

**12<sup>ο</sup> ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΧΑΛΚΙΔΑΣ**  
**ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ**  
**Πέμπτη 23 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2023**  
**Εισηγήτρια : Λειβαδίτη Σοφία , ΠΕ 60**

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

## **ΟΙ 17 ΣΤΟΧΟΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Διδασκαλία, Διά Βίου Μάθηση, Συμπερίληψη και  
Καινοτομία για την Πράσινη και Ψηφιακή Μετάβαση**

**Διαμόρφωσις - Οργανισμός Καινοτομίας για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη**

**ΚΑΣΤΟΡΙΑ**  **29/09 έως 01/10/2023**

**Διευκόλυνση της κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής των μαθητών στο σχολείο με παρεμβατικά προγράμματα καλλιέργειας της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας**

**ΥΛΙΚΟ ΑΠΌ ΤΗΝ ΕΙΣΗΓΗΣΗ :** Ζουμπουλιά Παρασκευή Βαρδιάμπαση Διευθύντρια Γυμνασίου Γαλατινής [litsa4711@sch.gr](mailto:litsa4711@sch.gr)

Η Προϊσταμένη του 12<sup>ου</sup> Νηπιαγωγείου Χαλκίδας παρουσιάζει στις εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου την εισήγηση της κυρίας Βαρδιαμπάση Ζουμπουλιά Παρασκευή , από τα πρακτικά Συνεδρίου των 17 στόχων της βιώσιμης ανάπτυξης στην εκπαίδευση.

Ακολουθεί συζήτηση , σχολιασμός και δίδεται βεβαίωση παρακολούθησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στα συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς.

## Περίληψη

**Η συνεργασία/ομαδική εργασία** που διεξάγεται μέσω της επικοινωνίας, με ψηφιακά μέσα ή μη, αποτελεί μια ήπια δεξιότητα, η οποία αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ζωτική στον 21ο αιώνα για τη σχολική και εργασιακή κουλτούρα, τη συμπερίληψη, την ατομική και ομαδική ανθεκτικότητα και την επίτευξη κοινών στόχων. Για τον λόγο αυτό μελετάται διεθνώς ολοένα και περισσότερο η συμβολή της στη διαμόρφωση ενός πιο πλουραλιστικού μοντέλου μάθησης μέσω της κριτικής αναθεώρησης και αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών. Η συνεργατικότητα συμβάλλει στην καλλιέργεια διαπροσωπικών δεξιοτήτων και προαπαιτεί την ύπαρξη ορισμένων δεξιοτήτων για να καλλιεργηθεί, οι οποίες είτε ενυπάρχουν, είτε είναι επίκτητες.



Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων συνεργασίας δεν αναφέρεται μόνο στην ομαδική εργασία στην τάξη, αλλά και στην ενίσχυση της διαπροσωπικής νοημοσύνης, των ικανοτήτων κοινωνικοποίησης, ελέγχου του εγώ και των συναισθημάτων για έναν απώτερο σκοπό, για την επίλυση ενός προβλήματος ή για τη λήψη μιας απόφασης. Η προαγωγή του αισθήματος του ανήκειν στη σχολική κοινότητα και η ανάγκη τα άτομα να ενθαρρύνονται να αποκτούν και να διατηρούν μια θετική στάση όταν αλληλοεπιδρούν αναμεταξύ τους συμβάλλει στη θεμελίωση ενός ανοιχτού, ασφαλούς, υποστηρικτικού σχολικού κλίματος και στην καλλιέργεια ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην ήπια δεξιότητα της συνεργατικότητας θεωρώντας πως είναι αναγκαίο να καλλιεργείται συστηματικά μέσα από την υλοποίηση θεσμοθετημένων παρεμβατικών σχολικών προγραμμάτων που θα ξεκινούν από την πρώιμη παιδική ηλικία, τα οποία θα αξιολογούνται ως προς την αποτελεσματικότητά τους μέσα από επίσημα συστήματα παρακολούθησης των αποτελεσμάτων και αξιολόγησης της προόδου. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο χρονικό πλαίσιο υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων, όπως το μεταίχμιο της μετάβασης από μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη ή έπειτα από μια στρεσογόνο περίοδο κρίσης, όπως η πανδημία. Τέτοιες προληπτικές ή κατασταλτικές παρεμβατικές ενέργειες μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο του ποιοτικού, υγιούς σχολείου που προάγει βιώσιμες μαθησιακές κοινωνικοσυναισθηματικές πρακτικές που άπτονται όλων των διαστάσεων της ανθρώπινης ύπαρξης και ευζωίας.

## 1. Οι κρίσιμες μεταβατικές φάσεις στη ζωή των μαθητών

Οι άνθρωποι στην πορεία της ζωής τους βιώνουν αρκετές μεταβατικές φάσεις, οι οποίες ξεκινούν από την πρώιμη παιδική ηλικία και λαμβάνουν χώρα, προγραμματισμένα ή μη, σε ποικίλες χρονικές φάσεις και κοινωνικά πλαίσια. Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στη μαθητική κοινότητα οι μεταβατικές φάσεις που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής οδηγούν τους μαθητές να βιώνουν πολλές αλλαγές (Stiehl και συν., 2023) όταν εισέρχονται από μια σχετικά οικεία κατάσταση σε μια νέα και άγνωστη, η οποία ενδεχομένως να εμπεριέχει ορισμένες προκλήσεις. Αυτές οι μεταβάσεις εμφανίζονται ποικιλοτρόπως και προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στον μαθητικό πληθυσμό. Ενδεικτικές τέτοιες μεταβατικές φάσεις είναι η μετάβαση από μια σχολική βαθμίδα στην άλλη, οι αναπτυξιακές μεταβάσεις, η μετάβαση στο σχολείο μετά την πανδημία, μεταβάσεις που αφορούν το συναισθηματικό πλαίσιο ή τη γεωγραφική θέση, όπως η μετακόμιση σε άλλη πόλη ή χώρα, και τέλος η μετάβαση από την καλή υγεία σε μια σοβαρή ασθένεια σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο (Hanna και συν., 2018; Kelly & Bostrom, 1995). Η Praharso και συν. (2017, σ. 2) θεωρούν ιδιαίτερα κρίσιμες αυτές τις μεταβάσεις και τις ονομάζουν «μεταβάσεις ζωής». Οι μεταβάσεις ζωής ενδεχομένως να αφήνουν από μικρή ηλικία ανεξίτηλα σημάδια στην ανθρώπινη υγεία και ευεξία, όταν συνδέονται με στρεσογόνες προκλήσεις προσαρμογής στο νέο περιβάλλον, στις ρουτίνες, στα γεγονότα και στις εμπειρίες (Hanna και συν., 2018) και για αυτόν τον λόγο οι μαθητές τείνουν να θεωρούνται μια ευάλωτη κοινωνική ομάδα που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής (Guo και συν., 2020; Waters και συν., 2021)

Σε διεθνές επίπεδο για δεκαετίες πραγματοποιήθηκαν μελέτες που προσφέρουν εμπειρικά δεδομένα για τις επιδράσεις που ασκούν οι μεταβάσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της εφηβείας στα άτομα, καθώς και μακροχρόνιες μελέτες επιτυχημένων σχολικών παρεμβάσεων καλλιέργειας δεξιοτήτων από την πρώιμη ηλικία που δημιουργήσαν θετικές εμπειρίες μετάβασης με θετικό αντίκτυπο στην ενήλικη ζωή. Μέσα από αυτές ευάλωτοι μαθητές υποστηρίχτηκαν στην εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα και την ομαλή αντιμετώπιση προκλήσεων και δυσκολιών, ασκώντας θετικές επιδράσεις στη μετέπειτα πορεία που διένυσαν στην ενήλικη ζωή.

## 2. Οι κοινωνικοσυναισθηματικές και ακαδημαϊκές επιπτώσεις από τις σχολικές μεταβάσεις

Κατά τη μετάβαση από μια κατώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα στην ανώτερη, οι μαθητές βιώνουν μια σύγχυση προερχόμενη από την αβεβαιότητα της νέας κατάστασης που βιώνουν, η οποία προκαλεί διακυμάνσεις στους τυπικούς φόβους ή στις ανησυχίες τους, οι οποίοι ποικίλουν και είναι είτε σοβαροί, είτε όχι, ανάλογα με το εάν είναι μικρής έντασης (φυσιολογικοί φόβοι) ή μεγάλης έντασης (παθολογικό στρες και υπερδιέγερση). Η Stiehl και συν. (2023) κατηγοριοποιούν τους φόβους που αισθάνονται οι νεοεισερχόμενοι μαθητές κατά τη μετάβασή τους σε διαφορετικό πλαίσιο σε τέσσερις κατηγορίες: στον φόβο της θυματοποίησης από τους συνομήλικους, στον φόβο της μοναξιάς στο νέο πλαίσιο, στον φόβο της αντιμετώπισης από τις αρχές/την εξουσία και στον φόβο της ακαδημαϊκής αποτυχίας. Η Metsäpelto και συν. (2020) αναφέρουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση συνδέεται με την αυτοεκτίμηση του ατόμου, η οποία όσο χαμηλότερη είναι, τόσο τείνει να συνδέεται με προβλήματα εσωτερίκευσης. Οι Jindal-Snape & Miller (2008) υποστηρίζουν ότι οι ανησυχίες των νεοεισερχόμενων μαθητών συνήθως συνδέονται τόσο με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, όσο και με την οικοδόμηση νέων υγιών και ποιοτικών σχέσεων ή/και τη διατήρηση των υφιστάμενων σχέσεων που δοκιμάζονται κατά την είσοδο στο νέο πλαίσιο. Η Stiehl και συν. (2023) σε εμπειρική μελέτη αναδεικνύουν την υπεροχή των κοινωνικών φόβων έναντι των ακαδημαϊκών λόγω της αλλαγής σχολείου

Η Evangelou και συν. (2008) προτάσσουν την αναγκαιότητα να λαμβάνονται μέτρα, ώστε τα παιδιά να βιώνουν μια επιτυχημένη μετάβαση χωρίς ανησυχίες, όπως να υποστηρίζονται για να αναπτύσσουν κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες, να δημιουργούν φιλίες, να αποκτούν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και να διαφυλάσσουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Κάθε μετάβαση χρειάζεται να σχεδιάζεται και να αξιολογείται πολύ προσεκτικά σε κάθε της βήμα, για να καθίσταται επιτυχημένη. Εάν αποτύχει, ενδεχομένως οι μαθητές να βιώσουν μια ακαδημαϊκή «ασυνέχεια», λόγω αλλαγής πλαισίου (Evangelou και συν., 2008; Jindal-Snape & Miller, 2008) κάνοντας τη διαδικασία της μάθησης να παραμένει στάσιμη ή να υποχωρεί. Η ασυνέχεια εδράζεται στην αναντιστοιχία μεταξύ των μαθητικών προσδοκιών για τη ζωή και τα καθήκοντά στο νέο πλαίσιο, σε σύγκριση με τις πραγματικές μαθητικές εμπειρίες (Evangelou και συν., 2008), χωρίς να αποκλείεται η παρέμβαση άλλων παραγόντων που μπορεί να λαμβάνουν χώρα ταυτόχρονα, όπως βιολογικών (π.χ. εφηβεία), οικογενειακών, κοινωνικοοικονομικών, κ.λπ.



### **3. Τα σχολικά παρεμβατικά προγράμματα**

Διεθνώς για αρκετές δεκαετίες τα επιτυχημένα σχολικά παρεμβατικά προγράμματα καλλιέργειας δεξιοτήτων που θεμελιώνονται στη θεωρία της αλλαγής, σχεδιάζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και αποσκοπούν να έχουν δια βίου αντίκτυπο στην ανθρώπινη υγεία και ευημερία (United Nations Development Group, 2017).

Υλοποιούνται σε ποικίλα πλαίσια και αποτελούν πολύτιμες στρατηγικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή προκλήσεων (United Nations Development Group, 2017). Οι παρεμβάσεις αυτές εστιάζουν με μοναδικό τρόπο στη διερεύνηση των επιπτώσεων της μετάβασης και στην ενίσχυση των θετικών συναισθημάτων που αισθάνονται οι μαθητές, ανάλογα με τις προσδοκίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες του πλαισίου υλοποίησης. Εν γένει, τα παρεμβατικά προγράμματα, βραχυχρόνια ή μακροχρόνια, λαμβάνουν χώρα μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών κοινωνικών δικτύων, είτε στο πλαίσιο διδακτικών αντικειμένων εντός της σχολικής τάξης, είτε εκτός αυτής, για την προώθηση της ατομικής και ομαδικής ανθεκτικότητας. Η συμβολή τους είναι σημαντική, καθώς παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη ανάλογα με τις ανάγκες των συμμετεχόντων, πέρα και πάνω από την οριζόντια υποστήριξη, μολονότι υλοποιούνται σε ομαδικό επίπεδο.

Ο συλλογικός σχεδιασμός και οι μεθοδικές ομαδοσυνεργατικές πρακτικές υλοποίησης και αξιολόγησης τους, συνήθως επικεντρώνονται στην υποστήριξη της προσωπικής ανάπτυξης, στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στην επάρκεια κοινωνικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων (Boyratz, 2021). Μέσα από την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων συμβάλλουν και στην απόκτηση και άλλων επίκτητων δεξιοτήτων ζωής (προσωπικών, κοινωνικών, διαπροσωπικών, κ.λπ.), αλλά και στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής προόδου διαμέσου της βελτίωσης των μαθησιακών επιτευγμάτων. Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στον σχεδιασμό τους, είναι μοναδικός ως προς τις ανάγκες και τους στόχους που εξυπηρετεί, τις ενέργειες, το χρονοδιάγραμμα, την ένταση, τα βήματα υλοποίησης, καθώς και ως προς τα ποιοτικά κοινωνικοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του ανθρώπινου κεφαλαίου, το είδος και τον βαθμό της συμμετοχής του. Συνεπώς, δεν πρόκειται για ένα «one-size» ρούχο που μπορεί να μεταφερθεί αυτούσιο από πλαίσιο σε πλαίσιο, χωρίς να εξετάζεται η ιδιαιτερότητα κάθε πλαισίου ως προς τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων ή τη δαπάνη που απαιτείται.

### 3.1. Τι συνιστά μια επιτυχημένη σχολική παρέμβαση

Η απλή υλοποίηση ενός παρεμβατικού προγράμματος δεν εγγυάται απαραίτητα την επιτυχία του. Η Evangelou και συν. (2008) στη μεγάλη διαχρονική μελέτη του προγράμματος EPPSE 3-14 που διεξήγαγαν μελετώντας τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων μεταβάσεων και τις προκλήσεις που βίωσαν τα παιδιά κατά τη φάση μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανέδειξαν τρεις άξονες που φανερώνουν τι συνιστά μια επιτυχημένη μετάβαση. Σύμφωνα με τους ίδιους, η μετάβαση θεωρείται επιτυχής, όταν: α) τα παιδιά καταφέρνουν να έχουν μια καλή κοινωνική προσαρμογή στο νέο πλαίσιο, δηλαδή, όταν δημιουργούν νέες φιλίες, έχουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, β) έχουν ομαλή σχολική προσαρμογή στο νέο πλαίσιο, δηλαδή, εάν προσαρμόζονται άνετα στη νέα σχολική ζωή χωρίς να προκαλούν καμία απολύτως ανησυχία στους γονείς/κηδεμόνες και γ) οι νεοεισερχόμενοι μαθητές δείχνουν αυξημένο ζήλο για το σχολείο, τα σχολικά καθήκοντα, εάν συνηθίζουν εύκολα τις νέες ρουτίνες, τη νέα σχολική οργάνωση και εάν βιώνουν μια φυσική συνέχεια του προγράμματος σπουδών κατά τη μετάβαση από το σύστημα της πρωτοβάθμιας στο σύστημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Evangelou και συν., 2008). Επιπρόσθετα, είναι σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου αποφοίτησης και του σχολείου εισδοχής, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της μετάβασης, ώστε αυτή να αποτελέσει μια θετική εμπειρία για τους μαθητές (Besl & Sakellariou, 2019)

Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται και εστιάζουν στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων, που υποστηρίζουν με κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες τους μαθητές, που δεν υποτιμούν τις ακαδημαϊκές δυνατότητες τους και δεν έχουν στερεότυπα ως προς τις ακαδημαϊκές προσδοκίες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη θεμελίωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος που προάγει θετικές εμπειρίες ζωής (“What Supports Effective School Transitions? A Literature Review and Good Practice Guidance Document,” 2022).

### **3.2. Ενδεικτικά οφέλη από την υλοποίηση σχολικών παρεμβατικών προγραμμάτων**

Τα οφέλη από την υλοποίηση σχολικών παρεμβάσεων αναφέρονται σε πλήθος διαστάσεων της ανθρώπινης ζωής σε προσωπικό, σχολικό, κοινωνικό, επαγγελματικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς συντελούν στη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα, στη βιωσιμότητα και στην ευημερία των ατόμων ως πολιτών του κόσμου. Οι Babayi & Arshad (2015) αναφέρουν ότι τα παρεμβατικά προγράμματα ενεργοποιούν τους μαθητές να συμμετάσχουν υπό την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην από κοινού επίλυση καθημερινών προβλημάτων που άπτονται της προσωπικής, οικογενειακής, κοινωνικής, επαγγελματικής και οικονομικής ζωής. Ο Durlak και συν. (2011) εξάγουν την επιτυχία των προγραμμάτων με εστίαση στην πρόληψη αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών και στην ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών σε δημοτικό, γυμνάσιο και λύκειο, ανεξαρτήτως περιοχής, μολονότι η μελέτη είναι λιγότερο συχνή σε γυμνάσια και αγροτικές περιοχές. Η εκ των υστέρων ανάλυσή τους ανέδειξε ότι τα θετικά αποτελέσματα σχολικών παρεμβάσεων καλλιέργειας δεξιοτήτων ζωής με εστίαση στον εαυτό, στους άλλους και στο σχολείο, διαρκούν πέρα από τον ορίζοντα υλοποίησής τους. Στον αντίποδα, η Karoly και συν. (2009) τονίζουν ότι για να γίνει κάτι τέτοιο, τα παρεμβατικά προγράμματα χρειάζεται να σχεδιάζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία.

Μακροχρόνιες έρευνες ανέδειξαν τη συμβολή των σχολικών παρεμβάσεων στην εδραίωση ενός υγιούς σχολικού κλίματος μέσα από τη βελτίωση της συμπεριφοράς και των σχολικών επιδόσεων των ευάλωτων συμμετεχόντων. Επίσης, ανέδειξαν σημαντικές επιδράσεις στη βελτίωση του μορφωτικού επίπεδου, στην επιτυχία στην αγορά εργασίας, στις υψηλές οικονομικές απολαβές καθώς και στη μείωση της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας. Εστιάζοντας στις οικονομικές απολαβές, η συμμετοχή ευάλωτων πληθυσμών σε παρεμβάσεις απέφερε στην ενήλική ζωή εισοδήματα που κυμαίνονταν από 1.400\$ έως 240.000\$ ανά εξυπηρετούμενο άτομο. Το μεγάλο εύρος της οικονομικής ωφέλειας συνήθως σχετίζεται με τη διάρκεια παρακολούθησης των προγραμμάτων, όσο και με το ύψος της επένδυσης σε αυτά (Karoly και συν., 2009). Ως προς την οικονομική ανταπόδοση της επένδυσης σε παρεμβάσεις πίσω στην κοινωνία, για κάθε δολάριο που δαπανήθηκε αποδόθηκαν έσοδα που κυμαίνονταν μεταξύ 1,80\$ και 17.07\$. Τα κυβερνητικά οφέλη ήταν επίσης σημαντικά ως προς τους δείκτες των φορολογικών εσόδων και των απαιτούμενων δαπανών για προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας και για το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης (Karoly και συν., 2009).

Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στα οφέλη της καλλιέργειας της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας, εμπειρικά δεδομένα από τις σύγχρονες επιχειρηματικές πρακτικές αναδεικνύουν σημαντικές επιδόσεις στον επιχειρηματικό και επαγγελματικό στίβο, καθώς οι απόφοιτοι που είναι επιδέξιοι στη συνεργασία/ομαδική εργασία σε φυσικό ή ψηφιακό περιβάλλον θεωρούνται περιζήτητοι τόσο στους κερδοσκοπικούς όσο και στους κοινωνικούς οργανισμούς, καθώς μέσα από την πρόληψη συγκρούσεων, τη λειτουργική αλληλεπίδραση και την κοινωνική δικτύωση, προσβλέπουν στην καινοτομία ή/και στην κερδοφορία (Greenberg & Nilssen 2015; Löhr και συν., 2018; Majava και συν., 2013; Morel, 2014). Ως προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επίσης, αυτά φιλοδοξούν να καταστήσουν σταδιακά την ήπια δεξιότητα της συνεργατικότητας απαραίτητη στη συνείδηση των αποφοίτων τους, βοηθώντας τους να αντιληφθούν ότι η επιτυχημένη συνεργασία και η εκπαιδευτική καινοτομία θεμελιώνονται μέσα από δραστηριότητες συντονισμού, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Löhr και συν., 2018), επιδιώκοντας να τη διασφαλίζουν με προθυμία και εθελοντισμό, προκειμένου να είναι γνήσια και ιδιαίτερα αποτελεσματική. Συγχρόνως επικεντρώνονται και στην προώθηση της καλλιέργειας της επιχειρηματικότητας, η οποία θεωρείται βασικός παραγωγικός συντελεστής στην οικονομία (Paristiowati και συν., 2015).

#### **4. Η εστίαση στην ήπια δεξιότητα της συνεργατικότητας στο βιώσιμο σχολείο**

Μολονότι διεθνώς για δεκαετίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων από πολύ μικρή ηλικία στα εκπαιδευτικά συστήματα, εντούτοις καταγράφεται σαφής διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό ουσιαστικής ενσωμάτωσης των ήπιων δεξιοτήτων στα εθνικά περιγράμματα σπουδών. Παγκοσμίως επίσης, τόσο οι ερευνητές όσο και οι φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφοροποιούνται τόσο ως προς τη νοηματοδότηση όσο και ως προς την επιλογή, την προτεραιοποίηση, τον βαθμό ενσωμάτωσης των ήπιων και ψηφιακών δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών και στα εθνικά επαγγελματικά πλαίσια των χωρών, μολονότι, αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη η σύγχρονη εκπαίδευση να είναι ποιοτική και ολόπλευρη και να εστιάζει σε βιώσιμες εκπαιδευτικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται και οι σύγχρονες προσεγγίσεις για το βιώσιμο σχολείο και την επάρκεια των νέων γύρω από κοινωνικές αξίες, στάσεις και εποικοδομητικές βιωματικές εμπειρίες, τις οποίες χρειάζεται να αποκτούν είτε στη φυσική, είτε στην ψηφιακή τάξη, ώστε να καθίστανται διαρκώς ικανοί να εντάσσονται ενεργά και ωφέλιμα σε οποιοδήποτε κοινωνικό πλαίσιο ως πολίτες του κόσμου (Ananiadou & Claro, 2009).



Καθίσταται πλέον προφανές πως τα σχολεία χρειάζεται να δίνουν περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, περισσότερη από ότι στα υποχρεωτικά γνωστικά τεστ, καθώς εδράζεται σε συνεργατικές δεξιότητες που συμβάλλουν τόσο στην επίτευξη ενός τελικού μετρήσιμου μαθησιακού αποτελέσματος, όσο και στην ενδυνάμωση άλλων ήπιων δεξιοτήτων (Greenberg & Nilssen, 2015). Ωστόσο, η απλή υλοποίηση αποσπασματικών θεσμοθετημένων παρεμβατικών προγραμμάτων στο πλαίσιο του υγιούς βιώσιμου σχολείου δεν μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή. Η συνεχής εστίαση στην καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας και της ομαδικής εργασίας, όντας επίκτητη κοινωνική δεξιότητα, είναι αναγκαίο να εδραιωθεί έγκαιρα ως κουλτούρα ζωής, ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία που τα παιδιά είναι πιο δεκτικά στην αλλαγή, ώστε να τους συνοδεύει καθ' όλη την πορεία της μετέπειτα ζωής τους.

#### **4.1. Η συνεργατικότητα ως ήπια δεξιότητα: πλαίσιο, περιεχόμενο και διαστάσεις**

Ως προς τη νοηματοδότηση της συνεργατικότητας (collaboration), αυτή διχάζει την επιστημονική κοινότητα, διότι συνήθως η έννοια αυτή τείνει να συγχέεται με άλλες, μια εκ των οποίων είναι η συνεργασία (cooperation). Στην έρευνα των Greenberg και Nilssen (2015) η εκπαιδευτική κοινότητα διακρίνει ελάχιστη διαφοροποίηση ανάμεσα στις έννοιες συνεργατικότητα (collaboration) και συνεργασία (cooperation), σε αντίθεση με την τάση των ηγετών διανόησης να αποδέχονται την άποψη ότι η συνεργατικότητα είναι μια ευρύτερη έννοια που θεμελιώνεται πέρα και πάνω από την έννοια της συνεργασίας για τη βελτίωση ενός κοινού μετρήσιμου ή μη στόχου. Οι Forslund Frykedal και Hammar Chiriac (2018) θεωρούν ότι η συνεργατικότητα αποτελεί ουσιαστικά μια δράση, όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν πώς να εργάζονται ανεξάρτητα, μολονότι εντάσσονται σε μια ομάδα αλληλεπιδρώντας επικοινωνιακά και διατηρώντας σχέσεις αλληλεξάρτησης ως προς τις διεργασίες και το τελικό αποτέλεσμα, στα οποία ο καθένας συνεισφέρει ξεχωριστά με τις γνώσεις, τους πόρους και την εμπειρία του για την επιδίωξη ενός κοινού ομαδικού σκοπού.

Ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής της, η σύγχρονη συνεργασία/ομαδική εργασία διεξάγεται μέσω της ήπιας δεξιότητας της επικοινωνίας, με ψηφιακά μέσα ή μη. Αποτελεί μια ήπια δεξιότητα, η οποία αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο ζωτική στον 21ο αιώνα για την επίτευξη κοινών στόχων. Για τον λόγο αυτόν μελετάται ολοένα και περισσότερο η συμβολή της στη διαμόρφωση ενός πιο πλουραλιστικού μοντέλου μάθησης μέσω της κριτικής αναθεώρησης και αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών. Όντας φύσει κοινωνική δεξιότητα, εντάσσεται εκ των ων ουκ άνευ στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή, αποτελώντας διαμεσολαβητικό παράγοντα με ισχυρές επιδράσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στον διαμοιρασμό και στον πλουραλισμό των ιδεών, στην εκπαίδευση, στην ηγεσία και στην επαγγελματική σταδιοδρομία (Boygaz, 2021), με απώτερο σκοπό την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων που θα οδηγήσουν στην πολυπόθητη ακαδημαϊκή και κοινωνική αποτελεσματικότητα, την κοινωνικοποίηση, τη μεταγνώση και τη συμπερίληψη (Forslund Frykedal & Hammar Chiriac, 2018; Scoular και συν., 2020).

## **4.2. Τα χαρακτηριστικά της γνήσιας συνεργατικότητας**

Η διάθεση για συνεργασία αποτελεί χαρακτηριστικό και προαπαιτούμενο για την επίτευξη της μέγιστης απόδοσης των μελών σε έναν κοινό σκοπό και για αυτό σε μια ομάδα θα πρέπει να συμμετέχουν μονάχα όσοι το επιθυμούν (Assbeihat, 2016). Από τη δήλωση αυτή συνάγεται ότι η εθελοντική συμμετοχή διαφοροποιεί τη συνεργατικότητα ως πηγαία δεξιότητα από αυτή που σκιαγραφεί ο Hargreaves (1994 σ.24, όπως αναφέρεται στον Slater, 2004) με τον όρο «τεχνητή συνεργατικότητα», η οποία δεν αποτελεί εσωτερικό κίνητρο των μελών, αλλά επιβάλλεται με αμφίβολη δυναμική αποτελεσματικότητας. Συμπληρώνοντας την παραπάνω συζήτηση, η Morel (2014) υποστηρίζει την άποψη ότι η συνεργατικότητα συντελεί στην προαγωγή της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας και διακρίνει τρία βασικά συστατικά στοιχεία για την εδραίωση κλίματος συνεργατικότητας. Αυτά είναι: α) η ενεργός συμμετοχή σε ένα κοινά αποδεκτό αξιόλογο έργο, β) η εμπιστοσύνη και γ) η συνοχή των διαδικασιών.

### 4.3. Προαπαιτούμενα για την επιτυχή καλλιέργεια της συνεργατικότητας

Η καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Για την καλλιέργεια μιας κουλτούρας γνήσιας συνεργατικότητας που θα διατηρηθεί χρειάζονται ριζικές τομές και προεργασία σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, για τον μετασχηματισμό στις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων κοινωνικών εταίρων και τη διευκόλυνση των διαμεσολαβητών εκπαιδευτικών, ώστε να συμμετέχουν πρόθυμα σε σχολικές παρεμβάσεις. Η προσπάθεια εθελοντικής εμπλοκής και συνειδητοποίησης της ωφέλειας από ένα τέτοιο εγχείρημα αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχία κάθε παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτό χρειάζονται θεσμικές παρεμβάσεις σε τρεις άξονες (Beames και συν., 2023; Jennings, 2015): - Καταρχήν είναι αναγκαίο να αναγνωριστούν οι εκπαιδευτικοί ως μια ευάλωτη εργασιακή ομάδα που χρήζει συναισθηματικής υποστήριξης με την υλοποίηση ειδικά σχεδιασμένων παρεμβατικών προγραμμάτων για την αποφυγή της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, ώστε να διατηρούν θετική στάση απέναντι σε μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Έπειτα, χρειάζεται να αναγνωριστεί η ανάγκη υποστήριξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους για τη βελτίωση της ευζωίας τους, καθώς τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετίζονται με διαστάσεις των ποιοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Σύμφωνα με τη Hanewald (2013, σ. 65), «οι θετικές αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και τα ακαδημαϊκά κίνητρα συνδέονται με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών». Συνεπώς, η ευζωία των εκπαιδευτικών επιδρά στην ατμόσφαιρα της τάξης, στην αλληλεπίδραση και στις σχέσεις που δημιουργούν με τους μαθητές. Η ποιότητα αυτών των σχέσεων σμιλεύει τις επιδράσεις στα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους

Τέλος, είναι αναγκαία η υλοποίηση δράσεων για την προώθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του προσωπικού, τη μείωση του τοξικού stress και την πρόληψη της εργασιακής εξουθένωσης. Προαπαιτούμενα επίσης για την αποτελεσματική καλλιέργεια της ήπιας δεξιότητας της συνεργατικότητας των μαθητών είναι: α) η πρότερη συστηματική εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη βελτίωση των επικοινωνιακών, κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων του, ώστε να είναι ικανοί να κατανοούν καλύτερα τις μαθητικές ανάγκες β) η δημιουργία ομάδων με μικρότερες αναλογίες μαθητών (Βαρδιάμπαση, 2017; Haynes & Gurley, 2022; Karoly και συν., 2009; Kelly & Bostrom, 1995) και γ) η εστίαση της ηγεσίας στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας γνήσιας συνεργατικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών με την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς που θα συμβάλλουν περισσότερο στις ανάγκες συμπερίληψης των νεοεισερχόμενων μαθητών (Allen και συν., 2011; Klang και συν., 2020). Είναι κοινωνική αναγκαιότητα πλέον οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο παιδαγωγοί, εμπυχωτές, καθοδηγητές και οραματιστές. Η λήψη θεσμικών προβλέψεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται αποκλειστικά με την ενδυνάμωση του παιδαγωγικού, συμβουλευτικού, καθοδηγητικού και διδακτικού ρόλου τους, κρίνεται ουσιώδης. Η αποδέσμευση από τα εξωδιδακτικά-γραμματειακά καθήκοντα που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους γενικών καθηκόντων θα απελευθερώσει τον απαραίτητο χρόνο για ποιοτικές συνεργατικές επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις (Morel, 2014).

Η διάθεση χρόνου και χώρου για τη δημιουργία μιας γνήσιας επαγγελματικής κοινότητας που μαθαίνει πώς να μαθαίνει μέσα από τον συλλογικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση παρεμβάσεων δημιουργικότητας, καινοτομίας, ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας, παρατήρησης από ομότιμους, μοντελοποίησης, συλλογικού στοχασμού και αναστοχασμού είναι κοινωνικά επιθυμητή όσο ποτέ άλλοτε για τη σταδιακή εδραίωση μιας κουλτούρας γνήσιας συνεργατικότητας που θα οδηγήσει στη σχολική αποτελεσματικότητα και στη βιώσιμη ανάπτυξη.

## 5. Κατακλείδα

Είναι γεγονός πως μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα πολλοί μαθητές για ποικίλους λόγους δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν επάρκεια κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και σταδιακά τείνουν να αποδεσμεύονται από την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη μετάβαση από μια βαθμίδα στην επόμενη. Αυτή η έλλειψη σύνδεσης κατά τη μετάβαση συνήθως επηρεάζει αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την κοινωνική συμπεριφορά, την υγεία και τις επαγγελματικές προοπτικές τους (Blum & Libbey, 2004, όπως αναφέρεται στο Durlak και συν., 2011). Η εστίαση στην αέναη θεμελίωση μιας ισχυρής και υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ μαθητή, δασκάλου και οικογένειας, λειτουργεί ως γέφυρα για μια επιτυχημένη μετάβαση (van Rens και συν., 2018). Η συνεπής προσήλωση και η συνεργασία των αρμοδίων για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής με τους σχολικούς ηγέτες θεωρείται ουσιώδης σε αυτό το εγχείρημα για την εδραίωση μιας κουλτούρας εθελοντισμού και πίστης στην αποτελεσματικότητα των επιτυχημένων παρεμβάσεων. Εξίσου σημαντική θεωρείται η παροχή σαφών προσδοκιών ως προς την επιτυχία τους στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στις οικογένειές τους καθώς και η προώθηση της ανάγκης για συνεχή υλοποίηση συνεργατικών σχολικών παρεμβάσεων μεταξύ σχολικής κοινότητας και μαθητικών οικογενειών (Haynes & Gurley, 2022). Σε κάθε περίπτωση κυρίαρχοι ενισχυτικοί ή ανασταλτικοί παράγοντες της επιτυχίας κάθε παρεμβατικού προγράμματος είναι η προϋπάρχουσα κουλτούρα των κοινωνικών εταίρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και ο κυρίαρχος ιδεολογικός προσανατολισμός σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος.



Τα επιτυχημένα σχολεία θεωρούνται εκείνα που παρέχουν ασφαλή και υποστηρικτικά περιβάλλοντα και προσφέρουν μια ποικιλία αποτελεσματικών παρεμβάσεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενδυνάμωσης των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών, ενισχύοντας παράλληλα το αίσθημα της αυτοπεποίθησής τους (Haynes & Gurley, 2022). Ωστόσο, η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ως αποσπασματική πρακτική, αποκομμένη από την ιδιαιτερότητα κάθε πλαισίου δεν μπορεί να διασφαλίσει κάτι τέτοιο. Είναι απαραίτητη μια ολιστική, συνεργατική προσέγγιση που να ξεκινά από την πρώιμη παιδική ηλικία (Karoly και συν., 2009), προκειμένου να έχει μακροπρόθεσμο θετικό αντίκτυπο στην ανθρώπινη ύπαρξη και ευημερία. Δοθέντος του παραπάνω πλαισίου, αποτελεί επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που προωθούν τη συνεργατικότητα, τη βιωσιμότητα, την κοινωνική και επαγγελματική ένταξη και τη συμπερίληψη να υλοποιούνται και να αξιολογούνται συστηματικά (Klang και συν., 2020). Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να δοθεί η πρέπουσα σημασία στην αξία των καλοσχεδιασμένων παρεμβάσεων, συνάμα με τη διασφάλιση της προθυμίας και της ικανότητας υλοποίησής τους από όλους τους διαμεσολαβητές, οι οποίοι χρειάζεται να υποστηρίζονται συνεχώς για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και με συνέπεια τα κοινωνικοσυναισθηματικά ζητήματα που αναδύονται στο σχολικό πλαίσιο (Kelly & Bostrom, 1995).

## Βιβλιογραφία

- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An Interaction-Based Approach to Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037. <https://doi.org/10.1126/science.1207998>
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (OECD Education Working Papers, Issue 41). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Assbeihat, J. M. (2016). The Impact of Collaboration among Members on Team's Performance. *Management and Administrative Sciences Review*, 5(5), 248–259.
- Babayi, A., & Arshad, M. Y. (2015). Collaborative Learning and Skills of Problem-based Learning: A Case of Nigerian Secondary Schools Chemistry Students. *Asian Social Science*, 11(27), 53. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n27p53>
- Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. (2017). Δέκα προτάσεις-παρεμβάσεις για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας των “συμβατικών” σχολείων και την αναχαίτιση της πρόωρης εγκατάλειψης. Πρακτικά 2 ου Πανελλήνιου Συνέδριου Εκπαιδευτικών Δυτικής Μακεδονίας - Σχολείο για μια σύγχρονη κοινωνία, Τόμος Α', 83–96.
- Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B., & WernerSeidler, A. (2023). Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses. *Educational Psychology Review*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Collaboration between preschool and primary school teachers for successful transition: Results of a National Survey. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 10(5), 640–651

Boyras, S. (2021). A scale development study for one of the 21st century skills: Collaboration at secondary schools. *African Educational Research Journal*, 9(4), 907–913. <https://doi.org/10.30918/aerj.94.21.129>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14) What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8618/1/DCSF-RR019.pdf>

Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriack, E. (2017). Student Collaboration in Group Work: Inclusion as Participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2017.1363381>

Greenberg, A., & Nilssen, A. (2015). The Role of Education in Building Soft Skills Putting into Perspective the Priorities and Opportunities for Teaching Collaboration and Other Soft Skills in Education. <https://lessonbank.kyae.ky.gov/wp-content/uploads/2017/01/Wainhouse-ResearchWhitepaper-soft-skills-in-education-v2.pdf>

Guo, J., Fu, M., Liu, D., Zhang, B., Wang, X., & van IJzendoorn, M. H. (2020). Is the psychological impact of exposure to COVID-19 stronger in adolescents with pre-pandemic maltreatment experiences? A survey of rural Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 110(Pt2), 104667. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104667>

Hanewald, R. (2013). Transition Between Primary and Secondary School: Why it is Important and How it can be Supported. *Australian Journal of Teacher Education*,

38(1). doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.7 Hanna, K. M., Kaiser, K. L., Brown, S. G., Campbell-Grossman, C., Fial, A., Ford, A., Hudson, D. B., Keating-Lefler, R., Keeler, H., Moore, T. A., Nelson, A. E., Pelish, P., & Wilhelm, S. (2018). A Scoping Review of Transitions, Stress, and Adaptation Among Emerging Adults. *Advances in Nursing Science*, 41(3), 203–215. <https://doi.org/10.1097/ans.000000000000214> <https://doi.org/10.1097/ans.000000000000214> Haynes, L. P., & Gurley, D. K. (2022). Supporting Middle School Student Transition to High School: Best Practices from Middle School Principals. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 9, 41–64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1362140> Jennings, P. A. (2014). Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4> Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A Challenge of Living? Understanding the Psycho-social Processes of the Child During Primary-secondary Transition Through Resilience and Self-esteem Theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217–236. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9074-7> Karoly, L. A., Rebecca, K. M., & Cannon, J. S. (2009). Proven benefits of early childhood interventions: Rand.org; RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB9145.html](https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9145.html) Kelly, G. G., & Bostrom, R. P. (1995). Facilitating the socio-emotional dimension in group support systems environments. Special Interest Group on Computer Personnel Research Annual Conference. <https://doi.org/10.1145/212490.212499>

Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11. 586489.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489> Löhr, K., Weinhardt, M., Graef, F., &

Sieber, S. (2018). Enhancing communication and collaboration in collaborative projects through conflict prevention and management systems. *Organizational Dynamics*, 47(4), 259–264. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.10.004> Majava, J.,

Isoherranen, V., & Kess, P. (2013). Business Collaboration Concepts and Implications for Companies. *International Journal of Synergy and Research*, 2(1), 23–40.

<https://ideas.repec.org/a/tkp/ijsrsy/v2y2013i1p23-40.html> Metsäpelto, R.-L.,

Zimmermann, F., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). School grades as predictors of self-esteem and changes in internalizing problems: A longitudinal study from fourth through seventh grade. *Learning and Individual Differences*, 77, 101807. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101807>

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας

