

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο ρόλος των εμπειριών των θερινών κατασκηνώσεων στην
σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των παιδιών

The role of summer camp experiences in school adjustment and
well-being of children

Πτυχιακή εργασία
Μαρία Χρυσοστόμου

Επιβλέπουσες καθηγήτριες:

Χριστίνα Ρούση
Ελένη Διδασκάλου

Βόλος, 2020

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Ο θεσμός των κατασκηνώσεων έχει παρουσιάσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τα τελευταία χρόνια στον χώρο της Ελλάδας. Οι εμπειρίες που προσφέρονται στα παιδιά από τη διαμονή σε τέτοιου είδους δομές δύνανται να επιδράσουν θετικά σε ποικίλους και σημαντικούς τομείς της ζωής τους. Η παρούσα πτυχιακή εργασία περιλαμβάνει μία ποσοτική έρευνα, στην οποία συμμετέχουν παιδιά που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες, καθώς και παιδιά που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις στη σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των παιδιών. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα αναδεικνύουν ότι οι μαθητές χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής προσαρμογής, ενώ αναφορικά με την ψυχική ευεξία, ναι μεν παρουσιάστηκαν υψηλότερα επίπεδα στα παιδιά με κατασκηνωτικές εμπειρίες, αλλά η διαφορά των δύο ομάδων μαθητών στη συγκεκριμένη μεταβλητή δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική.

Abstract

Over the last years, camps have become more and more popular in Greece. The experiences, that children gain from their participation in camp programs, affect various and important aspects of their lives. The present paper includes a quantitative research, in which the participants are children with and without camp experiences. The research questions are related to the role of camp experiences in school adjustment and well-being of children. The results indicate that students without camp experiences present higher levels of school adjustment, while children with camp experiences present higher levels of well-being. However, the difference of well-being between the two groups of students is not considered statistically significant.

Ευχαριστίες

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, θεωρώ σκόπιμο να ευχαριστήσω ορισμένα άτομα που μου παρείχαν έμπνευση, στήριξη και βοήθεια καθ' όλη την πορεία συγγραφής της εργασίας και διεξαγωγής της έρευνάς μου. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Χριστίνα Ρούση – Βέργου για τη συνεχή καθοδήγηση και την πολύτιμη συνεισφορά της στη διαμόρφωση της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω την κ. Ελένη Διδασκάλου για τις ουσιαστικές και σημαντικές παρατηρήσεις που μου προσέφερε.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές και τους δασκάλους των Γενικών Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μου για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, καθώς επίσης και τους μαθητές και τις μαθήτριες, που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, χωρίς τη συμβολή των οποίων η διεκπεραίωση της ερευνητικής διαδικασίας θα ήταν ανέφικτη.

Επιπλέον, οφείλω να ευχαριστήσω τους μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική χορήγηση του ερευνητικού εργαλείου, καθώς αυτή διαδραμάτισε ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο για την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Περιεχόμενα

Ο Ρόλος των Εμπειριών από τις Θερινές Κατασκηνώσεις στην Σχολική Προσαρμογή και την Ψυχική Ευεξία των Παιδιών	9
Κεφάλαιο 1- Θεωρητική Τεκμηρίωση	14
Ο Θεσμός των Παιδικών Κατασκηνώσεων	14
<i>Είδη Παιδικών Κατασκηνώσεων</i>	14
<i>Ο Ρόλος των Παιδικών Κατασκηνώσεων</i>	18
Η Σχολική Προσαρμογή και οι Διαστάσεις της	23
<i>Ο Όρος «Σχολική Προσαρμογή»</i>	23
<i>Η Σημαντικότητα της Σχολικής Προσαρμογής για τους Μαθητές</i>	26
<i>Παράγοντες που Συνδέονται με την Σχολική Προσαρμογή</i>	28
<i>Σχολική Προσαρμογή και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες</i>	31
<i>Μέτρηση της Σχολικής Προσαρμογής στην Ελλάδα</i>	32
<i>Παρεμβάσεις για την Ενίσχυση της Σχολικής Προσαρμογής</i>	34
Παιδική Ευεξία	36
<i>Συναισθηματική Ευεξία των Παιδιών</i>	38
<i>Ψυχολογική Ευεξία των Παιδιών</i>	39
<i>Κοινωνική Ευεξία των Παιδιών</i>	39
<i>Ψυχική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες</i>	40
<i>Μέτρηση της Ευεξίας</i>	41
Τα Οφέλη των Κατασκηνωτικών Εμπειριών	43
Οι Στόχοι της Παρούσας Έρευνας	50
Κεφάλαιο 2- Μεθοδολογία	52
Συμμετέχοντες.....	52
Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	54
<i>Σχολική προσαρμογή</i>	54
<i>Ψυχική Ευεξία</i>	56
Στατιστική Ανάλυση	57
Κεφάλαιο 3-Αποτελέσματα	58
Σχολική Προσαρμογή και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες.....	58
<i>Γενική Ικανοποίηση και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες</i>	58
<i>Κοινωνική Ικανοποίηση και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες</i>	59
<i>Αυτοπεποίθηση για Σχολική Επιτυχία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες</i>	60

<i>Γενικός Δείκτης Σχολικής Προσαρμογής και Κατασκευαστικές Εμπειρίες</i>	62
Ψυχική Ευεξία και Κατασκευαστικές Εμπειρίες.....	63
<i>Συναισθηματική Ευεξία και Κατασκευαστικές Εμπειρίες</i>	63
<i>Κοινωνική Ευεξία και Κατασκευαστικές Εμπειρίες</i>	64
<i>Ψυχολογική Ευεξία και Κατασκευαστικές Εμπειρίες</i>	65
Κεφάλαιο 4-Συζήτηση.....	68
Κεφάλαιο 5- Περιορισμοί της Έρευνας / Προτάσεις	77
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	79

Πίνακες

Πίνακας 1-Χαρακτηριστικά δείγματος μαθητών.....	53
Πίνακας 2-Αποτελέσματα από έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας σχολικής προσαρμογής.....	55
Πίνακας 3-Αποτελέσματα από έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας ψυχικής υγείας.....	57
Πίνακας 4-Μαθητές με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες.....	58
Πίνακας 5-Σύγκριση μέσων όρων μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες ως προς τη σχολική προσαρμογή.....	63
Πίνακας 6-Σύγκριση μέσων όρων μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες ως προς τη ψυχική ευεξία.....	67

Ο Ρόλος των Εμπειριών από τις Θερινές Κατασκηνώσεις στην Σχολική Προσαρμογή και την Ψυχική Ευεξία των Παιδιών

Η σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ιδιαίτερα της δημιουργίας φιλικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα μεγάλη κατά την σχολική ηλικία (Feldman, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η διατήρηση της φιλίας δύναται να προσφέρει ποικίλα οφέλη στην κοινωνική ζωή του παιδιού καθώς οι φίλοι φαίνεται ότι: α) επιδρούν θετικά στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, παρέχοντας πληροφορίες τόσο αναφορικά με το περιβάλλον όσο και με τον ίδιο του τον εαυτό, β) προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων και γ) λειτουργούν ως ένα μέσο άσκησης της επικοινωνίας και των συναλλαγών με τους άλλους (Feldman, 2011).

Από την άλλη υπάρχουν και ανησυχητικά ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με το ότι τα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης στους εφήβους έχουν αυξηθεί, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται συχνά επιθετικές συμπεριφορές που οδηγούν σε φαινόμενα όπως ο εκφοβισμός (Monke, 2015). Δημιουργείται λοιπόν, η ανάγκη δημιουργίας κατάλληλων παρεμβάσεων, για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, των διαπροσωπικών σχέσεων και της ευεξίας των παιδιών (Monke, 2015). Η ψυχική ευεξία των ανθρώπων γενικότερα ορίζεται ως μία πολυδιάστατη έννοια με συναισθηματικά και γνωστικά στοιχεία τα οποία που σχετίζονται με την ψυχολογική κατάσταση, την συναισθηματική υγεία και τις αντιλήψεις αναφορικά με την συναισθηματική κατάσταση, τα επιτεύγματα, την ικανότητα ελέγχου του περιβάλλοντος και την ικανοποίηση από τη ζωή (Giuntolietal., 2017 · Wang et al., 2019).

Μια από τις δράσεις εκείνες που συμβάλλουν στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών καθώς και στην ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας είναι ο θεσμός των παιδικών

κατασκηνώσεων (Monke, 2015). Τα τελευταία χρόνια είναι φανερή η άνοδος της δημοτικότητας των παιδικών κατασκηνώσεων στον ελλαδικό χώρο (Ιωαννίδου, 2015). Έρευνες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή παιδιών σε κατασκηνωτικές δομές μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε πολλούς τομείς (Wilson et al., 2019). Ορισμένα από τα οφέλη που προκύπτουν από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι ο σεβασμός για την φύση, η ικανότητα συμβίωσης με συνομήλικους, η θέληση για πειραματισμό και εξερεύνηση, η ανεξαρτησία, η ενσυναίσθηση (Richmond et al., 2019), η ικανότητα οργάνωσης των υποχρεώσεων και των προσωπικών αντικειμένων από τα ίδια τα παιδιά, και τέλος οι δεξιότητες για συνεργασία και η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης (Wilson & Sibthorp, 2018). Στην έρευνα των Wilson et al. (2019) οι συμμετέχοντες (πρώην κατασκηνωτές) ανέφεραν ότι η διαμονή σε τέτοιου είδους δομές συμβάλλει στην ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας, στην ενίσχυση δεξιοτήτων διαπροσωπικών και ενδο-προσωπικών σχέσεων (αυτοπεποίθηση), καθώς και στην καλλιέργεια αθλητικών δεξιοτήτων.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται το αν οι κατασκηνωτικές εμπειρίες συνδέονται με την καλύτερη σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των παιδιών. Η σχολική προσαρμογή ορίζεται ως η διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του μαθητή, σύμφωνα με τις γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (San Antonio, 2004). Κρίσιμους παράγοντες για την προσαρμογή αποτελούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του (Raju & Rahamtulla, 2007). Στη διαμόρφωση θετικής σχολικής προσαρμογής συμβάλλουν παράγοντες όπως, η αυτοεικόνα του παιδιού, οι αλληλεπιδράσεις τόσο με τους συνομηλικούς όσο και με τους δασκάλους του και το σχολικό περιβάλλον (Dockett & Perry, 2001).

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στην ανάδειξη του ρόλου των θερινών κατασκηνώσεων στις δύο προαναφερθείσες μεταβλητές, δηλαδή στην σχολική προσαρμογή και στην ψυχική ευεξία των μαθητών. Η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο πραγματοποιείται θεωρητική τεκμηρίωση αναφορικά με το θέμα της παρούσας μελέτης, στο δεύτερο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στο τρίτο επισημαίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέταρτο πραγματοποιείται συζήτηση αναφορικά με τα αποτελέσματα αυτά, τις ερευνητικές υποθέσεις και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο πρώτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα εστιάζει στον θεσμό των παιδικών κατασκηνώσεων στον ελλαδικό χώρο και στην αποσαφήνιση του όρου «*κατασκήνωση*» σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στα είδη των παιδικών κατασκηνώσεων που εντοπίζονται στην Ελλάδα, και παρατίθενται τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία αυτές έχουν διαχωριστεί. Τέλος, στην πρώτη ενότητα επισημαίνεται τόσο ο ρόλος των παιδικών κατασκηνώσεων, όσο και οι στόχοι στους οποίους οφείλει να βασίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους.

Το θέμα της δεύτερης ενότητας του πρώτου κεφαλαίου είναι η σχολική προσαρμογή. Στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση του όρου «*σχολική προσαρμογή*», όπως αυτός παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακολούθως, παρουσιάζονται ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Επίσης, δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μέτρηση της σχολικής προσαρμογής στον ελλαδικό χώρο, μέσω της παρουσίασης ορισμένων ερευνητικών εργαλείων που έχουν αξιοποιηθεί σε σχετικές έρευνες. Τέλος, μέσω ανασκόπησης της διεθνούς

βιβλιογραφίας παρατίθενται ορισμένα προγράμματα, τα οποία στοχεύουν στην ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών.

Στην τρίτη ενότητα γίνεται αναφορά στην παιδική ευεξία και στους πέντε δυαδικούς άξονες, ο καθένας από τους οποίους παρουσιάζει δύο αντιφατικές διαστάσεις του όρου αυτού. Ακολούθως, επισημαίνονται βασικά είδη της ευεξίας, όπως είναι η συναισθηματική, η ψυχολογική και η κοινωνική ευεξία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα προγράμματα παρέμβασης που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα προκειμένου να ενισχυθεί η ψυχική ευεξία των μαθητών.

Η τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου εστιάζει στα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία. Τα οφέλη αυτά κατατάσσονται σε τρεις τομείς: τον ακαδημαϊκό, τον διαπροσωπικό και τον ενδοπροσωπικό. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση του σκοπού της έρευνας και την ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είναι τα εξής: α) «υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής των παιδιών ανάμεσα με και χωρίς με χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες;» και β) «υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας των μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες;». Και για τα δύο ερωτήματα υποθέτουμε ότι τα παιδιά με κατασκηνωτικές εμπειρίες θα έχουν καλύτερη σχολική προσαρμογή και θα εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες στην ψυχική ευεξία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Με βάση τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας, στην επιλογή των συμμετεχόντων λάβαμε υπόψη ότι θα πρέπει να διασφαλίσουμε τη συμμετοχή τόσο από μαθητές που έχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες, όσο και από μαθητές που δε διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες. Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά

εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων, καθώς και οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλυτικότερα, παρατίθενται περιγραφικά στοιχεία από τις απαντήσεις των μαθητών, αναφορικά με τις μεταβλητές που διερευνώνται, ενώ πραγματοποιούνται συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές που διαθέτουν κατασκηνωτικές εμπειρίες και σε αυτούς που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες.

Στο τέταρτο κεφάλαιο πραγματοποιείται συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, αναφορικά με την επίδραση των κατασκηνωτικών εμπειριών στην σχολική προσαρμογή και την ευεξία των μαθητών, και πραγματοποιείται σύγκριση με τις ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης, καθώς και με ευρήματα από έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα προτεινόμενα προς μελλοντική διερεύνηση θέματα, τα οποία προέκυψαν από τον σχεδιασμό της έρευνας, τα αποτελέσματα των αναλύσεων και τους περιορισμούς της.

Κεφάλαιο 1- Θεωρητική Τεκμηρίωση

Ο Θεσμός των Παιδικών Κατασκηνώσεων

Με την πάροδο των χρόνων, ο θεσμός των κατασκηνώσεων γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής (Ιωαννίδου, 2015). Η διάδοση του θεσμού αυτού έχει ως αποτέλεσμα την επιλογή τέτοιου είδους δομών από πολλούς γονείς για τη διαμονή των παιδιών τους κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών (Ιωαννίδου, 2015). Στο σημείο αυτό, αξίζει να παρατεθεί ο ορισμός που έχει παρουσιαστεί στην βιβλιογραφία σχετικά με τον θεσμό της κατασκηνώσεως, και ειδικότερα των παιδικών κατασκηνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η κατασκηνώση είναι μια διαρκής εμπειρία, η οποία εξασφαλίζει μια δημιουργική, ψυχαγωγική και εκπαιδευτική εμπειρία μέσω της ομαδικής διαβίωσης στην ύπαιθρο (American Camp Association, 2007). Χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά ηγετικά στελέχη και τις πηγές του φυσικού περιβάλλοντος προκειμένου να συμβάλει στην ψυχοσυναισθηματική, σωματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη του κάθε κατασκηνωτή (American Camp Association, 2007). Επίσης, η κατασκηνώση ορίζεται ως ένα φυσικό περιβάλλον γεμάτο από θετικά πρότυπα, προκλήσεις και ευκαιρίες για ενίσχυση της φιλίας, της κοινωνικότητας και της συνεργασίας (Hallowell, 2009). Είναι το ιδανικό μέρος πέρα από τα όρια του σπιτιού και της οικογένειας, μία μικρογραφία της κοινωνίας που μπορεί να μετατρέψει την κατασκηνωτική εμπειρία σε ορόσημο της παιδικής ηλικίας, μία εξάσκηση απόκτησης γνώσης των δυνατοτήτων της ζωής (Hallowell, 2009).

Είδη Παιδικών Κατασκηνώσεων

Στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί συνολικά 60 ιδιωτικές παιδικές κατασκηνώσεις, ενώ μέχρι το 2012 διατίθεντο 28 αντίστοιχες δημόσιες δομές, η πλειοψηφία των οποίων εντοπίζεται σε παραθαλάσσιες περιοχές, ενώ ορισμένες από

αυτές βρίσκονται σε ορεινή τοποθεσία (Ιωαννίδου, 2015). Παρατηρείται η δημιουργία διαφορετικών παιδικών κατασκηνώσεων που βασίζεται σε ποικιλία κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά είναι α) η οργάνωση, β) οι δραστηριότητες που προσφέρονται, γ) η τοποθεσία, δ) η χρονική διάρκεια κατά την οποία λειτουργούν, ε) ο φορέας και στ) ο σκοπός που επιδιώκεται να επιτευχθεί (Ιωαννίδου, 2015).

Παρακάτω γίνεται αναφορά στα είδη κατασκηνώσεων που εντοπίζονται με βάση τα προαναφερόμενα κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα, τα είδη παιδικής κατασκήνωσης που εντοπίζονται με βάση την **οργάνωση** είναι οι κατασκηνώσεις διαμονής/διακοπών και οι ημερήσιες κατασκηνώσεις (Ιωαννίδου, 2015). Αναλυτικότερα, στις κατασκηνώσεις διαμονής/διακοπών είναι αναγκαία η προσφορά διαμονής, σίτισης καθώς και δραστηριοτήτων που στοχεύουν τόσο στην αναψυχή, όσο και στην εκπαίδευση των κατασκηνωτών (Ιωαννίδου, 2015). Η παραμονή των παιδιών στο συγκεκριμένο είδος κατασκήνωσης κυμαίνεται ως προς τη χρονική διάρκεια από 15 έως 22 ημέρες, ενώ εντοπίζονται διαφορετικά είδη καταλύματος τα οποία προσφέρονται για τους κατασκηνωτές (Ιωαννίδου, 2015). Αναφορικά με τις ημερήσιες κατασκηνώσεις, ένα ιδιαίτερο τους χαρακτηριστικό αποτελεί η παροχή διάφορων δραστηριοτήτων δημιουργικής απασχόλησης, οι οποίες διαρκούν από 10 έως 15 ημέρες. Η συμμετοχή των κατασκηνωτών ξεκινάει το πρωί και ολοκληρώνεται το απόγευμα, καθώς προβλέπεται η επιστροφή των παιδιών στα σπίτια τους (Ιωαννίδου, 2015).

Οι κατασκηνώσεις διαφοροποιούνται με βάση ποικιλία κριτηρίων ως προς τις δραστηριότητες και το πρόγραμμα που παρέχονται (Παπαηλιού, 2004). Τα είδη παιδικής κατασκήνωσης που εντοπίζονται με βάση τις **δραστηριότητες** είναι α) οι γενικές κατασκηνώσεις, β) οι παραδοσιακές/τυπικές κατασκηνώσεις και γ) οι εξειδικευμένες/θεματικές κατασκηνώσεις (Ιωαννίδου, 2015). Αναφορικά με τις γενικές

κατασκηνώσεις, αξίζει να σημειωθεί, ότι παρουσιάζεται μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων (Ιωαννίδου, 2015). Μερικά από τα είδη δραστηριοτήτων που προσφέρονται είναι οι δραστηριότητες διασκέδασης, οι αθλητικές, οι πολιτιστικές και οι ψυχαγωγικές δραστηριότητες, οι οποίες δεν εστιάζουν στην ανάπτυξη μιας συγκεκριμένης ικανότητας ή στην ενίσχυση μίας συγκεκριμένης αναπτυξιακής ανάγκης (Ιωαννίδου, 2015).

Οι παραδοσιακές/τυπικές κατασκηνώσεις αναπτύσσουν προγράμματα με στόχο τον κοινωνικό και ψυχαγωγικό τομέα (Ιωαννίδου, 2015). Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε τρεις τομείς: στα παιχνίδια, στη φιλία και στη σωματική άσκηση βάσει των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των κατασκηνωτών. Στόχος των δράσεων των κατασκηνώσεων τέτοιου είδους είναι η ολοκληρωμένη και υγιεινή διατροφή, η χαλαρή ατμόσφαιρα, η ελαφρά άσκηση των κατασκηνωτών, η διασκέδαση, η ασφάλεια και η συμβολή με τρόπο τέτοιο ώστε να χαρούμενοι και αισιόδοξοι κατασκηνωτές, με θετική διάθεση (Ιωαννίδου, 2015· Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Σε αυτού τους είδους τις κατασκηνώσεις, το πρόγραμμα αποτελείται κυρίως από ομαδικά παιχνίδια προκειμένου να αναπτυχθεί το αίσθημα της ευθύνης, της πειθαρχίας, του αλληλοσεβασμού, της τόλμης, της αυτοπεποίθησης και της συνεργασίας (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014).

Τέλος, όσον αφορά τις εξειδικευμένες / θεματικές κατασκηνώσεις, σε αντίθεση με τις γενικές, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε ένα συγκεκριμένο τομέα (Ιωαννίδου, 2015). Αναλυτικότερα, βασική μέριμνα αποτελεί η παροχή ευκαιριών για ανάπτυξη ταλέντων ή γνώσεων σε συγκεκριμένο τομέα, όπως για παράδειγμα σε κάποιο άθλημα, στη μουσική, στη χριστιανική αγωγή κ.τ.λ. Επιπλέον, το κοινό στο οποίο απευθύνεται μπορεί να αποτελεί μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες (American Camp Association, 2007). Οι κατασκηνώσεις αυτές

διακρίνονται σε περαιτέρω κατηγορίες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τομέα στον οποίο επικεντρώνονται, πχ «αθλητικές κατασκηνώσεις», «εκκλησιαστικές κατασκηνώσεις», «προσκοπικές κατασκηνώσεις» κ.τ.λ. (Ιωαννίδου, 2015). Οι αθλητικές κατασκηνώσεις διαθέτουν αθλητικές εγκαταστάσεις με κατάλληλο εξοπλισμό για να διαμορφωθούν ως προπονητικά κέντρα των παιδιών (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014).

Επιπρόσθετα, ένα κριτήριο που διαφοροποιεί τα είδη παιδικών κατασκηνώσεων θεωρείται η **τοποθεσία** τους (Ιωαννίδου, 2015). Ειδικότερα, συνολικά εντοπίζονται παραθαλάσσιες, ορεινές και πεδινές κατασκηνώσεις (Ιωαννίδου, 2015). Οι παραθαλάσσιες κατασκηνώσεις τοποθετούνται σε παραθαλάσσιες περιοχές, ενώ οι ορεινές σε υψόμετρο από 500 έως 1500 μέτρα (Ιωαννίδου, 2015). Τέλος, οι πεδινές κατασκηνώσεις τοποθετούνται σε υψόμετρο χαμηλότερο από 500 μέτρα.

Τα είδη παιδικών κατασκηνώσεων, που διαχωρίζονται με βάση τη **χρονική διάρκεια** λειτουργίας, είναι οι εποχιακές, οι ημερήσιες κατασκηνώσεις και οι κατασκηνώσεις ετήσιας λειτουργίας (Ιωαννίδου, 2015· Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Με τον όρο εποχιακές κατασκηνώσεις αναφερόμαστε στις κατασκηνώσεις, οι οποίες λειτουργούν συγκεκριμένη περίοδο του χρόνου (π.χ. καλοκαίρι), ενώ οι κατασκηνώσεις ετήσιας λειτουργίας διοργανώνουν δράσεις καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (π.χ. προσκοπικές κατασκηνώσεις). Στις ημερήσιες κατασκηνώσεις, τα παιδιά των πόλεων έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν κατασκηνωτικές εμπειρίες μέσω της συμμετοχής σε κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα, ενώ η διανυκτέρευση πραγματοποιείται στα σπίτια τους (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Στην Ελλάδα, τέτοιου είδους δομές, λειτουργούν μέσω προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης σε συνδυασμό με υπαίθριες αθλητικές δραστηριότητες (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014).

Τα είδη παιδικών κατασκηνώσεων που εντοπίζονται με βάση τον **φορέα** είναι: α) οι δημόσιες κατασκηνώσεις, οι οποίες αναπτύσσονται από δημόσιους οργανισμούς, οργανώσεις εθελοντικού χαρακτήρα ή οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, β) οι ιδιωτικές κατασκηνώσεις, οι οποίες δημιουργούνται από φυσικά ή νομικά πρόσωπα ιδιωτικού δικαίου και γ) οι κατασκηνώσεις, οι οποίες λειτουργούν ως αποτέλεσμα συνεργασίας τόσο προσώπων ιδιωτικού, όσο και δημόσιου δικαίου (Ιωαννίδου, 2015). Τέλος, τα είδη παιδικών κατασκηνώσεων, που εντοπίζονται με βάση τον επιδιωκόμενο **σκοπό**, είναι οι κατασκηνώσεις που αποτελούν κερδοσκοπικούς οργανισμούς και οι κατασκηνώσεις με χαρακτήρα μη κερδοσκοπικού οργανισμού (Ιωαννίδου, 2015).

Ο Ρόλος των Παιδικών Κατασκηνώσεων

Ο θεσμός των κατασκηνώσεων εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς και στόχους (Παπαηλιού, 2004). Προκύπτει λοιπόν, ότι ο ρόλος των παιδικών κατασκηνώσεων είναι κοινοτικός, εκπαιδευτικός /παιδαγωγικός και βιολογικός / υγιεινός (Νικηταράς, 2004).

Αναφορικά με τον κοινοτικό ρόλο, ο χώρος διαμορφώνεται προκειμένου να δοθεί το έναυσμα για βαθιά και ανθρώπινη επικοινωνία ανάμεσα στους κατασκηνωτές, καθώς στόχο αποτελεί η απόκτηση φίλων, η ανάπτυξη κοινωνικών δεσμών και η καλλιέργεια της συντροφικότητας (Νικηταράς, 2004). Ο εκπαιδευτικός /παιδαγωγικός ρόλος των παιδικών κατασκηνώσεων, είναι εμφανής στον ίδιο τον τρόπο της λειτουργίας των κατασκηνώσεων μέσα από κανόνες και αξίες (Νικηταράς, 2004).

Τέλος, ως προς τον βιολογικό/ υγιεινό ρόλο καλλιεργούνται εμπειρίες σε σημαντικές γνώσεις που αφορούν σε βασικά στοιχεία της καθημερινής διαβίωσης, όπως είναι για παράδειγμα ο χώρος, η διατροφή και οι συνθήκες διαμονής και

διαβίωσης (Νικηταράς, 2004). Αναλυτικότερα, ο χώρος καλείται να προωθεί τη δημιουργία και την αναζωογόνηση, ενώ η διατροφή των κατασκηνωτών πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τους κανόνες που ορίζονται βάσει της σύγχρονης επιστημονικής διαιτολογίας (Νικηταράς, 2004). Τέλος, και για την ίδια την άδεια της λειτουργίας της κατασκήνωσης, χρειάζεται να πληρούνται όλοι οι κανόνες διασφάλισης υγιεινής και ασφάλειας στις συνθήκες διαμονής και διαβίωσης των παιδιών (Νικηταράς, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, εντοπίζονται διαφορετικά είδη παιδικών κατασκηνώσεων, τα οποία παρουσιάζουν διαφορετικές αρχές σε πολλούς τομείς, αλλά στην πράξη δεν διαφοροποιούνται τόσο πολύ ως προς τους στόχους στους οποίους οφείλουν να επιδίδονται (Ιωαννίδου, 2015). Συμπερασματικά, οι στόχοι όλων των ειδών παιδικών κατασκηνώσεων πρέπει να είναι οι εξής: 1) η αναψυχή, 2) η κοινωνικοποίηση, 3) η ανεξαρτητοποίηση, 4) η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, 5) η αυτογνωσία, 6) η εκπαίδευση για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, 7) η καλλιέργεια αξιών, 8) η ανάπτυξη της συνεργασίας, 9) η μύηση στον αθλητισμό, 10) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, 11) η απόκτηση των γνώσεων, 12) η μύηση στις συλλογικές διαδικασίες, 13) η ενίσχυση του οργανισμού, 14) η ηρεμία και η χαλάρωση, 15) η απόκτηση καλών συνηθειών, 16) η εμπύχωση για ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, 17) η οριοθέτηση της ελευθερίας και 18) η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης (Ιωαννίδου, 2015).

Για την επίτευξη του στόχου αναφορικά με την αναψυχή, ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία της καθημερινότητας των παιδιών αποτελεί η δημιουργικότητα, η ψυχαγωγία, η χαρά, το παιχνίδι και το γέλιο κατά τη διάρκεια παραμονής στις κατασκηνώσεις (Ιωαννίδου, 2015). Προκειμένου να επέλθει η επιδιωκόμενη κοινωνικοποίηση, κρίνεται αναγκαία η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των

κατασκηνωτών, η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, η αποδοχή από τους συνομήλικους και η επιδίωξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Shehu, 2019). Η διδασκαλία πρακτικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τα παιδιά, που απομακρύνονται για πρώτη φορά από το σπίτι τους για μεγάλο χρονικό διάστημα, να αναπτύξουν υπευθυνότητα και να μάθουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να επέλθει η ανεξαρτησία τους (Ιωαννίδου, 2015). Οι παιδικές κατασκηνώσεις οφείλουν να στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (π.χ. εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση, λήψη αποφάσεων, επιμονή, ικανότητα να παραμένουν υγιή και ασφαλή), προκειμένου τα παιδιά να είναι έτοιμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της καθημερινότητας και να αποτελέσουν επιτυχημένα και ενεργά μέλη της κοινωνίας τους (Bean et al., 2018). Αναφορικά με την αυτογνωσία, οι δομές αυτές οφείλουν να παρέχουν ερεθίσματα που να ενισχύσουν την ικανότητα των κατασκηνωτών να διαμορφώνουν εικόνα για τον εαυτό τους (δυνατότητες, αδυναμίες, επιθυμίες, συμπεριφορά), καθώς η συγκεκριμένη δεξιότητα συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη σημαντικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών, στην ικανότητα αυτενέργειας, και στην αυτό-αποτελεσματικότητα (Robinson et al., 2016).

Ένας ακόμη στόχος σχετίζεται με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, η οποία μπορεί να προκύψει από τις εγκαταστάσεις των κατασκηνώσεων, το πρόγραμμα καθώς και το προσωπικό (Wilson et al., 2019). Η ενασχόληση με ποικιλία δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια διαμονής στις παιδικές κατασκηνώσεις μπορεί να συμβάλει στην ένταξη των δραστηριοτήτων αυτών στην καθημερινότητα των παιδιών και μετά το πέρας της κατασκηνωτικής περιόδου (Wilson et al., 2019). Αναφορικά με την καλλιέργεια αξιών, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ηθική διαπαιδαγώγηση και η καλλιέργεια αξιών (π.χ. ευγενής άμιλλα, ενσυναίσθηση, αυτοσυγκράτηση,

εντιμότητα, ευγένεια κ.τ.λ.) στοιχεία που συνδέονται με την ψυχική ενδυνάμωση και την διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα (Ιωαννίδου, 2015). Επίσης, ο στόχος που σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς δύναται να προσφέρει στο μέλλον θετικά αποτελέσματα τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον εργασιακό τομέα (Wilson & Sibthorp, 2018).

Σε συνέχεια με την αναλυτική παράθεση των στόχων, η μύηση στον αθλητισμό μπορεί να επέλθει από την παροχή στους κατασκηνωτές της ευκαιρίας για ενασχόληση με διάφορα αθλήματα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτό που τους ενδιαφέρει περισσότερο, και εν τέλει να διαμορφωθούν αθλητικές συνήθειες και πνεύμα αθλητισμού και ευγενούς άμιλλας (Ιωαννίδου, 2015· Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα των παιδιών, οι παιδικές κατασκηνώσεις οφείλουν να προσφέρουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες, οι οποίες δύνανται να ενισχύσουν τα ταλέντα των παιδιών, να οξύνουν την περιέργεια, να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη και να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους (Ιωαννίδου, 2015). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών δύναται στο μέλλον να συμβάλει σημαντικά και στον εργασιακό τομέα (Whittington & Garst, 2018). Αναφορικά με την απόκτηση γενικών γνώσεων, κρίνεται αναγκαία η παροχή ποικίλων γνώσεων από διαφορετικούς τομείς (π.χ. τέχνη, μουσική, αθλητισμός κ.τ.λ.) (Wilson et al., 2019). Για την επίτευξη του στόχου που σχετίζεται με τη μύηση στις συλλογικές διαδικασίες, το περιβάλλον των παιδιών οφείλει να είναι οργανωμένο και ιδανικό για ομαδική συμβίωση, μέσω της δημιουργίας και της τήρησης σχετικών κανόνων, οι οποίοι βασίζονται στις αρχές της δημοκρατίας, της ισότητας, της ελευθερίας έκφρασης, του διάλογου και του σεβασμού στη διαφορετικότητα (Ιωαννίδου, 2015).

Αναφορικά με την ενίσχυση και φροντίδα του οργανισμού των κατασκηνωτών, είναι αναγκαίο να επιδιώκεται η διδασκαλία αρχών ενός υγιεινού τρόπου ζωής, με σωστή διατροφή, καθώς και σωματική και πνευματική άσκηση (Ιωαννίδου, 2015· Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Αναφορικά με τη χαλάρωση και την ηρεμία των κατασκηνωτών, τα παιδιά χρειάζονται τόσο χώρο όσο και χρόνο προκειμένου να χαλαρώνουν και να ηρεμούν από την πίεση της καθημερινότητας και το άγχος (Ιωαννίδου, 2015· Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Κρίσιμη θεωρείται η απόκτηση θετικών συνηθειών σε τομείς όπως είναι η υγεία, η τάξη, η συμπεριφορά και η στάση απέναντι στους άλλους και τον εαυτό του (Ιωαννίδου, 2015). Όσον αφορά την ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, πρώην κατασκηνωτές υποστηρίζουν σε σχετική έρευνα ότι αποτέλεσμα του συγκεκριμένου στόχου αποτελούν η ανεξαρτησία, η ανάγκη για εξερεύνηση, η βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων και η υπευθυνότητα (Wilson et al., 2019). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγκεκριμένος στόχος εξυπηρετείται τόσο από το προσωπικό όσο και από τις εγκαταστάσεις που προσφέρονται στις κατασκηνώσεις (Wilson et al., 2019). Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος που σχετίζεται με την οριοθέτηση της ελευθερίας, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν ποια είναι τα ατομικά τους όρια στον τομέα της ελευθερίας, να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις τους και να εντάσσουν τη σπουδαιότητα της πειθαρχίας στους κανόνες για την επίτευξη των κοινών στόχων (Ιωαννίδου, 2015). Τέλος, όσον αφορά την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, σημαντική κρίνεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα αποβλέπουν στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης (Ιωαννίδου, 2015).

Η Σχολική Προσαρμογή και οι Διαστάσεις της

Ο Όρος «Σχολική Προσαρμογή»

Με τον όρο «προσαρμογή» αναφερόμαστε στη διαδικασία που ακολουθείται από τους ανθρώπους, και γενικότερα τους έμβιους οργανισμούς για να ξεπεράσουν τα εμπόδια (π.χ. άγχος, εντάσεις, διαμάχες κ.α.), με στόχο να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους (Sekar & Lawrence, 2016), και συμβάλλει στην ομαλή και δημιουργική ένταξη του ατόμου στην κοινωνική ζωή. Κρίσιμους παράγοντες για την προσαρμογή αποτελούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και το περιβάλλον του (Rahamtulla et al., 2007). Στο άτομο περιλαμβάνεται η κληρονομικότητα και οι βιολογικοί παράγοντες, οι ψυχολογικοί παράγοντες και η ποιότητα της κοινωνικοποίησης που του έχει προσφερθεί, ενώ το περιβάλλον περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές παραμέτρους (Raju & Rahamtulla, 2007).

Η μετάβαση ενός παιδιού στο σχολείο αποτελεί τη βασικότερη αλλαγή περιβάλλοντος που πραγματοποιείται κατά τη συγκεκριμένη ηλικία (Yoleri, 2014). Όσον αφορά τις κοινωνικές παραμέτρους και πιο συγκεκριμένα το χώρο του σχολείου, η προσαρμογή, δηλαδή η σχολική προσαρμογή, ορίζεται ως η διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του μαθητή, σύμφωνα με τις γνωστικές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος (SanAntonio, 2004). Παράγοντες της σχολικής προσαρμογής αποτελούν η αυτοεικόνα του παιδιού, οι αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του, καθώς και το σχολικό περιβάλλον (Dockett & Perry, 2001). Συχνό φαινόμενο αποτελεί η λανθασμένη ταύτιση της ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών με τη σχολική προσαρμογή (Zhu, 2016). Ωστόσο, η μετάβαση στο σχολείο αποτελεί μία διαδικασία που απαιτεί να έχει αναπτύξει το παιδί φυσική, κοινωνική, μαθησιακή και συναισθηματική προσαρμογή (Yoleri, 2014). Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η σχολική

προσαρμογή αποτελεί μία εννοιολογική κατασκευή με πολλές διαστάσεις, μέσα στις οποίες εντάσσεται η ακαδημαϊκή ή μαθησιακή, η κοινωνική καθώς και η συναισθηματική διάσταση, για τις οποίες πραγματοποιείται εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια (Yau et al., 2012).

Παρά το γεγονός ότι ο όρος «ακαδημαϊκή / μαθησιακή προσαρμογή» χρησιμοποιείται συχνά σε διεθνή ερευνητικά δεδομένα, δεν έχει διατυπωθεί μία ακριβής και επιστημονική περιγραφή του συγκεκριμένου όρου (Zhu, 2016). Σύμφωνα με τους Baker και Siryk (1989), η ακαδημαϊκή προσαρμογή παρουσιάζεται ως η ικανότητα του μαθητή για επιτυχημένη αλληλεπίδραση με το νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον, για ικανοποίηση των ακαδημαϊκών απαιτήσεων (VanRooy et al., 2017), για παρουσία κινήτρων για μάθηση και για γενική ικανοποίηση από το ακαδημαϊκό περιβάλλον (Kamel, 2018). Προκειμένου να εκτιμηθεί η ακαδημαϊκή προσαρμογή αξιοποιούνται οι εξής δείκτες: η απόδοση των μαθητών, οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι ακαδημαϊκές συμπεριφορές, τα κίνητρα μάθησης, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών, οι ικανότητες, οι στρατηγικές μάθησης, το άγχος για εξέταση, η ακαδημαϊκή υπερφόρτωση (Kamel, 2018), η εμπλοκή των γονέων και η συνεργασία με τους δασκάλους (Fitzpatrick et al., 2016), οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, η συναισθηματική υποστήριξη, η οργάνωση της τάξης και τα κίνητρα μάθησης (Zee & Koomen, 2016). Ειδικότερα, στην οργάνωση της τάξης εντάσσονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές όπως, η παροχή σαφών οδηγιών, κανόνων και προσδοκιών και η διατήρηση της προσοχής των μαθητών (Zee & Koomen, 2016). Αναφορικά με την ακαδημαϊκή υπερφόρτωση, έχει αποδειχθεί ότι μαθητές που αισθάνονται ότι οι ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και ευθύνες τους είναι υπερβολικές, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής (Kamel, 2018). Η συναισθηματική υποστήριξη κατά τη διάρκεια του

μαθήματος προϋποθέτει τη διαμόρφωση διαπροσωπικής και συναισθηματικής δυναμικής της τάξης, και πιο συγκεκριμένα τις θετικές σχέσεις ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητή, την ευαισθησία δασκάλου και το σεβασμός στις απόψεις των μαθητών) (Zee & Koomen, 2016). Τέλος, τα κίνητρα μάθησης των μαθητών επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που συμβάλει στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής προσαρμογής (Zee & Koomen, 2016).

Αναφορικά με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η κοινωνική προσαρμογή, αυτή ορίζεται ως μία ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος προσπαθεί να ανταποκριθεί στα πρότυπα, τις αξίες και τις ανάγκες της κοινωνίας προκειμένου να γίνει αποδεκτός (Jain, 2012). Για την ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση συμπεριφοράς που προέρχεται από τις αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για την κοινωνία (Jain, 2012). Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος κατά τον οποίο αλληλοεπιδρούμε με τους συνανθρώπους μας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις μας που έχουν κατασκευαστεί για αυτούς και από τον τρόπο ερμηνείας της συμπεριφοράς τους (Jain, 2012). Η δημιουργία εντυπώσεων ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία οι πληροφορίες για τους ανθρώπους μετατρέπονται είτε σε μακροχρόνιες, είτε σε βραχύχρονες γνώσεις και σκέψεις για αυτούς (Jain, 2012). Οι πληροφορίες αυτές σχηματίζουν το βασικό γνωστικό πλαίσιο κατά το οποίο αντιλαμβανόμαστε τους ανθρώπους και προσαρμόζουμε τη συμπεριφορά μας ανάλογα (Jain, 2012). Άλλες διαδικασίες που αξιοποιούνται για την κοινωνική προσαρμογή είναι το άγχος και οι κοινωνικές επιρροές (Jain, 2012). Αναλυτικότερα, το άγχος, λόγω της δυσφορίας που προκαλεί, δημιουργεί αμυντικούς μηχανισμούς, οι οποίοι επιδρούν στην προσαρμογή (Jain, 2012). Οι κοινωνικές επιρροές πραγματοποιούνται μέσω της κοινωνικής διευκόλυνσης, της μίμησης

προτύπου, της συμμόρφωσης σε άλλους ή στις νόρμες της κοινωνίας, της υπακοής και τέλος μέσω παρεμβάσεων που προσφέρονται από το κοινωνικό περιβάλλον (Jain, 2012).

Η συναισθηματική προσαρμογή αναφέρεται στην κατάσταση ενός παιδιού κατά την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Kohl et al., 2019). Η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη περιγράφει τις αναδυόμενες ικανότητες του παιδιού για να ξεκινήσει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικους, καθώς και για να κατανοήσει, να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα του (Darling-Churchill & Lippman, 2016). Ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής ανάπτυξης θεωρείται η ενσυναίσθηση, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ή να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (Özdemir-Becerem & Adak-Özdemir, 2019). Η αξιολόγηση της συναισθηματικής προσαρμογής πραγματοποιείται τόσο μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών από τους γονείς και τους δασκάλους, όσο και μέσω αυτό-αναφορών των ίδιων των μαθητών/ριών, από τις οποίες διερευνάται η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, το συναίσθημα της συνεκτικότητας και του ανήκειν στην ομάδα αλλά και αυτά της μοναξιάς και της απογοήτευσης από την σχολική ζωή (Pham & Murray, 2016).

Η Σημαντικότητα της Σχολικής Προσαρμογής για τους Μαθητές

Η εκπαίδευση οδηγεί στην σημαντικότερη αλλαγή περιβάλλοντος που πραγματοποιείται κατά την παιδική ηλικία, καθώς καλούνται να ενσωματωθούν σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον και να ακολουθήσουν τους κανόνες του (Yoleri, 2014). Η ανάπτυξη της σχολικής προσαρμογής συμβάλλει στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο νέο περιβάλλον του σχολείου (Scott & Scott, 2005). Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα οφέλη που προσφέρονται στους μαθητές από την ανάπτυξη των

διαστάσεων της σχολικής προσαρμογής, δηλαδή της ακαδημαϊκής, της κοινωνικής και της συναισθηματικής προσαρμογής.

Η σχολική προσαρμογή δύναται να προσφέρει ιδιαίτερα σημαντικά οφέλη στην παιδική ηλικία, καθώς κατά την περίοδο αυτή, οι μαθητές αφιερώνουν όλο και περισσότερο χρόνο της καθημερινότητας τους μακριά από το σπίτι τους, συμμετέχοντας σε σχολικές δραστηριότητες με τους συνομηλίκους τους (McCoy et al., 2013). Πολλές μελέτες επισημαίνουν ότι η επιτυχημένη σχολική προσαρμογή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών (Ma, 2018).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή που παρουσιάζουν οι μαθητές σε όλους τους τομείς της ζωής τους (VanGeel & Vedder, 2011). Ορισμένοι από τους τομείς αυτούς είναι η κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, η ακαδημαϊκή επιτυχία κ.α. Πιο συγκεκριμένα, η έγκαιρη ανάπτυξη θετικής σχολικής προσαρμογής συνδέεται με την συναισθηματική, ψυχολογική και ακαδημαϊκή λειτουργία (Meagher et al., 2009).

Επιπροσθέτως, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην σχολική προσαρμογή, είναι πιο πιθανό να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε αύξηση του άγχους, απομόνωση και απομάκρυνση από τις κοινωνικές νόρμες (Wang et al., 2014). Επομένως, προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιου είδους καταστάσεις, είναι αναγκαία η ανάπτυξη θετικής σχολικής προσαρμογής (Wang et al., 2014).

Επιπλέον, η κοινωνικό-συναισθηματική και η ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών αποτελούν δύο από τους βασικότερους παράγοντες για ακαδημαϊκή επιτυχία (Showkeen, 2015· Van Rooij et al., 2017). Τέλος, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η

ακαδημαϊκή προσαρμογή κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην επιμονή (persistence) που θα εμφανίσουν οι μαθητές κατά την εκπαίδευσή τους (VanRooij et al., 2017).

Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι η θετική σχολική προσαρμογή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη του παιδιού (Ma, 2018), τη συναισθηματική, ψυχολογική και ακαδημαϊκή λειτουργία (Meagher et al., 2009), την αποφυγή προβληματικών συμπεριφορών (Wang et al., 2014), την ακαδημαϊκή επιτυχία (Showkeen, 2015· Van Rooij et al., 2017) και την επιμονή που επιδειχνουν οι μαθητές προκειμένου να πετύχουν στον τομέα της εκπαίδευσης (Van Rooij et al., 2017).

Παράγοντες που Συνδέονται με την Σχολική Προσαρμογή

Στο σημείο αυτό, κρίνεται ωφέλιμο να σημειωθούν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι δύνανται να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά την σχολική προσαρμογή των μαθητών. Άτομα με τα οποία οι μαθητές έρχονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση είναι αναμενόμενο να διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην διαμόρφωση και την ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής (Scott & Scott, 2005). Οι φίλοι διαδραματίζουν επίσης σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη θετικής σχολικής προσαρμογής, καθώς οι μαθητές είναι πιθανό να εμφανίσουν παρόμοια επίπεδα προσαρμοστικότητας με τους συμμαθητές φίλους τους (San Antonio, 2004). Η ενίσχυση θετικής αυτοπεποίθησης και οι υψηλές επιδόσεις του μαθητή έχουν ως συνέπεια την ανάπτυξη θετικής σχολικής προσαρμογής (Scott & Scott, 2005). Αντίθετα, η αρνητική σχολική προσαρμογή είναι πιθανό να προκύψει όταν εμφανίζεται εχθρότητα στις κοινωνικές σχέσεις (Scott & Scott, 2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, ως άτομα που έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν ποικίλους τομείς της ζωής των παιδιών, ένας από τους οποίους είναι η ανάπτυξη θετικής ή αρνητικής σχολικής προσαρμογής. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2019, παράγοντες που

μπορούν να επιφέρουν θετική ή αρνητική σχολική προσαρμογή είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι προσδοκίες, οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά των δασκάλων (Makarova et al., 2019). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που σημειώθηκαν ως παράγοντες για αρνητική σχολική προσαρμογή είναι αυτές, οι οποίες δεν οργανώνουν χρονικά και ρεαλιστικά τη διδασκαλία νέων γλωσσών, χρησιμοποιούν υπερβολικά αυστηρά βαθμολογικά κριτήρια και δεν αφιερώνουν χρόνο για την πολιτισμική προσαρμογή μαθητών από άλλες χώρες (Makarova et al., 2019). Αντιθέτως, εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η ευελιξία, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η επικοινωνία και η εμπλοκή με τους μαθητές και η λήψη μέτρων σύμφωνα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών αποδείχθηκε ότι τείνουν να ενισχύουν τη σχολική προσαρμογή (Makarova et al., 2019). Επιπλέον, συμπεριφορές και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όπως, η ανελαστικότητα στην αποδοχή της διαφορετικότητας, οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις και η απουσία υποστήριξης οδηγούν στην αρνητική σχολική προσαρμογή των μαθητών (Makarova et al., 2019). Αντίθετα η υποστηρικτική στάση των δασκάλων και η αποδοχή της διαφορετικότητας τείνουν να ενισχύουν θετικά τη σχολική προσαρμογή (Makarova et al., 2019).

Καθοριστικοί παράγοντες για τη διαμόρφωσή της ακαδημαϊκής προσαρμογής κρίθηκαν η αυτοπεποίθηση και η επίδοση του μαθητή (Scott & Scott, 2005). Ο βαθμός κατά τον οποίο ο μαθητής εμφανίζει αρνητική ή/ και επιθετική συμπεριφορά απέναντι στο κοινωνικό του περιβάλλον αποτελεί δείκτη της ικανοποίησης του μαθητή από το σχολείο, η οποία φανερώνει τα επίπεδα ακαδημαϊκής προσαρμογής. Ως εκ τούτου, διαπιστώνουμε ότι η εμφάνιση αρνητικής συμπεριφορά απέναντι στο κοινωνικό σύνολο αποτελεί δείκτη της ακαδημαϊκής προσαρμογής.

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη της κοινωνικής προσαρμογής είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα του, καθώς και να διαμορφώνει θετικές σχέσεις με το κοινωνικό του περιβάλλον (Suyatno & Hidayat, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και κατ' επέκταση και η κοινωνική προσαρμογή συνιστούν δείκτες της μελλοντικής επιτυχίας του ανθρώπου (Suyatno & Hidayat, 2018). Επιπλέον, οι υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έχει αποδειχθεί ότι κατέχουν θετική συσχέτιση με την κοινωνική προσαρμογή και την συναισθηματική σταθερότητα των μαθητών (Awokiyesi et al., 2014).

Αναφορικά με την συναισθηματική προσαρμογή, πρέπει να σημειωθεί ότι σημαντικό στοιχείο της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού αποτελεί η ενσυναίσθηση, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του μαθητή να εσωτερικεύει και να κατανοεί συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων ανθρώπων (Özdemir-Beceran & Adak-Özdemir, 2019). Επιπλέον, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης πέρα από την επιρροή στην συναισθηματική προσαρμογή, δύναται να επιδρά στην κοινωνική αυτοπεποίθηση και την σχολική ετοιμότητα (Özdemir-Beceran & Adak-Özdemir, 2019).

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερα σημαντικά πρόσωπα για τα παιδιά αποτελούν οι φίλοι τους (Huang, 2010). Όταν οι μαθητές δημιουργούν σχέσεις φιλίας με κάποιο άλλο παιδί του τμήματος στο οποίο φοιτούν μπορεί να επιφέρει ποικίλα θετικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα, αίσθηση ασφάλειας, ύπαρξη συναισθηματικής υποστήριξης και προώθηση θετικών συναισθημάτων, τα οποία δύναται να διαμορφώσουν θετική στάση και απέναντι στο σχολείο (Huang, 2010). Το αίσθημα ασφάλειας που προσφέρεται από την απόκτηση φίλων δίνει την ευκαιρία στους

μαθητές για περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και μεγαλύτερη συμμετοχή και εξερεύνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Huang, 2010).

Σχολική Προσαρμογή και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Ένας μέρος των στόχων της παρούσας μελέτη αποτελεί η ανάδειξη του ρόλου των κατασκηνωτικών εμπειριών στην σχολική προσαρμογή των μαθητών. Προκειμένου να διαπιστωθεί ποια είναι σχέση ανάμεσα στη σχολική προσαρμογή και τις κατασκηνωτικές εμπειρίες, κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην σχολική προσαρμογή των παιδιών. Όπως έχει επισημανθεί παραπάνω, παράγοντές της αποτελούν η απόκτηση φίλων, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων και οι υψηλές επιδόσεις (Beceran et al., 2019· Huang, 2010· SanAntonio, 2004· Scott & Scott, 2005· Suyatno & Hidayat, 2018). Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, οι κατασκηνωτικές εμπειρίες συμβάλλουν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων δημιουργίας σχέσεων φιλίας και της ενσυναίσθησης (Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι οι κατασκηνωτικές εμπειρίες επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη θετικής σχολικής προσαρμογής των μαθητών μέσω της ενίσχυσης τέτοιου είδους δεξιοτήτων.

Αντίστοιχα, η συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών, η οποία αποτελεί διάσταση της σχολικής προσαρμογής, δύναται να ενισχυθεί μέσω των κατασκηνωτικών εμπειριών καθώς τέτοιου είδους εμπειρίες οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (δεξιότητες που αποτελούν παράγοντα της συναισθηματικής προσαρμογής), , οι οποίες όπως σημειώνεται και παραπάνω, αποτελούν παράγοντες της συναισθηματικής προσαρμογής (Beceran et al., 2019· Richmond et al., 2019· Suyatno & Hidayat, 2018· Wilson et al., 2019).

Επιπροσθέτως, με την ίδια λογική, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης, η οποία επέρχεται από την απόκτηση κατασκηνωτικών εμπειριών και αποτελεί παράγοντα για την κοινωνική προσαρμογή, μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής κοινωνικής σχολικής προσαρμογής (Becerem et al., 2019· Richmond et al., 2019· Suyatno & Hidayat, 2018· Wilson et al., 2019).

Τέλος, σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα, οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (π.χ. ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, διατήρηση προσοχής, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, σωστή διαχείριση χρόνου κ.τ.λ.), και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης (American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018). Η αυτοπεποίθηση και η επίδοση των μαθητών αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ακαδημαϊκή προσαρμογή (Scott & Scott, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο παραπάνω προτάσεις, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ακαδημαϊκή προσαρμογή μπορεί να ενισχυθεί μέσω της απόκτησης κατασκηνωτικών εμπειριών.

Μέτρηση της Σχολικής Προσαρμογής στην Ελλάδα

Η σχολική προσαρμογή αποτελεί μια έννοια που μπορεί να ποσοτικοποιηθεί και να αποδοθεί με αριθμητικούς δείκτες. Στη συνέχεια και μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίστηκαν τρεις μελέτες στην Ελλάδα στις οποίες αξιοποιούνται ερευνητικά εργαλεία, τα οποία απευθύνονται τόσο στους ίδιους τους μαθητές, όσο και στους γονείς, τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αξιολογηθούν τα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής τους. Ένα τέτοιο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιείται αποτελεί η Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής (Cotterell & Power, 1979), η οποία τροποποιήθηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τον

Κακαβούλη (1984). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από 36 ερωτήσεις, οι οποίες είναι ομαδοποιημένες σε τέσσερις μεταβλητές (γενική ικανοποίηση, αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία, κοινωνική ικανοποίηση, γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής).

Η επόμενη μελέτη που εντοπίστηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επικεντρώθηκε στις δυσκολίες των μαθητών αναφορικά με τη σχολική προσαρμογή αξιοποιώντας ένα ερευνητικό εργαλείο, το οποίο ονομάζεται Teacher – Child Rating Scale (T-CRS) και αποτελείται από δύο μέρη (Palaiologou, 2007). Το πρώτο μέρος συμπεριλαμβάνει 18 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τρεις διαστάσεις προβλημάτων συμπεριφοράς (ακατάλληλη συμπεριφορά, ντροπαλότητα-άγχος και μαθησιακές δυσκολίες) (Palaiologou, 2007). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από 20 ερωτήματα και αξιολογεί επίσης τρεις διαστάσεις (Αναστάτωση-Αποδοχή, Κοινωνικές Δεξιότητες και Ενδιαφέρον για το Σχολείο) (Palaiologou, 2007).

Τέλος, το 1989 διεξήχθη μία μελέτη, η οποία εστίαζε στην μέτρηση ενός επιμέρους είδους της σχολικής προσαρμογής, την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Η κοινωνική προσαρμογή των παιδιών αξιολογήθηκε με βάση τις αντιλήψεις τόσο των ίδιων των μαθητών, όσο και των δασκάλων και των συνομήλικών τους (Hatzichristou & Hopf, 1989). Ο στόχος ήταν να συλλεχθούν πληροφορίες αναφορικά με τη συμπεριφορά του παιδιού, από διαφορετικά πρόσωπα του περιβάλλοντος του προκειμένου να αποτυπωθεί η κοινωνική προσαρμογή του μαθητή (Hatzichristou & Hopf, 1989). Για την άντληση πληροφοριών από τους δασκάλους αξιοποιήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση σχετικής κλίμακας, η οποία ονομάζεται «Pupil Behavior Rating Scale» (Lambert & Bower, 1962), καθώς και οι αξιολογήσεις του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών. Οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα κοινωνιομετρικό ερωτηματολόγιο, αναφορικά με τους φίλους

τους και τα μοτίβα συμπεριφοράς τους, καθώς και μία μεταφρασμένη έκδοση Ερωτηματολογίου Αυτό-περιγραφής των Marsh, Smith, & Barnes (1983) (Hatzichristou & Hopf, 1989).

Παρεμβάσεις για την Ενίσχυση της Σχολικής Προσαρμογής

Η σχολική προσαρμογή μπορεί να ενισχυθεί και μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων / παρεμβάσεων (Fair et al., 2012· Kirkland & Midgley, 2012· Ma, 2018). Μέσω μίας σύντομης ανασκόπησης της διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίζονται ορισμένες παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο (ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική) και σε ένα νέο περιβάλλον (π.χ. κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο κ.ο.κ.). Ορισμένες από τις παρεμβάσεις αυτές παρουσιάζονται παρακάτω.

Αρχικά, θα γίνει αναφορά στο πρόγραμμα «Chapel Buddy», το οποίο αποτέλεσε μία παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της σχολικής προσαρμογής των μαθητών μέσω της παρότρυνσης για διαμόρφωση σχέσης μέντορα-μαθητευόμενου ανάμεσα σε παιδί προσχολικής ηλικίας και παιδί έκτης τάξης δημοτικού (Fair et al., 2012). Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση της μελέτης αυτή η σχέση καθοδήγησης μπορεί να συμβάλει στη θετική σχολική προσαρμογή τόσο για τον μέντορα όσο και για τον μαθητευόμενο (Fair et al., 2012). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η τέτοιου είδους αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικής ηλικίας διευκόλυνε τη μετάβαση σε ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Fair et al., 2012), γεγονός που ενισχύει τη σχολική προσαρμογή (VanRooy et al., 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι επιλέχθηκαν μαθητές αυτών των ηλικιών καθώς πρόκειται να αντιμετωπίσουν σύντομα ένα νέο ακαδημαϊκό περιβάλλον (το παιδί προσχολικής

ηλικίας θα εισέλθει στο δημοτικό και ο μαθητής της έκτης τάξης στο γυμνάσιο) (Fair et al., 2018).

Η σχολική προσαρμογή αποτελείται από την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και την συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών (Yau et al., 2012). Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά σε μία μελέτη, της οποίας στόχος αποτέλεσε η ενίσχυση της κοινωνικής προσαρμογής μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών δραστηριοτήτων στο μάθημα των εικαστικών. Το δείγμα αποτελείται από μαθητές που παρουσιάζουν ανάγκη βελτίωσης της κοινωνικής προσαρμογής καθώς φοιτούν μακριά από την οικογένεια και τον τόπο καταγωγής τους (Yau et al., 2012). Σύμφωνα με την ερευνητική υπόθεση, οι συνεργατικές δραστηριότητες δύνανται να ενισχύσουν τα επίπεδα κοινωνικής προσαρμογής των συμμετεχόντων (Yau et al., 2012). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, επιβεβαίωσαν την υπόθεση αυτή και απέδειξαν ότι η ύπαρξη ασφαλούς και θεματικού περιβάλλοντος, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του ερευνητή που διευκολύνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και η ύπαρξη αλληλεπιδράσεων συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη του στόχου (Yau et al., 2012).

Τέλος, το 2010 διεξήχθη μία μελέτη, η οποία εξέτασε τις επιδράσεις που ασκούν οι επισκέψεις από ειδικούς στα σπίτια, στον τομέα της ακαδημαϊκής προσαρμογής των παιδιών κατά τη μετάβαση στο σχολείο (Kirkland & Midgley, 2012). Το πρόγραμμα «Health Families New York (HFNY)» αποτέλεσε ένα πρόγραμμα επισκέψεων στο σπίτι που σχεδιάστηκε με στόχο α) να προωθήσει τις δεξιότητες των γονέων και την αλληλεπίδραση γονέας-παιδί, β) να αποτρέψει την παιδική κακοποίηση και αμέλεια, γ) να υποστηρίξει την βέλτιστη γονεϊκή φροντίδα, την υγεία και την ανάπτυξη του παιδιού, και δ) να βελτιώσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων (Kirkland & Midgley, 2012). Οικογένειες, οι οποίες

πληρούσαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ανατέθηκαν είτε στην ομάδα παρέμβασης είτε στην ομάδα ελέγχου. Για την πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκαν υπηρεσίες από το πρόγραμμα «Health Families New York (HFNY)», ενώ στην ομάδα ελέγχου δόθηκαν πληροφορίες και παραπομπή σε άλλες υπηρεσίες. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συνεντεύξεων με τις μητέρες κατά τη διάρκεια του πρώτου, του δεύτερου, του τρίτου και του έβδομου έτους ζωής του παιδιού τους, καθώς και με τα ίδια τα παιδιά, ενώ αξιοποιήθηκαν και τα σχολικά αρχεία των παιδιών (Kirkland & Midgley, 2012). Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα αναφορικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Kirkland & Midgley, 2012). Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής επισημαίνουν ότι η πειραματική ομάδα σημείωσε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου (Kirkland & Midgley, 2012). Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι το πρόγραμμα HFNY συμβάλλει θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή τους προσαρμογή (Kirkland & Midgley, 2012).

Παιδική Ευεξία

Ο πολυδιάστατος όρος της ψυχικής ευεξίας αρχικά εξετάζεται ως προς τις θετικές και ως προς τις αρνητικές της διαστάσεις, σε δεύτερο επίπεδο μελετάται το ποσοστό της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας της, ενώ σε τρίτο η σταθερότητα και η μεταβλητότητα της. Ο τέταρτος άξονας αφορά την υλική και την πνευματική πλευρά της ψυχικής ευεξίας, ενώ ο τελευταίος άξονας μελετά τις ατομικές και τις κοινωνικές διαστάσεις (Amerijckx & Humblet., 2014).

Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, παρά το γεγονός ότι ο όρος «παιδική ευεξία» υποδηλώνει ένα θετικό φαινόμενο, εντοπίζεται τόσο θετική όσο και αρνητική έκφανση της ευεξίας (Amerijckx & Humblet., 2014). Παραδοσιακά έχει τονιστεί η

αρνητική έκφραση της συγκεκριμένης έννοιας (Keyes et al. 2003). Πρόσφατα, οι μελέτες επικεντρώνονται στην ανάδειξη της θετικής της διάστασης (Keyes et al. 2003).

Μία άλλη ιδιαιτερότητα του μελετώμενου όρου, που σχετίζεται με την μέτρηση της, αποτελούν οι αντικειμενικές και οι υποκειμενικές μετρήσεις της παιδικής ευεξίας (Camfield et al., 2010). Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μελετών αξιοποιούν αντικειμενικές μετρήσεις, δεν λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η υποκειμενική φύση της ίδιας της ευεξίας, η οποία εμφανίζεται μέσω των ασυμφωνιών που εντοπίζονται στις αντιλήψεις των ανθρώπων για την κατάσταση των παιδιών και στις αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών για την κατάσταση τους (Amerijckx & Humblet, 2014).

Αναφορικά με τον τρίτο άξονα, εντοπίζονται δύο οπτικές: η ηδονική και η ευδαιμονική. Κατά την ηδονική οπτική, λαμβάνονται υπόψη μόνο τα συναισθήματα και η κατάσταση του παρόντος, ενώ στην ευδαιμονική οπτική αξιοποιείται ένα ευρύτερο χρονικό πλαίσιο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Amerijckx & Humblet, 2014).

Σύμφωνα με τον τέταρτο άξονα, η ευεξία μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο από την υλική, όσο και από την πνευματική της πλευρά (Amerijckx & Humblet, 2014). Εξετάζεται η πρόσβαση στους οικονομικούς, εκπαιδευτικούς, οικογενειακούς πόρους και στους πόρους της υγείας ή την έλλειψη αυτών, η οποία εξαρτάται από κοινωνικούς παράγοντες. Είναι εμφανής η έμφαση των αναπτυγμένων χωρών στον τομέα της ψυχικής ευεξίας, καθώς στις αναπτυσσόμενες χώρες δημιουργείται η ανάγκη υιοθέτησης ενός νέου μοντέλου αναφορικά με την ευεξία, βάσει μακροοικονομικών παραγόντων (Saith & Wazir, 2010).

Τέλος, σύμφωνα με τον πέμπτο άξονα, η ευεξία μπορεί να οριστεί από το ποσοστό κατά το οποίο μία κοινωνική ομάδα δύναται να επηρεάσει τη ζωή ενός ατόμου (Amerijckx & Humblet, 2014). Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε το 2005, τέθηκε το ερευνητικό ερώτημα «Σε τι βαθμό η ευεξία του ατόμου καθορίζεται από προσωπικούς όρους και σε τι βαθμό θεωρείται ως ζήτημα που εξαρτάται από εξωτερικούς παράγοντες» (Izquierdo, 2005). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι παράγοντες που θεωρείται ότι συνδέονται με την ευεξία είναι οι θετικές διαπροσωπικές κοινωνικές σχέσεις, η διαχείριση του θυμού, της διαμάχης και της ζήλειας, η υγεία και οι παραδοσιακές αξίες που λειτουργούν ως σύμβολα της καλοσύνης και της ευτυχίας (Izquierdo, 2005). Παρά το γεγονός ότι τα προαναφερόμενα αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά, η αναζήτηση της βιβλιογραφίας έχει αναδείξει και την κοινωνική διάσταση της ευεξίας (Cameron et al., 2006).

Η ψυχική ευεξία των ανθρώπων γενικότερα θεωρείται ένας πολυδιάστατος όρος, στον οποίο συμπεριλαμβάνονται τόσο συναισθηματικά, όσο και γνωστικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με τις αντιλήψεις αναφορικά με την συναισθηματική κατάσταση, τα επιτεύγματα, την ικανότητα ελέγχου του περιβάλλοντος και την ικανοποίηση από τη ζωή (Giuntoli et al., 2017). Η σχολική τάξη αδιαμφισβήτητα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα περιβαλλοντικά πλαίσια, που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, την υγεία και την ευεξία στο σχολείο και τη ζωή των μαθητών (Eccles & Roeser, 2011). Διαστάσεις της παιδικής ευεξίας αποτελούν η συναισθηματική, η ψυχολογική καθώς και η κοινωνική ευεξία (Pugh, 2010).

Συναισθηματική Ευεξία των Παιδιών

Στην διεθνή βιβλιογραφία ότι οι ορισμοί για την συναισθηματική ευεξία ποικίλλουν (Oberle, 2018). Περιγράφεται ως ένας όρος "ομπρέλα", στον οποίο

συμπεριλαμβάνεται η ικανοποίηση για τη ζωή, θετικές εμπειρίες ζωής, ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων και θετικής ταυτότητας (Pickett & Wilkinson, 2007). Η θετική αυτό-εικόνα των μαθητών προβλέπει άμεσα την συναισθηματική ευεξία (Oberle, 2018). Επιπλέον, το περιβάλλον μάθησης αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα της συναισθηματικής ευεξίας. Ειδικότερα, όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, διαμορφώνονται θετικές κοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά, ενώ οι μαθητές εμφανίζουν ενισχυμένη αυτό-εικόνα (Kutsyruba et al., 2015). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι κοινωνικές σχέσεις και η θετική αυτό-εικόνα των μαθητών οδηγεί σε ενισχυμένη συναισθηματική ευεξία, διαπιστώνουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό περιβάλλον δύναται να επηρεάσει τη συναισθηματική ευεξία των μαθητών (Oberle, 2018).

Ψυχολογική Ευεξία των Παιδιών

Η ψυχολογική ευεξία αποτελεί ένα σπουδαίο δείκτη της ικανοποίησης για τη ζωή και θεωρείται συνώνυμο με την έννοια της ευτυχίας (Acun-Karikiran, 2011). Μπορεί να οριστεί ως μία γενική αίσθηση ευτυχίας (Acun-Karikiran, 2011). Σύμφωνα με το μοντέλο ψυχολογικής ευεξίας των Ruff και Singer (2006), η αποδοχή των ανθρώπων τόσο από τους ίδιους, όσο και από το κοινωνικό τους περιβάλλον είναι αναγκαία καθώς επηρεάζουν την αυτό-αποδοχή και την αυτοπεποίθησή τους, στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα για την ψυχολογική τους ευεξία (Panahi et al., 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα σπουδαιότερα στοιχεία για την ενίσχυση της ψυχολογικής ευεξίας των ανθρώπων είναι οι κινητικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές συνδέσεις και η διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Panahi et al., 2016).

Κοινωνική Ευεξία των Παιδιών

Η κοινωνική ευεξία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της συνολικής ευεξίας των ανθρώπων (Cicognani et al., 2007). Σύμφωνα με τον Keyes (1998), η

κοινωνική ευεξία αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου για τις κοινωνικές περιστάσεις και τη λειτουργία του μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007). Ο Keyes (1998) ορίζει πέντε διαστάσεις της κοινωνικής ευεξίας: την κοινωνική ενσωμάτωση, την κοινωνική αποδοχή, την κοινωνική συνεισφορά, την κοινωνική πραγμάτωση και την κοινωνική συνοχή (Albanesi et al., 2007). Η κοινωνική ενσωμάτωση ορίζεται ως η επίγνωση του ατόμου για τη σχέση του με το κοινωνικό του περιβάλλον του (Özgan & Akşab, 2018). Με τον όρο κοινωνική αποδοχή αναφερόμαστε στην εκτίμηση που δέχεται ένα άτομο από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας του (Coelho et al. 2019). Η κοινωνική συνεισφορά αποτελεί την αίσθηση του ατόμου ότι αποτελεί ένα ζωτικής σημασίας μέλος της κοινωνίας του, το οποίο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στον κόσμο (Albanesietal., 2007).

Ψυχική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα από την ανασκόπηση της πρόσφατης διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις δύναται να συμβάλλουν θετικά στην ψυχική ευεξία των μαθητών (Malli & Çakmak-Yıldızhan, 2018; Monke, 2015). Πιο συγκεκριμένα, το 2015 πραγματοποιήθηκε έρευνα από την American Camp Association, η οποία στοχεύει στην διερεύνηση των επιδράσεων των κατασκηνωτικών εμπειριών στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ψυχική ευεξία των παιδιών (Monke, 2015). Αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο χορηγήθηκε στους κατασκηνωτές και τους γονείς τους πριν και μετά την απόκτηση κατασκηνωτικών εμπειριών και εξετάζει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την επίδραση των εμπειριών αυτών στις κοινωνικές δεξιότητες και την ψυχική ευεξία τους (Monke, 2015). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι

τα επίπεδα ψυχικής ευεξίας των παιδιών μετά τη διαμονή στις κατασκηνώσεις ήταν υψηλότερα συγκριτικά με αυτά πριν την έναρξη των διακοπών (Monke, 2015).

Επιπροσθέτως, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι ένα από τα οφέλη που προέρχονται από την απόκτηση κατασκηνωτικών εμπειριών αποτελεί η ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων (Ozier, 2018· Wilson et al., 2019). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες προκαλεί αύξηση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών (Malli et al., 2018). Επομένως, οι κατασκηνωτικές εμπειρίες συμβάλλουν με έμμεσο τρόπο στην ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών με έμμεσο τρόπο.

Επιπλέον, όπως έχει σημειωθεί παραπάνω, η θετική αυτοεικόνα των μαθητών και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων αποτελεί παράγοντα τόσο της συναισθηματικής όσο και της ψυχολογικής ευεξίας, οι οποίες αποτελούν διαστάσεις της παιδικής ευεξίας (Oberle, 2018). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η αυτοπεποίθηση των παιδιών και οι δεξιότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων τείνει να ενισχύεται μέσω των κατασκηνωτικών εμπειριών (Humberstone et al., 2016, · Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington et al., 2018· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η συναισθηματική και η ψυχολογική ευεξία δύναται να ενισχυθεί μέσω των κατασκηνωτικών εμπειριών με έμμεσο τρόπο.

Μέτρηση της Ευεξίας

Στο σημείο αυτό αξίζει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η μέτρηση της ευεξίας στον ελλαδικό χώρο. Παρακάτω, παρουσιάζονται εν συντομία τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν σε σχετικές ποσοτικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα.

Το εργαλείο HRQoL (Health-related quality of life) αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο, του οποίου οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert (El-

Dardiryetal., 2010). Μέσω του εργαλείου αυτού αξιολογείται η ποιότητα της ζωής των μαθητών, που σχετίζεται με την υγεία (El-Dardiry et al., 2010). Τα αποτελέσματα προκύπτουν από τη οπτική των μαθητών αναφορικά με τις προαναφερθείσες μεταβλητές, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη φυσική, ψυχική και κοινωνική διάσταση της ευεξίας (El-Dardiry et al., 2010). Στο εργαλείο αυτό συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν: 1) τη φυσική ευεξία, 2) την ψυχολογική ευεξία, 3) τη διάθεση και τα συναισθήματα, 4) την αυτό-αντίληψη, 5) την αυτονομία, 6) τη σχέση μαθητή-γονέα και την ατμόσφαιρα στο σπίτι, 7) την κοινωνική υποστήριξη και τη σχέση με συνομήλικους, 8) το σχολικό περιβάλλον, 9) την κοινωνική αποδοχή και τον εκφοβισμό και 10) τους οικονομικούς πόρους (El-Dardiryetal., 2010).

Ο Καφέτσιος (Kafetsios, 2006) αξιολόγησε τη ψυχολογική ευεξία με τη χρήση δύο ψυχομετρικών εργαλείων που προορίζονται για να μετρήσουν το άγχος και τη γενική υγεία. Ειδικότερα, χρησιμοποιείται η Φόρμα Καταγραφής της Κατάστασης Άγχους (Trait Form of the State-Trait Anxiety Inventory), η οποία δημιουργήθηκε από τον Spielberg και τους συνεργάτες του (1970), και αποτελείται από 20 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν την ευαισθησία σε καταστάσεις άγχους, ενώ στη συνέχεια αξιοποιείται το Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας (General Health Questionnaire, GHQ), το οποίο κατασκευάστηκε από τον Goldberg (1978), και αξιολογεί την ψυχική υγεία των συμμετεχόντων, μέσω ερωτήσεων που σχετίζονται με την κατάθλιψη, το επίπεδο άγχους, τα σωματικά συμπτώματα και την κοινωνική δυσλειτουργία (Kafetsios, 2006).

Απευθείας την ψυχική ευεξία με εργαλείο που έχει κατασκευαστεί ειδικά για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποίησαν σε έρευνά τους οι Didaskalou, Andreou, Roussi-Vergou, και Skrzybiec το 2018. Ειδικότερα χρησιμοποίησαν το *Mental Health*

Continuum, το οποίο έχει κατασκευαστεί από τον Keyes (2006) και εστιάζει στην αξιολόγηση των επιπέδων ψυχικής ευεξίας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 14 ερωτήσεις της κλίμακας Likert, από τις οποίες οι 3 αξιολογούν την συναισθηματική ευεξία, οι 5 την κοινωνική ευεξία και οι 6 την ψυχολογική ευεξία (Didaskalou et al., 2018).

Τα Οφέλη των Κατασκηνωτικών Εμπειριών

Έχει αποδειχτεί ότι οι κατασκηνωτικές εμπειρίες δύνανται να προσφέρουν οφέλη σε ποικίλους τομείς της ζωής των παιδιών (Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι πολλά θετικά χαρακτηριστικά όπως η ανεξαρτησία, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων κ.τ.λ.

Οι Richmond et al., (2019) πραγματοποίησαν μία έρευνα προκειμένου να εντοπίσουν ποια είναι τα οφέλη που προκύπτουν από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες και να διαπιστώσουν αν αυτά τα πλεονεκτήματα αποτελούν σημαντικά στοιχεία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε μια μελέτη μικτής μεθοδολογίας, καθώς αξιοποιήθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα προέκυψαν από συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες ενώ τα ποσοτικά από τη χορήγηση σχετικού ερευνητικού εργαλείου (Richmond et al, 2019). Οι συμμετέχοντες είναι άτομα 18-25 ετών, τα οποία είχαν υπάρξει στο παρελθόν κατασκηνωτές για τουλάχιστον τρεις εβδομάδες, αλλά δεν είχαν εργαστεί σε αντίστοιχες δομές (Richmond et al, 2019). Οι συμμετέχοντες υποστήριζαν ότι η ανεξαρτητοποίηση, η επιμονή, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η υπευθυνότητα αποτελούν οφέλη που αποδίδονται στις κατασκηνωτικές εμπειρίες και αποτελούν χαρακτηριστικά υψηλής σημασίας για την καθημερινότητα

τους. Επιπλέον, άλλα αξιοσημείωτα οφέλη που προσφέρουν οι κατασκηνωτικές εμπειρίες αποτελούν η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης, η σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η διαβίωση με άλλους, η θέληση για εξερεύνηση, η ενσυναίσθηση και η συμπόνια (Richmond et al, 2019).

Μια ακόμα έρευνα που μελέτησε τα οφέλη των κατασκηνωτικών εμπειριών, εστίασε στον ακαδημαϊκό τομέα, και πιο συγκεκριμένα, στις δεξιότητες πανεπιστημιακής ετοιμότητας (Whittington & Garst, 2018). Για τη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο διαμοιράστηκε μέσω μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook) σε 420 συμμετέχοντες με κατασκηνωτικές εμπειρίες (Whittington & Garst, 2018). Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν σε ποσοστά επί τις εκατό, ενώ χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney U tests προκειμένου να συγκριθούν τα αποτελέσματα αναφορικά με την πανεπιστημιακή ετοιμότητα των δύο φύλων (Whittington & Garst, 2018). Για την εξέταση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχόμενου, ενώ τα βήματα που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής: αρχικά, τα δεδομένα αναλύθηκαν ως σύνολο, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση και στο τέλος έγινε ταξινόμηση (Whittington & Garst, 2018). Η ποσοτική ανάλυση έδειξε ότι ποικιλία δεξιοτήτων πανεπιστημιακής ετοιμότητας (δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ανεξαρτησία, δεξιότητες για συνεργασία, αυτορρύθμιση, ανάπτυξη κριτικής σκέψη, δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα) αποδίδεται στις κατασκηνωτικές εμπειρίες, ενώ η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ήταν ελάχιστη (Whittington & Garst, 2018). Σύμφωνα με τα ποιοτικά δεδομένα, οι κατασκηνωτικές εμπειρίες επιδρούν στην επίδωξη για ακαδημαϊκή επιτυχία με τους εξής τρόπους: προσφέρει έμπνευση για το ακαδημαϊκό

ενδιαφέρον και για την επιλογή του κατάλληλου πανεπιστημίου, ενώ συμβάλλει και στην επιμονή για την ολοκλήρωση των σπουδών (Whittington & Garst, 2018).

Ο βασικός σκοπός της μελέτης των Wilson & Sibthorp (2018) είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα των κατασκηνωτικών εμπειριών στην ετοιμότητα στον ακαδημαϊκό και εργασιακό χώρο, ενώ ο δευτερεύων σκοπός σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνονται τα συγκεκριμένα οφέλη (Wilson & Sibthorp, 2018). Η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα για την οποία πραγματοποιήθηκαν δομημένες συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες (Wilson & Sibthorp, 2018). Το δείγμα αποτελείται από πρώην κατασκηνωτές, οι οποίοι είχαν μείνει σε κατασκηνώσεις για τουλάχιστον τρεις εβδομάδες και δεν είχαν εργαστεί τότε σε αντίστοιχες δομές (Wilson & Sibthorp, 2018). Τα βασικά μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι οι δεξιότητες ανάπτυξης σχέσεων, η αυτορρύθμιση, η αυτοπεποίθηση, η δεξιότητα συμβίωσης με άλλους, η επιμονή, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η ρύθμιση συναισθημάτων και οι δεξιότητες συνεργασίας (Wilson & Sibthorp, 2018). Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επέλθουν τα παραπάνω, προέκυψε ότι βασικό ρόλο διαδραματίζει η βιωματική μάθηση, το πρόγραμμα της κατασκήνωσης, το προσωπικό, η κοινή διαβίωση, το ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον και τέλος η ποικιλομορφία των ανθρώπων (Wilson & Sibthorp, 2018).

Ο σκοπός της μελέτης των Wilson et al. (2019) ήταν η διερεύνηση των πλεονεκτημάτων που δύνανται να προσφέρουν οι κατασκηνωτικές εμπειρίες στον μαθησιακό τομέα και του τρόπου με τον οποίο προκύπτουν τα συγκεκριμένα οφέλη. Η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν η ποιοτική μελέτη, της οποίας συμμετέχοντες προερχόντουσαν από προσωπικό κατασκηνώσεων που δεν είχε εκπαιδευτεί ούτε είχε εργαστεί στο παρελθόν σε αντίστοιχες δομές (Wilson et al.,

2019). Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συνεντεύξεων και στη συνέχεια ακολούθησε κωδικοποίηση και ταξινόμηση σε τέσσερις κατηγορίες: α) διαπροσωπικός τομέας (ηγετικές ικανότητες, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων, σεβασμός για τη διαφορετικότητα, ενσυναίσθηση, δεξιότητες συνεργασίας, διαβίωση με άλλους), β) ενδοπροσωπικός τομέας (ρύθμιση συναισθημάτων, ανεξαρτησία, αυτοπεποίθηση, υπευθυνότητα, θέληση για εξερεύνηση), γ) ανάπτυξη ταυτότητας και δ) τεχνικές δεξιότητες (αθλητικές ικανότητες, σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου) (Wilson et al., 2019). Τέλος, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο επιτυχαίνονται τα παραπάνω οφέλη στη ζωή των κατασκηνωτών, σημειώθηκε η εξής κατηγοριοποίηση: α) προγραμματισμός, β) άνθρωποι (προσωπικό και κατασκηνωτές) και γ) εγκαταστάσεις (Wilson et al., 2019).

Οι American Camp Association (ACA) και Philliber Research Associates (2005) διεξήγαγαν έρευνα, προκειμένου να εντοπιστούν τα οφέλη που δύνανται να προσφέρουν οι κατασκηνωτικές εμπειρίες. Για τη συγκεκριμένη μελέτη αξιοποιήθηκε η ερευνητική κλίμακα του ACA σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τέτοιου είδους εμπειρίες (American Camp Association et al., 2005). Το δείγμα το αποτέλεσαν το προσωπικό και η διεύθυνση των κατασκηνώσεων, καθώς και οι κατασκηνωτές και οι γονείς τους (American Camp Association et al., 2005). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης απέδειξαν ότι η διαμονή σε κατασκηνωτικές δομές συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ανεξαρτησίας, των ηγετικών ικανοτήτων, της θέλησης για εξερεύνηση και της πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών (American Camp Association et al., 2005).

Αντίστοιχες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο σε ψυχαγωγικές κατασκηνώσεις, όπως έχει γίνει αναφορά παραπάνω, όσο και σε εκκλησιαστικές. Αναλυτικότερα, ο σκοπός μίας σχετικής μελέτης είναι να αναδειχθούν τα

αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η διαμονή σε εκκλησιαστικές κατασκηνώσεις στη ζωή των παιδιών (Sorenson, 2018). Ακολουθήθηκε μικτή μέθοδος έρευνας καθώς η πρώτη φάση της μεθοδολογίας αφορούσε ποιοτικά δεδομένα, ενώ η δεύτερη ποσοτικά (Sorenson, 2018). Στα ποιοτικά δεδομένα συμπεριλήφθηκε η συνέντευξη με τη διεύθυνση τριών εκκλησιαστικών κατασκηνώσεων, η παρατήρηση κατά τη διάρκεια τεσσάρων ημερών στις συγκεκριμένες κατασκηνώσεις και η διερεύνηση των απόψεων των γονέων των παιδιών (Sorenson, 2018). Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων συμμετείχαν 200 κατασκηνωτές (11-14 ετών) στη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση ποικίλων στατιστικών τεστ (π.χ. περιγραφικές αναλύσεις και t-test) μέσω του SPSS Statistics software (Sorenson, 2018). Μετά την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εμπειρίες των παιδιών από εκκλησιαστικές κατασκηνώσεις δύνανται να επιφέρουν κοινά οφέλη με αυτά που προσφέρουν τα άλλα είδη παιδικών κατασκηνώσεων (π.χ. ανεξαρτησία, ενίσχυση αυτοπεποίθησης) καθώς και πλεονεκτήματα αναφορικά με τον θρησκευτικό τομέα (π.χ. ενίσχυση της πίστης, πνευματική εξάσκηση) (Sorenson, 2018).

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά σε μία έρευνα, της οποίας στόχος αποτελεί η διερεύνηση των επιδράσεων των κατασκηνωτικών εμπειριών στις κοινωνικές δεξιότητες και στην ψυχική ευεξία των παιδιών (Monke, 2015). Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου εξετάστηκαν οι αντιλήψεις 167 κατασκηνωτών και των γονέων τους, μέσω ενός ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή μετά το πέρας δύο εβδομάδων διαμονής σε κατασκηνωτικές δομές (Monke, 2015). Συνολικά, καταγράφηκαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες και την ψυχική ευεξία των κατασκηνωτών, τόσο σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των παιδιών, όσο και με τις αντιλήψεις των γονέων τους (Monke, 2015).

Μετά από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει η κατηγοριοποίηση των θετικών επιδράσεων που προσφέρονται από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες σε τρεις τομείς της ζωής των παιδιών: τον ακαδημαϊκό, τον διαπροσωπικό και τον ενδοπροσωπικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα οφέλη αυτά δύνανται να ενισχύσουν θετικά τη σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των μαθητών.

Μετά από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει η κατηγοριοποίηση των θετικών επιδράσεων που προσφέρονται από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες σε τρεις τομείς της ζωής των παιδιών: τον ακαδημαϊκό, τον κοινωνικό και τις δεξιότητες ζωής. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά από τα οφέλη αυτά δύνανται να ενισχύσουν θετικά τη σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των μαθητών.

Αρχικά θα γίνει αναφορά στην επίδραση των κατασκηνωτικών εμπειριών στον ακαδημαϊκό τομέα των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Whittington et al. (2018) επικεντρώνεται στις δεξιότητες ετοιμότητας για το πανεπιστήμιο και αποδεικνύει ότι η απόκτηση κατασκηνωτικών εμπειριών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, στη σωστή διαχείριση του χρόνου, στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και στην ανάπτυξη φαντασίας. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Humberstone et al. (2016), η συγκέντρωση των παιδιών παρουσιάζει βελτιώσεις μετά από τη διαμονή σε κατασκηνωτικές δομές. Τέλος, σύμφωνα με τις έρευνες των Richmond et al. (2019) και των Wilson & Sibthorp (2018), οι πρώην κατασκηνωτές δηλώνουν ότι οι εμπειρίες που απέκτησαν από τις κατασκηνώσεις συνέβαλλαν σημαντικά στην επιλογή που έκαναν αναφορικά με το επάγγελμα τους στο μέλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιτυχία στον ακαδημαϊκό τομέα συμβάλλει θετικά στην διαμόρφωση θετικής ακαδημαϊκής προσαρμογής (Scott & Scott, 2005).

Επιπροσθέτως, αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από τους κατασκηνωτικές εμπειρίες στον κοινωνικό τομέα της ζωής των μαθητών, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι κοινωνικές δεξιότητες βελτιώνονται μέσω της απόκτησης εμπειριών από κατασκηνωτικές δομές (Monke, 2015). Αναλυτικότερα, οι κατασκηνωτές δηλώνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες που έχουν ενισχυθεί περισσότερο από την εμπειρία αυτή σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με άλλους συνομήλικους (Monke, 2015). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση επιδρά θετικά στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Yang & Lee, 2018). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Whittington et al. (2018), οι δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών τείνουν να βελτιώνονται μετά από τη διαμονή τους σε κατασκηνωτικές δομές. Επιπλέον, στις κοινωνικές δεξιότητες εμπεριέχονται συμπεριφορές όπου οι άνθρωποι βοηθούν, νοιάζονται και μοιράζονται με το κοινωνικό τους περιβάλλον (Kwon et al., 2014). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι κατασκηνωτικές εμπειρίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών (Richmond et al., 2019· Wilson et al., 2019). Επιπρόσθετα, στις κοινωνικές δεξιότητες που ενισχύονται μέσω των κατασκηνωτικών εμπειριών εντάσσονται οι ηγετικές ικανότητες, οι δεξιότητες απόκτησης και διατήρησης σχέσεων φιλίας με συνομήλικους και η κοινωνική άνεση (American Camp Association et al., 2005). Τέλος, σύμφωνα με τον Ozier (2018), το συναίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα τείνει να βελτιώνεται όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε κατασκηνωτικές δομές. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συναισθηματική προσαρμογή επηρεάζεται θετικά από τη δημιουργία του συγκεκριμένου συναισθήματος (Pham & Murray, 2016).

Τέλος, ένας άλλος τομέας όπου έχει αποδειχθεί ότι δύνανται να συμβάλλουν θετικά οι κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι οι δεξιότητες ζωής (Richmond et al, 2019).

Αναλυτικότερα, η έρευνα των Richmond et al. (2019) επικεντρώνεται στις δεξιότητες που έχουν βελτιωθεί από τις κατασκηνωτικές εμπειρίες και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα τους. Οι δεξιότητες αυτές είναι η ανεξαρτησία, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η υπευθυνότητα και η επιμονή (Richmond et al, 2019). Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι οι δεξιότητες οργάνωσης των μαθητών βελτιώνονται μέσω της συμμετοχής σε κατασκηνωτικές δομές (Wilson & Sibthorp, 2018).

Οι Στόχοι της Παρούσας Έρευνας

Με βάση τα προαναφερθέντα οφέλη των εμπειριών από θερινές κατασκηνώσεις, οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου των κατασκηνωτικών εμπειριών α) στη σχολική προσαρμογή και β) την ψυχική ευεξία των παιδιών. Για την επίτευξη των στόχων αυτών, διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής των παιδιών με και χωρίς με χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες;
- Υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας των μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες;

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις διαμορφώνονται ως εξής:

Αναφορικά με τις διαφορές ως προς την σχολική προσαρμογή, αναμένουμε τη θετική επίδραση των κατασκηνωτικών εμπειριών στη σχολική προσαρμογή των μαθητών/ριών.

Υ1) Η γενική ικανοποίηση των μαθητών που κατέχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτήν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Υ2) Η *αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία* των παιδιών που διαθέτουν κατασκευαστικές εμπειρίες θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτήν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Υ3) Η *κοινωνική ικανοποίηση* των μαθητών που διαθέτουν κατασκευαστικές εμπειρίες θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτήν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Υ4) Ο *γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής* των παιδιών με κατασκευαστικές εμπειρίες θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτόν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες

Αναφορικά με την ψυχική ευεξία, αναμένουμε οι κατασκευαστικές εμπειρίες συμβάλλουν θετικά στην ψυχική ευεξία των μαθητών/ριών.

Υ5) Η *συναισθηματική ευεξία* των παιδιών με κατασκευαστικές εμπειρίες θα είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Υ6) Η *κοινωνική ευεξία* των μαθητών που έχουν κατασκευαστικές εμπειρίες θα είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Υ7) Η *ψυχολογική ευεξία* των παιδιών που έχουν κατασκευαστικές εμπειρίες θα είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες.

Κεφάλαιο 2- Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 88 μαθητές και μαθήτριες των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων από δημόσια Γενικά Δημοτικά Σχολεία. Ως προς το φύλο υπήρξε μια συμμετρική αναλογία κοριτσιών (N=42) (47%) και αγοριών (N=45) (51%), ενώ η πληροφορία σχετικά με το φύλο δεν δόθηκε από έναν μαθητή ή μαθήτρια. Αναλυτικά ως προς την τάξη φοίτησης, οι μαθητές/ριες της Δ' τάξης Δημοτικού ήταν 33 (N=33) (37.5%), της Ε' ήταν 26 (N=26) (29.5%) ενώ της ΣΤ' ήταν 29 (N=29) (33%).

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι ο βασικός παράγοντας της παρούσας μελέτης είναι οι κατασκηνωτικές εμπειρίες, κρίνεται απαραίτητη η ένταξη μαθητών που έχουν αποκτήσει τέτοιου είδους εμπειρίες στο δείγμα της έρευνας. Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι το δείγμα αποτελείται τόσο από μαθητές που έχουν αποκτήσει στο παρελθόν κατασκηνωτικές εμπειρίες (N=39) (44%), όσο και από μαθητές που στερούνται τέτοιων εμπειριών (N= 48) (55%), ενώ υπήρξε και ένα ερωτηματολόγιο χωρίς πληροφορίες ως προς τις κατασκηνωτικές εμπειρίες. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, εντοπίζονται διάφορα είδη παιδικών κατασκηνώσεων. Στην παρούσα μελέτη συμμετέχουν παιδιά με εμπειρίες από προσκοπικές (N=10) (26%), εκκλησιαστικές (N=10) (26%) και ψυχαγωγικές κατασκηνώσεις (N=19) (48%). Τέλος, συλλέχθηκαν πληροφορίες αναφορικά με τις φορές που οι μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες έχουν πάει σε κάποια παιδική κατασκήνωση. Αναλυτικότερα, 19 μαθητές (48%) έχουν υπάρξει μία φορά μέλη κατασκηνωτικών δομών, οι 12 (31%) δύο φορές, οι 4 (10%) τρεις φορές, οι 2 (5%) δύο φορές, ενώ υπήρξαν 2 παιδιά (5%) που έχουν μείνει σε κάποια κατασκήνωση 5 ή περισσότερες φορές. Παρακάτω, παρουσιάζονται ορισμένα διαγράμματα αναφορικά με κάποια βασικά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης έρευνας.

Αναλυτικότερα, τα διαγράμματα αυτά αναπαριστούν τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν αναφορικά με το φύλο, την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές και το αν κατέχουν ή όχι κατασκηνωτικές εμπειρίες.

Τα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν από την χορήγηση του εργαλείου αφορούν το φύλο και την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων. Επιπλέον, καταγράφηκαν πληροφορίες σχετικά με τις κατασκηνωτικές εμπειρίες των μαθητών. Ειδικότερα, ζητείται από τους μαθητές που έχουν αποκτήσει τέτοιου είδους εμπειρίες να σημειώσουν το είδος της κατασκήνωσης που έχουν πάει καθώς και το πλήθος των φορών που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δομές. Τέλος, οι μαθητές που δεν έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες απαντούν σε ερώτηση αναφορικά με το κατά πόσο θα ήθελαν να συμμετάσχουν σε κατασκηνωτικές δομές στο μέλλον.

Απαραίτητη ήταν η συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων αναφορικά με τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Δόθηκε επιστολή προς τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών όπου έγινε αναφορά στον σκοπό της έρευνας και στον τρόπο συμμετοχής των μαθητών. Μετά τη συλλογή της επιστολής αυτής, πραγματοποιείται η χορήγηση του ερωτηματολογίου. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στις τάξεις των μαθητών. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε περίπου 10 λεπτά σε κάθε τμήμα.

Πίνακας 1

Δημογραφικές πληροφορίες των συμμετεχόντων

Φύλο	N	%
Κορίτσι	42	48.28
Αγόρι	45	51.72
Τάξη φοίτησης	N	%
Δ΄ Δημοτικού	33	37.50

Ε΄ Δημοτικού	26	29.55
ΣΤ΄ Δημοτικού	29	32.95

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε χορήγηση ερωτηματολογίου, για το οποίο χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά η Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής των Power και Cotterell (1979) και το Mental Health Continuum του Keyes (2006).

Συνολικά, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνονται 90 ερωτήσεις, οι οποίες διαχωρίζονται σε τέσσερις υποενότητες: α) πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, όπως το φύλο, η τάξη που φοιτούν, β) το αν κατέχουν ή όχι κατασκηνωτικές εμπειρίες, γ) την Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής (School Adjustment Scale) (Κακαβούλης, 1984), δ) το Mental Health Continuum (Didaskalou et al., 2018). Αξίζει να σημειωθεί, ότι το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στη αρχή σε μικρό δείγμα (N=3) για να εντοπιστούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των διατυπώσεων και ζητήθηκε και η γνώμη μίας εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με την γλώσσα και το περιεχόμενο. Αναλυτικά τα μέρη του ερωτηματολογίου είναι τα εξής:

Σχολική προσαρμογή

Για την μέτρηση σχολική προσαρμογή των μαθητών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Σχολικής Προσαρμογής των Power και Cotterell (1979), όπως τροποποιήθηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Κακαβούλη (1984). Στην κλίμακα συμπεριλαμβάνονται τρεις επιμέρους υποκλίμακες: α) η γενική ικανοποίηση (π.χ. *κάθε μέρα θέλω πολύ να πάω στο σχολείο*), β) η αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία (π.χ. *διστάζω να ρωτήσω τους δασκάλους ή τις δασκάλες, όταν δεν καταλαβαίνω κάτι*) και γ) η κοινωνική ικανοποίηση (*μερικές φορές νιώθω μοναξιά*

στο σχολείο και δεν ξέρω τι να κάνω). Επιπλέον, το άθροισμα όλων των υποκλιμάκων αντιπροσωπεύει τον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής.

Η κλίμακα αποτελείται από 36 ερωτήσεις κλειστού τύπου, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογή ανάλογα με το βαθμό που τους αντιπροσωπεύει το περιεχόμενο κάθε ερώτησης. Οι επιλογές αυτές είναι «μου ταιριάζει», «μάλλον μου ταιριάζει», «μάλλον δε μου ταιριάζει» και «δε μου ταιριάζει».

Τόσο η συνολική κλίμακα όσο και οι υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους με τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach. Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρατίθενται αναλυτικά για κάθε υποκλίμακα και για το συνολικό άθροισμα των υποκλιμάκων, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach στην τελευταία στήλη, ενώ προηγούνται ο αριθμός ερωτήσεων. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, σε κάποιες υποκλίμακες προτιμήσαμε να αφαιρέσουμε κάποιες ερωτήσεις από τον τελικό υπολογισμό του αθροίσματος, καθώς η συμμετοχή της συγκεκριμένης ερώτησης συντελούσε σε χαμηλότερο δείκτη εσωτερικής συνέπειας. Ως εκ τούτου, στον τελικό υπολογισμό της υποκλίμακας της αυτοπεποίθησης για την σχολική επιτυχία συμπεριλήφθηκαν 8 αντί για 6 ερωτήσεις, και στον υπολογισμό της κοινωνικής ικανοποίησης οι 9 από τις 10, καθώς η απάλειψή τους οδήγησε σε υψηλότερους συντελεστές εσωτερικής συνέπειας. Οι ερωτήσεις αυτές παρέμειναν στον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής, διότι στον συνολικό υπολογισμό της κλίμακας δεν δημιουργούσαν προβλήματα συνοχής.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα από έλεγχο αξιοπιστίας της κλίμακας σχολικής προσαρμογής

Δείκτες	Ερωτήσεις (σύνολο)	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α
---------	--------------------	--

Γενική ικανοποίηση	17	.79
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	9 8 (εκτός η νο 6*)	.80 .82
Κοινωνική ικανοποίηση	10 9 (εκτός η νο 17*)	.51 .73
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	36	.83

*Σημειώσεις:

Νο 6: Διστάζω να ρωτήσω τους δασκάλους ή τις δασκάλες όταν δεν καταλαβαίνω κάτι

Νο 17: Οι δάσκαλοι ή οι δασκάλες μου δεν με συμπαθούν

Ψυχική Ευεξία

Η μέτρηση της ψυχικής ευεξίας των μαθητών/ριών αποτυπώθηκε με την χρήση του *Mental Health Continuum*, το οποίο κατασκευάστηκε από τον Keyes (2006), όπως προσαρμόστηκε από τους Didaskalou και συν. (2018). Αποτελείται από 14 ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν από ένα εύρος 6 επιλογών της κλίμακας Likert που κυμαίνονται από «Ποτέ» έως «Κάθε μέρα». Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις υποκλίμακες, α) τη συναισθηματική ευεξία (3 θέματα, π.χ. *νιώθω χαρούμενος*), β) την κοινωνική ευεξία (5 θέματα, π.χ. *έχω κάτι σημαντικό να δώσω στην κοινωνία*) και γ) την ψυχολογική ευεξία (6 θέματα, π.χ. *μου αρέσουν οι περισσότερες πλευρές του εαυτού μου*).

Οι υποκλίμακες ελέγχθηκαν για την αξιοπιστία τους με τον υπολογισμό του δείκτη εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach. Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί παρατίθενται αναλυτικά για κάθε υποκλίμακα και για το συνολικό άθροισμα των υποκλιμάκων, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας α του Cronbach στην τελευταία στήλη, ενώ προηγούνται ο αριθμός ερωτήσεων. Παρατηρούμε ότι οι δείκτες

αξιοπιστίας α του Cronbach για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής ευεξίας και της κοινωνικής ευεξίας κυμάνθηκαν σε χαμηλά επίπεδα.

Πίνακας 3

Αποτελέσματα από έλεγχο αξιοπιστίας της ψυχικής ευεξίας

Δείκτες	Ερωτήσεις	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α
Συναισθηματική Ευεξία	3	.55
Κοινωνική Ευεξία	5	.40
Ψυχολογική Ευεξία	6	.72

Στατιστική Ανάλυση

Αρχικά, αξιοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις προκειμένου να υπάρξει σαφής εικόνα αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, τάξη φοίτησης), καθώς και σχετικά με την ύπαρξη ή όχι κατασκηνωτικών εμπειριών από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τον έλεγχο των διαφορών των δύο ομάδων (μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες και μαθητές που δεν κατέχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες) στις μεταβλητές της σχολικής προσαρμογή και της ψυχικής ευεξίας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος-t (Howitt & Cramer, 2010). Ο έλεγχος-ταποτελεί ένα μέσο που αξιοποιείται για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων δύο διαφορετικών ομάδων. Στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάζεται η στατιστικά σημαντική διαφορά της σχολικής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας της ομάδας των μαθητών με κατασκηνωτικές εμπειρίες συγκριτικά με τους μαθητές που δεν κατέχουν αντίστοιχες εμπειρίες.

Κεφάλαιο 3-Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, το πλήθος των μαθητών που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 39 (45%), ενώ οι μαθητές που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες είναι 48 (55%). Αρχικά, επισημαίνονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την σχολική προσαρμογή των μαθητών, και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την ψυχική ευεξία των παιδιών που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη μελέτη.

Πίνακας 4

Μαθητές με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες

	N	%
Μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες	39	45
Μαθητές χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες	48	55

Σχολική Προσαρμογή και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης μελέτη αναφέρεται στην εξέταση των ενδεχόμενων διαφορών ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες ως προς την σχολική προσαρμογή. Όπως είδαμε και στην περιγραφή του ψυχομετρικού εργαλείου της σχολικής προσαρμογής, αυτό αποτελείται από τρεις υποκλίμακες, της γενικής ικανοποίησης, της κοινωνικής ικανοποίησης, της αυτοπεποίθησης για τη σχολική επιτυχία και τέλος το συνολικό άθροισμα της κλίμακας που αφορά στον γενικό δείκτη σχολική προσαρμογής.

Γενική Ικανοποίηση και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Αναφορικά με τη μεταβλητή της γενικής ικανοποίησης, οι μαθητές που απάντησαν στις σχετικές ερωτήσεις και έχουν αποκτήσει εμπειρίες από θερινές

κατασκηνώσεις είναι συνολικά 35, ενώ το πλήθος των παιδιών δίχως κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 44. Επιπλέον, ο μέσος όρος της γενικής ικανοποίησης των μαθητών με κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 35,31 ενώ τα παιδιά που δεν κατέχουν αντίστοιχες εμπειρίες παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο καθώς είναι ίσος με 38,68. Επομένως, δημιουργείται το ερώτημα αναφορικά με την στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς που παρατηρείται ανάμεσα στα επίπεδα γενικής ικανοποίησης των δύο ομάδων. Όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, για το λόγο αυτό έχει επιλεγεί η αξιοποίηση του *t*-test.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δεδομένα που προκύπτουν από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων και παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Ο βαθμός ελευθερίας είναι 77, ενώ η διαφορά των μέσων όρων της γενικής ικανοποίησης των δύο ομάδων μαθητών είναι 3,36. Σύμφωνα με τα δεδομένα του συγκεκριμένου πίνακα, το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων των δύο ομάδων αναφορικά με την γενική ικανοποίηση των μαθητών είναι ίσο με .06. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς των δύο ομάδων σχετικά με τη συγκεκριμένη μεταβλητή οφείλει να είναι μικρότερο του 5% ($p < .05$) προκειμένου να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική αυτή η διαφορά, συμπεραίνουμε ότι τα επίπεδα γενικής ικανοποίησης των δύο ομάδων (μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες) δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

Κοινωνική Ικανοποίηση και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Παρακάτω, ακολουθεί αναφορά στα δεδομένα που δόθηκαν αναφορικά με την μεταβλητή της κοινωνικής ικανοποίησης των μαθητών. Το πλήθος των συμμετεχόντων που απάντησε στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την κοινωνική ικανοποίηση και έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι ίσο με 36, ενώ το

πλήθος των μαθητών δίχως κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 46. Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της κοινωνικής ικανοποίησης των μαθητών με κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 21,97 ενώ το επίπεδο της συγκεκριμένης μεταβλητής των μαθητών που δεν κατέχουν αντίστοιχες εμπειρίες είναι ελάχιστα υψηλότερο, και πιο συγκεκριμένα 24,67. Αυτομάτως, δημιουργείται το ερώτημα αναφορικά με την σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων της κοινωνικής ικανοποίησης των δύο ομάδων μαθητών, γεγονός που θα διερευνηθεί αξιοποιώντας το t-test.

Τα αποτελέσματα του ελέγχου αυτού παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Ο βαθμός ελευθερίας είναι 80, ενώ η διαφορά των μέσων όρων της κοινωνικής ικανοποίησης των δύο ομάδων είναι ίση με 2,70. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων της κοινωνικής ικανοποίησης των μαθητών που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες και των μαθητών που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ίσο με 0,10. Επομένως, διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική ($p > .05$).

Αυτοπεποίθηση για Σχολική Επιτυχία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Το πλήθος των μαθητών που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες και απάντησαν στις ερωτήσεις αναφορικά με την αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία ανέρχεται στους 36 μαθητές, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες, οι οποίοι είναι 45. Από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος της αυτοπεποίθησης για σχολική επιτυχία των μαθητών με κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι ίσος με 15,83, ενώ των παιδιών χωρίς τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ελαφρώς υψηλότερος, καθώς ισούται με 17,11. Χρησιμοποιώντας τον έλεγχο-t θα διαπιστωθεί εάν η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους της αυτοπεποίθησης σχετικά με τη σχολική επιτυχία των δύο ομάδων μαθητών

(μαθητές που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες και μαθητές που δεν έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες) είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο-t. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός ελευθερίας είναι 79, ενώ η διαφορά των μέσων όρων της αυτοπεποίθησης για τη σχολική επιτυχία των δύο ομάδων μαθητών είναι 1,27. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων των δύο ομάδων που διερευνώνται είναι ίσο με .38. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το συγκεκριμένο επίπεδο οφείλει να είναι μικρότερο του 5% ($p < .05$), προκειμένου να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική η διαφορά ανάμεσα σε δύο μέσους όρους, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων της μεταβλητής αναφορικά με την αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία των μαθητών που διαθέτουν εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις και των παιδιών που δεν διαθέτουν κατασκηνωτικές εμπειρίες δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δεδομένα αναφορικά με τον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τον υπολογισμό της συγκεκριμένης μεταβλητής λαμβάνονται υπόψη όλα τα ερωτήματα που αναγράφονται στο ερευνητικό εργαλείο που σχετίζεται με την σχολική προσαρμογή. Οι συμμετέχοντες που έχουν αποκτήσει στο παρελθόν κατασκηνωτικές εμπειρίες και απάντησαν στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τον γενικό δείκτη της σχολικής προσαρμογής είναι 34, ενώ το πλήθος των παιδιών που δεν κατέχουν τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ίσο με 41. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο γενικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής των συμμετεχόντων με κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι ίσος με 73. Αντιθέτως, ο μέσος όρος που έχει καταγραφεί αναφορικά με το γενικό δείκτη της σχολικής προσαρμογής των μαθητών χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα, δηλαδή 81,41. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι οι δύο ομάδες

μαθητών που μελετώνται στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα στον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής. Το γεγονός αυτό δημιουργεί την ανάγκη της εξέτασης της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των δύο προαναφερθεισών μέσων όρων. Για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου σκοπού αξιολογείται ο έλεγχος-t, τα αποτελέσματα του οποίου αναγράφονται στον Πίνακα 5.

Γενικός Δείκτης Σχολικής Προσαρμογής και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Στον Πίνακα 5 αναγράφονται τα αποτελέσματα του ελέγχου-t, τα οποία θα φανερώσουν εάν η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους μέσους όρους του γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής των μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι στατιστικά σημαντική. Αρχικά, παρατηρούμε ότι ο βαθμός ελευθερίας είναι 73, ενώ η διαφορά ανάμεσα στους δύο μέσους όρους είναι 8,41. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι προκειμένου να θεωρηθεί στατιστικά σημαντική η διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους δύο ομάδων, είναι αναγκαίο το επίπεδο σημαντικότητας να παρουσιάζει τιμές χαμηλότερες από 5% ($p < .05$). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς που παρουσιάζουν οι μέσοι όροι του γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής των μαθητών που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες συγκριτικά με αυτόν των παιδιών χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι ίσο με 0,04 συμπεραίνουμε ότι η διαφορά των δύο μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική. Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος του γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής των μαθητών χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι σημαντικά υψηλότερος από αυτόν των συμμετεχόντων που κατέχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες.

Πίνακας 5

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες ως προς τη σχολική προσαρμογή

	Μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες (Μ.Ο.)	Μαθητές χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες (Μ.Ο.)	p
Γενική Ικανοποίηση	35.31	38.68	.06
Κοινωνική Ικανοποίηση	21.97	24.67	.10
Αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία	15.83	17.11	.38
Γενικός δείκτης σχολικής προσαρμογής	73	81.41	.04*

*Σημείωση. Η διαφορά των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.05

Ψυχική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετίζεται με την ψυχική ευεξία των μαθητών που συμμετέχουν στη συγκεκριμένη έρευνα. Αναλυτικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθούν οι διαφορές που παρουσιάζονται στην ψυχική ευεξία των δύο ομάδων μαθητών της μελέτης. Η πρώτη ομάδα αποτελεί από τα παιδιά που κατέχουν εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις ενώ η δεύτερη από τους μαθητές που δεν έχουν αποκτήσει τέτοιου είδους εμπειρίες. Για την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου σκοπού διερευνώνται τρία είδη ψυχικής ευεξίας, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε. Τα είδη ψυχικής ευεξίας που εξετάζονται είναι η συναισθηματική, η κοινωνική, και τέλος η ψυχολογική ευεξία των μαθητών.

Συναισθηματική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στην μεταβλητή αναφορικά με την συναισθηματική ευεξία των δύο ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τα

δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 Πίνακας 6, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το πλήθος των συμμετεχόντων της πρώτης ομάδας που απάντησαν στις ερωτήσεις σχετικά με την συναισθηματική ευεξία είναι 38, ενώ το πλήθος της δεύτερης ομάδας αποτελείται από 47 μαθητές. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους μέσους όρους της συναισθηματικής ευεξίας που έχουν σημειώσει οι δύο ομάδες. Ειδικότερα, από τα δεδομένα του σχετικού πίνακα προκύπτει ότι η πρώτη ομάδα (μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες) έχει μέσο όρο συναισθηματικής ευεξίας ίσο με 12,55. Από την άλλη πλευρά, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι ελαφρώς μικρότερος καθώς ισούται με 12. Επόμενο βήμα της έρευνας αποτελεί η χρήση του έλεγχου-*t* προκειμένου να αποδεχτεί εάν η διαφορά στον μέσο όρο της συναισθηματικής ευεξίας ανάμεσα στην πρώτη και την δεύτερη ομάδα είναι στατιστικά σημαντική ή όχι.

Από την διεξαγωγή του ελέγχου-*t* αναφορικά με την συναισθηματική ευεξία των συμμετεχόντων, προκύπτουν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Αρχικά παρατηρούμε ότι ο βαθμός ελευθερίας της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι 83, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διαφορά των μέσων όρων της συναισθηματικής ευεξίας των δύο ομάδων είναι 0,55. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων της συναισθηματικής ευεξίας της πρώτης και της δεύτερης ομάδας είναι 0,31 και ως εκ τούτου δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Κοινωνική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Το επόμενο είδος ευεξίας που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη είναι η κοινωνική ευεξία, για την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν συνολικά σε πέντε ερωτήματα. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν για τη συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι το πλήθος των μαθητών

που έχουν αποκτήσει στο παρελθόν κατασκηνωτικές εμπειρίες και απάντησαν στα πέντε σχετικά ερωτήματα αποτελείται από 37 συμμετέχοντες, ενώ το σύνολο των παιδιών της δεύτερης ομάδας είναι 46. Αναφορικά με τον μέσο όρο που έχει παρατηρηθεί στη μεταβλητή της κοινωνικής ευεξίας αξίζει να σημειωθεί ότι για την πρώτη ομάδα είναι ίσος με 19,70, ενώ οι μαθητές που δεν διαθέτουν εμπειρίες από θρινές κατασκηνώσεις έχουν σημειώσει ελαφρώς χαμηλότερο μέσο όρο. Ο μέσος όρος της δεύτερης ομάδας είναι 16,41. Όπως και στις προηγούμενες μεταβλητές, έτσι και στην προκειμένη περίπτωση κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς που παρατηρείται στους μέσους όρους της συγκεκριμένης μεταβλητής που έχουν σημειώσει οι μαθητές των δύο ομάδων. Για την εξυπηρέτηση του στόχου αυτού, αξιοποιείται ο έλεγχος-t.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δεδομένα του Πίνακα 6, τα οποία προκύπτουν από τη χρήση του ελέγχου-t στα επίπεδα της κοινωνικής ευεξίας που παρουσίασαν οι δύο ομάδες συμμετεχόντων. Αρχικά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο βαθμός ελευθερίας της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι 81, ενώ η διαφορά που σημειώθηκε στους μέσους όρους της κοινωνικής ευεξίας ανάμεσα στους μαθητές που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες και ανάμεσα σε αυτούς που δεν διαθέτουν τέτοιου είδους εμπειρίες είναι ίση με 3,90, με την πρώτη ομάδα να παρουσιάζει υψηλότερο μέσο όρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων της κοινωνικής ευεξίας των δύο ομάδων που εξετάζονται είναι 0,11, και ως εκ τούτου η συγκεκριμένη διαφορά θεωρείται στατιστικά σημαντική.

Ψυχολογική Ευεξία και Κατασκηνωτικές Εμπειρίες

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στα δεδομένα που δόθηκαν από τις μετρήσεις της ψυχολογικής ευεξίας των δύο ομάδων των συμμετεχόντων. Πιο

συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι το πλήθος των μαθητών της πρώτης ομάδας που ανταποκρίθηκαν στα ερωτήματα σχετικά με την ψυχολογική ευεξία είναι 38, ενώ η αντίστοιχη ομάδα παιδιών χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες αποτελείται από 47 συμμετέχοντες. Ο μέσος όρος της ψυχολογικής ευεξίας των μαθητών που έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες είναι 23,37. Από την άλλη πλευρά, τα επίπεδα του μέσου όρου της ψυχολογικής ευεξίας της ομάδας των μαθητών που δεν κατέχουν εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις είναι ελαφρώς υψηλότερα (M.O. = 23,68). Για την διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερώτημα της παρούσας μελέτης κρίνεται αναγκαίο να αξιοποιηθεί ο έλεγχος-t, ο οποίος θα αναδείξει την στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των μέσων όρων της ψυχολογικής ευεξίας των δύο ομάδων.

Στον Πίνακα γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο-t στην μεταβλητή της ψυχολογικής ευεξίας. Αρχικά, επισημαίνεται ότι ο βαθμός ελευθερίας της συγκεκριμένης μεταβλητής είναι 83, ενώ η διαφορά των μέσων όρων της ψυχολογικής ευεξίας ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών με κατασκηνωτικές εμπειρίες και την ομάδα των συμμετεχόντων που δεν έχουν αποκτήσει τέτοιου είδους εμπειρίες είναι 0,31. Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων της συγκεκριμένης μεταβλητής των δύο ομάδων είναι 0,79. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους μέσους όρους της συγκεκριμένης μεταβλητής των δύο ομάδων.

Πίνακας 6

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες ως προς τη ψυχική ευεξία

	Μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες (Μ.Ο.)	Μαθητές χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες (Μ.Ο.)	p
Συναισθηματική Ευεξία	12.55	12	.31
Κοινωνική Ευεξία	19.7	16.41	.11
Ψυχολογική Ευεξία	23.37	23.68	.79

Κεφάλαιο 4-Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάδειξη του ρόλου των κατασκηνωτικών εμπειριών α) στη σχολική προσαρμογή και β) την ψυχική ευεξία των παιδιών. Η εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού οργανώθηκε με βάση δύο κύρια ερευνητικά ερωτήματα και επτά ερευνητικές υποθέσεις.

Τα βασικά ερωτήματα ήταν: α) αν υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής των παιδιών με και χωρίς με χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες, και β) αν υπάρχουν διαφορές ως προς τα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας των μαθητών με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες.

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ό τα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας δεν διαφοροποιούνται ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς κατασκηνωτικές εμπειρίες. Το εύρημα αυτό, σε γενικές γραμμές, έρχεται σε αντίθεση με όσα αναφέρονται γενικά στην βιβλιογραφία για τον θετικό ρόλο των κατασκηνωτικών εμπειριών στην σχολική προσαρμογή και στην ψυχική ευεξία των παιδιών.

Αναλυτικότερα, η συζήτηση των ευρημάτων μας σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις είναι η εξής:

Οι πρώτες τέσσερις ερευνητικές μας υποθέσεις αφορούσαν στα αναμενόμενα υψηλότερα επίπεδα της σχολικής προσαρμογής που θα εμφάνιζαν οι μαθητές/ριες που έχουν αποκτήσει εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν υπάρξει στο παρελθόν μέλη κάποιας κατασκηνωτικής δομής.

Βάσει της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης αναμενόταν ότι η *γενική ικανοποίηση* των μαθητών που κατέχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες θα βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτήν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας

δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα γενικής ικανοποίησης που παρουσιάζονται στις δύο ομάδες. Δεν εντοπίστηκε κάποια μελέτη στη διεθνή βιβλιογραφία που να συνδέει άμεσα την γενική ικανοποίηση με τις εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά από θερινές κατασκηνώσεις. Ωστόσο, έχει εντοπιστεί έμμεση σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις δύο μεταβλητές (γενική ικανοποίηση και εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις). Παρόλο που δεν υπάρχουν σχετικές διαθέσιμες μελέτες, οι οποίες εξετάζουν την επίδραση των κατασκηνωτικών εμπειριών στην γενική ικανοποίηση των μαθητών, εντούτοις εμμέσως θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι εμπειρίες αυτές συμβάλλουν θετικά στην γενική ικανοποίηση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, ένα από τα οφέλη που μπορούν να προσφέρουν οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις στις μαθητές είναι η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Monke, 2015· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019), ενώ υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες και την ικανοποίηση για τη ζωή (Ozben, 2013). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν βρίσκονται σε συμφωνία με τα δεδομένα που παρέχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς μέσω της μελέτης άλλων ερευνών διαπιστώνεται ότι οι εμπειρίες των παιδιών από θερινές κατασκηνώσεις μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην γενική ικανοποίησή τους, γεγονός που θα επιβεβαίωνε την πρώτη ερευνητική υπόθεση.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την *αυτοπεποίθηση για σχολική επιτυχία*. Ειδικότερα αναμενόταν η παρουσίαση υψηλότερων επιπέδων αυτοπεποίθησης για σχολική επιτυχία στους μαθητές που κατέχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες σε σύγκριση με αυτούς που δε διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες. Η υπόθεση αυτή δεν επαληθεύτηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αναδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα της συγκεκριμένης μεταβλητής

των δύο ομάδων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν συνάδουν με σχετικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται ποικίλες ερευνητικές μελέτες οι οποίες έχουν αναδείξει την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών που αποτελούν μέλη κατασκηνωτικών δομών ως ένα από τα οφέλη που προσφέρονται από τις εμπειρίες που αποκτώνται από θερινές κατασκηνώσεις (Buttersetal., 2013· American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως για παράδειγμα στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, στη διατήρηση της προσοχής, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, στην ενίσχυση της φαντασίας, στη σωστή διαχείριση χρόνου κ.τ.λ. (American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018). Η απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων δύναται να συνεισφέρει θετικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών (Butters et al., 2013).

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε την *κοινωνική ικανοποίηση* των μαθητών που διαθέτουν κατασκηνωτικές εμπειρίες και αναμενόταν να βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με αυτήν των μαθητών/ριών χωρίς αντίστοιχες εμπειρίες. Και αυτή η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα κοινωνικής ικανοποίησης που παρουσιάζονται στις δύο ομάδες. Δεν εντοπίσαμε σχετική βιβλιογραφία που να συνδέει την κοινωνική ικανοποίηση με τις κατασκηνωτικές εμπειρίες.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε τον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής καθώς αναμενόταν ότι οι συμμετέχοντες με κατασκηνωτικές εμπειρίες θα χαρακτηρίζονται από υψηλότερο γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής σε σύγκριση με αυτούς που δε διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες. Και η υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μεν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα του γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής αλλά η ομάδα μαθητών που συγκέντρωσε υψηλότερα ποσοστά στον γενικό δείκτη σχολικής προσαρμογής δεν είναι η αναμενόμενη. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε ασυμφωνία με την σχετική διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες όπως είναι η απόκτηση φίλων, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες ρύθμισης συναισθημάτων και οι υψηλές επιδόσεις φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την σχολική προσαρμογή (Becerem et al., 2019· Huang, 2010· San Antonio, 2004· Scott & Scott, 2005· Suyatno & Hidayat, 2018). Η απόκτηση φίλων που φοιτούν στο ίδιο τμήμα δύναται να συμβάλει θετικά σε ποικίλους τομείς όπως, το αίσθημα ασφάλειας, η ύπαρξη συναισθηματικής υποστήριξης και η προώθηση θετικών συναισθημάτων και κατ' επέκταση και στην ενίσχυση θετικής σχολικής προσαρμογής (Huang, 2010). Επιπλέον, μέσω της απόκτησης φίλων δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά τόσο για κοινωνική όσο και για μαθησιακή εξερεύνηση (Huang, 2010). Έχει βρεθεί ερευνητικά ότι οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις βοηθούν τους μαθητές να ενισχύσουν τις δεξιότητες δημιουργίας φιλικών σχέσεων (Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ενίσχυση της δεξιοτήτων αυτών επιφέρει θετικές επιπτώσεις στην σχολική προσαρμογή των μαθητών. Επιπλέον, ακολουθώντας την ίδια λογική, μπορούμε να διαπιστώσουμε η συμβολή των

κατασκηνωτικών εμπειριών στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης των παιδιών, η οποία αποτελεί παράγοντα για της κοινωνικής προσαρμογής, δύναται να επιδράσει στην διαμόρφωση θετικής κοινωνικής σχολικής προσαρμογής (Becerren et al., 2019· Richmond et al., 2019· Suyatno et al., 2018· Wilson et al., 2019). Αντίστοιχα, η ευκαιρία που προσφέρεται μέσω των κατασκηνωτικών εμπειριών για καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (δεξιότητες που αποτελούν παράγοντα της συναισθηματικής προσαρμογής) έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία θετικής συναισθηματικής προσαρμογής (Becerren et al., 2019· Richmond et al., 2019· Suyatno & Hidayat, 2018· Wilson et al., 2019). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει ότι οι κατασκηνωτικές εμπειρίες δύναται να συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, όπως είναι η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας, η διατήρηση της προσοχής, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, η ενίσχυση της φαντασίας, η σωστή διαχείριση χρόνου κ.τ.λ. (American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες της ακαδημαϊκής προσαρμογής αποτελούν η αυτοπεποίθηση και η επίδοση του μαθητή (Scott & Scott, 2005). Η ασυμφωνία που παρατηρείται ανάμεσα στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και τα ευρήματα από σχετικές μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας μπορεί να υποθέσουμε ότι αποδίδονται στο γεγονός ότι οι μαθητές που έχουν στο παρελθόν συμμετάσχει σε κατασκηνωτικές δομές, χρειάστηκε να αποκτήσουν τέτοιους είδους εμπειρίες λόγω πιθανών ελλειμμάτων σε τομείς που τείνουν να ενισχύονται από τη συμμετοχή σε θερινές κατασκηνώσεις. Αντιθέτως, για τους μαθητές οι οποίοι δεν εμφάνισαν τέτοιου είδους ανάγκες δεν κρίθηκε εξίσου σημαντική η απόκτηση εμπειριών από θερινές κατασκηνώσεις. Η υπόθεση αυτή είναι δυνατόν να συνδέεται με τα

υψηλότερα ποσοστά του γενικού δείκτη σχολικής προσαρμογής των μαθητών που δεν έχουν αποκτήσει κατασκηνωτικές εμπειρίες συγκριτικά με αυτούς που διαθέτουν τέτοιου είδους εμπειρίες. Άλλωστε, έχει βρεθεί ερευνητικά ότι τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και οι γονείς τους επιδιώκουν τη συμμετοχή των παιδιών σε τυπικές κατασκηνώσεις για να επιτευχθεί κατάκτηση και βελτίωση δεξιοτήτων, ενίσχυση αυτοπεποίθησης, ανεξαρτησία και απόκτηση φίλων (Ιωαννίδου, 2015). Επιπλέον, η ασυμφωνία των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτη με την ερευνητική υπόθεση και την διεθνής βιβλιογραφία είναι πιθανό να προκύπτει από το γεγονός ότι οι μαθητές με κατασκηνωτικές εμπειρίες έχουν συνηθίσει σε ένα περιβάλλον που συγκριτικά με το σχολείο είναι πιο ελεύθερο (την κατασκήνωση). Οι κατασκηνώσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, θέτει ως στόχο την εκτόνωση και την αποβολή των καταπιέσεων της καθημερινής ζωής (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Λόγω αυτού, οι περιορισμοί του σχολικού περιβάλλοντος είναι πιθανό να δυσκολεύουν την προσαρμογή των μαθητών.

Στη συνέχεια, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στα επίπεδα της ψυχικής ευεξίας που εμφανίζουν μαθητές που έχουν αποκτήσει εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν υπάρξει στο παρελθόν μέλη κάποιας κατασκηνωτικής δομής.

Βάσει της πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης αναμενόταν η εμφάνιση υψηλότερων επιπέδων *συναισθηματικής ευεξίας* στους μαθητές που διαθέτουν κατασκηνωτικές εμπειρίες σε σύγκριση με αυτούς που δε διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες. Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα συναισθηματικής ευεξίας που παρουσιάζονται στις δύο ομάδες. Τα ευρήματα αυτά δεν είναι σύμφωνα με τα αντίστοιχα που προσφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Αναλυτικότερα, έχει

αποδειχθεί ότι η συναισθηματική ευεξία μαθητών σχολικής ηλικίας τείνει να ενισχύεται μέσα από τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τόσο με συνομηλίκους, όσο και με δασκάλους (Kutsyruba et al., 2015· Oberle, 2018). Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, δύνανται να ενισχυθούν όταν οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες από θερινές κατασκηνωτικές δομές (Humberstone et al., 2016). Επιπλέον, η θετική αυτοεικόνα των μαθητών προβλέπει άμεσα την συναισθηματική ευεξία (Oberle, 2018). Έχει επισημανθεί ότι η αυτοεικόνα των παιδιών δύναται να ενισχυθεί μέσα από την συμμετοχή σε θερινές κατασκηνωτικές δομές (American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Whittington & Garst, 2018· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019). Ως εκ τούτου, οι κατασκηνωτικές εμπειρίες μπορούν θεωρητικά, με έμμεσο τρόπο να προσφέρουν θετικά αποτελέσματα στην συναισθηματική ευεξία των μαθητών.

Σύμφωνα με την έκτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης αναμενόταν να παρουσιαστούν υψηλότερα επίπεδα *κοινωνικής ευεξίας* στους μαθητές που έχουν κατασκηνωτικές εμπειρίες σε σύγκριση με αυτούς που δε διαθέτουν αντίστοιχες εμπειρίες. Η υπόθεση αυτή επίσης, δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα κοινωνικής ευεξίας που παρουσιάζονται στις δύο ομάδες. Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η έμμεση σύνδεση της κοινωνικής ευεξίας με τις κατασκηνωτικές εμπειρίες. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική ευεξία εξαρτάται από την ύπαρξη δεξιοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης. Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες, οι δεξιότητες αυτές τείνουν να ενισχύονται όταν τα παιδιά αποκτούν κατασκηνωτικές εμπειρίες (Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018). Κατά

συνέπεια, διαπιστώνουμε ότι η συναισθηματική ευεξία των μαθητών δύναται να βελτιωθεί μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε κατασκηνωτικές δομές.

Τέλος, η έβδομη ερευνητική υπόθεση αφορούσε το ενδεχόμενο της ύπαρξης υψηλότερης ψυχολογικής ευεξίας στους μαθητές και μαθήτριες με κατασκηνωτικές εμπειρίες συγκριτικά με αυτούς που δε διαθέτουν τέτοιου είδους εμπειρίες. Και η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα ψυχολογικής ευεξίας που παρουσιάζονται στις δύο ομάδες. Επιπλέον, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης δεν βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες. Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθεί ότι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την ψυχολογική ευεξία των μαθητών είναι οι κινητικές δεξιότητες, οι κοινωνικές συνδέσεις και η διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Panahi et al., 2016). Έχει βρεθεί ότι οι αθλητικές δεξιότητες των μαθητών εμφανίζουν βελτίωση μετά από την παραμονή των παιδιών σε κατασκηνωτικές δομές (Ozier, 2018· Wilson et al., 2019). Επιπροσθέτως, έχει βρεθεί ότι τόσο οι κοινωνικές συνδέσεις, όσο και οι κοινωνικές σχέσεις των κατασκηνωτών, τείνουν να βελτιώνονται μέσω της απόκτηση εμπειριών από κατασκηνωτικές εμπειρίες (American Camp Association et al., 2005· Humberstone et al., 2016· Ozier, 2018· Richmond et al., 2019· Wilson & Sibthorp, 2018· Wilson et al., 2019).

Η ασυμφωνία που παρατηρείται στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με την ψυχική ευεξία και τις διαστάσεις της (συναισθηματική, κοινωνική και ψυχολογική) είναι πιθανό να μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι παιδιά με ελλείμματα σε τομείς που επηρεάζουν την ψυχική ευεξία, τείνουν να υποστηρίζονται να ενθαρρύνονται από τα οικογενειακά και εκπαιδευτικά πλαίσιά τους ώστε να συμμετάσχουν σε κατασκηνωτικές δομές

προκειμένου να επωφεληθούν από τις εμπειρίες που θα αποκομίσουν ως προς τον συγκεκριμένο τομέα. Άλλωστε, η κατασκηνώσεις, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, επιδιώκουν την δημιουργία δράσεων που συμβάλλουν, ώστε ο κατασκηνωτής να είναι εύθυμος, ζωντανός, αισιόδοξος, χαρούμενος και γελαστός (Φιλίππου & Κουθούρης, 2014). Από την άλλη, ενδεχομένως στο πρόγραμμα των κατασκηνωτικών δράσεων να μην περιλαμβάνεται η εντατική εκπαίδευση των παιδιών σε δεξιότητες, αλλά να δίνεται έμφαση σε έναν πιο χαλαρωτικό, ψυχαγωγικό και εκτονωτικό χαρακτήρα ως προς την δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος.

Κεφάλαιο 5- Περιορισμοί της Έρευνας / Προτάσεις

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης αποτελεί ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων καθώς κατά την διάρκεια της χορήγησης των ερωτηματολογίων, τα σχολεία έκλεισαν λόγω των γενικότερων μέτρων προστασίας από τον COVID-19. Επιπλέον, ο τρόπος συλλογής δεδομένων, δηλαδή η χορήγηση ερωτηματολογίων, οδήγησε σε μείωση του δείγματος καθώς η φύση των ερωτήσεων και οι απαιτούμενες δεξιότητες (ανάγνωση) κατέστη αδύνατη τη χορήγηση του ερωτηματολογίου στην Α', Β' και Γ' τάξη δημοτικού.

Για μία πληρέστερη απάντηση στα δύο παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης ακολουθούν δύο προτάσεις για μελλοντικές έρευνες που σχετίζονται με τον ρόλο των εμπειριών από θερινές κατασκηνώσεις στην σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των παιδιών.

Αρχικά, η πρώτη πρόταση για μελλοντική έρευνα προϋποθέτει την αξιοποίηση της μεθόδου της τριγωνοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, ιδιαίτερα χρήσιμη για την δημιουργία μίας πληρέστερης εικόνας της σχολικής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας των συμμετεχόντων της μελέτης είναι η χρήση δεδομένων από διάφορες πηγές. Για παράδειγμα, το δείγμα της έρευνας θα μπορούσε να αποτελείται από τους ίδιους τους μαθητές καθώς και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.

Επιπλέον, η αξιοποίηση ενός μεγαλύτερο ερευνητικού δείγματος είναι μία ιδιαίτερα αξιόλογη πρακτική για την εξαγωγή πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι εμπειρίες από θερινές κατασκηνώσεις στην σχολική προσαρμογή και την ψυχική ευεξία των παιδιών θα μπορούσαν να διερευνηθούν και με έναν διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται πως θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να

διεξαχθεί έρευνα σε παιδιά σχολικής ηλικίας πριν και μετά την παρουσία τους σε θερινές κατασκηνώσεις. Δηλαδή, να χορηγηθεί το ίδιο ερωτηματολόγιου στους μαθητές αυτούς σε δύο χρόνους: μία φορά πριν από την απόκτηση οποιασδήποτε εμπειρίας ως προς την παρουσία σε κάποια θερινή κατασκήνωση, και μια φορά έπειτα από την παρουσία σε κάποια θερινή κατασκήνωση, μετά το πέρας της κατασκηνωτικής περιόδου. Με τον τρόπο αυτό, θα καταστεί εφικτό να εντοπιστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι διαφορές που υφίστανται τα άτομα, έπειτα από την απόκτηση εμπειριών μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα θερινών κατασκηνώσεων, καθώς και οι επακόλουθες μεταβολές ως προς τους τομείς της σχολικής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Acun -Kapıkıran, N. (2011). Focus on positive and negative information as the mediator the relationship between empathy tendency guilty and psychological well-being in university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*,11(3), 1141-1147.

Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community και Applied Social Psychology*, 17(5), 387–406.
doi.org/10.1002/casp.903

American Camp Association (ACA), & Philliber Research Associates. (2005, October 21). Directions: Youth development outcomes of the camp experience. Retrieved May 12, 2019, from American Camp Association website:
<https://www.acacamps.org/resource-library/research/directions-youth-development-outcomes-camp-experience>

American Camp Association . (2007). *A Guide to summer camp*. Martinsville: American Camp Association.

Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2013). Child well-being: what does it mean? *Children and Society*, 28(5), 404–415. doi.org/10.1111/chso.12003

Awokiyesi, Frances O., Makinde, Bose & Solademi, Makinwa (2014). Social adjustment and emotional stability as correlates to the academic performance of 200L students in the school public and allied health in Babcock University, Nigeria. *US Open Public Health Journal*, 1 (1), 1-8.
<http://arepub.com/Journals.php>

- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 70(4), 456–470. doi.org/10.1080/00336297.2018.1451348
- Butters, C., Kerfoot, S., Murphy, P. & Williams, A. (2013) “I am just so delighted – now I know I can do it!”- How collaboration between nurse lecturers and academic skills tutors promotes students’ confidence. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 6(1), 1-21.
- Cameron, E., Mathers, J., & Parry, J. (2006). ‘Health and well-being’: Questioning the use of health concepts in public health policy and practice. *Critical Public Health*, 16(4), 347–354. doi.org/10.1080/09581590601128166
- Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2010). Children’s well-being in developing countries: A conceptual and methodological review. *The European Journal of Development Research*, 22(3), 398–416. doi.org/10.1057/ejdr.2010.11
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2007). Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian University Students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97–112. doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812–823. doi.org/10.1080/1350293x.2017.1380879
- Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1–7. doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.002

- Didaskalou, E., Andreou, E., Roussi-Vergou, C., & Skrzypiec, G. (2018). Are Greek school students flourishing? *Pastoral Care in Education*, *36*(3), 223–237.
doi.org/10.1080/02643944.2018.1480185
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). *Transitions to school : perceptions, expectations, experiences*. Sydney: Unsw Press.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225–241.
https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- El-Dardiry, G., Dimitrakaki, C., Tzavara, C., Ravens-Sieberer, U., & Tountas, Y. (2010). Child health-related quality of life and parental social capital in Greece: An exploratory study. *Social Indicators Research*, *105*(1), 75–92.
doi.org/10.1007/s11205-010-9764-7
- Fair, C. D., Hopkins, K., & Decker, A. (2012). Developmental mentoring, relationship quality and school adjustment: the Chapel Buddy programme. *Early Child Development and Care*, *182*(1), 107–121.
doi.org/10.1080/03004430.2010.545125
- Feldman R.S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη. Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Fitzpatrick, C., Côté-Lussier, C., και Blair, C. (2016). Dressed and groomed for success in elementary school: Student appearance and academic adjustment. *The Elementary School Journal*, *117*(1), 30–45. doi.org/10.1086/687753
- Giuntoli, L., Ceccarini, F., Sica, C., & Caudek, C. (2017). Validation of the Italian versions of the flourishing scale and of the scale of positive and negative Experience. *SAGE Open*, *7*, 1-12.

- Hallowell, E. (2009). Sustaining lifelong joy: camp is a key connector. *Camping Magazine –American Camp Association*, 82 (1).
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1992). School performance and adjustment of Greek remigrant students in the schools of their home country. *Applied Psycholinguistics*, 13(3), 279–294. doi.org/10.1017/s0142716400005646
- Howitt, D. & Cramer, D. (2010). Στατιστική με το SPSS 16. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Huang, C. (2010). Internet use and psychological well-being: A meta-analysis. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 100722182519069. doi.org/10.1089/cpb.2009.0217
- Humberstone, B., Prince, H., & Henderson, K. A. (2018). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- Ιωαννίδου, Ε. (2015). Μάνατζμεντ Μάρκετινγκ και Αναψυχή: Ένας Πρακτικός Οδηγός για Φοιτητές, Εκπαιδευτικούς και Στελέχη Κατασκηνώσεων. Ανάκτηση Φεβρουάριος 3, 2020, από www.kallipos.gr: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/4162/1/00_master_document.pdf
- Izquierdo, C. (2005). When “health” is not enough: societal, individual and biomedical assessments of well-being among the Matsigenka of the Peruvian Amazon. *Social Science και Medicine*, 61(4), 767–783. doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.08.045
- Jain, T. (2012, August 26). Social adjustment is an effort made by an individual to cope with standards, values and needs of a society. Retrieved March 18, 2020, from [PreserveArticles.com](http://www.preservearticles.com): Preserving Your Articles for Eternity website: <http://www.preservearticles.com/education/social-adjustment-is-an-effort->

made-by-an-individual-to-cope-with-standards-values-and-needs-of-a-society/10301

- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Εμπειρική έρευνα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα.
- Kamel M.O. 2018. “Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students”. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* 7 (1), 86 -. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/IJPES/article/view/195>.
- Kafetsios, K. (2006). Social support and well-being in contemporary greek society: Examination of multiple indicators at different levels of analysis. *Social Indicators Research*, 76(1), 127–145. doi.org/10.1007/s11205-005-4859-2
- Keyes, C. L. M., Bornstein, M. H., Davidson, L., και Moore, K. A. (2003). *Well-being : positive development across the life course*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kirkland, A., & Midgley, P. (2012). Editorial. *Ultramicroscopy*, 113, 192. doi.org/10.1016/j.ultramic.2011.08.012
- Kohl, K., Bihler, L.-M., Willard, J. A., Agache, A., & Leyendecker, B. (2019). Linking quantity and quality of early childhood education and care to children’s socio-emotional adjustment: A German cross-sectional study. *Early Education and Development*, 31(2), 177–199. doi.org/10.1080/10409289.2019.1650543
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Context and implications document for: Relationships among school climate, school safety, and student

- achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 136–137. doi.org/10.1002/rev3.3045
- Kwon, K., Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2014). The role of beliefs about the importance of social skills in elementary children's social behaviors and school attitudes. *Child & Youth Care Forum*, 43(4), 455–467. doi.org/10.1007/s10566-014-9247-0
- Ma, J. (2018). Cooperative activity as mediation in the social adjustment of Chinese international students. *Journal of International Students*, 7(3), 856–875. Retrieved from <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/305>
- Ma, J. (2018). Qualitative change in social situation of development as the starting point of children's role adjustment during the transition to school. *Early Child Development and Care*, 190(5), 750–765. doi.org/10.1080/03004430.2018.1490895
- Makarova, E., t Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448–477. doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212
- Mallı, A. Y., & Çakmak-Yıldızhan, Y. (2018). Determination of subjective well-being level in adolescents in association with sport participation. *World Journal of Education*, 8(6), 107. doi.org/10.5430/wje.v8n6p107
- McCoy, K. P., George, M. R. W., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development*, n/a-n/a. doi.org/10.1111/sode.12015

- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Dobbs, J., & Fisher, P. H. (2009). Social–emotional problems in early childhood and the development of depressive symptoms in school-age children. *Early Education & Development*, 20(1), 1–24. doi.org/10.1080/10409280801947114
- Monke, A. (2015, November 6). The impact of camp experiences on social skills and happiness. Retrieved from American Camp Association website: <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/impact-camp-experiences-social-skills-happiness>
- Νικηταράς, Ν. (2004). Υπαίθρια Ζωή. Οικολογία – Ορεινή πεζοπορία– Κατασκήνωση. Αθήνα: Τελέθριον.
- Oberle, E. (2018). Early adolescents’ emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101–111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(2), 203–213. doi.org/10.2224/sbp.2013.41.2.203
- Özdemir-Beceran, B., & Adak Özdemir, A. (2019). Role of temperament traits and empathy skills of preschool children in predicting emotional adjustment. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 91–107. doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.7
- Özgan, H., & Akşab, Ş. (2018). The examination of the social integration perceptions of undergraduate students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3a), 26–34. doi.org/10.11114/jets.v6i3a.3155

- Ozier, L. (2018). Learning landscapes: The education spectrum from camps to classrooms. *Journal of Youth Development, 13*(1–2), 4–13.
doi.org/10.5195/jyd.2018.612
- Παπαηλιού, Δ. (2004). Η παιδική κατασκήνωση. Από το άγνωστο στην πραγματικότητα. *Στρατιωτική Επιθεώρηση*, 134-139.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education, 18*(2), 99–110.
doi.org/10.1080/14675980701327205
- Panahi, S., Suraya MdYunus, A., Roslan, S., Abdul Kadir, R., Jaafar, W. M. W., & Panahi, M. S. (2016). Predictors of psychological well-being among Malaysian graduates. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences, 16*(2), 2067–2083. doi.org/10.15405/ejsbs.186
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2015). Social relationships among adolescents with disabilities: Unique and cumulative associations with adjustment. *Exceptional Children, 82*(2), 234–250. doi.org/10.1177/0014402915585491
- Pickett, K. E., & Wilkinson, R. G. (2007). Child wellbeing and income inequality in rich societies: ecological cross sectional study. *BMJ, 335*(7629), 1080.
doi.org/10.1136/bmj.39377.580162.55
- Power, C., Cotterell, L. (1979). Students in transition. A. Longitudinal study of student behavior and development in different primary and secondary school environment, The Flinders University of South Australia school of Education.
- Pugh G. (2010). *Child Well-Being; Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Raju, M.V.R.,& Rahamtulla, T.K. (2007). Adjustment problems among school students, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 33*(1), 73-79.

- Richmond, D., Sibthorp, J., & Wilson, C. (2019). Understanding the role of summer camps in the learning landscape: An exploratory sequential study. *Journal of Youth Development, 14*(3), 9–30. doi.org/10.5195/jyd.2019.780
- Robinson, S., Howlin, P., & Russell, A. (2016). Personality traits, autobiographical memory and knowledge of self and others: A comparative study in young people with autism spectrum disorder. *Autism, 21*(3), 357–367. doi.org/10.1177/1362361316645429
- Saith, A., & Wazir, R. (2010). Towards conceptualizing child wellbeing in India: The need for a paradigm shift. *Child Indicators Research, 3*(3), 385–408. doi.org/10.1007/s12187-010-9065-3
- San Antonio, M.. (2004). *Adolescent lives in transition : how social class influences the adjustment to middle school*. Albany: State University Of New York Press.
- Scott, R., & Scott, W. A. (1998). *Adjustment of adolescents : cross-cultural similarities and differences*. London ; New York: Routledge.
- Sekar, J. Master Arul, & A.S. Arul, L. (2016). Emotional, social, educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. *I-Manager's Journal on Educational Psychology, 10*(1), 29. doi.org/10.26634/jpsy.10.1.7070
- Shehu BP. (2019). Peer acceptance in early childhood: links to socio-economic status and social competence. *Journal of Social Studies Education Research, 10*(4), 176-200. <https://www.jsser.org/index.php/jsser/article/view/1566>
- Showkeen B. A. G. (2015). Impact of Socio-Emotional Adjustment on Academic achievement of Adolescent Girls in Jammu and Kashmi. *A Multidisciplinary Refereed Research Journal, 5*(3), 21-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562568.pdf>

- Sorenson, J. (2018). The fundamental characteristics and unique outcomes of Christian summer camp experiences. *Journal of Youth Development, 13*(1–2), 183–200. doi.org/10.5195/jyd.2018.556
- Suyatno, S., & Hidayat, K. N. (2018). Does emotional intelligence affect the social adjustment ability of primary school students? *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 7*(4), 270–278. doi.org/10.11591/ijere.v7i4.14272
- VanGeel, M., & Vedder, P. (2011). The role of family obligations and school adjustment in explaining the immigrant paradox. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(2), 187–196. doi.org/10.1007/s10964-009-9468-y
- VanRooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & Van de Grift, W. J. C. M. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education, 33*(4), 749–767. doi.org/10.1007/s10212-017-0347-8
- Wang, C., Xia, Y., Li, W., Wilson, S. M., Bush, K., & Peterson, G. (2014). Parenting behaviors, adolescent depressive symptoms, and problem behavior. *Journal of Family Issues, 37*(4), 520–542. doi.org/10.1177/0192513x14542433
- Wang, R., Helbich, M., Yao, Y., Zhang, J., Liu, P., Yuan, Y., & Liu, Y. (2019). Urban greenery and mental wellbeing in adults: Cross-sectional mediation analyses on multiple pathways across different greenery measures. *Environmental Research, 176*, 108535. doi.org/10.1016/j.envres.2019.108535
- Whittington, A., & Garst, B. A. (2018). The role of camp in shaping college readiness and building a pathway to the future for camp alumni. *Journal of Youth Development, 13*(1–2), 105–125. doi.org/10.5195/jyd.2018.519

- Wilson, C., Akiva, T., Sibthorp, J., & Browne, L. P. (2019). Fostering distinct and transferable learning via summer camp. *Children and Youth Services Review*, 98, 269–277. doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.017
- Wilson, C., & Sibthorp, J. (2018). Examining the role of summer camps in developing academic and workplace readiness. *Journal of Youth Development*, 13(1–2), 83–104. doi.org/10.5195/jyd.2018.563
- Φιλίππου, Κ. & Κουθούρης, Χ. (2014). “Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών που συμμετέχουν σε τυπικές κατασκηνώσεις και σε κατασκηνώσεις με προγράμματα υπαιθρίων δραστηριοτήτων”. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 11 (1) 55-72.
- Yang, C., & Lee, Y. (2018). Interactants and activities on Facebook, Instagram, and Twitter: Associations between social media use and social adjustment to college. *Applied Developmental Science*, 1–17. doi.org/10.1080/10888691.2018.1440233
- Yau, H. K., Sun, H. & Fong Cheng, A. L. (2012). Relationships among academic, social and psychological adjustments to university life: comparisons across gender. *Tertiary Education and Management*, 18(2), 97–113. doi.org/10.1080/13583883.2011.629676
- Yoleri, S. (2014). Preschool children’s school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *Education 3-13*, 43(6), 630–640. doi.org/10.1080/03004279.2013.848915
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. doi.org/10.3102/0034654315626801

Zhu,J. (2016). Chinese overseas students and intercultural learning environments:
academic adjustment, adaptation and experience. S.L.: PalgraveMacmillan.