυξημένη ανησυχία-ευερεθιστικότητα					
Φόβο εγκατάλειψης από το σχολικό περιβάλλον					

### ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΕΥΤΕΡΗ

**Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η ευαισθησία του γονέα ως προς την προσαρμογή του μετά το διαζύγιο					
Τα κορίτσια γίνονται πιο ανήσυχα από τα αγόρια					
Τα παιδιά μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα μετά από ένα διαζύγιο εάν εδραιωθεί το συντομότερο δυνατό ένα σταθερό πρόγραμμα (ρουτίνα) στη ζωή τους.					
Παιδιά κάτω των 14 ετών συχνά κατηγορούν τον εαυτό τους για το διαζύγιο των γονέων τους.					
Τα αγόρια και κορίτσια αντιδρούν ίδια σε ένα διαζύγιο γονέων					
Το σημαντικότερο κομμάτι της προσαρμογής ενός παιδιού μετά από ένα διαζύγιο είναι η σχέση που αναπτύσσει με τουλάχιστον έναν γονιό.					
Τα παιδιά εύκολα και γρήγορα προσαρμόζονται μετά το διαζύγιο.					
Τα αγόρια τείνουν να εκφράζουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια.					
Οι οικογένειες που βιώνουν ένα διαζύγιο τείνουν να βιώνουν ταυτόχρονα και οικονομικές αλλαγές					
Ένα παιδί μπορεί γίνει αντικοινωνικό με τους συνομήλικούς του μετά το διαζύγιο					

### ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΗ

**Γ. Με ποιους τρόπους μπορείτε ως εκπαιδευτικός να στηρίζετε τους μαθητές/ -τριες που βιώνουν τον χωρισμό των γονέων τους; (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Συνεργασία μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας.					
Επικοινωνία και με τους δύο γονείς.					
Ενθάρρυνση των γονέων να είναι υποστηρικτικοί και σταθεροί απέναντι στα παιδιά τους.					
Παροχή ευκαιριών στους μαθητές/ -τριες για συζήτηση των συναισθημάτων τους.					
Ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής μέσα στην σχολική τάξη.					

(συνεχίζεται στην επόμενη σελίδα)

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Διαχείριση του διαζυγίου μέσω της ενθάρρυνσης της μελέτης βιβλίων που σχετίζονται με το διαζύγιο.					
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν συναισθηματική στήριξη και κατανόηση στα προβλήματα του παιδιού που οι γονείς έχουν χωρίσει.					
Εκπαίδευση σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ διαχείριση συναισθημάτων και συγκρούσεων).					
Εφαρμογή παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο την διαχείριση διαζυγίου που να απευθύνονται στους συγκεκριμένους μαθητές/ -τριες.					
Συνεργασία με ειδικούς ψυχικής υγείας.					

#### **ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΕΤΑΡΤΗ**

**Δ. Κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις ότι βοηθούν του μαθητές/ -τριες χωρισμένων γονέων οι δραστηριότητες στη φύση;** (Σημειώστε κάθε δήλωση ξεχωριστά, βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

Δήλωση	διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Βοηθάνε τον μαθητή να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο σχολικό περιβάλλον					
Βοηθάνε να συγκεντρώνονται περισσότερο στην μάθηση.					
Βοηθάνε να ξεπεράσει το άγχος					
Βοηθάνε να αντιμετωπίσει την κατάθλιψη που μπορεί να προκαλέσει ο χωρισμός των γονέων του.					
Βοηθάνε στην αντιμετώπιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς					

#### **ΕΝΟΤΗΤΑ ΠΕΜΠΤΗ**

**Ε. Συνολικά, πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή που λάβατε, σας προετοίμασε για να διαχειριστείτε αποτελεσματικά, την προσαρμογή μαθητών μετά από ένα διαζύγιο;**

Ναι

Όχι

Δεν γνωρίζω

**Έχετε να κάνετε κάποια παρατήρηση για το ερωτηματολόγιο; .....**  
 .....

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή!



KMK