

**Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ
ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗ
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ
THE PUPILS' SCHOOL TRANSITION FROM
MAINSTREAM PRIMARY TO MAINSTREAM
SECONDARY SCHOOLS: A SYSTEMATIC
LITERATURE REVIEW**

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη
ΠΕ02 Φιλόλογος
Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kleogkanoudi@uth.gr

Περίληψη

Η σχολική μετάβαση στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία συνεχή και σημαντική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών. Ο αντίκτυπός της εκτείνεται τόσο στη ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχολογική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ακόμη πιο δύσκολη για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.) , με την πλειονότητά τους να αποκτούν αρνητικές εμπειρίες κατά την πρώτη χρονιά φοίτησής τους στη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία συστηματική ανασκόπηση της πρόσφατης βιβλιογραφίας σχετικής με τη σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2011-2021). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών επικεντρώνεται στη σχολική μετάβαση του συνόλου των μαθητών, ενώ οι αντίστοιχες έρευνες για τις μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι αρκετά περιορισμένες. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία εστιάζει ως επί το πλείστον στη συμβολή των ομηλικών και των εκπαιδευτικών στο εγχείρημα προσαρμογής τους στη δευτεροβάθμια. Ένας μικρός αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών ερευνά το ρόλο του γονεϊκού περιβάλλοντος σε αυτό. Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται για την καταγραφή των προστατευτικών και των παραγόντων κινδύνου για την επίτευξη επιτυχούς ένταξης και κατ' επέκταση ομαλής σχολικής μετάβασης.

Λέξεις κλειδιά

Σχολική μετάβαση, ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Abstract

The school transition in the mainstream secondary schools is a continuous and very consequential period for most students. It had been observed that the transition impact on students academic and psychological adjustment in the new school environment. The students with Special Educational Needs (SEN) are confronted with more difficulties. Most of them have negative experiences all through the first year of their studies in mainstream secondary schools. This thesis is a systematic literature review of the recent international empirical research in school transition in mainstream secondary schools. This systematic literature review covered the period 2011-2021. A large number of studies examined the impact of school transition of the majority of students without SEN. By contrast the studies that are focused on impact of school transition on students with SEN are very limited. A lower number of studies reported the parental involvement with academic and psychological adjustment of students with or without SEN. Also, some studies presented protective and risk factors that relate on successful inclusion and successful school transition.

Key words

School transition, inclusion, special educational needs, mainstream secondary schools, systematic literature review .

0. Εισαγωγή

Ο όρος “μετάβαση” (*transition*) περιλαμβάνει τους όρους “*transfer*” και “*move*”, αποκαλύπτοντας τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της, αυτά της “*μεταφοράς*” και της “*κίνησης προς κάτι καινούριο*” (Uvaas & McKeivitt, 2013:70-76). Οι επιστήμονες που ερεύνησαν την διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια κατά τη δεκαετία του 1960 κ.ε. εστίασαν στις εμπειρίες των μαθητών (Galton & McLellan, 2017:1-21) και τα αποτελέσματα της μετάβασης στην ακαδημαϊκή προσαρμογή τους (Symonds & Galton, 2014:1-27). Σύμφωνα με τον Galton (2000:340-363), στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος “*μεταφορά*” χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει “*την μετακίνηση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη*”, ενώ ο “*μετάβαση*” αναφέρεται “*στην προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη εντός του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου*”. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο “*μετάβαση*” και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς να προχωρούν σε διαχωρισμό της από τον όρο “*μεταφορά*” (Jindal-Snape et al., 2021:2-13). Η διαχρονική ανάγκη αποσαφήνισης της παραπάνω έννοιας και των πολλαπλών επιδράσεών της σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καθιστά απαραίτητη την πραγματοποίηση της παρούσας συστηματικής ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας του χρονικού διαστήματος 2011-2021.

0.1. Η χρησιμότητα μίας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Οι συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις χαρακτηρίζονται από αυστηρή δομή και συνέχεια, και ως εκ τούτου αποτελούν σημαντικές πηγές καταγραφής ακριβέστερων ευρημάτων, έγκυρων και συνεπών συμπερασμάτων μεταξύ των μελετών, οι οποίες ερευνούν το ίδιο θεματικό πεδίο. Επιπλέον, αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εντοπισμό των ερευνητικών κενών και την επικαιροποίηση των υπάρχουσών γνώσεων σχετικά με συγκεκριμένα επιστημονικά ερωτήματα (Booth et al., 2016). Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει μία συστηματική καταγραφή βιβλιογραφικών αναφορών, οι οποίες δημοσιεύτηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021 και ερευνούν τη διαδικασία μετάβασης των μαθητών με ή χωρίς Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Την τελευταία εικοσαετία, έχουν δημοσιευτεί 16 βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις σχετικές με τη διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hanewald, 2013, Hughes et al., 2013, Pearson et al., 2017, vanRens et al., 2018, Cantali, 2019, Jindal-Snape, Cantali et al., 2019, Richter et al., 2019, Jindal-Snape et al., 2020, Metzner et al., 2020, Mumford et al., 2020, Jindal-Snape, Symonds et al., 2021). Μέχρι το 2018, δημοσιεύτηκαν μόνο τρεις συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Hanewald, 2013, Hughes et al., 2013, Pearson et al., 2017). Τη χρονική περίοδο 2018-2021 παρατηρείται αύξηση δημοσιεύσεων συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων σχετικά με τη μεταβατική διαδικασία από το δημοτικό μέχρι το Λύκειο (Nuske et al., 2018, vanRens et al., 2018, Cantali, 2019, Jindal-Snape, Cantali et al., 2019, Richter et al., 2019, Chong et al., 2020, Jindal-Snape et al., 2020, Metzner et al., 2020, Mumford et al., 2020, Jindal-Snape et al., 2020, Jindal-Snape, Symonds et al., 2021), οι οποίες πληρούν τα κριτήρια συγγραφής των συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, όπως αυτά έχουν οριστεί από τον Garrard (2016).

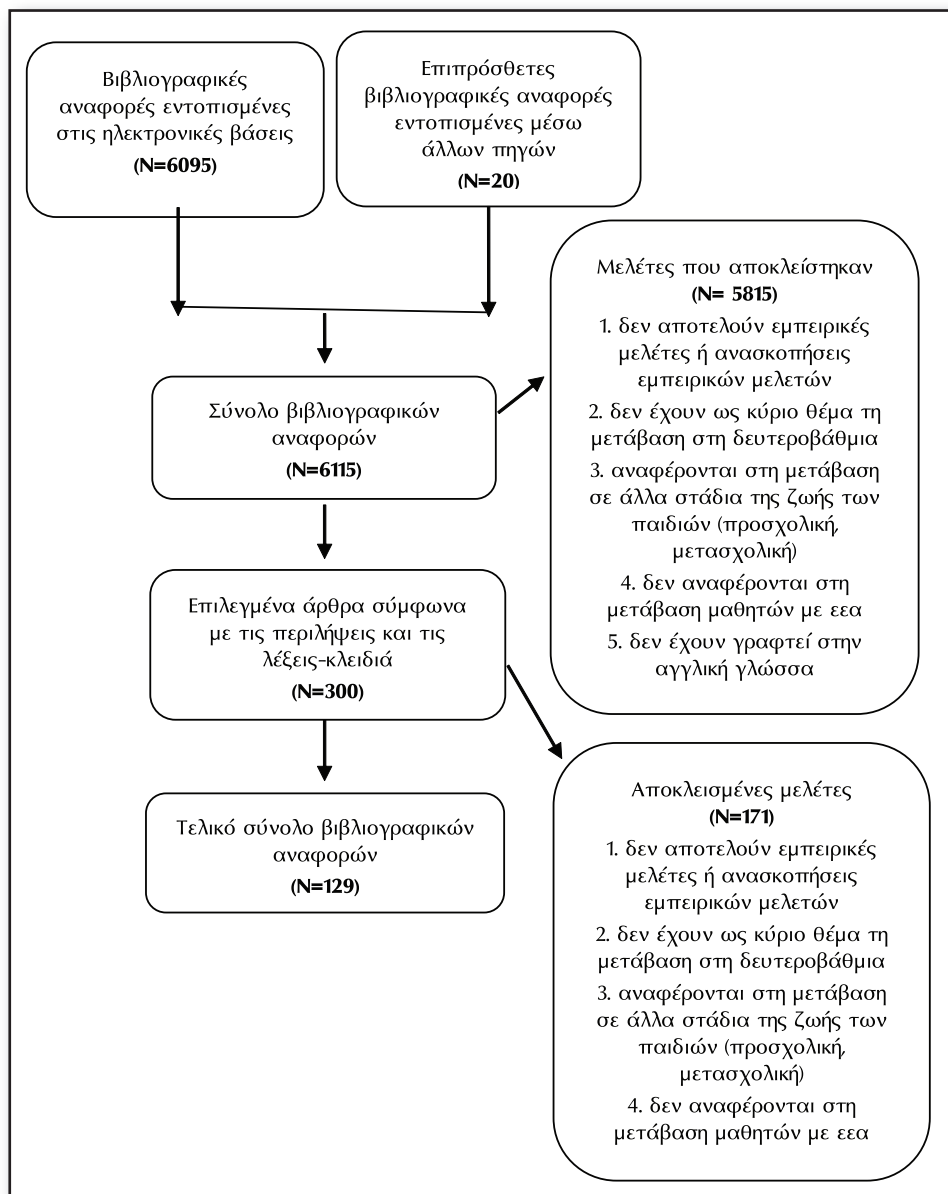
Σχετικά με το εύρος του ηλικιακού επιπέδου των παιδιών που συμμετέχουν στις μελέτες της προαναφερθείσας χρονικής περιόδου, αυτό κυμαίνεται μεταξύ 10-25 ετών. Κάποιοι συγγραφείς ανέφεραν το ανώτατο και το κατώτατο ηλικιακό επίπεδο (Ng-Knight et al., 2015, Ng-Knight et al., 2016, Ackerley, 2017, Bagnall, 2020, Cantali, 2019, Metzner et al., 2020), ενώ άλλοι όρισαν την ακριβή ηλικία των μαθητών (Curson et al., 2019, Strand, 2019). Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στους μέσους όρους ηλικίας του ερευνητικού δείγματος (Bruggink, et al., 2014, Bruggink, 2015, Chouinard, 2017, Mandy et al., 2016), ενώ υπήρξαν και εκείνοι που δεν κάνουν σαφή αναφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών (Guo, 2015, Christopoulou, 2016, Mays et al., 2020, Huang, 2020).

Σκοπό της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποτελεί η καταγραφή της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας της περιόδου 2011-2021, σχετικής με τις εμπειρίες μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο του συνόλου των μαθητών όσο και αυτών με Ε.Ε.Α. Ως ερευνητικά ερωτήματα ορίστηκαν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι διαφορετικές έννοιες που έχουν αποδοθεί στη μεταβατική διαδικασία; 2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων σε αυτήν (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς); 3. Ποιες είναι οι εμπειρίες μετάβασης των μαθητών με Ε.Ε.Α. από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (θετικές, αρνητικές ή μεικτές); 4. Ποιοι παράγοντες δρουν ως προστατευτικοί και ποιοι ως ανασταλτικοί; και 5. Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση (παράγοντες επιτυχούς μετάβασης, συνεργατικά προγράμματα κ.ά.);.

0.2. Μέθοδος

Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση περιλαμβάνει εμπειρικές έρευνες σχετικές με τη μετάβαση μαθητών με ή χωρίς Ε.Ε.Α. από τη γενική πρωτοβάθμια στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναζήτηση και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, Eric (Institute of Education Sciences), Google Scholar και ResearchGate. Οι όροι *“transition”*, *“transfer”*, σε συνδυασμό με τους *“special educational needs-SEN”*, *“mainstream secondary education”* χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, της περιόδου 2011-2021 (N=6095). Επίσης, παρουσιάζονται έρευνες, οι οποίες εντοπίστηκαν στη λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών σχετικών άρθρων (N=20). Το τελικό σύνολο των άρθρων που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης και παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη ανέρχονται σε 129 (Σχήμα 1).

Σχήμα 1: Μέθοδος επιλογής βιβλιογραφικών αναφορών

0.3. Επιλογή

Έχοντας ως βάση τους τίτλους, τις περιλήψεις και τις λέξεις-κλειδιά των άρθρων, αποκλείστηκαν: α) αυτά που δεν ήταν εμπειρικές μελέτες, β) αυτά που δεν είχαν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ) αυτά που αναφέρονται εκτός από τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια και σε εκείνη στην προσχολική και στην μετασχολική ζωή, δ) αυτά που δεν αναφέρονταν στη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. και ε) αυτά που έχουν γραφτεί σε διαφορετική γλώσσα από την αγγλική και την ελληνική.

Οι μελέτες που συλλέχθηκαν πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) αναφέρουν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) αναφέρονται σε μαθητές 10-18 ετών, στα στάδια πριν και μετά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γ) περιλαμβάνουν ως κύρια θεματική τη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια και δ) αποτελούν εμπειρικές μελέτες ή ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών (Σχ. 1).

0.4. Ανάλυση

Με το πέρας της συλλογής των άρθρων από τις προαναφερόμενες ηλεκτρονικές βάσεις, τα 129 επιλεγμένα άρθρα εντάχθηκαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο Microsoft Excel, με απώτερο σκοπό την κατηγοριοποίησή τους με βάση οκτώ κριτήρια (συγγραφέας/-είς, έτος, είδος έρευνας, χώρα, ηλικιακό επίπεδο, μεταβλητές, αποτελέσματα). Η κατηγοριοποίησή τους συνέβαλε στην ανάδειξη των μελετών που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια επιλογής. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν με ακρίβεια οι εμπειρικές μελέτες και οι ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών που δημοσιεύθηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Κατόπιν, εντοπίστηκαν οι μελέτες των οποίων ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές ηλικίας 10-18 ετών. Επίσης, το κριτήριο των μεταβλητών προσέφερε στην ομαδοποίηση των συλλεχθέντων μελετών με βάση τις κύριες και τις δευτερεύουσες ερευνητικές τους θεματικές.

0.5. Αποτελέσματα

Συνολικά, αναλύθηκαν 129 εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών, οι οποίες δημοσιεύτηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Οι χώρες πραγματοποίησης των ερευνών ποικίλλουν, με το Ηνωμένο Βασίλειο (N=66), τις ΗΠΑ (N=10) και την Αυστραλία (N=20) να προηγούνται στην υλοποίηση σχετικών με τη σχολική μετάβαση μελετών. Ακολουθούν η Ιρλανδία (N=6), οι Κάτω Χώρες (N=5) και η Ελλάδα (N=3). Η Φιλανδία, η Νορβηγία, ο Καναδάς, η Νότια Αφρική και η Ισπανία έχουν υλοποιήσει μόνο 2 σχετικές έρευνες. Μόνο μία έρευνα έχουν υλοποιήσει η Ιταλία, η Αλβανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελβετία, η Ουρουγουάη, το Ισραήλ και η Ινδονησία.

Όσον αφορά τα χορηγούμενα ψυχομετρικά εργαλεία, οι περισσότερες μελέτες χρησιμοποίησαν μόνο ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (πχ. *ITCT*, *PBSi*, *PSSM*, *SDQ*,

WASI, LLRV). Άλλες χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης, την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, τη μεικτή μεθοδολογία (ποιοτική και ποσοτική έρευνα, visual diaries), και άλλες την παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος ή τα προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας μετάβασης (πχ. *“TaST programme”*, *“MA3 (ITE) programme”*). Δύο από τις επιλεγμένες μελέτες αποτύπωσαν τις *“φωνές”* των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου, *“Student Voice”* (Pitt, 2012: 57-58 Pitt et al., 2019:5-6).

Τέλος, εξετάστηκε αν τα επιλεγμένα άρθρα απαντούν στα ορισθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Με το πέρας του σταδίου της ανάλυσης, χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τα θεματικά πεδία που ερευνούν: 1. τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για τη μετάβαση, 2. τις εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και 3. την επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακες 1-3 αντίστοιχα). Στη συνέχεια του άρθρου παρουσιάζονται διεξοδικότερα σε ξεχωριστές υποενότητες τα σχετικά ευρήματα.

1. Οι διαφορετικές έννοιες του όρου "σχολική μετάβαση"

Στις αναλυθείσες βιβλιογραφικές αναφορές, παρουσιάζονται διαφορετικές έννοιες του όρου *“σχολική μετάβαση”* αποδίδοντάς του διαφορετικά χαρακτηριστικά. Η σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κάποιες φορές καθίσταται μία μικρή ή ασήμαντη αλλαγή, ενώ άλλες φορές αποτελεί μία μείζονος σημασίας μεταβολή στη σχολική ζωή των μαθητών. Η πρόκληση αυτή σχετίζεται άρρηκτα με τις *“παράλληλες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον”* (Waters et al., 2014:153-166, Strnadova et al., 2016:141-156), *“τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις”* (Mackenzie et al., 2012:298-302, Makin et al., 2017:1-4) και *“τις ακαδημαϊκές προσδοκίες”* (Rainer & Cropley, 2015:445-461, Kingdon et al., 2017:265-274), με τον αντίκτυπό της να εκτείνεται στους τομείς της ακαδημαϊκής και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Rice et al, 2011:244-263, Arens et al., 2013:1-11, Vasquez-Salgado et Chavira, 2014:79-94, Andreas & Jackson, 2015:1034-1041). Επιπλέον, από κάποιους ερευνητές (πχ. Neal et al., 2016b:355-373) αντιμετωπίζεται *“ως μία φυσιολογική διαδικασία μετάβασης από το ένα εκπαιδευτικό στάδιο στο επόμενο”*, ενώ από άλλους *“ως μία από τις φάσεις της σχολικής ζωής των μαθητών”* (πχ. Brewin & Statham, 2011:35-381). Άλλοι μίλησαν για πολλαπλές μεταβάσεις (Serbin et al., 2013:1331-1347, Lofgran et al., 2015:366-376, Jindal-Snape et al., 2020:1-34, Jindal-Snape et al., 2021:1-4), ενώ υπήρξαν και εκείνοι που αντιμετώπισαν τη σχολική μετάβαση *“ως μία σημαντική πρόκληση ή απειλή για τη σχολική ρουτίνα των μαθητών”* (Mackenzie et al., 2012:298-302, Keay et al., 2015:279-292, Botsas et al., 2018:50-52). Επίσης, η σχολική μετάβαση εκλήφθηκε *“ως μία εξέλιξη της σχολικής σταδιοδρομίας των μαθητών”* (Fortuna, 2014:177-191, Witherspoon & Enett, 2011:1077-1090), *“ως μία ιεροτελεστία”* (Bailey

& Baines, 2012:47-61, Rainer & Cropley, 2015:445-461) και “ως χρονική στιγμή μεγάλων αλλαγών” (Andreas & Jackson, 2015:1034-1041, Scanlon et al., 2016:44-58, Peters & Brooks, 2016:75-77, Galton & McLellan, 2017:1-22).

2. Η σχολική μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Με το πέρας της φοίτησής τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές καλούνται να μεταβούν στη δευτεροβάθμια, γεγονός που επιφέρει σημαντικές αλλαγές, πρωτίστως στη σχολική τους ρουτίνα. Αποτελεί μία δυναμική διαδικασία, η οποία μπορεί να εκτείνεται μέχρι το τέλος των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Jindal-Snape et al., 2020).

Η ηλικία πραγματοποίησής της διαφέρει στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στο αμερικανικό και σε αυτά κάποιων κομητειών της Αγγλίας, στα οποία πραγματοποιείται μέχρι την ηλικία των 14 ετών (Symonds & Galton, 2014). Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, όπως και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μεταξύ 11-12 ετών, κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Ng-Knight et al, 2016, Eskelä-Haaranen et al., 2020). Μίας περιόδου με θεμελιώδεις αλλαγές για το άτομο, τόσο σε βιολογικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Symonds, 2015).

Παρόλο που η σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια συντελείται σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, παραμένει μία διαδικασία μετακίνησης των μαθητών σε νέο σχολικό περιβάλλον (Eurydice, 2018). Η περίοδος αναμονής των παιδιών για την μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ανυπομονησίας, αλλά και άγχους (Galton & McLellan, 2017). Στην αρχή της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια βιώνουν θετικές εμπειρίες, οι οποίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς μεταβάλλονται σε αρνητικές (Hargreaves, 1984). Η αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνοδεύεται από μικρές ή μεγαλύτερες αλλαγές στις συνθήκες εκπαίδευσης, τους σχολικούς κανονισμούς και τον τρόπο οργάνωσης (Goldstein & Blumenkrantz, 2019). Ως εκ τούτου, οι μαθητές αποκτούν καινούριες εμπειρίες, άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Επιπλέον, τα ποσοστά “ευημερίας (*well-being*)” των μαθητών μεταβάλλονται σημαντικά μετά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια, σχετιζόμενα άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση, την ικανότητα προσαρμογής και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Symonds & Galton, 2014:1-27, Jindal-Snape & Cantali, 2019:8-12, Jindal-Snape, et al., 2020:2-6 & 19-33).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων στη σχολική μετάβαση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) και τις επιδράσεις της μετάβασης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Η σχολική μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφείς(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Αντιλήψεις του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (N=4) εκπαιδευτική υποστήριξη, συμπεριφορά μαθητών, θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, συνεργασία μεταξύ των σχολείων	Bruggink et al. (2014)	Ολλανδία	πρωτοβάθμια
	Bruggink et al. (2015)	Ολλανδία	πρωτοβάθμια
	Prenergast et al (2019)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Strand (2020)	Νορβηγία	δευτεροβάθμια
Αντιλήψεις γονέων (N=2) ανησυχίες καριέρας, εκπαιδευτικές προσδοκίες	Ahern (2017)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Tso et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
Αντιλήψεις μαθητών (N=20) φιλία, ευημερία, άγχος, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, σχέσεις με ομηλίκους	Chong et al. (2020)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Chouinard et al. (2017)	Καναδάς	δευτεροβάθμια
	Curson et al. (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	11 ετών
	Dean (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Eskelδ-Haapenen et al. (2020)	Φιλανδία	12-13 ετών
	Gibbons et al. (2018)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Gilbert et al. (2021)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια (review)
	Guo (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Hanewald (2013)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Hodgkin (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Jindal-Snape et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Mackenzie et al. (2012)	Αυστραλία	11-12 ετών
	Mumford & Birchwood (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
Rodrigues et al. (2018)	Ολλανδία	12 ετών	

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Αντιλήψεις μαθητών (N=20) φιιλία, ευημερία, άγχος, σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, σχέσεις με ομηλίκους	Σιδηρόπουλος (2016)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Sigei (2013)	Κένυα	δευτεροβάθμια
	Tobell (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Topping (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Uka & Uka (2020)	Αλβανία	12-14 ετών
	Waters et al. (2014a)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	Andreas et al. (2015)	Νορβηγία	δευτεροβάθμια
Επιδράσεις μετάβασης (N=38) ακαδημαϊκή προσαρμογή, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-έλεγχος, αυτό-αντίληψη, μαθησιακά κίνητρα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναγνωστική ικανότητα, ευημερία, αίσθημα του «ανήκειν», ανησυχίες, αδράνεια,	Booth et al. (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	11- 12 ετών
	Botsas et al. (2018)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Davis et al. (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Dean (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Ellerbrock et al. (2013)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Evans et al. (2018)	Ελβετία	10-14 ετών (review)
	Farmer et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Garcia et al. (2016)	Ισπανία	πρωτοβάθμια
	Hammond (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Harris & Nowland (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Hopwood et al (2014)	Αυστραλία	11-13 ετών
	Keay (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Kingdon et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Kourmoulaki (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Επιδράσεις μετάβασης (N=38) ακαδημαϊκή προσαρμογή, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-έλεγχος, αυτό-αντίληψη, μαθησιακά κίνητρα, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναγνωστική ικανότητα, ευημερία, αίσθημα του «ανήκειν», ανησυχίες, αδράνεια,	Lester et al. (2013)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Lofgran (2015)	ΗΠΑ	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mackenzie et al. (2012)	Αυστραλία	11-12 ετών
	Madjar et al. (2017)	Ισραήλ	δευτεροβάθμια
	Martinez et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Mudaly et al. (2015)	Νότια Αφρική	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Pearson et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Poorthuis et al. (2014)	Ολλανδία	δευτεροβάθμια
	Rainer et al. (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Rice et al.(2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Riglin et al. (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Schwerdt et al.(2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Serbin et al. (2013)	Καναδάς	δευτεροβάθμια
	Strnadova et al. (2014)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Symonds & Galton (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-14 ετών (review)
	Symonds & Hargreaves (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Tuomo et al.(2019)	Φιλανδία	12-13 ετών
	Vasquez et al. (2014)	Ισπανία	δευτεροβάθμια
	Vaz et al (2014a)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	West et al (2010)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-18 ετών
Witherspoon et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια	
Bailey et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια	
Duineveld et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια	

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
<i>Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου (N=8)</i> θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών- μαθητών, οικογενειακή υποστήριξη, θετικές σχέσεις με ομηλικούς	Kingery et al. (2011)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Longobardi et al.(2016)	Ιταλία	δευτεροβάθμια
	Ng-Knight et al (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Scanlon et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	St Clair –Thompson (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Waters et al. (2014b)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

2.1. Αντιλήψεις μαθητών

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης είναι οι μαθητές, οι οποίοι κατά την εφηβική τους ηλικία (11-12 ετών) καλούνται να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η καταγραφή των αντιλήψεών τους για αυτή την περίοδο αποτελεί το πιο πολυσυζητημένο θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι μαθητές που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι η δημιουργία των θετικών σχέσεων με συνομηλίκους τους (Rodrigues et al., 2018, Mumford & Birchwood, 2020) επηρεάζει σημαντικά την ομαλή προσαρμογή τους στο νέο σχολείο. Επίσης, αποδίδουν σημαντική αξία στη βίωση του αισθήματος του “*ανήκειν*”, καθώς ανδιαμφισβήτητα αποτελούν “*ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας*” (Topping, 2011:268-285, Tobbell, 2014:1-6, Hanewald, 2013:62-74, Chouinard et al., 2017:189-219, Uka & Uka, 2020:1-7). Επιπλέον, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου (Gibbons et al., 2018, Gilbert et al., 2021). Η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν θετικές προσδοκίες για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και τις συσχέτισαν με την ευημερία, τη φιλία, τις θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (Sigei, 2013, Curson, 2019, Eskelä -Haarpenen, 2020). Σε αντίθεση, οι Jindal-Snape et al. (2020), επισημαίνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών εκδήλωσε αρνητικές προσδοκίες για την επικείμενη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια. Στο ίδιο εύρημα καταλήγει και ο Δ.Α. Σιδηρόπουλος (2016), διαπιστώνοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν αρνητικές προσδοκίες για την ικανότητα απόκτησης νέων γνώσεων και την βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Όπως επισημαίνει ο Dean (2014), οι αντιλήψεις των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από διάφορους παράγοντες, όπως: το φύλο, οι Ε.Ε.Α., το πολιτισμικό πλαίσιο. Ειδικότερα, τα κορίτσια αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη σχολική μετάβαση, καθώς δύσκολα δημιουργούν νέες φιλίες συγκριτικά με τα αγόρια και επιθυμούν να ξεχωρίζουν, γεγονός που τους δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και πίεση. Επιπλέον, τα κορίτσια στην ηλικία των 12 ετών αισθάνονται φόβο για τη σχολική μετάβαση, υποστηρίζοντας ότι δεν θα καταφέρουν να αποκτήσουν νέους φίλους και θα αισθανθούν έντονη μοναξιά (Chong et al., 2020). Ο Guo (2015), στην έρευνά του σε ένα μεγάλο δείγμα Κινέζων μαθητριών, κατέγραψε τις μεγάλες αλλαγές στις σχέσεις τους με τους γονείς τους και τους ομηλικούς τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Οι μαθήτριες εξέφρασαν ανησυχίες για πιθανές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός όμως που δεν επαληθεύτηκε, καθώς τα προβλήματα μετάβασης ήταν μικρότερα από τα αναμενόμενα. Από την άλλη, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν περισσότερες και μεγαλύτερες δυσκολίες μετάβασης συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Mackenzie, 2012). Η θεματική αυτή αναλύεται στην 4^η Ενότητα.

2.2. Αντιλήψεις γονέων

Οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς από τη διεθνή βιβλιογραφία, δημιουργώντας ένα ερευνητικό κενό και στερώντας την κατανόηση της σχολικής μετάβασης από τη δική τους οπτική γωνία (Huang, 2020).

Όσοι ερευνητές εξέτασαν τις απόψεις του γονεϊκού περιβάλλοντος διαπίστωσαν τις μεγάλες ανησυχίες τους για τα πιθανά προβλήματα, τα οποία θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους στο Γυμνάσιο. Υποστηρίζουν ότι σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής μετάβασης αποτελούν η μαθησιακή και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών τις πρώτες χρονιές φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμβουλευτική καθοδήγηση και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, με απώτερο στόχο την αποφυγή περιστατικών εκφοβισμού (Tso et al., 2017, Ahern, 2017).

2.3. Αντιλήψεις προσωπικού σχολικής κοινότητας

Το εκπαιδευτικό προσωπικό στη δευτεροβάθμια επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται επαρκείς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας ως σημαντικά τα οφέλη της εφαρμογής της συνεργατικής εργασίας μεταξύ των μαθητών (Bruggink, 2014, Horwood, 2014). Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, καταθλιπτικά συμπτώματα και χαμηλές επιδόσεις χρειάζονται περισσότερη και συστηματική μαθησιακή και συναισθηματική υποστήριξη (Hanewald, 2013, Prenergast et al., 2019). Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκαν από τα χρόνια εμπειρίας, το επίπεδο μόρφωσης και την ηλικία (Bruggink, 2015). Τέλος, το διοικητικό προσωπικό αναγνωρίζει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και παροχής επιπρόσθετου χρόνου για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολείο (Tobbell, 2014, Strand, 2020).

2.4. Επιδράσεις μετάβασης

Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιούνται σημαντικά τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε περιβαλλοντικό επίπεδο. Οι επιδράσεις της σχολικής μετάβασης επεκτείνονται και στα δύο προαναφερόμενα επίπεδα. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα ευρήματα των επιλεχθέντων άρθρων σχετικά με τον αντίκτυπο της σχολικής μετάβασης στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την ευημερία των μαθητών.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (primary school) εστιάζει ως επί το πλείστον στη φροντίδα των μαθητών, προσφέροντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα βίωσης της “αίσθησης του ανήκειν (sense of school belonging-SOSB)” εντός της σχολικής κοινότητας (Mays et al., 2020: 1-8). Από την άλλη, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (secondary school)

χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό της στη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων, την απαίτηση ανάληψης περισσότερων ευθυνών από τους μαθητές (Rice et al., 2011, Garcia et al., 2016), τη διαδικασία της αξιολόγησης (Mackenzie et al., 2012) και το διαχωρισμό των μαθητών, με κριτήριο τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Kingdon et al., 2017).

Οι συνθήκες αυτές δύνανται να οδηγήσουν στη βίωση αρνητικών εμπειριών από μέρους των μαθητών κατά τη μετάβαση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, με επακόλουθα τη διατάραξη της ψυχικής ευεξίας (Poorthuis et al., 2014, Andreas & Jackson, 2015), τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Schwerdt & West, 2011, Riglin et al., 2013, Serbin et al., 2013, Vasquez-Salgado & Chavira, 2014, Lofgran et al., 2015, Mudaly & Sukhdeo, 2015, Benner et al., 2017), τη μείωση κινήτρων (Madjar et al., 2017), την έλλειψη σταθερών σχέσεων (Hammond, 2016, Mudaly & Sukhdeo, 2015), την αύξηση του άγχους (Waters et al., 2012, Lester et al., 2013, Peters & Brooks, 2016), την αίσθηση αποξένωσης (Witherspoon & Ennett, 2011, Davis et al., 2015, Keay et al., 2015) και εν τέλει την απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Martinez et al., 2011, Schwerdt & West, 2011, Jindal-Snape et al., 2019). Επιπλέον, οι μαθητές εξέφρασαν αρνητικές εμπειρίες, εξαιτίας της θυματοποίησής τους και των συχνών περιστατικών εκφοβισμού (Keay et al., 2015). Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών καταφεύγουν στην υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μετάβασής τους στο Γυμνάσιο (Andreas & Jackson, 2015).

Εν αντιθέσει, υπήρξαν μελέτες, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις θετικές εμπειρίες των μαθητών κατά τη σχολική μετάβαση. Όπως επισημαίνεται, οι μαθητές αποκτούν νέους φίλους (Farmer et al., 2011, Fortuna, 2014, Vaz et al., 2014a, Davis et al., 2015), διατηρώντας φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από το δημοτικό σχολείο (Symonds & Hargreaves, 2016). Ακόμη, δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (Ellerbrock & Kiefer, 2013), ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους (Poorthuis et al., 2014). Αντιλαμβάνονται ότι το μέγεθος της νέας σχολικής κοινότητας τους προσφέρει τη δυνατότητα να συναναστραφούν μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό (Booth & Gerard, 2014, Neal & Frederickson, 2016a), να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Mackenzie et al., 2012, Symonds & Hargreaves, 2016), να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες (Booth & Gerard, 2014, Symonds & Hargreaves, 2016) και να αισθανθούν περισσότερη ασφάλεια και ευημερία (Kourmoulaki, 2013). Οι Madjar & Chohat (2017: 680-694) ερεύνησαν τις επιδράσεις της διαδικασίας μετάβασής των μαθητών στο Γυμνάσιο στην *“αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)”* τους, κατασκευάζοντας μία κλίμακα μέτρησής της στην 6^η και 7^η τάξη του ισραηλινού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στον αντίποδα, η διαχρονική μελέτη των Jindal-Snape & Cantali (2019), επισήμανε ότι οι θετικές εμπειρίες των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο διατηρούνται, με τις αρνητικές εμπειρίες να υποχωρούν στις επόμενες τάξεις του Γυμνασίου. Ακόμη, αν και οι σχολικοί δεσμοί διαταράσσονται μετά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση, αποκαθίστανται στο τέλος της πρώτης χρονιάς στο νέο σχολείο (Hebron, 2017, Benner et al., 2017).

Άλλες μελέτες, αναφέρονται και θετικές αλλά και αρνητικές εμπειρίες των μαθητών κατά την εισαγωγή τους στη δευτεροβάθμια, και άλλες υιοθετούν έναν ουδέτερο λόγο, καθώς εστιάζουν σε άλλες θεματικές, όπως η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδειξη αρνητικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία (Rainer & Cropely, 2015) και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί από νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες (Strnadova & Cumming, 2014).

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν ως κύριες αιτίες της μείωσης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της διατάραξης της ψυχικής ευημερίας των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το φύλο τους (Serbin et al., 2013, Benner et al., 2017).

3. Παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στη σχολική μετάβαση

Καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του το άτομο αλληλεπιδρά συνεχώς με τα διάφορα περιβάλλοντα, εντός των οποίων κινείται και όσους ανήκουν σε αυτά. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, τα παιδιά αποκτά μία συνεχή αλληλεπιδραστική σχέση με τους γονείς του και όσους εντάσσονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Με την είσοδό τους στο σχολείο, αποκτούν την ιδιότητα του μαθητή, συναναστρεφόμενα εκπαιδευτικούς, ομηλικούς και συνομηλικούς. Εντός αυτών των πλαισίων, υφίστανται προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι συμβάλλουν ή παρεμποδίζουν την ομαλή μετάβαση αντίστοιχα (Jindal-Snape et al., 2020). Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ξεχωριστά οι δύο κατηγορίες.

Ως θετικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής σχολικής μετάβασης ορίζονται παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, τις σχέσεις του με τα οικοσυστήματά του και τα μέλη τους. Όσον αφορά το άτομο, προωθητικοί παράγοντες της ομαλής μετάβασης θεωρούνται οι δεξιότητες αυτό-ελέγχου, επίλυσης πιθανών προβλημάτων (Bailey & Baines, 2012), ένταξη σε νέες κοινωνικές ομάδες (Scanlon et al., 2016), δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς τους (Kingerly et al., 2011, Hammond, 2016, Benner et al., 2017, Σιδηρόπουλος, 2018). Επίσης, η *ψυχική ανθεκτικότητα* επιδρά σημαντικά στην επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο νέο τους σχολικό περιβάλλον (Tso & Strnadova, 2017:389-403, StClair-Thompson, 2017:792-809).

Οι υψηλής ποιότητας σχέσεις των μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής προσαρμογής, την ενδυνάμωση των σχολικών δεσμών και την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων (Waters et al., 2014, Strand, 2020). Ειδικότερα, η συνεχής υποστήριξη των μαθητών από το στενό

και ευρύτερο οικογενειακό τους πλαίσιο (Davis et al., 2015), το γονεϊκό στυλ φροντίδας (Duineveld et al., 2017, Hammond, 2016) και η συνύπαρξή τους με συγγενικά μέλη της οικογένειάς τους εντός της σχολικής κοινότητας αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση της στρεσογόνου διαδικασίας της μετάβασης (Mackenzie, 2012).

Παράλληλα, οι αρνητικές εμπειρίες μετάβασης μπορούν να αντιμετωπιστούν ή ακόμη και να αποφευχθούν μέσω της συνεχούς και επαρκούς εκπαιδευτικής στήριξης, στοχεύοντας παράλληλα στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν (Davis et al., 2015, Longobardi et al., 2016). Όπως επισημαίνουν οι Hughes, Banks & Terras (2013:24-34) και η D.Cantali (2019:9-12), ο *“βαθμός ευημερίας (well-being)”* των μαθητών, τόσο σε ενδο-προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με την έκβαση της μετάβασής τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ενίσχυση της αίσθησης ότι αποτελούν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στη βίωση θετικών εμπειριών, ως επακόλουθου της αύξησης της κοινωνικής τους συμμετοχής και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Mays et al., 2018).

Στον αντίποδα των προστατευτικών παραγόντων, εντοπίζονται οι παράγοντες κινδύνου, σχετιζόμενοι με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και τις σχέσεις του με τα μέλη του οικογενειακού και του σχολικού του περιβάλλοντος.

Αναφορικά με το άτομο, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι αναπηρίες και οι δυσκολίες στη γλώσσα διδασκαλίας λειτουργούν παρεμποδιστικά στη βίωση θετικών εμπειριών κατά τη σχολική του μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hannah & Topping, 2012, 2013, Hammond, 2016), καθώς απαιτείται επιπρόσθετη εκπαιδευτική υποστήριξη. Επίσης, η δύσκολη σχολική μετάβαση σχετίζεται με την διακοπή επαφής με φίλους από την πρωτοβάθμια, τη θυματοποίηση, την αδυναμία δημιουργίας νέας φιλίας και αυτονομίας εντός του οικογενειακού πλαισίου (Hammond, 2016). Τέλος, η έλλειψη θετικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και η ύπαρξη υπερβολικών προσδοκιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό οδηγούν αναπόφευκτα σε μία δύσκολη μεταβατική περίοδο για τους μαθητές (Tobbell et al., 2013).

4. Οι εμπειρίες μαθητών με Ε.Ε.Α. κατά τη μετάβασή τους στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αν και η σχολική μετάβαση αποτελεί μία διαρκή διαδικασία, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιορισμένες εμπειρικές μελέτες (ποιοτικές, ποσοτικές ή μεικτές μέθοδοι), που ερευνούν τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape et al., 2020). Τα σχετικά ευρήματα των αναλυθέντων αναφορών στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Οι εμπειρίες σχολικής μετάβασης των μαθητών με ΕΕΑ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Εμπειρίες μετάβασης μαθητών με εεα (N=44) χαμηλή ακαδημαϊκή προσαρμογή, πολυπλοκότητα μαθημάτων, άγχος, δυσκολία προσωπικής οργάνωσης, αδικαιολόγητη απουσία, εκφοβισμός, θυματοποίηση	Ackerley (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Benner et al. (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Benner et al. (2017)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Cantali (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Dann (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια
	Deiseo et al. (2018)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Dillon et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Ellender (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Foley et al. (2016)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Fortuna (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Grant (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	12-13 ετών
	Gumaste (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-11 ετών (review)
	Hannah & Topping (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Hebron (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Hebron (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Holmes et al. (2013)	Ιρλανδία	11-12 ετών
	Hughes et al. (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Jindal, Cantali, McGillivray et al. (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Jindal-Snape (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-14 ετών (review)
Jindal-Snape et Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)	

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(είς) / έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Εμπειρίες μετάβασης μαθητών με εσα (N=44) χαμηλή ακαδημαϊκή προσαρμογή, πολυπλοκότητα μαθημάτων, άγχος, δυσκολία προσωπικής οργάνωσης, αδικαιολόγητη απουσία, εκφοβισμός, θυματοποίηση	Kingdon et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Lightfoot et al. (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Makin et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mandy et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mardiyati (2016)	Ινδονησία	πρωτοβάθμια
	Mays et al. (2018)	Γερμανία	9-11 ετών
	Mays et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	6-18 ετών
	McCoy et al. (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
	Metzner et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	8-25 ετών (systematic review)
	Mowat (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mowat (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Neal et al (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Nuske et al. (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Peters et al (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-13 ετών
	Pitt (2012)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Pitt et al. (2019)	Αυστραλία	11-13 ετών
	Richter (2019)	Γαλλία	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Stack et al (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
	Tobin et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Tso et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
Vaz et al. (2014b)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια	
Warne (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια	
Webster et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση	

Ενώ κάποιοι μαθητές αδημονούν για τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape, 2018), κάποιοι άλλοι, όπως αυτοί με Ε.Ε.Α., την αντιλαμβάνονται όχι μόνο ως “πρόκληση ζωής”, αλλά ως “απειλή” (*threat*) της σχολικής τους ρουτίνας (Mackenzie et al., 2012: 298-302, Botsas et al., 2018:50-52). Ειδικότερα, σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδηλώνουν πιο έντονες ανησυχίες (*concerns*) για την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο και την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Neal & Frederickson, 2016a).

Οι Mays et al. (2020:1-8) υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την “αυτό-αντίληψη (*self-concept*)” και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Όπως επισημαίνουν, οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά *αυτό-αντίληψης* και περιορισμένα “*μαθησιακά κίνητρα (achievement motivation)*” σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους χωρίς Ε.Ε.Α. (Foley et al., 2016:1-4). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από σημαντικά ποσοστά μείωσης των “*ακαδημαϊκών επιτευγμάτων- academic achievements*” (Pitt, 2012:26-39, 57, Garcia et al., 2016:25-31, Serbin et al., 2013:1331-1347, Benner et al., 2017: 2129–2142, Kingdon et al., 2017:265-274, Pitt et al., 2019:1-7), “*άρνησης κοινωνικής συμμετοχής- social participation*” (Lofgran, 2015:366-376), “*αποστροφής*” και “*αποφυγής εκπλήρωσης των σχολικών υποχρεώσεων τους*” (Mudaly & Sukhdeo, 2015:244-252, Rainer & Corpley, 2015:445-461, Deiseo & Fraser, 2018:133-152, Cantali, 2019:1255-1278). Ως εκ τούτου, το αίσθημα του “*ανήκειν*” στη σχολική κοινότητα μειώνεται σημαντικά, έχοντας ως φυσικό επακόλουθο τα υψηλά ποσοστά “*αδικαιολόγητης απουσίας-truancy*” (Benner, 2011:5-8, Vaz et al., 2014b:1-3).

Οι μαθητές με *Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού (στο εξής: ΔΦΑ)* (DSM-V, 2013), αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μεταβατική περίοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mandy et al., 2016, Makin et al., 2017, Tso et al., 2017, Nuske et al., 2018, McCoy et al., 2020). Το μέγεθος του νέου περιβάλλοντος δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας στους μαθητές αυτούς (Hannah & Topping, 2012, Dillon & Underwood, 2012, Neal et al., 2016a), ενώ οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αισθάνονται δυσάρεστα λόγω των ποικίλων ήχων εντός της σχολικής κοινότητας (Lightfoot & Bond, 2013).

5. Επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η σχολική μετάβαση αποτελεί μία σημαντική αλλαγή στην καθημερινότητα των μαθητών, η οποία έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. Ως εκ τούτου, η προώθηση των παραγόντων, οι οποίοι βοηθούν την ομαλή μετάβαση θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα όλων των εμπλεκομένων σε αυτήν. Οι παράγοντες αυτοί θα παρουσιαστούν παρακάτω σε ξεχωριστές ενότητες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(-είς)/έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Οικογενειακή υποστήριξη (N=3) θετικό οικογενειακό περιβάλλον, συναισθηματική, ηθική και μαθησιακή υποστήριξη	Coffey (2013)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Huang (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Ng-Knight et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
Υποστήριξη συνομηλίκων (N=1) νέες παρέες, αξία της φιλίας, εμπιστοσύνη, ακρόαση των ανησυχιών από ομηλίκους	Glencross et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
Υποστήριξη εκπαιδευτικών (N=4) κατάρτιση, ομότιμη μάθηση, αυτό- αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, μαθητοκεντρικές στρατηγικές, διαχείριση συμπεριφοράς, θερμές σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών, αίσθημα του «ανήκειν»	Bagnall et al. (2021)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Christopoulou (2016)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
	Dey (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	White (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
Συνεργατικά προγράμματα (N=5) συνεργασία μεταξύ σχολικών δομών, συνεργατικές σχολικές προσεγγίσεις, συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Forcade et al. (2019)	Ουρουγουάη	δευτεροβάθμια
	Forlin et al.(2013)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Henderson (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Rae (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	vanRens et al. (2018)	Ολλανδία	12-13 ετών (systematic review)

5.1. Οικογενειακή υποστήριξη

Ως πρώτος παράγων, που συμβάλλει στην επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών, εντοπίζεται ο ρόλος των σχέσεων τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον (Coffey, 2013). Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η επίδραση της οικογενειακής υποστήριξης, όπως και των χαρακτηριστικών της εφηβείας στον αυτό-έλεγχο και κατ' επέκταση στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ng-Knight et al., 2016, Huang, 2020).

5.2. Υποστήριξη συνομηλίκων

Ζωτικής σημασίας κρίνονται η δημιουργία και η διατήρηση θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς, οι οποίοι μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν τους σημαντικούς άλλους εντός της σχολικής κοινότητας (Huang, 2020). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών και παράλληλα του αισθήματος του “ανήκειν”. Τέλος, η επικράτηση ενός θετικού και φιλικού κλίματος εντός των σχολικών δομών δύναται να βοηθήσει στην επίτευξη της ομαλής μετάβασης, και κατ' επέκταση ομαλής ένταξης (Glencross et al., 2020).

5.3. Υποστήριξη εκπαιδευτικών

Η ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στη δευτεροβάθμια θα πρέπει να τοποθετείται μεταξύ των πρωτευόντων στόχων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης, εντοπίζεται η ανάγκη υλοποίησης παρεμβάσεων εστιασμένων στη “συναισθηματική ευημερία (*emotional well-being*)” των μαθητών πριν και μετά την μεταβατική περίοδο, όπως το “*TaST programme*” (Bagnall, 2021: 114-115). Ακόμη, προτείνεται η δυνατότητα έκφρασης των εμπειριών των παιδιών μέσω των τεχνών, των προσδοκιών τους και των φιλοδοξιών τους (Christoroulou, 2016). Ο Dey (2017:115-117) προτείνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως το “*MA3(ITE) programme*”, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο Γυμνάσιο. Τέλος, μείζονος σημασίας είναι η πλήρης ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας σχετικά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Mays et al., 2018).

5.4. Συνεργατικά προγράμματα

Η ομαλή μετάβαση απειλείται από διάφορους παράγοντες, όπως οι ακατάλληλοι σχολικοί χώροι, οι περιορισμένες επιλογές, η εφαρμογή αντιφατικών παρεμβάσεων, οι οποίες καθιστούν άνιση την αποδοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Henderson, 2018). Προς αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και βίωση θετικών εμπειριών μετάβασης, έχει προταθεί η συνεργασία μεταξύ των δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την υλοποίηση σχετικών ενημερωτικών

δράσεων, επωφελών τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για το οικογενειακό τους περιβάλλον (Forlin et al., 2013).

Εν συνεχεία, οι Forcade et al. (2019) στη διαχρονική τους έρευνα υποστηρίζουν ότι οι έξτρα δραστηριότητες εκτός του προγράμματος σπουδών δύνανται να συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή μετάβαση και ως εκ τούτου να υποβοηθήσουν στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Συν τοις άλλοις, προτείνεται η υλοποίηση προγραμμάτων για την ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, έχοντας ως απώτερο στόχο την προαγωγή της ομαλής ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Rae, 2014). Τέλος, οι vanRens (2018) προχώρησαν στην εξέταση των αποτελεσμάτων 30 εμπειρικών παρεμβάσεων, οι οποίες υλοποιήθηκαν, ώστε να διευκολύνουν τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο. Διαπίστωσαν τη σημαντικότητα του ρόλου όλων των ενδιαφερομένων, καθώς και επιδράσεις του φύλου και του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στη σχολική μετάβαση.

6. Η σύλληψη της μετάβασης μέσω των σχετικών θεωριών και μοντέλων

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες και μοντέλα, με απώτερο σκοπό τη βέλτιστη κατανόηση του τρόπου λειτουργίας της μετάβασης (Jindal-Snape et al., 2021). Ο Overton (2015:9-62) κατασκεύασε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο, αποτελούμενο από επιστημονικά παραδείγματα, επιχειρώντας να ερμηνεύσει το φαινόμενο της σχολικής μετάβασης. Το πρώτο επίπεδο καλύπτει τη βάση του πλαισίου, στην οποία τοποθετεί τις “αντιλήψεις (*perceptions*)” των εμπλεκόμενων σε αυτήν (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί), όπως και τις “προσδοκίες (*expectations*)” και τις σχετικές “εμπειρίες (*experiences*)” των παιδιών.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται τα οργανωτικά πλαίσια, όπως το “*Five Bridges*” (Galton, 2017:1-23, Symonds, 2015:1-5). Ειδικότερα, σύμφωνα με το οργανωτικό πλαίσιο “*Five Bridges*” υφίσταται “*ασυνέχεια (discontinuity)*” από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης στη δεύτερη, η οποία σχετίζεται με τη διαφορετική παιδαγωγική και τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην καθεμία. Επίσης, ερευνά τη δυνατότητα “*συνέχειας (continuity)*” μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εκτείνονται από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape, 2016:34-36). Για τις προαναφερθείσες έννοιες, οι Eccles et al. (1993:90-101) διατύπωσαν τη δική τους δοκιμασμένη θεωρία, την “*Stage-Environment Fit*”, σύμφωνα με την οποία η μεταβατική περίοδος επιδρά καθοριστικά στη “*γενική ευημερία (well-being)*” των μαθητών, τις “*ακαδημαϊκές επιδόσεις (academic achievements)*” και την “*κοινωνική τους συμμετοχή (social participation)*”. Αντίθετα, άλλοι ερευνητές (Jindal-Snape et Cantali, 2019: 11-18 & 33-40) διαφωνούν και επισημαίνουν ότι αυτό δεν τεκμηριώνεται ερευνητικά.

Το επόμενο επίπεδο περιλαμβάνει τις θεωρίες και τα μοντέλα που έχουν τύχει διαχρονικής αξιολόγησης. Ειδικότερα, τη “*Θεωρία Πολλαπλών Πολυδιάστατων Μεταβάσεων (στο εξής: ΜΜΤ)*” και τη “*Θεωρία Εκπαιδευτικών και Μεταβάσεων Ζωής (στο εξής: Ε<)*”, σύμφωνα με τις οποίες η “*μετάβαση (transition) αποτελεί μία συνεχή και δυναμική διαδικασία*” (Jindal-Snape, 2016:165-166 Jindal-Snape, 2021:3-4). Αυτή μπορεί να συντελείται καθ’ όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, σε πολλούς τομείς και σε πολλαπλά περιβάλλοντα (Jindal-Snape et al., 2020:1-4).

Σε αντίθεση με τη “*Θεωρία των οικολογικών συστημάτων*” του Bronfenbrenner (1989:187-249), η “*ΜΜΤ*” και η “*Ε<*” δεν θέτουν στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος το παιδί, αλλά εστιάζουν στα διαφορετικά οικοσυστήματά του, όπως και στη διαχρονική αλληλεπίδραση και επιρροή αυτών στο άτομο. Επιπλέον, η θεωρία “*ΜΜΤ*” αντιλαμβάνεται τη μετάβαση ως “*πολυδιάστατη διαδικασία*”, της οποίας κρίνεται σημαντικό να ερευνηθούν οι διαφορετικές πτυχές. Κοινό της σημείο με τη “*Θεωρία Πολυπλοκότητας (Complexity Theory)*” αποτελεί η αντιμετώπιση της μετάβασης ως “*μίας δυναμικής και συνεχώς εξελισσόμενης διαδικασίας*” (Erpel, 2017: 845-861).

Μεταξύ αυτών, συγκαταλέγεται και ο “*Κύκλος των Μεταβάσεων (Transitions Cycle)*” του Nicholson (1984:43-62), ο οποίος αποτυπώνει τα τέσσερα επίπεδα της μεταβατικής περιόδου, 1. την κατάλληλη προετοιμασία πριν την έναρξη της μετάβασης, 2. παρακολούθηση σχετικών ενημερώσεων από τις σχολικές δομές δευτεροβάθμιας, 3. μετάβαση και περίοδος ενσωμάτωσης στο νέο σχολικό περιβάλλον και 4. υιοθέτηση σταθερής συμπεριφοράς, με σκοπό την επίτευξη της ομαλής μετάβασης (Galton & McLellan, 2017). Στο αμέσως επόμενο επίπεδο, τοποθετούνται οι μετα-θεωρίες μεσαίου εύρους, όπως οι βιοψυχοκοινωνικές θεωρίες και τα δυναμικά συστήματα, οι οποίες προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου αυτού.

Τέλος, στην κορυφή του πολυεπίπεδου πλαισίου, βρίσκονται οι μετα-θεωρίες/οντολογικές κοσμοθεωρίες, όπως η “*μηχανιστική προϋπόθεση του καρτεσιανού δυϊσμού (mechanistic premise of Cartesian dualism)*”, η οποία ερευνά τη συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών σταδίων της μετάβασης και τη δυναμικότητά της (Jindal-Snape et al., 2021:3-5).

7. Συμπεράσματα

Η σχολική μετάβαση αποτελεί μία δυναμική και διαχρονική διαδικασία, η οποία Ηπιθανόν να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική ρουτίνα των μαθητών μεταβάλλεται σημαντικά, έχοντας αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την ευημερία, και την κοινωνική τους συμμετοχή. Οι υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία, με άνισο τρόπο. Οι απόψεις των μαθητών αποτέλεσαν το πιο συχνό θέμα διερεύνησης, αποτυπώνοντας τις αρνητικές προσδοκίες και κατόπιν αρνητικές εμπειρίες κατά την είσοδο και φοίτηση στη δευτεροβάθμια. Οι αντιλήψεις

των γονέων αποτελούν το πιο σπάνια διερευνηθέν ζήτημα, με τις έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών να είναι πολυάριθμες (Jindal-Snape et al., 2020). Όσες βιβλιογραφικές αναφορές διερεύνησαν τις αντιλήψεις των γονέων, κατέγραψαν τις ανησυχίες τους για την ομαλή προσαρμογή των παιδιών τους μετά την ολοκλήρωση του σταδίου της μετάβασης. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη βεβαιότητά τους για την επάρκεια των γνώσεων και των ικανοτήτων τους να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές (Strand, 2020).

Μεταξύ των μαθητών που περνούν στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και αυτοί που έχουν διαγνωστεί με Ε.Ε.Α.. Οι ερευνητές εξέτασαν τις εμπειρίες μετάβασης αυτών των παιδιών, εντοπίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Οι μαθητές αυτοί εξέφρασαν συχνότερους και μεγαλύτερους φόβους για αντιμετώπιση δυσκολίας προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, λόγω των αναπηριών ή των αναγκών επιπρόσθετης υποστήριξης (Mays et al., 2020). Αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού, θυματοποίησης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα, είναι πιο αυξημένος ο κίνδυνος απομόνωσης, απόσυρσης και οριστικής εγκατάλειψης της σχολικής τους φοίτησης (Cantali, 2019).

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών κατά τη σχολική μετάβαση κρίνεται ως πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών δομών. Οι αναλυθείσες βιβλιογραφικές αναφορές κάλυψαν αυτό το ερευνητικό πεδίο, καταγράφοντας τις κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξη της ομαλής σχολικής μετάβασης. Μεταξύ των πρακτικών αυτών τοποθετούνται αρχικά η υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς (Huang, 2020) και κατόπιν από τους ομηλίκους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Bagnall, 2021). Ακόμη, ουσιώδους σημασίας κρίνεται η υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων μεταξύ των διαφορετικών οικοσυστημάτων των παιδιών, αλλά και μεταξύ των σχολικών δομών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Henderson, 2018).

8. Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Η πραγματοποίηση της παρούσας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης αποκάλυψε σημαντικά ερευνητικά κενά στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, τα επιλεχθέντα άρθρα στην παρούσα έρευνα αποτελούν εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών. Οι περισσότερες περιορίζονται στη διερεύνηση της σχολικής μετάβασης αμέσως πριν και μετά τη μεταβατική περίοδο, γεγονός που τους στερεί τη διαχρονικότητα των αποτελεσμάτων τους (Jindal-Snape et al., 2021). Ως εκ τούτου, προτείνεται η εξέταση της διαδικασίας μετάβασης των μαθητών όχι μόνο στην πρώτη χρονιά του Γυμνασίου, αλλά και η πραγματοποίηση επαναληπτικών μετρήσεων στις επόμενες τάξεις του, όπως και στις τάξεις του Λυκείου.

Ακόμη ένα ερευνητικό κενό που εντόπισε η παρούσα συστηματική ανασκόπηση είναι η έλλειψη καταγραφής των αντιλήψεων και των εμπειριών της σχολικής μετάβασης από την πλευρά του γονεϊκού περιβάλλοντος των μαθητών (Mays et al., 2020). Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί η συχνή μελέτη των εμπειριών μετάβασης των μαθητών και των αντιλήψεων του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι). Καταληκτικά, πρόταση για μελλοντικές έρευνες αποτελεί η εστίαση των επιστημόνων στην επίδραση της οικογένειας στη διευκόλυνση ή μη της σχολικής μετάβασης.

9. Περιορισμοί

Αν και η παρούσα έρευνα αποτελεί μία συστηματική ανασκόπηση της σχετικής με τη μετάβαση διεθνούς βιβλιογραφίας, υπάρχει πιθανότητα να έχουν παραλειφθεί σημαντικές πληροφορίες από σχετικές μελέτες, γραμμένες σε διαφορετική γλώσσα από την αγγλική και την ελληνική. Για να προβλεφθούν πιθανές παραλείψεις, η παρούσα μελέτη εστίασε σε εμπειρικές μελέτες, αλλά και σε συστηματικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών, με απώτερο σκοπό την καταγραφή και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το διερευνηθέν θέμα.

Βιβλιογραφία

- Ackerley, S. (2017) *The views of young people with an autism spectrum disorder on their experience of transition to secondary school*. Doctor of Philosophy thesis in Educational and Child Psychology. London: University of East London.
- Ahern, R. (2017) *A case study exploring the transition from primary to post-primary school from the prospective of parents and the Implications for the Guidance Counselling Profession*. Master of Arts in Guidance Counselling and Lifespan Development. Ireland: University of Limerick.
- Andreas, J. B. & Jackson, K. M. (2015) Adolescent alcohol use before and after the high school transition. *Alcohol. Clin. Exp. Res.* 39 (6): 1034-1041. doi:10.1111/acer.12730.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., Watermann, R., and Hasselhorn, M. (2013) Does the timing of transition matter? Comparison of German students' self-perceptions before and after transition to secondary school. *Int. J. Educ. Res.* 57: 1-11. doi:10.1016/j.ijer.2012.11.001.
- Bagnall, C.L. (2020) *How can we improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition?*. Doctor of Philosophy thesis in Faculty of Education. London: Manchester Metropolitan University.

- Benner, A. D., Boyle, A.E. & Bakhtiari, F. (2017) Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *J. Youth Adolesc.* 46 (10): 2129–2142. doi:10.1007/s10964-017-0716-2.
- Benner, A. & Wang, Y. (2017) Racial/ethnic discrimination and adolescents' well-being: The role of cross-ethnic friendships and friends' experiences of discrimination. *Child Development*, 88(2): 493–504. <https://doi.org/10.1111/cdev.12606>
- Booth, M. Z. & Gerard, J. M. (2014) Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves, *Youth & Society*, 46(6): 735-755.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L. & Koot, H. M. (2014) Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30: 163–169. doi:10.1016/j.lindif.2013.11.005.
- Chong, K., Parrish, A. Cliff, D. Kemp, B. Zhang, Z. & Okely, A. (2020) Changes in psychical activity, sedentary behaviour and sleep across the transition from primary to secondary school: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(5): 498-505.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. & Smith, J. (2017) Relationships with Teachers and Achievement Motivation in the Context of the Transition to Secondary School. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1): 1-15.
- Dann, R. (2011) Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs), *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 27(3): 293-312.
- Ellerbrock, C. R. & Kiefer, S. M. (2013) The interplay between adolescent needs and secondary school structures: Fostering developmentally responsive middle and high school environments across the transition, *The High School Journal*, 96(3): 170–194. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0007>.
- Eppel, E. (2017) Complexity thinking in public administration's theories-in-use, *Public Management Review*, 19(6): 845-861. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1235721>.
- Eurydice (2018) Organization of the education system and of its structure. Available: https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/organisationeducation-system-and-its-structure-115_en Ανακτήθηκε στις 15/3/2021.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M.K. (2020) Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7): 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.

- Henderson, L. (2018) *Transition to secondary education: children's aspirations, assessment practices and admissions processes. Doctor of Philosophy thesis in Social Sciences, Education and Social Work*. United Kingdom: University of Belfast.
- Hopwood, B., Hay, I. & Dyment, J. (2016) The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives, *The Australian Educational Researcher*, 43(3): 289-307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>.
- Huang, S. (2020) Facilitating a successful primary secondary transition, *People Know How*, 1-8. Scotland: University of Edinburgh.
- Hughes, L., Banks, P. & Terras, M. (2013) Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28 (1): 24-34. <https://doi.org.10.1111/1467-9604.12012>.
- Jindal-Snape, D. (2018) Transitions from Early Years to Primary and Primary to Secondary Schools in Scotland. In T. Bryce, W. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds.), *Scottish Education* (5th ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019) A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6): 1255-1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>.
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019) *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. (Social Research Series). Scottish Government. Available: <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>. Ανακτήθηκε στις 12/4/2021.
- Jindal-Snape, D., Johnston, B., Pringle, J., Kelly, T.B., Scott, R., Gold, L. & Dempsey, R. (2019) Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focusing on perspectives of young adults, families and professionals. *BMC Palliative Care*, 18: 1-12. doi:10.1186/s12904-019-0414-9.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8 (2): 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>.
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021) Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6 [540027]: 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>.