

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ–ΠΤΔΕ-ΚΕΜΕΙΕΔΕ
Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας

Θέματα
Σύγχρονης Παιδαγωγικής,
Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης

επιμέλεια

Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ

Κωνσταντίνος Γ. ΚΑΡΡΑΣ

Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής
Διδακτικής Θεωρίας και της Πράξης

(Σχήμα 17,2 X 24,2 εκ.) σελίδες 280



© Copyright, 2017

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΔΕ – ΚΕΜΕΙΕΔΕ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

ISBN 978-9963-2415-0-7

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η ολική, μερική ή περιληπτική αναπαραγωγή και μετάδοση έστω και μίας σελίδας του παρόντος βιβλίου κατά παράφραση ή διασκευή με οποιονδήποτε τρόπο (μηχανικό, ηλεκτρονικό, φωτοτυπικό κ.λπ. – Νόμος 2121/93, άρθρο 51). Η απαγόρευση αυτή ισχύει και για δημόσιες υπηρεσίες, βιβλιοθήκες, οργανισμούς κ.λπ. (άρθρο 18). Οι παραβάτες δώκονται (άρθρο 13) και τους επιβάλλονται κατάσχεση, αστικές και ποινικές κυρώσεις σύμφωνα με το νόμο (άρθρα 64-66)

πίνακας περιεχομένων

	<u>Σελίδα</u>
Πρόλογος του Επιμελητή της Έκδοσης	7
<i>Βασίλειος ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΗΣ</i> Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
<i>Θεόδωρος ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ – Καλλιόπη ΜΠΑΣΤΑΚΗ</i> Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράσης	33
<i>Μαρία ΙΒΡΙΝΤΕΛΗ</i> Η Κριτική Θεωρία του Habermas και τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των Κοινωνικών Σπουδών του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου	61
<i>Ηλίας ΚΟΥΡΚΟΥΤΑΣ</i> Συμπεριφορικές και Συναισθηματικές Δυσκολίες/Διαταραχές στην παιδική ηλικία: Κατευθύνσεις παρεμβάσεων στο πλαίσιο της τάξης για τους εκπαιδευτικούς	81
<i>Βασιλική ΔΕΣΥΛΛΑ</i> Η αποτελεσματικότητα της φωνολογικής ενημερότητας στις Διαταραχές άρθρω- σης: Μελέτη περιπτώσεων	139
<i>Αλέκος ΠΕΔΙΑΔΙΤΗΣ</i> Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα μέσα από επιστημονικά περιοδικά και πρα- κτικά συνεδρίων	159
<i>Ματθαίος ΠΑΤΡΙΝΟΠΟΥΛΟΣ</i> Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Σύντομη πα- ρουσίαση των βασικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και της εφαρμογής τους στην σχολική τάξη	183
<i>Σταμάτιος ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ</i> Αρχάριοι προγραμματιστές και η διδασκαλία του Προγραμματισμού στην Δευτε- ροβάθμια Εκπαίδευση	201

Κυριακή ΤΡΙΧΑΚΗ

Συμμετέχοντας σε μουσικά και καλλιτεχνικά εκπαιδευτικά προγράμματα- πλαίσιο, οφέλη, προκλήσεις 223

Μανώλης ΑΝΔΡΟΥΛΙΔΑΚΗΣ

Γλώσσα και εύθυμος λόγος στην «Αναφορά στον Γκρέκο» του Νίκου Καζαντζάκη 243

Σοφία ΤΡΟΥΛΗ

Σύντομη εισαγωγή στη μουσειοπαιδαγωγική και τεχνικές αξιοποίησής της από τους εκπαιδευτικούς 261

Η Σχολική τάξη και η πολιτική κοινωνικοποίηση μέσα από μια έρευνα-δράσης

Θεόδωρος ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καλλιόπη ΜΠΑΣΤΑΚΗ
Εκπαιδευτικός

Εισαγωγή:

Οι κοινωνικοί επιστήμονες και μελετητές οδηγήθηκαν στη μικρο-οπτική θεωρητική λογική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, μετά από μια πολύχρονη εμμονή τους στη μακρο-οπτική θεώρηση της κοινωνίας και των υποσυστημάτων της, ένα από τα οποία είναι και ο θεσμός της εκπαίδευσης.

Οι μακροκοινωνιολογικές θεωρήσεις, δομολειτουργικές, μαρξιστικές και νεομαρξιστικές, δέσποζαν μέχρι προσφάτως και συνέδεαν την κοινωνικοποίηση των μαθητών στην οικογένεια και στο σχολείο, κυρίως, με μακροκοινωνιολογικούς παράγοντες, όπως ο οικονομικός, ο πολιτικός και ο ευρύτερα πολιτιστικός. Οι προσεγγίσεις αυτές θεωρούσαν ότι οι ανελαστικοί αυτοί μακρο-παράγοντες καθορίζουν απολύτως την πορεία κοινωνικοποίησης και ατομικής ανάπτυξης των ανθρώπων, χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια διαφορετικής εξέλιξης πέρα από αυτήν που οι ίδιοι προκαθόριζαν. Δηλαδή, αφενός, οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν την κοινωνική προέλευση του ατόμου και, αφετέρου, τον οδηγούσαν, με ασφάλεια και ακρίβεια, αρχικά στο σχολείο προς μια προκαθορισμένη σχολική διαδρομή, με αναμενόμενη μαθησιακή ανάπτυξη και επιτυχία και μετέπειτα στην κοινωνία προς μια επαγγελματική σταδιοδρομία αντίστοιχης κοινωνικής, οικονομικής καταξίωσης και επιτυχίας. Πράγματι, πολλές ερευνητικές προσπάθειες που έχουν προηγηθεί, αλλά και κοινωνιολογικές θεωρίες που έχουν καταγραφεί (Νικολάου, 2009: 30-50) δείχνουν ότι οι μακρο-παράγοντες έχουν μια επίδραση, βαρύνουσας σημασίας, στη σχολική ανάπτυξη και επίδοση του μαθητή.

Όμως, εξίσου σημαντική μπορεί να χαρακτηριστεί και η επίδραση των μικρο-παραγόντων, όπως είναι τα ίδια τα άτομα, η δράση και η επικοινωνία μεταξύ τους (Λάμνιας, 2001: 175-176· Νικολάου, ό.π.: 50-54), οι οποίοι καθορίζουν την εσωτερική

λειτουργία των υποομάδων της εκπαίδευσης, σχολικής κοινότητας και σχολικής τάξης, και συνεπώς διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών -εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων- που τις απαρτίζουν. Έτσι, η κοινωνική έρευνα οδηγείται προς τη μελέτη όλων αυτών των μικρο-παραγόντων της εκπαίδευσης που εδρεύουν στα υποσυστήματά της και κυρίως στη σχολική τάξη.

Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης προσπαθεί να εξισορροπήσει αυτές τις δυο οπτικές και να δώσει μια μέσο-οπτική διάσταση, στη προσπάθειά της να εξετάσει «τις αλληλεπιδράσεις *μάκρο- και μικρο-επιπέδου*» (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 14), όπως π.χ. μπορεί να είναι η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής κοινότητας και της σχολικής τάξης.

Απ' όταν στη βιομηχανική κοινωνία επιβλήθηκε ως θεσμός της το σχολείο και η υποχρεωτική φοίτηση σ' αυτό ορίστηκε ως βασική μονάδα του η σχολική τάξη (Ξωχέλλης, 1991). Η σχολική τάξη είναι μια κοινωνική ομάδα, η οποία έχει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά που αποτελούν μια ομάδα, όπως: μέλη, υπεύθυνο, κανόνες, δομή, λειτουργίες και διαδικασίες, αλληλεπιδράσεις -εσωτερικές και εξωτερικές-, και κοινούς στόχους, θέσεις, ρόλους, κ.λπ. Ο δάσκαλος και οι μαθητές, κυρίως, διαμορφώνουν με την καθημερινή τους παρουσία και προσωπικότητα την ατμόσφαιρα της τάξης που είναι μοναδική και διαφορετική από κάθε άλλη σχολική τάξη (Μπίκος, 2004: 104. Βλ. επίσης: Μπακιρτζής, 2002· Τσιπλητάρης, 2004), παρόλο που η εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα, αφενός, είναι βαρύνουσας σημασίας για τη λειτουργία της και, αφετέρου, είναι συνήθως η ίδια για όλα τα σχολεία και για όλες τις σχολικές τάξεις ενός κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα, στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, κατά τη δεκαετία του 1980 και μετέπειτα, επανεμφανίζονται τα υποκείμενα, δηλαδή εντάσσονται στο πεδίο άμεσου ενδιαφέροντος τα δρώντα πρόσωπα και γίνονται αντικείμενο έρευνας τόσο τα ίδια, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν τις καταστάσεις και τις σχέσεις τους (Γώγου, 2010: 237, 256).

Η κοινωνικοποίηση και η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι μια σημαντική διαδικασία, η οποία διαμορφώνεται και επιτελείται στο σχολείο, κυρίως δε στη σχολική τάξη. Έτσι, η λειτουργία της σχολικής τάξης γίνεται κατανοητό ότι είναι πολύ σημαντική και καθορίζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών, προσδιορίζει τη μαθησιακή τους διαδικασία και προάγει τη γνωστική τους ανάπτυξη. Τα ατομικά και ομαδικά μοντέλα λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής τάξης παρέχουν τα αναγκαία και ικανά παραδείγματα προς μίμηση για τα μαθητευόμενα μέλη τους,

τους αυριανούς πολίτες της κοινωνίας (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993: 12-13· Καλογιαννάκη, 2002α· Καλογιαννάκη, 2002β· Καλογιαννάκη, 2003· Ελευθεράκης, 2011: 76-80). Το ατομικό πρότυπο που κυριαρχεί με την αυθεντία του στη σχολική τάξη είναι ο δάσκαλος και γι' αυτό ο ρόλος του αποκτά προεξάρχουσα σημασία, ενώ τα ομαδικά, δομικά και λειτουργικά, μοντέλα της σχολικής τάξης γίνονται οι παραδειγματικές, μα κυρίως, βιωματικές κολυμβήθρες, όπου οι μαθητές εμβαπτίζονται μέσα σε αξίες και διαμορφώνουν προσωπικότητα, αποκτούν στάσεις, μαθαίνουν συμπεριφορές, δράσεις και ρόλους αντίστοιχους μ' αυτούς που θα κληθούν να παίξουν αργότερα στην κοινωνία των ενηλίκων. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών και μεταξύ των μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια όχι μονόπλευρη, αλλά πλήρη και δυναμική 'αλληλεπίδραση', ώστε αφού «ο καθένας μπορεί ανεμπόδιστα να επικοινωνήσει με τον καθένα κατά τον ίδιο τρόπο και με το ίδιο μέσον (τη γλώσσα και το νου) και να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του» (Τσιπλητάρης, 2004: 61-62), τότε η δημοκρατική και δυναμική αυτή λειτουργία της σχολικής τάξης θα ενισχύει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και, έτσι, τη δημιουργία δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης και ολοκληρωμένης προσωπικότητας των μελών της. Αυτή η δυναμική της σχολικής τάξης μπορεί να καταγραφεί και με την κοινωνιομετρική ερευνητική μέθοδο (Κογκούλης, 1994: 54-55).

Η έρευνα: θεωρητική θεμελίωση

Στα πλαίσια της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης θα επιχειρήσουμε να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε την τυπική κατάσταση κοινωνικής αλληλεπίδρασης ή διαντίδρασης (social interaction) των μελών μιας σχολικής τάξης, να ερευνήσουμε δηλαδή τη δομή και λειτουργία της, και να δούμε κατά πόσο η *αυταρχική, η δημοκρατική ή η ασύδοτη* λειτουργία της επηρεάζει τη διαντίδραση - συνάντηση-, τη σχέση-αλληλεξάρτηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και δασκάλου.

Από την άλλη θα επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε κάποιες κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες -ικανότητες- των μαθητών αυτής της σχολικής τάξης (π.χ. δημοτικότητα, ηγετική ικανότητα) και μετά από την καταγραφή του συνολικού κλίματος -*αυταρχικό, δημοκρατικό ή ασύδοτο*-, θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε πως αυτό επιδρά στην κοινωνικοποίηση και τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών αυτής της τάξης. Επίσης, θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα του

κοινωνιομετρικού τεστ, αφενός, σε σχέση με τις αρχικές προβλέψεις του δασκάλου και, αφετέρου, σε σχέση με τις δυο διαφορετικές μετρήσεις-καταγραφές που διερευνούμε, δηλαδή της δημοτικότητας-συμπάθειας και της δημοτικότητας-ηγετικής ικανότητας των μαθητών της σχολικής τάξης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, αρχικά θα βγάλουμε τα συμπεράσματά μας από τις συγκρίσεις αυτές και θα κατανοήσουμε γιατί συμβαίνουν τυχόν διαφοροποιήσεις από τις καταγραφές των κοινωνιογραμμάτων, είτε μεταξύ των διαφορετικών δεξιοτήτων - συμπάθεια, ηγετική ικανότητα-, είτε μεταξύ των προβλέψεων-προσδοκιών της δασκάλας σε σχέση με την κοινωνιομετρική καταγραφή των απόψεων των μαθητών της σχολικής τάξης. Στη συνέχεια, αφού καταγραφεί και γίνει αντιληπτή, έτσι, η συνολική εικόνα-κατάσταση της τάξης, αλλά και όλες οι επιμέρους ατομικές εικόνες των μαθητών-μελών της, θα σχεδιαστεί παιδαγωγική και διδακτική παρέμβαση με μέτρα-μέσα που θα κριθούν απαραίτητα, ώστε ο δάσκαλος να επιχειρήσει την επούλωση και το ξεπέρασμα των ευρεθεισών ατομικών ή ομαδικών προβληματικών καταστάσεων της σχολικής του τάξης.

Η πλούσια μεθοδολογία των κοινωνικών ερευνών μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων της έρευνας, γι' αυτό χρησιμοποιείται ποικιλία μεθόδων/τεχνικών, ώστε να επιτευχθούν εύστοχα και έγκυρα αποτελέσματα, τα οποία με τη σωστή αξιοποίησή τους είναι ικανά να παράγουν θεωρητική, μα και πρακτική παιδαγωγική γνώση, ικανή και αποτελεσματική για την αντιμετώπιση των δυσκολιών της συγκεκριμένης τάξης. Η ποικιλία των προσεγγίσεων, ποσοτικών και ποιοτικών, παρέχουν δυο διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας και μπορούν να εξασφαλίσουν ή έστω να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση μιας, άλλωστε εξαιρετικά, πολύπλοκης πραγματικότητας (Γώγου, 2010: 255) μιας πολυσύνθετης κοινωνίας της 'τρίτης βιομηχανικής επανάστασης' των ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών, της πληροφορικής και της επικοινωνίας, στην οποία ζούμε σήμερα (Γιούλτσης, 2004: 154).

Έτσι, η ερευνητική μας προσπάθεια είναι, καταρχάς, μια μελέτη περίπτωσης και συγχρόνως μια έρευνα-δράση, η οποία ενισχύει την «κατανόηση δυσκολιών που βιώνονται από τα δρώντα πρόσωπα» (Γώγου, 2010: 284), αφού αφενός παρέχει δυνατότητα συμμετοχής του δασκάλου της σχολικής τάξης σ' αυτήν, ενώ αφετέρου, για τον ίδιο λόγο, διευκολύνει και την επιχειρούμενη παιδαγωγική παρέμβαση. Στην έρευνα-δράση τα δρώντα πρόσωπα εμπλέκονται σε όλα τα στάδια του κύκλου της, έτσι, επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη μορφή έρευνας, μια που από τη φύση της

θεωρείται ως η καλύτερη έκφραση του δημοκρατικού προσανατολισμού στην κοινωνική έρευνα.

Σε συνδυασμό με την έρευνα-δράση η χρήση της συνέντευξης γίνεται ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο, διότι μας δίνει τη δυνατότητα επίτευξης ενός διπλού σκοπού, δηλαδή: α. τη «συλλογή πληροφοριών» β. την «παροχή πληροφοριών» και άρα τη δυνατότητα επίδρασης και «κινητοποίησης» (Βάμβουκας, 2002: 230) των συμμετεχόντων υποκειμένων. Συγκεκριμένα, με τη συνέντευξη καταγράφονται οι απόψεις-προσδοκίες του εκπαιδευτικού για τους μαθητές της σχολικής του τάξης και, ιδιαίτερως, για τους αποκλίνοντες -δημοφιλείς, απομονωμένους και απορριπτόμενους- μαθητές, οι οποίοι προκαλούν ερευνητικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Επίσης, με τη συνέντευξη γίνεται προσπάθεια επίδρασης, ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης του εκπαιδευτικού για εξατομικευμένες και συνολικές δράσεις-παρεμβάσεις, οι οποίες θα ωφελήσουν τους μαθητές και τη συνοχή της σχολικής του τάξης.

Η Κοινωνιομετρία, που ανακαλύφθηκε από τον J. Moreno (1889-1974), μας παρέχει τη δυνατότητα ποσοτικής διερεύνησης και μέτρησης των διαπροσωπικών σχέσεων, δηλαδή την έλξη ή τη άπωση μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Berg 1998: 160) και έχει κατοχυρωθεί ως μια από τις πιο έγκυρες τεχνικές στις Επιστήμες της Αγωγής που αποτυπώνεται η εσωτερική δυναμική της σχολικής τάξης (Gurvitch, 1947· Maisonneuve, 1966· Paquette, 1979· Bastin, 1970· Parlebas, 1992). Έτσι, στα πλαίσια της έρευνας μας με τη χρήση της κοινωνιομετρίας θα επιχειρηθεί η *μέτρηση της δημοτικότητας, αποδοχής ή απόρριψης*, των μαθητών της σχολικής τάξης α. σε σχέση με την ηγετική τους ικανότητα και β. σε σχέση με τη συμπάθεια που αποπνέουν. Η ποσοτική κοινωνιομετρική έρευνα, αν και φωτογραφίζει στιγμιαία τα άτομα και την ομάδα τους, είναι δυνατόν, αφενός, με τη σωστή ανάλυση των αποτελεσμάτων της και, αφετέρου, με τον εμπλουτισμό των από τα αποτελέσματα των άλλων χρησιμοποιούμενων ποιοτικών μεθόδων (έρευνα-δράση, συνέντευξη), τα οποία θα προσθέσουν τις υποκειμενικές εκφράσεις των προσώπων -δασκάλου, μαθητών- (Γώγου, 2010: 254), να βοηθήσει στην κατανόηση της συνολικής εικόνας της ομάδας της τάξης, μα και της ατομικής εικόνας του κάθε μαθητή που την αποτελεί. Έτσι, ώστε να ανεβρεθούν οι τρόποι και να γίνει δυνατός ο σχεδιασμός παιδαγωγικών παρεμβάσεων ή δράσεων αποκατάστασης, όπου ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα εξουδετέρωσης των προβλημάτων ολόκληρης της τάξης ή ορισμένων μαθητών της (Queiroz, 2000: 109-117). Άλλωστε, από μόνη της η κοινωνιομετρική

έρευνα παίρνει «το χαρακτήρα της έρευνας δράσης -research action-», αφού «ερευνητής και υποκείμενα συμμετέχουν ενεργά» στην επίτευξη ενός σκοπού (Βάμβουκας, 2002: 323).

Η έρευνα: ερωτήματα-μεθοδολογία-αποτελέσματα-ερμηνείες-συζήτηση

Η έρευνα-δράση διεξήχθη, κατά τη σχολική χρονιά 2010-11, στη Β' τάξη ενός 12θεσίου δημοτικού σχολείου που βρίσκεται στο Ρέθυμνο της Κρήτης-Ελλάδα και αποτελείται από 17 μαθητές -8 αγόρια και 9 κορίτσια- και ένας δάσκαλος, ο οποίος συμμετείχε στην έρευνα.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι: α. ο δάσκαλος διατυπώνει ορθές απόψεις και προσδοκίες για τους μαθητές του β. η έρευνα-δράση, με το κοινωνιομετρικό τεστ και τη συνέντευξη θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στον εντοπισμό της ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή του (δημοφιλή, Μ.Ο., αντιφατικό, παραμελημένο και απορριπτόμενο) και στο σχηματισμό μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας της τάξης του ως ομάδας; γ. ο συνδυασμός της ποσοτικής κοινωνιομετρικής μεθόδου με την ποιοτική μέθοδο της συνέντευξης, μέσα στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση, μπορεί να δημιουργήσει δυνατότητες και παιδαγωγικά εργαλεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής τάξης; Η αλλιώς, η αποκομιδή αξιόπιστων στοιχείων θα κάνει δυνατή τη στοιχειοθέτηση της παιδαγωγικής παρέμβασης του δασκάλου που, στη συνέχεια, θα τον βοηθήσει να διαφοροποιήσει ατομικές ή ομαδικές παιδαγωγικές ή μαθησιακές καταστάσεις και, τελικά, να πετύχει τη μεταμόρφωση μιας χαλαρής ή μη ανεπτυγμένης ομάδας σε ομάδα «με σταθερή συγκρότηση, υψηλή ανοχή έντασης και εξελιγμένο κοινωνικό επίπεδο» (Μπίκος, 2004: 104). δ. υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης -κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων-, δηλαδή υπάρχει διαφορά στη δημοφιλία των μαθητών που προέρχεται, είτε από τη συμπάθεια που αποπνέουν, είτε από την ηγετική τους ικανότητα;

Πρώτα έγινε η συνέντευξη με το δάσκαλο της τάξης κατά την οποία έδωσε, αρχικά, στοιχεία για τον κάθε μαθητή ή μαθήτριά του και, στη συνέχεια, έκανε μια πρόβλεψη για τους δημοφιλείς, τους παραμελημένους και τους απορριπτόμενους μαθητές του, σε σχέση με τη δημοτικότητα που απολαμβάνουν από τους συμμαθητές τους και την οποία αντλούν από τη συμπάθεια που αποπνέουν ή από την ηγετική τους ικανότητα. Κατά το Νοέμβριο μήνα εφαρμόστηκε, για πρώτη φορά, το κοινωνιομετρικό τεστ

στους μαθητές της τάξης, τα ερωτήματα ζητούσαν την επιλογή και την απόρριψη έως τριών συμμαθητών τους, σε σχέση με τη συμπάθεια-αντιπάθεια και την ηγετική ικανότητα ή μη που τους αποπνέουν (βλ. παράρτημα). Τα αποτελέσματά του τεστ, υπό τη μορφή κοινωνιομετρικών πινάκων, συζητήθηκαν σε μια δεύτερη συνέντευξη με το δάσκαλο. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε η παιδαγωγική-διδασκτική παρέμβαση, η οποία εφαρμόστηκε από το δάσκαλο καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Τον Μάιο, προς το τέλος του έτους, αρχικά σε μια τρίτη συνέντευξη-πρόβλεψη ζητήθηκε από το δάσκαλο η άποψη για τους δημοφιλείς, τους απομονωμένους/παραμελημένους και τους απορριπτόμενους μαθητές του και κατόπιν εφαρμόστηκε, για δεύτερη φορά, το κοινωνιομετρικό τεστ στους μαθητές της τάξης. Τα ευρήματα-αποτελέσματά του νέου τεστ συζητήθηκαν με το δάσκαλο συγκριτικά, αφενός, με τις προβλέψεις του δασκάλου και, αφετέρου, με τα αποτελέσματα της πρώτης εφαρμογής του τεστ, σε μια τέταρτη συνέντευξη μαζί του.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας-δράση είναι ενδιαφέροντα και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, σε σχέση και με τις υποθέσεις της, ως εξής:

Α. Πρώτη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ, συνέντευξη με δάσκαλο & η παιδαγωγική παρέμβαση

α. Η πρώτη συνέντευξη-πρόβλεψη του δασκάλου: Ο δάσκαλος υποστήριξε ότι οι δημοφιλείς μαθητές του με παράμετρο την *ηγετική ικανότητα*, θα μπορούσαν να είναι η Λ. Μ. (κ) (κορίτσι) και ο Σ. Γ. (α) (αγόρι), επειδή «*παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μαθησιακή επίδοση στη σχολική τάξη και αυτό γίνεται αντιληπτό από τους υπόλοιπους μαθητές*». Ως παραμελημένους μαθητές ανέφερε τη Σ. Δ. (κ) και τη Σ. Φ. (κ), ενώ ως απορριπτόμενους μαθητές, κατονόμασε τους: Κ. Α. (α) αλλοδαπός, Λ. Κ. (κ) και Π. Μ. (α).

Με παράμετρο τη *συμπάθεια*, ο δάσκαλος, είπε ότι θα μπορούσαν να είναι δημοφιλείς η Χ. Ρ. (κ), η Π. Μ. (κ), η Λ. Μ. (κ) και ο Π. Χ. (α), επειδή «*είναι πολύ κοινωνικοί και γενικά έχουν μία πολύ καλή επικοινωνία με όλα τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη*». Ως παραμελημένοι μαθητές, θα μπορούσαν να θεωρηθούν η Σ. Δ. (κ), η Σ. Φ. (κ) και η Χ. Μ. (κ), επειδή «*παρουσιάζουν μη ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και γενικά είναι κλειστά παιδιά, που δε δημιουργούν εύκολα φίλους*». Ενώ, ως απορριπτόμενοι μαθητές, μπορεί να θεωρηθούν ο Κ. Α. (α) αλλοδαπός και η Λ. Κ. (κ), επειδή «*έχουν μεγάλες μαθησιακές δυσκολίες και ελάχιστες κοινωνικές δεξιότητες*», αλλά και ο Π. Μ. (α), επειδή «*δημιουργεί συνεχώς εντάσεις*».

β. Η πρώτη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ στους μαθητές της σχολικής τάξης (βλ. παράρτημα: Πίνακας 1 & 2) και η δεύτερη συνέντευξη-σχολιασμός των αποτελεσμάτων με το δάσκαλο ανέδειξε τα κατωτέρω:

β1. Σε σχέση με τη δημοτικότητα που στηρίζεται στην ηγετική ικανότητα: Οι μαθητές της σχολικής τάξης θεωρούν ως δημοφιλείς τους συμμαθητές τους: Φ. Π. (α), Π. Μ. (κ), Λ. Μ. (κ) και Π. Χ. (α). Ο δάσκαλος δήλωσε στη συνέντευξη: «*Έμεινα έκπληκτος, όταν διαπίστωσα ότι είχα πέσει έξω στις προβλέψεις μου, είχα προβλέψει μόνο την επιλογή της Λ. Μαρίνας*». Τα παιδιά στην αιτιολόγηση της επιλογής τους ανέφεραν: ο Φ. Π. (α) «*μοιάζει με δάσκαλος*», ενώ ο δάσκαλος, σχολιάζοντας την άποψή τους, υπεστήριξε ότι αυτό ελέγχθη «*ίσως λόγω της ωριμότητας της συμπεριφοράς του*». Επίσης, αναφορικά με την επιλογή της Π. Μ. (κ), αναφέρθηκε από τους μαθητές ότι «*είναι καλή φίλη και καλή μαθήτριά*», η οποία, συμπλήρωσε ο δάσκαλος, «*πιθανότατα, κέρδισε τις θετικές ψήφους των παιδιών λόγω των ανεπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων που διαθέτει*». Ο Π. Χ. (α) αναφέρθηκε από τους συμμαθητές του «*ως καλός μαθητής*», ενώ ο δάσκαλος σχολίασε επ' αυτού ότι «*ίσως ξεχώρισε η μεγάλη του απόδοση και ενεργή συμμετοχή στο μάθημα των μαθηματικών*».

Ως παραμελημένοι μαθητές εμφανίσθηκαν: η Σ. Δ. (κ) και η Σ. Φ. (κ). Ο δάσκαλος είχε μαντέψει σωστά τους παραμελημένους μαθητές, εκτιμώντας ορθά την ύπαρξη και την έκταση του προβλήματος.

Ως απορριπτόμενοι μαθητές, επιλέχθηκαν: ο Κ. Α. (α) αλλοδαπός, η Λ. Κ. (κ) και ο Π. Μ. (α), οι οποίοι λόγω των μαθησιακών τους αδυναμιών είχαν προβλεφθεί σωστά και από το δάσκαλο. Όμως, στη θέση αυτή εμφανίστηκε και η Χ. Ρ. (κ) που ο δάσκαλος δεν είχε εντοπίσει και που οι συμμαθητές της απέρριπταν, προφανώς, επειδή θεωρούσαν ότι υπολείπεται ηγετικά, καθότι στον πίνακα της συμπάθειας βρίσκεται σε καλή θέση.

β2. Σε σχέση με τη δημοτικότητα που στηρίζεται στη **συμπάθεια**: Ως δημοφιλείς μαθητές καταδείχθηκαν από τους συμμαθητές τους οι: Π. Μ. (κ), Φ. Π. (α) και Π. Χ. (α). Πάλι, εδώ τα αποτελέσματα έκρυβαν εκπλήξεις για το δάσκαλο, αφού οι προβλέψεις του είχαν πραγματοποιηθεί κατά το ήμισυ, δηλαδή προέβλεψε μεν σωστά τους Π. Μ. (κ) και Π. Χ. (α), δεν επαληθεύτηκε όμως στις δυο άλλες προβλέψεις του [Λ. Μ. (κ), Χ. Ρ. (κ)], ενώ επίσης απέτυχε να εντοπίσει ξανά τον Φ. Π. (α) στους δημοφιλείς.

Ως παραμελημένοι, υποδεικνύονται από το τεστ οι μαθητές: Σ. Δ. (κ), Χ. Μ. (κ), ο Κ. Α. (α) αλλοδαπός, ο Μ. Β. (α) και η Κ. Γ. (κ), που όπως παραδέχεται και ο δάσκαλος, είναι παιδιά «*με μειωμένη κοινωνικότητα και ελλείψεις στις κοινωνικές τους δεξιότητες*».

Ως απορριπτόμενοι μαθητές, επιλέγηκαν ο Χ. Γ. (α), ο Π. Μ. (α) και η Λ. Κ. (κ). Μη προβλεπόμενη για το δάσκαλο θέση ήταν η επιλογή του Χ. Γ. (α), όμως αυτή η επιλογή αποδόθηκε, σύμφωνα με τις αιτιολογήσεις των παιδιών, στο ότι είναι «*σκανδαλιάρης, ζωηρός και πειράζει τους άλλους στα διαλείμματα*» και στο παρελθόν επισημαίνει ο δάσκαλος «*έχει δημιουργήσει παρόμοια προβλήματα*» και ως εκ τούτου η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών θεώρησαν, πολύ σωστά, ότι με αυτή τη συμπεριφορά δεν μπορεί να είναι κατ' ουδένα τρόπο συμπαθής.

β3. Σε σύγκριση των αποτελεσμάτων του τεστ με την πρόβλεψη του δασκάλου:

Η επιτυχία στην πρόβλεψη του δασκάλου ήταν μεγαλύτερη στην εύρεση των παραμελημένων και των απορριπτόμενων παρά των δημοφιλών του μαθητών. Μεγάλη αστοχία είχε μόνο με τη μαθήτριά του Χ. Ρ. (κ), την οποία θεωρούσε δημοφιλή στην συμπάθεια των συμμαθητών της και αυτό όχι μόνο δεν επαληθεύθηκε, αλλά στη δημοτικότητα από την ηγετική ικανότητα η μαθήτρια αυτή επιλέγηκε από τους συμμαθητές της στους ήπια απορριπτόμενους. Μια μικρή αστοχία ήταν ο μη εντοπισμός του Χ. Γ. (α) στους απορριπτόμενους σε σχέση με τη συμπάθεια, αν και αναφέρει ότι κάποιες φορές «*γίνεται πειραχτήρι και αποσπά αρνητικά σχόλια από τους συμμαθητές του*».

β4. Σε σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της δημοτικότητας των μαθητών από τη συμπάθεια και της δημοτικότητας από την ηγετική τους ικανότητα:

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στους πίνακες 1 & 2 (βλ. παράρτημα) δείχνει ότι δεν είναι μεγάλες οι διαφορές, όμως είναι υπαρκτές, δηλαδή οι δημοφιλείς παραμένουν οι ίδιοι [Φ. Π. (α), Π. Μ. (κ), Π. Χ. (α)], αλλάζουν όμως σειρά δυναμικότητας και στην ηγετική ικανότητα προστίθεται και η Λ. Μ. (κ). Στους παραμελημένους οι διαφορές είναι μικρές και κάποιιοι μετακινούνται απλά προς τους απορριπτόμενους [Κ. Α. (α) αλλοδαπός] ή προς τους αντιφατικούς [Κ. Γ. (κ), Χ. Μ. (κ), Σ. Φω. (κ)]. Στους απορριπτόμενους έχουμε δυο περιπτώσεις ανατρεπτικές σε σχέση με τις άλλες που είναι αναμενόμενα περίπου ίδιες. Οι περιπτώσεις αυτές είναι η Χ. Ρ. (κ) που από απορριπτόμενη στην ηγετική ικανότητα γίνεται μαθητής μέσου όρου στη συμπάθεια και ο Χ. Γ. (α) που από αντιφατικός μαθητής στην ηγετική

ικανότητα κατακυλάει στη χειρότερη θέση του απορριπτόμενου μαθητή, σε σχέση με τη δημοτικότητα, στη συμπάθεια.

Έτσι, συνολικά βλέπουμε τους Φ. Π. (α), Π. Μ. (κ) και Π. Χ. (α) να παραμένουν σταθερά δημοφιλείς και στις δυο δεξιότητες, να διαφοροποιούνται άλλοι, όπως οι: Χ. Ρ. (κ), Π. Γ. (κ) και Κ. Α. (α) αλλοδαπός, οι οποίοι στην κοινωνική δεξιότητα είναι υψηλότερα από ότι στην πολιτική δεξιότητα (ηγετική ικανότητα), ενώ να συμβαίνει το αντίθετο με άλλους μαθητές, όπως οι: Λ. Μ. (κ), Μ. Β. (α), Χ. Μ. (κ) και Χ. Γ. (α).

γ. Η συνολική εικόνα της τάξης:

Στο κοινωνιόγραμμα με παράμετρο την ηγετική ικανότητα, παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν κλίκες, υπάρχουν βέβαια πολυάριθμες αμοιβαίες προτιμήσεις είτε θετικού είτε αρνητικού χαρακτήρα.

Στο κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια, παρατηρούνται περισσότερες αμοιβαίες προτιμήσεις θετικού χαρακτήρα που μπορούν να μας δείξουν τη σταθερότητα της δομής της ομάδας, ενώ παρατηρούμε λιγότερες αμοιβαίες επιλογές αρνητικού χαρακτήρα. Επίσης, παρατηρούμε μία κλειστή κλίκα αμοιβαίων θετικών επιλογών, ανάμεσα σε τρία παιδιά [Π. Ν. (α), Φ. Π. (α), Π. Χ. (α)], εκ των οποίων τα δυο ανήκουν στους δημοφιλείς μαθητές. Σ' αυτή την κλίκα παρατηρούμε ότι προσπαθούν να «εισβάλουν» και άλλα παιδιά του ίδιου φύλου.

δ. Η δημιουργία της παιδαγωγικής παρέμβασης:

Ο δάσκαλος καλείται να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τους απομονωμένους και απορριπτόμενους μαθητές, οι οποίοι πρέπει να βοηθηθούν για να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα της τάξης και ως επί το πλείστον θα χρειαστούν εξατομικευμένη διδασκαλία (Ξωχέλλης, 1991), ώστε να ωφεληθούν γνωστικά, αλλά και κοινωνικά, βελτιώνοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και συνάμα θα δυναμώσει τη συνοχή της ομάδας της σχολικής τάξης (Μπίκος, 2004: 113-114).

Έτσι, η παιδαγωγική παρέμβαση που κλήθηκε να εφαρμόσει ο δάσκαλος περιελάμβανε διάφορα διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, με στόχο να βελτιωθούν η ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, η παιδαγωγική σχέση, η διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών και η ενίσχυση των περισσότερο αδύνατων, απομονωμένων/παραμελημένων και απορριπτόμενων μαθητών.

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση πάρθηκαν τα παρακάτω παιδαγωγικά, διδακτικά και εκπαιδευτικά μέτρα:

1. Σε επίπεδο ολομέλειας: Η διαμόρφωση κανόνων συμπεριφοράς ή πίνακας συμπεριφοράς τάξης από τους μαθητές που θα πρέπει όλοι να ακολουθούν. Δημοκρατικός διάλογος και συζήτηση για σημαντικά θέματα (π.χ. Ανοιχτή συζήτηση με τα μέλη της ομάδας για το «Μαύρο πρόβατο» της τάξης. Μέτρα που προάγουν την ενσωμάτωση, όπως ενθάρρυνση των περιθωριακών -Απομονωμένων- προβληματικών παιδιών μπροστά στους συμμαθητές τους. Εκλογές σχολικής τάξης. Συγγραφή βιβλίων από όλη την τάξη με θέμα-τίτλο επιλεγμένο από όλη την ομάδα.
2. Σε επίπεδο δυάδας: Σχηματισμός δυάδων στο ίδιο θρανίο και εταιρική συνεργασία των μαθητών σε διάφορα μαθήματα.
3. Σε επίπεδο τριάδας-τετράδας: Χωρισμός της τάξης σε ομάδες συνεργασίας (διδασκαλία σε ομάδες). Σχηματισμός ομάδων τριών ή τεσσάρων ατόμων και θρανία σε ομαδούλες.
4. Σε ατομικό επίπεδο: Εξατομικευμένη διδασκαλία -Ανάληψη υπευθυνότητας από τους μαθητές (προσπάθεια για ανάπτυξη του συναισθήματος ευθύνης). Να βοηθήσουμε το μαθητή να αντιληφθεί ο ίδιος τη λαθεμένη συμπεριφορά του.
5. Ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη: Θεατρική παράσταση και θεατρικό παιχνίδι. Σχολικός κήπος. Εφημερίδα τάξης. Οργάνωση εκδρομών. Δανειστική βιβλιοθήκη-Βιβλιοπαρουσιάσεις. Σπιτάκι αρμοδιοτήτων και ρόλων.
6. Προγράμματα ατομικά και ομαδικά για την ενδυνάμωση της προσωπικότητας: Ενδυνάμωση του Εγώ. Απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των παιδιών. Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης (Μπουζάκης, 1986: 68· Ελευθεράκης, 2011: 80-93).
7. Ατομική και ομαδική (ομάδων ή του συνόλου) συνεργασία με τους γονείς σε έκτακτα (υπό τη ανάγκη έκτακτων συνθηκών), αλλά και σε τακτικά χρονικά διαστήματα, ανά μήνα ή ανά δίμηνο (Κουρκούτας, Ελευθεράκης, 2008).

B. Δεύτερη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ & συνέντευξη με δάσκαλο

α. Η νέα τρίτη συνέντευξη-πρόβλεψη του δασκάλου: Ο δάσκαλος δηλώνει, τώρα, ρητά και κατηγορηματικά ότι: «όλοι οι μαθητές μου είναι δημοφιλείς και ξεχωριστοί ο καθένας για το δικό του λόγο», ενώ συνεχίζει διαπιστώνοντας πως «κάθε

εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύει τους μαθητές του και να τους βοηθάει να βελτιώνονται καθημερινά, τονίζοντας πάντα και επιβραβεύοντας τις ικανότητές τους και δίνοντάς τους καθημερινά κίνητρα για να προσπαθούν και να εξελίσσονται θετικά και αποτελεσματικά. Έτσι, κάθε παιδί νιώθει σημαντικό και κοινωνικά χρήσιμο, ώστε με ενισχυμένο αυτοσυναισθήμα βοηθιέται να μεταφέρει αυτό του το ρόλο αποτελεσματικά στη μετέπειτα κοινωνική του ζωή».

Παρ' όλα αυτά, όπως διατείνεται ο δάσκαλος κάποιοι μαθητές του, ίσως, ακόμη να παρουσιάζουν κάποιο πρόβλημα. Αυτοί οι μαθητές, όπως αναφέρει ο δάσκαλος, είναι ο Κ. Α. (α) αλλοδαπός και η Λ. Κ. (κ), οι οποίοι «*παρόλο που προσπαθούν και έχουν βελτιωθεί σε μεγάλο βαθμό, ωστόσο παραμένουν οι αδύναμοι κρίκοι της ομάδας της σχολικής τάξης και μαθησιακά και κοινωνικά. Οι συγκεκριμένοι μαθητές χρειάζονται ακόμα μεγαλύτερη και συνεχόμενη ενίσχυση με στόχο να βελτιωθούν και να καλύψουν τα κενά τους*».

β. Η δεύτερη εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ στους μαθητές της σχολικής τάξης (Βλ. παράρτημα: Πίνακας 2 & 3) και η τέταρτη συνέντευξη-σχολιασμός των αποτελεσμάτων με το δάσκαλο ανέδειξε τα ακόλουθα:

β1. *Σε σχέση με τη δημοτικότητα που στηρίζεται στην ηγετική ικανότητα:* Το τεστ, παρ' όλη την υπερβολικά θετική προσδοκία του δασκάλου, παρουσίασε και δημοφιλείς και παραμελημένους και απορριπτόμενους μαθητές. Συγκεκριμένα, ως δημοφιλείς παρουσιάστηκαν οι: η Λ. Μ. (κ), ο Φ. Π. (α), η Π. Μ. (κ), τρεις, ίδιοι με το πρώτο κοινωνιόγραμμα, δηλαδή και προστέθηκαν αρκετοί ακόμη, όπως: η Χ. Ρ. (κ) και ο Σ. Γ. (α), για τους οποίους ο δάσκαλος είχε πάντοτε θετική εικόνα και ο Π. Ν. (α), τον οποίο τα παιδιά θεωρούν ικανό και συμπαθή, ενώ αφαιρέθηκε απ' αυτούς ο Π. Χ. (α), που παρουσιάζεται τώρα ως αντιφατικός.

Στη συνέντευξή του ο δάσκαλος σχολίασε ρεαλιστικά ότι «*παρόλο που πέρασαν έξι μήνες παιδαγωγικής παρέμβασης ορισμένες παγιωμένες αντιλήψεις των μαθητών, σε αυτή την περίπτωση αναφερόμαστε στην ικανότητα των συμμαθητών τους, δύσκολα αλλάζουν*». Αυτό γίνεται ακόμη πιο φανερό στους παραμελημένους και στους απορριπτόμενους μαθητές όπως εμφανίστηκαν, ως παραμελημένοι: η Σ. Δ. (κ), η Χ. Μ. (κ) και ο Μ. Β. (α), μια κατάσταση που όπως αναφέρει ο δάσκαλος δεν την περίμενε και, όπως υποστηρίζει: «*αυτό φανερώνει ότι παρ' όλες τις προσπάθειές μου, κάποιοι μαθητές μένουν ακόμα στο περιθώριο, ανησυχητικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποίησής τους*» και γι' αυτό οι «*συντονισμένες*

παιδαγωγικές παρεμβάσεις πρέπει να εξακολουθήσουν να εφαρμόζονται διαρκώς, με στόχο να ενσωματωθούν αποτελεσματικά και αυτά τα παιδιά στην ομάδα της σχολικής τάξης».

Ως απορριπτόμενοι μαθητές παρουσιάζονται στο τεστ οι: Κ. Α. (α) αλλοδαπός, η Λ. Κ. (κ), τους οποίους ο δάσκαλος είχε προβλέψει «εξαιτίας της χαμηλής μαθησιακής τους επίδοσης» και σχολιάζει παραπέρα πως αν και έχουν εμφανίσει μαθησιακή πρόοδο, «η 'ψαλίδα' από το Μ.Ο. επίδοσης της υπόλοιπης σχολικής τάξης έχει μεγαλώσει». Στους απορριπτόμενους μαθητές προστίθενται οι Χ. Γ. (α), Σ. Φ. (κ) και ο Π. Μ. (α), για τον τελευταίο ο δάσκαλος σημειώνει, ότι παρόλο που η μαθησιακή του επίδοση είναι στο Μ.Ο. της τάξης, επειδή συγκρούεται με τους συμμαθητές του τοποθετείται σ' αυτήν τη χαμηλότερη θέση.

β2. Σε σχέση με τη δημοτικότητα που στηρίζεται στη συμπάθεια:

Παρατηρώντας, στη συνέχεια, τον κοινωνιομετρικό πίνακα και το κοινωνιόγραμμα, με παράμετρο τη συμπάθεια, διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζονται αρκετές αμοιβαίες προτιμήσεις, περισσότερο θετικές. Επίσης, αρκετοί μαθητές έχουν μεταβεί στην κατηγορία των δημοφιλών και του Μ.Ο. μαθητών, κατανέμοντας περισσότερο ομοιόμορφα τις ψήφους μεταξύ τους. Οι παραπάνω παρατηρήσεις, μας δείχνουν σαφώς, ότι έχει βελτιωθεί η δομή και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα των μαθητών.

Ως εκ τούτου περισσότερο δημοφιλείς παρουσιάζονται ο Φ. Π. (α), ο Π. Χ. (α) και η Χ. Μ. (κ), που εμφανίζονταν και στην πρώτη εφαρμογή του τεστ, αλλά προστέθηκαν και ο Π. Ν. (α), ο Μ. Β. (α) και η Π. Γ. (κ) που στην πρώτη εφαρμογή του τεστ εμφανιζόταν όλοι ως αντιφατικοί.

Ως παραμελημένοι μαθητές, στην πρώτη εφαρμογή εμφανιζόταν τέσσερις μαθητές, ενώ τώρα εμφανίζονται μόνο δύο μαθήτριες, η Σ. Διαμάντα και η Χ. Μαρία, τα κορίτσια αυτά, όπως σχολιάζει ο δάσκαλος, είναι «τα περισσότερο συνεσταλμένα και εσωστρεφή παιδιά στη σχολική τάξη και γι' αυτό χρειάζονται περισσότερες προσπάθειες από τη μεριά μου για να βοηθηθούν και να ενταχθούν αποτελεσματικά στην ομάδα της σχολικής τάξης».

Τέλος, ως απορριπτόμενοι μαθητές εμφανίζονται ο Χ. Γ. (α), ο Π. Μ. (α) και η Λ. Κ. (κ), οι οποίοι εμφανιζόταν και στην πρώτη εφαρμογή του τεστ και είναι παιδιά, όπως ο δάσκαλος σχολιάζει, «πολύ παρορμητικά και κάποιες φορές αδυνατούν να ελέγξουν τις αντιδράσεις της συμπεριφοράς τους. Παρόλο που παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση, πιθανότατα έχουν στιγματιστεί από τη συμπεριφορά τους αυτή» και είναι

απαραίτητο να δοθεί έμφαση στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους, ώστε να προσαρμοστούν στην ομάδα και να αποκαταστήσουν την εικόνα τους. Προστέθηκε όμως και ο Κ. Ά. (α), ο αλλοδαπός μαθητής της τάξης, ο οποίος κατέληξε από παραμελημένος σε έντονα απορριπτόμενο μαθητή, ένα πολύ ανησυχητικό στοιχείο για τη διαπολιτισμική εικόνα της τάξης.

β3. Σε σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της δημοτικότητας από τη συμπάθεια και της δημοτικότητας από την ηγετική ικανότητα των μαθητών:

Παρατηρούμε ότι από τον ένα πίνακα στον άλλο υπάρχουν ξανά διαφορές, όπως και στην πρώτη εφαρμογή, που αποδεικνύουν ότι οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού της συγκεκριμένης τάξης έχουν τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν κοινωνικές (κοινωνική/συμπαθητική δεξιότητα) από πολιτικές (ηγετική ικανότητα) δεξιότητες. Έτσι, βλέπουμε τους Φ. Π. (α), Π. Μ. (κ) και Π. Ν. (α) να παραμένουν σταθερά δημοφιλείς και στις δυο δεξιότητες, να διαφοροποιούνται άλλοι, όπως οι: Π. Χ. (α), Μ. Β. (α) και Π. Γ. (κ), οι οποίοι στην κοινωνική δεξιότητα είναι υψηλότερα από ότι στην πολιτική δεξιότητα, ενώ να συμβαίνει το αντίθετο με άλλους μαθητές, όπως: Λ. Μ. (κ), Χ. Ρο. (κ) και Σ. Γ. (α).

Γ. Κριτήρια μαθητών για την επιλογή ή την απόρριψη των συμμαθητών τους

Σύμφωνα με τις έρευνες (Βλ. Μπίκος, 2004: 100-101) η ηλικία των παιδιών καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία επιλέγουν ή απορρίπτουν τους συμμαθητές τους κατά τη διενέργεια του κοινωνιομετρικού τεστ. Στην έρευνά μας η ηλικιακή ομάδα του δείγματός μας ανήκει στην ηλικία μεταξύ Νηπιαγωγείου έως και τη Β΄ Δημοτικού, όπου κατά την πληθώρα των ερευνών εμφανίζονται ως κριτήρια: το κοινό παιχνίδι, οι κοινές δραστηριότητες, το να μοιράζονται κάτι, καθώς και η ετοιμότητα για βοήθεια, ενώ κριτήρια για απόρριψη των συμμαθητών τους αποτελούν: η φυσική βία/επιθετικότητα, η ενοχλητική συμπεριφορά και η σύγκρουση για κάποιο αντικείμενο.

Η παρούσα έρευνα μέσω της παρατήρησης του δασκάλου και των αναφορών των παιδιών εμφάνισε ως κριτήρια επιλογής των μαθητών της τάξης τα εξής: Η φιλία των παιδιών, η κοινωνικότητα του παιδιού (π.χ. δημοφιλής), η συναισθηματική εκφραστικότητα, η συγγένεια, τα κοινά βιώματα (συνύπαρξη από το νηπιαγωγείο, διαμονή στο ίδιο χωριό/γειτονιά, συμμετοχή σε κοινές εξωσχολικές δραστηριότητες όπως χορός ή ποδόσφαιρο), η προσωπικότητα (ώριμη, συγκροτημένη), τα κοινά

ενδιαφέροντα, το επίπεδο μάθησης, η εμφάνιση (καθαριότητα, ωραίο ντύσιμο) και οι ηγετικές ικανότητες. Ενώ, κριτήρια απόρριψης αποτελούν: Η ενοχλητική συμπεριφορά, η επιθετικότητα, η λεκτική επιθετικότητα, η κακή επίδοση στα μαθήματα, οι προηγούμενες άσχημες εμπειρίες, οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις, η εμφάνιση (λερωμένα ρούχα, μαλλιά, ψείρες, σωματικό βάρος), η αδιαφορία για το μάθημα και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Τέλος, τα κριτήρια που μπορούν να χαρακτηρίσουν κάποιο μαθητή ως παραμελημένο, είναι: Η μειωμένη κοινωνική συμπεριφορά, η ανύπαρκτη διαπροσωπική επικοινωνία, η μη εκφραστικότητα, η μειωμένη αυτοπεποίθηση και η μειωμένη ή μη ενεργητική συμμετοχή στο μάθημα.

Δ. Συνολική εικόνα της τάξης

Δεν παρατηρούμε να δημιουργούνται «κλίκες» στη σχολική τάξη, παρά μόνο αρκετές αμοιβαίες προτιμήσεις, οι περισσότερες θετικές. Η λειτουργία της τάξης έχει ομαλοποιηθεί αρκετά, όμως αυτό που παρατηρείται συγκριτικά με την πρώτη και δεύτερη εφαρμογή του τεστ είναι ότι: α. οι δημοφιλείς μαθητές αυξήθηκαν β. οι παραμελημένοι και οι απορριπτόμενοι αυξήθηκαν και γ. οι αντιφατικοί και οι μαθητές του Μ.Ο. λιγότεψαν. Αυτό φαίνεται να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι με τις προσπάθειες και τις παρεμβάσεις του δασκάλου, ανέβηκε το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα και η συνοχή της τάξης, όμως μεγάλωσε η ψαλίδα μεταξύ των πρώτων με τους τελευταίους. Έτσι, τίθεται ξανά το ανοικτό ζήτημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης περί ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση, το οποίο μετασχηματίζεται σε άνιση/μεγαλύτερη παροχή βοήθειας προς τους υστερούντες (διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία). Επίσης, καταδεικνύεται από την παρούσα έρευνα ότι όταν εκδημοκρατικοποιείται η λειτουργία της σχολικής τάξης, αναπτύσσονται όλοι καλύτερα, αλλά και αυτοί που ξεκινούν από καλύτερη βάση ευνοούνται ακόμη περισσότερο. Πάντως, στη συγκεκριμένη σχολική τάξη εντοπίστηκαν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι εμφάνισαν μια διαφορετική συμπεριφορά, η οποία ήταν πολύ δύσκολο να εντοπιστεί με την απλή παρατήρηση του δασκάλου και με την υποκειμενική του προσέγγιση ή ακόμη και την απλή ανάλυση των κοινωνιομετρικών πινάκων, χρειάζονταν συγκριτικές αντιπαραθέσεις μεταξύ των τεσσάρων πινάκων, δηλαδή των δυο πρώτων πιν. 1,2 (α' εφαρμογή κοινωνιομετρικού τεστ) με τους δυο δεύτερους πιν. 3, 4 (β' εφαρμογή κοινωνιομετρικού τεστ). Αυτές οι συγκρίσεις απέφεραν πολλά από τα αποτελέσματα που προηγήθηκαν και δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

Εδώ όμως θα αναφερθούμε σε μερικές ξεχωριστές περιπτώσεις, όπως:

Α. Ο αλλοδαπός Κ. Α. (α), ο οποίος καταρχάς δέχεται την απομόνωση των συμμαθητών του στη συμπάθεια και την απόρριψη στην ηγετική ικανότητα, ενώ στο τέλος της χρονιάς δέχεται την απόρριψη και στα δυο.

Β. Ο Χ. Γ. (α), ο οποίος στην αρχή απορρίπτεται σχεδόν απόλυτα από τους συμμαθητές του στη συμπάθεια, ενώ στην ηγετική ικανότητα εμφανίζει μια αντιφατικότητα. Στο τέλος της χρονιάς, όμως, βρίσκεται στη θέση σταθερά του απορριπτόμενου.

Γ. Η Χ. Ρ. (κ), η οποία εμφανίζει σύγχυση στη δημοτικότητα της, καθότι ξεκινά απορριπτόμενη στην ηγετική ικανότητα και, ενώ ο δάσκαλος την προτείνει για δημοφιλή στη συμπάθεια, οι συμμαθητές της την ορίζουν μαθήτριά Μ.Ο. Στο τέλος της χρονιάς γίνεται δημοφιλής στην ηγετική ικανότητα, τεράστια αλλαγή, ενώ στη συμπάθεια είναι μαθητής Μ.Ο. και πάλι, ο δάσκαλος, ως προς αυτό, εξηγεί *«είναι πολύ κοινωνική, όμως τσακώνεται με τους συμμαθητές της»*.

Δ. Οι μαθητές Φ. Π. (α), Π. Μ. (κ) είναι οι σταθερά δημοφιλείς και στις δυο εφαρμογές και στις δυο ερευνούμενες δεξιότητες, η Χ. Δ. (κ) είναι μόνιμα παραμελημένη, ενώ οι μαθητές: Π. Μ. (α) και η Λ. Κ. (κ) είναι μόνιμα απορριπτόμενοι.

Ε. Ο Σ. Γ. (α) παραμένει σ' όλες τις φάσεις, στη δημοτικότητά του, σταθερά μαθητής του Μ.Ο. ή αντιφατικός, παρ' όλο που ο δάσκαλος τον θεωρούσε δημοφιλή στην ηγετική ικανότητα. Ο δάσκαλος δικαιολογεί τη θέση του αυτή ως εξής: *πως είναι ένας «άριστος μαθητής, ευαίσθητος, μοναχοπαιδί, εξυπηρετικός προς όλους, παρουσιάζει αδυναμία συνεργασίας και συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες»* σκιαγραφεί τα θετικά και τα αρνητικά σημεία του και γίνεται έτσι εξηγήσιμη αυτή η αντιφατική δημοτικότητά του.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, εξετάσαμε διεξοδικά διάφορες σημαντικές συνιστώσες της σχολικής τάξης του δημοτικού σχολείου, που την καθιστούν αποτελεσματική ως ένα ολοκληρωμένο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον κοινωνικό σύστημα. Σ' αυτό το κοινωνικό σύστημα, παρατηρείται ένα πλέγμα διαπροσωπικών σχέσεων, από το οποίο κατά ένα οργανωμένο, θεσπισμένο και συνειδητό τρόπο, αλλά και μέσα από προγραμματίστες και ασυνείδητες ενέργειες προωθείται κοινωνικοποίηση και η πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Η ένταξη και η συμμετοχή κάθε παιδιού στην ομάδα της σχολικής τάξης, συντελεί στην ωρίμανση της παιδικής προσωπικότητας. Βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις στην τάξη, επιτυγχάνουμε μεγαλύτερη συνοχή στην ομάδα και στη συνέχεια, καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και παραγωγικότητας. Αξίζει να τονίσουμε, ότι μέσα σε μία τέτοια σχολική τάξη, είναι επιθυμητό να υπάρχει «επικοινωνιακή πληρότητα», όπου αυτό γίνεται φανερό όταν τα πρόσωπα, λειτουργούν αποτελεσματικά, έχοντας εσωτερικεύσει κανόνες συμπεριφοράς.

Είναι σημαντικό ότι η εικόνα των μικρών αντικατοπτρίζει την εικόνα των μεγάλων. Έτσι, καθίσταται απαραίτητο ο δάσκαλος που στοχεύει στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών, να κατανοήσει τη σπουδαιότητα του ρόλου του και να υιοθετήσει πρώτα ο ίδιος στοιχεία δημοκρατικής συμπεριφοράς. Στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά ενός δασκάλου θα μπορούσαν να είναι: η ανεκτικότητα, η αμεροληψία, η συνέπεια, η ψυχραιμία, η ειλικρίνεια, η αυτοπεποίθηση, η δημιουργικότητα, η φιλικότητα, κ.ά.

Βέβαια, δε θα πρέπει να λησμονηθεί, ότι δεν αρκεί μόνο η υιοθέτηση δημοκρατικής συμπεριφοράς από τη μεριά του δασκάλου. Πρέπει να ληφθεί υπόψη, ότι όλοι οι φορείς πολιτικής κοινωνικοποίησης, σε συνδυασμό με τα μηνύματα που διοχετεύουν και σε συνάρτηση με την προσωπικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου-μαθητή, θα συνδράμουν στο να προσδιοριστεί η μελλοντική εξέλιξη και η πολιτική συμπεριφορά του.

Επίσης, είναι βασικό τα παιδιά, μέσα από την επικοινωνία τους στη σχολική τάξη να εξοικειώνονται σε ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας. Γιατί αναμφίβολα, μέσα από την ελεύθερη συζήτηση, στα πλαίσια ενός γόνιμου επικοινωνιακού διαλόγου, δημιουργείται ένα κλίμα ιδιαίτερα δημοκρατικό. Για να γίνει αποτελεσματικότερη η εργασία μέσα στις ομάδες, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως βοηθητικό εργαλείο, την Κοινωνιομετρία, η οποία αποτελεί μία αξιόπιστη κοινωνική επιστημονική μέθοδο με ιδιαίτερες κοινωνικο-παιδαγωγικές δυνατότητες.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα-δράση οι συνεντεύξεις και τα κοινωνιομετρικά τεστ δημιούργησαν τη δυνατότητα έρευνας και παρέμβασης στη διαδικασία κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, πράγμα πολύ σημαντικό άλλωστε, την οποία παρέχει ως ένας σημαντικός φορέας τους και, συγχρόνως, απέφερε ενδιαφέροντα συμπεράσματα, τα οποία, βέβαια, από μόνα τους μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, καθότι πρόκειται για

μια μελέτη περίπτωσης, αλλά μπορούν με την παρουσίασή τους στην επιστημονική κοινότητα και με την παραπέρα συγκριτική προσέγγιση να γίνουν στοιχεία που προεκτείνουν την κοινωνιολογική και εκπαιδευτική επιστήμη και αλήθεια.

Σημαντικά συμπεράσματα, εκ των οποίων ορισμένα χρήζουν παραπέρα μελέτης, είναι:

α. Η υποκειμενικότητα της αξιολόγησης-κρίσης-προσδοκίας του δασκάλου φάνηκε ξεκάθαρα από την έρευνα αυτή. Έτσι γίνεται φανερό ότι χρειάζεται στήριξη για να γίνει η κρίση του εκπαιδευτικού περισσότερο αντικειμενική, χρήσιμη και αποτελεσματική για τους μαθητές και για ολόκληρη τη σχολική τάξη του. Καθότι, η πρώτη και η δεύτερη συνέντευξη-πρόβλεψη του δασκάλου για τη δημοφιλία των μαθητών του, αν και ήταν σε γενικές γραμμές πετυχημένη, είχε αρκετές λιγότερο ή περισσότερο σημαντικές αστοχίες, οι οποίες τεκμηριώνουν το έλλειμμα της υποκειμενικής αξιολόγησης και τη μεγάλη ανάγκη επικουρικής αντικειμενικής μέτρησης, την οποία εξασφαλίζουν τα κοινωνιομετρικά τεστ σε συνδυασμό με άλλες μορφές ερευνητικής ποιοτικής καταγραφής. Ο ενθουσιασμός του δασκάλου από τη συμμετοχή του στην έρευνα-δράση ήταν μεγάλος, ώστε η κινητοποίησή του ήταν εμφανής και από τη δραστηριοποίησή του, αλλά και από τα αποτελέσματα της δεύτερης εφαρμογής του τεστ. Όμως, αφενός, η δεύτερη πρόβλεψή του ήταν υπερβολικά αισιόδοξη και, αφετέρου, η ρεαλιστική αποδοχή της πραγματικότητας, εν τέλει, τον οδήγησε στην αποδοχή της ανάγκης να συνεχισθούν οι προσπάθειες στη σχολική τάξη του, διότι ορισμένα στερεότυπα είναι καλά ριζωμένα στη συνείδηση των μαθητών και είναι δύσκολο να ξεριζωθούν απ' αυτήν.

β. Η ποικιλία μεθόδων έρευνας (έρευνα-δράση, κοινωνιομετρικό τεστ, συνέντευξη) βοηθούν απεριόριστα *ι.* στον εντοπισμό αδυναμιών μαθητών και συνολικά της σχολικής τάξης, αλλά και *ιι.* στη δημιουργία παιδαγωγικών εργαλείων για την αντιμετώπισή των προβλημάτων αυτών. Η διασταύρωση των αποτελεσμάτων των τεστ κατέδειξε αδυναμίες της τάξης, των μαθητών και η συγκρότηση της έρευνας-δράση και των συνεντεύξεων έδωσε τη δυνατότητα μιας ερευνητικής και παρεμβατικής προσπάθειας με θαυμαστά αποτελέσματα.

γ. Η προσπάθεια εντοπισμού διαφοροποίησης μεταξύ κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης -κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων- (συμπάθεια, ηγετική ικανότητα) απέδειξε ότι οι μαθητές της Β' τάξης και κατανοούν και μπορούν να ξεχωρίσουν αυτές τις διαφορετικές δεξιότητες των ανθρώπινων προσωπικοτήτων.

δ. Η διαπολιτισμική αγωγή χρειάζεται αρκετή προσπάθεια, με ειδικευμένα προγράμματα και εξειδίκευση του δασκάλου για να αποδώσει τα μέγιστα στη παρούσα σχολική τάξη και γενικότερα στο ελληνικό σχολείο. Αφού, ο προσανατολισμός του δασκάλου, αλλά και του σχολείου, αφενός στρέφεται ακόμη προς τη γνώση, αλλά και αφετέρου οι κοινωνικές προκαταλήψεις, παρ' όλες τις προσπάθειες του δασκάλου, φάνηκαν ακόμη τόσο ισχυρές που για άλλη μια φορά, στην περίπτωση μας, η χαμηλή σχολική επίδοση, οι μαθησιακές δυσκολίες των αδύναμων μαθητών τους στιγματίζουν και ακολούθως επηρεάζουν τους συμμαθητές τους, οι οποίοι συνεχίζουν να τους έχουν στο περιθώριο. Βεβαίως, επηρεασμένοι από την κουλτούρα του σχολείου και του κοινωνικού τους περιγύρου (γονείς, γειτονιά) και έτσι ενδιαφέρονται σε πολύ μεγάλο βαθμό πρωτίστως για την πρόοδο και τη μαθησιακή-γνωστική τους επίδοση και δευτερευόντως για την ανάπτυξη της κοινωνικότητας και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, όπως είναι η ενσυναίσθηση και η αποδοχή του διαφορετικού ή του αδύνατου.

ε. Τέλος, φαίνεται ξεκάθαρα ότι αυτός ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός, του σχολείου, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών και η έλλειψη δημοκρατικών λειτουργιών της σχολικής τάξης, των σχολικών θεσμών, η έλλειψη μεθόδων διδασκαλίας που δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων, η ισχυρή λειτουργία του παρα-προγράμματος και η παράλληλη αποδυνάμωση του αναλυτικού προγράμματος και των αρχών του κ.λπ. γίνονται παράγοντες κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης που είναι στραμμένη λιγότερο ή περισσότερο προς μια αυταρχική, παρά προς μια δημοκρατική προ-πολιτική μάθηση, κατ' αρχάς, και στη συνέχεια προς μια αντίστοιχη πολιτική πρακτική των μαθητών αυριανών πολιτών.

Άρα, χρειάζεται να ενδυναμώσουμε στη σχολική κοινότητα και στη σχολική τάξη αφενός την κοινωνική συνοχή και αφετέρου τη δημοκρατική λειτουργία τους, με κάθε τρόπο, ώστε να γίνουν αυτές οι δημοκρατικές κυψέλες, όπου οι μαθητές θα βιώνουν τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα για να τα αναπαραγάγουν αργότερα στην κοινωνία (Ελευθεράκης, 2011: 74-80).

Βιβλιογραφία

- Bastin, G. (1970). *Les techniques sociométriques* (3e éd. mise à jour. ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Berg, B. & Rounds, D. (1992). Sociometric applications in criminology and other settings: A re-examinations of a traditional method. *Sociological Practice Review*. 3(3), pp. 126-132.
- Gurvitch, G. (1947). *Microsociologie et sociométrie*, Cahiers Internationaux de Sociologie, vol III, Paris: Seuil, pp. 24-67.
- Maisonneuve, J. (1970). *La dynamique des groups*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Manuel de Queiroz, J. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Paquette, C. (1979). *Techniques sociométriques et pratique pédagogique*. Québec: Ed. NHP.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie réseaux et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Scott, J. (1992). *Social Network Analysis: A handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιούλτσης, (2005). *Γενική Κοινωνιολογία* (5^η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γώγου, Λ. (2010). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης, (Επιμ.) *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καλογιαννάκη Π. (2002α). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Κάϊλα, Φ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία*.

- Τομ. Δ' (Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο). Αθήνα: Ατραπός, 23-28.
- Καλογιαννάκη, Π. (2002β). Η διαπαιδαγώγηση του πολίτη στον 21^ο αιώνα: μερικές όψεις και διλήμματα. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Κάϊλα, Φ. Καλαβάσης (Επιμ.) *Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχοπαθολογία. Τόμ. Δ' (Διαστάσεις παθογένειας στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο)*. Αθήνα: Ατραπός, 337-347.
- Καλογιαννάκη, Π. (2003). Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο: συγκρίσεις, όψεις και προοπτικές. Στο Α. Καζαμίας, Λ. Πετρονικολός (Επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης. Η παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*. Αθήνα: Ατραπός, 151-172.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουρκούτας, Η., Ελευθεράκης, Θ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, Α. Ευκλείδη (Επιμ.) *Σχολείο και οικογένεια* (τόμος 6, 2008). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 219-246.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη* (5^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Εκδ. ίδιου.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης* (4^η έκδ.). Αθήνα: Ατραπός.

Παράρτημα-πίνακες

1. Ερωτηματολόγιο Κοινωνιομετρικής στάθμησης (κοινωνιομετρικού τεστ)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Π.Ε.

Ερωτηματολόγιο Κοινωνιομετρικής στάθμησης
..... Σχολείο
Τμήμα: Συν. Αρ. μαθητών: (....)
Όνοματεπώνυμο μαθητή/τριας: (..)
(Όνομα) (Αρχ. Γραμ. επιθέτου) (αλφαβητική αρίθμηση)
Πατέρας: Επάγγελμα:
Γραμ. γνώσεις:
Μητέρα: Επάγγελμα:
Γραμ. γνώσεις:

Ερώτηση 1: ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

α. Υπάρχει ανάγκη ο δάσκαλός σου να βγει για λίγο έξω από την αίθουσα. Ποιος συμμαθητής ή συμμαθήτριά σου **νομίζεις πως θα μπορούσε να πάρει τη θέση του για λίγο**; Ποιος άλλος; Ποιος άλλος;

1.

2.

3.

β. Για τον ίδιο λόγο, δηλαδή υπάρχει ανάγκη ο δάσκαλός σου να βγει για λίγο έξω από την αίθουσα. Ποιος συμμαθητής ή συμμαθήτριά σου **νομίζεις πως δε θα μπορούσε** να πάρει τη θέση του για λίγο; Ποιος άλλος; Ποιος άλλος;

1.

2.

3.

Ερώτηση 2: ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ

α. Συμφώνησες με τη μητέρα σου να καλέσεις κάποιους συμμαθητές σου το Σάββατο στο σπίτι για παιχνίδι. Ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου **θα ήθελες** να καλέσεις; Ποιον άλλο; Ποιον άλλον;

1.

2.

3.

β. Για τον ίδιο λόγο, δηλαδή συμφώνησες με τη μητέρα σου να καλέσεις κάποιους συμμαθητές σου το Σάββατο στο σπίτι για παιχνίδι. Ποιο συμμαθητή ή συμμαθήτριά σου **δε θα ήθελες** να καλέσεις; Ποιον άλλο; Ποιον άλλον;

1.

2.

3.

2. Κοινωνιομετρικοί πίνακες πρώτης εφαρμογής κοινωνιομετρικού τεστ

Συνομογραφίες: πχ. Κ.Γ.: αρχικά ονόματος μαθητή. (α): αγόρι. (κ): κορίτσι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ Α'																				
	Κ. Γ. (κ)	Κ. Ά (α)	Λ. Κ. (κ)	Λ. Μ. (κ)	Μ. Β. (α)	Π. Γ. (κ)	Π. Μ. (κ)	Π. Μ. (α)	Π. Χ. (α)	Π. Ν. (α)	Σ. Δ. (κ)	Σ. Φ. (κ)	Σ. Γ. (α)	Φ. Π. (α)	Χ. Μ. (κ)	Χ. Γ. (α)	Χ. Ρ. (κ)	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
Κ. Γ. (κ)	■						+				-		+					2	1	Αντιφατικός
Κ. Ά (α)	-	■			-	-	-						-	-	-			0	9	Απορριπτόμενος
Λ. Κ. (κ)	-	-	■		-	-	-						-		-			0	7	Απορριπτόμενος
Λ. Μ. (κ)			+	■			+		+	-	+		+	+				6	1	Δημοφιλής
Μ. Β. (α)					■	+			+							+		3	0	Μ.Ο.
Π. Γ. (κ)						■	+	+							-			2	0	Μ.Ο.-Παραμελημένος
Π. Μ. (κ)			+	+		+	■					+	+	+				6	0	Δημοφιλής
Π. Μ. (α)			-	-		+		■	-			-	-				-	1	6	Απορριπτόμενος
Π. Χ. (α)	+	+	-		+				■		+					+	+	6	1	Δημοφιλής
Π. Ν. (α)	+	-	-		+					■				+		+		4	2	Μ.Ο.
Σ. Δ. (κ)											■							0	0	Παραμελημένος
Σ. Φ. (κ)	+					-						■						1	1	Παραμελημένος
Σ. Γ. (α)			+			-	+	+	+		+		■	-			-	5	3	Μ.Ο.
Φ. Π. (α)		+		+	+		-	+	+	+	-	+		■	-	+	+	9	3	Δημοφιλής
Χ. Μ. (κ)				+	-				-						■			1	2	Αντιφατικός
Χ. Γ. (α)		-									+				+	■	-	2	2	Αντιφατικός
Χ. Ρ. (κ)		+					-	-	-	-				-	+		■	2	5	Απορριπτόμενος
Τι δίνει (+)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3			
Τι δίνει (-)	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	3	2	3			

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ Α΄

	Κ. Γ. (κ)	Κ. Ά (α)	Λ. Κ. (κ)	Λ. Μ. (κ)	Μ. Β. (α)	Π. Γ. (κ)	Π. Μ. (κ)	Π. Μ. (α)	Π. Χ. (α)	Π. Ν. (α)	Σ. Δ. (κ)	Σ. Φ. (κ)	Σ. Γ. (α)	Φ. Π. (α)	Χ. Μ. (κ)	Χ. Γ. (α)	Χ. Ρ. (κ)	Επυλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
Κ. Γ. (κ)	+	-											+					1	1	Παραμελημένος
Κ. Ά (α)		+											-		-			0	2	Παραμελημένος
Λ. Κ. (κ)			+					-		-	+				-	-		1	4	Απορριπτόμενος
Λ. Μ. (κ)				+		-					+			+			+	3	1	Μ.Ο.
Μ. Β. (α)			-		+				+	-								1	2	Αντιφατικός
Π. Γ. (κ)				+		+	-				-	+					+	4	2	Μ.Ο.
Π. Μ. (κ)	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+		+		+		10	0	Δημοφιλής
Π. Μ. (α)				-	-	+	+	+	-	-			-		-			2	6	Απορριπτόμενος
Π. Χ. (α)		+			+		+	+	+				+		+			6	0	Δημοφιλής
Π. Ν. (α)		-		-	+			+	+	+			+		+			4	3	Αντιφατικός
Σ. Δ. (κ)											+							0	0	Παραμελημένος
Σ. Φ. (κ)	+		+					-			+	+					-	2	2	Αντιφατικός
Σ. Γ. (α)	+	+				+	-		-	-		+	-	-				3	5	Αντιφατικός
Φ. Π. (α)		+	+		+		-	+	+	+	+		-	+	-	+		8	3	Δημοφιλής
Χ. Μ. (κ)														-	+		-	0	2	Παραμελημένος
Χ. Γ. (κ)	-	-	-		-	-	-		-	-	-		+		+			1	9	Απορριπτόμενος
Χ. Ρ. (κ)			-	+		-	+		-	+	+			+		+		5	3	Μ.Ο.
Τι δίνει (+)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
Τι δίνει (-)	1	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3			

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΗΓΕΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ Β΄

	Κ. Γ. (κ)	Κ. Α (α)	Λ. Κ. (κ)	Λ. Μ. (κ)	Μ. Β. (α)	Π. Γ. (κ)	Π. Μ. (κ)	Π. Μ. (α)	Π. Χ. (α)	Π. Ν. (α)	Σ. Δ. (κ)	Σ. Φ. (κ)	Σ. Γ. (α)	Φ. Π. (α)	Χ. Μ. (κ)	Χ. Γ. (α)	Χ. Ρ. (κ)	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
Κ. Γ. (κ)	■						+		+		+	-	+					4	2	Μ.Ο.
Κ. Α (α)	-	■	-	-	-	-		-		-			-		-	-	-	0	12	Απορριπτόμενος
Λ. Κ. (κ)	-		■	-	-	-					-	+	-			-	-	1	10	Απορριπτόμενος
Λ. Μ. (κ)	+	+	+	■								+	+	+		+		8	0	Δημοφιλής
Μ. Β. (α)				-	■			-										0	2	Παραμελημένος
Π. Γ. (κ)				+		■	+	+					-	+	-			4	2	Μ.Ο.
Π. Μ. (κ)			+		+	■	+		+						+		+	6	0	Δημοφιλής
Π. Μ. (α)			-			+	■			-			-				-	1	4	Απορριπτόμενος
Π. Χ. (α)		-			+	+		■						-		+		3	2	Αντιφατικός
Π. Ν. (α)	+	+			+				■	+		-		-		+		5	2	Δημοφιλής
Σ. Δ. (κ)									-		■							0	1	Παραμελημένος
Σ. Φ. (κ)					-	-			-	-		■						0	5	Απορριπτόμενος
Σ. Γ. (α)				+	-		+	+	+	+			■					5	1	Δημοφιλής
Φ. Π. (α)	+	+			+				+	+				■		+	+	7	0	Δημοφιλής
Χ. Μ. (κ)		-	-												■			0	2	Παραμελημένος
Χ. Γ. (α)	-	-			+	-								-	-	■		0	5	Απορριπτόμενος
Χ. Ρ. (κ)			+	+				-				+	+	+	+		■	6	1	Δημοφιλής
Τι δίνει (+)	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
Τι δίνει (-)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ Β΄

	Κ. Γ. (κ)	Κ. Ά (α)	Λ. Κ. (κ)	Λ. Μ. (κ)	Μ. Β. (α)	Π. Γ. (κ)	Π. Μ. (κ)	Π. Μ. (α)	Π. Χ. (α)	Π. Ν. (α)	Σ. Δ. (κ)	Σ. Φ. (κ)	Σ. Γ. (α)	Φ. Π. (α)	Χ. Μ. (κ)	Χ. Γ. (α)	Χ. Ρ. (κ)	Επilogές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών
Κ. Γ. (κ)	■						+					+				-		2	1	Αντιφατικός
Κ. Ά (α)		■		-	-	-	-	-	-	-				+		-	-	1	9	Απορριπτόμενος
Λ. Κ. (κ)	-		■		-				-	-		+	-		+	-		2	8	Απορριπτόμενος
Λ. Μ. (κ)				■					-		+		+				+	3	1	Μ.Ο.
Μ. Β. (α)					■			-	+	+			+				+	5	2	Δημοφιλής-Μ.Ο.
Π. Γ. (κ)						■	+	+			+			-	-		+	5	2	Δημοφιλής-Μ.Ο.
Π. Μ. (κ)	+						■	+						-	+			4	1	Δημοφιλής-Μ.Ο.
Π. Μ. (α)	-	-	-					■		-	-	-					-	1	7	Απορριπτόμενος
Π. Χ. (α)		+			+				■	+				+	-	+		5	1	Δημοφιλής
Π. Ν. (α)		+	+		+					■		-		+		+		7	1	Δημοφιλής
Σ. Δ. (κ)				-							■							0	1	Παραμελημένος
Σ. Φ. (κ)				+		-						■						1	2	Αντιφατικός
Σ. Γ. (α)	+	-		+				+			+	+	■	-				5	3	Αντιφατικός-Μ.Ο.
Φ. Π. (α)	+	+	+		+				+	+				■		+		7	1	Δημοφιλής
Χ. Μ. (κ)				-											■		-	0	2	Παραμελημένος
Χ. Γ. (α)	-	-						-	-			-				■		0	6	Απορριπτόμενος
Χ. Ρ. (κ)					+				-				+		+		■	3	1	Μ.Ο.
Τι δίνει (+)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
Τι δίνει (-)	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3			