

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Διπλωματική εργασία με θέμα:

**ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑΣ ΤΗΣ:
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**



**Επόπτης / Επιβλέπων Καθηγητής: Μάριος Α. Πουρκός
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Δέσποινα Ζαχαράκη
Α.Μ. ...92...**

ΡΕΘΥΜΝΟ 2016

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Περίληψη διπλωματικής εργασίας.....	5
Abstract of the Master thesis.....	6
Εισαγωγή.....	7
Ευχαριστίες.....	11
 ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εννοιολογικές οριοθετήσεις της πειθαρχίας	
1.1. Εισαγωγή.....	13
1.2. Η έννοια της πειθαρχίας : Ορισμοί, ιστορική αναδρομή.....	13
1.3. Η έννοια της σχολικής πειθαρχίας.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Πειθαρχικές πρακτικές μέσα στην τάξη υπό το πρίσμα της παραδοσιακής παιδαγωγικής	
2.1. Εισαγωγή.....	20
2.2. Προληπτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού για την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη.....	20
2.3. Πρακτικές αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων: η χρήση των ποινών.....	21
2.3.1. Τα είδη των ποινών.....	22
2.3.2. Το σύστημα ποινών του 19ου αιώνα στην ελληνική πραγματικότητα.....	23
2.4. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Πειθαρχία και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις	
3.1. Εισαγωγή.....	27
3.2. Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων.....	27
3.3. Συγκροτημένες προτάσεις αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων με πρακτικές εξωτερικού ελέγχου.....	30
3.4. Συγκροτημένες προτάσεις αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων με πρακτικές αυτοελέγχου.....	31
3.4.1. Ψυχοδυναμική σχολή.....	31
3.4.2. Ανθρωπιστική σχολή.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης για τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη	
4.1. Εισαγωγή.....	35
4.2. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.....	35
4.3. Η συμβολική αλληλεπίδραση για το ζήτημα της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η θεωρία του Foucault για τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη	
5.1. Εισαγωγή.....	37
5.2. Σώμα και πειθαρχία μέσα στην τάξη.....	37
5.3. Ο έλεγχος και ο προγραμματισμός της δραστηριότητας μέσα στην τάξη.....	38

5.4. Οργάνωση του χώρου και του χρόνου μέσα στην τάξη.....	38
5.5. Η σύνθεση των δυνάμεων μέσα στην τάξη.....	39
5.6. Πειθαρχικές πρακτικές: η επιτήρηση, ο ποινικός μηχανισμός, η εξέταση.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η Συστημική προσέγγιση του σχολείου για ζητήματα πειθαρχίας	
6.1. Εισαγωγή.....	42
6.2. Η εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας από τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου.....	42
6.2.1. Η διαγενεαλογική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου.....	44
6.2.2. Η στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου.....	45
6.2.2.1. Τα παράδοξα στην επικοινωνία.....	46
6.2.2.2. Η τεχνική της εστίασης στα θετικά.....	47
6.2.3. Η διαγενεαλογική και η στρατηγική προσέγγιση για την αντιμετώπιση πειθαρχικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη «δύσκολη συμπεριφορά» των μαθητών.....	47
6.3. Η θεωρία συστημάτων και οι αρχές της κυβερνητικής.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις σε σχέση με τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη του δημοτικού σχολείου	
7.1. Εισαγωγή.....	51
7.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	51
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Θεωρητική θεμελίωση της ποιοτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα	
8.1. Εισαγωγή.....	57
8.2. Μέθοδοι ποιοτικής έρευνας.....	57
8.3. Η εθνογραφική μεθοδολογία.....	58
8.4. Η μελέτη περίπτωσης.....	59
8.5. Η συμμετοχική παρατήρηση.....	59
8.6. Η συνέντευξη στην έρευνα.....	60
8.7. Η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη.....	60
8.8. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας.....	61
8.9. Το κοινωνιομετρικό τεστ.....	61
8.10. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της εθνογραφικής μεθοδολογίας.....	62
8.11. Ζητήματα ηθικής στην εθνογραφική έρευνα.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Ερευνητικός σχεδιασμός	
9.1. Εισαγωγή.....	65
9.2. Στόχος και ερωτήματα της έρευνας.....	65
9.3. Δείγμα της έρευνας.....	66
9.4. Χώρος και χρόνος της έρευνας.....	66
9.5. Η μεθοδολογία της έρευνας.....	67
9.6. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας.....	67
9.7. Οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας.....	68
9.7.1. Πρώτη φάση: Συμμετοχική παρατήρηση και τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου.....	68
9.7.2. Δεύτερη φάση: Το κοινωνιομετρικό τεστ.....	69

9.7.3. Τρίτη φάση: Η κλινική ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό.....	70
9.7.4. Τέταρτη φάση: Τα ιχνογραφικά έργα.....	71
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Το βίωμα της τρέχουσας καθημερινότητας της εκπαιδευτικού στην τάξη αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας	
10.1. Εισαγωγή.....	73
10.2. Το βίωμα της εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη τάξη σε όλη τη σχολική χρονιά.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Ζητήματα πειθαρχίας υπό το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης	
11.1. Εισαγωγή.....	75
11.2. Ο δάσκαλος ως μεταλαμπαδευτής γνώσεων.....	75
11.3. Ο δάσκαλος ως φορέας κοινωνικοποίησης και ως πρότυπο συμπεριφοράς.....	75
11.4. Ο μαθητής ως συνοδοιπόρος.....	76
11.5. Η αντίληψη της εκπαιδευτικού για τα εμπόδια στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης.....	76
11.6. Η αντίληψη της εκπαιδευτικού για τις αιτίες της φασαρίας στην τάξη.....	77
11.7. Οι αντιδράσεις των παιδιών στις πειθαρχικές πρακτικές: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τα παιδιά και παιδιών μεταξύ τους.....	78
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: Η πειθαρχία στην τάξη με βάση τη θεωρία του Foucault	
12.1. Εισαγωγή.....	81
12.2. Το σώμα του μαθητή και η πειθαρχία.....	81
12.3. Η οργάνωση του χώρου και η πειθαρχία.....	81
12.4. Η χρήση του χρόνου ως πειθαρχικού μέσου.....	82
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων στην τάξη	
13.1.Εισαγωγή.....	84
13.2. Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων.....	84
13.2.1. Η άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων.....	84
13.2.2. Εποπτεία του συνόλου της τάξης και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.....	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14: Πειθαρχικές στρατηγικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης	
14.1. Εισαγωγή.....	85
14.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων.....	85
14.2.1. Διερεύνηση της αιτίας εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές/τις μαθήτριες και καθοδήγησή τους.....	85
14.2.2. Προσπάθεια σύσφιξης των σχέσεων των παιδιών.....	87
14.2.3. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η χρήση του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης ως στρατηγική αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη.....	89
14.2.4. Επίκληση στο φιλότιμο των παιδιών.....	91
14.3. Αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους.....	91

14.3.1. Στάση του διευθυντή και των συναδέλφων.....	91
14.3.2. Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15: Πειθαρχικές πρακτικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της μιχεβιοριστικής προσέγγισης	
15.1. Εισαγωγή.....	93
15.2. Αγνόηση, Αναφορά ονόματος ατακούντος, Υποβολή ερώτησης σε ατακούντα μαθητή, Ευγενικές συστάσεις, Υπενθύμιση κανόνων λειτουργίας της τάξης.....	93
15.3. Το σύστημα συνεπειών.....	94
15.4. Η χρήση υλικών αμοιβών.....	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16: Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα	
16.1. Εισαγωγή.....	96
16.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων.....	96
16.3. Συζήτηση.....	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17: Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	102
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	112
Παράρτημα 1: Ενδεικτικά παραδείγματα του ημερολογίου επιτόπιας παρατήρησης και του απολογισμού της μέρας.....	113
Παράρτημα 2: Ενδεικτικά κοινωνιομετρικά τεστ των παιδιών – Συμπεράσματα.....	134
Παράρτημα 3: Η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με τη δασκάλα.....	136
Παράρτημα 4: Ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφήματος.....	141
Παράρτημα 5: Ενδεικτικά χαρτιά αυτοαξιολόγησης των παιδιών.....	146

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο σύστημα της σχολικής τάξης αναπτύσσεται ένα πολυσύνθετο δίκτυο διαπροσωπικών, αλλά και κοινωνικών σχέσεων. Κατά την παιδευτική πράξη, οι μετέχοντες σε αυτήν τη διαδικασία βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, η οποία τελικά επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η διατήρηση της ισορροπίας της σχολικής τάξης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των πειθαρχικών πρακτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της, μελετώντας την περίπτωση μιας τάξης του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνογραφική μεθοδολογία. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 8 μαθητές και 10 μαθήτριες ηλικίας 9 ετών, οι οποίοι-ες φοιτούν στη Γ' τάξη Δημοτικού Σχολείου, στο χωριό της νήσου Μυκόνου, σε τμήμα 18 συνολικά μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Η διαδικασία της έρευνας περιελάμβανε τέσσερις φάσεις: παρατήρηση και τήρηση σημειώσεων, κοινωνιομετρικό τεστ, κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό και ιχνογραφικά έργα.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν τις πειθαρχικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη και τον τρόπο που η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνονταν και βίωνε τα ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη της χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία ερευνητικών εργαλείων. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου και του τριγωνισμού να μπορεί κανείς να καταλήξει σε ασφαλή (έγκυρα και αξιόπιστα) συμπεράσματα για τη μελέτη περίπτωσης της συγκεκριμένης τάξης.

Το βασικό συμπέρασμα από την ανάλυση των δεδομένων μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, της θεωρίας του Foucault και της συστημικής προσέγγισης είναι ότι η εκπαιδευτικός κατέφυγε σε συνδυασμό πειθαρχικών πρακτικών από εναλλακτικές αλλά και από παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των ζητημάτων πειθαρχίας που προέκυπταν στην τάξη της. Άλλο βασικό συμπέρασμα είναι ότι ο τρόπος οργάνωσης του χώρου της τάξης, ο τρόπος χρήσης του χρόνου από την εκπαιδευτικό και ο βαθμός ελέγχου του σώματος των μαθητών συνδέονται με τις διαδικασίες εξασφάλισης πειθαρχίας και ισορροπίας στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Διαχείριση της σχολικής τάξης, Εθνογραφική μεθοδολογία, Μελέτη περίπτωσης, Πειθαρχία, Πειθαρχικές πρακτικές, Σχολική τάξη.

ABSTRACT OF THE MASTER THESIS

DISCIPLINARY PRACTICES AND TEACHERS' PERCEPTIONS CONCERNING THE MANAGEMENT OF SCHOOL CLASS AND THE MAINTENANCE OF ITS BALANCE: A CASE STUDY BASED ON ETHNOGRAPHIC METHODOLOGY

The classroom system is a complex network of interpersonal and social relationships. In the context of educational practice, the participants are in a constant communication and interaction, which ultimately affects decisively the development of social and learning behavior of students. For the smooth conduct of the educational process is necessary to maintain the balance of the classroom.

The aim of the present study is to investigate the disciplinary practices and perceptions of teachers for classroom management and the maintenance of its balance. The research data comes from a case study of a classroom of primary school based on ethnographic methodology. The research sample consists of 8 male students and 10 female students aged 9 years old. These students attend the third class in a primary school in the village Ano Mera in the island of Mykonos during the school year 2014-2015. The research process included four phases: observation and taking notes, sociometric tests, semi-structured interview with the teacher and drawings.

For the collection of research data concerning the disciplinary practices applied in the classroom and how the teacher understood and experienced the discipline problems in the classroom is used a variety of research tools. We used the method of content analysis and triangulation in order to have valid and reliable conclusions concerning the case study of our research.

The main conclusion from data analysis in the context of the theory of symbolic interaction and the theory of the Foucault and the systemic approach is that the teacher used a combination of alternative and traditional disciplinary practices in order to deal with discipline issues of her class. Another important conclusion is that the way that classroom space and time is organized by the teacher and the student's body control is related to the discipline procedures and management of the school class and the maintenance of its balance.

Key words: Case Study, Classroom management, Discipline, Disciplinary Practices, Ethnographic methodology, School class, Teachers' perceptions.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο ως οργανισμός έχει έναν εξειδικευμένο χαρακτήρα, που το διαφοροποιεί απ' τους άλλους οργανισμούς. Αυτό οφείλεται στο ότι είναι επιφορτισμένο με συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες και συγκεκριμένα τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης. Αυτός είναι και ο βασικός λόγος που αποκαλείται παιδαγωγικός οργανισμός. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του σχολείου είναι ότι απευθύνεται σε παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους. Οφείλει, λοιπόν, το σχολείο να λάβει τα ανάλογα μέτρα κάτω από σαφή παιδαγωγική οπτική, να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Να λαμβάνει δηλαδή έμπρακτα υπόψη τις όποιες ιδιαιτερότητες του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2000).

Η φοίτηση στο σχολείο περιλαμβάνει και προϋποθέτει ένα σύνολο ρυθμίσεων και διευθετήσεων, όπως για παράδειγμα, την έναρξη και τη λήξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την προσέλευση, το πρόγραμμα μαθημάτων, τα διαλείμματα, τις σχολικές γιορτές, κ.ά., μέσω των οποίων καθορίζονται και οριοθετούνται βασικές παράμετροι και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κάθε στοιχείο της καθημερινής σχολικής ζωής. Οι ποικίλες κανονιστικές ρυθμίσεις και διευθετήσεις συγκροτούν, στο σύνολό τους, ένα πλαίσιο οργάνωσης με βάση το οποίο τα υποκείμενα καλούνται να συντονίζονται και να διευθετούν τη συμμετοχή τους και τις παρεμβάσεις τους. Όταν παραβιάζονται οι όροι αυτού του πλαισίου, γίνεται, συνήθως, λόγος για σχολική παραβατικότητα και για ανάγκη επιβολής σχολικής πειθαρχίας.

Στο σύστημα της σχολικής τάξης αναπτύσσεται ένα πολυσύνθετο δίκτυο διαπροσωπικών, αλλά και κοινωνικών σχέσεων. Κατά την παιδευτική πράξη, οι μετέχοντες σε αυτήν τη διαδικασία βρίσκονται σε μια συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση, η οποία τελικά επιδρά αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής και μαθησιακής συμπεριφοράς των μαθητών. Για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η διατήρηση της ισορροπίας της σχολικής τάξης.

Τα προβλήματα πειθαρχίας που αναφέρονται στη σχολική τάξη παρακωλύουν την ομαλή ροή της διδασκαλίας είτε αποσπώντας τον εκπαιδευτικό από το έργο του, είτε δημιουργώντας ανησυχία στην τάξη και απόσπαση της προσοχής των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ή τις δραστηριότητές τους και τέλος, δημιουργούν παραδείγματα για επόμενες παραβατικές συμπεριφορές (Κυρίδης, 1999: 117).

Για να γίνει κατανοητή η ανεπιθύμητη συμπεριφορά, είναι σημαντικό να γίνεται αντιληπτή ως μέρος του συστήματος και να μελετηθούν οι αλληλεπιδράσεις που την αναπτύσσουν. Οι αλλαγές δεν απευθύνονται μόνο στον μαθητή αλλά σε όλο το σύστημα της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 1999).

Τη σπουδαιότητα της διατήρησης της ισορροπίας της τάξης για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας τονίζουν πολλοί συγγραφείς, όπως επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία.

Η προκειμένη εργασία γίνεται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας, που ορίζεται για τους φοιτητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος με Κατεύθυνση «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση» και με ειδικότητα «Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις». Σε αυτή επιχειρείται η διερεύνηση των πειθαρχικών πρακτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της, μελετώντας την περίπτωση μιας τάξης του δημοτικού σχολείου με βάση την εθνογραφική μεθοδολογία.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη: το θεωρητικό μέρος, το μεθοδολογικό-ερευνητικό μέρος και τα αποτελέσματα της έρευνας. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από επτά κεφάλαια, το μεθοδολογικό-ερευνητικό μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια και το τρίτο μέρος συνιστά τα αποτελέσματα της έρευνας και αποτελείται από οχτώ κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο, το οποίο έχει τίτλο «Εννοιολογικές οριοθετήσεις της πειθαρχίας», γίνεται προσπάθεια να δοθούν κάποιοι ορισμοί για την πειθαρχία καθώς και τη σχολική πειθαρχία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Πειθαρχικές πρακτικές μέσα στην τάξη υπό το πρίσμα της παραδοσιακής παιδαγωγικής», γίνεται αρχικά αναφορά στις προληπτικές πρακτικές που δύναται να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός για την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη σύμφωνα με την παραδοσιακή παιδαγωγική. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η χρήση των ποινών ως πρακτική αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων. Έπειτα, αναπτύσσονται τα είδη των ποινών και γίνεται αναφορά στο σύστημα ποινών του 19ου αιώνα στην ελληνική πραγματικότητα. Το κεφάλαιο καταλήγει στην προοπτική της συμπεριφοριστικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση πειθαρχικών ζητημάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Πειθαρχία και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις», παρουσιάζονται αρχικά δύο μοντέλα πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων της ερευνητικής σχολής. Κατόπιν, αναφέρονται συγκροτημένες προτάσεις αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων με πρακτικές εξωτερικού ελέγχου, καθώς και με πρακτικές αυτοελέγχου.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης για τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη», παρουσιάζεται το γενικό σκέπτεσθαι που έχει η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης καθώς και η θέση της για το ζήτημα της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Η θεωρία του Foucault για τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη», αναπτύσσονται οι βασικές θέσεις της θεωρίας του Foucault σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού αναφέρονται οι πρακτικές της επιτήρησης, του ποινικού μηχανισμού και της εξέτασης, οι οποίες σύμφωνα με το Foucault χρησιμοποιούνται για την επιβολή της πειθαρχίας στο σχολείο.

Στο έκτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Η συστημική προσέγγιση του σχολείου για ζητήματα πειθαρχίας», γίνεται αναφορά σε πρώτο επίπεδο στην εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας από τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου. Έπειτα, παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που προέρχονται από τη διαγενεαλογική και τη στρατηγική προσέγγιση και οι οποίες είναι σχετικές με ζητήματα πειθαρχίας που μπορεί να προκύψουν στο χώρο της τάξης. Κατόπιν παρουσιάζονται οι τεχνικές που εφαρμόζονται από τη διαγενεαλογική και τη στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου και οι οποίες δύναται να συνδράμουν θετικά σε προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Στο τέλος του κεφαλαίου, θέλοντας να δωθεί μια πληρέστερη εικόνα της συστημικής προσέγγισης και λαμβάνοντας υπόψιν τα λεγόμενα του Winkin (1981) ότι η γενική θεωρία συστημάτων και η κυβερνητική εξελίσσονται σχεδόν παράλληλα και συνδυάζονται ώστε να προκύψει η λεγόμενη συστημική προσέγγιση, παρατίθενται οι γενικές αρχές της θεωρίας των συστημάτων και της κυβερνητικής.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, που έχει τίτλο «Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις σε σχέση με τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη του δημοτικού σχολείου», γίνεται

προσπάθεια ανασκόπησης της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας αναφορικά με τις έρευνες που έχουν γίνει για το ζήτημα της πειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο.

Στο όγδοο κεφάλαιο της εργασίας και πρώτο του μεθοδολογικού-ερευνητικού μέρους, που έχει τίτλο «Θεωρητική θεμελίωση της ποιοτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα» γίνεται συνοπτική αναφορά στις μεθόδους έρευνας που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, καθώς και σε διάφορα ζητήματα εγκυρότητας, αξιοπιστίας και ηθικής που αφορούν στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Στο ένατο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Ερευνητικός σχεδιασμός», παρουσιάζονται αρχικά οι στόχοι, τα ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας. Επίσης, αναφέρονται ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής της μελέτης καθώς και το δείγμα που συμμετείχε σε αυτή. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στη διαδικασία και στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ώστε να διεξαχθεί η έρευνα. Τέλος, περιγράφεται η κάθε φάση της ερευνητικής πορείας ξεχωριστά.

Στο δέκατο κεφάλαιο της εργασίας και πρώτο του τρίτου μέρους, δηλαδή των αποτελεσμάτων, που έχει τίτλο «Το βίωμα της τρέχουσας καθημερινότητας της εκπαιδευτικού στην τάξη αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τον τρόπο που η εκπαιδευτικός βίωσε τα ζητήματα πειθαρχίας της τάξης της.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Ζητήματα πειθαρχίας υπό το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας της τάξης μέσα από πρίσμα της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Στο δωδέκατο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Η πειθαρχία στην τάξη με βάση τη θεωρία του Foucault», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη θεωρία του Foucault για το ζήτημα της πειθαρχίας στην τάξη.

Στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων στην τάξη», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη τάξη για την πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και άρα για την εξασφάλιση της ομαλής ροής της διδασκαλίας.

Στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Πειθαρχικές στρατηγικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης», παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας της τάξης μέσα από πρίσμα της συστημικής προσέγγισης.

Στο δέκατο πέμπτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Πειθαρχικές πρακτικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της συμπεριφοριστικής προσέγγισης», παρουσιάζονται οι τρόποι αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών τους οποίους χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δέκατο έκτο κεφάλαιο, που έχει τίτλο «Σύνοψη αποτελεσμάτων και συζήτηση», επιδιώκεται η σύνοψη των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από όλες τις φάσεις της έρευνας και γίνεται συζήτηση γύρω από αυτά.

Στο δέκατο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, που έχει τίτλο «Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα», γίνεται σχολιασμός των περιορισμών που έχει η παρούσα μελέτη και παρατίθενται ιδέες και προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν από μελλοντικούς ερευνητές, ώστε να δοθεί μια βελτιωμένη εναλλακτική προοπτική για εφαρμογή της έρευνας αυτής στο μέλλον.

Στη συνέχεια ακολουθεί η βιβλιογραφία και τα παραρτήματα με ενδεικτικά παραδείγματα του ημερολογίου επιτόπιας παρατήρησης και του απολογισμού της μέρας, ενδεικτικά κοινωνιομετρικά τεστ των παιδιών – συμπεράσματα, την

ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με τη δασκάλα, ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης
ιχνογραφήματος και ενδεικτικά χαρτιά αυτοαξιολόγησης των παιδιών.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους βοήθησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Αρχικά, στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Μάριο Πουρκό για την πολύτιμη καθοδήγηση, κατανόηση και συμπαράσταση του καθώς χωρίς τη βοήθεια του δε θα είχε ολοκληρωθεί η εργασία. Υποστήριξε και κατεύθυνε με εξαιρετικό ενδιαφέρον, παρέχοντας τις πολύτιμες συμβουλές του σε όλη τη διάρκεια της πορείας της μελέτης. Παράλληλα, αισθάνομαι υποχρεωμένη να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα. Δέχτηκε πρόθυμα την ύπαρξή μου στην τάξη της ως παρατηρητής και αφιέρωσε με όλη της την καλή διάθεση τον προσωπικό της χρόνο για να μοιραστεί ζητήματα της καθημερινότητας της στην τάξη. Επίσης, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλα τα πρόσωπα του στενού μου περιβάλλοντος, τους γονείς μου και τους φίλους μου που με υποστήριξαν σε όλη αυτήν την προσπάθεια αλλά και που κατανόησαν ότι δε μπορούσα να τους αφιερώσω το χρόνο που θα ήθελα ή που με χρειαζόταν. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος το συντροφό μου για την ηθική, συναισθηματική συμπαράσταση αλλά και την αξιέπαινη κατανόηση που έδειξε σε όλη αυτή την πορεία. Σε αρκετές περιπτώσεις που συναντούσα δυσκολίες, εκείνος με ενθάρρυνε να συνεχίσω και να μην εγκαταλείψω την προσπάθεια. Τον ευχαριστώ, με αίσθημα ευγνωμοσύνης. Ελπίζω ότι θα καταφέρω να αναπληρώσω το χρόνο που «χάθηκε» με τους δικούς μου ανθρώπους αλλά και ότι θα ανταπωδώσω τη στήριξή τους.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εννοιολογικές οριοθετήσεις της πειθαρχίας

1.1. Εισαγωγή

Η έννοια της πειθαρχίας είναι τόσο οικεία, ώστε είναι εύκολο καθένας να της αποδώσει κάποιο πρόχειρο ορισμό και ταυτόχρονα δύσκολο, αφού η μέχρι σήμερα ενασχόληση στο χώρο των Κοινωνικών ή Ανθρωπιστικών Επιστημών δεν έχει κατορθώσει να οριοθετήσει με ακρίβεια τον όρο πειθαρχία και συνεπώς τον συγγέει με άλλους εννοιολογικά συγγενείς. Ωστόσο είναι ξεκάθαρο ότι πρόκειται για μια έννοια που έχει αποκτήσει πολλές και διαφορετικές σημασιοδοτήσεις τόσο θετικές όσο και αρνητικές μέσα στο πέρασμα του χρόνου (Λύτρας, 1983: 42).

Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της πειθαρχίας καθώς και της σχολικής πειθαρχίας.

1.2. Η έννοια της πειθαρχίας: Ορισμοί, ιστορική αναδρομή

Για τους αρχαίους Έλληνες η πειθαρχία αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα εύρυθμης λειτουργίας του κράτους και αναγνωρίζεται ως «ευπείθεια», ως «υπακοή στους γραπτούς και άγραφους νόμους» και ως «έμπρακτος ενστερνισμός του συστήματος αξιών που διέπουν τον κοινωνικό βίο και την ηθική» (Κυρίδης, 1999: 13). Για τον Πλάτωνα «ευνομία» είναι η «πειθαρχία νόμων σπουδαίων», για τον Αισχύλο «πειθαρχία γαρ εστί της ευπραξίας μήτηρ» και για τον Σοφοκλή «αναρχίας δε μείζον ουκ έστι κακό».

Η λέξη «discipline» (λατινικά *discere*, δηλαδή μαθαίνω, σπουδάζω) ενέχει διπλή έννοια: από τη μια μεριά είναι ένας όρος που υποδηλώνει τους διάφορους κλάδους της γνώσης και από την άλλη υπονοεί τον κανόνα, την τάξη και τη διατήρησή της. Μάλιστα το γαλλικό λεξικό Robert προσθέτει και μια τρίτη σημασία: πειθαρχία είναι η τιμωρία που επιβάλλει τη διατήρηση του κανόνα και κατ' επέκταση, το ίδιο όργανο της τιμωρίας, ένα είδος μαστιγίου (Ντουέ, 1992: 18). Σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη (Μπαμπινιώτης, 1998: 1365) ως πειθαρχία ορίζεται «η υποταγή στους ανώτερους ή ορισμένες αρχές, η υπακοή στις διαταγές, στους νόμους, στους ισχύοντες κανόνες». Μάλιστα τη διαχωρίζει σε «στρατιωτική πειθαρχία» εννοώντας «την απόλυτη υποταγή κάθε κατώτερου στρατιώτη στις διαταγές κάθε ανωτέρου», σε «εσωτερική πειθαρχία» εννοώντας «την υπακοή σε πρόσωπα και αρχές που έχουν εξουσία με την ίδια τη θέληση του αρχομένου» και σε «εξωτερική πειθαρχία» εννοώντας «την υπακοή σε κανόνες και υποχρεώσεις που επιβάλλεται με φόβο ή την απειλή τιμωρίας». Επομένως, η πειθαρχία αναγνωρίζεται ως ένα εργαλείο, μια μέθοδος εξασφάλισης της επιβίωσης και της συνέχειας των κοινώς αποδεκτών συστημάτων συμβίωσης και αλληλενέργειας των ατόμων (Κυρίδης, 1999: 14). Επίσης, ο Κυρίδης αναφέρει ότι η πειθαρχία «υφίσταται, γιατί υφίσταται κοινωνική οργάνωση οποιασδήποτε μορφής και υπάρχει όσο υπάρχουν κοινωνικά υποκείμενα τα οποία αλληλεπιδρούν» (1999: 19). Δε νοείται η πειθαρχία έξω από τα όρια της κοινωνίας ή της κοινωνικής ομάδας που θέτει κοινούς σκοπούς ενώ η κοινωνική μας πράξη, η συμπεριφορά μας όχι μόνο δεν είναι αυθόρμητη, πρωτογενής, ελεύθερη αλλά πειθαρχεί σε συγκεκριμένες αρχές και πρότυπα (Μυλωνάς, 1983: 58-59).

Στις μέρες μας δεν έχει χάσει την αρχική της νοηματοδότηση, ωστόσο έχει ενσωματώσει συγκεκριμένες δομικές κοινωνικές συσχετίσεις και πρακτικές που της προσδίδουν αρνητικά στοιχεία (Κυρίδης, 1999: 13). Συχνά και από πολλούς χρησιμοποιείται ο όρος πειθαρχία για να δηλώσει την απόλυτη υπακοή και συμμόρφωση (Σολομών, 1994). Ωστόσο, η πειθαρχία νοείται και ως προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, ώστε να πετύχει την ισορροπία του ανάμεσα στις βιολογικές και ψυχολογικές του ανάγκες και τις όποιες απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Κατά τον Καψάλη, όπως η ανικανότητα βιολογικής προσαρμογής σημαίνει βιολογικό θάνατο, το ίδιο και η ανικανότητα ψυχολογικής προσαρμογής σημαίνει ψυχολογικό θάνατο. Έτσι, μέσα από τη βιολογική προσαρμογή ο άνθρωπος επιβιώνει και μέσα από την ψυχολογική προσαρμογή καταξιώνεται (Καψάλης, 2005).

Ο Durkheim πιστεύει ότι η πειθαρχία αποτελεί τη βάση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας: «[...] στη ρίζα του ηθικού βίου υπάρχει η αίσθηση της κανονικότητας και η αίσθηση της ηθικής αυθεντίας». Ανάμεσα στις δυο αυτές πτυχές υπάρχει μια στενή συγγένεια και μάλιστα βρίσκουν την ενότητά τους σε μια πιο περίπλοκη έννοια η οποία τις περιλαμβάνει. Πρόκειται για την έννοια της πειθαρχίας, η οποία στοχεύει στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς και η οποία με τη σειρά της συνιστά βασικό στοιχείο της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης (Durkheim, 1963, στο Κυρίδης, 1999: 14).

Αν δεχθούμε ότι η κοινωνικοποίηση στοχεύει στην ομαλή ένταξη-ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, καθώς και ότι η διαδικασία αυτή μπορεί να πετύχει την αναπαραγωγή και διατήρηση της κοινωνίας τότε οφείλουμε να δεχθούμε πως για τον Durkheim η «κοινωνική πειθαρχία» συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για τη στήριξη του κοινωνικού οικοδομήματος (Κυρίδης, 1999: 15).

Επιπλέον, ο Durkheim θεωρεί ότι η πειθαρχία έχει ένα διπλό σκοπό: από τη μια να εξασφαλίζει την κανονικότητα στην ανθρώπινη συμπεριφορά και από την άλλη να θέτει συγκεκριμένους προς επίτευξη στόχους, οι οποίοι όμως περιορίζουν τον ορίζοντα των ατόμων (Κυρίδης, 1999: 15). Σύμφωνα με τον Durkheim η πειθαρχία είναι το κεντρικό σώμα της ηθικής αλλά και η ηθική είναι πειθαρχία (Σολομών, 1994: 118).

Η πειθαρχία λοιπόν αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία η οποία συστηματοποιεί και κανονικοποιεί τις ανθρώπινες πράξεις και ως κοινωνικό συστατικό και μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών εκδηλώνεται και συστηματοποιείται σταδιακά (Κυρίδης, 1999: 15). Πρόκειται για μια σταδιακή σχηματοποίηση των στάσεων, των πράξεων, των παρορμήσεων και των κοινωνικών προβολών των ατόμων και σύμφωνα με τον S. Nisbet τα τέσσερα στάδια της πειθαρχίας είναι τα εξής (Κυρίδης, 1999: 15-16):

1. Το στάδιο της συναίνεσης, όπου το άτομο ελέγχεται μέσα από διάφορες καταστάσεις πόνου και ευχαρίστησης, τις οποίες και συνηθίζει. Εδώ η πειθαρχία εμφανίζεται συνειρμικά.
2. Το στάδιο της αυταρχικότητας, όπου το άτομο αποδέχεται την ανωτερότητα κάποιων ατόμων και υπακούει στη θέλησή τους. Αυτό το στάδιο πειθαρχίας αναπτύσσεται κυρίως σε αυστηρά ιεραρχημένες κοινωνικές ομάδες, όπως ο στρατός αλλά και σε διάφορους γραφειοκρατικούς οργανισμούς.
3. Το στάδιο της κοινωνικής πειθαρχίας, όπου το άτομο ελέγχεται μέσω κοινωνικών δυναμικών που αναπτύσσονται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Στην περίπτωση αυτή ανήκει η σχολική πειθαρχία.
4. Το στάδιο της προσωπικής πειθαρχίας, όπου το άτομο μαθαίνει να ελέγχει τον εαυτό του μέσα από τις προσλαμβανόμενες κοινωνικές παραστάσεις, τις ιδέες του, την κυρίαρχη ιδεολογία, τους κοινωνικούς κανόνες και αξίες. Αποτελεί

το τελευταίο στάδιο της πειθαρχίας, όπου τα αποτελέσματα και των τριών υπόλοιπων σταδίων είναι ορατά.

Η πανταχού παρούσα πειθαρχία στηρίζει την ιδιόμορφη κατασκευή που λέγεται κοινωνία και μια έκφραση του Dilthey φαίνεται να προσδιορίζει τη διαμεσολαβητική αυτή λειτουργία της πειθαρχίας: η εξωτερική πίεση της κοινωνίας στο άτομο ασκείται ως πειθαρχία, ως ένταση που επενεργεί δια του εαυτού. Η κοινωνία χαρακτηρίζεται επομένως ως πραγματικότητα από την πειθαρχική της φύση, από το ότι δηλαδή επιβάλλει την υλική και αντικειμενική της παρουσία και επενεργεί στο άτομο μέσω της πειθαρχίας στην οποία το οδηγεί και αντιστρόφως η έλλειψη της αναγκαίας πειθαρχίας ορίζει την παθολογική κατάσταση της κοινωνίας ως ανομία (Κουζέλης, 1994: 264).

Σύμφωνα με το Max Weber, η έννοια της πειθαρχίας συμπεριλαμβάνει τη χωρίς κριτική και χωρίς αντίσταση υπακοή των μαζών. Ακόμη, ο Max Weber αναφέρει ότι:

[...] η πειθαρχία του στρατού είναι η μητρική αγκαλιά της πειθαρχίας εν γένει. Ο δευτερος μεγάλος δάσκαλος στην πειθαρχία είναι η μεγάλη σχολική μονάδα ... Η επιχειρησιακή πειθαρχία βασίζεται... εξ ολοκλήρου σε ορθολογική βάση και υπολογίζει όλο και περισσότερο, με τη βοήθεια κατάλληλων μεθόδων μέτρησης, τον μεμονωμένο εργάτη ως προς το όπτιμoum της αποδοτικότητάς του, σαν οποιοδήποτε μέσο παραγωγής που είναι πράγμα... Έτσι με τον εξορθολογισμό της πολιτικής και της οικονομικής κάλυψης των αναγκών προχωράει ακατάσχετα η ραγδαία εξάπλωση της πειθαρχίας ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο και περιορίζει όλο και περισσότερο τη σημασία του χαρίσματος και της ατομικά διαφοροποιημένης πράξης (αναφέρεται στο Κυρίδης, 1999: 17).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι ο Foucault παρατηρεί πως στις δυτικές κοινωνίες κατά τη νεώτερη εποχή αναπτύχθηκαν πρακτικές με σκοπό τη συγκρότηση των υποκειμένων. Πρόκειται για μια μορφή καθυπόταξης, που συνίσταται στην άσκηση μιας ιστορικά συγκεκριμένης μορφής εξουσίας/γνώσης πάνω στην άμεση εμπειρία του ατόμου και επιφέρει συγκεκριμένους μετασχηματισμούς πάνω σε αυτό (Σολομών, 1994: 117-118). Τη μορφή αυτής της εξουσίας/γνώσης, η οποία συνιστά μια γενικευμένη στρατηγική εξορθολογισμού της κοινωνίας, την αποκαλεί πειθαρχία. Θα υποστηρίξει πως «οι πειθαρχίες χαρακτηρίζουν, ταξινομούν, εξειδικεύουν, κατατάσσουν σε κλίμακα, ταξινομούν βάσει μιας νόρμας, ιεραρχούν τα άτομα, τα μεν σε σχέση με τα δε και τέλος αποκλείουν και αχρηστεύουν» (Σολομών, 1992: 17). Η πειθαρχία, όπως ορίζει ο Foucault, συνίσταται στη δράση ενός συστήματος τεχνικών, αποσκοπεί στην παραγωγή ρυθμισμένων συμπεριφορών και αυτοελεγχόμενων υποκειμένων και είναι ένας τρόπος καθυπόταξης σε σχέσεις εξουσίας που με τη δράση της πειθαρχίας τείνουν να μετατραπούν σε σχέσεις κυριαρχίας (Σολομών, 1994: 118). Συνεπώς, η πειθαρχία αποτελεί συστατικό στοιχείο της εξουσίας. Η εξουσία ως καταπιεστικός μηχανισμός και ως μηχανισμός ελέγχου των κοινωνικών λειτουργιών επιφυλάσσει για την πειθαρχία το ρόλο του εντεταλμένου μηχανισμού για την επιβολή της, τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της (Κυρίδης, 1999: 18).

Σύμφωνα με την παραπάνω άποψη, κατά την οποία η εξουσία εγκαθιδρύεται παράλληλα ή ταυτόχρονα με την εγκαθίδρυση της πειθαρχίας, ο Γ. Πεπονής θα ορίσει τρεις τρόπους εγκαθίδρυσης της πειθαρχίας (Κυρίδης, 1999: 18-19):

1. Η ιεραρχική επίβλεψη διαχέεται σε όλο το εύρος των πειθαρχικών οργανισμών. Συνδέεται με την οπτική επιτήρηση, τη γενίκευση δηλαδή του εξουσιαστικού και ελεγκτικού βλέμματος ανωτέρου προς κατώτερο.

2. Θεσμοποιούνται συστήματα κυρώσεων και επιβραβεύσεων που συναρτώνται με τον όλο και λεπτομερέστερο προσδιορισμό της κοινωνικής συμπεριφοράς και την ολοένα και λεπτομερέστερη διάγνωση των αποκλίσεων από την κανονικότητα.
3. Θεσμοποιούνται εξετάσεις με τη διπλή έννοια που έχει ο όρος στο σχολείο και το νοσοκομείο. Η εξέταση επιτρέπει τη διάγνωση της κατάστασης των ατόμων, την κατάταξή τους στους ταξινομικούς πίνακες των γνώσεων, των θεσμών καθώς και τον προσδιορισμό τυχόν διορθωτικών μέτρων, αν διαπιστωθούν αποκλίσεις από τις προδιαγεγραμμένες καταστάσεις. Επομένως η εξέταση συγκροτεί τα άτομα ως αντικείμενα εξουσίας και γνώσης ταυτόχρονα.

Η παραπάνω θεώρησή της πειθαρχίας ως παράγωγο και συστατικό στοιχείο της εξουσίας συνιστά τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η αρνητική σημασιοδότηση του όρου (Κυρίδης, 1999: 18-19).

1.3. Η έννοια της σχολικής πειθαρχίας

Όλα τα οργανωμένα κοινωνικά συστήματα αξιοποιούν διάφορες τεχνικές πειθαρχίας, ώστε να παράγουν καθορισμένες μορφές συμπεριφοράς, καθώς και για να εξασφαλίζουν σχέσεις κυριαρχίας των φορέων της πειθαρχίας επί των μελών του συστήματος. Επομένως, και το σχολείο, ως ένα οργανωμένο κοινωνικό σύστημα, δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση στη χρήση πειθαρχίας. Μάλιστα, συχνά η εξασφάλιση πειθαρχημένων ατόμων αποτελούσε κριτήριο αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Ο όρος “discipline” στα γαλλικά, όπως ήδη αναφέρθηκε, σημαίνει από τη μια τους διάφορους κλάδους της γνώσης και από την άλλη «τον κανόνα ή την τάξη». Επίσης, η λατινική λέξη “discere”, από όπου προέρχεται ο όρος discipline, σημαίνει μαθαίνω – σπουδάζω. Στα αγγλικά η λέξη disciple σημαίνει μαθητής και η λέξη discipleship σημαίνει μαθητεία. Στα ελληνικά, ο όρος «παιδεύω» έχει την έννοια του μορφώνω, αλλά και την έννοια του τιμωρώ. Τέλος, στα εβραϊκά η λέξη musar σημαίνει ταυτόχρονα μόρφωση και τιμωρία (Κυρίδης, 1999: 30).

Η αγωγή αντανακλά τις κυρίαρχες κοινωνικές αντιλήψεις και τις ηθικές και πνευματικές αξίες της εποχής της και του κοινωνικού συστήματος που λαμβάνει χώρα και συνεπώς ως έννοια και διαδικασία βρίσκεται στο επίκεντρο των συνεχών αλλαγών στη δομή του κοινωνικού ιστού και στις συνεπαγόμενες εναλλαγές των κυρίαρχων στάσεων και αξιών. Κατά αυτό τον τρόπο, με το πέρασμα του χρόνου η σχολική πειθαρχία, ως έννοια και ως πρακτική, θα μελετηθεί αρκετά και μάλιστα θα παρουσιάζεται με εντελώς διαφορετική οπτική στα σύγχρονα εγχειρίδια παιδαγωγικής απ’ ό,τι στα παλιότερα συναρτημένη της εξέλιξης της παιδαγωγικής σκέψης.

Θα της αποδοθούν ορισμοί που μπορούν να χωριστούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: πρώτον αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεύτερον αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης και τρίτον αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως μηχανισμό για την εξασφάλιση και την εδραίωση των σχολικών και των ευρύτερων εξουσιαστικών δομών (Κυρίδης, 1999: 28).

Σύμφωνα με τον Ausubel (Αραβανής, 1998: 10), η πειθαρχία συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και στην εύκολη ανάπτυξη της ηθικής του συνείδησης με την εσωτερίκευση των ηθικών

κανόνων. Επίσης, με την πειθαρχία κατοχυρώνεται η συναισθηματική ασφάλειά του, γιατί χωρίς το σταθερό εξωτερικό έλεγχο καταλαμβάνεται από σύγχυση.

Κατά τον Ασπιώτη, η υπακοή στον κανόνα είναι η πρώτη ελευθερία την οποία στη συνέχεια ακολουθεί η δεύτερη ιδεώδης ελευθερία, που είναι η υπακοή στη συνείδηση, στις ύψιστες αξίες (ό.π.). Επιπλέον, ο Ασπιώτης υποστηρίζει πως μια αναστατωμένη τάξη στην οποία κανείς δεν μπορεί να εργασθεί, επιδρά αρνητικά στην ψυχική υγεία. Προσθέτει πως και η αυστηρή πειθαρχία της απόλυτης ακινησίας σώματος και ίσως και του νου, δεν προδίδει καλή ψυχική υγεία (Ασπιώτης, 1962: 126).

Ο Καψάλης (Καψάλης, 2005: 525) θεωρεί ότι ο όρος πειθαρχία είναι πολύ ευρύς και γενικός και το γεγονός αυτό οδηγεί πολλές φορές σε παρανοήσεις. Στην παιδαγωγική γλώσσα, όπως ορίζει, με τον όρο «πειθαρχία» δεν εννοείται συνήθως η κατάχρηση εξουσίας του εκπαιδευτικού κατά έναν τρόπο που να εξασφαλίζει την τυφλή υπακοή και την απόλυτη συμμόρφωση των μαθητών με τις θελήσεις του. Αλλά με τον όρο σχολική πειθαρχία εννοείται η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που συμβάλλουν στην απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και συντελούν στο να πετύχει τους σκοπούς της. Άρα, αφού σκοπός της σχολικής πειθαρχίας είναι να βοηθήσει το μαθητή να σκέφτεται αυτόνομα και να ενεργεί αυτόβουλα και υπεύθυνα, η πειθαρχία στο σχολείο δεν είναι συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας αλλά προϋπόθεση για την ομαλή διεξαγωγή της (Κυρίδης, 1999: 28). Έτσι κατά αυτό τον τρόπο αντιδιαστέλλεται η σχολική με τη στρατιωτική πειθαρχία, όπου η άσκηση πειθαρχικού ελέγχου τείνει να εξασφαλίσει τυφλή υπακοή, όταν στις σχολικές δραστηριότητες αναπτύσσεται η αυτενέργεια και επιδιώκεται η τόνωση «του Εγώ του μαθητή» (ό.π.).

Για τον Durkheim, σκοπός της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της σχολικής πειθαρχίας είναι «μέσα από την πρακτική της σχολικής πειθαρχίας να εγχαραχθεί στο παιδί το πνεύμα της πειθαρχίας». Από την εμπειρία της υπακοής και της ρυθμισμένης πράξης και συμπεριφοράς μέσω της συνήθειας η πειθαρχία ανεβαίνει στην ατομική και συλλογική συνείδηση και εσωτερικεύεται (Σολομών, 1994: 118-119). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός κατέχει κυρίαρχη και εξουσιαστική θέση στη σχολική κοινωνικοποίηση, τη σχολική τάξη και την εκπαιδευτική διαδικασία και οφείλει να μορφοποιεί πρακτικές και λειτουργικές απαιτήσεις που στοχεύουν στην κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίες και στηρίζονται στην άσκηση πειθαρχίας (Κυρίδης, 1999: 31).

Ο Σολομών αναγνωρίζει τον εξουσιαστικό ρόλο του σχολείου ως φορέα της κοινωνικής εξουσίας στους μαθητές, ο οποίος είναι εμφανής στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και στα πειθαρχικά μέτρα που λαμβάνονται για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και την επίτευξη των στόχων αυτής. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «η σχολική πειθαρχία, θέτοντας σε λειτουργία μια σειρά από μηχανισμούς χώρου, όργανα, μεθόδους και τεχνικές που τη συνθέτουν αναλύει, ρυθμίζει, καθιστά γνωρίσιμα και τυποποιεί τα παιδιά που ανατίθενται στο σχολικό θεσμό και έτσι χαρακτηρίζει αποφασιστικά τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας» (Σολομών, 1992: 16).

Ο Jones (Κυρίδης, 1999: 29) υποστηρίζει ότι «η πειθαρχία, στον απλούστερο ορισμό της είναι η διαδικασία επιβολής των κανόνων της τάξης έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να ελαχιστοποιηθεί η αταξία». Με παρόμοιο τρόπο αντιλαμβάνεται τη σχολική πειθαρχία και ο Doyle, ο οποίος και τη συνδέει πιο στενά με τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο:

Πειθαρχία στην τάξη σημαίνει, εντός λογικών πλαισίων, να ακολουθούν οι μαθητές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης κατά τρόπο σύμφωνο με τις διαμορφωμένες αποδεκτές εκπαιδευτικές συνισταμένες (Doyle, 1986: 395).

Σύμφωνα με τους Curwin και Mendler το πρόβλημα της πειθαρχίας στην τάξη αφορά μια κατάσταση στην οποία οι ανάγκες του ατόμου έρχονται σε σύγκρουση με τις ανάγκες της ομάδας ή του κύρους που αντιπροσωπεύει η ομάδα. Συγκεκριμένα, στο σχολείο υπάρχει πειθαρχικό παράπτωμα όταν η συμπεριφορά ενός μαθητή αποτελεί εμπόδιο για την παρακολούθηση του μαθήματος από τους μαθητές ή για τη διδασκαλία του μαθήματος από το δάσκαλο (Curwin & Mendler, 1991: 3790). Βέβαια, με βάση τα παραπάνω η έννοια της πειθαρχίας αποσυνδέεται από την άσκηση εξουσίας του δασκάλου και την απαίτησή του για απόλυτη υπακοή και συμμόρφωση των μαθητών προς τις επιθυμίες του καθώς όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παπανούτσος «η ισχύς που του δίνει η θέση μέσα στην τάξη, μπορεί εύκολα να παρασύρει το δάσκαλο στην υπεροψία, την αυθαιρεσία και την κατάχρηση εξουσίας» (Αραβανής, 1998: 11).

Κατά τον Fend, η σχολική πειθαρχία είναι απαραίτητη, όμως τα όρια μεταξύ αυτής ως μέσου της σχολικής αγωγής και της πειθαρχίας ως στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα λεπτά. Αυτό συμβαίνει γιατί:

Οι απαιτήσεις για πειθαρχία είναι αναγκαίες. Σταθεροποιούν το σχολείο ως θεσμό. Μπορεί όμως να οδηγήσουν και σε παρεμπόδιση της διαδικασίας της μάθησης και να καταστούν έτσι δυσλειτουργικές. Το αρχικό μέσο (πειθάρχηση) μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σκοπό και οι αρχικοί σκοποί να περάσουν στο περιθώριο (Κυρίδης, 1999: 32).

Αξίζει να σημειωθεί και η άποψη του Gramsci για την πειθαρχία και τη σύνδεσή της με τη γνώση και το σχολείο. Κατά τον Gramsci, η παραγωγή, αναπαραγωγή, νομιμοποίηση και μετάδοση της γνώσης συνιστά ένα σύστημα ιδεολογικής πειθαρχίας. Έτσι σύμφωνα με τον Gramsci η πειθαρχία στο σχολείο δεν είναι η διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία ως αναπαραγωγή και μετάδοση της γνώσης (στο Κυρίδης, 1999: 31).

Η πειθαρχία στο σχολείο έχει απασχολήσει αρκετά όσους ασχολούνται με τα θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απόνεις, όπως του Wayson (βλ. Κυρίδης, 1999: 29), σύμφωνα με τις οποίες η επιβολή της πειθαρχίας αποτελεί εισβολή στην αρμονία της σχολικής ζωής και συνεπώς θεωρείται περιττή, θα διατυπωθούν στο πέρας του χρόνου αναλογικά με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για τη φύση της παιδικής ηλικίας και του τρόπου χειρισμού και αντιμετώπισης των παιδιών και των προβλημάτων τους. Συνεπώς η πειθαρχία στο σχολείο θα σημασιοδοτηθεί με διαφορετικούς τρόπους και τα πειθαρχικά προβλήματα θα τύχουν διαφορετικών αντιμετώπισεων. Μάλιστα η εξέλιξη της παιδαγωγικής και οι ιδεολογικές συνιστώσες της αστικής κοινωνίας δικαίου θα δώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα προοδευτική ρότα που αναβαθμίζει το ρόλο και την προσωπικότητα του μαθητή τόσο ως προς την τυπική του θέση στο σχολικό σύστημα, όσο και ως προς την αναγνώριση των ατομικών του ελευθεριών που για πολλούς αιώνες είχαν θυσιαστεί στο βωμό της προσπάθειας δημιουργίας μελλοντικών χρηστών πολιτών και πειθήνιων κοινωνιών (Κυρίδης, 1999: 37).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο άρθρο 28 § 2 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού γίνεται επισήμανση για το ζήτημα της πειθαρχίας:

Τα κράτη – μέλη οφείλουν να λαμβάνουν όλα τα απαραίτητα μέτρα ώστε να εξασφαλίζουν ότι η σχολική πειθαρχία θεσμοθετείται με τρόπο σύμφωνο με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια του παιδιού και με τα υπόλοιπα άρθρα της σύμβασης (Κυρίδης, 1999: 39).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Πειθαρχικές πρακτικές μέσα στην τάξη υπό το πρίσμα της παραδοσιακής παιδαγωγικής

2.1. Εισαγωγή

Η έννοια της πειθαρχίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχει λάβει ποικίλες νοηματοδοτήσεις με την πάροδο των χρόνων. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, η πειθαρχία έχει επίσης λάβει διαφορετικά νοήματα ανά τους καιρούς, σύμφωνα με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και μεθόδους. Παλαιότερα η σχολική πειθαρχία συνεπαγόταν απόλυτη υπακοή που μέσω πειθαρχικών μεθόδων όπως η «ασιτία» ή ο «ραβδισμός», στόχευαν στη διαμόρφωση υπάκουων και συμμορφωμένων ατόμων.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι πειθαρχικές πρακτικές του σχολείου υπό το πρίσμα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, το σύστημα ποινών που χρησιμοποιήθηκε στην Ελλάδα το 19ο αιώνα καθώς και η συμπεριφοριστική προσέγγιση αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων.

2.2. Προληπτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού για την εξασφάλιση της πειθαρχίας στην τάξη

Σύμφωνα με τον Γεωργούλη (1973), στα πλαίσια της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να υπάρχουν τόσο «προληπτικά μέτρα» όσο και «κατασταλτικά μέτρα». Η παραδοσιακή παιδαγωγική αναφέρει ως προτεινόμενες προληπτικές πρακτικές τη συμβουλή, την απειλή, την απαγόρευση και την επιστασία (Παγιατάκης, 1960).

Η συμβουλή αποτελεί το μέσο με το οποίο ο εκπαιδευτικός συνιστά αυτό που θεωρεί ότι χρειάζονται οι μαθητές –είτε ατομικά είτε σε επίπεδο ομάδας-, αποσκοπώντας να παρέμβει κυρίως εκεί που υπάρχει αμέλεια των καθηκόντων. Μια αποτελεσματική συμβουλή βέβαια χαρακτηρίζεται από ήρεμο τόνο και γνήσιο ενδιαφέρον και εμπεριέχει την επίδραση της πειθούς για αυτό που οφείλει ο μαθητής να πράττει. Τέλος, οι συμβουλές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ καθώς εάν η χρήση τους γίνει πολύ συχνή, χάνουν την αξία και το νόημά τους και ενδέχεται τελικά να μην εισακουστούν (Αραβανής, 1998).

Συνεχίζοντας με την απειλή, μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός ενημερώνει και προειδοποιεί το μαθητή ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του θα έχει τις ανάλογες συνέπειες, αποσκοπώντας έτσι να τον αποτρέψει από αυτήν. Προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η απειλή ως μέσο πρόληψης θα πρέπει:

1. να είναι σαφές στο μαθητή ότι η απειλή θα καταστεί πραγματική, έτσι ώστε να είναι αξιόπιστη και να έχει νόημα,
2. ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί την απειλή αλλά με ήρεμο τρόπο, χωρίς ξεσπάσματα θυμού και υπερβολικές αντιδράσεις που υποδηλώνουν απώλεια ελέγχου και
3. να αποφεύγονται σε συστηματικό ρυθμό οι απειλές, καθώς εάν είναι πολύ συχνές χάνουν την απήχησή τους στους μαθητές.

Η επόμενη πειθαρχική πρακτική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί προληπτικά, σύμφωνα με τον Αραβανή (1998), είναι η απαγόρευση. Μέσω της απαγόρευσης περιορίζονται η ελευθερία και η αυτενέργεια του μαθητή, με απώτερο σκοπό την πιστή υπακοή στις εντολές που του δίδονται. Η μορφή που λαμβάνει λεκτικά είναι αρνητική («μην κάνεις αυτό») και παρόλο που σήμερα δε θεωρείται ενδεδειγμένη παιδαγωγική μέθοδος, στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής θεωρούνταν ότι ιδιαίτερα σε παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά και προφυλακτικά για το ίδιο το παιδί. Βάσει αυτής της άποψης προτείνονται οι απαγορεύσεις εφόσον: (α) δεν είναι τόσο συχνές, (β) έχουν λογικό χαρακτήρα και είναι πραγματοποιήσιμο αυτό που απαιτεί ο εκπαιδευτικός, (γ) είναι σαφείς, κατανοητές και σύντομες, (δ) δεν είναι υπό διαπραγμάτευση αλλά είναι οριστικές με την έννοια ότι εξασφαλίζεται η επίβλεψη του εκπαιδευτικού στην εκτέλεση των εντολών του, (ε) παρουσιάζουν ακολουθία και συνέπεια, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός τηρεί σε κάθε περίπτωση και μέρος την απαγόρευση και (στ) δε δίδουν την αίσθηση του αυθαίρετου αλλά έπονται κάποιας αναγκαιότητας, καθιστώντας έτσι σαφές στο μαθητή ότι αποτελεί καθήκον και υποχρέωσή του αυτό το οποίο του ζητείται.

Η τρίτη και τελευταία πρακτική που αναφέρεται στο πλαίσιο της πρόληψης είναι η επιστασία, η οποία αναφέρεται στην επιτήρηση του εκπαιδευτικού με στόχο την πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Η εν λόγω πρακτική μπορεί να είναι αποτελεσματική στις ακόλουθες περιπτώσεις: (α) η επιτήρηση δεν είναι συνεχής, καθώς σε αυτή την περίπτωση καθίσταται ενοχλητική και παρεμποδίζει την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και υπευθυνότητας από τον μαθητή, (β) πραγματοποιείται με διακριτικότητα και δε λαμβάνει τη μορφή κατασκοπίας, (γ) διεξάγεται έμμεσα, καθώς προτείνεται η παράλληλη συνδιαλλαγή και αλληλεπίδραση με τους μαθητές και (δ) συστήνεται η σταδιακή υποχώρηση της επιτήρησης όσο μεγαλώνει το παιδί –εκτός από ειδικές περιπτώσεις που κρίνεται σκόπιμη (Αραβανής, 1998).

2.3. Πρακτικές αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων: η χρήση των ποινών

Στο πλαίσιο της παραδοσιακής παιδαγωγικής αντίληψης, η επικρατέστερη μορφή αντιμετώπισης και παρέμβασης του εκπαιδευτικού απέναντι στα πειθαρχικά προβλήματα αποτελούσε η επιβολή των ποινών. Παλαιότερα επικρατούσε η πεποίθηση ότι καλός εκπαιδευτικός είναι ο σκληρός και όσο το δυνατόν περισσότερο αυστηρός. Οι ποινές αποτελούν, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998), το κύριο συστατικό των εξουσιαστικών σχέσεων. Ειδικότερα ο ορισμός που αποδίδει στην ποινή είναι: «κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο, σαν αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου» (Ματσαγγούρας, 1998: 159).

Υπάρχουν και έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με την ποινή, καθώς το ζήτημα αυτό εγείρει τον προβληματισμό πολλών επιστημόνων και ερευνητών. Όπως αναφέρει ο Αραβανής (2004), μπορούν να διακριθούν τρεις διαφορετικές θεωρίες που σχετίζονται με την ποινή: η *ανταποδοτική* που πηγάζει από τις αντιλήψεις των φιλοσόφων Kant και Hegel και στηρίζεται στην ανταπόδοση με την έννοια της αποκατάστασης της δικαιοσύνης, η *προληπτική*, που βάσει του Feuerbach αναφέρεται στην αποτροπή της επανάληψης του ίδιου λάθους και η *αναμορφωτική* που αποσκοπεί στη βελτίωση του ατόμου.

Το σχολείο χρησιμοποιεί τη *φυσική*, την *ηθική* και τη *σωματική* ποινή. Στο επόμενο υποκεφάλαιο αναλύονται τα τρία αυτά είδη ποινών και η εφαρμογή τους στο σχολείο (Αραβανής, 2004).

Σύμφωνα με τον Αραβανή (2004: 19) η ποινή που επιβάλλεται στο παιδί δε θα πρέπει να αποβλέπει στην εκδίκηση του αλλά στη διόρθωση και βελτίωση της συμπεριφοράς του. Το σχολείο προκειμένου να κατακτήσει τους στόχους του προσπαθεί να διασφαλίσει την τήρηση ορισμένων καθηκόντων από τους μαθητές. Σε περίπτωση όμως που η επίτευξη των στόχων αυτών παρεμποδίζεται εξαιτίας της παράβασης καθήκοντος, της παρακοής ή αδιαφορίας των μαθητών, τότε η σχολική αγωγή αξιοποιεί την ποινή ως διορθωτικό μέσο. Η ποινή δηλαδή δύναται να ανατρέψει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να βοηθήσει το παιδί στο να παρουσιάσει στο μέλλον πιο επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς (Αραβανής, 2004: 19, 20). Πρόκειται για την τεχνική της τροποποίησης της συμπεριφοράς η οποία παρουσιάζεται στο τελευταίο υποκεφάλαιο αυτού του κεφαλαίου.

2.3.1. Τα είδη των ποινών

Το πρώτο είδος ποινών συνιστούν οι φυσικές ποινές, οι οποίες αναφέρονται στη φυσική συνέπεια που ακολουθεί μια προβληματική συμπεριφορά. Ένα παράδειγμα τέτοιας ποινής είναι η αποκατάσταση κάποιας υλικής ζημίας που έπραξε μέσω της καταβολής του ανάλογου χρηματικού ποσού για την επιδιόρθωσή της. Ο Rousseau ήταν ένας από τους θερμούς υποστηρικτές της φυσικής ποινής, αναφέροντας χαρακτηριστικά «μην προσφέρετε ποτέ στις αδιάκριτες θελήσεις του παρά εμπόδια φυσικά ή τιμωρίες γεννημένες από τις ίδιες τις πράξεις και που θα τις θυμάται σε ανάλογες περιπτώσεις» (Αραβανής, 1998: 23).

Γενικότερα, οι υπέρμαχοι των φυσικών ποινών πιστεύουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν αυτοενισχυτικά για το παιδί, καθώς του μεταφέρουν την αντίληψη της ποινής ως λογικό επακόλουθο της πράξης του. Γίνεται έτσι αντιληπτό για το μαθητή ότι δεν του επιβλήθηκε μια άδικη για τον ίδιο ποινή αλλά μια ποινή η οποία αρμόζει στην πράξη και όχι στον ίδιο, αποτρέποντας έτσι την ανάπτυξη συγκρουσιακών ή δυσαρμονικών σχέσεων μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνονται πάντα υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα το ενδεχόμενο επικινδυνότητας που μπορεί να ενυπάρχει με την επιβολή κάποιας φυσικής ποινής για τον μαθητή ή ηλικία ή ιδιοσυγκρασία κάθε μαθητή (Αραβανής, 1998). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εφαρμογή του νόμου των φυσικών συνεπειών έχει τα όρια της, καθώς δεν είναι δυνατόν να επιλυθούν όλα τα πειθαρχικά προβλήματα με αυτόν τον τρόπο. Επιπλέον οι δυσάρεστες συνέπειες της πράξης ενός μαθητή πολλές φορές δεν μπορούν να περιοριστούν μόνο στον ίδιο και όχι στους συμμαθητές του. Επισημαίνεται τέλος πως οι μαθητές δεν πρέπει να υφίστανται τις φυσικές συνέπειες των πράξεών τους για μεγάλο διάστημα, καθώς γρήγορα συνηθίζουν στα νέα δεδομένα (για παράδειγμα, μη χρήση ενός υπολογιστή στον οποίο έχουν προξενήσει βλάβη) και χάνεται το νόημα της εφαρμογής του νόμου των φυσικών συνεπειών. Τέλος, πρέπει να προσθέσουμε πως για να εφαρμοστεί ο νόμος των φυσικών συνεπειών θα πρέπει να υπάρχει η σχέση της πράξης και της συνέπειάς της. Επομένως μια τιμωρία (όπως για παράδειγμα, η στέρηση του διαλείμματος) που δεν σχετίζεται με την πράξη του μαθητή συνήθως δεν επιλύει το πρόβλημα της απειθαρχής συμπεριφοράς αφού δεν υπάρχει η ανάλογη σχέση πράξης και συνέπειας (Fontana, 1996: 443-444· Καψάλης, 2005: 543-544).

Το δεύτερο είδος ποινών που αναφέρθηκε είναι οι ηθικές, οι οποίες λαμβάνουν διορθωτική σημασία με επίκεντρο το αίσθημα της ηθικής και τιμής. Οι ηθικές ποινές μπορούν να διακριθούν σε επιμέρους κατηγορίες: την επίπληξη – ατομική ή ομαδική-, την εκδήλωση αδιαφορίας, τη στέρηση της ελευθερίας, τη

γραπτή τιμωρία και την άρση της εμπιστοσύνης και της αγάπης. Βέβαια καθίσταται αντιληπτό ότι θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο κάθε παιδιού, καθώς πολλοί ηθικοί κανόνες δεν είναι εφικτό να τεθούν σε μικρότερη ηλικία, όπως η προσχολική. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (1932), για τους μαθητές του νηπιαγωγείου ή των πρώτων τάξεων του δημοτικού, η έννοια της δικαιοσύνης απορρέει από την εντολή του ενήλικα, ενώ οι ποινές λαμβάνουν το χαρακτήρα της εξιλέωσης.

Η πρώτη υποκατηγορία των ηθικών ποινών, η επίπληξη, αποτελεί την κύρια μορφή ηθικής ποινής. Ωστόσο, κατά την επιβολή της θα πρέπει να εστιάζει ο εκπαιδευτικός στο χαρακτήρα του παιδιού, καθώς μπορεί εύκολα να λάβει τη μορφή ειρωνείας και εμπαιγμού για το μαθητή και να λειτουργήσει υποτιμητικά γι' αυτόν. Σύμφωνα με έρευνες η επίπληξη, αλλά και η αδιαφορία, επενεργούν με δυσάρεστο τρόπο στο συναίσθημα και την ψυχή του παιδιού αναπτύσσοντας αισθήματα μειονεξίας, άγχους και ενοχής (Εμμανουηλίδης, 1965: 363). Η γραπτή τιμωρία μπορεί επίσης να συνδέσει τη μάθηση με την αγγαρεία και στη θέση της αντιπροτείνεται η συγγραφή εργασίας που μπορεί να αποτελέσει μέσο αγωγής. Τέλος, η στέρηση της εμπιστοσύνης και αγάπης δεν συνδράμει με την ηθική ανάπτυξη του παιδιού και θα μπορούσε ίσως να αντικατασταθεί από την «αρνητική αμοιβή» ως εναλλακτική (Παρασκευόπουλος, 1987).

Η τρίτη μορφή ποινής με τη μεγαλύτερη ιστορία και παράδοση είναι η σωματική ποινή. Οι σωματικές ποινές εφαρμόστηκαν κατεξοχήν και ευρέως στο μεσαίωνα, ενώ από την Αναγέννηση και έπειτα η σωματική ποινή καταδικάζεται. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη και τη σχετική νομοθεσία, η σωματική ποινή απαγορεύεται καθώς θεωρείται ότι καθιστά τα άτομα άβουλα, παθητικά και ενισχύει τη ροπή προς τη βία και την εγκληματικότητα (Hilthfield & Preinsent, 1952), μπορεί να προκαλέσει σωματική βλάβη αλλά και αισθήματα μίσους και εκδίκησης του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό (Kounin & Grump, 1961) και τραυματίζει σημαντικά –πολύ συχνά και ανεπανόρθωτα- την προσωπικότητα του παιδιού (Αραβανής, 1998: 26).

Η επιβολή σωματικών ποινών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή θεωρείται λοιπόν πράξη πειθαρχικά επιλήψιμη που αντιβαίνει στη δεοντολογία της παιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Παπά (1984: 21), «εκτός από την ηθική έχουν και ποινική ευθύνη και θα πρέπει σ' αυτό ακριβώς το σημείο να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υποτιμούν ή παραγνωρίζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο, είναι κατά τον επιεικέστερο χαρακτηρισμό ανάξιοι να ασκήσουν το έργο της αγωγής και μάθησης».

2.3.2. Το σύστημα ποινών του 19ου αιώνα στην ελληνική πραγματικότητα

Με τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους εγκαθιδρύθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης το αλληλοδιδασκτικό σχολείο, το οποίο βασίστηκε στο πνεύμα της επιβολής της τάξης και της πειθαρχίας και καθιέρωσε αυστηρούς κανόνες για την επιβολή αυτή. Το πλαίσιο αυτό τοποθετούσε τους μαθητές έρμαιοι των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που χρησιμοποιούσαν, ανάγοντας την τιμωρία σε παιδαγωγική μέθοδο, μέσα σε μια κοινωνία με κανονιστικά και αυστηρά πρότυπα (Ματσαγγούρας, 2006).

Το άρθρο 19 του ιδρυτικού νόμου του 1834 «Περί δημοτικών σχολείων» αποτυπώνει αυτή ακριβώς την εκπαιδευτική πράξη του 19ου αιώνα ως εξής: «Επ' αυτό τούτω έχει (ο διδάσκαλος) εντός της σχολής απεριόριστον την επ' αυτών (των μαθητών) επιτήρησιν, και δικαίωμα να ανταμείβει και να τιμωρεί αναλόγως»

(Δημαράς, 1983: 46). Σύμφωνα με τον Λέφα (1942), οι κυρίαρχες πρακτικές άσκησης της πειθαρχίας ήταν τότε η μαστίγωση και ο ραβδισμός, οι οποίες εν συνεχεία και λόγω των σοβαρών συνεπειών που προκάλεσαν αντικαταστάθηκαν από άλλες ποινές, όπως η ασιτία, η γονυκλισία και η πολύωρη ανάγνωση ή αποστήθιση κειμένου. Τα ανυπάκουα και ζωντανά παιδιά τοποθετούνταν στις μπροστινές θέσεις προκειμένου ο εκπαιδευτικός να έχει πιο άμεση πρόσβαση και να τα επιβλέπει, ενώ στην ενδεχόμενη μη συμμόρφωσή τους απομονώνονταν στις πίσω θέσεις για να μην αποσπάσουν την προσοχή των υπόλοιπων μαθητών.

Σύμφωνα με μια έρευνα που διεξήχθη από τον Κανάκη (1995), αναφορικά με τις ποινές που χρησιμοποιούνταν στα ελληνικά σχολεία κατά το διάστημα 1828 μέχρι 1831, προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία:

- Αλλαγή θέσης για τους μαθητές που απαντούσαν λάθος στις ασκήσεις.
- Μετακίνηση και αναφορά του μαθητή που δεν πειθαρχούσε.
- Κρέμασμα «ποινικών παρασήμων» στο λαιμό του ανυπάκουου μαθητή.
- Όρθια στάση στο βάθρο της έδρας με στραμμένο το πρόσωπο προς τον τοίχο.
- Σημείωση και αναφορά των απείθαρχων και άτακτων μαθητών.
- Υποβιβασμός του μαθητή για κάποιο χρονικό διάστημα στην κατώτερη τάξη.
- Η γραφή και ανάγνωση κατά την ώρα του διαλείμματος.
- «Επιστολές δυσареστήσεως» στους γονείς του μαθητή.
- Εξάλειψη του ονόματος του μαθητή από τον πίνακα τιμής.
- Καταγραφή του ονόματος του μαθητή στον «πίνακα της ατιμώσεως».
- Αποβολή του μαθητή από το σχολείο.
- Εκδίκαση των παραπτωμάτων του μαθητή, διεξάγοντας μιας μορφής «αιρετό δικαστήριο».

Το σύστημα πειθαρχίας και κανόνων ήταν ιδιαίτερα αυστηρό και περιελάμβανε ένα ευρύ φάσμα ρυθμίσεων το οποίο κυμαινόταν πέρα από τα όρια του σχολείου και εισερχόταν στην καθημερινή ζωή του μαθητή (Κανάκης, 1995). Διάφορες αναφορές στις πειθαρχικές μεθόδους γίνονται επίσης και στην ελληνική λογοτεχνία, σε έργα όπως «το σχολείο και το σπίτι» του Παλαμά, στο απόσπασμα «[...] κατέβηκε από την δασκαλοκαθέδρα, ώρμησε, άδραξε από το αντί το παιδί, του χτύπησε το κεφάλι στον τοίχο [...]» ή στο απόσπασμα από το έργο «ένα παιδί μετράει τ' άστρα» του Λουντέμη «οι καθηγητές του σχολείου συνεδριάζουν για το αν θα πρέπει να αποβάλλουν ως «άθεο» και «μαλλιαροαγύρτη» τον πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος, ο οποίος έγραψε την έκθεσή του στη δημοτική» (Κυρίδης, 1999).

Κατά τα τέλη του 19ου αιώνα, οι νεότεροι δάσκαλοι άρχισαν να μην εφαρμόζουν τα αυταρχικά και σκληρά μέσα της εποχής και στρέφονταν περισσότερο προς την παραίνεση και την καθοδήγηση προς τα παιδιά. Ωστόσο, η τιμωρία παρέμενε ως ένα επιτρεπόμενο και θεμιτό μέσο επιβολής και πειθαρχίας (Σολομών, 1992).

2.4. Η συμπεριφοριστική προσέγγιση αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων

Ο συμπεριφορισμός αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες ψυχολογικές σχολές του 20ού αιώνα. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, κάθε συμπεριφορά συνιστά αποτέλεσμα μάθησης και δύναται να τροποποιηθεί με επανεκπαίδευση. Για αυτό οι συμπεριφοριστές επικεντρώνονται στις συνθήκες του περιβάλλοντος οι οποίες ενθαρρύνουν την επιθυμητή μορφή συμπεριφοράς και σε αυτές που αποθαρρύνουν τις ανεπιθύμητες μορφές συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1999: 318).

Πιο συγκεκριμένα, η συμπεριφοριστική ψυχολογία εντάσσει στις συνθήκες που ευνοούν την επιθυμητή συμπεριφορά την παροχή επαίνων και επιδοκμασίας, την προβολή υποδειγμάτων προς μίμηση, την παροχή υλικών ή συμβολικών αμοιβών κ.τ.λ.. Στις συνθήκες εξάλειψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνει την αγνόηση, την ενίσχυση μορφών συμπεριφοράς που αναιρούν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, τις ποινές, τη στέρηση προνομίων, την απομόνωση κ.τ.λ. (Ματσαγγούρας, 1999: 319).

Τα συμπεριφοριστικά μοντέλα ασκούν σε υψηλό βαθμό εξωτερικό έλεγχο. Για παράδειγμα, οι K. O'Leary και S. O'Leary πρότειναν το ακόλουθο μοντέλο τροποποίησης της συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

1. *Εντοπισμός του προβλήματος*: σε αυτό το στάδιο η συμπεριφορά του μαθητή περιγράφεται με κάθε δυνατή ακρίβεια. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται σε ταμπέλες όπως «ενοχλητικός» ή «ζωηρός», αλλά παρατηρεί την ακριβή συμπεριφορά και καταγράφει τη συχνότητα εμφάνισής της στο μάθημα.
2. *Μελέτη των περιβαλλοντικών παραγόντων*: ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εντοπίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά και να εξακριβώσει πιθανές συσχετίσεις (είδος μαθήματος, φάση διδασκαλίας, χρόνος κ.λπ.). Επίσης στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός εντοπίζει και τις συνέπειες που έχει η συμπεριφορά (αναζήτηση περιβαλλοντικών αιτιών και αναζήτηση συνεπειών).
3. *Καθορισμός επιδιωκόμενων στόχων*: στο σημείο αυτό καθορίζεται η μορφή συμπεριφοράς με την οποία ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να αντικαταστήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Επίσης, είναι σημαντικό εδώ να καθορίζονται και τα επιτρεπτά όρια της παρεκτροπής.
4. *Επιλογή τρόπου παρέμβασης*: ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό οργανώνει τις παρεμβάσεις του, οι οποίες μπορεί να αφορούν τις συνθήκες διδασκαλίας (αντικείμενο, μέθοδος, κοινωνική οργάνωση τάξης) ή τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του μαθητή (συνέπειες, τιμωρία, αρνητική ενίσχυση). Στο στάδιο αυτό, επίσης, αξιολογούνται τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, συγκρίνονται με τους στόχους και τροποποιούνται κατάλληλα.

Ένα ακόμη γνωστό μοντέλο της συμπεριφοριστικής σχολής είναι αυτό της αποφασιστικής πειθαρχίας του L. Canter, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα (Ματσαγγούρας, 1999: 325, 326):

1. *Να καθορίσει τους κανόνες συμπεριφοράς και να γνωστοποιήσει με σαφήνεια τις προσδοκίες που έχει για τους μαθητές*: Οι κανόνες συμπεριφοράς παρουσιάζονται και έπειτα διευκρινίζονται στους μαθητές τόσο οι λόγοι που τους απαιτούν όσο και οι μορφές συμπεριφοράς που συνεπάγονται. Επίσης, θεωρείται καλό να αναρτώνται οι κανόνες αυτοί στην τάξη για συνεχή υπενθύμιση. Οι κανόνες αφορούν τον τρόπο συμπεριφοράς, αλλά και σχολικής εργασίας, και διαμορφώνονται ως εξής:
 - α) Ζητούμε άδεια, για να βγούμε έξω από την τάξη.
 - β) Διατηρούμε την τάξη καθαρή.
 - γ) Προσέχουμε στο μάθημα και δεν ατακτούμε.
2. *Να παρακολουθεί συστηματικά τη συμπεριφορά των μαθητών και να την αμείβει ή να την τιμωρεί ανάλογα*: Για να είναι άμεση και συστηματική τόσο η παρακολούθηση όσο και η ενημέρωση των μαθητών, ο εκπαιδευτικός, μόλις παρατηρήσει παράταση της μαθητικής αταξίας, καταγράφει στον πίνακα το όνομα του μαθητή. Αυτό λειτουργεί ως πρώτη (σιωπηρή) παρατήρηση προς το μαθητή που έχει κάνει αταξία. Αν ο μαθητής προβεί σε δεύτερη αταξία, ο εκπαιδευτικός σημειώνει ένα σημάδακι δίπλα στο όνομά του, που σημαίνει

ότι ο μαθητής θα χάσει 5 ή 10 λεπτά από το διάλειμά του. Τρία σημάδια σημαίνουν ότι ο μαθητής στερείται όλο το διάλειμμα. Τέσσερα, ότι χάνει το διάλειμμα και ειδοποιούνται οι γονείς του και, τέλος, πέντε, ότι μαζί με όλα τα παραπάνω παραπέμπεται και στο διευθυντή του σχολείου. Με παρόμοιο τρόπο, ανατροφοδοτεί άμεσα με θετικό τρόπο και τις θετικές μορφές συμπεριφοράς. Προς το σκοπό αυτό αξιοποιεί ποικίλους τρόπους ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς όπως τη χρήση λεκτικών επαίνων, την παροχή βραβείων, την ενημέρωση των γονέων και την έκφραση προσωπικού ενδιαφέροντος για το μαθητή.

3. *Να δηλώνει με κάθε τρόπο, γλωσσικό και παραγλωσσικό, την αποφασιστικότητά του να υπερασπισθεί τόσο τα δικά του δικαιώματα όσο και τα δικαιώματα των παιδιών για ασφαλές, πειθαρχημένο και δημιουργικό περιβάλλον:* Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει τους κανόνες, τις προσδοκίες και τις παρατηρήσεις του, έχοντας ένα σταθερό και αποφασιστικό τόνο φωνής, αλλά και διατηρώντας άμεση οπτική επαφή με τους μαθητές όλης της τάξης. Είναι σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να φροντίζει ώστε τα παραγλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιεί να ενισχύουν και να μην αναιρούν τα γλωσσικά μηνύματα.
4. *Να εξασφαλίζει τη συνεργασία της διεύθυνσης του σχολείου, των γονέων και λοιπών ειδικών, σε περίπτωση που η συμπεριφορά ενός παιδιού ξεφεύγει από τα συνηθισμένα όρια:* Η αντίληψη ότι ο καλός εκπαιδευτικός τα καταφέρνει πάντα μόνος του είναι λανθασμένη. Στις δύσκολες περιπτώσεις, είναι απαραίτητο να κινητοποιηθεί όλος ο σχολικός μηχανισμός, για να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό στην προσπάθειά του να επιβάλει την πειθαρχία στην τάξη του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πειθαρχία και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις

3.1. Εισαγωγή

Για τους εκπαιδευτικούς η αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων αποτελεί σημαντικό ζήτημα και τόπο διαρκούς προβληματισμού. Με τη χρήση του όρου «αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί ή και ο σχολικός οργανισμός ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ο όρος αντιμετώπιση δεν θα πρέπει να εννοηθεί μόνο ως η αντίδραση των εκπαιδευτικών απέναντι σε παραπτώματα των μαθητών. Ο όρος περιλαμβάνει μια ενότητα πρακτικών/στρατηγικών οι οποίες αποβλέπουν στην πρόληψη και στην καταστολή των απειθαρχων συμπεριφορών των μαθητών (Κυρίδης, 1999: 114).

Οι στρατηγικές πρόληψης περιλαμβάνουν μεθοδεύσεις που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, με ζητήματα που αφορούν την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη διοίκηση της σχολικής τάξης, κ.λπ. Από την άλλη, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των κρουσμάτων απειθαρχίας σχετίζονται με το χειρισμό καταστάσεων κρίσης ή ομαδικής απειθαρχίας, με τρόπους συμπεριφοράς κ.λπ. (Κυρίδης, 1999: 114).

3.2. Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων

Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (1999), οι βασικοί παράγοντες πρόληψης της απειθαρχίας συμπεριφοράς των μαθητών είναι η άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού και η σωστή καθοδήγηση της τάξης. Η σωστή προετοιμασία του εκπαιδευτικού προϋποθέτει οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας και προγραμματισμό των δραστηριοτήτων εντός της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 1999). Οι παιδαγωγικο-διδακτικές ενέργειες του δασκάλου θα πρέπει να στοχεύουν στην εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών για την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς, η ποιότητα και το περιεχόμενο των διδακτικών ενεργειών και των μαθητικών δραστηριοτήτων, συμβάλλουν στην πρόληψη της μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών και των συνεπαγωγών της στη ομαλή ροή της διδασκαλίας (Καψάλης, 2005: 529-530).

Αξιοσημείωτο ενδιαφέρον για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας παρουσιάζουν δύο μοντέλα της ερευνητικής σχολής, τα οποία είναι μετρίου εξωτερικού ελέγχου. Πρόκειται για το μοντέλο πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς του J. Kounin και για το μοντέλο αυτοελέγχου των Joyce και Weil. Τα μοντέλα ερευνητικής προέλευσης επιχειρούν να οργανώσουν σε συγκροτημένη προσέγγιση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διδακτική έρευνα (Ματσαγγούρας, 1999: 331-333).

Παρακάτω παρουσιάζονται οι θεωρητικές απόψεις και οι ερευνητικές διαπιστώσεις του J. Kounin αναφορικά με την οργάνωση της σχολικής τάξης και την

πρόληψη πειθαρχικών προβλημάτων (Kounin, 1970). Ο Kounin, ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων που ανέκυψαν από διδασκαλίες που είχαν βιντεοσκοπηθεί και τη σχετική μελέτη της συμπεριφοράς των δασκάλων, οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι ο αποτελεσματικός δάσκαλος μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές προλαμβάνει και ελαχιστοποιεί μαθητικές συμπεριφορές που δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επιπλέον, σημαντική είναι η άποψή του ότι οι διδασκαλικές παρεμβάσεις σε μια συγκεκριμένη παραβατική πράξη ενός μαθητή, επιδρούν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των υπόλοιπων μελών της σχολικής τάξης. Πρόκειται για το φαινόμενο της «επέκτασης των επιπτώσεων με τη μορφή κυμάτων», (ripple effect). Ο Kounin, δίνοντας λοιπόν έμφαση στην πρόληψη των πειθαρχικών προβλημάτων, προτείνει συγκεκριμένες τεχνικές που αφορούν τόσο την οργάνωση της τάξης όσο και την άσκηση της πειθαρχίας. Πιο συγκεκριμένα, οι 5 τεχνικές του Kounin είναι οι παρακάτω (Καψάλης, 2005: 531-532· Kounin 1970: 88 κ.έ.):

1. **Επίβλεψη και γνώση ενεργειών και αντιδράσεων της τάξης (withitness):** Ο δάσκαλος οφείλει κατά τη μαθησιακή διαδικασία να εποπτεύει ολόκληρη την τάξη και να έχει άμεση γνώση για τα όσα λαμβάνουν χώρα μέσα σ' αυτήν. Δηλαδή, να μην εστιάζει το ενδιαφέρον του στις δραστηριότητες μέρους της τάξης, αλλά να έχει άμεση αντίληψη των ενεργειών όλων των μαθητών, ώστε να είναι σε θέση να παρεμβαίνει εγκαίρως. Αυτό βέβαια προϋποθέτει εγρήγορση και συνεχή επίβλεψη από την πλευρά του δασκάλου, αποθαρρύνει όμως την εμφάνιση προβλημάτων πειθαρχίας.
2. **Συγχρονική επίβλεψη και αντιμετώπιση καταστάσεων (overlapping):** Σύμφωνα με τον Kounin, ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει την ικανότητα συνολικής καθοδήγησης και εποπτείας της τάξης. Επίσης, ο δάσκαλος θα πρέπει να δύναται να επιτελεί διαφορετικές διδακτικές ενέργειες και παρεμβάσεις ταυτοχρόνως, ώστε να μη διακόπτεται η ομαλή ροή της μαθησιακής διαδικασίας. Να μπορεί δηλαδή, ενώ παρακολουθεί ένα μαθητή που εργάζεται στον πίνακα, να δίνει πρόσθετη πληροφόρηση σε κάποιον άλλο που τη ζήτησε και παράλληλα να επιβλέπει τους άλλους, για να προλαμβάνει την εκδήλωση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Η ουσιαστική και ολοκληρωμένη γνώση του δασκάλου για τα όσα διαδραματίζονται μέσα στην τάξη, καταφαίνεται στην αμεσότητα και αποφασιστικότητα των παρεμβάσεών του (Καψάλης, 2005: 531· Τριλιανός, 1992: 70).
3. **Ομαλή ροή διδακτικών ενεργειών και μαθητικών δραστηριοτήτων:** Ο αποτελεσματικός δάσκαλος διεξάγει τη μαθησιακή διαδικασία με ρυθμό που ταιριάζει στις δυνατότητες των μαθητών. Οι ενέργειές του αποσκοπούν στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και στην αντιμετώπιση των μικροπροβλημάτων, δίχως να διαταράσσεται η ομαλή ροή του μαθήματος. Όπως επισημαίνει ο Kounin, πολλές φορές προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, από άστοχες παρεμβάσεις του δασκάλου την ώρα που οι μαθητές εργάζονται (Καψάλης, 2005: 532).
4. **Ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών:** Στο σχολείο που ενδιαφέρεται για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών, ο δάσκαλος με στοχευμένες διδακτικές ενέργειες επιδιώκει να δραστηριοποιήσει όλη την τάξη και να εμπλέξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πλαίσιο της διαλεκτικής του επικοινωνίας με την οργανωμένη ομάδα της σχολικής τάξης, ο δάσκαλος απευθύνεται προς όλους και όχι σε ορισμένους μαθητές, από τους οποίους πιθανώς να περιμένει και τις ορθές απαντήσεις. Η συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αφενός προάγει τη μάθηση, αφετέρου ενδυναμώνει τη συνοχή της ομάδας της σχολικής τάξης και

περιορίζει στο ελάχιστο την ύπαρξη πειθαρχικών προβλημάτων, όπως διαφαίνεται από τα πορίσματα των σχετικών ερευνών του R. Slavin (1988: 405-406, 414-415).

5. **Αποφυγή τυποποιημένων ενεργειών και καταστάσεων:** Έχει θεωρητικά υποστηριχθεί και εμπειρικά διαπιστωθεί ότι, τυποποιημένες και στερεότυπες διδακτικές ενέργειες και καταστάσεις κατά τη διδασκαλία, προκαλούν ανία στους μαθητές, αναστέλλουν τον αυθορμητισμό τους και τελικά, επειδή γίνονται πλέον συνήθεια, εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης (Τριλιανός, 992: 70· Φράγκου, 1984: 237-239). Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να φροντίζει ώστε να έχει ποικίλα πλάνα διδασκαλίας, καθώς επίσης και πολλές ενδιαφέρουσες για τους μαθητές δραστηριότητες.

Ένα ακόμη μοντέλο πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το μοντέλο αυτοελέγχου των Joyce και Weil, το οποίο εστιάζει στη διαδικασία ανάπτυξης του αυτοελέγχου, έχοντας ως απαραίτητη προϋπόθεση την εκούσια συμμετοχή του μαθητή. Βάση του μοντέλου αποτελούν έρευνες νεοσυμπεριφοριστικών ψυχολόγων οι οποίες αφορούν τη σχολική τάξη και κυρίως τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1999: 336).

Οι Joyce και Weil, στηριζόμενοι στις παραδοχές των νεοσυμπεριφοριστών, σύμφωνα με τις οποίες οι δυνατότητες αυτοελέγχου δεν εξαρτώνται από ενδογενείς ποιότητες του ατόμου, αλλά από το σωστό τρόπο οργάνωσης των γεγονότων και των στοιχείων του περιβάλλοντος, δημιούργησαν ένα μοντέλο που περιλαμβάνει τις παρακάτω τέσσερις φάσεις (Ματσαγγούρας, 1999: 337-338):

1. **Πρώτη φάση: Εισαγωγή του μαθητή στις νεοσυμπεριφοριστικές αρχές.** Ο εκπαιδευτικός βοηθάει το μαθητή να αντιληφθεί ότι η συμπεριφορά του προκύπτει από τις εκάστοτε περιβαλλοντικές συνθήκες και όχι λόγω αμετάβλητων εσωτερικών χαρακτηριστικών. Φυσικά, αυτό το πετυχαίνει όχι με τη μορφή διάλεξης, αλλά με αφορμή κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς, για το οποίο ο εμπλεκόμενος μαθητής εκφράζει την επιθυμία, αλλά και την αδυναμία να ξεπεράσει. Τελικά, ο μαθητής πρέπει να οδηγηθεί στο να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες αλλαγές στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον.
2. **Δεύτερη φάση: Καθορισμός σημείου εκκίνησης.** Η δεύτερη φάση ξεκινά με την καταγραφή των στοιχείων που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά, ώστε να εξακριβωθούν το μέγεθος, η ένταση και η συχνότητά της. Επιπλέον, σε αυτή τη φάση διερευνώνται οι συνθήκες που ευνοούν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη της προβληματικής συμπεριφοράς.
3. **Τρίτη φάση: Καθορισμός του προγράμματος αυτοελέγχου.** Ο μαθητής καθορίζει γραπτώς και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ρεαλιστικούς και υλοποιήσιμους βραχυπρόθεσμους αλλά και μακρυπρόθεσμους στόχους. Επίσης, ο μαθητής περιγράφει τις αλλαγές που θα επέλθουν στο περιβάλλον και το είδος των ενισχυτών που θα χρησιμοποιηθούν.
4. **Τέταρτη φάση: Εφαρμογή και τροποποίηση του προγράμματος αυτοελέγχου.** Στην τελευταία φάση τίθεται σε εφαρμογή το πρόγραμμα αυτοελέγχου. Ο εκπαιδευτικός συναντά συχνά το μαθητή και μαζί αξιολογούν την πρόοδο του μαθητή και προβαίνουν στις απαραίτητες τροποποιήσεις του προγράμματος. Καθώς περνά ο καιρός, η παρουσία και η παρέμβαση του εκπαιδευτικού περιορίζεται.

3.3 Συγκροτημένες προτάσεις αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων με πρακτικές εξωτερικού ελέγχου

Έχουν διαμορφωθεί αρκετές προτάσεις όσον αφορά την αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων. Παρακάτω παρουσιάζονται τα μοντέλα σχολικής πειθαρχίας που έχουν συγκροτήσει εκπρόσωποι της νεοσυμπεριφοριστικής σχολής. Τα νεοσυμπεριφοριστικά μοντέλα ελαττώνουν τον εξωτερικό έλεγχο σε σχέση με τα συμπεριφοριστικά και αυξάνουν τις δυνατότητες αυτορρύθμισης. Συγκεκριμένα, αντιπροσωπευτικά μοντέλα αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων της νεοσυμπεριφοριστικής σχολής είναι τα εξής:

Στη νεομπιχεβιοριστική σχολή οι ειδικοί έδωσαν έμφαση στις γνωστικές λειτουργίες (αντίληψη, προσοχή, μνήμη, σκέψη) των μαθητών που μεσολαβούν μεταξύ συνθηκών και αντίδρασης.

Ένα από τα νεοσυμπεριφοριστικά μοντέλα, είναι αυτό της «χελώνας» του A. Robin και των συνεργατών του (1976), το οποίο προορίζεται για μαθητές του νηπιαγωγείου και των μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το μοντέλο περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση οι μαθητές ασκούνται με παιγνιώδη τρόπο σε τεχνικές αυτοσυγκράτησης. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός ή δασκάλα αφηγείται μια ιστορία, σύμφωνα με την οποία ένα μικρό χελωνάκι, το οποίο εμπλέκεται συνεχώς σε διαμάχες και ξυλοδαρμούς, πληροφορείται από τη γιαγιά χελώνα ότι το μυστικό τους όπλο είναι σε στιγμές δύσκολες να μαζεύονται στο καβούκι του. Το μικρό χελωνάκι ακολουθεί τη συμβουλή της γιαγιάς και από τότε δεν μπλέχτηκε ξανά σε παρόμοιες περιστάσεις.

Υστερα από την αφήγηση της ιστορίας και τη σχετική επεξεργασία, η δασκάλα δείχνει στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μιμηθούν τη στάση της χελώνας (μαζεμένα άκρα και κεφάλι). Η δασκάλα - ή οι μαθητές - σε επικίνδυνες στιγμές ζητά από την τάξη ή από μεμονωμένους μαθητές να λάβουν τη θέση της χελώνας.

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές ασκούνται στη μυική χαλάρωση. Η δασκάλα κάνει συχνά στους μαθητές ασκήσεις χαλάρωσης και έντασης του μυϊκού συστήματος, σύμφωνα με την τεχνική του Jacobson (1938).

Τέλος, στην τρίτη φάση, οι μαθητές ασκούνται στην αναζήτηση πολλών εναλλακτικών τρόπων αντιμετώπισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μέσω των δραματοποιήσεων διαφόρων περιστατικών. Τονίζεται ότι στις εναλλακτικές επιλογές δε θα πρέπει να εμπεριέχεται το στοιχείο της βίας.

Ένα ακόμη νεοσυμπεριφοριστικό μοντέλο είναι αυτό της αυτοανάλυσης του Lovitt, το οποίο αναθέτει αποκλειστικά στο μαθητή τις διαδικασίες αυτοανάλυσης και αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς του. Το μοντέλο αυτοανάλυσης περιλαμβάνει τις παρακάτω τέσσερις φάσεις:

1. *Φάση αυτοπαρατήρησης και καταγραφής:* Ο μαθητής, αξιοποιώντας ένα ειδικό δελτίο παρατήρησης καταγράφει τη συχνότητα με την οποία εκδηλώνει τις επιθυμητές και τις μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.
2. *Φάση αυτοαξιολόγησης:* Ο μαθητής καλείται να αυτοαξιολογήσει τη συμπεριφορά του, βασισμένος στα αποτελέσματα της αυτοπαρατήρησης ή βασισμένος στην προσωπική του κρίση, σε περίπτωση που δεν προηγήθηκε συστηματική αυτοπαρατήρηση. Έπειτα καλείται να κρίνει αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχε θέσει σε συνεργασία με το δάσκαλό του.
3. *Φάση αυτοκαθορισμού της ενίσχυσης:* Ο μαθητής στηριζόμενος στα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης καθορίζει ποια και σε ποιο βαθμό από τις διαθέσιμες ενισχύσεις (αμοιβές) αναλογεί στη συμπεριφορά του.

4. *Φάση αυτοενίσχυσης*: Ο μαθητής υλοποιεί την εκτίμηση που έκανε κατά την προηγούμενη φάση και απολαμβάνει την αμοιβή που διάλεξε ως αρμόζουσα στη συμπεριφορά του.

Ένα άλλο νεοσυμπεριφοριστικό μοντέλο, αποτελεί το γνωστικό-κοινωνικό μοντέλο αυτοκαθοδήγησης του D. Meichenbaum. Ο Meichenbaum, επηρεαζόμενος από τη θεωρία του Vygotsky σχετικά με τον εσωτερικό μονόλογο, διατύπωσε μια μέθοδο τροποποίησης συμπεριφοράς, η οποία προωθεί την αυτο-καθοδήγηση του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

1. Ο εκπαιδευτικός εκτελεί παραδειγματικά το προς διδασκαλία έργο, ενώ ταυτόχρονα περιγράφει λεκτικά τον τρόπο σκέψης του και τις ενέργειές του.
2. Ο μαθητής εκτελεί, στη συνέχεια το ίδιο έργο υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, ο οποίος προσφέρει εξωτερική καθοδήγηση.
3. Ο μαθητής επαναλαμβάνει την εκτέλεση του έργου, ενώ την ίδια στιγμή περιγράφει λεκτικά τι κάνει και γιατί το κάνει, ώστε η ετερο-καθοδήγηση να γίνει λεκτική αυτο-καθοδήγηση.
4. Ο μαθητής επαναλαμβάνει το έργο, ενώ προσφέρει ψιθυριστά καθοδήγηση στον εαυτό του.
5. Τέλος, ο μαθητής επαναλαμβάνει ξανά το έργο επαναλαμβάνοντας εσωτερικά και σιωπηρά τις οδηγίες προς τον εαυτό του.

Η μέθοδος αυτή είναι αρκετά αποτελεσματική σε παιδιά τα οποία έχουν παρορμητικό στυλ εκτέλεσης εργασιών ή συμπεριφοράς μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1999: 330).

3.4 Συγκροτημένες προτάσεις αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων με πρακτικές αυτοελέγχου

3.4.1. Ψυχοδυναμική σχολή

Στα μοντέλα της ψυχοδυναμικής σχολής, η διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών κατέχει εξέχοντα ρόλο καθώς μέσα από αυτή γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθεί η μαθητική αυτονομία. Παρακάτω γίνεται αναφορά σε δύο αντιπροσωπευτικά μοντέλα της ψυχοδυναμικής σχολής (Ματσαγγούρας, 1999: 348, 349).

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική ερμηνεία της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, οι παρεκτροπές των μαθητών και οι αντιδράσεις τους είναι αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα ίδια αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον κόσμο. Έτσι, για θεωρητικούς όπως ο Dreikurs είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τα εσωτερικά τους κίνητρα που τους οδήγησαν σε αυτήν τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, τέσσερα είναι τα βασικά κίνητρα που μπορεί να οδηγούν στην παραβατική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

- *Εξασφάλιση προσοχής*: Μέσα από την προσοχή που λαμβάνει το άτακτο παιδί επιβεβαιώνει την κοινωνική του υπόσταση. Έτσι, με αρνητικούς τρόπους προσελκύει την προσοχή η οποία ενισχύει τη συμπεριφορά.
- *Επίδειξη δύναμης*: Όταν το παιδί αισθάνεται καταπιεστική την παρουσία ενηλίκων, προσπαθεί με κάθε τρόπο να αντιδράσει και να δείξει τη δική του δύναμη. Έτσι, καταφεύγει στις αταξίες που είναι ο δικός του τρόπος να επηρεάσει τη «ζωή των μεγάλων».
- *Επιδίωξη εκδίκησης*: Τα παιδιά που αισθάνονται αδικημένα μέσα από την αντιπαράθεσή τους με τους ενηλίκους νιώθουν πληγωμένα και προσπαθούν να ανταποδώσουν με κάθε βίαιο ή καταστροφικό τρόπο στους γύρω τους.

- *Εκδήλωση συναισθημάτων κατωτερότητας*: Τα παιδιά που αισθάνονται ότι έχουν αποτύχει προσπαθούν να επιβεβαιώσουν την παρουσία τους και την αξία τους, επιδίδονται σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές, παίρνουν την τιμωρία που αισθάνονται ότι τους αξίζει και απομονώνονται.

Οι κατ' ιδίαν συζητήσεις με τους μαθητές για τα εσωτερικά τους κίνητρα και η επιβολή κατάλληλων παρεμβάσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007).

Μέσα στο κλίμα της θεώρησης των αναγκών των μαθητών για αγάπη, έλεγχο, ελευθερία και χαρά, έχει προταθεί από τον Glasser το μοντέλο της γενικής συνέλευσης. Μέσα σε αυτό το μοντέλο οι μαθητές της τάξης παίρνουν έναν υπεύθυνο και αυτοπειθαρχούμενο ρόλο και δείχνουν ενδιαφέρον για την κοινή τους ζωή και τη συμπεριφορά μεμονωμένων ατόμων μέσα σε αυτήν. Προτείνεται, λοιπόν, να συνέρχεται η γενική συνέλευση της τάξης σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να τροποποιούνται κανόνες και να συζητούνται διάφορα θέματα σε ένα κλίμα αποδοχής και υπευθυνότητας. Το έργο της συνέλευσης αναπτύσσεται σε έξι φάσεις (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

1. *Δημιουργία κλίματος συμμετοχής*: όλα τα μέλη της ομάδας ενθαρρύνονται να διατυπώσουν τις προσωπικές τους απόψεις. Κρίσεις και αξιολογήσεις που αφορούν πρόσωπα ή απόψεις δεν επιτρέπονται.
2. *Παρουσίαση του προς συζήτηση προβλήματος*: οι μαθητές ή ο εκπαιδευτικός παρουσιάζουν το πρόβλημα που απασχολεί την τάξη και ζητούν να συζητηθεί. Γίνεται περιγραφή του προβλήματος και εντοπίζονται οι συνέπειές του.
3. *Προσωπική αποτίμηση της πράξης*: οι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται στην κατάσταση καλούνται να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά τους, να εντοπίσουν τις αρχές που τη διέπουν και να επιλέξουν μορφές μελλοντικής συμπεριφοράς.
4. *Επιλογή εναλλακτικών λύσεων*: οι μαθητές αναλύουν με περισσότερες λεπτομέρειες τις εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς που μπορούν να ακολουθήσουν μελλοντικά και περιγράφουν τις αρχές που διέπουν κάθε εναλλακτική λύση.
5. *Δημόσια δέσμευση*: οι μαθητές δηλώνουν δημόσια ποια από τις εναλλακτικές λύσεις θα ακολουθήσουν στο μέλλον σε ανάλογη περίπτωση.
6. *Αξιολόγηση συμπεριφοράς*: μετά από ένα χρονικό διάστημα η συνέλευση αξιολογεί τη συμπεριφορά των μαθητών που είχαν παρουσιάσει στο παρελθόν προβλήματα και είχαν αποδεχτεί να ακολουθήσουν αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Μετά την αξιολόγηση γίνεται και η σχετική ανατροφοδότηση.

Με την παραπάνω μέθοδο ο μαθητής αναπτύσσει υπεύθυνη προσωπικότητα και η τάξη γίνεται μια κοινωνική ομάδα που στηρίζει την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο.

3.4.2. Ανθρωπιστική σχολή

Η ανθρωπιστική σχολή τονίζει τη σημασία που έχει για τη συμπεριφορά η θετική αυτοαντίληψη και προτείνει τεχνικές αντιμετώπισης της μη-επιθυμητής συμπεριφοράς που ενεργοποιούν τη μαθητική πρωτοβουλία και υπευθυνότητα. Κύριες αρχές της ανθρωπιστικής θεωρίας, όπως διατυπώθηκαν από τον Carl Rogers (1951) είναι:

- Τα άτομα παρουσιάζουν μια ενδογενή τάση για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση.
- Η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης πραγματοποιείται ευκολότερα μέσα σε ένα κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής.

- Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου, ανάλογα με τον τρόπο που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το σχολείο πρέπει να εξασφαλίσει το κατάλληλο κλίμα και πλέγμα ελεύθερης έκφρασης, που θα επιτρέψει στο παιδί να αυτοπραγματωθεί. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο απλή πηγή πληροφόρησης και όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας δημιουργίας του θετικού ψυχολογικού και κοινωνικού κλίματος μέσα στην τάξη ως ένα alter ego του μαθητή, που τον βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει. Ο μαθητής γίνεται ένα δραστήριο άτομο που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ευθύνες (Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007).

Ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό μοντέλο της ανθρωπιστικής σχολής είναι το μοντέλο αποτελεσματικότητας του Gordon. Ο Gordon απορρίπτει τις μεθόδους ποινών και αμοιβών για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών και βασίζει τη δύναμη της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην ποιότητα σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών. Για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι σχέσεις πρέπει να είναι (Κλεφταράς 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

- *Σχέσεις ανοιχτές*: επιτρέπουν και στα δύο μέρη να επικοινωνήσουν με ειλικρίνεια και αμεσότητα.
- *Σχέσεις φροντίδας*: εκφράζουν με αμοιβαίο τρόπο το ενδιαφέρον της μιας πλευράς για την άλλη.
- *Σχέσεις αλληλεξάρτησης*: και όχι μονομερούς εξάρτησης της μιας πλευράς από την άλλη.
- *Σχέσεις διάκρισης*: ώστε να μπορούν τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να αναπτύσσουν την ατομικότητά τους.
- *Σχέσεις αμοιβαιότητας*: ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και των δύο μερών και όχι του ενός εις βάρος του άλλου.

Ακόμα και για τον έπαινο ο Gordon διατύπωσε τη διαφωνία του, αφού χρησιμοποιείται συνήθως για να υποτάξει το παιδί στη θέληση του γονέα ή του εκπαιδευτικού και όχι για να ενισχύσει τις εσωτερικές τάσεις για αυτορρύθμιση και αυτοανάπτυξη.

Χαρακτηριστικό της πρότασης του Gordon αποτελεί η ιδέα της κατοχής του προβλήματος. Έτσι πρώτο και κύριο βήμα στο μοντέλο του Gordon είναι ο διαχωρισμός των προβλημάτων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό και εκείνων που ανήκουν στον μαθητή. Για τα δικά του προβλήματα αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη της επίλυσής τους. Για τα προβλήματα των μαθητών, τους καλεί να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη της επίλυσής τους. Προκειμένου να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τα προβλήματα των μαθητών μπορεί να (Κλεφταράς, 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):

- εντοπίσει τις μαθητικές ανάγκες που δεν ικανοποιούνται, να αποσαφηνίσει τις αιτίες της μη-επιθυμητής συμπεριφοράς,
- τροποποιήσει το περιβάλλον της σχολικής τάξης (όπως για παράδειγμα τη μέθοδο διδασκαλίας) ή να παρέμβει στις διαμαθητικές σχέσεις και
- να εφαρμόσει την αρχή της «προσεκτικής ακρόασης», δηλαδή να επιβεβαιωθεί πως έχει ακούσει και έχει καταλάβει σωστά αυτό που του λέει ο μαθητής με ερωτήσεις του τύπου «τι ακριβώς εννοείς όταν λες...».

Προκειμένου να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός τα προβλήματα που κρίνει ότι του ανήκουν, μπορεί να αξιοποιήσει διαδοχικά τις τρεις παρακάτω τεχνικές:

1. **Η τεχνική των προσωπικού τύπου μηνυμάτων (Μήνυμα-Εγώ...).** Ο εκπαιδευτικός στέλνει άμεσα και χωρίς καθυστερήσεις ένα προσωπικού τύπου μήνυμα διατυπωμένο σε πρώτο ενικό πρόσωπο, μέσα στο οποίο σε πρώτο πρόσωπο εκφράζει τα συναισθήματα που του προκαλεί η παραβατική συμπεριφορά του μαθητή και διατυπώνει με σαφήνεια τις επιπτώσεις που έχει η συγκεκριμένη πράξη για τον ίδιο. Τέτοια μηνύματα καλό είναι να δίνονται στον μαθητή σε κατ' ιδίαν συζητήσεις. Μηνύματα που ξεκινούν με το «εσύ» παίρνουν τη μορφή διαταγής, προειδοποίησης, ηθικοποίησης, λογίκευσης, κριτικής, ερμηνείας, συμβουλών, υποδείξεων και επικρίσεων. Με τέτοια μηνύματα οι εκπαιδευτικοί δε δίνουν στους μαθητές την ευθύνη των πράξεών τους, αλλά τους επιβάλλουν τη δική τους λύση, το οποίο μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις (Κλεφταράς, 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007).
2. **Η τεχνική της εμπαθητικής ακρόασης.** Οι μαθητές μπορεί να αδιαφορούν για τα συναισθήματα που προκαλεί η συμπεριφορά τους στον εκπαιδευτικό και να ενδιαφέρονται μόνο για τις δικές τους ανάγκες. Τότε είναι χρήσιμο να δείξει ο εκπαιδευτικός κατανόηση με τη μορφή εμπαθητικής ακρόασης στη δυσκολία του μαθητή. Η εμπαθητική ακρόαση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να «μπει» στη θέση του μαθητή, να κατανοήσει τα συναισθήματά του και πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά του. Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να αναγνωρίσει αυτά τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, σε μια συζήτηση για τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στις εργασίες για το σπίτι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να πει «γνωρίζω πως αυτόν τον καιρό έχετε πολλά πράγματα να κάνετε, όμως ίσως να μπορούσα να βοηθήσω να οργανώσετε τον χρόνο σας καλύτερα». Ή σε μια περίπτωση που ο μαθητής κάνει φασαρία στην τάξη: «γνωρίζω πως είναι δύσκολο να μείνετε μέσα στην τάξη χωρίς να μιλάτε μεταξύ σας για τόση πολλή ώρα. Τι θα λέγατε να βάζαμε κάποιο χρόνο μέσα στην ώρα να πείτε αυτά που θέλετε, πριν συνεχίσουμε με το μάθημα;» (Κλεφταράς, 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007).
3. **Το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων των έξι βημάτων.** Όταν κανένα από τα παραπάνω δεν έχει δουλέψει, τότε ο Gordon προτείνει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός το μοντέλο των έξι βημάτων (Κλεφταράς, 1997· Ματσαγγούρας, 1999· Woolfolk, 2007):
 - Προσδιορισμός προβλήματος: ποιο είναι και τι συναισθήματα προκαλεί.
 - Πρόταση δυνατών λύσεων: οι μαθητές προτείνουν, αντιπαραθέτουν και καταγράφουν στον πίνακα λύσεις, χωρίς να κρίνουν τις απόψεις που ακούγονται. Ο εκπαιδευτικός προτείνει τελευταίος τις προτάσεις του.
 - Αξιολόγηση προτάσεων: οι μαθητές εκφράζουν τις κρίσεις τους για τις προτάσεις και στην πορεία το ίδιο κάνει και ο εκπαιδευτικός.
 - Επιλογή λύσης: η επιλογή γίνεται μέσα από αμοιβαίες υποχωρήσεις και όχι ψηφοφορία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αντιπαραθέσεις.
 - Καθορισμός και υλοποίηση σχεδίου δράσης: καθορίζονται οι ρόλοι, οι συμπεριφορές και τα κριτήρια αξιολόγησης του σχεδίου δράσης.
 - Αξιολόγηση λύσης: αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

Η ανθρωπιστική σχολή, και ιδιαίτερα το μοντέλο του Gordon, προσφέρει μια εναλλακτική ερμηνεία των συμπεριφορών των μαθητών, η οποία απομακρύνεται από την απλή τιμωρία της «αταξίας» και προσεγγίζει τη συμπεριφορά μέσω της κατανόησης. Έτσι, η διδασκαλία γίνεται συνεργατική και οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως ένα σύστημα μέσα στο οποίο τους δίνεται η ευκαιρία για αυτοπραγμάτωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης για το ζήτημα της πειθαρχίας μέσα στην τάξη

4.1. Εισαγωγή

Η επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι κύριο χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής σχέσης. Εντός μίας σχολικής αίθουσας, τα άτομα που συναντώνται σ' αυτή, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με το περιβάλλον. Με τον όρο αλληλεπίδραση, ο Mead (1962, στο Γκότοβος, 2002: 43) αναφέρεται στο σύνολο της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε κοινωνικές δραστηριότητες. Βασικός όρος κάθε επικοινωνίας - μεταβίβασης δηλαδή πληροφοριών, συναισθημάτων και σκέψεων - είναι γλωσσικά και μη γλωσσικά σύμβολα που επιστρατεύονται για την πραγματοποίηση της. Οι τρόποι με τους οποίους τα άτομα επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν με τη χρήση ενός κοινού παραδεκτού κώδικα συγκροτούν τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην έρευνα σχετικά με την παιδαγωγική διαδικασία. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει εκτενής αναφορά στη συγκεκριμένη θεωρία και θα μελετηθεί η εφαρμογή της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αναφορικά με το ζήτημα της πειθαρχίας.

4.2. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Τη στιγμή που ο κόσμος αποτελεί μία συμβολική κατασκευή που επηρεάζει την αντίληψή μας, η ακαδημαϊκή μάθηση εξαρτάται από την ποιότητα των ανθρώπινων σχέσεων. Στην προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του και να είναι επιθυμητό από αυτούς με τους οποίους αλληλεπιδρά, ωθείται να χρησιμοποιήσει και να ερμηνεύσει τους γλωσσικούς κώδικες των μελών της ομάδας που αλληλεπιδρά, διαμορφώνοντας έτσι την ταυτότητά του, κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο σχολικό χώρο που αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγκη της ανθρώπινης συνύπαρξης και επικοινωνίας. Οι άνθρωποι χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα σύμβολα, όπως π.χ. γλώσσα, σωματικές κινήσεις και εκφράσεις, μπορούν να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 1996: 57). Αν και ο λόγος ως ήχος δεν σημαίνει κάτι, παρ' όλα αυτά μέσω του κώδικα μεταβάλλεται σε σύμβολα, γλωσσικά ή μη, με αποτέλεσμα την ερμηνεία της συμπεριφοράς του άλλου. Τα νοήματα που αποδίδονται και ο τρόπος με τον οποίο αυτά επηρεάζουν τις ανθρώπινες αποφάσεις και πράξεις περιλαμβάνονται στη μελέτη της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Η λεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται με τη χρήση ενός γλωσσικού κώδικα που χαρακτηρίζεται από δομημένο λόγο και ικανότητα ομιλίας, ενώ διακρίνεται στον προφορικό και στο γραπτό λόγο. Η μη λεκτική επικοινωνία έχει να κάνει με την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, των επιθυμιών και της συμπεριφοράς με τη βοήθεια του σώματος, τα οποία είναι δύσκολο να αποδοθούν με λέξεις. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της απόδοσης νοήματος στην προσπάθεια του ατόμου να προσδιορίσει

τις έννοιες εκείνες που θα του κατοχυρώσουν την αρμόζουσα απάντηση, στη διαντίδραση μεταξύ των ατόμων.

Η κυριότερη θέση της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει να κάνει με την παραδοχή πως τα κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύονται σύμφωνα με τις κοινωνικές καταστάσεις, τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτές και τον τρόπο με τον οποίο η απόδοση νοήματος επηρεάζει κατόπιν τη συμπεριφορά τους.

4.3. Η συμβολική αλληλεπίδραση για το ζήτημα της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη

Η επικοινωνία ως κοινωνική λειτουργία συγκροτεί ουσιαστικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνυπάρχουν στο ίδιο περιβάλλον και λειτουργούν εκτελώντας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ενέργειες, οδηγώντας έτσι σε μια αδιάκοπη ανταλλαγή μηνυμάτων. Το θέμα της επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει ενδεχομένως την αποτελεσματικότητα ή μη της διδασκαλίας αλλά καταδεικνύει και την ποιότητα διαχείρισης των μαθητών της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν θέματα που αφορούν στην επίδοση των μαθητών αλλά και κάθε είδους συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο σχολικό χώρο.

Η ίδια η σχολική ζωή και όσα αυτή περιλαμβάνει μπορεί να διαμορφώσουν την ταυτότητα του μαθητή. Οι σχολικές πρακτικές αποτελούν αντικείμενο και εστίες μάθησης. Η εφαρμογή της συμβολικής αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και ενδεχομένως να ελέγξει καλύτερα αρχικά τη δική του συμπεριφορά και στη συνέχεια τη συμπεριφορά του μαθητή (Μπίκος, 2004: 57).

Οι μαθητές θέλοντας να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους προσπαθούν να «διαβάσουν» τα σήματα του εκπαιδευτικού και τους άτυπους κανόνες που πιθανόν βρίσκονται από πίσω τους (Κωνσταντίνου, 2000). Κάτι παρόμοιο γίνεται και από τη μεριά του εκπαιδευτικού, ο οποίος ανάλογα με την ερμηνεία που δίνει στα σήματα του μαθητή προετοιμάζει την επόμενη αντίδρασή του. Οι σχέσεις όμως δεν είναι πάντα αρμονικές, αλλά εμπερικλείουν και καταστάσεις έντασης στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.

Οι εκπαιδευτικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είναι ανομοιόμορφες και εξελίσσονται ανάλογα με τη διαγωγή του κάθε παιδιού. Ο εκπαιδευτικός δρα εξατομικευμένα σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, οργανώνει τη διδασκαλία, χρησιμοποιεί τις παιδαγωγικές μεθόδους που διαλέγει, αξιολογεί την επίδοση των μαθητών, είναι υπεύθυνος για την επιβολή της «τάξης» και της πειθαρχίας (Γκότοβος, 2000: 149). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η πειθαρχία και οι σχολικοί κανόνες επεξηγούνται σε σχέση με τη συνεισφορά, την αλληλεπίδραση, την αρωγή και τις προσδοκίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, στο πλαίσιο τη θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης η σχολική πειθαρχία και οι σχολικοί κανόνες δε συνιστούν χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού που ορίζονται από γενικότερες κοινωνικές δομές μέσα στις οποίες αναπτύσσεται ο εκπαιδευτικός θεσμός. Αντιθέτως, είναι αποτέλεσμα των δράσεων και των αντιδράσεων των ατόμων που το αποτελούν και σχετίζονται με τους ρόλους που συνεχώς αλλάζουν, τις προσδοκίες, τις στρατηγικές και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Γκότοβος, 1985, 1988).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Η θεωρία του Foucault για τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη

5.1. Εισαγωγή

Κατά το Φουκώ, η ιστορική στιγμή της πειθαρχίας είναι "η στιγμή που γεννιέται μια τέχνη του ανθρώπινου σώματος που δεν αποβλέπει μόνο στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, ούτε στην επιβάρυνση της υποταγής του, αλλά στη διαμόρφωση μιας σχέσης με τον ίδιο το μηχανισμό, που το καθιστά τόσο πιο υπάκουο, όσο είναι πιο χρήσιμο και αντίστροφα. Διαμορφώνεται τότε μια πολιτική των καταναγκασμών, που συνίσταται στην επεξεργασία του σώματος στον υπολογισμένο χειρισμό των στοιχείων του, των κινήσεων του και της συμπεριφοράς τους (Φουκώ, 1989).

Σύμφωνα με το Φουκώ, η πειθαρχία δεν ταυτίζεται ούτε μ' ένα θεσμό, ούτε μ' ένα μηχανισμό. Είναι, όπως λέει ο Φουκώ, «ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησης που περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών, επιπέδων εφαρμογής, στόχων. Είναι μια φυσική ή μια ανατομία της εξουσίας, μια τεχνολογία. Και μπορούν να την αναλάβουν είτε εξειδικευμένα ιδρύματα (φυλακές), είτε ιδρύματα που την χρησιμοποιούν προς ένα βασικό σκοπό (π.χ. το σχολείο), είτε προϋπάρχουσες αρχές, κρατικοί θεσμοί, μηχανισμοί, που κατέστησαν την πειθαρχία θεμελιακή αρχή της εσωτερικής τους λειτουργίας» (Φουκώ, 1989).

Παρακάτω γίνεται προσπάθεια προσέγγισης των ζητημάτων της πειθαρχίας στο σχολείο υπό το πρίσμα της θεωρίας του Φουκώ.

5.2. Σώμα και πειθαρχία μέσα στην τάξη

Ο Foucault έχει αναδείξει τις έννοιες του λόγου, της εξουσίας και την αλληλεξάρτηση αυτών και τις έχει συνδέσει με το δυτικό πολιτισμό. Στο έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία» μελετά τις διάφορες μορφές τιμωρίας και το μετασχηματισμό τους στο πλαίσιο του δυτικού πολιτισμού. Οι διάφοροι θεσμικοί χώροι, όπως η φυλακή αλλά και το σχολείο, παρουσιάζονται ως συμπλέγματα εξουσίας/γνώσης, τα οποία προβάλλουν παγιωμένους λόγους και πρακτικές, καθυποτάσσοντας την υποκειμενικότητα.

Η πειθαρχία, σύμφωνα με τον Foucault, αποτελεί συστατικό στοιχείο της εξουσίας και περιλαμβάνει τον έλεγχο του χώρου, του χρόνου και του σώματος, όπου ένα σύνολο πειθαρχικών τεχνικών, όπως η περίφραξη, οι θέσεις, οι σειρές, η προγραμματισμένη απασχόληση, η χρονική ρύθμιση της πράξης, η εξαντλητική χρήση του χρόνου, οι εξετάσεις κ.ά., αποσκοπούν στην παραγωγή πειθύνων σωμάτων, τη ρύθμιση της ανθρώπινης πολλαπλότητας, τη συγκρότηση ωφέλιμων και χρήσιμων ατόμων. Η πειθαρχία στο έργο του Foucault επιτυγχάνεται και επιβάλλεται με τρεις κυρίως τρόπους: το μηχανισμό της ιεραρχικής επιτήρησης, της κανονιστικής κύρωσης και της εξέτασης. Ο μηχανισμός της ιεραρχικής επιτήρησης παγιώνει μια μηχανοδομή εντατικού ελέγχου και «διακριτικής» και «αδιάκριτης» αστυνόμευσης. Η κανονιστική κύρωση δημιουργεί ένα «ποινικό σύστημα του κανόνα» που συγκρίνει,

ιεραρχεί, αποκλείει και κανονικοποιεί. Τέλος, η εξέταση ενεργοποιεί μια συνεχή και αδιάκοπη ορατότητα που «αντικειμενοποιεί» τα υποκείμενα (Πετμετζίδου, 1996).

Στο χώρο της σχολικής τάξης ο Foucault περιγράφει τον περιορισμό του μαθητή μέσα σε αυτήν, την υποχρεωτική τοποθέτησή του σε μια καρέκλα, πίσω από ένα θρανίο, και την έλλειψη δυνατότητας να εγκαταλείψει τη θέση αυτή. Η στάση του μαθητή πρέπει να είναι συγκεκριμένη, στήτη, με τα πόδια στο πάτωμα και το κεφάλι όρθιο, να μην καμπουριάζει και να είναι σταθερός και ήσυχος στη θέση αυτή. Το έμπυχο σώμα του συνδέεται έτσι άρρηκτα και αρμονικά με το άψυχο θρανίο. Η σύνδεση «σώματος- αντικειμένου» πυροδοτεί έναν «καταναγκαστικό σύνδεσμο με το μηχανισμό παραγωγής» (Φουκώ, 1989).

5.3. Ο έλεγχος και ο προγραμματισμός της δραστηριότητας μέσα στην τάξη

Στο πλαίσιο της κανονιστικής ρύθμισης που διέπει το σχολείο αναπτύσσεται ένα δίκτυο τεχνικών σχολικής εξουσίας που στοχεύει στη συμμόρφωση των μαθητών σε ένα σύνολο από κανόνες και νόρμες. Σύμφωνα με το Foucault, το σχολείο συνιστά ένα «μπλοκ» μέσα στο οποίο ο εναρμονισμός των ικανοτήτων, των επικοινωνιακών δικτύων και των σχέσεων εξουσίας, αποτελούν απόλυτα ρυθμισμένα συστήματα. Το σχολείο με τη χωρική του διάταξη, την κανονιστική ρύθμιση που κυριαρχεί στην εσωτερική του ζωή, με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται, αποτελεί ένα «μπλοκ» ικανότητας, επικοινωνίας και εξουσίας. Η δραστηριότητα που προωθεί την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς, αναπτύσσεται εκεί μέσα από μια πληθώρα ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημάδια της αξίας του καθενός και των επιπέδων γνώσης) και μέσα από ένα σύνολο μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία, πυραμοειδής ιεραρχία). Η σχολική πειθαρχία ενεργοποιεί, λοιπόν, μια σειρά από μηχανισμούς, μεθόδους, τεχνικές, οι οποίες αναλύουν, ιεραρχούν, αξιολογούν και κανονικοποιούν τις σχέσεις και τις συμπεριφορές στο σχολείο. Στο επίπεδο της σχολικής τάξης αναπτύσσονται συστήματα μικροεξουσίας, τα οποία νομιμοποιούν την υποταγή των ατόμων (Φουκώ, 1989).

Ειδικότερα, ο έλεγχος και ο προγραμματισμός της δραστηριότητας, ο ρυθμός που υιοθετείται, η εντατικοποίηση και η διάκριση των δραστηριοτήτων βάσει της χρησιμότητας, συνιστούν ορισμένα θεμελιώδη στοιχεία των πειθαρχικών συστημάτων. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και δομείται το σχολικό πρόγραμμα βασίζεται στην αύξηση του ελέγχου των σωμάτων και των συμπεριφορών. Μέσω της εφαρμογή της επανάληψης και τυποποίησης ορισμένων δραστηριοτήτων προωθείται ο φορμαλιστικός χαρακτήρας της μάθησης, αλλά και ο απώτερος στόχος της πειθαρχίας, δηλαδή η αυτοματοποίηση όλων των πειθαρχικών καταναγκασμών και εξουσιαστικών σχέσεων (Φουκώ, 1989).

5.4. Οργάνωση του χώρου και του χρόνου μέσα στην τάξη

Ο σχολικός χώρος αποτελεί σε ένα καπιταλιστικό σύστημα έναν μηχανισμό πειθαρχίας, ο οποίος για τον Foucault συνιστά την επιβολή ή άσκηση βίας, αλλά και την επιδίωξη της αυξημένης δυνατότητας και τον έλεγχο των ατόμων για την επίτευξη ενός σκοπού. Οι μέθοδοι και οι τεχνικές της εκπαίδευσης φαίνεται ότι συνάδουν με τις επικρατούσες οικονομικές πρακτικές και μεθόδους.

Ένα στοιχείο το οποίο φαίνεται να επικρατεί στο θέμα της οργάνωσης του χώρου κατά τον Foucault συνιστά η αποκαλούμενη αρχή της εντόπισης ή δικτύωσης.

Με την αρχή αυτή ορίζεται η αντιστοίχιση κάθε ατόμου με κάθε θέση και αντίστροφα. Έτσι, κάθε άτομο που είναι καθισμένο σε μια θέση στο χώρο με τη λογική αυτή τίθεται κάθε στιγμή υπό αξιολόγηση, ενώ ταυτόχρονα αποφεύγονται οι σχηματισμοί ομάδων για να ελέγχονται οι κινήσεις, αλλά και οι τυχόν απουσίες. Η οργάνωση ενός χώρου είναι λοιπόν αυτή η οποία ορίζει τα πειθαρχικά συστήματα, αναλύει τα στοιχεία του και μπορεί να παράσχει είτε εξατομικευμένη είτε μαζική επιτήρηση. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο πειθαρχικός χώρος σχετίζεται με τους όρους κατανομή- ανάλυση και έλεγχος- σαφήνεια (Φουκώ, 1989).

Ο εν λόγω χώρος, ο οποίος είναι σύμφωνος με την πειθαρχική τακτική, είναι ο σειραίος χώρος, ο οποίος καθορίζει την κατανομή και διάταξη των μαθητών μέσα στη τάξη, τοποθετώντας τους σε σειρές είτε εντός της τάξης είτε ακόμη και στον προαύλιο χώρο. Μάλιστα, τις περισσότερες φορές συνυπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία ορίζουν τη θέση κάθε μαθητή στη σειρά, όπως οι επιδόσεις, η συμπεριφορά, η ηλικία ή το φύλο. Γίνεται κατανοητό ότι το ζήτημα της οργάνωσης του χώρου δεν άπτεται μόνο χωροταξικού ενδιαφέροντος, αλλά υποβάλλει με έναν τρόπο πρακτικές εξουσίας προς τα παιδιά, κτίζοντας ταυτόχρονα σχέσεις ιεραρχίας και εξουσίας ανάμεσά τους.

Επιπρόσθετα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Foucault, «η πειθαρχία αναπτύσσει σύνθετους χώρους: Από τη μία ιδεατούς, αφού ρυθμίζουν τη διάθεση των κτηρίων, των θαλάμων και της επίπλωσης, και ιδεατούς, αφού πάνω σε αυτή τη διευθέτηση εγγράφονται αξιολογήσεις και ιεραρχίες» (Φουκώ, 1989). Έτσι, στη σχολική τάξη διαμορφώνονται πολλαπλές καταγραφές, με ζητούμενο την οργάνωση του πολλαπλού στην κατανομή και αναπτύσσονται πρακτικές επιτήρησης και εξουσίας.

Επομένως, ο χώρος του σχολείου συνιστά ένα χώρο που συγκροτεί και αναπαραγάγει κοινωνικές αντιθέσεις, αντιφάσεις και ανισότητες. Την ίδια στιγμή υπονοείται η εισαγωγή των κοινωνικών και θεσμικών διατάξεων και μορφών επικοινωνίας, τις οποίες χρησιμοποιεί η εξουσία στις σχολικές χωρικές διατάξεις. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται η οργάνωση του σχολικού χώρου μια μορφή και πρακτική εξουσίας, ανάμεσα σε τόσες άλλες.

Όσον αφορά τον χρόνο σε αυτής της μορφής τα πειθαρχικά συστήματα, φαίνεται να χρησιμοποιείται με παρόμοιο τρόπο και να λειτουργεί όπως και ο χώρος. Το χτύπημα του κουδουνιού, για παράδειγμα, σηματοδοτεί την κατάτμηση του χρόνου σε διακριτά μέρη, καθένα από τα οποία ορίζει συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στη συνέχεια ο Foucault, αναφερόμενος στο σχολικό πρόγραμμα και τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο παραθέτει την ημερήσια διάταξη σε ένα γαλλικό σχολείο του 19^{ου} αιώνα, το οποίο βέβαια σε μεγάλο βαθμό τηρείται με την ίδια ευλάβεια και σήμερα: «8:45 είσοδος του επιμελητή της τάξης, 8:52 ο επιμελητής κάνει το προσκλητήριο των μαθητών, 8:56 τα παιδιά μπαίνουν στην αίθουσα και προσεύχονται, 9:00 κάθονται στα θρανία τους, 9:04 γράφουν στα τετράδιά τους, 9:08 τέλος της υπαγόρευσης, 9:12 ξαναγράφουν στα τετράδια» κ.λπ. (Φουκώ, 1989).

5.5. Η σύνθεση των δυνάμεων μέσα στην τάξη

Στο σχολικό χώρο, όπως έχει περιγραφεί παραπάνω, συνυπάρχουν ο χειρισμός των στοιχείων του σώματος, των κινήσεων και της συμπεριφοράς του μαθητή. Έτσι, παρατηρείται αύξηση των δυνάμεων από οικονομική σκοπιά και μείωσή τους υπό την έννοια της πολιτικής υπακοής. Το σχολείο καθίσταται έτσι σε έναν μηχανισμό, ο οποίος από τη μια πλευρά καθιστά τη δύναμη ικανότητα και δεξιότητα και από την άλλη την περιορίζει, με στόχο την υπακοή.

Επιπλέον, κάθε δραστηριότητα που δίδεται στο άτομο στο πλαίσιο ενός πειθαρχικού συστήματος προσδιορίζεται μέσω της ρύθμισης και ενίσχυσης με εντολές και μηνύματα τα οποία αρμόζουν στις τακτικές που χρησιμοποιούνται στο σύστημα αυτό, όπως το χτύπημα του χεριού του δασκάλου στην έδρα. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν παράδειγμα της χρήσης των δυνάμεων οι οποίες συντίθενται από μια πληθώρα τέτοιων πρακτικών που στοχεύουν στην άμεση καθυπόταξη και υπακοή των ατόμων.

Συνολικά, λοιπόν, η πειθαρχία, κατά τον Foucault, «κατασκευάζει» μια ατομικότητα, η οποία περιλαμβάνει τέσσερα χαρακτηριστικά: είναι «κυψελική» (λόγω της χωροταξικής κατανομής), είναι «οργανική» (λόγω της κωδικοποίησης των δραστηριοτήτων), είναι «γενετική» (λόγω της συσσώρευσης του χρόνου) και τέλος «συνδυαστική» (λόγω της σύνθεσης των δυνάμεων) (Φουκώ, 1989).

5.6. Πειθαρχικές πρακτικές: η επιτήρηση, ο ποινικός μηχανισμός, η εξέταση

Σύμφωνα με το Foucault, όπως αναφέρεται στην αρχιτεκτονική του «Πανοπτικού», οι πειθαρχικές πρακτικές άσκησης και επιβολής της εξουσίας συναντώνται και στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Το σχολείο, ως πειθαρχικό σύστημα, μέσω της οργάνωσης του χρόνου, τον έλεγχο του σώματος, την ιεραρχική επιτήρηση, την κανονιστική επιβολή και την εξέταση εγκαθιδρύει και αναπαραγάγει σχέσεις πειθαρχίας, κυριαρχίας και υποταγής. Όπως εξάγεται και από τα παραπάνω, το σχολείο καθίσταται ένας μηχανισμός πειθαρχικού παρατηρητηρίου, επιτήρησης, ποινικού υποσυστήματος, συνεχούς εξέτασης και καταγραφών, στοχεύοντας στην ομοιομορφία, στην κανονικοποίηση, και στη δημιουργία πειθαρχημένων και εξουσιαζόμενων υποκειμένων.

Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά τις πρακτικές του, τα χαρακτηριστικά κάθε πειθαρχικού συστήματος είναι τα ακόλουθα:

- Η αυστηρή επιτήρηση, η οποία έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη στρατηγικών και πρακτικών εξουσίας και κατ' επέκταση την εγκαθίδρυση ενός πεδίου σχέσεων εξουσίας και υπακοής.
- Την εφαρμογή ενός ποινικού συστήματος το οποίο αξιολογεί και τιμωρεί για το χρόνο (καθυστερήσεις, απουσίες), τη δραστηριότητα (αμέλεια απροσεξία), τη συμπεριφορά (ανυπακοή), το λόγο (φλυαρία, αυθάδεια) και το σώμα (άτοπες χειρονομίες και κινήσεις).

Στις ποινές που εφαρμόζονται συγκαταλέγονται διάφορες μέθοδοι, όπως οι στέρησης, η ταπείνωση ή η επίπληξη, μέχρι τη σωματική τιμωρία. Σύμφωνα με τον Foucault, το σύστημα το οποίο εμπεριέχει και επιβάλλει ποινές, επιτελεί τις ακόλουθες λειτουργίες: «ανάγει τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές, σ' ένα σύνολο που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται. Διαχωρίζει τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με το γενικό αυτό κανόνα. Μετράει με όρους ποσοτικούς και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, το πεδίο γνώσης και τη φύση των ατόμων. Διαμέσου του αξιολογικού αυτού μέτρου, εξαναγκάζει σε μια συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί. Τέλος, χαράζει το όριο που θα προσδιορίσει τη διαφορά σε σχέση με όλες τις άλλες διαφορές, το εξωτερικό σύνορο του μη-κανονικού» (Φουκώ, 1989).

Εκτός από το πειθαρχικό του μέρος, ένα τέτοιο σύστημα, στο οποίο γίνεται μνεία στο παρόν υποκεφάλαιο, εμπεριέχει και ένα εξεταστικό σύστημα ταυτόχρονα, το οποίο βεβαίως διέπεται από σχέσεις ιεραρχίας και εξουσίας. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η εξέταση είναι μέσω της νομιμοποίησης και επιβολής της

συγκεκριμένης γνώσης ως μοναδικής και απόλυτης. Οι μαθητές πρέπει μέσα σε αυτό το πλαίσιο να αναπαράγουν αυτή την απόλυτη γνώση και στη συνέχεια να εξεταστούν σε αυτήν, αποκλείοντας οποιαδήποτε άλλη μορφή γνώσης ή οπτικής. Ταυτόχρονα, από την πλευρά του δασκάλου υφίσταται μια γνώση, η οποία σχετίζεται με το μαθητή και συνεπώς ο μαθητής ανάγεται σε αντικείμενο γνώσης, το οποίο βεβαίως αποκτά μορφή και υπόσταση την οποία οποιαδήποτε στιγμή μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει ή να επικαλεστεί. Σύμφωνα με τον Foucault (Φουκώ, 1989), τη στιγμή που το σχολείο ενσωμάτωσε πλέον ένα τέτοιο εξεταστικό σύστημα στους κόλπους του, η παιδαγωγική εισήχθη στον κόσμο της επιστήμης και της απόλυτης γνώσης. Μέσω της εξέτασης τα παιδιά υποβάλλονται ουσιαστικά, κατά τον Foucault, σε έναν διαρκή έλεγχο, σε μια διαρκή επικύρωση της εξουσίας, η οποία τα καθιστά αντικείμενα και αποδέκτες της, με στόχο να επιφέρουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Η Συστημική προσέγγιση του σχολείου για ζητήματα πειθαρχίας

6.1. Εισαγωγή

Η συστημική θεωρία βασίστηκε στη γενική θεωρία συστημάτων (Bertalanffy, 1968). Η θεωρία των συστημάτων εμφανίστηκε για πρώτη φορά γύρω στη δεκαετία του 1940 από τον βιολόγο von Bertalanffy, παρουσιάζοντας ένα κοινό θεωρητικό μοντέλο το οποίο είχε εφαρμογή σε όλες τις επιστήμες της συμπεριφοράς. Ο ορισμός που δόθηκε για το σύστημα ήταν: «ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Η μελέτη ενός συστήματος δεν εστιάζει στα μεμονωμένα μέρη που το αποτελούν αλλά στις σχέσεις και στη αλληλεξάρτηση που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η θεώρηση αυτή είναι ολιστική και όχι αποσπασματική ή μεμονωμένη» (von Bertalanffy, 1968: 55).

Σε πρακτικό επίπεδο, η θεωρία της συστημικής αρχικά εφαρμόστηκε στην οικογενειακή θεραπεία, εμπλουτίζοντάς την με σχεσιακά μοτίβα που αναπαράγονται μέσα στην οικογένεια. Πρόκειται για μια κυκλική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει όλα τα μέλη του συστήματος και βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Επιπλέον, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και τους τρόπους που αναπτύσσει ένα μέλος να εκφραστεί ή να αλληλεπιδράσει και πώς αυτός ο τρόπος γίνεται αντιληπτός και αποδεκτός από τα υπόλοιπα μέλη.

Στο σχολικό πλαίσιο το σύστημα του σχολείου περιλαμβάνει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και τα υποσυστήματα στα οποία αυτοί ανήκουν και τέλος τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2006). Υπάρχουν διάφορες θεωρίες στο ευρύτερο φάσμα της συστημικής, οι οποίες αναφέρονται στα συστήματα και τα υποσυστήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας από τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου επιλέγοντας συγκεκριμένες τεχνικές από δύο συστημικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση πειθαρχικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη «δύσκολη συμπεριφορά» των μαθητών. Συγκεκριμένα πρόκειται για τη διαγενεαλογική και τη στρατηγική προσέγγιση.

6.2. Η εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας από τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου

Το σχολείο αποτελεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένα σύστημα με επιμέρους υποσυστήματα τα οποία είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (von Bertalanffy, 1968). Ο χρόνος που περνά ο μαθητής εργαζόμενος σε ομάδες είναι αρκετά περιορισμένος και αφιερώνεται κυρίως είτε στο διάλειμμα είτε σε παράλληλες δράσεις εκτός του βασικού αναλυτικού προγράμματος. Σε ό, τι αφορά τις σχέσεις του με τη σχολική κοινότητα ευρύτερα, είναι ακόμη πιο περιορισμένη και ίσως να σχετίζεται μόνο μέσω κάποιας αθλητικής ή άλλης εξωσχολικής ομαδικής δραστηριότητας. Ακόμη και μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης χρησιμοποιούνται συνήθως πρακτικές που αποσυνδέουν τους μαθητές, ενισχύουν τον ανταγωνισμό

μεταξύ τους και δεν προωθούν το πνεύμα συνεργασίας και το κίνητρο για μάθηση και ανάπτυξη (π.χ. «μη μιλάτε με το διπλανό σας», «μην κοιτάτε το γραπτό του άλλου» κ.ά.). Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τη θεωρία του Foucault, η διάταξη των μαθητών στην τάξη και η οργάνωση του χρόνου, σε συνδυασμό, όπως συμπληρώνει η Τοδούλου (2010), με τη συνεχή εναλλαγή των εκπαιδευτικών αποτελούν διασπαστικές εμπειρίες για τους μαθητές και δεν ευνοούν τις συνθήκες για μάθηση (Τοδούλου, 2010).

Εν αντιθέσει λοιπόν με την κλειστότητα που χαρακτηρίζει το σημερινό σχολείο, στις περισσότερες περιπτώσεις, ένα ανοιχτό που διέπεται από τις αρχές της συστημικής θεωρίας τονίζει και επιδιώκει την ουσιαστική σχέση όλων των συστημάτων και υποσυστημάτων μεταξύ τους και εφαρμόζει πρακτικές που βασίζονται στην ομαδικότητα και τη συνεργασία. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός κατέχει το ρόλο του διευκολυντή σε μια τέτοια διαδικασία, ο οποίος ουσιαστικά επιδιώκει: (α) την ανάδειξη των απόψεων όλων των μαθητών και τη σύνδεσή τους μεταξύ τους αλλά και με το κοινό συλλογικό έργο, (β) τη σύνδεση με προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών, ούτως ώστε να επιτύχει μια διαχρονική σύνδεση και (γ) τη σύνδεση της εκάστοτε δραστηριότητας που επιχειρείται στην τάξη με άλλες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν με άλλο εκπαιδευτικό, ακόμη και σε άλλο επιστημονικό αντικείμενο, σε συνεργασία βέβαια με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Τοδούλου, 2010).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, όταν ένα μέλος (π.χ. μαθητής) εκδηλώνει για παράδειγμα μια συμπεριφορά, χρειάζεται να διερευνηθεί το νόημα που τυχόν έχει αυτή η συμπεριφορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις ομάδες στις οποίες ανήκει ο μαθητής (π.χ. ομάδα συμμαθητών, ομάδα δάσκαλος-μαθητές, ομάδες δραστηριοτήτων/ομίλων), το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται αυτή η συμπεριφορά (μάθημα, διάλειμμα κλπ) καθώς και τις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διαφόρων μελών μέσα στο σύστημα. Μια συμπεριφορά έχει από κάτω ένα υπόβαθρο συναισθημάτων και σκέψεων που προκαλούνται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και από τα βιώματα που έχει το άτομο. Επιδιώκεται λοιπόν η εμβάθυνση στον άξονα των σχέσεων μέσα στα διάφορα υποσυστήματα, ώστε να βρεθεί το κρυμμένο νόημα της συμπεριφοράς και να μη δίνεται έμφαση στην εξάλειψή της δουλεύοντας με το άτομο μεμονωμένα (π.χ. τιμωρία στον μαθητή να μην επαναλάβει τη συμπεριφορά). Μια αντίστοιχη αντιμετώπιση, ακόμα και αν πετύχαινε την εξάλειψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, θα χρειαζόταν σε λίγο καιρό να αντιμετωπίσει μια νέα συμπεριφορά, η οποία θα εμφανιζόταν στη θέση της πρώτης. Όταν μια συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, θεωρείται συμπτωματική συμπεριφορά, η οποία δε γίνεται ακούσια, αλλά αποτελεί μια στρατηγική που σκοπό έχει τον έλεγχο μιας σχέσης, όταν άλλες μέθοδοι που έχουν εφαρμοσθεί έχουν αποτύχει (Haley, 1963). Ο μαθητής, για παράδειγμα, που κάνει συνεχώς φασαρία στην τάξη, πετυχαίνει να έχει την προσοχή της δασκάλας του στραμμένη πάνω του. Η συμπτωματική συμπεριφορά του μαθητή ασκεί έλεγχο στην επικοινωνία της δασκάλας μαζί του, ανεξαρτήτως αν αυτή είναι αρνητική ή θετική.

Βασικές αρχές της συστημικής θεωρίας που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο αποτελούν η αρχή της κυκλικής αιτιότητας, της μη αθροιστικότητας, της ισοτελεολογικότητας και πολλαπλής τελεολογικότητας, η αρχή της μορφοστασίας και της μορφογένεσης (Γαλανάκη, 2000).

Σύμφωνα με την αρχή της κυκλικής αιτιότητας, η οποία είναι θεμελιώδης στη θεωρία των συστημάτων, καταργείται η γραμμική αιτιότητα της σχέσης αίτιο → αιτιατό και υιοθετείται η ιδέα ότι η εκάστοτε συμπεριφορά μπορεί να εμπεριέχει

ταυτόχρονα το αίτιο και το αιτιατό. Με τη γραμμική αιτιότητα κάθε συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως απομονωμένη από τον περίγυρο και το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται, ενώ αντίθετα μια κυκλικής αιτιότητας λογική απομακρύνεται από την επιβολή «ετικετών» των μαθητών, στην περίπτωση του σχολείου, οι οποίες εμποδίζουν τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει αποτελεσματικές και χρήσιμες για το μαθητή και το υπόλοιπο σύστημα παρεμβάσεις. Επιπλέον, η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας υιοθετεί τη λογική ότι τα όποια σχολικά ζητήματα προκύπτουν επηρεάζουν και επηρεάζονται ταυτόχρονα από το σχολείο, το σπίτι, την κοινωνία και γενικότερα κάθε σύστημα του παιδιού.

Η επόμενη αρχή, αυτή της μη αθροιστικότητας, αναφέρεται στην ιδέα της συστημικής ότι το σύστημα δεν αποτελεί ένα απλό άθροισμα των μερών του αλλά κάτι πολύ περισσότερο. Μια σχολική τάξη συνιστά κάτι διαφορετικό δηλαδή από το σύνολο των μαθητών που είναι μέρος της και περιλαμβάνει και σχέσεις, αξίες, συνδέσεις και γενικότερα μεγαλύτερη πολυπλοκότητα. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός, βασιζόμενος στην εν λόγω αρχή, θα πρέπει να επιδιώκει τη συνεργασία τόσο εντός του σχολείου, όσο και εκτός, με τις οικογένειες των μαθητών.

Ακόμη μία αρχή, είναι η αρχή της ισοτελεολογικότητας η οποία αφορά στη δυνατότητα του συστήματος να επιτύχει τον ίδιο στόχο, έχοντας διαφορετικές αρχικές συνθήκες και χρησιμοποιώντας διαφορετικούς τρόπους και μεθόδους. Η συστημική προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες και τεχνικές, τις οποίες κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει στις δυνατότητες, τη γνώση και την ιδιοσυγκρασία του ίδιου αλλά και των μαθητών και να τις εφαρμόσει, ούτως ώστε να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι κοινοί στόχοι. Η αρχή της πολλαπλής τελεολογικότητας αναφέρεται στο ότι είναι πιθανό εάν υπάρχουν όμοιες αρχικές συνθήκες σε δύο συστήματα, αυτά να οδηγηθούν σε διαφορετικά αποτελέσματα μέσα στο κάθε σύστημα. Για παράδειγμα μέσω της αποβολής ενός μαθητή από την τάξη ή το σχολείο ενδέχεται να έχει ως αποτέλεσμα τη διαμαρτυρία και υποστήριξη των συμμαθητών του στην αποχή και άλλοτε την καλυμμένη ένταση κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μια επόμενη αρχή που πηγάζει από τη συστημική θεωρία είναι αυτή της μορφοστασίας ή ομοιόστασης, σύμφωνα με την οποία ένα σύστημα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να βρίσκεται σε μια σταθερή κατάσταση, μέσω ενός κυκλώματος ανατροφοδότησης ή με άλλα λόγια, ανταλλαγής πληροφοριών. Ο στόχος αυτής της αρχής είναι η ισορροπία του συστήματος. Για παράδειγμα, ένας μαθητής με αποκλίνουσα συμπεριφορά από την κυρίαρχη και κοινώς αποδεκτή μπορεί να διαταράσσει το σύστημα και συνεπώς δέχεται αρνητική ανατροφοδότηση προκειμένου να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του και το σύστημα να επανέλθει στην αρχική του ισορροπία. Τέλος, η αρχή της μορφογένεσης βασίζεται στην ιδέα ότι ένα σύστημα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα απέναντι στις όποιες αλλαγές. Επιπλέον, τα όρια που το χαρακτηρίζουν θα πρέπει να είναι τόσο διαπερατά ώστε να επιτρέπουν την πρόσληψη αλλά και τη μετάδοση πληροφοριών και ως εκ τούτου οι μαθητές να είναι σε θέση να αφομοιώνουν καθετί καινούριο (Γαλανάκη, 2000).

6.2.1. Η διαγενεαλογική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου

Ο Bowen (1975) θεωρείται ο εμπνευστής της διαγενεαλογικής προσέγγισης στη θεωρία των οικογενειακών συστημάτων, εκφράζοντας την άποψη ότι για να κατανοήσουμε καλύτερα το οικογενειακό σύστημα θα πρέπει να το αναγάγουμε σε ένα διαγενεακό πλαίσιο και να ανατρέξουμε στην ιστορία του και τις προηγούμενες γενιές. Γίνεται εύκολα κατανοητή η σύνδεση στο σχολικό πλαίσιο, εάν αναλογιστεί

κάνεις μια συχνή συμπεριφορά, την άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο. Στην περίπτωση αυτή και σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του θα πρέπει να διευρύνει το οπτικό του πεδίο και να αναρωτηθεί για τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των γονέων στη συμπεριφορά αυτή.

Μια σημαντική έννοια στο πλαίσιο της διαγενεαλογικής προσέγγισης είναι αυτή της διαφοροποίησης του παιδιού, η οποία συνιστά μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από την προσχολική ήδη ηλικία. Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός, επιθυμώντας να βοηθήσει το μαθητή να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του χρειάζεται να συνεργαστεί με τους γονείς, τονίζοντας τη σημασία της συμβολής του γονέα στη διαφοροποίηση του παιδιού. Για παράδειγμα, μπορεί να προτείνει στους γονείς να μη χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό πρόσωπο όταν αναφέρονται στο παιδί και τις δραστηριότητές του («διαβάσαμε» κτλ.), διαχωρίζοντας έτσι τη δική τους θέση, τον εαυτό τους από το παιδί και αναγνωρίζοντάς το ως μια διακριτή οντότητα. Κατά συνέπεια, το παιδί γίνεται σταδιακό αποδέκτης τόσο των επιτυχιών και επιτευγμάτων του όσο και των αποτυχιών και λαθών του. Θα πρέπει παράλληλα βέβαια να τονιστεί ότι η διαδικασία αυτή δε συνεπάγεται και την αποσύνδεση του γονέα από το παιδί, αλλά ενθαρρύνεται η παροχή στήριξης στο παιδί, η οποία όμως διαχωρίζεται από την πλήρη ανάληψη των καθηκόντων τους (Γιώτσα, 2012).

Μια άλλη σημαντική έννοια που πηγάζει από την εν λόγω προσέγγιση είναι αυτή που εισήχθη από τον Bowen (1996) σχετικά με τα τρίγωνα. Ειδικότερα, το τρίγωνο συνιστά μέρος της δομής του οικογενειακού συστήματος και εστιάζεται στις σχέσεις. Όταν υπάρχει διατάραξη στην ισορροπία του συστήματος στην περίπτωση των δυαδικών σχέσεων δημιουργείται αναστάτωση και τότε προσκαλείται είτε από τον ένα είτε από τον άλλο πόλο ένας τρίτος πόλος, ο οποίος μπορεί να είναι άτομο ή και κάποια δραστηριότητα (π.χ. ενασχόληση με το διαδίκτυο). Αυτό το οποίο μπορεί να πράξει ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας αυτή την έννοια, είναι να αποφύγει τις τριγωνοποιήσεις (παιδί- γονέας- δάσκαλος) και να διακρίνει τις δυαδικές σχέσεις σε δύο. Ακόμη όμως και στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει αρχικά να ενθαρρύνει σε πρώτο επίπεδο τις δυαδικές σχέσεις και στη συνέχεια να προχωρήσει σε τετράδες, αποφεύγοντας και πάλι τα «τρίγωνα», και τέλος να προχωρήσει με την ολομέλεια της τάξης (Τοδούλου, 2010). Ξεκινώντας από τη δημιουργία ζευγών αρχικά αποτρέπονται τυχόν περιθωριοποιήσεις μαθητών και δημιουργείται ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας που αποτελεί την προϋπόθεση για τη συνεργασία στη συνέχεια σε τετράδες. Μια επιπρόσθετη πρακτική που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αποφύγει την τριγωνοποίηση των μαθητών είναι να προτρέπει τους μαθητές να μιλούν για τον εαυτό τους και όχι για τους άλλους, ιδιαίτερα μάλιστα όταν αναπτύσσονται συγκρούσεις. Ένα παράδειγμα, σύμφωνα με την Γιώτσα (2012) είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να μετατρέψει μια δήλωση αναφοράς σε κάποιο συμμαθητή («ο Μ. είπε αυτό σε εκείνον») σε μια άλλη αυτοαναφοράς («θέλεις να πεις κάτι για σένα; Ο Μ. θα μιλήσει καλύτερα ο ίδιος για τον εαυτό του).

6.2.2. Η στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου

Κατά τη δεκαετία του 1952-1962 έκανε την εμφάνισή της η στρατηγική προσέγγιση στην οικογενειακή θεραπεία, δίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία ως διαδικασία όμως περισσότερο. Σύμφωνα με τον Jackson (1965), η αλληλεπιδραστική αυτή προσέγγιση, όπως την αποκάλυψε, έχει εφαρμογή και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι έννοιες που προέρχονται από τη στρατηγική προσέγγιση και συνδέονται άρρηκτα με το χώρο του σχολείου και

σχετίζονται με πειθαρχικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζονται στη συνέχεια:

- Οποιαδήποτε ενέργεια ή συμπεριφορά συνιστά επικοινωνία: Όταν ένας μαθητής πετάγεται ή λέει αστεία ή συμπεριφέρεται με τρόπο που διασπά την προσοχή των συμμαθητών του και τη ροή του μαθήματος, ουσιαστικά επιχειρεί να επικοινωνήσει κάτι, ενδεχομένως την κούραση ή την επιθυμία όλων για αλλαγή κλίματος ή δραστηριότητας. Μια πιθανή και κατάλληλη απόκριση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να είναι να λεκτικοποιήσει αυτό ακριβώς που ο μαθητής δείχνει με τη συμπεριφορά του (π.χ. «ίσως λοιπόν χρειάζεται να κάνουμε κάτι διαφορετικό τώρα. Θέλεις να με βοηθήσεις σε αυτό;»).
- Οι σχέσεις μπορεί να είναι είτε από συμμετρικότητα είτε από συμπληρωματικότητα: Οι σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ισότητα αποκαλούνται συμμετρικές, ενώ αυτές που ενέχουν διαφορές ονομάζονται συμπληρωματικές. Στην περίπτωση των συμμετρικών σχέσεων υιοθετούνται συνήθως συμπεριφορές ελέγχου και ανταγωνισμού ανάμεσα στα άτομα, ενώ από την άλλη πλευρά στις συμπληρωματικές ελλοχεύει ο κίνδυνος της υποταγής και της εξουσίας του ενός στον άλλο. Μέσα στην τάξη προκειμένου να αποφευχθεί η εδραίωση είτε συμπληρωματικών είτε συμμετρικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, προτείνεται η εναλλαγή των ζευγαριών που δημιουργούνται. Επιπλέον, προκειμένου να εναλλάσσονται και οι σχέσεις των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και να λαμβάνουν και οι μαθητές ρόλους συντονιστή μπορεί να προταθεί η παρουσίαση των εργασιών ή δραστηριοτήτων των μικρών ομάδων σε άλλες ομάδες, οι οποίες παρακολουθούν και αυτοί οι ρόλοι να αλλάζουν (Goldenberg & Goldenberg, 2000).

6.2.2.1. Τα παράδοξα στην επικοινωνία

Τα παράδοξα στην επικοινωνία αναφέρονται στα διπλά και αντιφατικά μηνύματα που μπορεί να στέλνει κανείς και τα οποία ουσιαστικά ακυρώνουν το ένα το άλλο και συνεπώς το άτομο όποιο από τα δύο μηνύματα και αν ακολουθήσει θα αποτύχει. Για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός ο οποίος φωνάζοντας δίνει το μήνυμα «μη φωνάζετε!» υποπίπτει σε παράδοξο, στέλνοντας διπλό μήνυμα (λεκτικό και μη λεκτικό). Ως συνέπεια, οι μαθητές ενδέχεται να νιώσουν σύγχυση και να μπερδευτούν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα δύο αυτά αντιφατικά μηνύματα. Συχνά ως αποτέλεσμα ενός τέτοιου μηνύματος προκύπτει η δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, στον οποίο ο εκπαιδευτικός φωνάζει τους μαθητές να σωπάσουν και οι μαθητές απαντούν φωνάζοντας ή διαμαρτύρονται. Τέτοιου τύπου παράδοξα χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στη στρατηγική προσέγγιση και αξιοποιούνται μέσω ασκήσεων και οδηγιών (Haley, 1984).

Σύμφωνα με τον Haley (1984), μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο ειδών εντολές, η επιτακτική και η περιγραφική. Η επιτακτική εντολή αναφέρεται στην οδηγία που δίνεται στο άτομο να κάνει κάτι αλλά αντί να ζητά τη διακοπή της συμπεριφοράς που δεν επιθυμεί, να την ενισχύει. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η οδηγία που δίνει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές να αναφέρουν όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορεί το μάθημα να γίνει ανιαρό. Έτσι, αντλεί ουσιαστικά πληροφορίες για όλα όσα θα πρέπει να αποφύγει, έχοντας για πηγή του τους αποδέκτες δηλαδή τους ίδιους τους μαθητές. Μια άλλη παράδοξη πρακτική που θεωρείται επιτακτική οδηγία είναι έχοντας ένα γραπτό με πολλά λάθη ο εκπαιδευτικός αντί να υπογραμμίσει αυτά να υπογραμμίσει τα σωστά και συνεπώς ο

μαθητής δε ντρέπεται να κοιτάξει το γραπτό του κι έτσι εστιάζει την προσοχή του σε αυτό.

Η άλλη μορφή που προτάθηκε από τον Haley είναι η περιγραφική, σύμφωνα με την οποία αποδίδεται θετικό νόημα σε μια αρνητική ή μη επιθυμητή συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η τεχνική αυτή ονομάζεται θετική αναπλαισίωση (Minuchin & Fishman, 1981). Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η εξής απάντηση του εκπαιδευτικού σε έναν μαθητή που πετάει κιμωλίες την ώρα του μαθήματος: «σε ευχαριστώ πολύ Μ. Έχουμε τόσες κιμωλίες που δε χρειάζεται να πάμε στο γραφείο να πάρουμε». Επιπλέον, μπορεί να του ζητήσει στο τέλος να φέρει από το σπίτι του για την επόμενη φορά όσες περισσότερες κιμωλίες μπορεί. Έτσι, μπορεί δίνοντας πλέον και όχι πετώντας τις κιμωλίες, να γίνει βοηθός του εκπαιδευτικού.

6.2.2.2. Η τεχνική της εστίασης στα θετικά

Η τεχνική της εστίασης στα θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή αποτελεί μια πολύ χρήσιμη και αποτελεσματική πρακτική και μπορεί να εφαρμοστεί τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους γονείς (Selvini Palazzoli et al., 1978). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους γονείς να γράψουν σε ένα χαρτί πέντε επίθετα που θεωρεί ότι χαρακτηρίζουν το παιδί. Προτείνεται η άσκηση αυτή να γίνει σε μια ομάδα από γονείς, ώστε να πραγματοποιείται σε βήματα. Στη συνέχεια ζητείται από κάθε γονέα να κυκλώσει τα αρνητικά επίθετα και να τα αντικαταστήσει από συνώνυμα με θετικό νόημα. Για παράδειγμα, ο «γκρινιάρης» θα μπορούσε να αναφερθεί με θετικό πρόσημο ως «διεκδικητικός» ή «ζωντανός» κ.ο.κ. Στο τέλος, θα πρέπει να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η νοηματοδότηση που αποδίδουμε μέσω των επιθέτων και γενικά της γλώσσας στα παιδιά και στην συμπεριφορά τους (Γεώργας, 1995). Μάλιστα συχνά ενδέχεται αποδίδοντας ο γονέας χαρακτηρισμούς είτε λεκτικά είτε ακόμη και μη λεκτικά στο παιδί να προκαλεί ή να επιβεβαιώνει τη συμπεριφορά αυτή ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Γιώτσα, 2012).

Έτσι, φαίνεται λοιπόν ότι στη θέση μια εστίασης στα αρνητικά, μπορεί κανείς να υιοθετήσει μια διαφορετική πιο «συνεργατική οπτική» (Molnar & Lindquist, 1993), εισάγοντας μια διαφορετική οπτική που εμπεριέχει την αρετή της ενσυναίσθησης. Η θετική αναπλαισίωση που αναφέρθηκε προηγουμένως ως μια μορφή παράδοξου μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης με την έννοια της εστίασης στα θετικά, μετασχηματίζοντας ένα φερόμενο ως προβληματικό πλαίσιο σε κάτι καινούριο. Έτσι αναπτύσσονται νέες οπτικές και ερμηνείες πέρα από το δεδομένο πλαίσιο (Γαλανάκη, 1997).

6.2.3. Η διαγενεαλογική και η στρατηγική προσέγγιση για την αντιμετώπιση παιθαρχικών ζητημάτων που προκύπτουν από τη «δύσκολη συμπεριφορά» των μαθητών

Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας και πιο συγκεκριμένα τεχνικών που εφαρμόζονται από τη διαγενεαλογική και τη στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για ποικίλους λόγους. Πρώτα από όλα, η συμπτωματική συμπεριφορά ενός μαθητή αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για θετική αντιμετώπισή της και όχι με τιμωρητικούς χειρισμούς. Η «δύσκολη συμπεριφορά» θεωρείται ως ανάγκη επικοινωνίας από τον μαθητή, ο οποίος δεν έχει βρει τον κατάλληλο τρόπο να την εκφράσει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αντιμετώπισης ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει θετικούς τρόπους χειρισμού στην

αλληλεπίδραση του με τον μαθητή. Η εφαρμογή των τεχνικών της διαγενεαλογικής και τη στρατηγικής προσέγγιση ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του υποσυστήματος μαθητές-εκπαιδευτικός. Ο μαθητής που εκδηλώνει μια «δύσκολη συμπεριφορά» δεν περιθωριοποιείται, δεν απομονώνεται, δεν αποτελεί το «μαύρο πρόβατο» της τάξης, αλλά αντίθετα προσκαλείται να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς εστιάζει στην από κοινού με τον εκπαιδευτικό εφαρμογή και αξιοποίηση των παραπάνω τεχνικών, οι οποίες μπορούν με επιτυχία να εφαρμοσθούν επίσης από τους γονείς στο οικογενειακό πλαίσιο. Το κλίμα στη σχολική τάξη βελτιώνεται και οι μαθητές αλλάζουν ρόλους και θέσεις στη μικρή και μεγάλη ομάδα. Μπορούν να είναι ισότιμα μέλη μιας ομάδας που εργάζονται συνεργατικά για την ολοκλήρωση ενός έργου καλλιεργώντας συμπληρωματικές σχέσεις χωρίς τον ρόλο του δυνατού και του αδύνατου, που συνήθως αναλαμβάνουν μέσα στην καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι παρεμβάσεις με τις παραπάνω τεχνικές δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην τάξη και βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών.

Η διαγενεαλογική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει μέσα από ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών και προσφέρει τη δυνατότητα δόμησης του μαθήματος ενισχύοντας την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας (Γιώτσα, 2012· Πολέμη-Τοδούλου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η δημιουργία μικρών και μεγαλύτερων ομάδων με τη μορφή δυάδων και τετράδων, αποφεύγοντας τα τρίγωνα μεταξύ των μαθητών και επιτρέποντας τη συνεργασία αλλά και τη διαφοροποίηση των μαθητών από τα συνήθη σχήματα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Bowen, 1996).

Η στρατηγική προσέγγιση με την εφαρμογή της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης (Jackson, 1965) προτείνει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, ικανό να δια φωτίσει και να διευκολύνει την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη και στο οικογενειακό πλαίσιο. Έννοιες που έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί από την οικογενειακή θεραπεία βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο του σχολείου, διευρύνοντας το πλαίσιο παρεμβάσεων και δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη με τη χρήση των παράδοξων τεχνικών (Haley, 1963· Madanes, 1981). Η εφαρμογή όλων των παραπάνω τεχνικών μπορεί να γίνει ταυτόχρονα στο σχολικό και στο οικογενειακό πλαίσιο ενισχύοντας τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Η συστημική θεωρία, μέσα από τις διάφορες σχολές που έχουν δημιουργηθεί, προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δύσκολων περιστάσεων αξιοποιώντας τεχνικές και από άλλες σχολές (Δομική, Σχολή του Μιλάνου, Αφηγηματική προσέγγιση), οι οποίες έχουν εφαρμοσθεί με επιτυχία και στη Συμβουλευτική Γονέων, προσφέροντας τη συστημική οπτική (Γιώτσα κ.ά., 2012).

6.3. Η θεωρία συστημάτων και οι αρχές της κυβερνητικής

Η θεωρία των συστημάτων πηγάζει από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, με εξέχουσα συμβολή αυτή των von Bertalanffy και Wiener. Ο δεύτερος ήταν αυτός ο οποίος εισήγαγε την κυβερνητική επιστήμη, η οποία άσκησε σημαντική επίδραση στη συστημική σκέψη. Σύμφωνα με τον Winkin (1981), «η γενική θεωρία συστημάτων και η κυβερνητική θα συνδυαστούν σταδιακά, για να προκύψει αυτό που σήμερα ονομάζουμε συστημική».

Μετά από χρόνια έρευνας και μελέτης ο von Bertalanffy επιχείρησε να αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο να μπορεί να βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα συστήματα και τις επιστήμες της συμπεριφοράς. Οι γενικές αρχές που παρουσίασε ως

κοινές έννοιες περιλαμβάνουν την ολότητα, τη διαφοροποίηση, την ιεραρχική ταξινόμηση, τη σκοπιμότητα και τα όρια (von Bertalanffy, 1950). Ήδη από την αρχή της διατύπωσης της θεωρίας του διέκρινε τρεις επιμέρους ομάδες συστημάτων, οι οποίες διαρθρώνονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα. Στο κατώτερο επίπεδο κατέταξε τα άψυχα συστήματα, στο μεσαίο τα ζωντανά συστήματα, όπως τα ψυχολογικά και τα κοινωνικά και στο ανώτερο τοποθέτησε τα συμβολικά συστήματα, τα οποία αφορούν έννοιες.

Η κυβερνητική επιστήμη, η οποία εμφανίσθηκε την ίδια περίπου περίοδο από τον Wiener, ο οποίος εργαζόταν με μια ομάδα συνεργατών του σε αντιαεροπορικά συστήματα ακριβείας που είχαν επινοηθεί κατά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο για την αντιμετώπιση των εχθρικών αεροπορικών επιθέσεων. Η συνεργασία τους οδήγησε στη διατύπωση των βασικών αρχών μιας νέας επιστήμης, της κυβερνητικής, η οποία βασίστηκε αρχικά σε δύο θεμελιώδεις έννοιες, την ανατροφοδότηση και την επικοινωνία. Βασισμένος στις αρχές αυτές αργότερα, ο ανθρωπολόγος και φιλόσοφος Bateson προσαρμοσε τις αρχές αυτές, όπως εκφράστηκαν από τον Wiener, στα ανθρώπινα συστήματα. Δέχτηκε σημαντικές επιρροές από τον Lewin, τον Bertalanffy και τον Sullivan καθώς και τους Birdwhistell και Hall (Winkin, 1993). Οι ιδέες του αναφέρονται στις βασικές αρχές της επικοινωνίας όπως αυτές εκφράστηκαν στην κυβερνητική και όπως οι ίδιοι τις εφάρμοσαν στην ψυχιατρική πρακτική. Δεχόμενος λοιπόν αρκετές επιρροές ο Bateson, θεωρείται ο θεμελιωτής της συστημικής σκέψης στο χώρο της ψυχολογίας και ιδιαίτερα της ψυχοθεραπείας.

Καθώς όμως η θεωρία των συστημάτων εξελισσόταν και η κυβερνητική οδήγησε με τη σειρά της στη διάκρισή της σε κυβερνητική πρώτη και δεύτερης τάξης. Η πρώτη τάξης κυβερνητική δέχεται σημαντικές επιδράσεις από τις θέσεις του μοντερνισμού που υποστηρίζει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής πραγματικότητας. Η εφαρμογή της στη θεραπεία της οικογένειας στόχευε στη δημιουργία αρχών και κανόνων, ώστε να διασφαλίζεται μια επιστημονική βάση. Ο θεραπευτής κατείχε την αντικειμενική και απόλυτη γνώση και επιδίωκε αρχικά να επισημάνει και στη συνέχεια να αλλάξει ό, τι δυσλειτουργικό εντόπιζε στην οικογένεια. Ο ίδιος θεωρούνταν εξωτερικός παρατηρητής, όντας ουδέτερος και αντικειμενικός. Η δεύτερης τάξης κυβερνητική που ακολούθησε διέπεται από το ρεύμα του μεταμοντερνισμού και τις αρχές του κονστρουξιονισμού και του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Σύμφωνα με αυτές, δεν υφίσταται αντικειμενική γνώση και κάθε υποκείμενο διαμορφώνει και κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα. Εξέχουσα σημασία στην κατασκευή της εκάστοτε πραγματικότητας προσδίδεται στη γλώσσα και την αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τους Anderson και Goolishian (1988), «Οι άνθρωποι λοιπόν μπορούν να οριστούν ως συστήματα που παράγουν γλώσσα και δημιουργούν νόημα, τα οποία συστήματα είναι υποχρεωμένα σε μια δραστηριότητα που είναι διαπροσωπική και επαναδρομική. Συνεπώς η κατασκευή των ανθρώπινων συστημάτων είναι μια διαρκώς μεταβαλλόμενη, δημιουργική και δυναμική διαδικασία. Αυτή η σκοπιά της συνάρτησης των ανθρώπων μεταξύ τους δεν βασίζεται σε ένα ορισμό της αντίληψης και της επίγνωσης που να χρειάζεται μια εννοιολογική ή αντικειμενική οπτική της πραγματικότητας. Πολύ περισσότερο, από πίσω της κρύβεται η αυξανόμενη πεποίθησή μας ότι η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή. Ζούμε και δρούμε σ' ένα κόσμο, τον οποίο ορίζουμε μέσα από την περιγραφική γλώσσα μας και μέσα στην κοινωνική επίδραση με άλλους. Ή, για να το εκφράσουμε αλλιώς, ζούμε και δραστηριοποιούμαστε κοινωνικά μέσα σε μια πολλαπλότητα περιγραφών του κόσμου».

Τελειώνοντας, θα μπορούσε κανείς να κατανοήσει ότι οι βασικές αρχές της συστημικής θεωρίας και της κυβερνητικής θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε ποικίλα

πλαίσια και συστήματα, καθώς και σε διαφορετικές επιστήμες. Αυτή η δυνατότητα εξασφαλίζει την ανταλλαγή των ιδεών και επιτευγμάτων από τον ένα επιστημονικό χώρο στον άλλο και την πληρέστερη και εποικοδομητική αξιοποίησή τους από το σύνολο της επιστήμης, ενθαρρύνοντας έτσι τη χρήση μιας κοινής γλώσσας και επιστημολογίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Επιστημονικές έρευνες και διαπιστώσεις σε σχέση με τα ζητήματα της πειθαρχίας και των πειθαρχικών πρακτικών μέσα στην τάξη του δημοτικού σχολείου

7.1. Εισαγωγή

Η επισκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι το θέμα της σχολικής πειθαρχίας έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενδεικτικά και επιγραμματικά αναφέρουμε τις κύριες τάσεις που εγγράφονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Έτσι, λοιπόν, ορισμένες μελέτες επικεντρώνονται σε ζητήματα σχετικά με την άσκηση σχολικής πειθαρχίας και την πρακτική επιβολής ποινών/επιβραβεύσεων, άλλες εξετάζουν το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου και τις μορφές παραβατικότητας ή αντίστασης, που εκδηλώνονται από την πλευρά των μαθητών/τριών, ενώ άλλες εστιάζονται και διερευνούν τις πρακτικές διευθέτησης, διαχείρισης και κατανομής του σχολικού χώρου, ως στοιχεία που συνδέονται με την άσκηση της σχολικής εξουσίας και την επιβολή της πειθαρχίας. Μία άλλη σειρά μελετών επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση και την πρόληψη των πειθαρχικών προβλημάτων. Ουσιαστικά αυτές περιορίζονται στη διατύπωση κάποιων μεθοδολογικών αρχών και προϋποθέσεων για την αποτελεσματική θέσπιση και εφαρμογή των σχολικών κανόνων. Συναφείς με αυτές είναι και οι μελέτες, που έχουν γίνει μέσα από το πρίσμα των θεωρητικών και μεθοδολογικών επιλογών, που υιοθετούνται στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες επικεντρώνονται στην ανάλυση των υπαρκτών – φανερών και μη – κανόνων, οι οποίοι οριοθετούν την παιδαγωγική πράξη και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας που αναφέρεται στις έρευνες και τις διαπιστώσεις που αφορούν την πειθαρχία και τις πειθαρχικές πρακτικές στο δημοτικό σχολείο.

7.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η πρωτογενής έρευνα που αφορά τη σχολική πειθαρχία στη χώρα μας είναι σχετικά περιορισμένη και περιλαμβάνει κυρίως την παρουσίαση των μορφών συμπεριφοράς των μαθητών που θεωρούνται παραβατικές και των ποινών που χρησιμοποιούνται για τις συμπεριφορές αυτές. Σύμφωνα με την έρευνα των Δαβάζογλου, Κόκκινου και Κουρατζή (1997), οι συμπεριφορές που θεωρήθηκαν μη αποδεκτές και απείθαρχες, κατά τις απόψεις των φοιτητών Στ' εξαμήνου της Παιδαγωγικής Σχολής της Αλεξανδρούπολης, είναι μεταξύ πολλών οι ακόλουθες: κλοπή, άσκηση σωματικής βίας στους συμμαθητές, καταστροφή της περιουσίας του σχολείου, συνεχής απουσία από το σχολείο, βωμολοχίες και αισχρολόγια, θυμός και αυθάδεια.

Σε επόμενη έρευνα που διεξήχθη από τις Ζαφειροπούλου και Μάτη (1997) σε δημοτικά σχολεία του Ν. Μαγνησίας οι απείθαρχες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν μεταξύ άλλων ήταν:

- η διαρκής ανησυχία/ κινητικότητα σε συχνότητα 50%,
- η επίθεση και άσκηση βίας στους συμμαθητές (75%),
- η ασέβεια στους κανόνες (75%),
- η καταστροφή των πραγμάτων -δικών του ή των συμμαθητών του- (72%) και
- η εριστικότητα με ποσοστό 66,6%.

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Κυρίδη, Χαλακατέβα και Πανταζόπουλο (1998), με δείγμα 142 εκπαιδευτικούς από τους νομούς Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς, αναφορικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας από τους εκπαιδευτικούς προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Απομάκρυνση απ' το θρανίο με ποσοστό χρήσης 7,14%,
- φωνές (41,07%)
- γραπτή εξέταση (53,57%)
- παρατήρηση (57,14%)
- συμβουλές (51,78%)
- απομόνωση (48,21%)
- ενημέρωση γονέων 35,71%,
- ανάθεση εργασιών (30,35%)
- στέρηση διαλείμματος 28,57%,
- επίπληξη (23,21%)
- αποπομπή στο διευθυντή (19,64%)
- αδιαφορία (8,29%)
- χιούμορ (3,75%)
- διάλογος 3,57% (Κυρίδης, 1999).

Σε μια εμπειρική έρευνα, η οποία διεξήχθη το 2003 από τους Ζάρρα-Φλούδα και Κωνσταντίνου, με δείγμα 91 εκπαιδευτικών του νομού Ιωαννίνων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σκοπός ήταν η ανάδειξη της συχνότητας χρήσης κάποιων πρακτικών άσκησης πειθαρχίας, η αποτελεσματικότητα των ίδιων πρακτικών και η αναζήτηση των αιτιών απειθαρχίας συμπεριφοράς, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών. Για την πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

- Η παρατήρηση χρησιμοποιείται από όλους, ενώ 6 στους 10 από συχνά έως πολύ συχνά.
- Η ανύψωση φωνής επίσης χρησιμοποιείται από όλους, ενώ 3 στους 10 συχνά έως πολύ συχνά.
- Το βλέμμα χρησιμοποιείται από όλους, ενώ σε ποσοστό 70% συχνά έως πολύ συχνά.

Ωστόσο, αναφέρθηκε και η συχνή χρήση πιο σκληρών και αυστηρών πρακτικών με καθαρά κατασταλτικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα:

- Η γραπτή τιμωρία χρησιμοποιείται από 3 έως 4 εκπαιδευτικούς στους 10.
- Η στέρηση διαλείμματος χρησιμοποιείται επίσης από 3 έως 4 στους 10.
- Το τράβηγμα αυτιών ή μαλλιών από 3 στους 10 εκπαιδευτικούς.
- Η απομόνωση έχει ποσοστό εφαρμογής 20%.

Αντίστοιχα, σχετικά με τις παραδοσιακού τύπου πρακτικές, προέκυψαν τα ακόλουθα ποσοστά:

- 3 στους 10 εφαρμόζουν συχνά έως πολύ συχνά τη συνεχή εξέταση
- 6 στους 10 κάνουν χρησιμοποιούν την αποπομπή στο διευθυντή

- 9 στους 10 χρησιμοποιούν το κάλεσμα των γονέων και 2 στους 10 συχνά έως πολύ συχνά.

Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές με περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα παρουσίασαν τα παρακάτω ποσοστά:

- Η κύρωση ως φυσική ή λογική συνέπεια της απείθαρχης πράξης έχει χρησιμοποιηθεί συχνά έως πολύ συχνά από το 20%.
- Η παροχή επιπλέον κινήτρων και ερεθισμάτων για απόσπαση της προσοχής του παιδιού και κατ' επέκταση της καταστολής της απείθαρχίας του, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ από το 10%.
- Ο θετικός σχολιασμός της αναμενόμενης συμπεριφοράς συγκέντρωσε την απάντηση ποτέ έως σπάνια από το 20%.
- Ιδιαίτερα αυξημένο ήταν το ποσοστό των συμβουλών (90%), γεγονός που αναδεικνύει την τάση του εκπαιδευτικού για νουθεσία, κάτι που παραπέμπει στα παραδοσιακά μοντέλα πειθαρχίας.

Σε σχέση με την αποτελεσματικότητα, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παρατηρήθηκαν τα παρακάτω:

- 1 στους 2 εκπαιδευτικούς θεωρεί την επίπληξη ιδιαίτερα αποτελεσματική.
- Η παρατήρηση θεωρείται αρκετά έως πολύ αποτελεσματική για το 70%.
- Η ανύψωση της φωνής αναφέρεται ως αρκετά έως απόλυτα αποτελεσματική από τους 6 στους 10.

Οι πρακτικές παραδοσιακού τύπου, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους στην καθημερινή σχολική διαδικασία, έλαβαν τα ακόλουθα ποσοστά:

- Η γραπτή τιμωρία χαρακτηρίζεται αρκετά έως πολύ αποτελεσματική από 1 στους 10.
- Η στέρηση διαλείμματος θεωρείται επίσης αρκετά έως πολύ αποτελεσματική από 2 στους 10 εκπαιδευτικούς.
- Η σωματική βία (τράβηγμα αυτιών-μαλλιών) αναφέρεται ως αρκετά έως απόλυτα αποτελεσματική από 1 στους 10.
- Η επιπλέον εργασία για 1 έως 2 στους 10 εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται αρκετά έως πολύ αποτελεσματική.
- Η απομόνωση- έξοδος από την τάξη αναφέρεται από 3 στους 10 λίγο έως πολύ αποτελεσματική.
- Η παραπομπή στο διευθυντή για 3 στους 10 εκπαιδευτικούς είναι αρκετά έως απόλυτα αποτελεσματική.
- Η συνεχής εξέταση για 5 στους 10 θεωρείται λίγο έως πολύ αποτελεσματική.
- Οι συνέπειες στη βαθμολογία για 5 στους 10 χαρακτηρίζονται λίγο έως πολύ αποτελεσματική.
- Η παροχή επιπλέον κινήτρων για απόσπαση της προσοχής απ' την απείθαρχη πράξη χαρακτηρίζεται λίγο έως καθόλου αποτελεσματική από 2 στους 10 εκπαιδευτικούς.

Σε μια έρευνα που διεξήγαγε ο Αραβανής (1996), με δείγμα 1.315 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις σχολικές τιμωρίες, καταδείχθηκε ότι στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη γραπτή τιμωρία σε ποσοστό 46,8%, την επίπληξη με 35,8%, την απειλή με 13,7%, την υλική ποινή με 2,3% και την αποβολή με 1,4%. Επιπλέον, ορισμένα συνολικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε, βάσει των ευρημάτων του, συνοψίζονται ως εξής:

- Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους περισσότερο τις αμοιβές παρά τις τιμωρίες.

- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ποινές, ενώ οι γυναίκες τις αμοιβές.
- Στις μικρότερες τάξεις παρατηρούνται συχνότερα οι αμοιβές, σε αντίθεση με τις μεγαλύτερες στις οποίες οι ποινές είναι αυξημένες.
- Οι απόψεις σχετικά με το σκοπό της χρήσης των ποινών ήταν ποικίλες και διαφορετικές, ενώ γενικότερα οι ποινές θεωρήθηκαν μέσο πειθαρχίας και οι αμοιβές κίνητρο για μάθηση.
- Τα δημοφιλέστερα είδη ποινών ήταν η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη, ενώ οι προτιμώμενες αμοιβές ήταν η βαθμολογία και οι θετικοί χαρακτηρισμοί.
- Οι πιο συχνές αντιδράσεις των μαθητών στις ποινές είναι η επιθετικότητα και ο φόβος, ενώ στις αμοιβές η χαρά και η ικανοποίηση.
- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην άποψη ότι οι ποινές είναι πολύ λιγότερο αποτελεσματικές από τις αμοιβές.
- Κανένας εκπαιδευτικός δεν ανέφερε ότι χρησιμοποιεί τη σωματική ποινή.

Στη Γαλλία πραγματοποιήθηκε μια έρευνα από τον Duet (1992), με δείγμα παραπάνω από 230 εκπαιδευτικούς. Σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πειθαρχία και τις σχολικές τιμωρίες. Σχετικά με τις τιμωρίες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

- Επανάληψη εργασίας (54,5%)
- επανόρθωση διαπραχθείσας πράξης (51,1%)
- στέρηση ψυχαγωγίας (28,1%)
- απομόνωση (15,6%)
- επιπλήξεις (45%)
- αντιγραφή (21,6%)
- προσφυγή στους γονείς (16,5%)
- ορθοστασία στο διάλειμμα (15,2%)
- χτυπήματα στα οπίσθια (17,3%)
- παραπομπή στο διευθυντή (3,5%)
- κακοί βαθμοί (9,5%) (Duet, 1992).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, καταδείχθηκε ότι οι τιμωρίες συνιστούν καθημερινή πρακτική στα σχολεία, ωστόσο δεν είναι αποτελεσματικές και παρουσιάζουν μεγάλη επικινδυνότητα. Ορισμένοι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν το πειθαρχικό και ποινικό σύστημα του σχολείου είναι το φύλο, η ηλικία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Οι Moberly, Waddle και Duff (2005) πραγματοποίησαν μια μελέτη σχετικά με τη χρήση των εξωγενών ανταμοιβών/αμοιβών (συμπεριλαμβανομένης της λεκτικής, μη λεκτικής αναγνώρισης και απτές ανταμοιβές) από τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις παιδικού σταθμού και διαπίστωσαν ότι, αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αναγνώρισαν τις παιδαγωγικές διδακτικές πρακτικές ως τις πλέον θετικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, ωστόσο οι εξωγενείς ανταμοιβές εξακολουθούσαν να χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ως κίνητρα για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών στην πράξη. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να προκύψει από την πιθανότητα ότι οι εξωγενείς ανταμοιβές είναι πιο αποτελεσματικές και πιο πρόσφορες για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε σύγκριση με μια παιδαγωγική διδακτική πρακτική. Άλλες πιθανές εξηγήσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή

βελτιωμένης παιδαγωγικής, την έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη βελτιωμένων πρακτικών.

Σε μια έρευνα ερωτηματολογίου που διεξήχθη από Κυγιάκου και συνεργάτες (2007) σχετικά με την στρατηγική πειθαρχίας των εκπαιδευτικών και την άποψη τους για τις κακές συμπεριφορές των μαθητών στο York (Αγγλία) και στο Stavanger (Νορβηγία), οι στρατηγικές πειθαρχίας των εκπαιδευτικών καθορίστηκαν από την χρήση μιας σειράς πειθαρχικών συμπεριφορών, για παράδειγμα «καθορίστε ξεκάθαρους και σταθερούς κανόνες στο σχολείο και την τάξη σχετικά με τις αποδεκτές και μη συμπεριφορές, μιλάτε στους μαθητές με σταθερό και δυναμικό τρόπο, βεβαιωθείτε ότι δίνεται εργασία σε όλους τους μαθητές όσο το δυνατόν συντομότερα για να κρατούνται απασχολημένοι» (Κυγιάκου et al., 2007: 299).

Σε μια μεγάλη κλίμακας έρευνα που διεξήχθη μεταξύ 527 Κινέζων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 45 τοις εκατό των δασκάλων που συμμετείχαν ανέφεραν ότι δαπανούν πολύ χρόνο για την πειθάρχηση των μαθητών (Shen, et al., 2009). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δαπανούν σχεδόν το ήμισυ των ωρών διδασκαλίας τους ασχολούμενοι με την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Jones, 2000). Παρόμοια κατάσταση έχει παρατηρηθεί επίσης σε μερικές από τις αίθουσες διδασκαλίας στο Χονγκ Κονγκ (Hue, 2001, 2005).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ
ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Θεωρητική θεμελίωση της ποιοτικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα

8.1. Εισαγωγή

Η επιλογή της μεθοδολογίας από τον ερευνητή είναι μια διαδικασία δύσκολη αλλά αποτελεί ταυτόχρονα μια επένδυση, που θα τον ακολουθεί σε όλη την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα βασικός μας σκοπός ήταν η μελέτη των απόψεων και των πρακτικών της εκπαιδευτικού μιας συγκεκριμένης τάξης αναφορικά με το ζήτημα της πειθαρχίας.

Σύμφωνα με τον Πουρκό (1997) κάθε φαινόμενο που μελετάμε είναι σχεσιακά πλαισιοθετημένο ποικιλοτρόπως (διαπροσωπικά, χωρο-χρονικά, κοινωνικο-ιστορικά και πολιτισμικά, πραγματιστικά κτλ.) και για την κατάλληλη κατανόησή του δεν είναι τόσο αναγκαία η αναγωγή του σε μέσους όρους και ποσοτικούς δείκτες όσο η προσπάθεια ερμηνείας του στα συγκεκριμένα πλαίσια και καταστάσεις που αυτό συμβαίνει.

Έτσι, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς μας αξιοποιήσαμε διάφορα εργαλεία ποιοτικής έρευνας όπως είναι η συμμετοχική παρατήρηση με τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου, η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη, το ιχνογράφημα και το κοινωνιομετρικό τεστ το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να συλλάβει και να εκφράσει ποιοτικά τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της ομάδας της τάξης και οι οποίες επηρεάζουν θέματα πειθαρχίας.

Στο κεφάλαιο αυτό, αναφερόμαστε αρχικά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας και ακολούθως στην εθνογραφική μεθοδολογία. Στη συνέχεια αναφερόμαστε στη μελέτη περίπτωσης. Έπειτα, αναφερόμαστε σε κάθε εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα. Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα ήταν η συμμετοχική παρατήρηση. Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα ήταν η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Ύστερα, αναφερόμαστε στο ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας. Κατόπιν αναφερόμαστε στη χρήση του κοινωνιογράμματος. Στις δύο τελευταίες ενότητες του κεφαλαίου αναφερόμαστε σε γενικότερα μεθοδολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την ηθική στην εθνογραφική έρευνα.

8.2. Μέθοδοι ποιοτικής έρευνας

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο την διερεύνηση ποιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικών ποιτήτων. Με άλλα λόγια, έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, την διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και την διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών

φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2001).

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Στηρίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται τα δεδομένα. Επίσης, η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης, επί τη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο (Ιωσηφίδης, 2003α). Στην ποιοτική έρευνα, η ερευνητική διαδικασία είναι επαγωγική αντί αφαιρετική. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα όταν υπάρχει ένα κενό στη γνώση ή όταν λίγα είναι γνωστά σχετικά με ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, εμπειρία, ή έννοια (Driessnack, Sousa & Mendes, 2007). Ακόμη, η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διεξάγεται με συστηματικό, αυστηρό και στρατηγικό τρόπο, αλλά να είναι συγχρόνως ευπροσάρμοστη και να λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διενεργείται. Η ποιοτική έρευνα απαιτεί την κριτική λεπτομερή αυτοεξέταση ή τον ενεργό (αυτοελεγκτικό) αναστοχασμό εκ μέρους του ερευνητή. Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα πρέπει να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις για νοητικούς γρίφους και εξηγήσεις που να είναι κατά κάποιον τρόπο γενικεύσιμες ή να έχουν ευρύτερη απήχηση και δεν πρέπει να θεωρείται ένα ενιαίο σώμα φιλοσοφίας και πρακτικής, οι μέθοδοι των οποίων μπορούν απλά να συνδυάζονται χωρίς προβλήματα. Εν κατακλείδι, η ποιοτική έρευνα θα πρέπει να διενεργείται ως μια δεοντολογική πρακτική και να λαμβάνει υπόψη το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται (Ιωσηφίδης, 2003α).

Τα πιο βασικά μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο, στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη έρευνας, η βιογραφική ανάλυση, η ιστορική συγκριτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου, οι μελέτες περίπτωσης, η έρευνα με την βοήθεια ομάδων (σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται και οι ομάδες εστίασης) και άλλες. Η χρήση των μεθοδολογιών αυτών είναι δυνατόν να γίνεται μεμονωμένα ή και σε συνδυασμό, και εξαρτάται κάθε φορά από το είδος και τη φύση του ερευνητικού προβλήματος και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού (Ιωσηφίδης, 2003α).

8.3. Η εθνογραφική μεθοδολογία

Η εθνογραφία φέρει τις καταβολές της στις σχολές της σκέψης της κοινωνικής ψυχολογίας, της κοινωνικής φαινομενολογίας, της υπαρξιακής φαινομενολογίας, της εθνομεθοδολογίας και της γνωστικής κοινωνιολογίας (Πηγιάκη, 1988: 26).

Επίσης, η εθνογραφική μεθοδολογία υπάγεται στον νατουραλισμό, δηλαδή στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, οι οποίες βρίσκονται στον αντίποδα του θετικισμού, δηλαδή των ποσοτικών μεθόδων. Η εθνογραφία μελετά τον άνθρωπο, ο οποίος έχει την ικανότητα να δρα μέσα στον κοινωνικό κόσμο και ταυτόχρονα να ορίζει την προσωπικότητά του και τις πράξεις του ως μέλος αυτού του πλαισίου (Hammersley & Atkinson, 1997: 21).

Η εθνογραφική μεθοδολογία έχει κάποιες βασικές παραδοχές, ορισμένες από τις οποίες είναι η μελέτη της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων των ανθρώπων μέσα σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα, της σχέσης και της αλληλεπίδρασης ατόμων που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα, καθώς και των στάσεων των ατόμων προς τη ζωή και την κοινωνία, όπως αυτές διαμορφώνονται περνώντας μέσα από τις διαδικασίες του συστήματος (Πηγιάκη, 1988: 30).

Ως εθνογραφία λοιπόν, ορίζεται «η συστηματική ερευνητική προσέγγιση ακέραιων κοινωνικών σκηνών και ομάδων, που έχει σκοπό την αναλυτική περιγραφή των τρόπων που τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν τα κοινωνικά φαινόμενα της ομάδας τους μέσα από το νόημα που αποκτά γι' αυτά η κοινωνική ζωή τους και ο κόσμος τους» (ό.π., 64).

8.4. Η μελέτη περίπτωσης

Ο Yin (1994: 13) ορίζει τη μελέτη περίπτωσης ως μια εμπειρική έρευνα, η οποία διερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο, στο πλαίσιο της πραγματικότητας, ειδικά όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι ξεκάθαρα. Σύμφωνα με την Guercini (2004), ο όρος «Μελέτη Περίπτωσης» είναι μάλλον ασαφής, και η αποσαφήνιση του όρου εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως: σε ποιον απευθύνεται η μελέτη περίπτωσης, το επίκεντρο της ανάλυσης, ο τύπος του υλικού που συλλέγεται (ποσοτικό, ποιοτικό ή συνδυασμός των δύο), το σκοπό της έρευνας (περιγραφικός, διερευνητικός, επεξηγηματικός), και τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων (ανάλυση παραπάνω από μιας μελετών περίπτωσης, σε βάθος ανάλυση μιας μεμονωμένης περίπτωσης ή περιπτώσεων που κατευθύνονται αντίθετα από τις γενικές τάσεις). Η μελέτη περίπτωσης ως μέθοδος έρευνας ή ως στρατηγική, σε σύγκριση με τις άλλες μεθόδους κοινωνικών ερευνών θεωρείται παραδοσιακά ότι δεν παρουσιάζει αυστηρότητα και ότι δεν είναι αντικειμενική (Rowley, 2002· Patton & Appelbaum, 2003). Ωστόσο, παρόλο το σκεπτικισμό που επικρατεί σε σχέση με αυτή τη μέθοδο έρευνας, πρέπει κανείς να αναγνωρίσει, ότι μέσα από τις μελέτες περίπτωσης μπορεί κανείς να έχει μια εικόνα για θέματα, που δε θα μπορούσε να έχει με τη χρήση άλλων μεθόδων (Rowley, 2002).

8.5. Η συμμετοχική παρατήρηση

Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο έρευνας, που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων π.χ. συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία (Κυριαζή, 2002: 245). Η συμμετοχική παρατήρηση, γενικά, αποτελεί ένα βασικό κοινωνιολογικό εργαλείο της έρευνας πεδίου (fieldwork). Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της, εντούτοις, είναι μεγάλη και για τις επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας.

Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ταυτιστεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη με την ποιοτική έρευνα. Και τούτο γιατί η παρατήρηση εφαρμόζεται, όταν μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ενέργειες και συμπεριφορές. Δηλαδή, όταν μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους και πώς αυτό επηρεάζει, στη συνέχεια, τη συμπεριφορά τους. Η συμμετοχική παρατήρηση είναι κατάλληλη, όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές ομάδες, γεωγραφικά περιορισμένες και, συνεπώς, παρατηρήσιμες (Κυριαζή, 2002: 275). Το βασικό πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης είναι ότι πρόκειται για ευέλικτη μέθοδο. Η προσωπική ικανότητα του ερευνητή να εισβάλει σε έναν κοινωνικό χώρο, να γίνει δεκτός, να αντιδράσει φυσιολογικά και όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικά είναι η πιο σημαντική εγγύηση για την αποτελεσματική εφαρμογή της μεθόδου (Κυριαζή, 2002: 282). Ο ρόλος, που θα επιλέξει τελικά ο ερευνητής, εξαρτάται από το θέμα και το χρόνο που θα διαθέσει για την έρευνα.

8.6. Η συνέντευξη στην έρευνα

Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου. Πρόκειται για την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή ή τον ερωτώντα με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992: 307-308). Δηλαδή πρόκειται για την μέθοδο που έχει ως αντικείμενό της να σχηματίσει ένα «νοητικό περιεχόμενο» (Mialaret, 1997: 148), να φέρει στο φως διάφορες πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Βασικό εργαλείο της συνιστά η συνομιλία που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή και παραπάνω προσώπων. Ο Tuckman, όρισε τις συνεντεύξεις ως δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου (Tuckman, 1972). Οι συνεντεύξεις προβάλλουν τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες και γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις). Η επιλογή του ερευνητή να ακολουθήσει συνεντεύξεις κρύβει ένα πολύ θετικό στοιχείο και για εκείνον και για την πλευρά του υποκειμένου: ενθαρρύνει και τις δύο πλευρές, που λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία να νιώσουν περισσότερο συνδεδεμένες με τη συζήτηση, που διεξάγεται, ανατροφοδοτούμενη από τις απόψεις που εκφράζονται. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνέντευξη βασίζεται στην παρακάτω θέση: η γνώση επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω καλής ακρόασης, έως και «ευγενούς αφουγκράσματος» των κόσμων των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να έχει ενθαρρύνει να εκφραστούν. Για αυτό το λόγο ακόμα και τα πρώτα λεπτά της συνέντευξης είναι καθοριστικά (Kvale, 1996: 128).

Η συνέντευξη θεωρείται από τα εγκυρότερα ερευνητικά μέσα. Υπάρχουν τρία είδη συνεντεύξεων σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και διεξάγεται. Η δομημένη συνέντευξη στην οποία οι ερωτήσεις είναι αυστηρά καθορισμένες και μέσα από έναν κατάλογο προετοιμασμένων ερωτήσεων από τον οποίο δε μπορεί να παρεκκλίνει οι ερωτήσεις τίθενται στον ερωτώμενο χωρίς καμία παρέκκλιση. Η μη δομημένη ή μη κατευθυνόμενη ή ανοιχτή συνέντευξη, στην οποία ο συνεντευκτής επεμβαίνει ελάχιστα, και παρέχεται μεγάλη ελευθερία απαντήσεων στον ερωτώμενο, και η ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία παρέχεται σημαντική ελευθερία στον συνεντευκτή και μπορεί να τροποποιήσει κατά τη διάρκεια της συνέντευξης τη διαδικασία (Παρασκευόπουλος, 1993· Verma & Mallick, 2004).

8.7. Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η πλειονότητα των συνεντεύξεων που διεξάγονται στο κύριο στάδιο της συλλογής των δεδομένων και των πληροφοριών της ποιοτικής έρευνας έχει μια ενδιάμεση μορφή (ημιδομημένες). Στην περίπτωση λοιπόν που η έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα επιδιώκεται ο ερωτώμενος να δώσει τη δική του ερμηνεία και περιγραφή, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες και όχι μόνο αυτές που του επιβάλλονται από ένα τυποποιημένο και αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο μιας τυποποιημένης συνέντευξης. Στην περίπτωση αυτή, η ποιοτική έρευνα δεν αποβλέπει στον έλεγχο, αλλά στην ανάδειξη και τη δημιουργία θεωρίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από το ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα της μη δομημένης συνέντευξης. Αντίθετα, οι απαντήσεις στη συνέντευξη συμβάλλουν στη διαμόρφωση των ερωτήσεων που ακολουθούν, καθώς διαπλέκεται η συλλογή και ερμηνεία των δεδομένων (Κυριαζή, 2001). Η συνέντευξη αυτής της μορφής στηρίζεται σε κάποιες γενικές, ανοιχτές ερωτήσεις και θέματα που έχει καθορίσει από πριν ο ερευνητής, με τις οποίες προσπαθεί να κατευθύνει τη συζήτηση με τον ερωτώμενο και στην ουσία

είναι μια συζήτηση με κύριο ομιλητή τον ερωτώμενο και την οποία διευθύνει διακριτικά ο συνεντευκτής. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της συνέντευξης είναι ότι οι ερωτήσεις δεν έχουν αυστηρά προκαθορισμένη σειρά και δεν τίθενται όλες με τον ίδιο τρόπο. Καθορίστηκαν δηλαδή από πριν οι κύριοι άξονες και τα βασικά ερωτήματα της συζήτησης και στη συνέχεια προσαρμόστηκαν αναλόγως με την πορεία της συζήτησης και με βάση τη δυνατότητα του ερωτώμενου να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος θέλει, καθώς περιγράφει ελεύθερα τις εμπειρίες του, αναφέρεται σε γεγονότα και καταστάσεις που είχαν ιδιαίτερη σημασία γι' αυτόν. Επίσης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο να υπάρξει η ανάλογη ελευθερία στον ερωτώμενο ώστε να περιγράψει ελεύθερα τις εμπειρίες του και να αναπτύξει τα θέματα όπως εκείνος έκρινε σκόπιμο (Κυριαζή, 2001).

8.8. Το ιχνογράφημα ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας

Το ιχνογράφημα θεωρείται ως ένας τρόπος αναπαράστασης της εσωτερικής εικόνας, ως μέρος μιας αλληλεπίδρασης του εσωτερικού μας κόσμου όπως είναι στο μυαλό μας και της εξωτερικής πραγματικότητας του περιβάλλοντος στο οποίο ζούμε (Hope, 2008: 5).

Διαμέσου των ιχνογραφημάτων ένας ερευνητής δύναται «να παρακολουθήσει πώς αποκρυσταλλώνονται οι εμπειρίες και τα βιώματα» των υποκειμένων που συμμετέχουν σε μια έρευνα και πώς αυτά «εξωτερικεύονται και αντικειμενοποιούνται» (Μεταξάς, 2010: 322).

Έτσι, οι έρευνες που αξιοποιούν το εργαλείο του ιχνογραφήματος μπορούν να μελετήσουν διάφορα ζητήματα ανάπτυξης, αναπαραστάσεων και βιωμάτων. Εντούτοις, τονίζεται ότι το ιχνογράφημα «δε μπορεί να αποτελέσει μέθοδο ή αυτοτελές εργαλείο από μόνο του» (Μεταξάς, 2010: 325). Είναι απαραίτητο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη χρήση, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που μπορεί κάποιος να αντλήσει από την έρευνα που αξιοποιεί το μεθοδολογικό εργαλείο του ιχνογραφήματος.

Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων, γίνεται ένα σημαντικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, όταν συνιστά μέρος μιας ευρύτερης μεθοδολογίας, καθώς από μόνο του ίσως να παρέχει στοιχεία, τα οποία χρήζουν εμπλουτισμού για αποφυγή τυχών ατεκμηρίωτων συμπερασμάτων.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Μεταξάς «βασική ιδέα στην ανάλυση ή ερμηνεία ιχνογραφημάτων είναι η πλαισιοθέτησή τους στον βιοματικό κόσμο των δημιουργών τους ως δραστήριων δρώντων υποκειμένων» (2010: 327).

8.9. Το κοινωνιομετρικό τεστ

Για την κατανόηση της σχολικής τάξης σημαντική είναι η συμβολή της διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τόσο την ψυχολογία των μαθητών όσο και την επίδοσή τους μέσα στη σχολική τάξη. Είναι προφανές ότι η συμπάθεια και η αντιπάθεια αποτελούν στοιχεία που συγκροτούν τις ανθρώπινες σχέσεις και η συμπεριφορά αποτελεί κατά κανόνα την κοινωνική επένδυση των συναισθηματικών αυτών καταστάσεων από τις οποίες και υπαγορεύεται συνήθως. Είναι γεγονός ότι αγωγή συντελείται και μέσα από ένα πλέγμα πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων ή μεταξύ ατόμων και ομάδας(ων). Έτσι, η σχολική τάξη δεν είναι απλώς μία συνάθροιση μεμονωμένων ατόμων αλλά μία δυναμική κοινωνική ομάδα, και με αυτή την έννοια η σύνθεση και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα

στα μέλη της έχουν μεγάλη σημασία και επηρεάζουν καθοριστικά το φαινόμενο της αγωγής. Αυτό που μαθαίνουν τελικά τα παιδιά στο σχολείο δεν είναι αποτέλεσμα ούτε μόνο της ιδιουσγκρασίας τους ούτε μόνο της οικογενειακής τους προέλευσης. Είναι επιπλέον το αποτέλεσμα από την παρατήρηση και τη συμμετοχή τους τόσο στην επίσημη κουλτούρα του σχολείου όσο παράλληλα και στην ανεπίσημη κουλτούρα των συνομηλίκων που συνδιαμορφώνει το κοινωνικό σύστημα του σχολείου ή της τάξης. Το γεγονός αυτό έχει μεγάλη σημασία και για τη σχολική τάξη, επειδή η σύνθεσή των μελών της παραμένει για πολλά χρόνια σταθερή. Έτσι, η εδραίωση αρνητικών σχέσεων θα μπορούσε να βλάψει τους μαθητές εκείνους οι οποίοι, για παράδειγμα, θα ήταν αναγκασμένοι να βιώνουν για πολλά χρόνια το αίσθημα της αποδοκιμασίας ή και της απομόνωσης. Επιπρόσθετα, είναι πλέον βέβαιο ότι η επίτευξη της μάθησης συντελείται με μεγαλύτερη επιτυχία μέσα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και ευνοϊκών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Για τους λόγους αυτούς η δυναμική των ομάδων είναι απαραίτητο να αξιοποιείται στη διαδικασία της αγωγής. Η αξιοποίηση αυτή προϋποθέτει γνώση της δομής και των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί κάνοντας ένα κοινωνιομετρικό τεστ μέσα σε μία σχολική τάξη και αναλύοντας εκτενώς τα αποτελέσματα του.

Το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ένα απλό ερωτηματολόγιο στο οποίο διατυπώνεται η ονομαζόμενη «κοινωνιομετρική ερώτηση», που έχει συνήθως δύο σκέλη, όπως για παράδειγμα «με ποιον θα θέλατε να κάθεστε στο θρανίο και με ποιον δε θα θέλατε». Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων του τεστ βοηθά στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται η ομάδα, ώστε να μπορέσει ο ενδιαφερόμενος, να αξιολογήσει την οργάνωση της και να προτείνει λύσεις, όταν υπάρχει ανάγκη, είτε αναδιοργάνωσης είτε βελτίωσης της οργάνωσης.

Οι απαντήσεις στην κοινωνιομετρική ερώτηση συνιστούν κατά κάποιο τρόπο επιλογή ή απόρριψη κάποιου ατόμου, γεγονός το οποίο καθορίζεται από το κριτήριο επιλογής. Στο παραπάνω παράδειγμα, το κριτήριο επιλογής είναι «σύντροφος στο θρανίο» και κατ' επέκταση τα άτομα κατηγοριοποιούνται ως δημοφιλή, απομονωμένα, εξοστρακισμένα κτλ. Είναι γεγονός ότι αν αλλάξει το κριτήριο επιλογής συμβαίνουν συχνά διαφοροποιήσεις στη σύνθεση των υποομάδων που σχηματίζονται ανάλογα με το επίπεδο δημοτικότητας. Έτσι, ένα μέλος που κατατάσσεται στους δημοφιλείς όταν η ερώτηση αφορά την ψυχαγωγία, μπορεί να απορρίπτεται ως σύντροφος στην εργασία.

8.10. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της εθνογραφικής μεθοδολογίας

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988: 60), η εθνογραφική μεθοδολογία έχει υποστεί κριτική για το ότι η υποκειμενική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων από τον ερευνητή οδηγεί σε μη αντικειμενικά συμπεράσματα. Δηλαδή κατακρίθηκε ότι στηρίζεται σε τυχαίες παρατηρήσεις και εντυπώσεις, ότι επηρεάζεται από τις παρατηρήσεις του ερευνητή καθώς και δεν παρέχει ουδέτερο έδαφος για αυστηρή επιστημονική ανάλυση.

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας συναντώνται συνήθως στις ποσοτικές μεθόδους, ωστόσο είναι χρήσιμες και εφαρμόζονται και στις ποιοτικές μεθόδους, με ένα σαφώς διαφορετικό χαρακτήρα (Ιωσηφίδης, 2003β:128).

Στις ποιοτικές μεθόδους οι έννοιες αυτές αναφέρονται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Δηλαδή αφορούν στο κατά πόσο τα δεδομένα τα οποία έχουν συλλεγεί από το πεδίο, καθώς και η ανάλυση και η

ερμηνεία τους, ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2003β: 128).

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988: 156-158), η εθνογραφική μεθοδολογία κατόρθωσε σε βάθος χρόνου να αποδείξει ότι συνιστά μία καθόλα αξιόπιστη μεθοδολογία, η οποία ως αποδεικτικά στοιχεία χρησιμοποιεί τις μεθόδους του τριγωνισμού και της αναλυτικής επαγωγής.

Ο τριγωνισμός είναι ευρέως προσδιορισμένος από τον Denzin (1978: 291) ως ο «συνδυασμός των μεθοδολογιών στη μελέτη του ίδιου φαινομένου». Η μεταφορά του τριγωνισμού προέρχεται από τη ναυσιπλοΐα και τη στρατιωτική στρατηγική, που χρησιμοποιεί πολλαπλές παραπομπές για να δείξει την ακριβή θέση ενός αντικειμένου (Smith, 1975: 273). Κατ' αναλογία, οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες και κατ' επέκταση και στην ψυχοπαιδαγωγική επιχειρούν να σχεδιάσουν ή να εξηγήσουν, πιο ολοκληρωμένα, τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες και το κάνουν χρησιμοποιώντας και ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα.

Τα είδη του τριγωνισμού είναι τρία: ο *τριγωνισμός στοιχείων* (αναφέρεται στη διασταύρωση δεδομένων και πληροφοριών, στη διασταύρωση πηγών, χωρών, προσώπων κ.τ.λ.), ο *τριγωνισμός θεωρίας* (αναφέρεται στην αξιοποίηση περισσότερων της μιας θεωριών για την ερμηνεία μιας συμπεριφοράς κ.τ.λ.) και ο *τριγωνισμός μεθόδων ή τεχνικών ή μέσων* (αναφέρεται στην αξιοποίηση ταυτόχρονα περισσότερων της μίας μεθόδων για τη μελέτη του ίδιου φαινομένου, της ίδιας συμπεριφοράς κ.τ.λ.). Υπάρχει και ο συνδυασμός των παραπάνω ειδών τριγωνισμού, ο *πολλαπλός τριγωνισμός*, στο πλαίσιο της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης (Δημητρόπουλος, 2001: 188).

Ως αναλυτική επαγωγή ορίζεται η διαμόρφωση θεωρίας βασισμένη στις θεματικές κατηγορίες των ποιοτικών δεδομένων που συνελέγησαν εντός του κοινωνικού πλαισίου μελέτης. Κατά τη διαδικασία αυτή ο ερευνητής συνθέτει τις διάφορες εκφάνσεις των φαινομένων και παράλληλα τις ερμηνεύει και τις αναλύει δημιουργώντας έτσι τη δική του θεωρία, την εγκυρότητα της οποίας επαληθεύει διαρκώς μέσα από ένα συνεχή διάλογο με το υλικό του.

Βέβαια, ο εθνογράφος χρειάζεται να λάβει υπόψη του ότι οι ερευνώμενοι κάποιες φορές τείνουν να παρουσιάζουν την πραγματικότητα ωραιοποιημένη επηρεασμένοι από παράγοντες όπως η σκόπιμη προβολή του εαυτού τους για ωφελιμιστικούς λόγους και η ροπή για συμφωνία με εκείνο που θεωρείται κοινώς αποδεκτό. Ο ερευνητής οφείλει να ανιχνεύει τα στοιχεία αυτά και να τα αναλύει ως στοιχεία της έρευνάς του.

Σε αυτές τις μεθόδους εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ο Ιωσηφίδης (2003β: 128-129) προσθέτει πολλά ακόμη στοιχεία, όπως είναι η περιγραφική εγκυρότητα, δηλαδή ο τρόπος που ο ερευνητής συνεργάζεται με τα υποκείμενα της έρευνας. Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι προσεκτικός και να μην είναι καθοδηγητικός, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες τεχνικές έτσι ώστε να εκμαιεύσει συγκεκριμένα στοιχεία από μια συνέντευξη.

Επιπρόσθετα, ο εθνογράφος θα πρέπει να τηρεί και την ερμηνευτική εγκυρότητα, να αντιστοιχίζει δηλαδή ορθά τα ποιοτικά δεδομένα που έχει συλλέξει με τις ερμηνείες και αναπαραστάσεις που εξάγονται από αυτά. Ακόμη, οφείλει να εφαρμόζει την αρχή της διάψευσης υποβάλλοντας τις αρχικές υποθέσεις αλλά και τα συμπεράσματά του σε μια διαρκή διαπραγμάτευση. Τέλος, ο ερευνητής θα πρέπει πριν τη δημοσίευσή των συμπερασμάτων της έρευνας να ζητά τη γνώμη άλλων ερευνητών, καθώς και την επικύρωσή τους από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

8.11. Ζητήματα ηθικής στην εθνογραφική έρευνα

Αρχικά, ο ερευνητής πρέπει να εξασφαλίσει την άδεια εισόδου στο χώρο του κοινωνικού οργανισμού ή ιδρύματος που πρόκειται να ερευνηθεί. Για να διασφαλίσει ο ερευνητής την άδεια εισόδου από τα υψηλόβαθμα στελέχη θα πρέπει να αξιοποιήσει την επινοητικότητα του, τις κοινωνικές του δεξιότητες και την πειθώ του ώστε να εξηγήσει την ανάγκη διεξαγωγής της έρευνας και να εξασφαλίσει την αποδοχή και τη συνεργασία τους.

Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση που ο ερευνητής μπορεί να το αποφύγει. Αυτό συμβαίνει σε περίπτωση που διεξάγει καλυμμένη έρευνα, δηλαδή όταν είναι ήδη μέλος της κοινωνικής σκηνής, είναι εσωτερικό πρόσωπο και μπορεί να διεξάγει την έρευνά του χωρίς να το αντιληφθεί κανείς (Πηγιάκη, 1988: 87-89).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στις περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας είναι ανήλικα άτομα, όταν δηλαδή ερευνάται για παράδειγμα μια σχολική μονάδα, η απόφαση για «άδεια» εισόδου, ενώ στην ουσία αφορά στα ίδια τα παιδιά, ωστόσο δίνεται πάντοτε από τους ενήλικους μετέχοντες (Τσίγκρα, 2010: 454).

Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, και η συναίνεση των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα αλλά και για τη χρήση των πραγματικών δεδομένων της έρευνας. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να γνωρίζουν τα πιθανά οφέλη της έρευνας στην πραγματική τους διάσταση. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να έχουν εγγύηση από τον ερευνητή ότι θα έχουν πλήρη πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, ένα πολύ σημαντικό ζήτημα σε μια έρευνα που χρησιμοποιεί ποιοτική μεθοδολογία είναι η χρήση των αποτελεσμάτων της. Τα ευρήματα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μόνο για επιστημονικούς σκοπούς, για τους οποίους έχουν ενημερωθεί οι συμμετέχοντες και από τους οποίους δε θα υπάρχει κίνδυνος ότι θα προκληθούν βλάβες (Ιωσηφίδης, 2003β: 134-135).

Ο εθνογράφος οφείλει σε όλη την ερευνητική διαδικασία να ακολουθεί μια απόλυτα ανθρωπιστική προσέγγιση και συμπεριφορά σεβόμενος την αξιοπρέπεια και την ιδιωτική ζωή των ατόμων που ερευνά, διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους, εξηγώντας τους σκοπούς της έρευνας, εφησυχάζοντας τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργεί με την παρουσία του στο πεδίο και παρέχοντας όλα τα εχέγγυα που θα εξασφαλίσουν την ανωνυμία τους (Πηγιάκη, 1988: 85-86).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Ερευνητικός σχεδιασμός

9.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στη διαδικασία του ερευνητικού σχεδιασμού, που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, προκειμένου να μελετηθούν οι πειθαρχικές πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της.

Στην αρχή παρουσιάζονται ο στόχος της έρευνας και η μεθοδολογία της έρευνας. Επίσης, διατυπώνονται τα ερωτήματα της έρευνας, τα οποία δημιουργούν κάποιες προσδοκίες στην ερευνήτρια και καθοδηγούν την πορεία της έρευνας. Βέβαια, σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η ερευνήτρια παραμένει ανοιχτή στο ενδεχόμενο επαναπροσδιορισμού.

Στη συνέχεια παρατίθενται στοιχεία για το δείγμα της έρευνας, το χώρο και το χρόνο κατά τον οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Στο τέλος, αναφέρονται τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν καθώς και οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

9.2. Στόχος και ερωτήματα της έρευνας

Η εργασία αυτή στοχεύει να ερευνήσει τις πειθαρχικές πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μιας τάξης Γ' Δημοτικού.

Πιο συγκεκριμένα επιδιώκεται η παρατήρηση της συμπεριφοράς της εκπαιδευτικού, των μαθητών και μαθητριών, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσον αφορά τα ζητήματα πειθαρχίας που εγείρονται.

Επίσης, ζητούμενο της έρευνας αποτελεί η διερεύνηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων διαχείρισης των προβλημάτων πειθαρχίας της σχολικής τάξης, μέσα από τις απόψεις της εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα, επιχειρείται διαμέσου της συμμετοχικής παρατήρησης, της ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης, των ιχνογραφικών έργων και του κοινωνιομετρικού τεστ, να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτικός το ρόλο της και το ρόλο του μαθητή;
2. Πώς βίωσε η εκπαιδευτικός σωματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά τη διδασκαλία σε αυτή την τάξη;
3. Τι εμπόδια και δυσκολίες είχε η εκπαιδευτικός στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης;
4. Ποιοι ήταν οι λόγοι της δημιουργίας της φασαρίας μέσα στην τάξη κατά την εκπαιδευτικό;
5. Ποιοι ήταν οι λόγοι για τους οποίους προέκυπταν οι διάφορες συγκρούσεις μέσα στην τάξη κατά την εκπαιδευτικό;
6. Μπορεί, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η διαμόρφωση του χώρου της τάξης να επηρεάσει τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης και για ποιο λόγο;

7. Μπορεί, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων (το σχολικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων ανά διδακτική ώρα) να επηρεάσει τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης και για ποιο λόγο;
8. Ποιες πειθαρχικές στρατηγικές χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός για τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης;
9. Ποιες πειθαρχικές στρατηγικές χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων;
10. Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στις πειθαρχικές στρατηγικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη;
11. Ποια ήταν η στάση του διευθυντή και των συναδέλφων της εκπαιδευτικού αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν στην τάξη της;
12. Ποια ήταν η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τη σχολική σύμβουλο;
13. Ποια ήταν η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τους γονείς των παιδιών;

9.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 8 μαθητές και 10 μαθήτριες ηλικίας 9 ετών, οι οποίοι/ες φοιτούν στη Γ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, στο χωριό της νήσου Μυκόνου, σε τμήμα 18 συνολικά μαθητών, κατά το σχολικό έτος 2014-2015.

Για την τήρηση των κανόνων δεοντολογίας, καθώς και για τη διατήρηση της ανωνυμίας όλων των εμπλεκομένων ατόμων, όπως αρμόζει στην εθνογραφική έρευνα, τα ονόματα των μαθητών-τριών, της εκπαιδευτικού, καθώς και όλων των ατόμων, που για τις ανάγκες της έρευνας έγινε αναφορά στο πρόσωπό τους, έχουν τροποποιηθεί και αντιστοιχούν σε ψευδώνυμα.

9.4. Χώρος και χρόνος της έρευνας

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε στην Άνω Μερά Μυκόνου. Συγκεκριμένα, η έρευνα έλαβε χώρα στη σχολική αίθουσα, όπου φοιτούσαν τα 18 παιδιά της Γ΄ τάξης, κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκαν και άλλοι χώροι καθώς η διεξαγωγή της ημιδομημένης συνέντευξης της εκπαιδευτικού αλλά και η δημιουργία των ιχνογραφημάτων από την εκπαιδευτικό έγινε στο σπίτι της εκπαιδευτικού. Επίσης, εκτός από την προαναφερθείσα αίθουσα και το σπίτι της εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε και το γραφείο για κάποιες από τις συζητήσεις που γίνονταν ύστερα από κάθε μέρα παρατήρησης.

Η επιλογή των συμπληρωματικών χώρων έγινε με βάση το κριτήριο της εξασφάλισης της απαραίτητης ησυχίας και εχεμύθειας, έτσι ώστε η εκπαιδευτικός, νιώθοντας σίγουρη για τη διαφύλαξη του απορρήτου, να μπορεί να εκφράζεται και να κινείται ελεύθερα.

Αναφορικά με τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, βάσει του πρωτοκόλλου ηθικής και δεοντολογίας της εθνογραφικής έρευνας, πριν την είσοδό στο πεδίο, δηλαδή στη σχολική αίθουσα, πραγματοποιήθηκε στα μέσα Δεκεμβρίου του 2014 ενημερωτική συνάντηση με τον Διευθυντή του Σχολείου, κατά την οποία του δόθηκαν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για το σκοπό και τα στάδια της έρευνας.

Η ερευνήτρια εισήλθε για παρατήρηση στην σχολική αίθουσα, από τις 14 Ιανουαρίου έως τις 11 Φεβρουαρίου 2015 για 11 ημέρες και συνολικά 22 ώρες, τηρώντας αναστοχαστικό ημερολόγιο του ερευνητή. Επίσης, μετά το πέρας κάθε ημέρας παρατήρησης γίνονταν μια απολογιστική συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας

και της εκπαιδευτικού. Κατά το διάστημα αυτών των ημερών σε μία διδακτική ώρα που είχε συμφωνηθεί με την εκπαιδευτικό, η ερευνήτρια εφάρμοσε το κοινωνιομετρικό τεστ στα παιδιά.

Η υλοποίηση της συνέντευξης και η εφαρμογή των δύο ιχνογραφημάτων στην εκπαιδευτικό του τμήματος έγινε μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015.

9.5. Η μεθοδολογία της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην εθνογραφική μεθοδολογία, με τη χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης, της ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης, των ιχνογραφικών έργων και του κοινωνιομετρικού τεστ, ώστε να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση του ζητήματος της πειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο.

Η επιλογή της εθνογραφίας έγινε καθώς είναι κατάλληλη για τη μελέτη μιας περίπτωσης και συγκεκριμένα μιας σχολικής τάξης, στην οποία επιδιώκεται ο εντοπισμός πρακτικών, πάγιων συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων και αντιδράσεων. Έτσι, ο ερευνητής με την είσοδο του στο ερευνητικό πεδίο της σχολικής αίθουσας προσπαθεί να ανιχνεύσει κυρίως τα στοιχεία εκείνα, που φανερώνουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των υποκειμένων της έρευνας μέσα σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο.

Τόσο η συλλογή όσο και η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στην ποιοτική προσέγγιση επειδή ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη των συνθηκών στις οποίες εγείρονται ζητήματα πειθαρχίας, καθώς και των αντιλήψεων της εκπαιδευτικού.

Στην αρχή της διαδικασίας, η ερευνήτρια έκανε προσπάθεια να εισχωρήσει στο πεδίο απροκατάληπτα και χωρίς στερεότυπα τα οποία ήταν πιθανό να επηρεάσουν την πορεία της έρευνας. Επίσης, η ερευνήτρια προσπάθησε να τηρήσει όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενική στάση και να αφήσει τα ίδια τα υποκείμενα να διαμορφώσουν τις κατηγορίες που θα προκύψουν. Επιπλέον, η ερευνήτρια προσπάθησε να εξασφαλίσει κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ίδια και τα υποκείμενα της έρευνας, ώστε τα τελευταία να εκφραστούν ελεύθερα.

Όσον αφορά τη διασφάλιση της απαραίτητης εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αξιοποιήθηκαν η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου για τη διερεύνηση και κατηγοριοποίηση των γραπτών τεκμηρίων της έρευνας και η τεχνική της τριγωνοποίησης ώστε να διασταυρωθούν τα ευρήματα της έρευνας. Με την τελευταία τεχνική, τα δεδομένα της συνέντευξης, των ιχνογραφημάτων και του κοινωνιομετρικού τεστ, τριγωνοποιήθηκαν με την εθνογραφικού τύπου παρατήρηση της ερευνήτριας και την τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου. Με τους παραπάνω τρόπους ενισχύθηκε η καταλληλότητα και η επάρκεια των ερμηνειών, που προέκυψαν.

9.6. Διαδικασία και εργαλεία της έρευνας

Όσον αφορά τη διαδικασία της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, αρχικά, προηγήθηκε η εξασφάλιση της απαραίτητης άδειας από το διευθυντή του σχολείου και η έγκριση της εκπαιδευτικού για τη διενέργεια της έρευνας. Επίσης, η περιγραφή του σκοπού της έρευνας και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης με την εκπαιδευτικό.

Η ερευνήτρια, θέλοντας να ενισχύσει το κλίμα εμπιστοσύνης και ενσυναίσθησης με την εκπαιδευτικό της τάξης, πριν μπει στο πεδίο συζήτησε μαζί της για τα ζητήματα που αντιμετώπιζε από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Στη συζήτηση αυτή η δασκάλα της τάξης αναφέρει ότι πρόκειται για ένα απείθαρχο, χωρίς κανόνες και χωρίς πνεύμα ομαδικότητας τμήμα. Προσθέτει ότι η αναστάτωση μέσα στην τάξη ήταν συνεχής, τόσο που θύμιζε συμπεριφορές παιδιών «παιδικού σταθμού» ή «νηπιαγωγείου». Επίσης, επισημαίνει ότι τα παιδιά δε ζητούσαν ούτε άδεια για τουαλέτα και τρώγανε μέσα στο μάθημα.

Έπειτα, ακολουθώντας τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιεί η εθνογραφική μεθοδολογία και η μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα η παρατήρηση, η χρήση ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης, η χρήση του προβολικού μέσου του ιχνογραφήματος και οι σημειώσεις πεδίου (fieldnotes) υπό τη μορφή του κριτικού-αναστοχαστικού ημερολογίου του ερευνητή.

Στη συνέχεια, έχοντας ολοκληρωθεί η διαδικασία εξασφάλισης άδειας εισόδου στο πεδίο ακολουθεί η παρατήρηση και η τήρηση σημειώσεων και ημερολογίου κατά τις πρωινές σχολικές ώρες. Η ερευνήτρια, τηρώντας το πλαίσιο της εθνογραφικής μεθοδολογίας, εισέρχεται στο πεδίο της έρευνας και παρακολουθεί τις δραστηριότητες της τάξης για το χρονικό διάστημα από τις 14 Ιανουαρίου του 2015 έως τις 11 Φεβρουαρίου του 2015, για 11 ημέρες και συνολικά 22 ώρες, καταγράφοντας τα στοιχεία που κρίνει ότι αφορούν τους σκοπούς της έρευνάς της. Επίσης, μετά το πέρας κάθε ημέρας παρατήρησης γίνεται μια απολογιστική συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού.

Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο σχολείο, η ερευνήτρια σε συνεννόηση με την εκπαιδευτικό επιλέγει κάποια στιγμή που κρίνει ότι τα παιδιά είναι πρόθυμα να συνεργαστούν, για να χρησιμοποιήσει το κοινωνιομετρικό τεστ.

Ύστερα από την ολοκλήρωση της διαδικασίας της παρατήρησης διεξάγεται ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, η οποία ολόκληρη μαγνητοφωνείται και στη συνέχεια απομαγνητοφωνείται και αναλύεται. Τέλος, ζητείται από τη δασκάλα της τάξης να κάνει δύο ιχνογραφήματα και να τα εξηγήσει. Τα ιχνογραφικά αυτά έργα αναλύονται και συμπεριλαμβάνονται στα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εθνογραφική μεθοδολογία. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα είναι τα παρακάτω:

- Ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη για τις αντιλήψεις της εκπαιδευτικού.
- Κοινωνιομετρικό τεστ.
- Ιχνογραφήματα.
- Παρατηρήσεις της ερευνήτριας / τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου.

9.7. Οι φάσεις διεξαγωγής της έρευνας

Η διαδικασία περιελάμβανε τέσσερις φάσεις: παρατήρηση και τήρηση σημειώσεων, κοινωνιομετρικό τεστ, κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, ιχνογραφικά έργα.

9.7.1. Πρώτη φάση: Συμμετοχική παρατήρηση και τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου

Στην πρώτη φάση η ερευνήτρια εισήλθε στο πεδίο, δηλαδή τη σχολική αίθουσα και άρχισε την καταγραφή σημειώσεων με τη μορφή αναστοχαστικού

ημερολογίου. Η ερευνήτρια καταλάμβανε τις περισσότερες φορές μια θέση στο πίσω μέρος της αίθουσας, ώστε η παρουσία της να είναι όσο γίνεται πιο διακριτική, τόσο για να μην αποσπά την προσοχή των μαθητών όσο και για να μη φέρνει σε δύσκολη θέση την εκπαιδευτικό, η οποία πιθανώς να αισθανόταν άβολα. Η ερευνήτρια, σεβόμενη το πλαίσιο της εθνογραφικής μεθοδολογίας, παρακολουθούσε διάφορες διδακτικές ώρες στο πρωινό πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου και κατέγραφε τα στοιχεία που θεωρούσε ότι αφορούσαν τους σκοπούς της έρευνάς της. Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια παρακολούθησε, όπως ήδη αναφέρθηκε, τις δραστηριότητες της τάξης για το χρονικό διάστημα από τις 14 Ιανουαρίου έως τις 11 Φεβρουαρίου, για 11 ημέρες και συνολικά 22 ώρες. Η ερευνήτρια κρατούσε χειρόγραφες αρχικά σημειώσεις που αργότερα τις δακτυλογραφούσε και τις αρχειοθετούσε χρονολογικά, μετατρέποντάς τις σε μορφή αναστοχαστικού ημερολογίου. Οι σημειώσεις της είχαν ως βασικά σημεία εστίασης τις στιγμές που συνήθως εγείρονται ζητήματα πειθαρχίας, δηλαδή όταν οι μαθητές κάνουν φασαρία ή συγκρούονται μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, τις αλληλεπιδράσεις και συμπεριφορές που αναδύονται σε τέτοιες στιγμές καθώς και τους λόγους που οι μαθητές κάνουν φασαρία ή συγκρούονται μεταξύ τους. Επιπλέον, η ερευνήτρια έδωσε σημασία στις πειθαρχικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σε αυτή τη φάση επίσης, η ερευνήτρια, μετά το πέρας κάθε ημέρας παρατήρησης, έκανε μια συζήτηση με την εκπαιδευτικό αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν τη συγκεκριμένη ημέρα. Η συζήτηση είχε ως βασικούς άξονες τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;
2. Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στο παράρτημα 1 παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα του ημερολογίου της επιτόπιας παρατήρησης καθώς και του απολογισμού της ημέρας που έγινε.

9.7.2. Δεύτερη φάση: Το κοινωνιομετρικό τεστ

Στη δεύτερη φάση, η ερευνήτρια έκανε ένα κοινωνιομετρικό τεστ στους μαθητές της τάξης. Είναι αξιοσημείωτο ότι η εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της Ευέλικτης Ζώνης, ύστερα από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό, έτσι ώστε η έρευνα να μην επιβαρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να μη στερήσει από τους μαθητές το διάλειμμα .

Το τεστ είχε τρεις ερωτήσεις, στις οποίες η ίδια πρόταση κάθε φορά ήταν διατυπωμένη αποφατικά και καταφατικά. Οι μαθητές καλούνταν να καταγράψουν 3 ονόματα συμμαθητών τους, που θα διάλεγαν να περάσουν μαζί μια ευχάριστη διαδικασία, γνωστή για τους μαθητές.

Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του κοινωνιομετρικού τεστ ήταν:

Ποιο παιδί της τάξης σου θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;

Έπειτα δινόταν απευθείας η ίδια ερώτηση με αρνητική διατύπωση.

Ποιο παιδί της τάξης σου δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;

Σε αυτή την ερώτηση τα παιδιά έπρεπε στην απάντησή τους να αναφέρουν 3 συμμαθητές τους για τους οποίους για κάποιο λόγο τρέφουν αισθήματα αντιπάθειας.

Για τον έλεγχο του αποτελέσματος δόθηκε στους μαθητές ακόμη μία ερώτηση διατυπωμένη καταφατικά και αποφατικά:

Με ποιο παιδί της τάξης σου θέλεις να παίζεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;

και

Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θέλεις να παίζεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;

Για την ορθότερη εγκυρότητα του αποτελέσματος δόθηκε στους μαθητές και μία τελευταία ερώτηση διατυπωμένη καταφατικά και αποφατικά:

Με ποιο παιδί της τάξης σου θα καθόσουν με χαρά στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;

και

Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θα ήθελες να καθίσεις στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;

Η ερευνήτρια συγκέντρωσε τις απαντήσεις των μαθητών θέλοντας στη συνέχεια να ανιχνεύσει αν υπάρχει κάποιο ή κάποια παιδιά που είναι περισσότερο δημοφιλή, αν υπάρχει κάποιο ή κάποια παιδιά που είναι περιθωριοποιημένα, αν υπάρχουν κλειστές ομάδες και ποιο ή ποια παιδιά επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις σε μια ομάδα η και σε ολόκληρη την τάξη. Επίσης, η ερευνήτρια αξιοποίησε τις απαντήσεις των μαθητών στο κοινωνιομετρικό τεστ για να κατανοήσει καλύτερα την απομόνωση, τις συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις των μαθητών.

Τα κοινωνιογράμματα των παιδιών παρατίθενται αυτούσια στο παράρτημα 2 της παρούσας εργασίας.

9.7.3. Τρίτη φάση: Η κλινική ημι-δομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκε η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με την εκπαιδευτικό, μετά τη λήξη της σχολικής χρονιάς 2014-2015, η οποία μαγνητοφωνήθηκε ολόκληρη και έπειτα απομαγνητοφωνήθηκε και τέθηκε υπό επεξεργασία (ανάλυση περιεχομένου) μαζί με τα υπόλοιπα δεδομένα. Η συνέντευξη παρατίθεται αυτούσια στο παράρτημα 3 της παρούσας εργασίας.

Η συνέντευξη είχε ως κύριους άξονες προβληματισμού τα ερωτήματα, που παρατίθενται παρακάτω:

1. Πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου ως εκπαιδευτικός;
2. Πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο του μαθητή;
3. Πώς βίωσες σωματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά τη διδασκαλία σε αυτή την τάξη;
4. Τι εμπόδια και δυσκολίες είχες στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης;
5. Ποιοι πιστεύεις ότι ήταν οι λόγοι της δημιουργίας της φασαρίας μέσα στην τάξη;

6. Ποιοι πιστεύεις ότι ήταν οι λόγοι για τους οποίους προέκυπταν οι διάφορες συγκρούσεις μέσα στην τάξη;
7. Πιστεύεις ότι η διαμόρφωση του χώρου της τάξης μπορεί να επηρεάσει τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης; Αν ναι, πώς και γιατί; Αν όχι και γιατί;
8. Πιστεύεις ότι ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων (το σχολικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων ανά διδακτική ώρα) μπορεί να επηρεάσει τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης; Αν ναι, πώς και γιατί; Αν όχι και γιατί;
9. Χρησιμοποίησες συγκεκριμένες πειθαρχικές στρατηγικές για τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης; Περιέγραφέ μου αναλυτικά.
10. Πώς θεωρείς ότι αντέδρασαν τα παιδιά στις πειθαρχικές στρατηγικές που εφάρμοσες μέσα στην τάξη;
11. Ποια ήταν η στάση του διευθυντή και των συναδέλφων σου αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν στην τάξη σου;
12. Ποια ήταν η συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο;
13. Ποια ήταν η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών;
14. Είσαι ευχαριστημένη από τη φετινή σχολική χρονιά; Αν όχι, τι θα άλλαζες;
15. Τι άλλο θα μπορούσες να μου αναφέρεις σχετικά με τα ζητήματα πειθαρχίας που αντιμετώπισες καθώς και τον τρόπο που τα διαχειρίστηκες που ίσως παρέλειψα να σε ρωτήσω;

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, όταν δημιουργούνταν η ανάγκη να καταστεί κάποιο σημείο πιο σαφές, η ερευνήτρια παρενέβαινε θέτοντας τις απαραίτητες διευκρινιστικές ερωτήσεις στην εκπαιδευτικό.

9.7.4. Τέταρτη φάση: Τα ιχνογραφικά έργα

Στην τέταρτη φάση η ερευνήτρια συνάντησε την εκπαιδευτικό στο σπίτι της, στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2014-15, ζητώντας της να δημιουργήσει δύο ιχνογραφικά έργα.

Η ερευνήτρια έδωσε στην εκπαιδευτικό δύο λευκές κόλλες Α4. Μετά η ερευνήτρια έδωσε στην εκπαιδευτικό την εξής οδηγία για το πρώτο ιχνογράφημα: Ζωγράφησε τις πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία. Η οδηγία για το δεύτερο ιχνογράφημα ήταν: Ζωγράφησε τις πειθαρχικές στρατηγικές όταν η τάξη είναι σε «κρίση».

Μόλις η εκπαιδευτικός ολοκλήρωνε το κάθε ιχνογράφημα της ζητούνταν να το εξηγήσει. Οι ερμηνείες της εκπαιδευτικού ηχογραφήθηκαν ολόκληρες και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν και παρατίθενται στο παράρτημα 5, ενώ το υλικό που προέκυψε από τη ερμηνεία των ιχνογραφημάτων αξιοποιήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Το βίωμα της τρέχουσας καθημερινότητας της εκπαιδευτικού στην τάξη αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας

10.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αρχικά μια εκτενής περιγραφή του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτικός βίωσε την καθημερινότητα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας.

Και στη συνέχεια για την επιβεβαίωση της περιγραφής αυτής παρατίθενται αυτούσια τα λόγια της εκπαιδευτικού από τα λεγόμενά της στη συνέντευξη αλλά και στις συζητήσεις που γινόταν μετά από κάθε ημέρα παρατήρησης. Επίσης, γίνεται αναφορά και σε ένα στοιχείο που παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια όταν ήταν στο πεδίο και το οποίο ενισχύει τα παραπάνω.

10.2. Το βίωμα της εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη τάξη σε όλη τη σχολική χρονιά

Η εκπαιδευτικός, όπως φαίνεται από τα λεγόμενά της στη συνέντευξη (βλ. παράρτημα 3) αλλά και στις συζητήσεις που γινόταν μετά από κάθε ημέρα παρατήρησης (βλ. παράρτημα 1), τη φετινή χρονιά έζησε πρωτόγνωρα συναισθήματα στην τάξη. Η εκπαιδευτικός τονίζει ότι παρόλο που ήξερε ότι το τμήμα που πρόκειται να αναλάβει είναι «δύσκολο», όντας και η ίδια μάνα ενός μικρού παιδιού που θα μπορούσε να εξελιχθεί σε «δύσκολο» παιδί, μπήκε στην τάξη καλοπροαίρετα. Επίσης, η εκπαιδευτικός μπήκε στην τάξη έχοντας προσδοκίες ότι θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν τόσο σε κοινωνικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο. Όταν η εκπαιδευτικός μπήκε στην τάξη, το πρώτο διάστημα ήταν σοκαρισμένη από τη χαοτική κατάσταση που επικρατούσε. Έτσι η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση επιστράτευσε όχι μόνο τις θεωρητικές γνώσεις που είχε αλλά και τις τεχνικές που είχε χρησιμοποιήσει στην πράξη τα προηγούμενα χρόνια. Η εκπαιδευτικός τονίζει ότι τα παιδιά δε γνώριζαν τους βασικούς κανόνες του φέρεσθαι στην τάξη και για αυτό χρειάστηκε να κοπιάσει αρκετά. Βέβαια όλη αυτή η χαοτική κατάσταση στην τάξη είχε ψυχοσωματικό αντίκτυπο στην ίδια (πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου). Η εκπαιδευτικός πέρα από την προσωπική της αναζήτηση για πρακτικές που θα ήταν εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές στη δική της τάξη, έκανε συζητήσεις και με τους συναδέλφους της για το συγκεκριμένο θέμα. Η εκπαιδευτικός παρατήρησε μια βελτίωση της κατάστασης στην τάξη μετά από τη συζήτηση με τους γονείς που έγινε μέσα στο μήνα Οκτώβριο, όμως και πάλι πριν τα Χριστούγεννα η εκπαιδευτικός βίωσε ξανά στενοχώρια και ματαιώση καθώς η κατάσταση έγινε και πάλι χαοτική. Μετά τα Χριστούγεννα και μέχρι περίπου τα μέσα Φεβρουαρίου κάποιες στιγμές η εκπαιδευτικός ένιωθε απάθεια, ότι δεν μπορεί να αλλάξει την κατάσταση στην τάξη και αυτό τη δυσαρεστούσε και την ανησυχούσε. Τα συναισθήματα αυτά την ενεργοποίησαν και ξεκίνησε να φτιάχνει στενό σχεδιάγραμμα διδασκαλίας, κάτι το οποίο εφάρμοσε στην πράξη και ήταν αποτελεσματικό. Στην αρχή αυτής της εφαρμογής, η διδασκαλία της εκπαιδευτικού

ήταν μετωπική και σταδιακά όπως λέει η ίδια άρχισε να κάνει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά με ομάδες των δύο παιδιών ώστε να αποφευχθεί η χαοτική κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο, από το Φεβρουάριο άρχισε να αναπτρώνεται το ηθικό της εκπαιδευτικού και να βιώνει σταδιακά επιτυχίες σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της ομάδας της τάξης.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 3):

Πραγματικά, η φετινή χρονιά ήταν πρωτόγνωρη και στην αρχή θα λεγα σοκαριστική.

Όλο αυτό βέβαια είχε αντίκτυπο ψυχοσωματικό σε μένα, με πολλούς πονοκεφάλους, να χάνω πραγματικά τον ύπνο μου μέσα στη νύχτα και να ταράζομαι γιατί έβλεπα εικόνες μέσα από την τάξη και τις επαναλάμβανα στον ύπνο μου.

Μετά εκεί στα Χριστούγεννα θεωρώ ότι επειδή είχαμε κουραστεί είχαμε πάλι μία πτώση. Πάλι στενοχωρήθηκα πολύ, ματαιώθηκα πολύ και σαν άνθρωπος και σαν εκπαιδευτικός γιατί λέω μα τι γίνεται, γιατί τα παιδιά να μην ανταποκρίνονται στις δικές μου μεθόδους στα δικά μου πιστεύω και στις δικές μου προσδοκίες.

Κάποιες στιγμές έβλεπα ότι έφτανα στα πρόθυρα και στα τέτοια της απάθειας και δε μου άρεσε αυτό, για μένα ήταν ανησυχητικό. Δεν ήθελα να αντιμετωπίσω την τάξη ότι «έλα μωρέ» να μην μπορώ να κάνω κάτι, να μην μπορώ να κάνω αλλαγές, για αυτό όταν με έπιασε αυτό το πράγμα άρχισα να ενεργοποιούμαι περισσότερο με λίγο πιο συντονισμένο πρόγραμμα της ύλης και γενικά όλης της διαδικασίας στην τάξη γιατί ήθελα να δω άμεσα μια βελτίωση.

Έτσι άρχισε να αναπτρώνεται το δικό μου το ηθικό, από το Φεβρουάριο δηλαδή και σιγά σιγά να βιώνω και γω τις επιτυχίες στην τάξη σε προσωπικό και σε ομαδικό επίπεδο. Γιατί ήμουν πάρα πολύ κουρασμένη πραγματικά, αλλά με επιμονή και υπομονή βελτιώθηκε αρκετά η κατάσταση μέσα στην τάξη.

Από την παρατήρηση έγινε φανερό ότι οι καταστάσεις που βίωνε η εκπαιδευτικός στην τάξη είχαν ψυχοσωματικό αντίκτυπο στην ίδια καθώς κάποιες φορές κατά τη διδασκαλία αναφέρει χαρακτηριστικά ότι πονάει το κεφάλι της.

Επίσης, από την ανάλυση του δεύτερου ιχνογραφήματος (βλ. Παράρτημα 4) προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός στενοχωριόταν ή προβληματιζόταν όταν η τάξη βρισκόταν σε «κρίση».

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός αρκετές φορές κατά τις συζητήσεις που λάμβαναν χώρα με το πέρασ κάθε ημέρας παρατήρησης αναφερόταν στον τρόπο που βιώνει την κατάσταση της τάξης. Παρακάτω παρατίθενται δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα λεγόμενά της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 1):

Το πρώτο δίωρο ήμουν ικανοποιημένη από το θέμα πειθαρχίας. [...] Τελευταία ώρα και εγώ ζορίστηκα γιατί άρχισαν να παίζουν με τα τα όριά μου, όντας και εγώ κουρασμένη και δεν ήξερα πως να τους διαχειριστώ. Όμως τους έδωσα μια δικαιολογία ότι ήτανε ένα φουλ εξάωρο μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων...

Εεε σήμερα πραγματικά ήτανε μια δύσκολη μέρα, ειδικά την τελευταία ώρα και μου θύμισε έτσι σκηνικά του παρελθόντος, δηλαδή μήνα Οκτώβριο που ακόμη μάθαινα το τμήμα και πως λειτουργεί. ...Εεε πραγματικά και εγώ δυσκολεύτηκα πολύ επειδή δοκιμάζεται και εμένα η υπομονή μου και δεν ξέρω πως να χειριστώ τέτοιες δύσκολες κρίσεις και τέτοια γεγονότα μέσα στην τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

Ζητήματα πειθαρχίας υπό το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης

11.1. Εισαγωγή

Βασικός στόχος μας στο κεφάλαιο αυτό είναι να παρουσιάσουμε μέσα από το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης τα αποτελέσματα που προέκυψαν για το ζήτημα της πειθαρχίας από την ανάλυση περιεχομένου του λόγου της εκπαιδευτικού και των μαθητών (από την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της παρατήρησης) καθώς επίσης και των ιχνογραφημάτων της εκπαιδευτικού.

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε το πως η εκπαιδευτικός ορίζει το δικό της ρόλο και αυτό των μαθητών. Επίσης, επιδιώχθηκε η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτικός ορίζει, νοηματοδοτεί και ερμηνεύει τόσο τη δική της δράση όσο και τη δράση των μαθητών της αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας. Τέλος, έγινε προσπάθεια να μελετηθεί η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τα παιδιά και των παιδιών μεταξύ τους αναφορικά με τα ζητήματα πειθαρχίας.

11.2. Ο δάσκαλος ως μεταλαμπαδευτής γνώσεων

Αρχικά, η εκπαιδευτικός φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται το ρόλο της ως μεταλαμπαδεύτρια γνώσεων. Χαρακτηριστικά η ίδια αναφέρει (βλ. Παράρτημα 3):

Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός... Πέρα από ότι είναι να μεταδώσω τις γνώσεις, να μεταλαμπαδεύσω όπως λέμε όλες τις γνώσεις σε γνωστικό επίπεδο...

Η αντίληψή της αυτή είναι ορατή και στη διδασκαλία της. Έτσι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο να μεταφέρει στα παιδιά τις γνώσεις της αξιοποιώντας και επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για τα παιδιά και το υπό διδασκαλία μάθημα, όποτε η ίδια κρίνει ότι χρειάζεται. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που καταγράφηκε κατά την παρατήρηση, στο μάθημα των μαθηματικών, στο αναστοχαστικό ημερολόγιο είναι το ακόλουθο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα 1):

Η Στεφανία δείχνει μια χάρτινη πίτσα κομμένη στα δύο και λέει: «Λοιπόν να σας ανοίξω την όρεξη θέλω. Τι είναι αυτό;». Όλα τα παιδιά φωνάζουν με ενθουσιασμό: «Πίτσαα!» Τα παιδιά παρακολουθούν με προσοχή. Η Στεφανία ρωτάει: «Εάν την κόψω σε δύο κομμάτια, τότε το ένα κομμάτι είναι;». Ο Ηλίας πετάγεται και φωνάζει: «½ !». Η Στεφανία του υπενθυμίζει: «Ηλία τι έχουμε πει; Πότε παίρνουμε το λόγο;» και μετά συνεχίζει το μάθημα κάνοντας και άλλες ερωτήσεις στα παιδιά βασισμένες σε εποπτικό υλικό σχετικό με τα κλάσματα.

11.3. Ο δάσκαλος ως φορέας κοινωνικοποίησης και ως πρότυπο συμπεριφοράς

Επίσης, η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο της ως φορέα κοινωνικοποίησης καθώς και ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά. Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 3):

[...] νομίζω ότι σημαντικός ρόλος είναι σ' αυτό ...στο να βοηθήσουμε τα παιδιά να

βρουν την κοινωνική τους ταυτότητα και λειτουργώντας και μεις ως πρότυπο συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης.

[...] ότι το δικό μας φέρεσθε αντανακλάται στο δικό τους φέρεσθε με κάποιο τρόπο.. δηλαδή προσπαθούν να κωδικοποιήσουν τη δικιά μας συμπεριφορά, να τη μιμηθούν, να την αποδεχθούν να την απορρίψουνε και γι αυτό θεωρώ ότι πρέπει η δική μας συμπεριφορά να είναι πάρα πολύ προσεχτική και με γνώμονα αυτό προχωρώ και γω μες στην τάξη και διαλέγω κάποιες μεθόδους συγκεκριμένες.

Η πεποίθησή αυτή της εκπαιδευτικού φαίνεται και από το γεγονός ότι στο πρώτο ιχνογράφημα (βλ. παράρτημα 4) όπου αναπαριστά τις πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία, η ίδια απεικονίζεται χαρούμενη να βρίσκεται δίπλα στα παιδιά και η συμπεριφορά της να βασίζεται στο να δίνει αγάπη στα παιδιά (βέλη πάνω από τα οποία είναι σχεδιασμένες καρδούλες ξεκινούν από την ίδια και καταλήγουν στα παιδιά), τα οποία με τη σειρά τους συμπεριφέρονται και αυτά με αγάπη προς τη δασκάλα τους (βέλη πάνω από τα οποία είναι σχεδιασμένες καρδούλες ξεκινούν από τα παιδιά και καταλήγουν στη δασκάλα). Επίσης, η εκπαιδευτικός μέσα από το ιχνογράφημα της δείχνει ότι θέλει τα παιδιά να ακολουθήσουν το παράδειγμα της δοτικότητας της και να αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους με αγάπη (ανάμεσα στα παιδιά που βρίσκονται πίσω από κάθε θρανίο είναι σχεδιασμένες καρδούλες αλλά και ανάμεσα στα παιδιά του κάθε θρανίου και στα υπόλοιπα παιδιά υπάρχουν βέλη πάνω από τα οποία είναι σχεδιασμένες καρδούλες). Επιπλέον, η εκπαιδευτικός με το παράδειγμά της θέλει να δείχνει ότι δεν κάνει διακρίσεις και η αγάπη της είναι ίδια για όλα τα παιδιά (πολλά βέλη πάνω από τα οποία είναι σχεδιασμένες καρδούλες και τα οποία ξεκινούν από την εκπαιδευτικό και καταλήγουν σε όλα τα παιδιά). Η ίδια η εκπαιδευτικός στην ερμηνεία που δίνει για το πρώτο ιχνογράφημα αναφέρει σε κάποιο σημείο (βλ. Παράρτημα 4):

Έχω τοποθετήσει τους πολλαπλούς μου εαυτούς ανάμεσα στα παιδιά με γνώμονα την αγάπη και τη δοτικότητα. Το να δίνω και να παίρνω πίσω.

Προσπαθώ να είμαι ανάμεσα σε όλους και να είμαι δοτική σε όλους. Να μην ξεχωρίζω τα παιδιά και ειδικές κατηγορίες παιδιών. Κι σιγά σιγά οι λίγοι να γινόμαστε πολλοί. Προσπαθώ να είμαι η ίδια σε όλους.

11.4. Ο μαθητής ως συνοδοιπόρος

Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το μαθητή ως συνοδοιπόρο σε αυτό το ταξίδι της μάθησης. Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 3):

Συνοδοιπόροι θα έλεγα ότι είναι ο δάσκαλος με το μαθητή, δε θέλω να τον έχω απέναντί μου το παιδί... σέβομαι την προσωπικότητά του, προσπαθώ να δω τα πράγματα από τη δικιά τους οπτική γωνία...

Η πεποίθηση αυτή αναπαριστάται και στο πρώτο ιχνογράφημα (βλ. παράρτημα 4) στο οποίο η εκπαιδευτικός έχει απεικονίσει τον εαυτό της δίπλα στα παιδιά.

11.5. Η αντίληψη της εκπαιδευτικού για τα εμπόδια στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης

Η εκπαιδευτικός αρχικά αναφέρεται σε δύο παιδιά της τάξης εκ των οποίων το ένα (ο Ηλίας) είχε διαπιστωθεί ότι είχε θέμα στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς

του και το άλλο (ο Θωμάς) χρησιμοποιούσε κάποιες φορές υβριστικές εκφράσεις που χαλούσαν το κλίμα στην τάξη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 3):

[...] αυτές οι συμπεριφορές εξαπλώθηκαν σαν υιός σε ολόκληρη την τάξη. Στο τμήμα αυτό επικρατούσε αναρχία. Έκαναν κουμάντο τα παιδιά. Δεν ήξεραν τις αξίες του σεβασμού,... Είχανε μάθει να ζούνε σε μια ένταση. Δηλαδή προσπαθούσαν τα παιδιά να υπερκαλύψουν τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι δυο συμμαθητές τους. Ίσως για να τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτικού. Είχαν μάθει να είναι τοπ στη συζήτηση, τοπ στις φαγωμάρες, τοπ στον καβγά. Όλα τα έκαναν στο μέγιστο βαθμό.

Η αντίληψη της εκπαιδευτικού ότι αρκετά εμπόδια στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης δημιουργεί η συμπεριφορά του Ηλία η οποία επηρεάζει στη συνέχεια και τη συμπεριφορά των υπολοίπων, γίνεται φανερό και από τα λεγόμενα της στη συζήτηση που έγινε με την ερευνήτρια με το πέρας μιας ημέρας παρατήρησης στην οποία ο Ηλίας απουσίαζε. Παρακάτω παρατίθενται τα αντίστοιχα αποσπάσματα (βλ. Παράρτημα 1):

Η μέρα σήμερα πήγε πάρα πολύ καλά κατά τη γνώμη μου, [...] Γενικότερα δεν είχαμε θέματα πειθαρχίας έντονα να λύσουμε, που μια απλή σύσταση ήταν αποτελεσματική και αποδοτική. Αν με ρωτάς ποια είναι η ειδοποιός διαφορά για τη σημερινή ημέρα, ίσως να είναι ότι έλειπε ένα από τα παιδιά στόχος στην τάξη που είναι ο Ηλίας.

Δεν ξέρω αν είναι αν ακούγεται υπερβολικό, μάλλον είναι υποκειμενικό, αλλά νομίζω ότι η ιστορία της σημερινής ημέρας δείχνει ότι το πρόβλημα κάποιες στιγμές ότι τα προβλήματα δημιουργούνται από τον Ηλία, ότι χαλάει τη διάθεση τη δική μου, ίσως να ξεκινάει από μένα έτσι ως παιδαγωγός και προεκτείνεται και στα παιδιά ότι είναι σε μια δυσφορία, έχουνε νεύρα, έχουνε ένταση, σίγουρα πονάει και το κεφάλι τους έτσι δηλαδή αρχίζει και πλέον να γίνεται και σωματικό αυτό το πράγμα και είναι στην τσίτα. Φαντάζομαι ότι όταν είναι σε ένα περιβάλλον και ακούς φωνές και συνέχεια επιπλήξεις, υπάρχει γενικότερος εκνευρισμός σε όλη την τάξη. Υπάρχει αντιπαράθεση σε μ' ένα και στον Ηλία, συγκεντρώσου, γράψε, κάνε, οι συστάσεις αυτές, ε υπάρχει μια ένταση ανάμεσά μας αναμεταδίδεται με γεωμετρική πρόοδο σε όλο το τμήμα και δηλαδή υπάρχει αυτός ο τόνος, ο τόνος ο έντονος που μιλάμε μεταξύ μας μετά από εκεί.

11.6. Η αντίληψη της εκπαιδευτικού για τις αιτίες της φασαρίας στην τάξη

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ως αίτια της φασαρίας στη συγκεκριμένη τάξη τη μη οριοθέτηση των παιδιών και την έλλειψη ομαδοσυνεργατικότητας. Αρχικά παρουσιάζεται παρακάτω το σχετικό απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 3):

Γενικότερα η μη οριοθέτηση των παιδιών. Δεν ξέρουν να λειτουργούν με τους κανόνες μια τάξης. Να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης. Εκεί είχανε το θέμα.

Στη συνέχεια παρατίθενται παρακάτω δύο σχετικά αποσπάσματα από τη συζήτηση της εκπαιδευτικού με την ερευνήτρια με το πέρας δύο διαφορετικών ημερών παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1):

Θέτω ως αίτιο της αναστάτωσης και της μη πειθαρχίας στην τάξη ότι δεν υπάρχει ομαδοσυνεργατικότητα και συνοχή.

Εεε σήμερα μετά από πάρα πολύ καιρό διαθέσαμε την ευέλικτη ώρα στη συναισθηματική νοημοσύνη. Εεε δυστυχώς οι φόβοι μου επιβεβαιώθηκαν για αυτό κιόλας το καθυστερούσα και το ανέβαλα γιατί φοβόμουν ποια θα ήταν η αντιμετώπιση των παιδιών την ώρα αυτή γιατί δυστυχώς επιβεβαιώθηκαν όλοι οι φόβοι μου ότι θα υπάρχει μια αταξία και μια έτσι κατάσταση δύσκολη. Και όντως εντοπίστηκαν οι δυσκολίες στο ότι δεν μπορούσα να τους συγκεντρώσω και να συνεργαστούν όσον αφορά τις εργασίες που τους είχα βάλει.

Τέλος, παρακάτω παρουσιάζεται το σχετικό απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1):

Σε όλα τα στάδια της ομαδικής εργασίας επικρατούσε φασαρία καθώς τα παιδιά μιλούσαν δυνατά και όλα μαζί χωρίς να περιμένουν τις περισσότερες φορές τη σειρά τους, καθιστώντας έτσι δύσκολη τη συνεργασία.

11.7. Οι αντιδράσεις των παιδιών στις πειθαρχικές πρακτικές: αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού με τα παιδιά και παιδιών μεταξύ τους

Η εκπαιδευτικός, στη συνέντευξη που της έγινε, αναφερόμενη στο πως αντέδρασαν τα παιδιά στην πρακτική της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της χρήσης του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης, είπε χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 3):

Αντιδραστικά αρχικά. Επέρριπταν τις ευθύνες παντού εκτός από τον εαυτό τους, όμως σιγά σιγά ξεπέρασαν τον εγωισμό τους και προσπαθούσαν να καταλάβουν πώς νιώθει ο άλλος.

Γενικότερα από την παρατήρηση έγινε αντιληπτό ότι τα περισσότερα παιδιά μετά από κάποια σύσταση της εκπαιδευτικού ηρεμούσαν όμως κάποια παιδιά ύστερα από λίγο είτε επαναλάμβαναν αυτό για το οποίο τους έγινε η σύσταση, είτε δεν πρόσεχαν, είτε μιλούσαν, είτε ενοχλούσαν κάποιον συμμαθητή τους. Παρακάτω παρατίθεται ένα αντιπροσωπευτικό συμβάν που καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1):

Επανερχονται στις ασκήσεις του τετραδίου εργασιών όμως μετά από λίγο η Στεφανία διακόπτει το μάθημα, καθώς βλέπει τον Ηλία να συνεχίζει να παίζει με τα καπάκια, λέγοντας: «Πάλι τα ίδια; Μάζεψέ τα να μην τα δω». Η Στεφανία συνεχίζει το μάθημα και ο Ηλίας συνεχίζει να παίζει με τα καπάκια.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1) στο οποίο φαίνεται η αλληλεπίδραση που προέκυψε μεταξύ της εκπαιδευτικού και δύο παιδιών εξαιτίας του ότι οι τελευταίοι μιλούσαν μεταξύ τους. Τα παιδιά αντιδρούν στον ενδεχόμενο χωρισμό τους, ύστερα από την παρατήρηση που τους έγινε. Η εκπαιδευτικός το δέχεται, τονίζοντας ότι και για την ίδια είναι σημαντικό τα παιδιά που κάθονται στο ίδιο θρανίο πρέπει να είναι αγαπημένα. Όμως τους υπενθυμίζει ότι στη διάρκεια του μαθήματος δε γίνεται να μιλούν μεταξύ τους. Είναι αξιοπρόσεκτη η αντίδραση του Λάζαρου, ο οποίος μετά δυσκολίας απαντά και ακούγεται όταν του το ζητά η δασκάλα του, αλλά με μια κίνηση του χεριού του δείχνει πως αντιλαμβάνεται τι πρέπει να κάνει.

Επίσης, ο Λάζαρος και η Μιχαέλα μιλάνε και για αυτό η Στεφανία τους επιστά την προσοχή κάνοντάς τους παρατήρηση και ρωτώντας τους αν θέλουν να τους χωρίσει («Λάζαρε θα γυρίσεις από δω σε παρακαλώ πολύ; Τι είπα τώρα; Μιχαέλα να σου πω κάτι; Κάνω παρατήρηση το Λάζαρο δε σημαίνει ότι δεν εμπλέκεσαι και εσύ σ' αυτή τη διαφορά. Εάν νιώθεις ότι σε ενοχλεί πέσμου κυρία μου μιλάει ο Λάζαρος ή κάντου αυτουνού σύσταση και πες Λάζαρε γύρισε να δεις το μάθημα και εσύ και μην ενοχλείς και εμένα. Δε σε θεωρώ εσένα αθώα σε αυτή την περίπτωση. Είναι σα να μιλάς και εσύ, ας ακούς κατά κύριο λόγο. εντάξει; θέλετε να σας χωρίσω;»). Ο Λάζαρος και η Μιχαέλα απαντούν πως δε θέλουν να τους χωρίσει και η Στεφανία λέει: «Ωραία μη με αναγκάσετε λοιπόν. Σας παρακαλώ πάρα πολύ και εγώ θέλω να είσαστε παρεούλα και να κάθεστε μαζί με τα αγαπημένα σας πρόσωπα αλλά πρέπει να σέβεστε κάποια πράγματα. Εδώ δεν είναι καφενείο ούτε είμαστε στο διάλειμμα. Λάζαρε εντάξει συμφωνείς μ' αυτά που λέω ή όχι;». Ο Λάζαρος απαντά χαμηλόφωνα και άτονα «Ναι» και η Στεφανία τον ρωτά: «Και τι πρέπει να κάνεις τώρα για πέσμου;» Ο Λάζαρος δεν απαντά, όμως η Στεφανία ζητά μια απάντηση («Ορίστε; περιμένω μια απάντηση να συνεχίσουμε το μάθημά μας») την οποία ο Λάζαρος δε δίνει. Τότε επεμβαίνει ένα κορίτσι και ένα αγόρι με ερωτήσεις που αλλάζουν το υπό συζήτηση θέμα («Κυρία έχουμε κάνει και τα δύο διαλείμματα;», «Κυρία πότε σχολάμε;»). Η Στεφανία απαντά και στις δύο ερωτήσεις, ρωτά για άλλη μια φορά το Λάζαρο «Εντάξει;» και αφού ο Λάζαρος γνέφει καταφατικά επιστρέφει στο μάθημα ρωτώντας το Γεράσιμο για τους παραποτάμους. Ο Λάζαρος, ενώ συνεχίζεται το μάθημα, κουνά το χέρι του κατά μήκος του στόματός του πολλές φορές (δείχνει δηλαδή ότι κλείνει «το φερμουάρ του στόματος» για να μη μιλήσει).

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως λειτούργησε την επόμενη ημέρα η εφαρμογή της πρακτικής της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της χρήσης του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης στο αντίστοιχο συμβάν που αναφέρθηκε παραπάνω. Έτσι από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού στην απολογιστική συζήτηση της επόμενης μέρας αναδείχτηκε η αποτελεσματικότητα της εν λόγω πρακτικής. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ανέφερε (βλ. Παράρτημα 1):

Για να είναι το κλίμα καλό πιστεύω ότι λειτούργησε η χτεσινή συζήτηση που κάναμε στην τάξη για την ενσυναίσθηση και το ότι τους ζήτησα συμπληρωματικά να μου γράψουν στο σπίτι τους τρόπους για να βελτιώσουμε το κλίμα στην τάξη. Και σήμερα κάποια παιδιά φέρανε κάποιες λύσεις και απαντήσεις στο πως μπορούμε να κάνουμε καλύτερο το κλίμα και τονίσανε ότι πρέπει να είμαστε πιο ομαδικοί και να βάζουμε στη θέση του άλλου τον εαυτό μας. Ίσως να λειτούργησε αυτό. Γενικά ήτανε πολύ καλό το κλίμα από την αρχή του μαθήματος και εύχομαι να συνεχιστεί έτσι.

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι όπως φάνηκε από την παρατήρηση ο Ηλίας που γενικότερα δημιουργούσε συχνά προβλήματα, επηρεαζόταν ιδιαίτερος από τη γνώμη και τη στάση των συμμαθητών του. Παρακάτω παρατίθενται δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1):

Ο Ηλίας βγάζει διάφορους ήχους με το στόμα του (μπρ, μπρ, μπρ...) και η Χριστίνα διακόπτει το μάθημα και του λέει: «Ηλία, τι γίνεται; Εάν δεν το έχεις έτοιμο σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που έδωσα θα το πάρω το γραπτό σου, δε θα σε αφήσω να το κάνεις μετά. Γιατί φέρεσαι έτσι;». Πετάγεται και ο Φανούριος και λέει: « Παιδιά μην του δίνετε σημασία αφού ξέρετε γιατί το κάνει, για να τραβήξει» και προτού προλάβει να ολοκληρώσει η Στεφανία του ζητά να κοιτά τη δουλειά του.

Έπειτα η Στεφανία λέει στον Ηλία να πάρει το μολύβι στα χέρια του και τότε ο Ηλίας σταματά να βγάζει ήχους και συνεχίζει να γράφει.

Ο Ηλίας αργεί να βγάλει το βιβλίο του και ασχολείται με τα ψεύτικα σπαθιά του και η Στεφανία του λέει: «Ηλία από εσένα εξαρτάται.». Τα παιδιά λένε: «Ηλία σε παρακαλούμε.» και η Στεφανία προσθέτει: «Ηλία βγάλε τη μελέτη, στο ζητάνε και οι συμμαθητές σου.». Ο Ηλίας βγάζει το βιβλίο του και το ακουμπά στο θρανίο του και η Στεφανία τον πλησιάζει και τον βοηθά να βρει τη σελίδα στην οποία βρίσκονται.

Στα παραπάνω αποσπάσματα αντιστακτώνται και τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ (βλ. Παράρτημα 2) και συγκεκριμένα το γεγονός ότι ο Ηλίας αποτελεί το αγόρι με τη χαμηλότερη δημοτικότητα. Έτσι το σχόλιο του Φανούριου δείχνει ότι ο Ηλίας όντας περιθωριοποιημένος προσπαθεί κάνοντας φασαρία με διάφορους τρόπους να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών και της δασκάλας του έστω και με αρνητικό τρόπο. Επίσης, φαίνεται ότι ο Ηλίας όντας περιθωριοποιημένος λαμβάνει σοβαρά υπόψιν του τα λόγια των συμμαθητών του και όταν αυτοί του ζητούν να ησυχάσει εκείνος υπακούει. Η θέση λοιπόν αυτή που έχει ο Ηλίας μέσα στην ομάδα τις τάξης φαίνεται πως επηρεάζει τη συμπεριφορά του και την αλληλεπίδρασή του με τους συμμαθητές του. Συνεπώς και κάποια από τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν στην τάξη, ξεκινούν από τη δυναμική των σχέσεων του Ηλία με τους συμμαθητές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

Η πειθαρχία στην τάξη με βάση τη θεωρία του Foucault

12.1. Εισαγωγή

Η πειθαρχία, κατά το Foucault, περιλαμβάνει πρώτα από όλα τον έλεγχο του χώρου, του χρόνου και του σώματος, όπου ένα σύνολο πειθαρχικών πρακτικών, όπως οι θέσεις, η προγραμματισμένη απασχόληση, η χρονική ρύθμιση της πράξης, η εξαντλητική χρήση του χρόνου κ.ά., αποσκοπούν στην καθυπόταξη των δυνάμεων.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των κατηγοριών, των σχετικών με τη θεωρία του Foucault για το ζήτημα της πειθαρχίας, που προέκυψαν από την όλη ανάλυση περιεχομένου του λόγου της εκπαιδευτικού και των μαθητών (από την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της παρατήρησης) καθώς επίσης και την ανάλυση των ιχνογραφημάτων της εκπαιδευτικού.

12.2. Το σώμα του μαθητή και η πειθαρχία

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι στο χώρο της σχολικής τάξης, υφίσταται ο περιορισμός του σώματος του μαθητή μέσα σε αυτήν με την υποχρεωτική τοποθέτησή του σε μια καρέκλα, πίσω από ένα θρανίο, θέση στην οποία έπρεπε να είναι ήσυχος. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω διαπίστωσης είναι το παρακάτω (βλ. Παράρτημα 1):

Μετά την παρατήρηση της Στεφανίας, ο Λάζαρος κάθεται στη θέση του όμως τα παιδιά συνεχίζουν να μιλούν και κάποια είναι όρθια μπροστά στα θρανία τους και για αυτό η Στεφανία λέει: «Λοιπόν καθόμαστε όλοι κάτω και κάνουμε ησυχία. Λοιπόν πάμε στην άσκηση 2, διαβάζει η Μιχαέλα.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον τρόπο που η εκπαιδευτικός αναπαράστησε στο πρώτο ιχνογράφημα την τάξη σε ισορροπία (βλ. Παράρτημα 4). Στο ιχνογράφημα αυτό ο κάθε μαθητής βρίσκεται πίσω από το θρανίο του.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η στάση του μαθητή στην καρέκλα δεν έπρεπε να είναι συγκεκριμένη. Υπήρχε ελευθερία επιλογής στον τρόπο με τον οποίο καθόταν ο κάθε μαθητής στην καρέκλα του. Επίσης, η θέση των μαθητών δεν ήταν πάντα σταθερή με την έννοια ότι κάποιες φορές οι μαθητές με την άδεια της εκπαιδευτικού άλλαζαν θέσεις. Τέλος, οι μαθητές ήταν όρθιοι, ανά ομάδα, σε ακανόνιστες θέσεις μέσα στην τάξη στις ομαδικές εργασίες.

Η τελευταία παρατήρηση επιβεβαιώνεται και από το δεύτερο ιχνογράφημα (βλ. Παράρτημα 4) στο οποίο οι μαθητές μιας ομάδας μαζί με την εκπαιδευτικό συζητούν όρθιοι το ζήτημα που τους απασχολεί.

12.3. Η οργάνωση του χώρου και η πειθαρχία

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, η οργάνωση του χώρου έγινε από την εκπαιδευτικό με γνώμονα τον τρόπο διδασκαλίας. Έτσι αρχικά καθώς ήθελε να

δουλέψει ομαδοσυνεργατικά τοποθέτησε τα θρανία αναλόγως. Όμως στην πορεία, επειδή τα παιδιά δυσκολεύονταν να λειτουργήσουν σε ομάδες και προκαλούνταν πολλές συγκρούσεις και φασαρία η εκπαιδευτικός χώρισε τα θρανία ώστε τα παιδιά να κάθονται ανά δύο και διατήρησε μόνο μία ομάδα που αποτελούνταν από τέσσερα ήσυχα κορίτσια. Παρακάτω παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 3):

Στην τάξη αυτή προσπάθησα στην αρχή να δουλέψω ομαδοσυνεργατικά. Έκανα ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων. Πάρα πολύ ωραία, ιδανικά, αν ήταν τα παιδιά διαφορετικά, και ήξεραν να λειτουργούν σε ομάδες. Θεωρούσα ότι αυτό στην Τρίτη δημοτικού θα ήταν μια κεκτημένη δεξιότητα. Δυστυχώς όχι. Οι προσδοκίες της κοινωνικής συμπεριφοράς που έχεις για τα παιδιά τρίτης δημοτικού δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Άρα, πρέπει ο δάσκαλος να μάθει να αντιμετωπίζει το παιδί το δάσκαλο, ο συμμαθητής το διπλανό του σε πρώτη φάση και μετά να ανοίξει η ομάδα. Βαδίζουμε σύμφωνα με το υλικό. Έπρεπε να τα τακτοποιήσουμε χωροταξικά, να μάθουμε να λειτουργούμε με αυτόν τον τρόπο και σιγά σιγά με κάποιες εργασίες να τα κάνουμε να λειτουργούν σε μεγάλες ομάδες.

Τα όσα αναφέρονται παραπάνω για τη διαρρύθμιση του χώρου επιβεβαιώνονται και από την παρατήρηση της ερευνήτριας. Κατά την παρατήρηση λοιπόν διαπιστώθηκε ότι ο προσανατολισμός κάποιων θρανίων ήταν προς τον πίνακα και τη δασκάλα και κάποιων προς τους υπόλοιπους μαθητές με ορατότητα βέβαια στη δασκάλα και τον πίνακα. Η διάταξη των θρανίων στο χώρο άλλαξε δύο φορές. Η έδρα της εκπαιδευτικού βρισκόταν μπροστά από τον πίνακα. Η θέση της έδρας και των δύο θρανίων της «ήσυχης» ομάδας έμεινε σταθερή. Ο χώρος παραμονής και εργασίας των μαθητών ήταν κυρίως τα θρανία τους στα οποία εργάζονταν ατομικά και λίγες φορές σε δυάδες. Η περιοχή παράδοσης και εξέτασης του μαθήματος γινόταν κυρίως μπροστά στον πίνακα και πίσω από την έδρα. Οι χώροι κυκλοφορίας - διάδρομοι που άφηνε η διάταξη των θρανίων αξιοποιούνταν από την εκπαιδευτικό για να βοηθήσει τους μαθητές όταν και όπου δυσκολεύονταν, για να είναι δίπλα τους όταν τους απασχολούσε κάτι, για να ελέγχει τα βιβλία των μαθητών την ώρα που λύνουν ασκήσεις και κάποιες φορές για την παράδοση και εξέταση του μαθήματος.

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός επεδίωκε να κινείται ανάμεσα στα παιδιά είναι φανερό και από το παρακάτω απόσπασμα της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 3):

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό το να κινούμαι ανάμεσα στους μαθητές και να εναλλάσσω τους ρόλους. Πρέπει να είμαστε σε μια εγρήγορη. [...] Ναι ναι αλλά σε δυάδες. Ευελπιστώ του χρόνου να κάνουμε ευρύτερες ομαδοσυνεργατικές ομάδες.

Επιπρόσθετα, η ανάγκη της εκπαιδευτικού να είναι κοντά στα παιδιά καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι στο πρώτο ιχνογράφημα (βλ. Παράρτημα 4) έχει τοποθετήσει τον εαυτό της δίπλα στα παιδιά και η ίδια στην ερμηνεία που δίνει αναφέρει:

Προσπαθώ να είμαι ανάμεσα σε όλους και να είμαι δοτική σε όλους.

12.4. Η χρήση του χρόνου ως πειθαρχικό μέσο

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε η χρήση του χρόνου ως πειθαρχικό μέσο από την εκπαιδευτικό. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων τα παιδιά δεν στερήθηκαν το διαλειμμά τους καμία φορά και όπως

φάνηκε η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε ως συνέπεια μιας πράξης τη στέρησης του διαλείμματος ή την παράταση της ώρας του μαθήματος για την επιβολή της πειθαρχίας.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1):

Η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των Τρώων. Ο Λάζαρος φορά το καπέλο του και σηκώνεται και η Στεφανία λέει: «Λοιπόν δε θα συνεχίσω αν δεν κάτσεις. Λοιπόν Λάζαρε με το 3 τώρα! Εάν με διακόψετε ξανά θα χάσετε ένα πεντάλεπτο από το διάλειμά σας!». Τα παιδιά λένε: «iiiiii!» και ησυχάζουν και κάθονται.

Η Στεφανία συνεχίζει να μιλά για τον ύφαλο, τα παιδιά μιλούν και η Στεφανία τους λέει: «Δε συνεχίζω μέχρι να σταματήσετε. Δε συνεχίζω θα σας σχολάσω αργότερα. Όση ώρα κάνετε φασαρία τόση ώρα θα σας κρατήσω μετά». Ένα δυο παιδιά λένε «Ησυχία, Ησυχία».

Επίσης, όπως φάνηκε τα παιδιά οφείλουν να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο. Το επόμενο απόσπασμα είναι αντιπροσωπευτικό (βλ. Παράρτημα 1):

Μετά η Στεφανία λέει στα παιδιά ότι πρέπει να της δώσουν τα γραπτά τους γιατί περσάσανε τον προκαθορισμένο χρόνο («Ξεφύγαμε του χρόνου!»). Ο Ηλίας της λέει: «Οχι! Ένα λεπτό!» και η Στεφανία του απαντά: «Προφανώς ο χρόνος ήταν αρκετός».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13

Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων στην τάξη

13.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στρατηγικές που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη τάξη για την πρόληψη της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και συνεπώς για τη διασφάλιση της ομαλής ροής της διδασκαλίας. Τα παρακάτω ευρήματα προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του λόγου της εκπαιδευτικού από τη συνέντευξη, από την προσεκτική παρατήρηση στο πεδίο αλλά και από τη λεπτομερή εξέταση του αναστοχαστικού ημερολογίου.

13.2. Στρατηγικές πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων

13.2.1. Η άρτια προετοιμασία του εκπαιδευτικού με τον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων

Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να προετοιμαστεί κατάλληλα μελετώντας βιβλία σχετικά με ζητήματα πειθαρχίας και συζητώντας με τους συναδέλφους της. Η ίδια αναφέρει χαρακτηριστικά σε ένα σημείο στη συνέντευξη που έγινε μαζί της στο τέλος της σχολικής χρονιάς (βλ. Παράρτημα 3):

[...] να ανατρέχω σε διάφορα βιβλία και συγγράμματα είτε απ το βιβλιοπωλείο ή από αυτά που έχω από το πανεπιστήμιο για να επιστρατεύσω κάποιες τεχνικές, συζητώντας πάρα πολύ με τους συναδέλφους στο σχολείο, για να βρω κάποιες φόρμουλες τελospάντων που να μπορούν να είναι πρακτές στην τάξη αυτή.

Επίσης, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η δημιουργία και τήρηση ενός πλάνου διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και έτσι να αποφευχθεί η δημιουργία φασαρίας. Παρακάτω παρουσιάζεται το αντίστοιχο απόσπασμα από τη συνέντευξη της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 3):

Ναι τελικά ανακάλυψα ότι είναι πολύ σημαντικό να γράφουμε τα στάδια διδασκαλίας. Αυτό με βοήθησε να είμαι προσηλωμένη στο στόχο μου για να μπορέσω να εντάξω και τα παιδιά. Επειδή δεν είχαν κανόνες, νομίζω ότι έφτασαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Βοήθησε την τάξη. Άλλες χρονιές ήμουν πιο δημιουργική αλλά στην τάξη αυτή λειτούργησε να ακολουθώ ένα πρόγραμμα. Το σφιχτό πρόγραμμα βοήθησε την τάξη αυτή να μην παρεκκλίνει.

13.2.2. Εποπτεία του συνόλου της τάξης και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Από την παρατήρηση και την ενδελεχή μελέτη του αναστοχαστικού ημερολογίου (βλ. Παράρτημα 1) διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός προσπαθούσε όσο ήταν δυνατόν να εποπτεύει το σύνολο της τάξης και να εντάσσει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14

Πειθαρχικές στρατηγικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης

14.1. Εισαγωγή

Από την όλη ανάλυση περιεχομένου του λόγου της εκπαιδευτικού και των μαθητών (από την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη και από το αναστοχαστικό ημερολόγιο της παρατήρησης) καθώς επίσης και των ιχνογραφημάτων της εκπαιδευτικού, υπό το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης, προέκυψαν οι κατηγορίες που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο.

Στις κατηγορίες αυτές είναι εμφανές ότι η εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διερεύνηση της αιτίας εκδήλωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς αλλά και του πλαισίου στο οποίο αυτή αναπτύσσεται. Επίσης, φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων εστιάζει στο ρόλο που μπορεί να παίξει η ανάπτυξη του πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας στα παιδιά της τάξης και επιδιώκει οι μαθητές να αλλάζουν ρόλους και θέσεις στη μικρή και μεγάλη ομάδα. Ακόμη, η εκπαιδευτικός προσπαθεί με διάφορες τεχνικές όπως αυτή της επίκλησης στο φιλότιμο των παιδιών να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα στην τάξη και να βελτιώσει τις σχέσεις της με τους μαθητές αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Επιπλέον, στη λογική μιας πιο «συνεργατικής οπτικής», η εκπαιδευτικός επισημαίνει συνεχώς την ανάγκη καλλιέργειας στα παιδιά της αρετής της ενσυναίσθησης.

Στην τελευταία κατηγορία που παρατίθεται στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος αλληλεπίδρασης της εκπαιδευτικού με το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους αναφορικά με την αντιμετώπιση των ζητημάτων πειθαρχίας και πώς αυτός ο τρόπος γίνεται αντιληπτός και αποδεκτός από την εκπαιδευτικό.

14.2. Στρατηγικές αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων

14.2.1. Διερεύνηση της αιτίας εκδήλωσης προβληματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές/τις μαθήτριες και καθοδήγησή τους

Η εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων τονίζει τη σημασία της διερεύνησης της αιτίας εκδήλωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς. Επίσης, επισημαίνει την ανάγκη να βρίσκεται η εκπαιδευτικός δίπλα στα παιδιά για να τα συμβουλεύει όποτε προκύπτει κάποιο ζήτημα. Η αντίληψη αυτή της εκπαιδευτικού φαίνεται και στο λόγο της από τη συνέντευξη μαζί της (βλ. Παράρτημα 3):

[...] έτσι μου βγαίνει και ειδικά με όλες τις εικόνες που είχα από τη φετινή τη χρονιά ότι σημαντικό είναι να δούμε τι είναι τελικά αυτό που οδηγεί το παιδί στη συγκεκριμένη συμπεριφορά που αναπτύσσει στην τάξη; Νομίζω ότι αυτό είναι καλός οδηγός για να το αντιμετωπίσεις και να του ανοίξεις νέους δρόμους κατά τη δική σου

βούληση, τα δικά σου πιστεύω και βάζω πάντα κάποια όρια στις συμπεριφορές των παιδιών ειδικά σε κάποιες χαοτικές καταστάσεις όπως έχουμε στην τάξη με τον Ηλία ή το Θωμά, ήμαστε από κοντά για να τους καθοδηγήσουμε κάθε φορά ποιο μονοπάτι να διαλέξουνε.

Η πεποίθηση της εκπαιδευτικού ότι η εκπαιδευτικός πρέπει να είναι δίπλα στα παιδιά τόσο όταν η τάξη είναι σε ισορροπία όσο και όταν η τάξη είναι σε κρίση, ώστε να τα καθοδηγήσει, αντικατοπτρίζεται και στα δύο ιχνογραφήματά της (βλ. Παράρτημα 4). Παρατηρούμε λοιπόν ότι και στα δύο ιχνογραφήματα η εκπαιδευτικός είναι δίπλα στα παιδιά. Μάλιστα στην αριστερή πλευρά του δεύτερου ιχνογραφήματος (βλ. Παράρτημα 4) βλέπουμε ότι η εκπαιδευτικός, για να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση που έχει προκύψει με ένα παιδί, αρχικά προσπαθεί με συζήτηση με το ίδιο το παιδί αλλά και δίνοντάς του το χαρτί της αυτοαξιολόγησης, να κατανοήσει το λόγο αυτής της συμπεριφοράς (το ερωτηματικό που είναι σχεδιασμένο πάνω από το παιδί υποδηλώνει την αναζήτηση της ερμηνείας που δίνει το παιδί για τη συμπεριφορά του). Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ξαναχτίσει ανάμεσα σε αυτή και το παιδί μια σχέση εμπιστοσύνης και αγάπης και μετά προσπαθεί να καθοδηγήσει το παιδί. Στην περίπτωση που έχει προκύψει ένα ζήτημα που αφορά μια ομάδα παιδιών η εκπαιδευτικός, όπως φαίνεται στη δεξιά πλευρά του δεύτερου ιχνογραφήματος, προβαίνει σε συζήτηση στην ομάδα της τάξης. Με δικά της λόγια η εκπαιδευτικός στην ερμηνεία που δίνει για το δεύτερο ιχνογράφημα αναφέρει χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 4):

Όταν είναι ένα θέμα το οποίο προκύπτει με ένα παιδί, δίνω το χαρτί με την αυτοαξιολόγηση της πράξης που έχει κάνει. Ρωτώ το παιδί απευθυνόμενη στο ίδιο τι ακριβώς γίνεται πάντα όσο μπορώ και όσο είμαι σε ψυχολογική κατάσταση πράα και ήρεμα και περιμένω τις δικές του απαντήσεις και ερμηνείες για την συμπεριφορά την οποία ανέπτυξε και μετά μέσα από τη συζήτηση να αναδομηθεί πάλι η σχέση μας και να καταλάβει ο ένας τα κίνητρα του αλλοιού. Όταν κάτι είναι ομαδικό και αφορά περισσότερα παιδιά ανοίγουμε το θέμα περισσότερο και το συζητάμε όλοι μαζί και προσπαθούμε να βρούμε λύση. Είμαστε προβληματισμένοι. Κάποιος είναι και λίγο χαρούμενος επειδή ίσως δεν συμμετέχει στο συμβάν αλλά θέλουμε και τη δικιά του γνώμη, να ερμηνεύσει και αυτός τα γεγονότα έτσι όπως τα βιώνει και ο ίδιος μέσα στην τάξη.

Το γεγονός ότι, όταν προκύπτει μια προβληματική κατάσταση που αφορά αρκετά παιδιά, η εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσα από συζήτηση να διερευνήσει τους λόγους που οδήγησαν σε αυτή την κατάσταση αλλά και να κάνει τα παιδιά να μιλήσουν για το πως βίωσαν την κατάσταση φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα των λεγόμενων της εκπαιδευτικού στη συζήτηση που έγινε μετά από μια ημέρα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1):

Επειδή έγινε ένα σκηνικό ανάμεσα στα παιδιά και τον Ηλία. Εεε και μπήκα σε μια τάξη με έναν ωρυσμένο Ηλία που ήθελε να φύγει από την τάξη, να απομακρυνθεί από τα παιδιά γιατί ήθελε να εκτονώσει το πρόβλημα που είχε. Ήταν αρκετά βίαιος, χτυπούσε τα υπόλοιπα παιδιά. Φωνάζανε και όλα τα υπόλοιπα ότι ο Ηλίας φταίει. Τελικά φωνάξαμε το διευθυντή για να τον απομακρύνει και να αποφορτιστεί και αυτός. [...] Έπρεπε από τη στιγμή που ζητούσε και ο ίδιος ο Ηλίας, έπρεπε να τον απομακρύνω από την τάξη γιατί αλλιώς θα συνεχιζόταν αυτό το πράγμα, αυτή η ένταση στην τάξη και μετά αυτό που έκανα, που κρίνοντάς το μετά, δεν ξέρω θα φανεί, έκανα μια συζήτηση με τα υπόλοιπα παιδιά τι συνέβη, πως πρέπει να διαχειρίζονται τον Ηλία, αν τελικά ο Ηλίας φταίει για όλα και αν είναι υπεύθυνος για ότι κακό γίνεται

στην τάξη και η αλήθεια είναι ότι προέκυψαν πολύ σημαντικά έτσι ευρήματα από την κουβέντα μας ότι τελικά και εμείς φταίμε γιατί τον κατηγορούμε γιατί και αυτός θέλει να παίξει και ψάχνει φίλους με έναν έστω αυτόν τον άκομψο τρόπο που έχει εεε και τους είδα ότι τουλάχιστον τα έβαλα στη λογική να ψάξουνε λίγο βαθύτερα τα αίτια και ίσως να κάτσουν να σκεφτούν κάποιες άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις προς τον Ηλία. Η συζήτηση τα βοήθησε να εκφραστούν και εγώ φυσικά βοηθήθηκα γιατί εκτονώθηκε όλο αυτό που ένιωθα μέσα μου γιατί είναι πολύ δύσκολο νιώθω πολύ πιεσμένη εκείνη την ώρα και δύσκολα το διαχειρίζομαι δε θέλω είναι παιδιά δέκα χρονών και τα. Αυτό πραγματικά που τους λέω μου λείπει το χαμόγελο και όταν φτάνω συνέχεια σ' αυτό το σημείο να γκρινιάζω να μαλώνουμε, να θυμώνουμε, να φωνάζουμε δε μου ταιριάζει και εμένα σαν άνθρωπος και με καταβάλλει και εμένα πολύ και αυτή συζήτηση νομίζω ότι εκτόνωσε και εμένα και τα παιδιά. Λειτουργήσε αποφορτιστικά σε όλη την τάξη.

14.2.2. Προσπάθεια σύσφιξης των σχέσεων των παιδιών

Η εκπαιδευτικός επιδιώκει να επιλύσει τα προβλήματα πειθαρχίας μέσω της προσπάθειας σύσφιξης των σχέσεων των παιδιών. Το γεγονός αυτό είναι εμφανές στα δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα, του λόγου της εκπαιδευτικού από την απολογιστική συζήτηση δύο διαφορετικών ημερών παρατήρησης (παράρτημα 1), που παρατίθενται παρακάτω:

Στο πρώτο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα 1) η εκπαιδευτικός αναφέρεται στην προσπάθεια σύσφιξης των σχέσεων των παιδιών για να αντιμετωπιστεί η έλλειψη ομαδικότητας, η οποία για την εκπαιδευτικό αποτελεί αίτιο πειθαρχικών προβλημάτων.

Εεε ναι μεν προσπαθώ να προσεγγίσουμε τα παιδιά, να 'ρθούνε πιο κοντά και να νιώσουνε πιο ασφαλή και ομάδα και να υπάρχει εμπιστοσύνη και συμπαράσταση ώστε να μην έχουμε προβλήματα μαλώσανε τι κάναμε και δημιουργούνται προβλήματα πειθαρχίας. Ωστόσο ακόμη ίσως θέλω να πιστεύω ότι είναι ο χρόνος το μειονέκτημα, δεν έχουνε μάθει να συνεργάζονται και να δουλεύουνε ομαδικά και εκεί φυσικά πάλι πονοκεφαλιάζουμε και κάνουμε όλοι μαζί επειδή υπάρχουνε δυσκολίες στο να συνταχθούν σύμφωνα με τις αρχές μιας ομάδας. Η προσπάθεια λοιπόν σύσφιξης των σχέσεων για να καταπολεμήσουμε το αίτιο. Θέτω ως αίτιο της αναστάτωσης και της μη πειθαρχίας στην τάξη ότι δεν υπάρχει ομαδοσυνεργατικότητα και συνοχή.

Στο δεύτερο απόσπασμα (βλ. Παράρτημα 1) η εκπαιδευτικός αναφέρεται στις αλλαγές που επιτρέπει να γίνονται στις θέσεις που κάθονται οι μαθητές ώστε να συσφιχτούν οι σχέσεις των μαθητών και να ενισχυθεί η ομαδικότητα.

[...] είχαμε γενικά αλλαγές στην τάξη, αλλαγές που θέλανε μόνοι τους που δεν τις επέβαλλα εγώ και είμαι ανοιχτή σ' αυτό γιατί βλέπω ότι ακριβώς επειδή δεν έχουν καλή σχέση με την ομαδικότητα να ενισχύονται οι νέες έτσι σχέσεις και να καλυτερεύσουν οι σχέσεις τους. Εεε και έτσι λοιπόν που ο Λάζαρος δεν έκανε παρέα με το Δήμο επίσης όπως και με τη Μιχαέλα και δέχτηκα να τουςβάλω μαζί. Βέβαια είχα φόβο επειδή το θρανίο του Δήμου ήτανε κοντά με του Ηλία και ο Ηλίας με το Λάζαρο έχουνε καιρό που είναι τεταμένες οι σχέσεις τους και είναι στην τσίτα και οι δύο. Εεε έτσι λοιπόν συμφώνησα για να το δοκιμάσω και να πειραματιστώ μήπως πάει καλά, μήπως τελικά γίνει κάτι διαφορετικό και επηρεάσει θετικά τη σχέση του Ηλία με το Λάζαρο, για αυτό δέχτηκα αυτές τις αλλαγές.

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός δίνει σημασία στην προώθηση της ομαδικότητας φαίνεται και από το γεγονός ότι στο δεξιό μέρος του δεύτερου ιχνογραφήματος (βλ. Παράρτημα 4) έχει αποτυπώσει μια ομάδα τεσσάρων παιδιών να συζητούν μαζί με την εκπαιδευτικό για ένα πειθαρχικό πρόβλημα που έχει προκύψει. Με δικά της λόγια η εκπαιδευτικός ερμηνεύει το συγκεκριμένο τμήμα του ιχνογραφήματος αναφέροντας:

Όταν κάτι είναι ομαδικό και αφορά περισσότερα παιδιά ανοίγουμε το θέμα περισσότερο και το συζητάμε όλοι μαζί και προσπαθούμε να βρούμε λύση.

Επίσης, στην ερμηνεία (βλ. Παράρτημα 4) που δίνει η εκπαιδευτικός για το πρώτο ιχνογράφημα όπου αναπαριστά τις πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία τονίζει την ανάγκη ύπαρξης ομαδικού πνεύματος στα παιδιά. Η ομαδικότητα και η συνοχή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την αγάπη, την επικοινωνία, τη συμπαράσταση και την αλληλεγγύη. Παρακάτω παρατίθεται το αντίστοιχο απόσπασμα:

Τα παιδιά επίσης να επικοινωνούν και να δίνουν και να παίρνουν αγάπη. Η αγάπη δεν είναι ένα μονόδρομο συναίσθημα. Είναι αμφίδρομο. Άρα, δίνω και παίρνω. Νιώθω και δέχομαι και απορρίπτω βέβαια, αλλά εξηγώ γιατί απορρίπτω. Επικοινωνώ. Θεωρώ ότι η πειθαρχία έχει να κάνει με αυτό το πράγμα. Πειθαρχώ, πείθομαι στις αρχές της αγάπης, της επικοινωνίας, της συμπαράστασης και της αλληλεγγύης.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός μόλις διαπίστωσε την έλλειψη συνοχής ανάμεσα στα παιδιά καθώς και τη δυσκολία τους να συνεργαστούν, επεδίωξε τη σταδιακή σύσφιξη των σχέσεων τους. Έτσι, αρχικά ενθάρρυνε τις δυαδικές σχέσεις, βάζοντας τα παιδιά να κάθονται στο θρανίο ανά δύο (με εξαίρεση την ομάδα των τεσσάρων κοριτσιών τα οποία συνεργάζονταν ομαλά) και με κάποιες ομαδικές εργασίες προσπάθησε σταδιακά να ενθαρρύνει τις τετράδες ή και μεγαλύτερες ομάδες. Η ίδια η εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά στη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 3):

[...] Στην τάξη αυτή προσπάθησα στην αρχή να δουλέψω ομαδοσυνεργατικά. Έκανα ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων. Πάρα πολύ ωραία, ιδανικά, αν ήταν τα παιδιά διαφορετικά. και ήξεραν να λειτουργούν σε ομάδες. Θεωρούσα ότι αυτό στην Τρίτη δημοτικού θα ήταν μια κεκτημένη δεξιότητα. Δυστυχώς όχι. Οι προσδοκίες της κοινωνικής συμπεριφοράς που έχεις για τα παιδιά τρίτης δημοτικού δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Άρα, πρέπει ο δάσκαλος να μάθει να αντιμετωπίζει το παιδί το δάσκαλο, ο συμμαθητής το διπλανό του σε πρώτη φάση και μετά να ανοίξει η ομάδα. Βαδίζουμε σύμφωνα με το υλικό. Έπρεπε να τα τακτοποιήσουμε χωροταξικά, να μάθουμε να λειτουργούμε με αυτόν τον τρόπο και σιγά σιγά με κάποιες εργασίες να τα κάνουμε να λειτουργούν σε μεγάλες ομάδες.

Το γεγονός αυτό έγινε αντιληπτό και κατά την παρατήρηση καθώς τα παιδιά κατά τη διάρκεια των μαθημάτων καθόταν ανά δύο σε ένα θρανίο και μόνο σε κάποιες ομαδικές εργασίες που έγιναν την ώρα της μελέτης του περιβάλλοντος τα παιδιά λειτούργησαν σε ομάδες των τεσσάρων ή και περισσότερων παιδιών.

Τέλος, η βαρύτητα που δίνει η εκπαιδευτικός στην προώθηση των дуάδων και τετράδων φαίνεται και από το γεγονός ότι τόσο στο πρώτο όσο και στο δεύτερο ιχνογράφημα (βλ. Παράρτημα 4) έχει τοποθετήσει τα παιδιά σε дуάδες και έχει αποτυπώσει και μία τετράδα παιδιών.

14.2.3. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η χρήση του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης ως στρατηγική αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη

Η εκπαιδευτικός δίνει ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά. Επίσης, όταν η εκπαιδευτικός κρίνει απαραίτητο ζητά από τα παιδιά να κάνουν την αυτοκριτική τους γραπτώς στο χαρτί της αυτοαξιολόγησης.

Παρακάτω παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό συμβάν, στο οποίο η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις δύο παραπάνω πρακτικές, όπως αυτό αποτυπώθηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο ύστερα από μια ημέρα παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1):

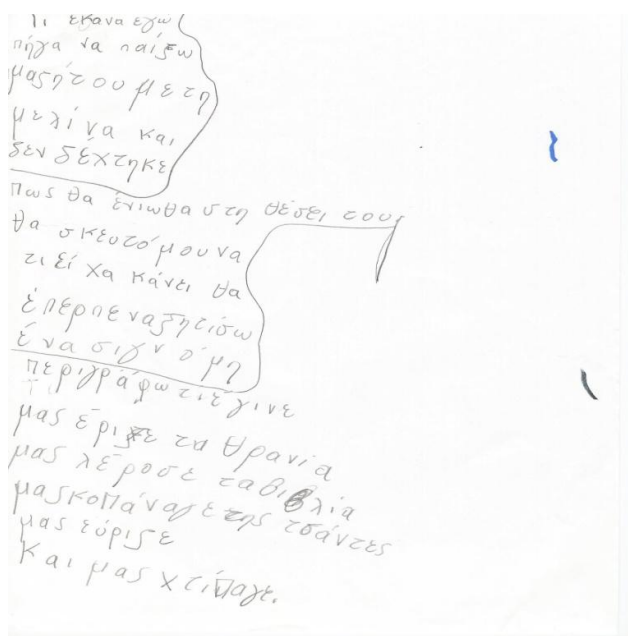
Η ώρα αυτή ξεκινά με ένταση. Η Στεφανία μπαίνει στην αίθουσα και βλέπει ότι όλα τα παιδιά είναι όρθια και μιλούν έντονα. Τα παιδιά κατηγορούν τον Ηλία ότι κλότσαγε την τσάντα της Ζαχαρένιας, ότι έριξε το θρανίο της Ζαχαρένιας και της Μιχαέλας. Η Στεφανία προσπαθεί να καταλάβει τι έχει συμβεί και πηγαίνει στην έδρα της για να μιλήσει σε όλους και να αφήσει τα πράγματά της. Διαπιστώνει ότι υπάρχουν πατημασιές επάνω στην έδρα και λέει στα παιδιά: «Να σας πω λίγο κάτι εδώ πάνω στην έδρα ποιος πάτησε;». Τα περισσότερα παιδιά απαντούν πως πάτησε ο Ηλίας εκτός από ένα παιδί που λέει πως πάτησε ο Γεράσιμος. Ο Ηλίας αρνείται ότι πάτησε αυτός πάνω στην έδρα φωνάζοντας και κλαίγοντας. Στη συνέχεια η Στεφανία λέει στα παιδιά: « Λοιπόν θέλω έναν ψύχραιμο να μου εξηγήσει τι έγινε. ». Η Μιχαέλα παίρνει το λόγο και λέει πως ο Ηλίας έριξε κάτω το θρανίο της και η Στεφανία τη ρωτά για πιο λόγο το έκανε αυτό. Η Μιχαέλα απαντά πως δεν κάνανε κάτι στον Ηλία και ότι απλώς του είπαν να μην τις ενοχλεί. Τότε η Στεφανία ρωτά τον Ηλία γιατί ο κύριος των αγγλικών πήγε στην τάξη τους στο διάλειμμα και φώναζε. Η Μιχαέλα παίρνει και πάλι το λόγο και λέει: «Ο Ηλίας μας χτύπαγε μας έβριζε» και η Στεφανία λέει: «Λοιπόν αφήστε και τον Ηλία να πει». Ο Ηλίας χτυπά με το πόδι του το θρανίο και λέει: «Επειδή όλοι με βάραναν χωρίς να έχω κάνει τίποτα». Πετάγεται ένα αγόρι και φωνάζει ότι δεν τον χτυπούσαν τον Ηλία. Τα παιδιά συνεχίζουν να κατηγορούν τον Ηλία. Μετά η Στεφανία ρωτά τον Ηλία αν είναι υπεύθυνος για όσα τον κατηγορούν τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Ηλίας παραδέχεται ότι έκανε όσα λένε τα παιδιά και μετά φωνάζοντας και με παράπονο λέει: «Όλο μου κλέβουν τα πράγματα!». Στεφανία πλησιάζει τον Ηλία και τον ρωτά: «Τα παιδιά τι έχουν ανάγκη τα πράγματά σου;». Ο Ηλίας δεν απαντά. Εκείνη τη στιγμή κάποια κορίτσια και ο Φανούριος πλησιάζουν και αυτά τον Ηλία. Η Αντριάννα λέει: « Εμείς θέλουμε να τον κάνουμε παρέα αλλά αυτός χειροτερεύει». Ύστερα η Στεφανία λέει σε όλα τα παιδιά να βγάλουν ένα χαρτί και να γράψουν με ειλικρίνεια: «Περιγράψω τι έγινε. Τι έκανα εγώ, τι στάση κράτησα. Τι έκαναν οι άλλοι. Πως θα ένιωθα εγώ αν ήμουν στη θέση του άλλου». Τα παιδιά βγάζουν ένα χαρτί και αρχίζουν να γράφουν σιωπηλά. Ο Ηλίας στέκεται γεμμένος πάνω στο θρανίο, σκεπτικός και θλιμμένος χωρίς να γράφει. Η Στεφανία ζητά από τον Ηλία να γράψει και αυτός τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, λέγοντάς του ότι είναι υποχρεωτικό. Ο Ηλίας αρνείται να γράψει. Κάποια παιδιά που ολοκληρώνουν την καταγραφή των σκέψεών τους, πηγαίνουν τα γραπτά τους στη Στεφανία που είναι στην έδρα. Ο Θωμάς πετάει το μολύβι του και δεν παραδίσει το γραπτό του στη Στεφανία. Πετάγεται η Παυλίνα και λέει: «Όλοι φταίνε εκτός από τον Ηλία». Η Στεφανία διαβάζει χαμηλόφωνα τα γραπτά που έχει ήδη στα χέρια της και μετά διαβάζει κάποια αποσπάσματα δυνατά και παρατηρεί πως σε κανένα παιδί δε θα άρεσε να του κάνουν αυτό που έκαναν στον Ηλία. Έτσι τονίζει στα παιδιά πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση δηλαδή το να βάζουμε πάντα τον εαυτό μας στη θέση του άλλου πριν πούμε ή κάνουμε κάτι. Έπειτα, η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να γράψουν στο σπίτι τους τρόπους για να βελτιώσουνε το κλίμα στην τάξη. Χτυπά το κουδούνι και παραδίδουν και τα υπόλοιπα παιδιά το γραπτό τους.

Την ίδια μέρα η εκπαιδευτικός, στην απολογιστική συζήτηση (βλ. Παράρτημα 1) που έγινε με το πέρας της έκτης ώρας, ανέφερε χαρακτηριστικά:

Ζήτησα από τα παιδιά να περιγράψουν γραπτώς την κατάσταση και να κάνουν την αυτοκριτική τους για τη στάση τους. Θέλησα να καλλιεργήσω στα παιδιά την ενσυναίσθηση, το να μπαίνουν δηλαδή στη θέση του άλλου.

Παρακάτω παρατίθεται ένα χαρτί αυτοαξιολόγησης (βλ. Παράρτημα 5) που συντάχθηκε από ένα παιδί στο συμβάν που παρουσιάστηκε παραπάνω:

1ο χαρτί αυτοαξιολόγησης:



Στη χρήση του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης ως στρατηγική αντιμετώπισης προβλημάτων αναφέρθηκε η εκπαιδευτικός και στη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 3) που της έγινε στο τέλος της χρονιάς. Συγκεκριμένα ανέφερε:

Αρκετά καλά λειτούργησε το χαρτί της αυτοκριτικής. Βάζεις το παιδί κριτή των πράξεών του. Απέφυγα αναχρονιστικές μεθόδους. Προσπαθούσα να τους δείξω πόσο οι ενοχλητικές συμπεριφορές επηρεάζουν τον άλλον... Ναι και προσπαθούσα να δείξω πόσο σημαντικό είναι να αναλαμβάνεις τις ευθύνες των πράξεών σου.

Αυτή την πειθαρχική πρακτική, η εκπαιδευτικός επέλεξε να την αποτυπώσει και στο αριστερό μέρος του δεύτερου ιχνογραφήματος (βλ. Παράρτημα 4) στο οποίο φαίνεται να δίνει στο παιδί το χαρτί της αυτοαξιολόγησης. Η ίδια η εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο σημείο του ιχνογραφήματος είπε:

Όταν είναι ένα θέμα το οποίο προκύπτει με ένα παιδί δίνω το χαρτί με την αυτοαξιολόγηση της πράξης που έχει κάνει. Ρωτάω το παιδί απευθυνόμενη στο ίδιο τι ακριβώς γίνεται πάντα όσο μπορώ και όσο είμαι σε ψυχολογική κατάσταση πράα και ήρεμα και περιμένω τις δικές του απαντήσεις και ερμηνείες για την συμπεριφορά την

οποία ανέπτυξε και μετά μέσα από τη συζήτηση να αναδομηθεί πάλι η σχέση μας και να καταλάβει ο ένας τα κίνητρα του άλλου.

14.2.4. Επίκληση στο φιλότιμο των παιδιών

Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την επίκληση στο φιλότιμο των παιδιών ως τακτική για να επαναφέρει ένα καλό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη. Με δικά της λόγια η εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά (βλ. Παράρτημα 1):

Τουλάχιστον αυτό νομίζω ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ακόμα έχουνε ας πούμε το φιλότιμο και προσπαθώ να τους το εμπνεύσω, ώστε μη μιλάς ή μη δημιουργείς θέμα στην τάξη γιατί ενοχλείς εμένα και τους συμμαθητές σου. Αυτό λίγο το 'χω μότο στο μυαλό μου, έτσι σαν τακτική.

Επίσης, ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο μιας ημέρας παρατήρησης (βλ. Παράρτημα 1) στο οποίο η εκπαιδευτικός επικαλείται το φιλότιμο των παιδιών είναι το παρακάτω:

Αμέσως μετά η Στεφανία βλέπει το Θωμά και το Δήμο που δεν προσέχουν και τους ρωτά τι λέγανε στο μάθημα. Απαντά ο Δήμος λέγοντας: «Ότι... Γιατί να μην πει ο Θωμάς και να πω εγώ», οπότε η Στεφανία απευθυνόμενη στο Θωμά λέει: «Λέγε Θωμά». Ο Θωμάς λέει: «Λέγαμε ότι...» και γελά και γελούν και τα άλλα παιδιά μαζί του. Η Στεφανία τους ζητά να ησυχάσουν λέγοντας: «Σςς». Τότε πετάγεται η Φωτεινή λέγοντας ότι μιλούσαν για το λεκανοπέδιο και η Στεφανία λέει: «Φωτεινή εσύ πρόσεχε» και ξαναζητά από το Θωμά να απαντήσει. Ο Θωμάς αυτή τη φορά απαντά σωστά και εξηγεί και τι είναι το λεκανοπέδιο. Η Στεφανία με ήρεμο τρόπο του λέει: «Ωραία. Ναι, τι να το κάνω όμως τώρα; Γιατί να κάνουμε όλη αυτή τη διαδικασία; Να μαλώνουμε γιατί δεν προσέχετε. Το ξέρω ότι τα ξέρετε, γιατί δεν προσέχετε εδώ όμως να τελειώνουμε πιο γρήγορα; Γιατί με στενοχωρείτε; Κρίμα δεν είναι να χαλάμε τις σχέσεις μας; Εε;». Τα παιδιά την κοιτούν δείχνοντας ότι καταλαβαίνουν όσα τους λέει η κυρία τους.

14.3. Αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους

14.3.1. Στάση του διευθυντή και των συναδέλφων

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι είχε τη συμπαράσταση του διευθυντή στα προβλήματα που προέκυπταν στην τάξη της αλλά δε συμφωνούσε με τον τρόπο που ο διευθυντής αντιμετώπιζε κάποιες καταστάσεις όπως αυτές που συνέβαιναν στην τάξη με τον Ηλία. Όταν υπήρχε ανάγκη να απομακρυνθεί ο Ηλίας από την τάξη για να ηρεμήσει ο ίδιος αλλά και για την ασφάλεια των υπολοίπων παιδιών, ο διευθυντής έπαιρνε τον Ηλία στο γραφείο του και πολλές φορές του έλεγε να ασχοληθεί με τον υπολογιστή. Η εκπαιδευτικός είχε τις ενστάσεις τις σε αυτό γιατί ο Ηλίας ήταν ένα παιδί «εθισμένο» στον υπολογιστή.

Αναφορικά με τη στάση των συναδέλφων η εκπαιδευτικός δηλώνει ευχαριστημένη καθώς την άκουγαν με ενσυναίσθηση και προσπαθούσαν να τη βοηθήσουν προτείνοντας διάφορες πρακτικές λύσεις.

Η εκπαιδευτικός μιλώντας για τη στάση του διευθυντή και των συναδέλφων στη συνέντευξη, αναφέρει (βλ. Παράρτημα 3):

Ο διευθυντής είχε την τάση να απομακρύνεται το παιδί από την τάξη και να ασχολείται για παράδειγμα με τον υπολογιστή για να μην ενοχλεί. Δεν συμφωνούσα με την τακτική του. Οι συνάδελφοι με κατανοούσαν και προσπαθούσαν να μου βρουν λύσεις. Επίσης, διαπίστωναν τις αλλαγές του τμήματος μου. Μοιραζόμασταν σκέψεις και εμπειρίες και αυτό βοηθούσε αρκετά.

14.3.2. Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους

Η ερευνήτρια πριν αρχίσει τις παρατηρήσεις όπως έχει ήδη αναφερθεί, συζήτησε με την εκπαιδευτικό για τα ζητήματα που αντιμετώπιζε από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Στη συζήτηση αυτή η δασκάλα της τάξης αναφέρθηκε και στη μέχρι τότε συνεργασία της με τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους. Το περιεχόμενο των όσων ειπώθηκαν παρουσιάζεται παρακάτω:

Η εκπαιδευτικός δεδομένων των προβλημάτων(τα παιδιά δε ζητούσαν άδεια για τουαλέτα, τρώγανε μέσα στο μάθημα, ο Ηλίας έτρωγε και κυκλοφορούσε ξυπόλητος μέσα στην τάξη, κάτι που ξεσήκωνε και τα υπόλοιπα παιδιά) που αντιμετώπιζε από την αρχή της σχολικής χρονιάς έκανε μια συγκέντρωση γονέων των Οκτώβριο. Σε αυτή η εκπαιδευτικός περιέγραψε την κατάσταση που επικρατεί στην τάξη και ζήτησε από τους γονείς να λάβουν και αυτοί μέτρα στο σπίτι.

Η εκπαιδευτικός αναγκάστηκε να καλέσει τη σχολική σύμβουλο γενικής αγωγής ύστερα και από μια ατελέσφορη προσπάθεια (άσχημο κλίμα, βιαιότητα, βωμολοχίες) που έκανε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης να εμπνεύσει στα παιδιά ένα κλίμα ομαδικότητας, συνεργασίας και αποδοχής του διαφορετικού, να εισάγει την έννοια της ενσυναίσθησης στα παιδιά και να συζητήσει με τα παιδιά τους κανόνες λειτουργίας της τάξης. Η σχολική σύμβουλος μπήκε στην τάξη και παρακολούθησε μία διδακτική ώρα. Αποφάνθηκε ότι πρόκειται για ένα δύσκολο τμήμα και ότι θα χρειαστεί η εκπαιδευτικός να καλέσει εκ νέου τους γονείς των παιδιών για να συζητήσουν για τη μορφή των συνεπειών που θα εφάρμοζε η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός εξέφρασε την απορία εάν θα έπρεπε η συνέπεια να επηρεάζει το σύνολο της τάξης ή αν έπρεπε να είναι προσωπική για το μαθητή που θα δημιουργούσε πρόβλημα στην τάξη. Δεν πήρε σαφή απάντηση από τη σχολική σύμβουλο. Η σχολική σύμβουλος συνέστησε στην εκπαιδευτικό να προτείνει στους γονείς να την καλέσουν για να δημιουργήσουν μια «σχολή γονέων». Την ημέρα των βαθμών του πρώτου τριμήνου η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε και ενημέρωσε τους γονείς για την κατάσταση της τάξης. Τη μέρα αυτή καθορίστηκε και το περιεχόμενο του συστήματος συνεπειών.

Από τη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό φάνηκε ότι η συνεργασία της με τις σχολικές συμβούλους ήταν επικοδομητική και ότι η στάση τους ήταν ενθαρρυντική. Με δικά της λόγια η εκπαιδευτικός αναφέρει (βλ. Παράρτημα 3):

Στην τάξη ήταν και οι δύο σχολικοί σύμβουλοι. Και της ειδικής αγωγής η οποία βοήθησε πολύ στην περίπτωση του Ηλία που είχε θέμα οριοθέτησης. Πολλές φορές και μέσα από τις διαφωνίες μας προέκυπτε αποτέλεσμα. Επίσης, υπήρξαν φορές που αποδέχονταν τις τακτικές που εφάρμοζα και αυτό με έκανε να νιώθω καλά.

Αναφορικά με τους γονείς η εκπαιδευτικός λέει χαρακτηριστικά στη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 3):

Νομίζω πήρα ένα σημαντικό μάθημα. Είμαστε μόνοι μας μέσα στην τάξη. Είχα την αποδοχή των γονιών και είχα ψυχολογική ενθάρρυνση. Δεν είχα αρνητικό κλίμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15

Πειθαρχικές πρακτικές αντιμετώπισης πειθαρχικών ζητημάτων υπό το πρίσμα της συμπεριφοριστικής προσέγγισης

15.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη μιχελβιοριστική προσέγγιση, το παιδί δεν μπορεί από μόνο του να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του προς τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου. Μάλιστα αρκετά συχνά, προς ικανοποίηση των αναγκών του, αναπτύσσει μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς. Έτσι όπως έχει ήδη αναφερθεί στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο, σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, η συμπεριφορά που επιβραβεύεται θετικά από το περιβάλλον, τείνει να επαναληφθεί, ενώ αντίθετα, η συμπεριφορά που δεν αμοίβεται αποθαρρύνεται. Στα πλαίσια της «τροποποίησης» της συμπεριφοράς, οι εκπρόσωποι αυτής της κατεύθυνσης στο επίπεδο της σχολικής τάξης, υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού, ώστε να ενισχύει τις θετικές μορφές και να αποθαρρύνει τις μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι τρόποι αποθάρρυνσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών τους οποίους χρησιμοποιούσε η εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

15.2. Αγνόηση, Αναφορά ονόματος ατακτούντος, Υποβολή ερώτησης σε ατακτούντα μαθητή, Ευγενικές συστάσεις, Υπενθύμιση κανόνων λειτουργίας της τάξης

Όπως διαπιστώθηκε από την παρατήρηση και καταγράφηκε στο αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1), η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τα απλά πειθαρχικά ζητήματα που προέκυπταν στην τάξη χρησιμοποιούσε την αναφορά ονόματος ατακτούντος, την αγνόηση, την υποβολή ερώτησης στον ατακτούντα μαθητή, τις ευγενικές συστάσεις. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα χρήσης αυτών των τεχνικών από το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1):

Παράδειγμα χρήσης της αναφορά ονόματος ατακτούντος:

Εκείνη τη στιγμή ο Λάζαρος λέει: «να να να να» και η Στεφανία του κάνει μια σύσταση για να ησυχάσει λέγοντας το όνομά του («Λάζαρε!»).

Παραδείγματα χρήσης της αγνόησης:

Ο Ηλίας μιλά για λίγο με τη διπλανή του, την Αντριάνα. Η Στεφανία αδιαφορεί και συνεχίζει το μάθημα [...].

Η Στεφανία εξηγεί στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Ταυτόχρονα, ο Ηλίας χτυπά το μπουκάλι του νερού του με το μολύβι του, αλλά η Στεφανία δεν το σχολιάζει και συνεχίζει να δίνει εξηγήσεις.

Παράδειγμα χρήσης της υποβολής ερώτησης σε ατακτούντα μαθητή:

Η Στεφανία βλέπει το Λάζαρο και τη Μιχαέλα να μιλούν και λέει: «Λάζαρε διάβασε την επόμενη άσκηση». Όμως ο Λάζαρος δεν ξέρει που ακριβώς πρέπει να διαβάσει. Τότε η Στεφανία διακόπτει το μάθημα, κοιτά το Λάζαρο και τη Μιχαέλα και λέει: «Λοιπόν σας προειδοποιώ, Λάζαρε και Μιχαέλα, την επόμενη φορά που θα σας κάνω παρατήρηση θα με αναγκάσετε να σας χωρίσω. Σας έδωσα πολλές ευκαιρίες νομίζω από προχθές. Λάζαρε διάβασε». Ο Λάζαρος, αφού ρωτάει πρώτα γιατί να διαβάσει και η Στεφανία του απαντάει: «ε τι γιατί, ήρθε η σειρά σου να διαβάσεις», διαβάζει χωρίς όρεξη την ερώτηση του βιβλίου την οποία του δείχνει η Στεφανία.

Παραδείγματα χρήσης ευγενικών συστάσεων και υπενθύμισης κανόνων λειτουργίας της τάξης:

Ο Ηλίας πετάγεται και λέει την απάντηση σε μία από τις ασκήσεις αυτές. Η Στεφανία του υπενθυμίζει πως πρέπει να παίρνει το λόγο («Δε σήκωσες χέρι όμως. Να σου πω κάτι χάρηκα πάρα πολύ που έδωσες σωστή απάντηση αλλά στενοχωριέμαι πολύ που δεν παίρνεις το λόγο σωστά. ...»).

Στη συνέχεια η Στεφανία ρωτά την Παυλίνα και ο Ηλίας ξαναπετάγεται. Αυτή τη φορά η Στεφανία εξηγώντας του το λόγο για τον οποίο δεν πρέπει να πετάγεται του λέει: «Ωραία Ηλία, εσύ το κατάλαβες. Δεν πρέπει να βοηθήσουμε και τα υπόλοιπα παιδιά;».

Η εκπαιδευτικός κάνει αναφορά για τη χρήση των ευγενικών συστάσεων στις συζητήσεις που γίνονταν μετά το σχολασμα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των λεγομένων της είναι το παρακάτω (βλ. Παράρτημα 1):

Εε και με τις συστάσεις όσο ευγενικές μπορώ, δε θέλω να φωνάζω, δε θέλω να υψώνω τον τόνο της φωνής μου και σήμερα προσπάθησα αυτό με το να κάνω συνεχείς συστάσεις με ευγενικό και ήπιο τόνο να τους επαναφέρω στην τάξη και υπενθυμίζοντας όσο μπορώ αυτά που έχουμε συζητήσει ως κανόνες... το πως λειτουργούμε.

Η εκπαιδευτικός κάνει λόγο για την υπενθύμιση των κανόνων λειτουργίας της τάξης στη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 3) που της έγινε στο τέλος της σχολική χρονιάς. Με δικά της λόγια αναφέρει:

Προσπάθησα να επιστρατεύσω ότι τεχνικές είχα χρησιμοποιήσει τόσα χρόνια, εμπειρικά και πρακτικά για να μπορέσω να το αντιμετωπίσω. Δηλαδή ακόμα εξηγώντας τους κανόνες ότι δεν παίρνουμε τα πράγματα του αλουνού, ότι δεν πεταγόμαστε ανευ λόγου και ουσίας να πούμε οτιδήποτε, ότι δε βγαίνουμε από την τάξη χωρίς λόγο, ότι δεν κινούμαστε στην τάξη ξυπόλητοι, όλα αυτά τα οποία μου συνέβησαν μέσα στη χρονιά.

15.3. Το σύστημα συνεπειών

Πρόκειται για ένα σύστημα συνεπειών που καθορίστηκε σε μια συνάντηση των γονέων με την εκπαιδευτικό (ο λόγος σύστασης του συστήματος αυτού και το περιεχόμενό του παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο «Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβουλούς»). Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει τα εξής τρία στάδια:

- Σύσταση από τη δασκάλα (με μία κλίμακα συστάσεων), βασισμένη στους κανόνες που είχαν οριστεί στην τάξη.
- Σύσταση από το διευθυντή.
- Τηλέφωνο στους γονείς για ενημέρωση και επιβολή «συνέπειας» από αυτούς.

Παρακάτω παρουσιάζεται μέσα από τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού (βλ. Παράρτημα 1) ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του συστήματος συνεπειών σε ένα μαθητή:

Ο Ηλίας έδωσε πάλι έτσι κάποια δικαιώματα. Γιατί έχουμε φτάσει στο τελευταίο στάδιο την επόμενη φορά που θα δημιουργήσει ένα πρόβλημα ότι πρέπει να καλέσω τον πατέρα του ώστε να συζητήσουμε μαζί το θέμα. Έχει μεσολαβήσει αυτό το στάδιο όπου ήρθαμε στο διευθυντή επειδή είχε φύγει την Παρασκευή εκτός της τάξης και τον ψάχναμε όλο το τμήμα. Για είκοσι λεπτά τον κυνηγούσαμε σε όλο το σχολείο και τελικά αφού τον βρήκα τον παρακάλεσα να πάει στο διευθυντή. Αρνιότανε πεισματικά να γίνει αυτό το πράγμα για αυτό και εγώ τον τράβηξα από το χέρι για να πάμε στο διευθυντή για να υποστεί τις συνέπειες από εκεί. Παρέμεινε στο τμήμα στο οποίο δίδασκε ο διευθυντής με τα υπόλοιπα παιδιά της τετάρτης δημοτικού και μετά επανήλθε στην τάξη δείχνοντας ότι είναι μετανιωμένος. Όμως σήμερα επειδή πάλι δημιούργησε πρόβλημα στην τάξη και αναστάτωνε τα παιδιά και τα ενοχλούσε του είπα ότι αν συνεχιστεί αυτό το πράγμα και χρησιμοποιήσα και αυτό το βαρύ ρήμα για να του δείξω ότι πρόκειται να γίνει τελικά, επειδή δε θα ξεφύγει τις συνέπειες, ότι ορκίζομαι ότι θα καλέσω τον πατέρα του. Εε μέσα σε εισαγωγικά έπιασε όλο αυτό το πράγμα και σχετικά λειτούργησε σαν τακτική θετικά προς την κατεύθυνση που θέλουμε δηλαδή το να είναι ήσυχος και πιο χαμηλών τόνων μέσα στην τάξη.

15.4. Η χρήση υλικών αμοιβών

Η εκπαιδευτικός για να δώσει κίνητρο στα παιδιά να συνεργαστούν καλύτερα και να αποφευχθούν τυχόν προβλήματα, υπόσχεται και δίνει στα παιδιά μια υλική αμοιβή. Παρακάτω παρατίθενται κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα 1):

Σκεφτείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μέσων. Θα πάρει βραβείο η καλύτερη ομάδα.

Επίσης, η εκπαιδευτικός διενεργεί κάποιες φορές ένα διαγωνισμό ανάγνωσης στον οποίο ο νικητής θα έχει μια υλική αμοιβή. Όπως φάνηκε κατά τη διαδικασία ψηφοφορίας που ακολούθησε το διαγωνισμό, το ενδιαφέρον των παιδιών, για το ποιος θα είναι ο νικητής που θα κερδίσει το δώρο, ήταν έντονο. Το παρακάτω απόσπασμα του αναστοχαστικού ημερολογίου (παράρτημα 1) είναι αντιπροσωπευτικό:

Ο Χρήστος αναδεικνύεται νικητής του διαγωνισμού. Όλα τα παιδιά πάνε με το Χρήστο στην έδρα για να δούνε ποιο δώρο θα διαλέξει ο Χρήστος από την ποικιλία δώρων που του δείχνει η Στεφανία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16

Σύνοψη αποτελεσμάτων, συζήτηση, συμπεράσματα

16.1. Εισαγωγή

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιώντας διάφορα ερευνητικά εργαλεία όπως είναι η ημι-δομημένη κλινική συνέντευξη, τα ιχνογραφήματα, η παρατήρηση – τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και το κοινωνιομετρικό τεστ, επιδιώχθηκε η διερεύνηση των πειθαρχικών πρακτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της μέσω της μελέτης της περίπτωσης μιας τάξης του δημοτικού σχολείου.

Από το υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια των τεσσάρων φάσεων της έρευνας, επιχειρήθηκε να εξαχθούν κάποια αποτελέσματα αναφορικά με ζητήματα πειθαρχίας που εγείρονται στη σχολική τάξη μέσα από το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης, της θεωρίας του Foucault, της συστημικής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής θεωρίας. Παρακάτω συνοψίζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

16.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων

Αρχικά όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτικός βίωσε την καθημερινότητα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς σε σχέση με τα ζητήματα πειθαρχίας, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός το πρώτο διάστημα ήταν σοκαρισμένη και ταλαιπωρούνταν από πονοκεφάλους και διαταραχές ύπνου εξαιτίας της χαοτικής κατάστασης που επικρατούσε στην τάξη. Θέλοντας να ανταπεξέλθει σε αυτή την κατάσταση όχι μόνο ανέτρεξε στις θεωρητικές γνώσεις που είχε και στις τεχνικές που είχε χρησιμοποιήσει στην πράξη τα προηγούμενα χρόνια αλλά έκανε και συζητήσεις με τους συναδέλφους της για τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυπταν. Σταδιακά, η εκπαιδευτικός παρατήρησε μια βελτίωση της κατάστασης στην τάξη μετά από τη συζήτηση με τους γονείς που έγινε μέσα στο μήνα Οκτώβριο, όμως και πάλι πριν τα Χριστούγεννα η εκπαιδευτικός βίωσε ξανά στενοχώρια και ματαίωση καθώς η κατάσταση έγινε και πάλι χαοτική. Μετά τα Χριστούγεννα και μέχρι περίπου τα μέσα Φεβρουαρίου κάποιες στιγμές η εκπαιδευτικός ένιωθε απάθεια, ότι δεν μπορεί να αλλάξει την κατάσταση στην τάξη και αυτό τη δυσαρεστούσε και την ανησυχούσε. Τα συναισθήματα αυτά την ενεργοποίησαν και ξεκίνησε να φτιάχνει στενό σχεδιάγραμμα διδασκαλίας, κάτι το οποίο εφάρμοσε στην πράξη και ήταν αποτελεσματικό. Στην αρχή αυτής της εφαρμογής, η διδασκαλία της εκπαιδευτικού ήταν μετωπική και σταδιακά, όπως λέει η ίδια, άρχισε να κάνει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αλλά με ομάδες των δύο παιδιών ώστε να αποφευχθεί η χαοτική κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο, από το Φεβρουάριο άρχισε να αναπτρώνεται το ηθικό της εκπαιδευτικού και να βιώνει σταδιακά επιτυχίες σε ατομικό επίπεδο αλλά και στο επίπεδο της ομάδας της τάξης.

Προσεγγίζοντας τα ζητήματα πειθαρχίας της συγκεκριμένης τάξης υπό το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο της ως μεταλαμπαδεύτρια γνώσεων, ως φορέας κοινωνικοποίησης καθώς και ως πρότυπο συμπεριφοράς για τα παιδιά. Επίσης, η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το μαθητή ως συνοδοιπόρο στο ταξίδι της μάθησης. Η

εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δύο παιδιά της τάξης, εκ των οποίων το ένα είχε διαπιστωθεί ότι είχε θέμα στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του και το άλλο χρησιμοποιούσε κάποιες φορές υβριστικές εκφράσεις, εμποδίζουν τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης. Ιδιαίτερος τονίζει πως η συμπεριφορά του παιδιού που είχε θέμα στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του επηρεάζει έντονα τη δική της συμπεριφορά αλλά και των υπόλοιπων παιδιών. Ακόμη, η εκπαιδευτικός θεωρεί ως αίτια της φασαρίας στη συγκεκριμένη τάξη τη μη οριοθέτηση των παιδιών και την έλλειψη ομαδοσυνεργατικότητας. Αναφορικά με τις αντιδράσεις των παιδιών στις πειθαρχικές πρακτικές και γενικότερα με την αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με τα παιδιά αλλά και των παιδιών μεταξύ τους προέκυψαν διάφορα στοιχεία. Ένα από αυτά είναι ότι τα παιδιά στην αρχή λειτούργησαν αντιδραστικά στην πρακτική της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης και της χρήσης του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης. Όμως σταδιακά άρχισαν να αντιλαμβάνονται τις προσωπικές τους ευθύνες και τα συναισθήματα των άλλων, γεγονός που συντέλεσε στη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά ύστερα από κάποια σύσταση της εκπαιδευτικού ηρεμούσαν όμως κάποια παιδιά μετά από λίγο είτε επαναλάμβαναν αυτό για το οποίο τους έγινε η σύσταση, είτε δεν πρόσεχαν, είτε μιλούσαν, είτε ενοχλούσαν κάποιον συμμαθητή τους. Ακόμη, ένα αξιοσημείωτο στοιχείο που προέκυψε αφορά την αλληλεπίδραση που προέκυψε μεταξύ της εκπαιδευτικού και ενός αγοριού και ενός κοριτσιού εξαιτίας του ότι τα δύο αυτά παιδιά μιλούσαν μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση στα παιδιά και τα ρωτά αν θέλουν να τα χωρίσει. Τα παιδιά αντιδρούν στον ενδεχόμενο χωρισμό τους και η εκπαιδευτικός το δέχεται, τονίζοντας ότι και για την ίδια είναι σημαντικό τα παιδιά που κάθονται στο ίδιο θρανίο να είναι αγαπημένα. Όμως τους υπενθυμίζει ότι στη διάρκεια του μαθήματος δε γίνεται να μιλούν μεταξύ τους. Είναι αξιοπρόσεκτη η αντίδραση του αγοριού το οποίο μετά δυσκολίας και χαμηλόφωνα απαντά στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού αλλά ενώ συνεχίζεται το μάθημα, κουνά το χέρι του κατά μήκος του στόματός του πολλές φορές δείχνοντας δηλαδή ότι κλείνει «το φερμουάρ του στόματος» για να μη μιλήσει. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το παιδί που είχε θέμα στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς του και που ήταν ο λιγότερο δημοφιλής της τάξης, επηρεαζόταν ιδιαίτερος από τη γνώμη και τη στάση των συμμαθητών του τόσο στην πρόκληση προβλημάτων όσο και στην υπακοή του στις συστάσεις της εκπαιδευτικού.

Σε σχέση, πάλι, με τα ζητήματα πειθαρχίας της υπό μελέτη τάξης μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Foucault διαπιστώθηκε αρχικά ότι στο χώρο της σχολικής τάξης, υφίσταται ο περιορισμός του σώματος του μαθητή μέσα σε αυτήν με την υποχρεωτική τοποθέτησή του σε μια καρέκλα, πίσω από ένα θρανίο, θέση στην οποία καλούνταν να παραμένει ήσυχος. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές είχαν την ελευθερία επιλογής της στάσης του σώματός τους επάνω στην καρέκλα. Επιπλέον, οι μαθητές δεν κάθονταν πάντα στην ίδια θέση καθώς μερικές φορές έχοντας λάβει την άδεια της εκπαιδευτικού άλλαζαν θέσεις. Στις ομαδικές εργασίες, οι μαθητές ήταν όρθιοι, ανά ομάδα, σε διάφορα σημεία μέσα στην τάξη. Η οργάνωση του χώρου της συγκεκριμένης τάξης από την εκπαιδευτικό φάνηκε πως συνδέεται με την πειθαρχία σε αυτή. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι αν και η εκπαιδευτικός αρχικά τοποθέτησε έτσι τα θρανία ώστε να ακολουθήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην πορεία εξαιτίας της δυσκολίας των παιδιών να συνεργαστούν, της φασαρίας και των συγρούσεων που προέκυπταν, άλλαξε τη διαρρύθμιση των θρανίων ώστε τα παιδιά να κάθονται ανά δύο, διατηρώντας μόνο μία ομάδα που αποτελούνταν από τέσσερα ήσυχια κορίτσια. Ο προσανατολισμός ορισμένων θρανίων ήταν προς τον πίνακα και τη δασκάλα και κάποιων προς τους υπόλοιπους μαθητές με ορατότητα όμως στη

δασκάλα και τον πίνακα. Η έδρα της εκπαιδευτικού βρισκόταν σταθερά μπροστά από τον πίνακα. Ο χώρος εργασίας των μαθητών ήταν κυρίως τα θρανία τους στα οποία εργάζονταν ατομικά και λίγες φορές σε δυάδες. Η περιοχή παράδοσης και εξέτασης του μαθήματος γινόταν κυρίως μπροστά στον πίνακα και πίσω από την έδρα. Οι διάδρομοι ανάμεσα στα θρανία αξιοποιούνταν από την εκπαιδευτικό για να είναι δίπλα στους μαθητές όποτε την χρειάζονταν, για να ελέγχει τις ασκήσεις τους και ορισμένες φορές για την παράδοση και εξέταση του μαθήματος. Αναφορικά με τη χρήση του χρόνου ως πειθαρχικό μέσο διαπιστώθηκε ότι κάποιες φορές η εκπαιδευτικός όριζε ως συνέπεια μιας πράξης τη στέρηση του διαλείμματος ή την παράταση της ώρας του μαθήματος κάτι όμως που δεν εφαρμόστηκε αλλά όπως φάνηκε γινόταν για την επιβολή της πειθαρχίας. Επιπλέον, τα παιδιά καλούνταν να ολοκληρώνουν τις εργασίες τους σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο.

Οι στρατηγικές που ακολούθησε η εκπαιδευτικός προκειμένου να προλάβει τη δημιουργία πειθαρχικών προβλημάτων ήταν η καθημερινή άρτια προετοιμασία της με τον ακριβή προγραμματισμό των δραστηριοτήτων για το κάθε μάθημα, η συνεχής εποπτία του συνόλου της τάξης καθώς και η εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Μέσα από το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης οι στρατηγικές που χρησιμοποίησε η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τα πειθαρχικά ζητήματα που προέκυπταν στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι ήταν η διερεύνηση της αιτίας εκδήλωσης μιας προβληματικής συμπεριφοράς, η καθοδήγηση των μαθητών καθώς και η προσπάθεια σύσφιξης των σχέσεων των παιδιών. Επίσης, κάποιες άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας που αξιοποίησε η εκπαιδευτικός ήταν η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά, η χρήση του χαρτιού της αυτοαξιολόγησης αλλά και η επίκληση στο φιλότιμο των παιδιών θέλοντας να επαναφέρει ένα καλό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη. Επιπλέον, προσεγγίζοντας την αντιμετώπιση των πειθαρχικών προβλημάτων της συγκεκριμένης τάξης μέσα από το πρίσμα της συστημικής προσέγγισης φάνηκε ότι κάποιο ρόλο σε αυτή διαδραμάτισε και η αλληλεπίδραση της εκπαιδευτικού με το διευθυντή του σχολείου, με τους συναδέλφους της, με τους γονείς των παιδιών και με τις σχολικές συμβούλους. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός είχε τη συμπαράσταση του διευθυντή αλλά και των συναδέλφων στα προβλήματα που προέκυπταν στην τάξη της. Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτικός προσπάθησε από την αρχή να συνεργαστεί και με τους γονείς των παιδιών καλώντας τους σε συνελεύσεις, εξηγώντας τους αναλυτικά την κατάσταση της τάξης, ζητώντας τους να λάβουν και αυτοί κάποια μέτρα στο σπίτι. Ακόμη, η εκπαιδευτικός μαζί με τους γονείς δημιούργησαν από κοινού ένα σύστημα συνεπειών για τα παιδιά. Η δράση αυτή ήταν αποτέλεσμα της πρότασης της σχολικής συμβούλου γενικής αγωγής την οποία είχε προσκαλέσει η εκπαιδευτικός για να δει την κατάσταση της τάξης. Επιπλέον, η σχολική σύμβουλος συνέστησε στην εκπαιδευτικό να προτείνει στους γονείς να την καλέσουν για να δημιουργήσουν μια «σχολή γονέων». Σημαντική ήταν και η συμβολή της σχολικής συμβούλου ειδικής αγωγής ειδικά στην περίπτωση του παιδιού που είχε θέμα οριοθέτησης. Γενικότερα, η συνεργασία της εκπαιδευτικού με τις σχολικές συμβούλους ήταν επικοδομητική και η στάση των σχολικών συμβούλων ήταν ενθαρρυντική απέναντι στον τρόπο που η εκπαιδευτικός χειριζόταν τις καταστάσεις.

Η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τα απλά πειθαρχικά ζητήματα που προέκυπταν στην τάξη χρησιμοποιούσε πρακτικές βασισμένες στην συμπεριφοριστική προσέγγιση. Συγκεκριμένα προσπαθούσε να αποθαρρύνει τις μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς των μαθητών με την αναφορά ονόματος του

ατακτούντος μαθητή, την αγνόηση του ατακτούντος μαθητή, την υποβολή ερώτησης στον ατακτούντα μαθητή, τις ευγενικές συστάσεις και την υπενθύμιση κανόνων λειτουργίας της τάξης. Επίσης, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε το σύστημα συνεπειών ανεπιθύμητων συμπεριφορών (που καθορίστηκε σε μια συνάντηση των γονέων με την εκπαιδευτικό) το οποίο περιελάμβανε συστάσεις από τη δασκάλα, οι οποίες αν δεν ήταν αποτελεσματικές ακολουθούνταν από σύσταση του διευθυντή. Σε περίπτωση που η ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού συνεχιζόταν τότε η εκπαιδευτικός θα ενημέρωνε τηλεφωνικώς τους γονείς του παιδιού και η επιβολή «συνέπειας» θα γινόταν από αυτούς. Τέλος, η εκπαιδευτικός κάποιες φορές για να αποθαρρύνει τις μη επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς αλλά και για να ενισχύσει τις επιθυμητές υποσχόταν και έδινε στα παιδιά μια υλική αμοιβή.

16.3. Συζήτηση

Όπως είδαμε μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μιας σχολικής τάξης το ζήτημα της διαχείρισης της τάξης και της διατήρησης της ισορροπίας της είναι ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό ζήτημα. Διαπιστώσαμε ότι τα προβλήματα πειθαρχίας που αναφέρονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμποδίζουν την ομαλή ροή της είτε αποσπώντας τον εκπαιδευτικό από το έργο του, είτε δημιουργώντας φασαρία στην τάξη και απόσπαση της προσοχής των μαθητών από τον εκπαιδευτικό ή τις δραστηριότητές τους, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα άλλων ερευνητών (Κυρίδης, 1999: 117). Επίσης, από την παρατήρηση και τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, μέσα από το πρίσμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης, φάνηκε ότι η διαταραχή της ισορροπίας της τάξης επηρεάζει ψυχοσωματικά την εκπαιδευτικό γεγονός που ακολούθως επιδρά στον τρόπο διδασκαλίας της αλλά και στη συμπεριφορά των παιδιών. Έτσι αρχικά η εκπαιδευτικός όντας σοκαρισμένη, προσπαθεί να λάβει μέτρα εμπλέκοντας το διευθυντή, τους συναδέλφους, τους γονείς και τη σχολική σύμβουλο. Βλέπουμε δηλαδή ότι η εκπαιδευτικός επιλέγει μια συστημική προσέγγιση των πειθαρχικών ζητημάτων της τάξης. Στη συνέχεια βελτιώνεται η κατάσταση της τάξης και η ψυχολογία της εκπαιδευτικού. Όταν προκύπτουν και πάλι έντονα προβλήματα, η εκπαιδευτικός απογοητεύεται και στην αρχή αισθάνεται απαθής όμως σταδιακά ενεργοποιείται παίρνοντας δραστικότερα μέτρα. Δηλαδή, προετοιμάζεται καλύτερα, ετοιμάζοντας σε καθημερινή βάση ένα πλάνο διδασκαλίας το οποίο εφαρμόζει στην πράξη. Το γεγονός αυτό λειτουργεί προληπτικά και τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν είναι λιγότερα από πριν καθώς όπως φαίνεται το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρείται αμείωτο όταν οι δραστηριότητες είναι καλά οργανωμένες από την εκπαιδευτικό και όταν η ροή τους είναι συνεχής, όπως επιβεβαιώνεται και από το Ματσαγγούρα (1999). Επίσης, μέσα από την οπτική της προσέγγισης της συμβολικής αλληλεπίδρασης, μια άλλη διαπίστωση που κάναμε είναι ότι στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης βοήθησε η αντίληψη της εκπαιδευτικού για το ρόλο του μαθητή. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το μαθητή ως συνοδοιπόρο στο ταξίδι της μάθησης και για αυτό, όπως φάνηκε και στην παρατήρηση, προσπαθούσε συνεχώς να εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή αυτή όλων των μαθητών στα δρώμενα της τάξης βοηθά προληπτικά στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης (Ματσαγγούρας, 1999). Ως εμπόδια στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται όπως έχει ήδη αναφερθεί τα δύο παιδιά (εκ των οποίων το ένα είχε θέμα με την οριοθέτηση και είχε τη χαμηλότερη δημοτικότητα στην τάξη και το άλλο χρησιμοποιούσε υβριστικές εκφράσεις). Ιδίως το παιδί που είχε θέμα με την οριοθέτηση και είχε τη χαμηλότερη δημοτικότητα στην τάξη

φαίνεται πως επεδίωκε να έχει την προσοχή της δασκάλας του αλλά και των συμμαθητών του στραμμένη πάνω του. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από το Haley (1963) ο οποίος αναφέρει ότι όταν μια συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, θεωρείται συμπτωματική συμπεριφορά, η οποία δε γίνεται ακούσια, αλλά αποτελεί μια στρατηγική που σκοπό έχει τον έλεγχο μιας σχέσης, όταν άλλες μέθοδοι που έχουν εφαρμοσθεί έχουν αποτύχει. Ως αίτια της φασαρίας στην τάξη η εκπαιδευτικός θεωρεί τη μη οριοθέτηση των παιδιών και την έλλειψη ομαδοσυνεργατικότητας. Η φασαρία στην τάξη παρατηρήθηκε ότι ήταν εντονότερη τις τελευταίες διδακτικές ώρες και μετά από κάποιο μάθημα ειδικότητας. Οι συγκρούσεις που παρουσιάστηκαν παρατηρήθηκε ότι ήταν εντονότερες στο δεύτερο δίωρο και τις τελευταίες ώρες καθώς τις περισσότερες φορές είχε ήδη δημιουργηθεί ένας κανυγός στο διάλειμμα ο οποίος συνεχιζόταν την ώρα του μαθήματος. Έτσι, φαίνεται ότι το ζήτημα της πειθαρχίας στην τάξη επηρεάζεται ιδιαίτερος όχι μόνο από την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού, από τη θέση του στην ομάδα τη τάξης, αλλά και από την ποιότητα των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και στο πλαίσιο του προαύλιου χώρου του σχολείου κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Για αυτό, σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση θα είναι καλύτερο να μελετάται η εκάστοτε συμπεριφορά στο πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται (μάθημα, διάλειμμα κλπ.) αλλά και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφόρων μελών μέσα στο σύστημα. Από την παρατήρηση διαπιστώσαμε ότι η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να λύσει τα σοβαρά προβλήματα πειθαρχίας με συζήτηση επιδιώκοντας να εμβαθύνει στις αλληλεπιδράσεις που προηγήθηκαν στην αυλή κατά τη διάρκεια του μαθήματος ώστε να βρει το κρυμμένο νόημα της συμπεριφοράς. Πολλές φορές ζήτησε από τα παιδιά να κάνουν την αυτοκριτική τους γραπτώς και ανωνύμως και στη συνέχεια ακολουθούσε εκ νέου συζήτηση του ζητήματος. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η εκπαιδευτικός επεδίωκε να αναλάβει ο κάθε μαθητής τις ευθύνες του αλλά και να καλλιεργήσει στα παιδιά την ενσυναίσθηση προκειμένου να προαχθεί η συνοχή της ομάδας. Η υιοθέτηση μιας «συνεργατικής οπτικής», εισάγοντας μια διαφορετική οπτική που εμπεριέχει την αρετή της ενσυναίσθησης, τονίζεται και από άλλους ερευνητές (Molnar & Lindquist, 1993). Βέβαια για να κατακτηθεί η ομαδοσυνεργατικότητα διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται σταδιακό πέρασμα από την ατομική εργασία σε εργασία σε δυνάδες και έπειτα σε ομαδική εργασία. Συγκεκριμένα, συνδυάζοντας τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού και τα δεδομένα του αναστοχαστικού ημερολογίου προέκυψε ότι η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε έντονα προβλήματα συμπεριφοράς ξεκινώντας με ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Για αυτό οδηγήθηκε στη μετωπική διδασκαλία, δίνοντας κυρίως ατομικές εργασίες, σιγά σιγά εργασίες σε δυνάδες και λίγες ομαδικές. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός θα πρέπει αρχικά να ενθαρρύνει σε πρώτο επίπεδο τις δυαδικές σχέσεις και στη συνέχεια να προχωρήσει σε τετράδες, επισημαίνεται και από την Τοδούλου (2010). Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός πολλές φορές για να αντιμετωπίσει μια προβληματική συμπεριφορά έκανε επίκληση στο φιλότιμο των παιδιών θέλοντας να επαναφέρει ένα καλό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη. Τις περισσότερες φορές η πρακτική αυτή ήταν αποτελεσματική όμως κάποιες φορές ορισμένα παιδιά αν και έδειχναν να κατανοούν την εκπαιδευτικό, μετά από λίγο επαναλάμβαναν τη συμπεριφορά για την οποία τους είχε γίνει η παρατήρηση. Σε απλά προβλήματα πειθαρχίας η εκπαιδευτικός όπως ήδη αναφέρθηκε αξιοποιούσε κυρίως πρακτικές βασισμένες στη συμπεριφοριστική προσέγγιση. Οι πρακτικές αυτές φάνηκε ότι έφεραν πρόσκαιρα αποτελέσματα, δηλαδή η φασαρία σταματούσε για λίγο. Μάλιστα όταν οι πρακτικές αυτές αφορούσαν τα δύο παιδιά που προαναφέρθηκαν, πολλές φορές δεν ήταν καθόλου αποτελεσματικές. Ωστόσο,

διαπιστώθηκε ότι η χρήση των υλικών αμοιβών ήταν αποτελεσματική και αποτελούσε κίνητρο για τα παιδιά για να συνεργαστούν ομαλά και για να μην κάνουν φασαρία. Επίσης, η χρήση της πρακτικής του συστήματος συνεπειών (που δημιουργήθηκε από την εκπαιδευτικό και τους γονείς εν γνώσει του διευθυντή) φαίνεται πως λειτούργησε αποτρεπτικά στα παιδιά στο να κάνουν φασαρία. Η ανάγκη συνεργασίας της εκπαιδευτικού με το διευθυντή και τους γονείς σε περίπτωση που η συμπεριφορά ενός παιδιού ξεφεύγει από τα συνηθισμένα όρια, φαίνεται σε ένα από τα μοντέλα της συμπεριφοριστικής σχολής, αυτό της αποφασιστικής πειθαρχίας του L. Canter (βλ. Ματσαγγούρας, 1999). Σύμφωνα με τα παραπάνω καταλήγουμε ότι η εκπαιδευτικός κατέφυγε σε συνδυασμό πειθαρχικών πρακτικών από εναλλακτικές αλλά και από παραδοσιακές θεωρητικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των ζητημάτων πειθαρχίας που προέκυπταν στην τάξη.

Όσον αφορά τα ζητήματα πειθαρχίας της συγκεκριμένης τάξης μέσα από το πρίσμα της θεωρίας του Foucault διαπιστώθηκε αρχικά ότι στο χώρο της σχολικής τάξης, υφίσταται ο περιορισμός του σώματος του μαθητή μέσα σε αυτήν με την υποχρεωτική τοποθέτησή του σε μια καρέκλα, πίσω από ένα θρανίο, θέση στην οποία καλούνταν να παραμένει καθιστός και ήσυχος. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε ελευθερία στην επιλογή της στάσης του σώματος και στην αλλαγή θέσης ύστερα βέβαια από την άδεια της εκπαιδευτικού. Έτσι διαμορφώνεται μια πολιτική των καταναγκασμών, που συνίσταται στην επεξεργασία του σώματος στον υπολογισμένο χειρισμό των στοιχείων του, των κινήσεων του και της συμπεριφοράς του (Φουκώ, 1989: 184). Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός άλλαξε τη διάταξη των θρανίων, που ευνοούσε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, έτσι ώστε να περιορίσει τη φασαρία και τις συγκρούσεις αλλά και να αυξήσει τη δυνατότητα για επιτήρηση τόσο εξατομικευμένη, όσο και ολοποιητική. Κυρίαρχο στοιχείο της οργάνωσης του χώρου από την πειθαρχία, είναι η αρχή της εντόπισης ή της δικτύωσης. Δηλαδή, κάθε άτομο στη θέση του και για κάθε θέση και ένα άτομο (Φουκώ, 1989: 190). Αποφεύγοντας τις κατανομές σε ομάδες, ελέγχεται η κίνηση των ατόμων και παρέχεται η δυνατότητα σε κάθε στιγμή, το κάθε άτομο που είναι τοποθετημένο σε μια ορισμένη θέση μιας χωρικής διάταξης, να εξετάζεται, να αξιολογείται, να κυρώνεται και να βοηθιέται από τον εκπαιδευτικό. Είναι αξιοσημείωτο ότι στις ομαδικές εργασίες, οι μαθητές ήταν όρθιοι, ανά ομάδα, σε διάφορα σημεία μέσα στην τάξη και μπορούσαν να συνεργάζονται με ελευθερία κινήσεων. Αναφορικά με τη χρήση του χρόνου ως πειθαρχικό μέσο διαπιστώθηκε ότι με την εντατικοποίηση των δραστηριοτήτων, μειώθηκαν τα πειθαρχικά προβλήματα. Επίσης, τα παιδιά έπρεπε να τελειώσουν τις εργασίες τους σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ησύχαζαν όταν η εκπαιδευτικός όριζε ως συνέπεια μιας πράξης τη στέρηση του διαλείμματος ή την παράταση της ώρας του μαθήματος. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη θεωρία του Foucault σύμφωνα με την οποία ο έλεγχος και ο προγραμματισμός της δραστηριότητας σε όλα τα επίπεδα, ρυθμός, εντατικοποίηση, χρονική διάρκεια, αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των πειθαρχικών συστημάτων. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε πως το σχολείο με τη χωρική του διεύθυνση, τη σχολαστική ρύθμιση που διευθύνει την εσωτερική του ζωή, με τις διαφοροποιημένες δραστηριότητες που οργανώνονται, στοχεύει στη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα άρα και τον αυξημένο έλεγχο των σωμάτων και των συμπεριφορών. Όμως την πειθαρχία δεν πρέπει να την ορίζουμε με αρνητικούς όρους ως επιβολή ή άσκηση βίας, αλλά κυρίως ως μια προσπάθεια αύξησης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους μέσα σε ασφαλή πλαίσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17

Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Είναι γνωστό ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται σε μια έρευνα δεν έχουν όλες την ίδια μορφή. Διαφορετικά είδη έρευνας αντικατοπτρίζουν και διαφορετικές φιλοσοφίες και μεθοδολογικές πρακτικές που στηρίζονται σε συγκεκριμένες θεωρητικές και επιστημολογικές παραδοχές (βλ. Πουρκός, 2010α, 2010γ, 2010δ). Διαφορικές είναι, για παράδειγμα, οι παραδοχές στις οποίες στηρίζονται οι ποσοτικές έρευνες και διαφορετικές αυτές που στηρίζονται οι ποιοτικές έρευνες (για το ζήτημα αυτό βλ. Πουρκός, 2010β). Όσον αφορά την ποιοτική μεθοδολογία αυτή συνδέεται κυρίως με την έννοια της ερμηνευτικής και φαινομενολογικής προσέγγισης (Πουρκός, 2010γ, 2010ε). Είναι επίσης, πολύ σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική ποιοτική μεθοδολογία (βλ. Πουρκός & Δαφέρμος, 2010α, 2010β, 2010γ, 2010δ). Για αυτό, ένας ερευνητής, ανεξάρτητα από την προσέγγιση που ακολουθεί, οφείλει να γνωρίζει τις παραδοχές και αρχές στις οποίες βασίζεται η έρευνά του και επίσης οφείλει να μπορεί να την αξιολογήσει με βάση την κριτική του ικανότητα σχετικά με τη νέα γνώση που προσκομίζει, καθώς και τους περιορισμούς της όσον αφορά την εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενικευσιμότητά της (Χασσάνδρα, & Γούδας, 2003).

Είναι επίσης γνωστό ότι στην εκάστοτε έρευνα υφίστανται περιορισμοί οι οποίοι μπορεί να οφείλονται στο μεθοδολογικό σχεδιασμό ή και στην ανάλυση των δεδομένων. Στην εν λόγω μελέτη αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης στο πνεύμα της εθνογραφικής προσέγγισης για τη συλλογή και για την ανάλυση των δεδομένων. Ωστόσο, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της συγκεκριμένης μεθοδολογίας τίθενται υπό αμφισβήτηση. Συγκεκριμένα, η κριτική αφορά τις ερευνητικές διαδικασίες οι οποίες χαρακτηρίζονται ως «μαλακές, θαμπές» αλλά και τα αποτελέσματα τα οποία θεωρούνται ότι στερούνται επιστημονικότητας και ότι αποτελούν προϊόν φαντασίας. Τέλος, οι επικριτές των ποιοτικών μεθόδων επικαλούνται ότι οι ερευνητές σε αυτές τις μεθόδους δεν μπορούν να διασφαλίσουν την αλήθεια των λεγομένων τους (Denzin & Lincoln, 2000: 8).

Η προκείμενη έρευνα συνιστά μελέτη περίπτωσης μιας συγκεκριμένης τάξης του δημοτικού σχολείου. Οι έρευνες που στηρίζονται στη μελέτη περίπτωσης κατηγορούνται ότι υστερούν στη στάθμιση των δεδομένων και αμφισβητούνται για το κατά πόσο η επιλογή των δεδομένων είναι δεοντολογική. Ακόμη, ασκείται κριτική στις μελέτες περίπτωσης γιατί ο ερευνητής μπορεί να μεροληπτεί ή και να μην διακρίνει επιτυχώς «τις διατυπωθείσες από τις παρατηρούμενες συμπεριφορές και στάσεις» (Winegardner, 2002: 23).

Με βάση τα παραπάνω είναι φανερό η ανάγκη ενίσχυσης της συνέπειας του μεθοδολογικού σχεδιασμού αλλά και της εξασφάλισης της ποιότητας και του κύρους της έρευνας γενικότερα. Έτσι κρίνεται απαραίτητο οι ερευνητές να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές. Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν οι στρατηγικές της ανάλυσης περιεχομένου καθώς και της τριγωνοποίησης.

Αναφορικά με τη στρατηγική της τριγωνοποίησης είναι αυτή «η εφαρμογή και ο συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθοδολογιών στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου» (Denzin, 1994: 511). Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν μια σειρά από

διαφορετικές μεθόδους έρευνας (η συμμετοχική παρατήρηση, η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη, το ιχνογράφημα και το κοινωνιομετρικό τεστ), ώστε να διασταυρωθούν τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας μέσω της τεχνικής της τριγωνοποίησης. Έτσι, τα δεδομένα της συνέντευξης και των απολογιστικών συζητήσεων τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα που συλλέξαμε από την εθνογραφικού τύπου παρατήρηση, την τήρηση αναστοχαστικού ημερολογίου και των ιχνογραφημάτων. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η επάρκεια των ερμηνειών που προέκυψαν και διασφαλίστηκε σε κάποιο βαθμό η εγκυρότητα και αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Επιπλέον, κάτι άλλο που χρειάστηκε να διασφαλιστεί στην παρούσα έρευνα ήταν ότι τα αποτελέσματα είναι εμπειρικά θεμελιωμένα και προκύπτουν από αληθινά δεδομένα. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, στις κατηγοριοποιήσεις που έγιναν παρατέθηκαν διάφορα αυτούσια αποσπάσματα του λόγου της εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών. Έτσι, τεκμηριώθηκαν τα αποτελέσματα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Το ζήτημα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων ήταν πέρα από τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας και αυτό γιατί αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης στην οποία επικεντρωνόμαστε στην έγκυρη κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου για την οποία χρειάζεται η μελέτη του φαινομένου στο συγκεκριμένο-τοπικό πλαίσιο που αυτό αναδύεται το οποίο στις λεπτομέρειές του είναι μοναδικό και ανεπανάληπτο (Πουρκός, 1997). Στη συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, έγινε προσπάθεια περιγραφής των ευρημάτων με συνέπεια, με λεπτομέρεια και με ολοκληρωμένο και κατανοητό τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί σε επαρκή βαθμό η αξιοπιστία των ευρημάτων μας.

Το βάσιμο των αποτελεσμάτων της έρευνας κατορθώθηκε από την ακρίβεια στα μεθοδολογικά βήματα που ακολουθήθηκαν στην έρευνα. Κατά τη διενέργεια της έρευνας η ερευνήτρια ήταν παράλληλα παρατηρητής, συνεντευκτής και αναλυτής των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε μια συζήτηση μεταξύ της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού, η οποία ήταν το βασικό υποκείμενο της έρευνας, αναφορικά με τις αναλύσεις των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν και η εκπαιδευτικός τα επαλήθευσε ενισχύοντας έτσι την εγκυρότητά τους. Μάλιστα η εκπαιδευτικός αξιοποίησε τα αποτελέσματα της έρευνας για να συντάξει μια εισήγηση που της ζητήθηκε από τη σχολική σύμβουλο αναφορικά με τις πειθαρχικές πρακτικές που χρησιμοποίησε στην τάξη της τη σχολική χρονιά 2014-2015. Η εισήγηση αυτή παρουσιάστηκε σε ένα σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που οργάνωσε η σχολική σύμβουλος το Νοέμβριο του 2015.

Προτείνεται η μελλοντική ανάλυση του υλικού και από άλλους ερευνητές ώστε να επιτευχθεί πληρέστερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που ήταν περιοριστικό λόγω του ότι αποτελούσε μέρος ενός προγράμματος σπουδών. Για την πληρέστερη μελέτη των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα της πειθαρχίας στην τάξη προτείνεται η μελέτη μια τάξης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και η παρακολούθησή της σε μια μακρόχρονη προοπτική. Μια ακόμη πρόταση για μελλοντική έρευνα είναι να συμπεριληφθούν στα δεδομένα και συνεντεύξεις και από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της τάξης υπό διερεύνηση. Επιπρόσθετα, θα ήταν καλό η έρευνα να επεκταθεί συμπεριλαμβάνοντας και άλλες τάξεις. Θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και τάξεις από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και από άλλα δηλαδή πολιτισμικά πλαίσια ώστε να γίνει ανάλυση και ως προς αυτήν την παράμετρο.

Ακόμη, σε μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να διερευνηθεί το κατά πόσο επηρεάζει τα αποτελέσματα, το φύλο του εκπαιδευτικού του δείγματος. Επίσης,

προτείνεται η έρευνα να συμπεριλάβει τόσο εκπαιδευτικούς διαφορετικών ηλικιών όσο και παιδιά διαφορετικών ηλικιών, ώστε να ελέγξει τα δεδομένα και ως προς τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

Μια επιπρόσθετη πρόταση είναι στο μέλλον να βιντεοσκοπηθούν οι διδασκαλίες ώστε να διερευνώνται και να διαφωτίζονται περαιτέρω οι πληροφορίες που έχουμε για την επικοινωνία στην τάξη. Συγκεκριμένα, να μελετηθούν καλύτερα οι αντιλήψεις και οι πρακτικές της εκπαιδευτικού για τα ζητήματα πειθαρχίας που εγείρονται μέσα και από τη μη λεκτική επικοινωνία ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και στους μαθητές.

Τέλος, μια πολύ ενδιαφέρουσα πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η μελέτη του πώς επηρεάζει η εκπαιδευτική πολιτική και το αναλυτικό πρόγραμμα τις αντιλήψεις και πρακτικές της εκπαιδευτικού για τα ζητήματα πειθαρχίας.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια συνιστά μια προσπάθεια μελέτης της περίπτωσης μιας σχολικής τάξης με διάφορα ερευνητικά εργαλεία όσον αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε ως περίπτωση για την έρευνα λόγω του γεγονότος ότι δασκάλα της τάξης αυτής αντιμετώπιζε από την αρχή της σχολικής χρονιάς πολλά ζητήματα πειθαρχίας.

Το ενδιαφέρον μας για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκε από το βιβλίο του κ. Μάριου Πουρκού με τίτλο «Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα» καθώς και από το βιβλίο του κ. Αργύρη Κυρίδη με τίτλο «Η Πειθαρχία στο Σχολείο. Θεωρία και Έρευνα». Ενισχύθηκε από το μάθημα του μεταπτυχιακού προγράμματος που διεξήγαγε ο καθηγητής κ. Μάριος Πουρκός και που αφορούσε την οικο-σωματικο-βιοματική προσέγγιση αλλά και από το διεθνές διεπιστημονικό συμπόσιο το οποίο επιμελήθηκε ο καθηγητής κ. Μάριος Πουρκός και το οποίο είχε τον τίτλο «Σώμα Εκπαίδευση & Βιοματική γνώση. Κοινωνικο-Πολιτισμικές Πρακτικές & Διαστάσεις της Μη Λεκτικής Επικοινωνίας και Αφήγησης». Παράλληλα το ενδιαφέρον για το ζήτημα της πειθαρχίας προέκυψε από το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας, η οποία όντας και η ίδια εκπαιδευτικός και παρατηρώντας στην πράξη τον πολύπλοκο χαρακτήρα του ζητήματος της πειθαρχίας στη σχολική τάξη θέλησε να το μελετήσει πολύπλευρα και σε βάθος.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το παρόν θέμα διαπιστώσαμε ότι οι περισσότερες μελέτες αναφέρονται σε ποσοτικού τύπου αναλύσεις. Θέλαμε να μελετήσουμε το ζήτημα αυτό με έναν πιο συστηματικό και εθνογραφικό τρόπο μέσα από τις παραδοχές της συμβολικής αλληλεπίδρασης, της θεωρίας του Foucault, της συστημικής θεωρίας και της συμπεριφοριστικής θεωρίας.

Η εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα μπήκε σε μια διαδικασία διερεύνησης και προβληματισμού. Συνειδητοποίησε τις πρακτικές που αξιοποιεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία για τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη διατήρηση της ισορροπίας της. Γενικότερα η διαδικασία της έρευνας έδωσε τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό να εκφράσει και να εκτονώσει πολλές φορές σκέψεις και συναισθήματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1988). Human Systems as Linguistic Systems: Preliminary and Evolving Ideas about the Implications for Clinical Theory. *Family Process*, 27, 371-393.
- Αραβανής, Γ. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αραβανής, Γ. (2004). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση. Ο Ρόλος των Ποινών και των Αμοιβών στο Σχολείο και στο Νηπιαγωγείο* (3η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασπιώτης, Α. (1962). *Η Ψυχική Υγιεινή του Μαθητού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ινστιτούτο Ψυχολογίας και Ψυχικής Υγιεινής.
- Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory*. New York: George Braziler.
- Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην Οικογένεια* (μτφρ. Ε. Γκίκα & Μ. Λεβή). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bowen, M. (1975). Family Therapy After Twenty Years. In S. Arieti (Eds.), *American Handbook of Psychiatry*, Vol. 4. New York: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Η Συστημική Θεωρία ως Πλαίσιο για την Αντιμετώπιση της Προβληματικής Συμπεριφοράς του Παιδιού στο Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική Έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, 30, 7-25.
- Γαλανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της Συστημικής Θεωρίας στο Σχολείο: Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης, *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67-79.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας* (τόμος II). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργούλης, Κ. (1973). *Γενική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.
- Γιώτσα, Α. (2012). Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Αφετηρία Σχεδιασμού ενός Project. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 86, 108-112.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α., & Χαβρεδάκη, Α. (2012). *Συστημική Θεωρία Οικογένειας και Ομάδες Συμβουλευτικής Γονέων*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4ος τόμος.
- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και Παρέμβαση στην Εκπαίδευση. Το Παράδειγμα του Καπνίσματος στα Γυμνάσια και τα Λύκεια*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (2000). *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (1992). *Research Methods in Education* (3rd edition). London: Routledge.
- Curwin & Mendler (1991). Πειθαρχία και Αγωγή. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Τόμος 7). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαβάζογλου, Α., Κόκκινος, Κ., & Κουραντζή, Ε. (1997). Στάσεις και Αντιλήψεις Μελλοντικών Εκπαιδευτικών για τις Διαταραχές Συμπεριφοράς σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας. Στο Α. Καζαντζής & Γ. Πυραλεμίδης (Επιμ.), *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα – Απειθαρχία – Επιθετικότητα – Βία – Εγκληματικότητα στο Σχολείο και στην Κοινωνία* (σσ. 167-177). Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής. Κομοτηνή.

- Δημαράς, Α. (1983). *Η Μεταρρύθμιση που δεν Έγινε* (Τόμος Α').
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act in Sociology*. New York: McGraw – Hill.
- Denzin, N.K. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Beverly Hills: Sage.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Driessnack, M., Sousa, V.D., & Mendes, I.A.C. (2007). An Overview of Research Designs Relevant to Nursing: Part 2: Qualitative Research Designs. *Rev Latino-am Enfermagem*, 15(4), 684-688.
- Durkheim E. (1963). *L'Education Morale*. Paris: P.U.F.
- Εμμανουηλίδης, Ε. (1965). Ο Έπαινος, η Επίπληξις και η Αδιαφορία ως Κίνητρα εις την Σχολικὴν Εργασίαν, *Παιδ. και Ψυχολ. Επιθεώρησις*, 13, 363
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (μτφρ Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Ζάρρα-Φλούδα, Μ., & Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Αντιμετώπιση Παραβατικής Συμπεριφοράς στο Σημερινό Σχολείο: Εμπειρική Έρευνα σε Σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Μάτη, Ε. (1997). *Ορισμός και Παράμετροι της Απείθαρχης Συμπεριφοράς των Μαθητών στο Σχολείο*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2000). *Οικογενειακή Θεραπεία: Μια Επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Guercini, S. (2004). Developing the Researcher – Manager Interface in the Case Analysis Process. *Management Decision*, 42(3/4), 464-472.
- Haley, J. (1963). *Strategies of Psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Haley, J. (1984). *Ordeal Therapy: Unusual Ways to Change Behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1997). *Ethnography, Principles in Practice*. New York: Routledge.
- Hillfield, M., & Preinsent, A. (1952). *A Survey of Rewards and Punishment in School*. Newnes.
- Hope, G. (2008). *Thinking and Learning Through Drawing in Primary Classrooms*. London: Sage.
- Hue, M.T. (2001). *The Relationship between School Guidance and Discipline in Hong Kong Secondary Schools*. Unpunished PhD Thesis, London: Institute of Education, University of London.
- Hue, M.T. (2005). *Preliminary Findings: The Social Construction of Classroom Discipline in Hong Kong Secondary Schools*. Unpublished Report, Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: Η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION. Εισήγηση στο «Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ). Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο. 24-26 Μαΐου.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003α). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένου Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003β). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Jackson, D.D. (1965). The Study of the Family. *Family Process*, 4(1), 1-20.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive Relaxation*. New York: University of Chicago Press.
- Jones, F. (2000). *Tools for Teaching: Discipline Instruction Motivation*. Santa Cruz, CA: Fredric H. Jones & Associates.
- Κανάκης Ι. (1995). *Η Εσωτερική Οργάνωση και Λειτουργία του Νεοελληνικού Σχολείου – Από την Αλληλοδιδασκτική ως την Επικράτηση του Νεοεργαριατισμού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* (Γ' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). *Η Διαπροσωπική Σχέση ως Θεμελιώδης Έννοια στη Διαδικασία της Εκπαίδευσης: Πρακτικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές Βελτίωσής της*. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις* (σσ. 275-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουζέλης Γ. (1994). Η προς «Συμμόρφωσιν» Γνώση- Ο Τόπος της Πειθαρχίας στις Θεωρίες της Κοινωνίας. Στο Σολομών, Ι.-Κουζέλης, Γ. (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση* (σ σ. 259-282). Αθήνα: ΕΜΕΑ- Τοπικά Α'.
- Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση Μεθόδων και Πρακτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α., Χαλακατέβα, Θ., & Πανταζόπουλος, Κ. (1998). *Πώς Αντιμετωπίζουν οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα Προβλήματα Πειθαρχίας*; Αδημοσίευτη Έρευνα, Φλώρινα.
- Κυρίδης, Α. (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου Χ., (2000). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή* (3η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kounin, J.S., & Gump, P.V. (1961). The Comparative Influence of Punitive and Non Punitive Teachers Upon Children's Concepts of School Misconduct. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 44.
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kyriacou, C., Avramidis, E., Høie, H., Stephens, P., & Hultgren, A. (2007). The Development of Student Teachers' Views on Pupil Misbehaviour during an Initial Teacher Training Programme in England and Norway. *Journal of Education for Teaching*, 33(3), 293-307.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.
- Λύτρας, Π. (1983). Κοινωνιολογικές και Ψυχολογικές Παράμετροι της Διαχρονικής Εξέλιξης της Έννοιας της Πειθαρχίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 42-46.
- Madanes, C. (1981). *Strategic Family Therapy*. Jossey-Bass Publishers.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη ως Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μεταξάς, Γ.Μ. (2010). Η Ανάλυση Ιχνογραφημάτων ως Εργαλείο Ποιοτικής Έρευνας στην Ψυχολογία. Στο Μ.Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.),

- Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 319-351). Αθήνα: Τόπος.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1983). Η Πειθαρχία και πώς Επιβάλλεται από την Κοινωνία στα Μέλη της. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 57-64.
- Mialaret, G. (1997). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (μτφρ. Γ. Ζακοπούλου). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Minuchin, S., & Fishman, H. (1981). *Family Therapy Techniques*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moberly, D. A., Waddle, J. L. and Duff, R. E. (2005) The Use of Rewards and Punishment in Early Childhood Classrooms, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 359-366.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο* (επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντουέ, Μπ. (1992). *Πειθαρχία και Τιμωρίες στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παγιατάκης, Σ. (1960). *Σύγχρονος Πρακτική Παιδαγωγικής- Οδηγητική*. Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1984). Παιδαγωγικομεθοδολογικά Ερωτήματα στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. *Σχολείο και Ζωή*, τ. 1, σ. 21
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1987). *Εξελικτική Ψυχολογία* (Τόμ. Δ). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας* (Τόμος 1). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πετμεζίδου, Μ. (Επιμ.) (1996). *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, Τόμ. Ι. (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης & Γ. Μπαρουκτσής). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία, η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Patton, E., & Appelbaum, S.H. (2003). The Case for Case Studies in Management Research. *Management Research News*, 26(5), 60-71.
- Piaget, J. (1932). *The Moral Development of the Child*. London: Kegan Paul.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η Συστημική Προσέγγιση: Κλειδί για Έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό. *Μετάλογος*, 18, 83-95, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.
- Πουρκός, Μ. (1997). *Ο Ρόλος του Πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-Ηθική Μάθηση. Η Οικο-Σωματική-Βιωματική Προσέγγιση ως Εναλλακτική Πρόταση στο Γνωστικισμό: Προς μια Βιωματική, Ευρετική και Επικοινωνιακή Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2010α). Η Έννοια της Θεωρίας και ο Ρόλος της στην Έρευνα των Κοινωνικών Επιστημών: Οι «Κρίσεις» και τα Βασικά «Παραδείγματα». Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 59-130). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010β). Η Διαμάχη μεταξύ Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στη Μεθοδολογία και τον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 131-176). Αθήνα: Τόπος.

- Πουρκός, Μ. (2010γ). Η Φαινομενολογική Μέθοδος Έρευνας: Από τη Φιλοσοφική Προοπτική στην Επιστημονική Ποιοτική Έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010δ). Επιστημολογικά-Μεθοδολογικά «Παραδείγματα» στη Θεωρία και Έρευνα της Σύγχρονης Ψυχολογίας: Βασικές Παραδοχές και η Κριτική τους. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 79-180). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ. (2010ε). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010α). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010β). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010γ). Εισαγωγή – Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 21-56). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010δ). Εισαγωγή – Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 19-73). Αθήνα: Τόπος.
- Robin, A. et al. (1976). The Turtle Technique. *Psychology in the Schools*, 13, 449–453.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowley, J. (2002). Using Case Studies in Research. *Management Research News*, 25(1), 16-27.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική Δράση και Κοινωνική Ρύθμιση των Υποκειμένων: Γνώση, Πειθαρχία και το Πεδίο του Σχολείου. Στο Σολομών, Ι.-Κουζέλης, Γ. (Επιμ.), *Πειθαρχία και Γνώση* (σ σ. 113-144). Αθήνα: ΕΜΕΑ- Τοπικά Α΄.
- Σολομών, Ι.-Κουζέλης, Γ. (Επιμ.) (1994). *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα: ΕΜΕΑ- Τοπικά Α΄.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Ceccin, G., & Prata, G. (1978). *Paradox and Counter Paradox*. New York: Iason Aronson.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M.J., & Shatzer, R.H. (2009). Chinese Elementary School Teachers' Perceptions of Students' Classroom Behaviour Problems. *Educational Psychology*, 29(2), 187-201.
- Slavin, R. (1988). *Educational Psychology: Theory into Practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. NJ Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II*. Αθήνα: Εκδ. Αφοί Τολίδη.
- Τσιπλητάρης, Α. (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα : Εκδ. του συγγ.

- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η Γέννηση της Φυλακής* (μτφρ. Κ. Χατζηδημού - Ι.Ράλλη). Αθήνα: Ράππα.
- Φράγκου, Χρ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: Essays on Its Foundation and Development*. New York: George Braziller.
- Von Bertalanffy, L. (1950). An Outline of General System Theory. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134-165.
- Winegardner, K.E. (2002). The Case Study Method of Scholarly Research. Στον ιστότοπο: www.courses.brown.edu/Raymond_Hyatt_SO0105_S02/materialdd2.pdf
- Winkin, Y. (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris: Seuil.
- Winkin, Y. (1993). *Επικοινωνία* (μτφρ. Διάφκα, Παπαδάκης). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μάγια.
- Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην Ποιοτική-Ερμηνευτική Έρευνα, 2, 31-48. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: www.pseve.org (Ανακτήθηκε στις 2-06-2015).
- Yin, P.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ενδεικτικά παραδείγματα του ημερολογίου επιτόπιας παρατήρησης και του απολογισμού της μέρας

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τετάρτη 14 Ιανουαρίου 2015

4η ώρα: Μαθηματικά (μάθημα κλασμάτων)

Την 3η ώρα είχαν αισθητική αγωγή με την κυρία Μαρία και ζωγραφίζανε με πινέλα και νερομπογιές. Έτσι η 4η ώρα ξεκινά με το συμάζεμα της αίθουσας, τον καθαρισμό των πινέλων, την τακτοποίηση των ζωγραφιών. Η Στεφανία επισημαίνει σε κάποιους μαθητές που συνεχίζουν να ζωγραφίζουν και καθυστερούν να μαζέψουν, να τελειώνουν («Ζαχαρένια περιμένω», «Έχετε ακόμα 2 λεπτά», «Μετά στο διάλειμμα, είναι μικρή η ώρα τώρα»). Τα παιδιά μαζεύουν. Ο Ηλίας συνεχίζει να ζωγραφίζει και η Στεφανία του λέει με ήρεμο τρόπο: «Ηλία τελείωσε; Ηλία;». Ο Ηλίας απαντά: «Μισό λεπτό». Η Στεφανία γλυκά του λέει: «Ηλία σε παρακαλώ». Ένας άλλος μαθητής είναι όρθιος και η Στεφανία του λέει: «Λάzarε κάτσε κάτω». Η Στεφανία συνεχίζει λέγοντας: «Έλα τα μαζεύουμε όλα. Βγάζετε το χοντρό των μαθηματικών όποιος είναι έτοιμος». Κάποιοι μαθητές έχουν ακόμη τη ζωγραφιά πάνω στο θρανίο τους και η Στεφανία τους λέει: «Πίσω να στεγνώσει». Οι μαθητές απαντούν: «Δεν την έχουμε τελειώσει, θα την τελειώσουμε πότε;». Η Στεφανία τους απαντά: «Αύριο». Στη συνέχεια, η Στεφανία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές λέγοντας: «Είστε έτοιμοι; Έχετε καθίσει όλοι στα θρανία σας; Για να δω;». Ο Ηλίας συνεχίζει να ζωγραφίζει. Η Στεφανία του κάνει και πάλι σύσταση με πιο έντονο ύφος από την προηγούμενη φορά: «Λοιπόν Ηλία μάζεψέ τα τώρα!» Ο Ηλίας χτυπώντας τις ξυλομπογιές του στο θρανίο απαντά: «Να τελειώσω κάτι μισό λεπτό.». Η Στεφανία του λέει: «Όχι. Αφησέ τα κάτω. Σε παρακαλώ πολύ!» Ο Ηλίας χτυπώντας πιο έντονα τις ξυλομπογιές του στο θρανίο απαντά με έντονο παραπονεμένο ύφος: «Εεεε τώρα θέλω!». Τα άλλα παιδιά μιλάνε και κάποια είναι όρθια. Η Στεφανία λέει: «Θωμά κάτσε κάτω! Λοιπόν όλοι κάτω!». Η Στεφανία δείχνει μια χάρτινη πίτσα κομμένη στα δύο και λέει: «Λοιπόν να σας ανοίξω την όρεξη θέλω. Τι είναι αυτό;». Όλα τα παιδιά φωνάζουν με ενθουσιασμό: «Πίτσαα!» Τα παιδιά παρακολουθούν με προσοχή. Η Στεφανία ρωτάει: «Εάν την κόψω σε δύο κομμάτια, τότε το ένα κομμάτι είναι;». Ο Ηλίας πετάγεται και φωνάζει: «1/2!». Η Στεφανία του υπενθυμίζει: «Ηλία τι έχουμε πει; Πότε παίρνουμε το λόγο;» και μετά συνεχίζει το μάθημα κάνοντας και άλλες ερωτήσεις στα παιδιά βασισμένες σε εποπτικό υλικό σχετικό με τα κλάσματα. Πρώτα το Χρήστο και ταυτόχρονα ο Θωμάς σηκώνεται στον πίνακα και η Στεφανία του λέει: «Θωμά κάτσε κάτω!». Ο Θωμάς απαντά: «Μα δε βλέπω καλά!» και η Στεφανία του λέει: «Ε πως δε βλέπεις; Δίπλα είσαι». Έπειτα η Στεφανία επανέρχεται στο Χρήστο («Χρήστο πέσμου») επαναλαμβάνοντας την ερώτηση. Ο Χρήστος απαντά σωστά και η Στεφανία κάνει μια άλλη ερώτηση στη Μιχαέλα. Η Μιχαέλα δεν προλαβαίνει να απαντήσει γιατί μιλά ο Δήμος και η Στεφανία του κάνει σύσταση με γλυκό τρόπο («Δήμο θα κάνεις ησυχία σε παρακαλώ;»). Η Στεφανία δίνει και πάλι το λόγο στη Μιχαέλα («Πέσμου Μιχαελίτσα») η οποία δίνει λανθασμένη απάντηση και κάποια παιδιά πετάγονται λέγοντας μια απάντηση. Τότε η Στεφανία τους λέει: «Σας έχω πει να πείτε; Τη Μιχαέλα είπα». Η Μιχαέλα δίνει τη σωστή απάντηση και το μάθημα συνεχίζεται με άλλα παραδείγματα και ερωτήσεις σχετικές με τα κλάσματα. Κάποια στιγμή ο Ηλίας, ο οποίος σε όλο αυτό το διάστημα συνεχίζει να ζωγραφίζει, σηκώνεται από τη θέση του, πετάγεται και λέει μια απάντηση. Η Στεφανία του επισημαίνει να καθίσει («Ηλία κάτσε κάτω σε παρακαλώ!») και συνεχίζει από εκεί που σταμάτησε. Ο Γεράσιμος μιλά με το διπλανό του και η Στεφανία του λέει: «Γεράσιμε, λίγο ησυχία σε παρακαλώ». Στη συνέχεια, η Στεφανία τους λέει να περάσουν στις ασκήσεις του βιβλίου και ο Ηλίας πετάγεται και ρωτά: «Κυρία πότε βγαίνουμε διάλειμμα;». Η Στεφανία του απαντά: «Όχι ακόμα» και ο Ηλίας ξαναμιλά και η Στεφανία του λέει: «Ηλία πόσες παρατηρήσεις θα σου κάνω;». Ο Ηλίας δε λέει τίποτα. Η Στεφανία απευθύνεται στο Φανούριο ζητώντας του να διαβάσει την εκφώνηση

της άσκησης. Μόλις ο Φανούριος ολοκληρώνει την ανάγνωση της εκφώνησης, η Στεφανία του ζητά να λύσει το πρώτο μέρος της άσκησης. Ο Φανούριος απαντά σωστά. Αμέσως μετά η Χριστίνα απευθύνεται στο Λάζαρο λέγοντάς του: «Λάζαρε που βρίσκεσαι; Σε ποια σελίδα;». Ο Λάζαρος κάνει ένα νεύμα δείχνοντας το βιβλίο και λέγοντας: «Να». Η Στεφανία του ξαναρωτά που είναι και εκείνος απαντά: «εκεί που είσαστε». Η Χριστίνα του ζητά συγκεκριμένη απάντηση λέγοντάς του: «Πού είμαστε δηλαδή; Σε ποια σελίδα και σε ποια άσκηση;». Η Στεφανία περιμένει για λίγο και ξαναρωτά: «Που είσαι Λάζαρε;». Τελικά ο Λάζαρος απαντά σωστά όσον αφορά τη σελίδα. Τότε η Στεφανία πάει κοντά του και του ζητά να της δείξει που είναι και που διάβαζε ο Φανούριος αλλά ο Λάζαρος δείχνει άλλη άσκηση και η Στεφανία του λέει: «Όχι. Είμαστε εδώ πέρα, γιατί βιάστηκες να τα κάνεις;». Ο Λάζαρος λέει: «Μμμ» και η Στεφανία του λέει: «Κάτσε καλά». Η Στεφανία συνεχίζει το μάθημα γράφοντας τις ασκήσεις στον πίνακα και ρωτώντας τα παιδιά. Ο Λάζαρος πετάγεται και λέει μια απάντηση χωρίς να έχει ερωτηθεί και η Στεφανία του λέει: «Λάζαρε γιατί πετάγεσαι; Κερδίζεις κάτι μ' αυτό; Αντί να ντρέπεσαι που πριν σου'κανα παρατήρηση ότι έχεις φύγει σε επόμενη άσκηση, αυτή είναι η συμπεριφορά σου;». Έπειτα η Στεφανία συνεχίζει να γράφει στον πίνακα και να κάνει στους μαθητές και στις μαθήτριες της τάξης ερωτήσεις για τα κλάσματα. Κάποια στιγμή πετάγεται ο Ηλίας και λέει: «Εγώ τα έχω κάνει όλα». Τότε η Στεφανία του απαντά: «Και τι να σου πω συγχαρητήρια; Πάμε όλοι μαζί δε φεύγει κάποιος πρώτος». Το μάθημα συνεχίζεται με ηρεμία, τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή και είναι πρόθυμα να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Ο Ηλίας μιλά για λίγο με τη διπλανή του, την Αντριάνα. Η Στεφανία αδιαφορεί και συνεχίζει το μάθημα πηγαίνοντας πάνω από κάθε παιδί, δείχνοντάς του μια εικόνα στην άσκηση του βιβλίου και ρωτώντας το μια ερώτηση σχετική με τα κλάσματα. Τα κάθε παιδί απαντά και όταν κάποιο δυσκολεύεται η Στεφανία το βοηθά με γλυκό τρόπο και το επιβραβεύει στο τέλος για την προσπάθειά του. Ο Ηλίας πετάγεται λέγοντας μέρος της απάντησης ενώ έχει ερωτηθεί ο Φανούριος και η Στεφανία του λέει: «Ηλία!» και απευθύνεται και πάλι στο Φανούριο για να ολοκληρώσει την απάντησή του. Στη συνέχεια η Στεφανία ρωτά την Παυλίνα και ο Ηλίας ξαναπετάγεται. Αυτή τη φορά η Στεφανία εξηγώντας του το λόγο για τον οποίο δεν πρέπει να πετάγεται του λέει: «Ωραία Ηλία, εσύ το κατάλαβες. Δεν πρέπει να βοηθήσουμε και τα υπόλοιπα παιδιά;». Ο Ηλίας δεν απαντά και η Στεφανία συνεχίζει λέγοντας: «Λοιπόν πάμε στην επόμενη άσκηση. Διαβάζει η Ζαχαρένια». Μόλις διαβάζει η Ζαχαρένια την εκφώνηση της άσκησης, η Στεφανία ρωτά ποιος θέλει να βρει το ζητούμενο της άσκησης. Ο Δήμος παίρνει το λόγο, ζητώντας τον πρώτα από τη Στεφανία. Όμως πετάγονται κάποια παιδιά και η Στεφανία τους λέει: «Μην το λέτε παιδιά. Πως θα το καταλάβει ο Δήμος;». Μετά απαντά σωστά ο Δήμος. Συνεχίζει η Στεφανία ρωτώντας την Αντριάνα μία ερώτηση («Πόσες είναι όλες οι καραμέλες;») και ο Ηλίας πετάγεται λέγοντας τη σωστή απάντηση. Η Στεφανία τότε του λέει: « Ηλία, νομίζεις ότι τη βοηθάς με αυτόν τον τρόπο;» και ο Ηλίας της απαντά: «Απλώς με κοιτάζε». Η Στεφανία ξαναρωτά την ίδια ερώτηση στην Αντριάνα («Λέγε Αντριάνα, πόσες είναι όλες οι καραμέλες;»). Η Αντριάνα επαναλαμβάνει την απάντηση που είχε δώσει ο Ηλίας και η Στεφανία της ζητά να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο τη βρήκε. Δίνεται η εξήγηση από την Αντριάνα με τη βοήθεια της Στεφανίας. Μετά, ενώ η Στεφανία απευθύνει μια ερώτηση στο Χρήστο, μιλάνε κάποιοι μαθητές και η Στεφανία τους ζητά να κάνουν ησυχία λέγοντας: «Σσς». Το μάθημα συνεχίζεται με ερωταπαντήσεις και εξήγηση αποριών. Η Στεφανία βλέπει το Λάζαρο και τη Μιχαέλα να μιλούν και λέει: «Λάζαρε διάβασε την επόμενη άσκηση». Όμως ο Λάζαρος δεν ξέρει που ακριβώς πρέπει να διαβάσει. Τότε η Στεφανία διακόπτει το μάθημα, κοιτά το Λάζαρο και τη Μιχαέλα και λέει: «Λοιπόν σας προειδοποιώ, Λάζαρε και Μιχαέλα, την επόμενη φορά που θα σας κάνω παρατήρηση θα με αναγκάσετε να σας χωρίσω. Σας έδωσα πολλές ευκαιρίες νομίζω από προχθές. Λάζαρε διάβασε». Ο Λάζαρος, αφού ρωτάει πρώτα γιατί να διαβάσει και η Στεφανία του απαντάει: «Ε τι γιατί, ήρθε η σειρά σου να διαβάσεις», διαβάζει χωρίς όρεξη την ερώτηση του βιβλίου την οποία του δείχνει η Στεφανία. Η Στεφανία κάνει μία επιπλέον ερώτηση για να βοηθήσει τα παιδιά να απαντήσουν στην ερώτηση του βιβλίου («Η μονάδα που είναι μικρότερη από το κιλό ξέρετε πως λέγεται;»). Πετάγεται η Στέλλα και απαντά σωστά και η Στεφανία την επιβραβεύει αλλά της υπενθυμίζει ότι θα έπρεπε να σηκώσει το χέρι της («Μπράβο Στέλλα, αλλά με χέρι»). Η Στεφανία ρωτά άλλη μία ερώτηση για να βοηθήσει τα παιδιά να

απαντήσουν στην ερώτηση του βιβλίου («Ένα κιλό πόσα γραμμάρια είναι;») και ζητά από τη Στέλλα που σηκώνει χέρι αυτή τη φορά να απαντήσει. Η Στέλλα δίνει σωστή απάντηση και η Στεφανία την επιβραβεύει και πάλι («Ωραία!»). Ο Λάζαρος και η Μιχαέλα ξαναμιλούν και η Στεφανία λέει: «Λάζαρε, την επόμενη ώρα θα σε βάλω στο άλλο το θρανίο μόνο σου». Ο Λάζαρος στην αρχή της παρατήρησης δεν κοιτά ώσπου η Στεφανία του λέει «Με κοιτάς; Με κοιτάς;». Ο Λάζαρος την κοιτά και η Στεφανία συνεχίζει με τις ασκήσεις και ρωτά τα παιδιά. Ο Ηλίας πετάγεται και λέει την απάντηση σε μία από τις ασκήσεις αυτές. Η Στεφανία του υπενθυμίζει πως πρέπει να παίρνει το λόγο («Δε σήκωσες χέρι όμως. Να σου πω κάτι χάρηκα πάρα πολύ που έδωσες σωστή απάντηση αλλά στενοχωριέμαι πολύ που δεν παίρνεις το λόγο σωστά. Τι να το κάνω τώρα; μισή χαρά είναι αυτή Ηλία») και μετά ρωτά τη Μιχαέλα η οποία δίνει λανθασμένη απάντηση. Στη συνέχεια ρωτά τη Ζαχαρένια η οποία απαντά σωστά. Η Στεφανία εξηγεί στη Μιχαέλα αλλά και σε όλους τη λύση της άσκησης. Η Στεφανία συνεχίζει, παρουσιάζοντας το επόμενο πρόβλημα με παραστατικό τρόπο και λέγοντας αστεία. Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι και τους ρωτά. Η Στεφανία σηκώνει δύο παιδιά που είχαν τη σωστή λύση, για να εξηγήσουν στα υπόλοιπα παιδιά πως έλυσαν το πρόβλημα. Μετά επαναλαμβάνει και η ίδια την εξήγηση. Κάποια παιδιά μιλάνε και η Στεφανία τους λέει: «Μου επιτρέπετε να μιλήσω παρακαλώ;» και τα παιδιά λένε όλα μαζί: «Ναι!». Η Στεφανία τους ευχαριστεί και συνεχίζει για λίγο ακόμα καθώς χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα. Τα τέσσερα κορίτσια (Παυλίνα, Σουλτάνα, Χρυσή, Ευγενία), τα οποία αποτελούν μία ομάδα, παρακολουθούν καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος ήσυχα και σηκώνουν χέρι για να ζητήσουν το λόγο.

6η ώρα: Μελέτη

Η ώρα αυτή αρχίζει με την υπενθύμιση των υποχρεώσεων των παιδιών για την επόμενη μέρα από τη Στεφανία. Τα μαθήματα για το σπίτι είναι ήδη γραμμένα στον πίνακα. Στη συνέχεια αρχίζει το μάθημα της μελέτης και η Στεφανία λέει στα παιδιά: «Λοιπόν για να ακούσω, ποιος θα μου πει τα μέρη του βουνού». Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους και η Στεφανία σηκώνει το Θωμά για να δείξει στο σχεδιασμένο στον πίνακα βουνό τα μέρη του. Τότε σηκώνεται και ο Ηλίας μόνος του στον πίνακα και η Στεφανία με ευγενικό και γλυκό τρόπο του λέει «Ελα Ηλία μου, έλα να κάτσουμε κάτω». Ο Ηλίας απαντά: «Μμμ γιατί;» και η Στεφανία τον ρωτά γιατί είναι όρθιος. Ο Ηλίας χωρίς να μιλήσει κάθετη στη θέση του. Η Στεφανία επανέρχεται στο Θωμά («Ελα πέσου Θωμά») και εκείνος ονομάζει τα διάφορα μέρη του βουνού δείχνοντάς τα στον πίνακα («Εκεί είναι η κορυφή, οι πρόποδες...»). Εκείνη τη στιγμή ο Λάζαρος βγάζει ήχους με το στόμα («ινα να ινα να») και η Στεφανία του κάνει μια σύσταση για να ησυχάσει λέγοντας το όνομά του («Λάζαρε!»). Έπειτα η Στεφανία σχεδιάζει ένα ποτάμι στον πίνακα και σηκώνει το Γεράσιμο για να πει τα μέρη του ποταμού. Ο Γεράσιμος σηκώνεται στον πίνακα αλλά δε θυμάται να ονοματίσει τις όχθες του ποταμού («Στα πλάγια είναι οι...εε το έχω ξεχάσει αυτό») και για αυτό η Στεφανία κοιτά όλα τα παιδιά λέγοντας: «Να το πάρει το ποτάμι;». Κάποια παιδιά σηκώνουν το χέρι για να απαντήσουν και η Στεφανία δίνει το λόγο στη Φωτεινή («Ελα Φωτεινή») η οποία απαντά σωστά («οι όχθες»). Μετά η Στεφανία ζητά από το Γεράσιμο να δείξει πού είναι οι όχθες του ποταμού και τον επιβραβεύει μόλις το κάνει. Ύστερα η Στεφανία κάνει μια άλλη ερώτηση αλλά στην αρχή δε σηκώνει κανείς το χέρι του («Από που ξεκινάει το ποτάμι; Πού καταλήγει; Πάλι θα το πάρει το ποτάμι;») και πετάγεται ο Ηλίας λέγοντας κάτι άσχετο με το μάθημα («Κυρία, κυρία πού είναι η Αντριάνα;»). Η Στεφανία απαντά στον Ηλία («στην τουαλέτα») και ζητά από τη Σουλτάνα να απαντήσει στην ερώτησή της. Η Σουλτάνα απαντά σωστά. Η Αντριάνα εκείνη τη στιγμή είναι όρθια και η Στεφανία της κάνει μία σύσταση να καθίσει στην καρέκλα της («Αντριάνα θα κάτσεις; Περιμένω»). Επίσης, ο Λάζαρος και η Μιχαέλα μιλάνε και για αυτό η Στεφανία τους εφιστά την προσοχή κάνοντάς τους παρατήρηση και ρωτώντας τους αν θέλουν να τους χωρίσει («Λάζαρε θα γυρίσεις από δω σε παρακαλώ πολύ; Τι είπα τώρα; Μιχαέλα να σου πω κάτι; Κάνω παρατήρηση το Λάζαρο δε σημαίνει ότι δεν εμπλέκεσαι και εσύ σ' αυτή τη διαφορά. Εάν νιώθεις ότι σε ενοχλεί πέσμου: «Κυρία μου μιλάει ο Λάζαρος» ή κάντου αυτουνού σύσταση και πες: «Λάζαρε, γύρισε να δεις το μάθημα και εσύ και μην ενοχλείς και εμένα». Δε σε θεωρώ εσένα αθώα σε αυτή την περίπτωση. Είναι σα να μιλάς και εσύ, ας ακούς κατά κύριο λόγο. Εντάξει; θέλετε να σας

χωρίσω;»). Ο Λάζαρος και η Μιχαέλα απαντούν πως δε θέλουν να τους χωρίσει και η Στεφανία λέει: «Ωραία μη με αναγκάσετε λοιπόν. Σας παρακαλώ πάρα πολύ και εγώ θέλω να είσαστε παρεούλα και να κάθεστε μαζί με τα αγαπημένα σας πρόσωπα αλλά πρέπει να σέβεστε κάποια πράγματα. Εδώ δεν είναι καφενείο ούτε είμαστε στο διάλειμμα. Λάζαρε εντάξει συμφωνείς μ'αυτά που λέω ή όχι;». Ο Λάζαρος απαντά χαμηλόφωνα και άτονα «Ναι» και η Στεφανία τον ρωτά: «Και τι πρέπει να κάνεις τώρα για πέσμου;». Ο Λάζαρος δεν απαντά, όμως η Στεφανία ζητά μια απάντηση («Ορίστε; Περιμένω μια απάντηση να συνεχίσουμε το μάθημά μας.») την οποία ο Λάζαρος δε δίνει. Τότε επεμβαίνει ένα κορίτσι και ένα αγόρι με ερωτήσεις που αλλάζουν το υπό συζήτηση θέμα («Κυρία έχουμε κάνει και τα δύο διαλείμματα;», «Κυρία πότε σχολάμε;»). Η Στεφανία απαντά και στις δύο ερωτήσεις, ρωτά για άλλη μια φορά το Λάζαρο «Εντάξει;» και αφού ο Λάζαρος γνέφει καταφατικά επιστρέφει στο μάθημα ρωτώντας το Γεράσιμο για τους παραποτάμους. Ο Λάζαρος, ενώ συνεχίζεται το μάθημα, κουνά το χέρι του κατά μήκος του στόματός του πολλές φορές (δείχνει δηλαδή ότι κλείνει «το φερμουάρ του στόματος» για να μη μιλήσει). Μόλις απαντά ο Γεράσιμος, η Στεφανία ρωτά σε όλα τα παιδιά: «Πώς λέγονται πολλά βουνά στη σειρά;». Πετάγεται η Στέλλα και απαντά και η Στεφανία της λέει γλυκά: «Με χέρι Στέλλα». Στην επόμενη ερώτηση της Στεφανίας για το λεκανοπέδιο, ο Ηλίας ζητά το λόγο και απαντά σωστά. Αμέσως μετά η Στεφανία βλέπει το Θωμά και το Δήμο που δεν προσέχουν και τους ρωτά τι λέγανε στο μάθημα. Απαντά ο Δήμος λέγοντας: «Ότι...Γιατί να μην πει ο Θωμάς και να πω εγώ», οπότε η Στεφανία απευθυνόμενη στο Θωμά λέει: «Λέγε Θωμά». Ο Θωμάς λέει: «Λέγαμε ότι...» και γελά και γελούν και τα άλλα παιδιά μαζί του. Η Στεφανία τους ζητά να ησυχάσουν λέγοντας: «Σςς». Τότε πετάγεται η Φωτεινή λέγοντας ότι μιλούσαν για το λεκανοπέδιο και η Στεφανία λέει: «Φωτεινή εσύ πρόσεχες.» και ξαναζητά από το Θωμά να απαντήσει. Ο Θωμάς αυτή τη φορά απαντά σωστά και εξηγεί και τι είναι το λεκανοπέδιο. Η Στεφανία με ήρεμο τρόπο του λέει: «Ωραία. Ναι, τι να το κάνω όμως τώρα; Γιατί να κάνουμε όλη αυτή τη διαδικασία; Να μαλώνουμε γιατί δεν προσέχετε. Το ξέρω ότι τα ξέρετε, γιατί δεν προσέχετε εδώ όμως να τελειώνουμε πιο γρήγορα; Γιατί με στενοχωρείτε; Κρίμα δεν είναι να χαλάμε τις σχέσεις μας; Εε;». Τα παιδιά την κοιτούν δείχνοντας ότι καταλαβαίνουν όσα τους λέει η κυρία τους. Η Στεφανία συνεχίζει να ρωτά τα παιδιά διάφορες ερωτήσεις (π.χ., τι είναι το οροπέδιο;) και μετά δίνει σε δυο παιδιά να μοιράσουν φυλλάδια σχετικά με το μάθημα της μελέτης. Τα παιδιά κατά το μοίρασμα των φυλλαδίων κάνουν φασαρία και κάποια σηκώνονται όρθια. Έτσι η Στεφανία λέει «Κάτω, κάτω, για να κάνουμε όλοι ησυχία! Έλα» χτυπώντας παλαμάκια. Τα παιδιά αργούν λίγο να ησυχάσουν και να τακτοποιηθούν έχοντας το φυλλάδιο μπροστά τους και η Στεφανία λέει: «Εάν δεν ησυχάσετε δε συνεχίζω!». Μετά από λίγο τα παιδιά ηρεμούν και η Στεφανία ζητά από τη Χρυσή να διαβάσει το πρώτο κομμάτι του φυλλαδίου. Κάποια παιδιά μιλούν στη αρχή που η Χρυσή διαβάζει. Η Στεφανία τους ζητά να σταματήσουν λέγοντας «Σςς, Σςς, Σςς» και μετά διακόπτει τη Χρυσή και κατευθυνόμενη προς την Αντριάνα λέει: «Συγνώμη Χρυσή. Αντριάνα τη φωτοτυπία σου. Και εσύ τα κάνεις αυτά Αντριάνα; Αυτό περιμένω από εσένα;» Η Αντριάνα απαντά κοφτά «Ναι, τα κάνω». Η Στεφανία δε λέει κάτι, πηγαίνει προς τη Χρυσή και της ζητά να συνεχίσει την ανάγνωση του κειμένου. Όση ώρα διαβάζει η Χρυσή, οι υπόλοιποι την ακούν με προσοχή. Μόλις ολοκληρώνει την ανάγνωση η Χρυσή, η Στεφανία εξηγεί την έννοια της χερσονήσου και του ακρωτηρίου και λέει στη Φωτεινή να διαβάσει το επόμενο κομμάτι. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης της Φωτεινής ο Ηλίας πετάγεται δύο φορές. Την πρώτη φορά φωνάζει το όνομα μιας συμμαθήτριάς του («Κυριακή!») και η Στεφανία του ζητά να ησυχάσει λέγοντας «Σςς». Τη δεύτερη φορά ο Ηλίας λέει τη λέξη «κώλος» και η Στεφανία του λέει με αυστηρό ύφος «Τι είπες;». Ο Ηλίας απαντά γελώντας πως δεν είπε τίποτα. Η Στεφανία του λέει: «Τώρα άκουσα όμως καλά και καθαρά τι είπες. Τι οφείλεις να πεις σε όλη την τάξη;». Ο Ηλίας δε μιλά. Κάποια από τα παιδιά αναρρωτιούνται τι είπε ο Ηλίας. Η Στεφανία συνεχίζει λέγοντας: «Σε προειδοποίησα την προηγούμενη ώρα Ηλία; Σε προειδοποίησα;». Ο Ηλίας παραμένει σιωπηλός. Τα παιδιά επιμένουν να ρωτούν τι είπε ο Ηλίας και η Στεφανία τους απαντά «Ξέρει και αυτός και εγώ πολύ καλά. Μην είστε περίεργοι». Η Στεφανία κοιτά και πάλι τον Ηλία και του λέει: «Δε θα επαναληφθεί αυτό το πράγμα Ηλία. Ηλία με στενοχωρείς πάρα πολύ». Κάποια παιδιά ρωτούν ακόμη τι είπε ο Ηλίας. Η Στεφανία επαναλαμβάνει στον Ηλία ότι τον προειδοποίησε την προηγούμενη ώρα.

Ταυτόχρονα σηκώνεται ο Θωμάς και πηγαίνει και μιλά σε άλλο μαθητή. Η Στεφανία αρχικά λέει: «Θωμά, Θωμά!», όμως ο Θωμάς δεν επιστρέφει στο θρανίο του. Έτσι η Στεφανία πάει να πιάσει το Θωμά από το χέρι για να τον πάει στο θρανίο του. Ο Θωμάς αντιδρά λέγοντας: «Θα πάω μόνος μου.» και κάποια παιδιά γελούν. Η Στεφανία λέει: «Λοιπόν τέρμα τα αστεϊάκια, έλα Φωτεινή διάβασε». Διαβάζει η Φωτεινή τον ορισμό του νησιού και μετά η Στεφανία εξηγεί αναλυτικά τι είναι το νησί και το δείχνει και στον πίνακα. Ο Θωμάς αυτή την ώρα παίζει με ένα σπασμένο μολύβι που το κρύβει κάτω από το θρανίο του και η Στεφανία του κάνει παρατήρηση λέγοντάς: «Να μην το ξαναπάρεις στα χέρια σου. Μου το υπόσχεσαι;» και ο Θωμάς απαντά: «Ναι». Το μάθημα συνεχίζεται. Η Κυριακή μαρτυρά το Θωμά λέγοντας: «Κυρία βάζει τα χέρια από κάτω». Αμέσως η Στεφανία ζητά από το Θωμά να ακουμπήσει τα χέρια στο θρανίο και αυτός το κάνει. Προχωρούν στο μάθημα συζητώντας για το σκόπελο. Ο Θωμάς παίζει και πάλι με το μολύβι και για αυτό η Στεφανία διακόπτει το μάθημα λέγοντάς του: «Μου δώσες υπόσχεση; Μου δώσες υπόσχεση; Πέσμου. Μου δώσες υπόσχεση; Δώστο μου.». Ο Θωμάς απαντά: «Σε παρακαλώ» και η Στεφανία του λέει «Οχι παρακαλώ, θα στο δώσω μετά όταν τελειώσει η ώρα». Ο Θωμάς δίνει το μολύβι και η Στεφανία τον ευχαριστεί. Αμέσως μετά η Στεφανία εξηγεί τι είναι ο σκόπελος και μετά ρωτά τα παιδιά: «Εδώ κοντά έχουμε κάποιο σκόπελο;». Τα παιδιά δίνουν κάποιες απαντήσεις. Ο Ηλίας και η Αντριάνα μιλούν και η Στεφανία τους λέει: «Λοιπόν τι συζητάτε εδώ πέρα;». Ο Ηλίας απαντά: «Τίποτα» και η Στεφανία τους λέει: «Ψάχνετε να βρείτε σε ποιο μέρος έχει σκόπελο;». Ο Ηλίας και η Αντριάνα δε λένε τίποτα και το μάθημα συνεχίζεται για λίγο καθώς πετάγεται η Μιχαέλα και λέει: «Ο Ηλίας είπε πάλι κακή λέξη». Η Στεφανία ή δεν το ακούει ή το αφήνει ασχολίαστο. Τα παιδιά μιλούν και η Στεφανία τους λέει: «Σας συγχωρώ μόνο γιατί είναι τελευταία ώρα και έχετε κουραστεί.». Έπειτα συζητούν για τον ύφαλο. Ο Θωμάς και η Φωτεινή σηκώνονται από τις θέσεις τους και αρχίζουν να μαζεύουν τα πράγματά τους. Η Στεφανία τους βλέπει και λέει: «Θωμά γιατί είσαι όρθιος; Φωτεινή; Γιατί ετοιμαζόμαστε;». Τα δύο παιδιά χωρίς να μιλήσουν κάθονται στις θέσεις τους και ένα παιδί φωνάζει έχουμε άλλα 10 λεπτά μάθημα. Η Στεφανία συνεχίζει να μιλά για τον ύφαλο, τα παιδιά μιλούν και η Στεφανία τους λέει: «Δε συνεχίζω μέχρι να σταματήσετε. Δε συνεχίζω, θα σας σχολάσω αργότερα. Όση ώρα κάνετε φασαρία τόση ώρα θα σας κρατήσω μετά». Ένα δυο παιδιά λένε «Ησυχία, Ησυχία». Ο Ηλίας μιλά ακόμη και ένα παιδί του λέει με έντονο ύφος: «Σταμάτα!». Η Στεφανία βλέπει και την Κυριακή όρθια και λέει: «Κυριακή στις θέσεις μας». Ο Λάζαρος πετάγεται λέγοντας: «κυρίααα» και η Στεφανία του λέει: «Να σταματήσουμε να μιλάμε είπα Λάζαρε και τα πόδια κανονικά στην καρέκλα». Η Κυριακή μαρτυρά και ποιοι άλλοι έχουν τα πόδια στην καρέκλα και λέει: «Λάζαρε!» επειδή δεν τα κατεβάζει αμέσως. Τότε η Στεφανία επεμβαίνει και λέει: «Κυριακή δε σε έβαλα ελεγκτή!» και η Κυριακή απαντά: «Αφού πάλι έτσι κάθεται.». Η Στεφανία της λέει: «Αφήσε να αποφασίσω εγώ.» και μετά απευθυνόμενη σε όλα τα παιδιά λέει: «Είναι τόσο δύσκολο να Μείνετε ήρεμοι για πέντε λεπτά και να τελειώσουμε; Και μετά να χαλαρώσουμε όλοι μαζί; Είναι τόσο δύσκολο;» Κάποια παιδιά απαντούν λέγοντας «όχι». Ο Ηλίας λέει: «Ναι πολύ δύσκολο» και η Στεφανία του λέει: «Ηλία εδώ είμαστε μια ομάδα, δε μπορεί να κάνει ο καθένας ότι θέλει. Πρέπει να συνεργαζόμαστε για να βγει καλό αποτέλεσμα». Στη συνέχεια η Στεφανία αναφέρεται στη διαφορά σκοπέλου υφάλου και μετά ζητά από την Κυριακή να συνεχίσει να διαβάζει στο φυλλάδιο το επόμενο κομμάτι. Η Κυριακή διαβάζει για τον κόλπο και η Στεφανία δείχνει στον πίνακα πως είναι ένας κόλπος. Τα παιδιά λένε διάφορες παραλίες της Μυκόνου που είναι κόλποι. Ο Θωμάς είναι γυρισμένος προς τα πίσω και η Στεφανία τον πιάνει μαλακά και τον γυρίζει μπροστά στο θρανίο λέγοντάς του: «Γάσο από δω». Μετά η Στεφανία συνεχίζει να μιλά για τον κόλπο («Όταν ένας κόλπος είναι πολύ κλειστός και είναι προστατευμένος από τους αέριδες τότε εκεί...») αλλά ξανασταματά καθώς ο Θωμάς ξαναγυρίζει προς τα πίσω και δεν προσέχει. Έτσι η Στεφανία για να επαναφέρει το Θωμά στο μάθημα λέει δύο φορές το όνομα του. Ύστερα ολοκληρώνει την πρότασή της («Εκεί επιλέγουμε να φτιάξουμε λιμάνια») και σχεδιάζει στον πίνακα κόλπους και χερσονήσους, ακρωτήρια. Μετά ο Ηλίας και η Αντριάνα γελούν και η Στεφανία τους λέει: «Να γελάσουμε και εμείς; Θα μας πείτε και εμάς τι λέτε και γελάτε;». Τα παιδιά θέλουν να μάθουν γιατί γελάνε. Ο Ηλίας και η Αντριάνα δε λένε τίποτα. Τότε τα παιδιά αρχίζουν να πετάγονται και να μιλούν όλα μαζί. Η Στεφανία στην αρχή λέει: «Σςς». Μετά προσπαθεί να συνεχίσει το μάθημα («Λοιπόν εδώ είναι η

θάλασσα...») και έπειτα δυναμώνοντας τον τόνο της φωνής για να ακουστεί, λέει: «Μη μλάτε όλοι μαζί!». Τα παιδιά συνεχίζουν να μιλούν και η Στεφανία λέει: « Λοιπόν πάμε ποιος θα ... Ησυχία ! Πάλι διακόπτω το μάθημα. Ήδη έχουμε λίγα λεπτά καθυστέρηση. Ησυχία». Τα παιδιά ηρεμούν λίγο και η Στεφανία επανέρχεται στο μάθημα ζητώντας κάποιον να σηκωθεί στον πίνακα («Λοιπόν επαναλαμβάνω ποιος θέλει να σηκωθεί να μου βρει κόλπους και χερσονήσους στο σχήμα που έκανα;»). Σηκώνει τον Ηλία, ο οποίος έχει σηκώσει το χέρι του για να απαντήσει, και του ζητά να βρει τις χερσονήσους. Ο Λάζαρος μιλά με τη Μιχαέλα και η Στεφανία λέει: «Λάζαρε, τέλος. Από αύριο κάθεστε χωριστά με τη Μιχαέλα. Χάσατε την ευκαιρία σας, δυστυχώς». Ο Λάζαρος αρνείται ότι μιλούσαν αλλά η Στεφανία του λέει: «Μιλάτε.» και ξαναζητά από τον Ηλία να δείξει τη χερσόνησο. Ο Ηλίας το κάνει, η Στεφανία τον ευχαριστεί και ζητά από τη Μιχαέλα να σηκωθεί να δείξει τους κόλπους. Η Μιχαέλα δυσκολεύεται και για αυτό η Στεφανία ζητά από το Δήμο να βοηθήσει τη Μιχαέλα. Ο Ηλίας μουρμουρά όλη αυτή την ώρα και η Στεφανία του λέει: «Ηλία με κούρασες!». Αμέσως μετά η Στεφανία λέει ότι όσα είπαν σήμερα θα τα έχουν για την επόμενη φορά και χτυπά το κουδούνι.

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Το πρώτο δίωρο ήμουν ικανοποιημένη από το θέμα πειθαρχίας. Συνεργαζόταν τα παιδιά, γιατί είχαμε και το διαγωνισμό ανάγνωσης που τους αρέσει η διαδικασία μέσα στην τάξη και καθότανε πάρα πολύ ήσυχα για να ακούσουνε και τους υπόλοιπους, γιατί μετά ψηφίζουνε μεταξύ τους. Μετά την Τρίτη ώρα είχανε τεχνικά με μια άλλη συνάδελφο. Την τέταρτη ώρα ήμουνα ικανοποιημένη τουλάχιστον για όσα έχουμε περάσει και για όσα έχω βιώσει μέσα στην τάξη. Τις δύο τελευταίες ώρες ήταν αρκετά κουρασμένα τα παιδιά και κυρίως τα παιδιά τα οποία συνήθως δημιουργούν θέμα στην τάξη δηλαδή ο Ηλίας, ο Θωμάς και ο Λάζαρος, με πρωταγωνιστή τον Ηλία ο οποίος είναι και πιο εκδηλωτικός σαν παιδί. Φωνάζει περισσότερο και είναι πιο εκδηλωτικός. Γιατί είχε γίνει την Πέμπτη ώρα και ένα περιστατικό μαζί με τη Φωτεινή όπου ήθελε να φάει ο Ηλίας μέσα στην τάξη και μέχρι να συντονιστούμε και να ξεκινήσουμε το μάθημα είχε φάει αρκετή ποσότητα από το φαγητό του και άρχισε να ρεύεται μέσα στην τάξη και να δημιουργεί έτσι θέμα και να κάνει τα παιδιά τα οποία ήταν δίπλα του να δυσφορούνε. Τελευταία ώρα και εγώ ζορίστηκα γιατί άρχισαν να παίζουνε με τα τα όριά μου, όντας και εγώ κουρασμένη και δεν ήξερα πως να τους διαχειριστώ. Όμως τους έδωσα μια δικαιολογία ότι ήτανε ένα φουλ εξάωρο μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και απλώς πρέπει αύριο να φροντίσω το Λάζαρο να τον αλλάξω θέση γιατί με τη Μιχαέλα μιλά και αποσπάται η προσοχή του από το μάθημα και με τον Ηλία εάν δε συνετιστεί να πάμε στο επόμενο βήμα που είναι να καλέσω το διευθυντή σε περίπτωση που μου δημιουργήσει πάλι έντονα το πρόβλημα του να μιλάει και να είναι ενοχλητικός. Τα πρώτα βήματα αφορούν τις λεκτικές παρατηρήσεις από μένα προς τα παιδιά και το επόμενο στο διευθυντή. Το τρίτο βήμα είναι αφού έχουμε συνεννοηθεί μαζί με τους γονείς ,ακριβώς γιατί δεν είχαμε καταλήξει με τη σύμβουλο αν πρέπει να ορίζω ομαδικές συνέπειες, τιμωρίες όπως αλλιώς τις λένε, έχω συνεννοηθεί με τους γονείς όταν πλέον δε συνετίζονται με διαφορετικό τρόπο να παίρνω τηλέφωνο το γονέα ο οποίος πρέπει να έρχεται άμεσα στο σχολείο όχι για να απομακρυνεί το παιδί, για να απολογηθεί και το παιδί μπροστά στο γονέα τι ακριβώς έχει γίνει και μετά να ορίζει ο πατέρας ή η μητέρα, οι γονείς τελοσπάντων του παιδιού το πως θα πρέπει να τιμωρηθεί, τι τιμωρία να αποδοθεί, τι συνέπεια να έχουν οι πράξεις που κάνει μέσα στην τάξη. Αυτό προέκυψε μετά από συνεννόηση με την πλειοψηφία των γονέων που είχαν έρθει, δηλαδή από τους 18 γονείς ήταν γύρω στα 12 άτομα παρόντες και το συναποφασίσαμε μαζί στο σύλλογο που κάναμε όταν δίναμε τους βαθμούς.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Αυτό που προσπαθώ εγώ να περάσω στα παιδιά είναι αυτό που λέω την ενσυναίσθηση. Να βάζουνε λίγο στη θέση τη δικιά μου τον εαυτό τους. Για αυτό προσπαθώ

να τους πω με στενοχώρησες με αυτό που έκανες, δεν περιμένω αυτό το πράγμα από' σένα. Τουλάχιστον αυτό νομίζω ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία ακόμα έχουνε ας πούμε το φιλότιμο και προσπαθώ να τους το εμπνεύσω, ώστε μη μιλάς ή μη δημιουργείς θέμα στην τάξη γιατί ενοχλείς εμένα και τους συμμαθητές σου. Αυτό λίγο το'χω μότο στο μυαλό μου, έτσι σαν τακτική. Εεε και με τις συστάσεις όσο ευγενικές μπορώ, δε θέλω να φωνάζω, δε θέλω να υψώνω τον τόνο της φωνής μου και σήμερα προσπάθησα αυτό με το να κάνω συνεχείς συστάσεις με ευγενικό και ήπιο τόνο να τους επαναφέρω στην τάξη και υπενθυμίζοντας όσο μπορώ αυτά που έχουμε συζητήσει ως κανόνες τα οποία δεν είναι τοιχοκολλημένα γιατί τα είχαμε δημιουργήσει και καταστράφηκαν στην πορεία. Πρέπει να τα ανανεώσουμε πάλι. Είμαστε σε αυτό το στάδιο γιατί είμαστε μετά τα Χριστούγεννα και είμαι ελαστική μέχρι να μπουνε στη ρουτίνα τη σχολική. Δηλαδή να επαναφέρουμε στη μνήμη μας τους κανόνες και το πως λειτουργούμε. Εε και προσπαθώ έτσι με το φιλότιμο να κερδίσω πάλι το ενδιαφέρον των παιδιών στο μάθημα και να είναι εδώ παρόντα.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Δευτέρα 19 Ιανουαρίου 2015

3η ώρα (10:05-10:50): Μαθηματικά (Ισοδύναμα κλάσματα)

Η Στεφανία μπαίνει στην τάξη και βρίσκει τα παιδιά όρθια να φωνάζουν και τους λέει: «Καθόμαστε όλοι στα θρανία μας! Να κάνουμε μάθημα. Όλοι στις θέσεις σας!». Τα παιδιά εξακολουθούν να μιλάνε μεταξύ τους δυνατά και η Στεφανία τους λέει: « Όλοι στις θέσεις σας γρήγορα! Καμία αλλαγή! Καθόμαστε κάτω.» [...] Η δασκάλα δείχνει στα παιδιά στο βιβλίο τι έχουν να μάθουν και χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα.

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτηρίζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Εε δεν έγινε κάτι ιδιαίτερο. Ήτανε μια σχετικά τυπική μέρα στην τάξη μου με τα γνωστά προβλήματα με την αναστάτωση που επικρατεί την ώρα του μαθήματος και συνέχεια να κάνω εγώ, να ζητάω την προσοχή τους και ευγενικά τουλάχιστον πιστεύω ότι το καταφέρνω αυτό για να τους επαναφέρω στην τάξη και να μπορέσουνε να παρακολουθήσουνε το μάθημα. Ήτανε σήμερα νομίζω γενικότερη αναστάτωση. Ο Ηλίας έδωσε πάλι έτσι κάποια δικαιώματα. Γιατί έχουμε φτάσει στο τελευταίο στάδιο την επόμενη φορά που θα δημιουργήσει ένα πρόβλημα ότι πρέπει να καλέσω τον πατέρα του ώστε να συζητήσουμε μαζί το θέμα. Έχει μεσολαβήσει αυτό το στάδιο όπου ήρθαμε στο διευθυντή επειδή είχε φύγει την Παρασκευή εκτός της τάξης και τον ψάχναμε όλο το τμήμα. Για είκοσι λεπτά τον κυνηγούσαμε σε όλο το σχολείο και τελικά αφού τον βρήκα τον παρακάλεσα να πάει στο διευθυντή. Αρνιότανε πεισματικά να γίνει αυτό το πράγμα για αυτό και εγώ τον τράβηξα από το χέρι για να πάμε στο διευθυντή για να υποστεί τις συνέπειες από εκεί. Παρέμεινε στο τμήμα στο οποίο δίδασκε ο διευθυντής με τα υπόλοιπα παιδιά της τετάρτης δημοτικού και μετά επανήλθε στην τάξη δείχνοντας ότι είναι μετανιωμένος. Όμως σήμερα επειδή πάλι δημιούργησε πρόβλημα στην τάξη και αναστάτωνε τα παιδιά και τα ενοχλούσε του είπα ότι αν συνεχιστεί αυτό το πράγμα και χρησιμοποιήσα και αυτό το βαρύ ρήμα για να του δείξω ότι πρόκειται να γίνει τελικά, επειδή δε θα ξεφύγει τις συνέπειες, ότι ορκίζομαι ότι θα καλέσω τον πατέρα του. Εε μέσα σε εισαγωγικά έπιασε όλο αυτό το πράγμα και σχετικά λειτούργησε σαν τακτική θετικά προς την κατεύθυνση που θέλουμε δηλαδή το να είναι ήσυχος και πιο χαμηλών τόνων μέσα στην τάξη. Ωστόσο ήτανε αναστατωμένα τα περισσότερα παιδιά, δηλαδή μιλούσανε μεταξύ τους και προσπαθούσα έτσι με ευγενικό τρόπο να τους επαναφέρω και να τους υπενθυμίσω τους κανόνες τους οποίους έχουμε ορίσει στην τάξη.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Σήμερα προσπαθούσα πάλι έτσι με ευγενικό τρόπο να κάνω συστάσεις να τους επαναφέρω στην τάξη και υπενθυμίζοντας σε όλους τους κανόνες σωστής λειτουργίας της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο προσπάθησα και υπενθυμίζοντας στον Ηλία και στο κάθε παιδί τέλος πάντων τη συμφωνία που έχουμε κάνει. Α και επίσης όπως με το Λάζαρο και τη Μιχαέλα οι οποίοι μιλούσαν στην τάξη πάλι τους υπενθύμισα επειδή τους έδωσα μια

ευκαιρία. Αυτά τα δυο παιδιά κάθονται μαζί, τους έδωσα την ευκαιρία ξανά μιλώντας την Παρασκευή επειδή χαίρομαι να κάνουν παρέα παιδιά τα οποία ήταν διαφορετικής έτσι ιδιοσυγκρασίας να κάνουν καινούριες παρέες τους έδωσα την ευκαιρία να καθίσουν μαζί. Σήμερα λοιπόν επειδή μιλούσαν τους υπενθύμισα τη συμφωνία που είχαμε κάνει ότι δεν έπρεπε να παρεκτραπούν και να μιλάνε μεταξύ τους και νομίζω ότι και εκεί λειτούργησε θετικά, ότι μετά κατάλαβαν ότι απ' τη στιγμή που έχουμε κάνει μια συμφωνία δεν πρέπει να αθετούμε τους όρους της.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τρίτη 20 Ιανουαρίου 2015

6η ώρα (12:35-13:15): συνέχεια του μαθήματος της μελέτης

Η έκτη ώρα ξεκινά με τη Στεφανία να ζητά από τα παιδιά να βγάλουν από την τσάντα τους το τετράδιο εργασιών της μελέτης. Αμέσως μετά η Στεφανία λέει στη Χρυσή να διαβάσει την εκφώνηση της άσκησης. Ενώ το κορίτσι διαβάζει την εκφώνηση, σηκώνεται ο Δήμος και διαμαρτύρεται ότι τον πειράζει ο Λάζαρος. Η Στεφανία του λέει να κάνει λίγη υπομονή και ότι την επόμενη μέρα θα αλλάξουν θέσεις. Στη συνέχεια η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να ψάξουν τα τέσσερα φυλλάδια (με γεωγραφικούς όρους) που τους είχε δώσει και ρωτάει κάθε παιδί ξεχωριστά αν έχει και τα τέσσερα αυτά φυλλάδια. Ενώ η Στεφανία περνά δίπλα από κάθε παιδί για να ελέγξει ποιος δεν έχει κάποιο φυλλάδιο για να του το αναπληρώσει, ο Δήμος πετάγεται λέγοντας ότι δεν αντέχει το Λάζαρο. Η Στεφανία αυτή τη φορά λέει στο Δήμο να αλλάξει θέση και να καθίσει με το Γεράσιμο. Όλη αυτή την ώρα ο Ηλίας παίζει με τα καπάκια από τα kinder αυγουλάκια και με ένα αυτοκινητάκι. Η Στεφανία φτάνει και σε αυτόν και τον ρωτά αν έχει τα τέσσερα φυλλάδια. Ο Ηλίας ψάχνει και βρίσκει τα φυλλάδια και η Στεφανία περνά και ρωτά και τα υπόλοιπα παιδιά. Μετά η Στεφανία λέει στο Θωμά να πάει να φωτοτυπίσει όσες φορές χρειάζεται τα φυλλάδια που δεν έχουν κάποια παιδιά. Μαζί με το Θωμά βγαίνει από την τάξη και η Ζαχαρένια χωρίς να πάρει άδεια από τη Στεφανία. Τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης διαμαρτύρονται που πηγαίνει και η Ζαχαρένια με το Θωμά για τις φωτοτυπίες. Η Στεφανία η οποία δεν το είχε αντιληφθεί, ανοίγει την πόρτα της τάξης και λέει στη Ζαχαρένια να γυρίσει. Επανερχονται στις ασκήσεις του τετραδίου εργασιών όμως μετά από λίγο η Στεφανία διακόπτει το μάθημα, καθώς βλέπει τον Ηλία να συνεχίζει να παίζει με τα καπάκια, λέγοντας: «Πάλι τα ίδια; Μάζεψέ τα να μην τα δω». Η Στεφανία συνεχίζει το μάθημα και ο Ηλίας συνεχίζει να παίζει με τα καπάκια. Ο Λάζαρος σηκώνεται όρθιος και η Στεφανία του κάνει παρατήρηση («Λάζαρε, γιατί είσαι όρθιος;») και του ζητά να καθίσει κάτω. Έπειτα, η Στεφανία κάνει διάφορες ερωτήσεις στα παιδιά σχετικές με το μάθημα. Μία από τις ερωτήσεις της είναι: «Τι έχει στο βουνό;» και τα παιδιά απαντούν πως έχει κορυφή, χιόνι, πηγές. Πετάγεται και ο Ηλίας και λέει: «Έχει γαϊδάρους». Η Στεφανία δε σχολιάζει την απάντηση του Ηλία και συνεχίζει να κάνει ερωτήσεις. Επιστρέφει ο Θωμάς και η Στεφανία μοιράζει τις φωτοτυπίες σε όσους τις έχασαν. Αναγκάζεται όμως να σταματήσει γιατί μιλούν όλοι μαζί και ο Λάζαρος είναι όρθιος («Λάζαρε, γιατί σηκώθηκες όρθιος; Σςς Ησυχία! Δε θα συνεχίσω αν δεν κάνετε ησυχία»). Μετά την παρατήρηση της Στεφανίας, ο Λάζαρος κάθεται στη θέση του όμως τα παιδιά συνεχίζουν να μιλούν και κάποια είναι όρθια μπροστά στα θρανία τους και για αυτό η Στεφανία λέει: «Λοιπόν καθόμαστε όλοι κάτω και κάνουμε ησυχία. Λοιπόν πάμε στην άσκηση 2, διαβάζει η Μιχαέλα. ». Η Μιχαέλα ξεκινά να διαβάζει αλλά η φασαρία συνεχίζεται και η Στεφανία λέει: «Καθόμαστε όλοι κάτω και κάνουμε ησυχία για να συνεχίσει η Μιχαέλα.» Η Μιχαέλα συνεχίζει όμως η Στεφανία αναγκάζεται να τη διακόψει και πάλι καθώς ο Ηλίας σηκώνεται και πάει μπροστά στην έδρα. Η Στεφανία του λέει: «Εάν δεν κάτσεις κάτω για να συνεχίσουμε το μάθημα μας δε θα φύγουμε από την τάξη στην ώρα μας. Κάτσε κάτω». Ο Ηλίας προχωρά προς το θρανίο του ενοχλώντας το Δήμο και τη Ζαχαρένια οι οποίοι αντιδρούν φωνάζοντας : «Φύγε, μπορείς να φύγεις;». Η Στεφανία ξαναλέει: «Ηλία κάτσε κάτω» και ο Ηλίας κάθεται αλλά φωνάζει δυνατά: «Θέλω να πάω κάτω!». Τότε η Στεφανία πηγαίνει μπροστά του και του λέει: « Όχι, πρέπει να κάνεις ησυχία τώρα. Την ώρα που κάνουμε μάθημα εγώ θα διευθύνω το τι θα κάνουμε. Με κατάλαβες;». Έστερα η Στεφανία απευθύνεται σε όλα τα παιδιά λέγοντας: «Λοιπόν πάμε να συνεχίσουμε. Το ξέρω ότι έχετε κουραστεί κάντε λίγη υπομονή και τελειώνουμε». Τα παιδιά ησυχάζουν και συνεχίζει το μάθημα με τη συμπλήρωση των ασκήσεων του τετραδίου εργασιών της μελέτης. Τα παιδιά συμμετέχουν και ζητούν το λόγο σηκώνοντας το χέρι τους. Η Στεφανία

γράφει στον πίνακα τις απαντήσεις των παιδιών. Σε κάποια στιγμή η Στεφανία πηγαίνει κοντά στον Ηλία για να ελέγξει αν έχει συμπληρώσει τα κενά των ασκήσεων και διαπιστώνοντας ότι οι ασκήσεις είναι άλυτες του λέει: «Ηλία, δεν έχεις κάνει τίποτα; Δε θα φύγω αν δεν τα τελειώσεις». Ο Ηλίας απαντά: «Θα τα κάνω τώρα» και η Στεφανία συνεχίζει λέγοντας: «Γιατί κάνεις σα να είσαι διαφορετικός; Μόνο η όρεξη σου λείπει». Το μάθημα συνεχίζεται για λίγο ακόμη. Ο Ηλίας ενοχλεί το Λάζαρο ο οποίος νευριασμένος του φωνάζει να σταματήσει. Η Στεφανία δεν επεμβαίνει, λέει και γράφει στον πίνακα τι θα έχουν τα παιδιά να διαβάσουν στη μελέτη για την επόμενη ημέρα. Χτυπά το κουδούνι και τα παιδιά ετοιμάζουν την τσάντα τους και φεύγουν.

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Μάλιστα. Εεε σήμερα με το τμήμα είχαμε εξάωρο. Αυτό που διαπίστωσα, όπως διαπιστώνω και κάθε φορά που έχουμε εξάωρο και μπαίνει μέσα μία ειδικότητα, ότι τα παιδιά ειδικά τις τελευταίες ώρες είναι ιδιαίτερα κουρασμένα. Εεε και είναι δύσκολα για εμένα ως δασκάλα να τα κάνω να επικρατήσει ησυχία και να παρακολουθήσουμε το μάθημα. Είχαμε και τη δυσκολία την τελευταία ώρα, υπήρχε μια αναστάτωση με το ποιος έχει το υλικό για επανάληψη και ποιος όχι γιατί μεσολάβησαν οι γιορτές και χάθηκαν κάποιες φωτοτυπίες. Εεε και σήμερα εντόπισα τη δυσκολία εε με τον Ηλία έτσι ιδιαίτερα επειδή ήταν λίγο έτσι αναστατωμένος. Έτσι να σημειώσω κιόλας ότι μου δήλωσε από τη Δευτέρα ότι η μαμά του λείπει και μαζί με το μικρό του τον αδερφό και θα λείπει και τις επόμενες μέρες. Δε ρώτησα για ποιους λόγους. Και ότι είναι μαζί με το μπαμπά του και κοιμούνται μαζί και είναι μαζί στο σπίτι οι δυο τους. Το πρόσωπο για τη μελέτη στο σπίτι είναι η μαμά από ότι ξέρω και απ'ότι μου 'χουνε πει. Και δεν ξέρω αν συνδέεται τον είδα ότι ήταν έτσι αναστατωμένος και προσπαθούσε να δημιουργήσει θέματα ήθελε να έχει στα χέρια του αυτά τα καπάκια που έπαιζε και ήταν ενοχλητικός εεε και διαταράσσει γενικότερα το μάθημα. Εεε σήμερα νομίζω ότι ήμουν έτσι λίγο πιο αυστηρή μαζί του γιατί αναγκάστηκα να 'ρθω κοντά του και να πάρω τα καπάκια και να τον πιέσω να μου τα δώσει και τη ζωγραφιά. Και να του τονίσω ότι τελικά δεν θα κάνεις εσύ ότι θέλεις ότι εγώ διευθύνω την τάξη στη διδακτική ώρα και ότι εγώ είμαι η δασκάλα του και πρέπει κάποια πράγματα να τα εεε δεχτεί ως είναι γιατί είναι οι κανόνες λειτουργίας της τάξης. Εεε και επίσης για να τον βάλω έτσι στην κανονικότητα της τάξης και στο κλίμα ότι δεν ξεχωρίζει σε κάτι από τα υπόλοιπα παιδιά και πρέπει και αυτός να συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρονται και οι συμμαθητές του. Γιατί έχουμε θέμα με την οριοθέτηση και τους κανόνες και θέλω να καταλάβει, γιατί νομίζω ότι ο Ηλίας νιώθει ότι ξεχωρίζει είτε θετικά είτε αρνητικά από τους συμμαθητές του, ότι πρέπει και αυτός να νιώσει ότι είναι όπως οι υπόλοιποι και δεν ξεχωρίζει σε κάτι από τους άλλους και ότι πρέπει να υπακούει στους κανόνες που έχουμε συμφωνήσει όλοι εδώ πέρα μέσα όπως και τα υπόλοιπα παιδιά. Εεε αλλά αφού συνεργάστηκε τελικά, συμφώνησε να το κάνει, έπρεπε να γίνει έτσι για να τον επαναφέρω στην τάξη. Αυτά μια κουραστική μέρα θα 'λεγα γενικότερα.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Πάντα προσπαθώ να είμαι διαλλακτική με τα παιδιά, να μην υψώνω ιδιαίτερα τον τόνο της φωνής μου, το αποφεύγω. Εεε και αυτό που έχω έτσι σα μότο ότι δε θα γίνω εγώ χειρότερος άνθρωπος επιβάλλοντας αυστηρότερες τιμωρίες που ίσως να δεν ξέρω κατά πόσο βγάζουνε αποτέλεσμα και θετικά αποτελέσματα. Εεε για να τους επαναφέρω να κάνουν το σωστό αυτό που θεωρώ εγώ τουλάχιστον έτσι και διδακτικά και παιδαγωγικά έτσι σαν άνθρωπος να είναι ήσυχτοι, να είναι ευγενικοί, να μη μαλώνουν, να μη βρίζουνε εεε θυμίζοντας τους κανόνες και της τάξης και γενικά τους ηθικούς κανόνες που ισχύουν γενικότερα.

Δική μου παρατήρηση – ερώτηση: Ο Λάζαρος με τη Μιχαέλα ήταν σήμερα χωριστά και ο Ηλίας με την Αντριάννα επίσης ήταν σε διαφορετικά θρανία. Τι μεσολάβησε;

Στεφανία: Εεε ο Λάζαρος το πρωί ήρθε και μου είπε ο ίδιος να κάτσει μαζί με το Δήμο εεε και του είπα να επειδή ο Θωμάς πήγε και έκατσε με τον Τάκη στο μπροστινό θρανίο, είχαμε γενικά αλλαγές στην τάξη, αλλαγές που θέλανε μόνοι τους που δεν τις επέβαλλε εγώ και

είμαι ανοιχτή σ' αυτό γιατί βλέπω ότι ακριβώς επειδή δεν έχουν καλή σχέση με την ομαδικότητα να ενισχύονται οι νέες έτσι σχέσεις και να καλυτερεύσουν οι σχέσεις τους. Εεε και έτσι λοιπόν που ο Λάζαρος δεν έκανε παρέα με το Δήμο επίσης όπως και με τη Μιχαέλα και δέχτηκα να τους βάλω μαζί. Βέβαια είχα φόβο επειδή το θρανίο του Δήμου ήταν κοντά με του Ηλία και ο Ηλίας με το Λάζαρο έχουνε καιρό που είναι τεταμένες οι σχέσεις τους και είναι στην τσίτα και οι δύο. Εεε έτσι λοιπόν συμφώνησα για να το δοκιμάσω και να πειραματιστώ μήπως πάει καλά, μήπως τελικά γίνει κάτι διαφορετικό και επηρεάσει θετικά τη σχέση του Ηλία με το Λάζαρο, για αυτό δέχτηκα αυτές τις αλλαγές. Την Παρασκευή λόγω μιας παρεξήγησης μεταξύ του Δήμου και του Φανούριου, ο Φανούριος μετά από πρόσκληση και πρόταση της Φωτεινής πάει και κάθεται με τη Φωτεινή στην ομάδα των κοριτσιών τα πιο ήσυχα και έτσι συνεργάσιμα παιδιά. Ο Ηλίας που καθόταν με την Αντριάνα στο διπλανό θρανίο αποφασίζει να πάει να κάτσει μόνος του στο κεντρικό θρανίο. Όμως έτσι έρχεται κοντά στο Θωμά, ο οποίος Θωμάς και γενικά όλα τα παιδιά όταν αντιλαμβάνονται ότι ο Ηλίας είναι κοντά τους φεύγουν, απομακρύνονται και πάει κάθεται με τον Τάκη μπροστά στην έδρα που είναι μια κενή θέση. Ο Δήμος από την άλλη επειδή και αυτός δεν ήθελε να κάτσει κοντά στον Ηλία παίρνει το θρανίο του που ήταν μόνος του και πάει πίσω στην αίθουσα μόνος του. Και σήμερα γίνεται η πρόταση σε εμένα από το Λάζαρο να κάτσει μαζί με το Δήμο.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τετάρτη 21 Ιανουαρίου 2015

4η ώρα (10:50-11:30): (γλώσσα)

Το μάθημα της γλώσσας αργεί λίγο να αρχίσει. Τα παιδιά συμμαζεύουν όσα αντικείμενα χρειάστηκαν την προηγούμενη ώρα που είχαν αισθητική αγωγή. Ο Ηλίας περπατώντας σαν να χορεύει ρωτά τη Στεφανία σε πόση ώρα είναι το διάλειμμα. Ταυτόχρονα, η Στεφανία μοιράζει στα παιδιά ένα τεστ γλώσσας λέγοντάς τους να γράψουνε το όνομά τους επάνω στο φύλλο και βλέπει ότι κάποια παιδιά συνεχίζουν να ζωγραφίζουν. Έτσι η Στεφανία λέει: «Μαζεύουμε τώρα» και τα παιδιά την υπακούνε. Ο Ηλίας εξακολουθεί να είναι όρθιος και για αυτό η Στεφανία του κάνει παρατήρηση για να καθίσει. Ο Ηλίας κάθεται όμως παίζει με μια σαίτα και η Στεφανία του κάνει παρατήρηση για να σταματήσει. Τα υπόλοιπα παιδιά μιλούν και η Στεφανία υψώνοντας τη φωνή της για να ακουστεί λέει: «Δε μιλάμε». Στη συνέχεια τα παιδιά σταματούν και γράφουν το τεστ χωρίς να μιλάνε. Ο χρόνος περνά και κάποια στιγμή η Στεφανία ενημερώνει τα παιδιά πως σε πέντε λεπτά θα πάρει τα τεστ. Τότε ο Ηλίας τσιρίζει («αααα») και η Στεφανία του ζητά να τελειώνει. Την ίδια στιγμή ο Λάζαρος όντας όρθιος κάνει διάφορες κινήσεις με τα χέρια και τα πόδια του και η Στεφανία του ζητά με ήρεμο τρόπο να καθίσει. Ο Λάζαρος κάθεται αλλά ξανασηκώνεται και κινεί και πάλι χέρια, πόδια. Στη συνέχεια ξανακάθεται και ξανασηκώνεται άλλη μία φορά επαναλαμβάνοντας τις ίδιες κινήσεις οι οποίες φαίνεται πως τον βοηθούν να συγκεντρώνεται στο μάθημα καθώς όλη αυτή την ώρα προσέχει ιδιαίτερος τα λεγόμενα της Στεφανίας, η οποία δεν του ξαναέκανε παρατήρηση. Ο Ηλίας βγάζει διάφορους ήχους με το στόμα του (μπρ, μπρ, μπρ...) και η Χριστίνα διακόπτει το μάθημα και του λέει: «Ηλία, τι γίνεται; Εάν δεν το έχεις έτοιμο σε συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο που έδωσα θα το πάρω το γραπτό σου, δε θα σε αφήσω να το κάνεις μετά. Γιατί φέρεσαι έτσι;». Πετάγεται και ο Φανούριος και λέει: «Παιδιά μην του δίνετε σημασία αφού ξέρετε γιατί το κάνει, για να τραβήξει» και προτού προλάβει να ολοκληρώσει η Στεφανία του ζητά να κοιτά τη δουλειά του. Έπειτα η Στεφανία λέει στον Ηλία να πάρει το μολύβι στα χέρια του και τότε ο Ηλίας σταματά να βγάζει ήχους και συνεχίζει να γράφει. Στη συνέχεια η Στεφανία περνά δίπλα από κάθε μαθητή για να δει τι γράφει, δίνει διευκρινήσεις σε όποιον χρειάζεται και υπενθυμίζει διάφορους κανόνες που έχουνε πει (π.χ. να κάνουν έλεγχο πριν δώσουν το γραπτό τους). Ο Ηλίας πετάγεται και λέει: «κυρία το «φ» σαν φράουλα το έκανα» και η Στεφανία του λέει να τελειώνει γιατί σε λίγο θα πάρει τα γραπτά. Κάποια παιδιά λένε ότι τελείωσαν και η Στεφανία τα ρωτά αν είναι σίγουρα. Ο Ηλίας χτυπά τα πόδια του δυνατά στο πάτωμα και η Στεφανία του δείχνει ότι πρέπει να σταματήσει λέγοντας με έντονο τρόπο το όνομά του «Ηλία!». Ο Ηλίας σταματά να χτυπά τα πόδια του αλλά αρχίζει να βγάζει ήχους με το στόμα («ιου ιου σου αυου») και η Στεφανία για να σταματήσει του λέει: «Ελα!». Στη συνέχεια ο Ηλίας αρχίζει να φωνάζει: «Κυρία, κυρία, κυρία!», όμως η Στεφανία μιλάει σε ένα άλλο παιδί που του εξηγεί

μια απορία και έτσι στην αρχή δε δίνει σημασία στον Ηλία. Ωστόσο ο Ηλίας επιμένει και η Στεφανία λέει : «Ορίστε» και ο Ηλίας παραπονιέται ότι του πήραν τη γόμα. Η Στεφανία προσπαθεί να ηρεμήσει τον Ηλία λέγοντάς του: «Θέλει να σβήσει. Δε θέλει να στην κλέψει.». Μετά η Στεφανία λέει στα παιδιά ότι πρέπει να της δώσουν τα γραπτά τους γιατί περάσανε τον προκαθορισμένο χρόνο («Ξεφύγαμε του χρόνου!»). Ο Ηλίας της λέει: «Όχι! Ένα λεπτό!» και η Στεφανία του απαντά: «Προφανώς ο χρόνος ήταν αρκετός». Μετά ο Φανούριος λέει στον Ηλία: «Ε αφού δε γράφεις τώρα.». Έπειτα ο Δήμος πηγαίνει και μιλά για λίγο στον Ηλία και η Στεφανία του ζητά να φύγει από τον Ηλία. Ο Δήμος φεύγει και καθώς γυρίζει στη θέση του λέει: «Τον βοηθάω.Πωωω». Ταυτόχρονα τα υπόλοιπα παιδιά έχουν αρχίσει να κάνουν φασαρία και η Στεφανία τους λέει: «Γιατί φωνάζετε; Επειδή τελειώσατε; Εδώ είμαστε μια ομάδα!». Ο Δήμος με το διπλανό του κοιτούν ένα βιβλίο και συζητούν δυνατά και η Στεφανία λέει: «Πιο σιγά! Δήμο! Δήμο!». Τα υπόλοιπα παιδιά που τέλειωσαν ησυχάζουν και περιμένουν. Από αυτά τα τέσσερα και ανά δύο διαβάζουν χαμηλόφωνα ένα παραμύθι. Η Στεφανία περιμένει λίγο και έπειτα ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν το τετράδιο εργασιών της γλώσσας στη σελίδα 60. Ο Θωμάς, ο Ηλίας και ο Λάζαρος γράφουν ακόμη το τεστ. Η Στεφανία ζητά από την Ευγενία να διαβάσει την εκφώνηση της άσκησης στη σελίδα 60. Ο Ηλίας φωνάζοντας: «Τέλειωσα!» δίνει το γραπτό του στη Στεφανία και προσθέτει: «Δεν μπορώ γρήγορα». Η Στεφανία του απαντά: « Αν δεν ασχολιόσουν με αυτό που κρατούσες...!». Ο Λάζαρος τρέχοντας παραδίδει το γραπτό του και επιστρέφει στη θέση του και πάλι τρέχοντας. Μετά ο Ηλίας ρωτά σε πόση ώρα βγαίνουμε διάλειμμα. Η Στεφανία πηγαίνει κοντά του για να του πάρει το καπάκι (από kinder αυγουλάκι) με το οποίο παίζει και του λέει με γλυκό τρόπο: «Βρε Ηλία, γιατί το κάνεις αυτό;». Έπειτα, η Στεφανία λέει στα παιδιά να συνεργαστούν για να λύσουν την άσκηση και ο Ηλίας λέει πως δεν έχει διπλανό. Η Στεφανία του προτείνει να καθίσει με την Αντριάνα και ο Ηλίας σηκώνεται για να πάει όμως η Αντριάνα αντιδρά λέγοντας: «Όχι» και χτυπώντας το πόδι της στο πάτωμα. Η Στεφανία πηγαίνει τον Ηλία στην ομάδα με τα τέσσερα ήσυχα κορίτσια (Παυλίνα, Σουλτάνα, Χρυσή, Ευγενία). Ο Ηλίας κάθεται και κάνει πως γανγίζει και μετά ρωτά τα κορίτσια τι πρέπει να γράψει και η Σουλτάνα τον βοηθά λέγοντάς του όμως τις απαντήσεις. Η Στεφανία βλέπει αυτό το γεγονός και πηγαίνει δίπλα στην ομάδα και εξηγεί πως πρέπει να συνεργάζονται σε μια ομάδα («Σκεφτόμαστε μαζί...»). Το διάστημα αυτό τα υπόλοιπα παιδιά μιλούν και για αυτό μόλις η Στεφανία ολοκληρώνει τις εξηγήσεις προς την ομάδα, απευθύνεται στα υπόλοιπα παιδιά και λέει: «Τελειώσατε, μάλλον για αυτό μιλάτε. Έλα γιατί έχω και ένα πονοκέφαλο τώρα. Λοιπόν λέμε τα σωστά.». Η Στεφανία ρωτά, τα παιδιά απαντούν και η Στεφανία γράφει στον πίνακα τις σωστές απαντήσεις. Κάποια παιδιά μιλάνε μεταξύ τους και η Στεφανία λέει: «Σσς. Δε με ακούτε, ηρεμία. Ηλία, Σουλτάνα προσέχετε». Η Σουλτάνα απαντά πως προσέχει και η Στεφανία λέει: «Ο Ηλίας μόνος του μιλάει;». Έπειτα, πετάγεται ο Λάζαρος και λέει: «Την κάναμε κυρία!» (ο Φανούριος πήγε στο Λάζαρο για να συνεργαστούν να λύσουν την άσκηση) και η Στεφανία τους επιβραβεύει. Τα παιδιά συνεχίζουν να μιλούν και η Στεφανία λέει: «Λοιπόν, ε δε μ'αρέσει! Τι φασαρία είναι αυτή!».Συνεχίζουν να λύνουν την άσκηση για πολύ λίγο ακόμη και η Στεφανία λέει: «Γράψτε τα και βγείτε έξω διάλειμμα. Θα συνεχίσουμε μετά».

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Εεε σήμερα πραγματικά ήτανε μια δύσκολη μέρα, ειδικά την τελευταία ώρα και μου θύμισε έτσι σκηνικά του παρελθόντος δηλαδή μήνα Οκτώβριο που ακόμη μάθαινα το τμήμα και πως λειτουργεί. Επειδή έγινε ένα σκηνικό ανάμεσα στα παιδιά και τον Ηλία. Εεε και μπήκα σε μια τάξη με έναν ωρυόμενο Ηλία που ήθελε να φύγει από την τάξη, να απομακρυνθεί από τα παιδιά γιατί ήθελε να εκτονώσει το πρόβλημα που είχε. Ήταν αρκετά βίαιος, χτυπούσε τα υπόλοιπα παιδιά. Φωνάζανε και όλα τα υπόλοιπα ότι ο Ηλίας φταίει. Τελικά φωνάξαμε το διευθυντή για να τον απομακρύνει και να αποφορτιστεί και αυτός. Εεε πραγματικά και εγώ δυσκολεύτηκα πολύ επειδή δοκιμάζεται και εμένα η υπομονή μου και δεν ξέρω πως να χειριστώ τέτοιες δύσκολες κρίσεις και τέτοια γεγονότα μέσα στην τάξη.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Έπρεπε από τη στιγμή που ζητούσε και ο ίδιος ο Ηλίας, έπρεπε να τον απομακρύνω από την τάξη γιατί αλλιώς θα συνεχιζόταν αυτό το πράγμα, αυτή η ένταση στην τάξη και μετά αυτό που έκανα, που κρίνοντάς το μετά, δεν ξέρω θα φανεί, έκανα μια συζήτηση με τα υπόλοιπα παιδιά τι συνέβη, πως πρέπει να διαχειρίζονται τον Ηλία, αν τελικά ο Ηλίας φταίει για όλα και αν είναι υπεύθυνος για ότι κακό γίνεται στην τάξη και η αλήθεια είναι ότι προέκυψαν πολύ σημαντικά έτσι ευρήματα από την κουβέντα μας ότι τελικά και εμείς φταίμε γιατί τον κατηγορούμε γιατί και αυτός θέλει να παίξει και ψάχνει φίλους με έναν έστω αυτόν τον άκομψο τρόπο που έχει εεε και τους είδα ότι τουλάχιστον τα έβαλα στη λογική να ψάξουνε λίγο βαθύτερα τα αίτια και ίσως να κάτσουν να σκεφτούν κάποιες άλλες εναλλακτικές προσεγγίσεις προς τον Ηλία. Η συζήτηση τα βοήθησε να εκφραστούν και εγώ φυσικά βοηθήθηκα γιατί εκτονώθηκε όλο αυτό που ένιωθα μέσα μου γιατί είναι πολύ δύσκολο νιώθω πολύ πιεσμένη εκείνη την ώρα και δύσκολα το διαχειρίζομαι δε θέλω είναι παιδιά δέκα χρονών και τα. Αυτό πραγματικά που τους λέω μου λείπει το χαμόγελο και όταν φτάνω συνέχεια σ' αυτό το σημείο να γκρινιάζω να μαλώνουμε, να θυμώνουμε, να φωνάζουμε δε μου ταιριάζει και εμένα σαν άνθρωπος και με καταβάλλει και εμένα πολύ και αυτή συζήτηση νομίζω ότι εκτόνωσε και εμένα και τα παιδιά. Λειτουργήσε αποφορτιστικά σε όλη την τάξη.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τρίτη 27 Ιανουαρίου 2017

3η ώρα (10:05-10:50): (Μαθηματικά)

Η Στεφανία μπαίνει στην τάξη και βρίσκει τον Ηλία να είναι όρθιος, να παίζει με αλουμινόχαρτα (ήταν διαμορφωμένα έτσι που έμοιαζαν με σπαθιά) και να πειράζει την Αντριάνα. Τότε η Στεφανία πλησιάζει τον Ηλία, του ζητά να καθίσει και ο Ηλίας το κάνει. Το μάθημα ξεκινά με ασκήσεις επανάληψης των κλασμάτων . Η Στεφανία γράφει τις ασκήσεις στον πίνακα και κάνει ερωτήσεις στα παιδιά για να τις λύσουν. Ο Λάζαρος όση ώρα λύνουν τις ασκήσεις στέκεται όρθιος και κοιτά το βιβλίο. Ο Ηλίας έχει τα χέρια του κάτω από το θρανίο και παίζει με ζελατίνες από μπουκάλια νερού. Η Στεφανία αντιλαμβάνεται ότι ο Ηλίας παίζει και του κάνει παρατήρηση. Ο Ηλίας της απαντά πως ακούει όσα λένε και περιμένει να γράψει όταν χρειαστεί. Πετάγεται μια μαθήτριά και λέει στον Ηλία: «Ναι αλλά κάνεις φασαρία». Το μάθημα συνεχίζεται ομαλά με τα παιδιά να κάνουν ησυχία και να συμμετέχουν στη λύση των ασκήσεων σηκώνοντας το χέρι τους για να ζητήσουν το λόγο. Ωστόσο ο Ηλίας συνεχίζει να παίζει, αυτή τη φορά με τα κουτάκια από τα αυγά kinder πάνω στο θρανίο του. Ακόμη, ο Ηλίας βγάζει διάφορους ήχους χαμηλόφωνα και μιλάει μόνος του. Ο Ηλίας μαρτυρά στη Στεφανία ότι η Αντριάνα δεν προσέχει στο μάθημα και τότε η Στεφανία τον πλησιάζει και του λέει: «Ηλία, δεν προδίδουμε. Δες τι κάνεις εσύ». Ο Ηλίας της απαντά: «Όχι κάνω και τα δύο» και βγάζει έναν ήχο από το στόμα σκύβοντας στο πλάι. Η Στεφανία παραμένει πίσω από το θρανίο του Ηλία και συνεχίζει από εκεί να κάνει ερωτήσεις στα παιδιά. Ο Ηλίας βγάζει και πάλι ήχους με το στόμα και η Στεφανία του λέει δυο φορές ότι την ενοχλεί και τον ρωτά αν θέλει κάτι. Ο Ηλίας της δείχνει που προσπαθεί να ενώσει τα μέρη του στυλό του και της λέει: « Ο στυλός μου δεν μπαίνει κοίτα...». Τότε σηκώνεται μια μαθήτριά για να βοηθήσει τον Ηλία. Η Στεφανία κατευθύνεται προς τον πίνακα και γράφει τις υποχρεώσεις που έχουν τα παιδιά για τα μαθήματα στο σπίτι. Ο Ηλίας σηκώνεται και πηγαίνει σε ένα συμμαθητή του. Τον βλέπει η Στεφανία και του κάνει παρατήρηση λέγοντας δυο φορές το όνομά του. Ο Ηλίας λέει πως ο στυλός του δε βιδώνει και πως έσπασε. Η Στεφανία ρωτά τα παιδιά αν έχουν ένα μολύβι για να δώσουν στον Ηλία. Τότε μια μαθήτριά πετάγεται και λέει στον Ηλία: «Αφού δεν τον προσέχεις. Θεε να σου δώσω;» Ο Ηλίας παίρνει το μολύβι και επιστρέφει στη θέση του. Έπειτα η Μιχαέλα μαρτυρά στη Στεφανία πως η Αντριάνα είπε κακές λέξεις. Η Στεφανία σταματά το μάθημα και λέει: «Παιδιά τι γίνεται εδώ μέσα; Ηρεμήστε. Μη μιλάτε για κάποια δευτερόλεπτα. Δε θα συνεχίσω αν δεν σταματήσετε και αυτό σημαίνει ότι θα πάει πιο πίσω το διάλειμμα». Τα παιδιά ησυχάζουν και μετά η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να βγάλουν το τετράδιο εργασιών. Μετά η Στεφανία ζητά από το Χρήστο να διαβάσει την εκφώνηση της άσκησης. Όση ώρα διαβάζει ο Χρήστος, ο

Λάζαρος μιλά με το Φανούριο (ο Λάζαρος κάθεται στο ίδιο θρανίο με το Φανούριο) και η Στεφανία τους ζητά να ησυχάσουν λεγοντάς τους: «Σσςς». Μετά η Στεφανία μαζί με τους μαθητές προσπαθούν και βρίσκουν τη σημασία της λέξης «εξίσου» και ο Λάζαρος αυτή την ώρα λέει πολλές φορές : « εξ εξ εξ εξίσου». Η Στεφανία του κάνει παρατήρηση και αυτός γελά. Η Στεφανία του λέει πως δεν είναι αστείο και ο Λάζαρος ξαναλέει: «εξ εξ εξ εξίσου». Έπειτα λύνουν την άσκηση και η Στεφανία περνά πάνω από το κάθε παιδί, επιβραβεύει και ενισχύει την προσπάθεια του αλλά βοηθά και όποιο παιδί το χρειάζεται. Ο Ηλίας χτυπά με τις γροθιές του στο θρανίο. Η Στεφανία ρωτά ποιος χτυπιέται έτσι και μια μαθήτρια απαντά πως είναι ο Ηλίας. Η Στεφανία πλησιάζει τον Ηλία και ελέγχει αν πως τα πηγαίνει ο Ηλίας με την άσκηση που λύνουνε. Στη συνέχεια η Στεφανία πηγαίνει στην έδρα και χτυπά το χέρι της πάνω σε αυτή για να ησυχάσουν όσοι μιλούν. Ακούγονται κάποιες ομιλίες, ο Λάζαρος συνεχίζει να λέει : « εξ εξ εξ εξίσου» και η Στεφανία του λέει: «Λάζαρε κόλλησε η βελόνα;». Ο Λάζαρος δεν απαντά και η Στεφανία ζητά από την Αντριάνα να διαβάσει και να λύσει την επόμενη άσκηση. Η Αντριάνα δυσκολεύεται και η Στεφανία πηγαίνει κοντά της για να τη βοηθήσει. Η ώρα είναι 10:50, η τρίτη ώρα έφτασε στο τέλος της.

6η ώρα:

Η ώρα αυτή ξεκινά με ένταση. Η Στεφανία μπαίνει στην αίθουσα και βλέπει ότι όλα τα παιδιά είναι όρθια και μιλούν έντονα. Τα παιδιά κατηγορούν τον Ηλία ότι κλότσαγε την τσάντα της Ζαχαρένιας, ότι έριξε το θρανίο της Ζαχαρένιας και της Μιχαέλας. Η Στεφανία προσπαθεί να καταλάβει τι έχει συμβεί και πηγαίνει στην έδρα της για να μιλήσει σε όλους και να αφήσει τα πράγματά της. Διαπιστώνει ότι υπάρχουν πατημασιές επάνω στην έδρα και λέει στα παιδιά: « Να σας πω λίγο κάτι εδώ πάνω στην έδρα ποιος πάτησε;». Τα περισσότερα παιδιά απαντούν πως πάτησε ο Ηλίας εκτός από ένα παιδί που λέει πως πάτησε ο Γεράσιμος. Ο Ηλίας αρνείται ότι πάτησε αυτός πάνω στην έδρα φωνάζοντας και κλαίγοντας. Στη συνέχεια η Στεφανία λέει στα παιδιά: « Λοιπόν θέλω έναν ψύχραιμο να μου εξηγήσει τι έγινε. ». Η Μιχαέλα παίρνει το λόγο και λέει πως ο Ηλίας έριξε κάτω το θρανίο της και η Στεφανία τη ρωτά για πιο λόγο το έκανε αυτό. Η Μιχαέλα απαντά πως δεν κανανε κάτι στον Ηλία και ότι απλώς του είπαν να μην τις ενοχλεί. Τότε η Στεφανία ρωτά τον Ηλία γιατί ο κύριος των αγγλικών πήγε στην τάξη τους στο διάλειμμα και φώναζε. Η Μιχαέλα παίρνει και πάλι το λόγο και λέει: «Ο Ηλίας μας χτύπαγε μας έβριζε» και η Στεφανία λέει: «Λοιπόν αφήστε και τον Ηλία να πει». Ο Ηλίας χτυπά με το πόδι του το θρανίο και λέει: « Επειδή όλοι με βάραγαν χωρίς να έχω κάνει τίποτα». Πετάγεται ένα αγόρι και φωνάζει ότι δεν τον χτυπούσαν τον Ηλία. Τα παιδιά συνεχίζουν να κατηγορούν τον Ηλία. Μετά η Στεφανία ρωτά τον Ηλία αν είναι υπεύθυνος για όλα τον κατηγορούν τα υπόλοιπα παιδιά. Ο Ηλίας παραδέχεται ότι έκανε όσα λένε τα παιδιά και μετά φωνάζοντας και με παράπονο λέει: «Όλο μου κλέβουν τα πράγματα!». Στεφανία πλησιάζει τον Ηλία και τον ρωτά: «Τα παιδιά τι έχουν ανάγκη τα πράγματά σου;». Ο Ηλίας δεν απαντά. Εκείνη τη στιγμή κάποια κορίτσια και ο Φανούριος πλησιάζουν και αυτά τον Ηλία. Η Αντριάνα λέει: «Εμείς θέλουμε να τον κάνουμε παρέα αλλά αυτός χειροτερεύει». Ύστερα η Στεφανία λέει σε όλα τα παιδιά να βγάλουν ένα χαρτί και να γράψουν με ειλικρίνεια: «Περιγράψω τι έγινε. Τι έκανα εγώ, τι στάση κράτησα. Τι έκαναν οι άλλοι. Πως θα ένιωθα εγώ αν ήμουν στη θέση του άλλου». Τα παιδιά βγάζουν ένα χαρτί και αρχίζουν να γράφουν σιωπηλά. Ο Ηλίας στέκεται γερμένος πάνω στο θρανίο, σκεπτικός και θλιμμένος χωρίς να γράφει. Η Στεφανία ζητά από τον Ηλία να γράψει και αυτός τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, λεγοντάς του ότι είναι υποχρεωτικό. Ο Ηλίας αρνείται να γράψει. Κάποια παιδιά που ολοκληρώνουν την καταγραφή των σκέψεών τους, πηγαίνουν τα γραπτά τους στη Στεφανία που είναι στην έδρα. Ο Θωμάς πετάει το μολύβι του και δεν παραδίδει το γραπτό του στη Στεφανία. Πετάγεται η Παυλίνα και λέει: «Όλοι φταίνε εκτός από τον Ηλία». Η Στεφανία διαβάζει χαμηλόφωνα τα γραπτά που έχει ήδη στα χέρια της και μετά διαβάζει κάποια αποσπάσματα δυνατά και παρατηρεί πως σε κανένα παιδί δε θα άρεσε να του κάνουν αυτό που έκαναν στον Ηλία. Έτσι τονίζει στα παιδιά πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση δηλαδή το να βάζουμε πάντα τον εαυτό μας στη θέση του άλλου πριν πούμε ή κάνουμε κάτι. Έπειτα, η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να γράψουν στο σπίτι τους τρόπους για να βελτιώσουνε το κλίμα στην τάξη. Χτυπά το κουδούνι και παραδίδουν και τα υπόλοιπα παιδιά το γραπτό τους.

Απολογισμός της ημέρας

Δέποινα: Πώς θα χαρακτηρίζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Δύσκολη! Τι να πω πάλι! Δύσκολη! Βέβαια θα ήθελα να αναφέρω ότι ήταν μια βροχερή μέρα και τα παιδιά δε μπόρεσαν να βγουν έξω στο διάλειμμα. Άμα δεν εκτονώνονται τα παιδιά λογικό είναι να είναι και πιο αναστατωμένα. Σίγουρα έπαιξε σημαντικό ρόλο το ότι ήταν μέσα όλη την ώρα.

Δέποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Θα εστιάσω την προσοχή μου στο γεγονός που συνέβη πριν λίγο, την τελευταία ώρα δηλαδή. Ζήτησα από τα παιδιά να περιγράψουν γραπτώς την κατάσταση και να κάνουν την αυτοκριτική τους για τη στάση τους. Θέλησα να καλλιεργήσω στα παιδιά την ενσυναίσθηση, το να μπαίνουν δηλαδή στη θέση του άλλου.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τετάρτη 28 Ιανουαρίου 2015

6η ώρα: Μελέτη

Η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να βγάλουν το βιβλίο της μελέτης από τις τσάντες τους. Ο Ηλίας χτυπά τη Μιχαέλα με τα ψεύτικα σπαθιά από αλουμινόχαρτο που κρατάει. Αμέσως μετά ο Ηλίας λέει πως έσκασε και βγαίνει έξω και η Στεφανία του λέει: «Έλα, έξω έχει περισσότερη ζέση απ' ότι μέσα». Ο Ηλίας πηγαίνει στο θρανίο του. Έπειτα, η Στεφανία ρωτά τα παιδιά να της πουν τα μέσα μεταφοράς και συγκοινωνίας του παρόντος και του παρελθόντος και γράφει στον πίνακα τις απαντήσεις των παιδιών. Ο Ηλίας αργεί να βγάλει το βιβλίο του και ασχολείται με τα ψεύτικα σπαθιά του και η Στεφανία του λέει: «Ηλία από εσένα εξαρτάται». Τα παιδιά λένε: «Ηλία σε παρακαλούμε» και η Στεφανία προσθέτει: «Ηλία βγάλε τη μελέτη, στο ζητάνε και οι συμμαθητές σου». Ο Ηλίας βγάζει το βιβλίο του και το ακομπά στο θρανίο του και η Στεφανία τον πλησιάζει και τον βοηθά να βρει τη σελίδα στην οποία βρίσκονται. Στη συνέχεια η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να της πουν ποια μέσα μεταφοράς και συγκοινωνίας είναι για κοντινές και ποια για μακρινές αποστάσεις. Τα παιδιά ζητούν το λόγο σηκώνοντας το χέρι τους. Η Στεφανία καταγράφει στον πίνακα τις απαντήσεις των παιδιών. Μετά η Στεφανία λέει και γράφει στον πίνακα τις εργασίες που έχουν να κάνουν τα παιδιά στο σπίτι για το μάθημα της μελέτης. Έπειτα μοιράζει στα παιδιά μια ζωγραφιά με πολλαπλασιασμούς (κάνω τους πολλαπλασιασμούς και ζωγραφίζω ανάλογα με το αποτέλεσμα) και λέει: «Πραγματικά, σήμερα δικαιούστε να κάνετε τη ζωγραφιά και ας μην έχουμε ζωγραφική. Θα καθίσετε κάτω όμως». Όλα τα παιδιά αρχίζουν να λύνουν τους πολλαπλασιασμούς και να ζωγραφίζουν. Τα τέσσερα κορίτσια της ομάδας μοιράζονται τους μαρκαδόρους και συνεργάζονται για να λύσουν τους πολλαπλασιασμούς. Ο Ηλίας ζωγραφίζει ήσυχος. Τα υπόλοιπα παιδιά συνεργάζονται ανά δύο ή ανά τρεις στο θρανίο τους. Ύστερα από λίγο ο Ηλίας λέει πως δεν του αρέσει αυτό που κάνει και ζητά την άδεια από τη Στεφανία να κάνει κάτι άλλο και αυτή του το επιτρέπει. Επίσης, η Στεφανία προτείνει στον Ηλία να καθίσει με το Γεράσιμο αλλά ο Ηλίας δε θέλει και ζητά να καθίσει με το Χρήστο. Η Στεφανία επιτρέπει στον Ηλία να καθίσει με το Χρήστο και τους λέει ότι θα κάθονται μαζί όταν θα έχουν ζωγραφική και θα είναι πιο χαλαροί. Ο Ηλίας δείχνει στο Χρήστο αυτό που έφτιαξε (με τις ζελατίνες των μπουκαλιών νερού) και του εξηγεί πόσο χρήσιμο είναι. Τότε σηκώνεται και ο Θωμάς και πηγαίνει να παίξει με τον Ηλία και το Χρήστο. Πετάγεται η Χρυσή και λέει με χαρά: «Ο Ηλίας βρήκε δύο φίλους» και πετάγεται και η Σουλτάνα και λέει: «Θα μας αφήσει ήσυχους». Τότε η Στεφανία λέει στα παιδιά: «Λοιπόν πείτε μου με μια λέξη πως νιώσατε σήμερα». Τα παιδιά απάντησαν με ενθουσιασμό:

Χρυσή: Χαρά!

Σουλτάνα: Τέλεια!

Ευγενεία: Υπέροχα!

Χρήστος: Τέλεια!

Ηλίας: Ωραία!

Όση ώρα τα υπόλοιπα παιδιά απαντούσαν η Σουλτάνα έλεγε στη Χρυσή: «Ο Ηλίας ένιωσε ωραία και δε θα μας ενοχλήσει ποτέ.». Τελευταίος μίλησε ο Λάζαρος καθώς χτύπησε το

κουδούνι: «Τέλεια, γιατί πλάκωσα τον Ηλία». Τα παιδιά μάζεψαν τα πράγματά τους και βγήκαν από την τάξη.

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Σήμερα ήταν έτσι μια πολύ ευχάριστη μέρα. Μάλλον ήταν εποικοδομητική η συζήτηση που κάναμε χτες με τα παιδιά. Δεν προέκυψε κάποιο ιδιαίτερο ζήτημα και γενικά το κλίμα ήταν καλό. Μακάρι να είναι και οι επόμενες μέρες έτσι και ακόμα καλύτερες.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Δε χρειάστηκε να χρησιμοποιήσω κάποιες στρατηγικές για να λύσω θέματα πειθαρχίας. Δε χρειάστηκε έχω την εντύπωση. Για να είναι το κλίμα καλό πιστεύω ότι λειτούργησε η χτεςινή συζήτηση που κάναμε στην τάξη για την ενσυναίσθηση και το ότι τους ζήτησα συμπληρωματικά να μου γράψουν στο σπίτι τους τρόπους για να βελτιώσουμε το κλίμα στην τάξη. Και σήμερα κάποια παιδιά φέρανε κάποιες λύσεις και απαντήσεις στο πως μπορούμε να κάνουμε καλύτερο το κλίμα και τονίσανε ότι πρέπει να είμαστε πιο ομαδικοί και να βάζουμε στη θέση του άλλου τον εαυτό μας. Ίσως να λειτούργησε αυτό. Γενικά ήτανε πολύ καλό το κλίμα από την αρχή του μαθήματος και εύχομαι να συνεχιστεί έτσι.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τρίτη 3 Φεβρουαρίου 2015

3η ώρα (10:05-10:50): Μαθηματικά (μάθημα: «Το ψηφιδωτό»)

Η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν το βιβλίο του μαθητή των μαθηματικών. Τα περισσότερα παιδιά μιλάνε και αργούν λίγο να ησυχάσουν. Η Ζαχαρένια με την Κυριακή παίζουν ένα παιχνίδι με τα χέρια (σι μαριό). Η Στεφανία ζητά από τον Ηλία να διαβάσει την εκφώνηση της πρώτης άσκησης. Ο Ηλίας τη διαβάζει και μετά η Στεφανία ρωτά τα παιδιά τι πρέπει να κάνουν για να λύσουν την άσκηση. Ενώ τα παιδιά προτείνουν λύσεις, ο Λάζαρος πηγαينوέρχεται και η Στεφανία του λέει: «Λάζαρε γίνεται κάτι και περιφερόμαστε;». Έπειτα, ο Λάζαρος επιστρέφει στη θέση του και τα παιδιά συνεχίζουν να προτείνουν λύσεις. Μετά από λίγο περνάνε στην επόμενη άσκηση. Ο Λάζαρος μιλά και η Στεφανία του λέει: «Λάζαρε συμφωνείς; Ξέρεις που είμαστε;» και ο Λάζαρος δεν απαντά. Η Στεφανία βλέπει τον Ηλία που παίζει με τους μαρκαδόρους του και του λέει: «Βάλε τους μαρκαδόρους σου μέσα και απάντησέ μου πόσο κάνει 6 φορές το 3». Ο Ηλίας αφήνει τους μαρκαδόρους δίπλα από το βιβλίο και πιάνει τα καπάκια από τα kinder αυγουλάκια. Η Στεφανία του λέει: «Αφησε ότι πιάνεις και απάντησέ μου». Ο Ηλίας δεν απαντά. Ταυτοχρόνως ο Λάζαρος στέκεται όρθιος πίσω από την κουρτίνα που είναι δίπλα του και η Στεφανία του κάνει παρατήρηση. Μετά η Στεφανία εξηγεί την άσκηση στον πίνακα γράφοντας τα δεδομένα της και ρωτά όλα τα παιδιά να της πουν τη λύση. Η λύση δίνεται από ένα παιδί και στη συνέχεια η Στεφανία μοιράζει στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας με ασκήσεις εμπέδωσης του μαθήματος της μέρας. Αρχίζουν να λύνουν τις ασκήσεις και η Στεφανία περνά πάνω από το κάθε παιδί για να το βοηθήσει και να λύσει τις απορίες του. Όταν η Στεφανία φτάνει στον Ηλία τον βρίσκει να παίζει με τα καπάκια από τα kinder αυγουλάκια και του λέει: «Ηλία τι κάνεις; Που είναι η φωτοτυπία σου;». Ο Ηλίας δεν απαντά. Το φύλλο εργασίας του Ηλία είναι ακουμπισμένο στο πλάι του θρανίου και η Στεφανία το παίρνει και το τοποθετεί στο κέντρο του θρανίου δηλαδή μπροστά στον Ηλία. Έπειτα, η Στεφανία περνά δίπλα και από τα υπόλοιπα παιδιά. Η Μιχαέλα μιλά με την Ανριάνα και η Στεφανία τις λέει: «Μιχαέλα, κοιτάς εμένα εδώ». Μετά, η Στεφανία γράφει τα δεδομένα της άσκησης του φύλλου εργασιών στον πίνακα. Τότε πετάγονται όλα τα παιδιά μαζί και φωνάζοντας λένε την απάντηση και μάλιστα κάποια παιδιά σηκώνονται από τη θέση τους. Η Στεφανία σταματά να γράφει στον πίνακα και κοιτώντας τα παιδιά λέει: «Γιατί σηκώνεστε χωρίς να ρωτήσετε;». Τα όρθια παιδιά κάθονται, κάποια παιδιά σταματούν να μιλούν αλλά και κάποια συνεχίζουν. Η Στεφανία χτυπώντας το χέρι στη έδρα λέει: «Εξηγώ!». Έπειτα ηρεμούν όλοι και η Στεφανία ζητά από το Θωμά να λύσει την επόμενη άσκηση. Πετάγεται η Ζαχαρένια και λέει τη λύση της άσκησης. Η Στεφανία κοιτά τη Ζαχαρένια και της λέει με έντονο ύφος: «Ζαχαρένια λέω το Θωμά!». Έπειτα η Στεφανία

κάνει και άλλες ερωτήσεις στα παιδιά. Στη συνέχεια η Στεφανία βλέπει ότι ο Δήμος δεν έχει πάνω στο θρανίο του το φύλλο εργασίας του και του λέει: «Δήμο, που είναι η φωτοτυπία σου; Το ότι μάλωσες με το φίλο σου δε σημαίνει ότι δε συμμετέχουμε στο μάθημα». Ο Δήμος της λέει: «Δεν είναι φίλος μου» και η Στεφανία του λέει: «Συγγνώμη για το λάθος. Θα το συζητήσουμε μετά. Που είναι η φωτοτυπία σου;». Μετά συνεχίζεται το μάθημα με την επίλυση των υπόλοιπων ασκήσεων του φύλλου εργασιών. Κάποια στιγμή η Στεφανία σταματά το μάθημα επειδή βλέπει το Λάζαρο να μην προσέχει και του λέει: «Λάζαρε τι κάνεις εκεί πέρα πίσω; Πέσαμε τι κάναμε και γιατί το κάναμε αυτό στην άσκηση;». Ο Λάζαρος κρατά το κεφάλι του και λέει πως γράφει. Η Στεφανία του λέει: «Γράφεις; Καταλαβαίνεις τίποτα; Δε με νοιάζει να γράφεις, με νοιάζει να καταλαβαίνεις και να έχεις απορίες». Ο Λάζαρος συνεχίζει να κρατά το κεφάλι του και δε μιλά. Μετά η Στεφανία ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά να εξηγήσουν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για να επιλυθεί η άσκηση. Η Στέλλα ζητά το λόγο και η Στεφανία της τον δίνει. Ενώ η Στέλλα μιλά, η Στεφανία τη διακόπτει και λέει στο Λάζαρο: «Εδώ Λάζαρε προσέχουμε!». Η Στέλλα συνεχίζει να μιλά και ολοκληρώνει τη λύση της άσκησης. Έπειτα, η Στεφανία βλέπει ότι ο Ηλίας, ο Θωμάς και ο Δήμος μιλούν μεταξύ του και δεν έχουν πάνω στο θρανίο τους το φύλλο εργασίας τους. Τότε η Στεφανία μιλώντας και στους τρεις λέει: «Τώρα για πείτε μου είναι σωστό αυτό που κάνετε ο Ηλίας, ο Θωμάς και ο Δήμος;» και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης λένε «όχι». Μετά η Στεφανία μιλώντας και πάλι και στους τρεις λέει: «Που είναι η φωτοτυπία σας; Εάν δεν τα γράψετε, δε θα βγείτε το διάλειμμα έξω. Τα νευράκια έξω από την τάξη. Τις διαφορές σας θα τις λύσετε στο διάλειμμα. Δε θα κουβαλάτε τα προβλήματά σας μέσα στην τάξη. Παρακαλώ πολύ!». Ο Ηλίας βάζει τη φωτοτυπία του πάνω στο θρανίο του. Έπειτα, η Στεφανία λέει: Λοιπόν που είχαμε μείνει;» και δίνει το λόγο στην Ευγενία και το μάθημα συνεχίζεται. Ύστερα από λίγο, πετάγεται ο Δήμος και λέει ψάχνοντας μέσα στην τσάντα του: «Δεν είναι.» και η Στεφανία του λέει: « Τώρα τις μοιράσαμε τις φωτοτυπίες. Που πήγε πέταξε; Τώρα είναι σωστό να διακόπτεις το μάθημα;». Ο Δήμος συνεχίζει το ψάξιμο και με τη βοήθεια των συμμαθητών του βρίσκει τη φωτοτυπία του. Η Στεφανία υπενθυμίζει και στο Θωμά να βάλει τη φωτοτυπία του πάνω στο θρανίο του και μετά ξαναδίνει το λόγο στην Ευγενία και το μάθημα συνεχίζεται. Αργότερα η Στεφανία βλέπει το Λάζαρο να κρύβει το πρόσωπό του και του λέει: «Λάζαρε να σε βλέπω! Πονάει το κεφάλι σου Λάζαρε;», μα ο Λάζαρος δεν απαντά. Στη συνέχεια η Στεφανία σηκώνει το Δήμο για να λύσει την τελευταία άσκηση του φύλλου εργασίας. Μόλις ο Δήμος επιλύει την άσκηση η Στεφανία τον επιβραβεύει και ζητά από τα παιδιά να ανοίξουν και πάλι το βιβλίο τους για να λύσουν και άλλη μία άσκηση. Η Στεφανία εξηγεί στα παιδιά τι πρέπει να κάνουν. Ταυτόχρονα, ο Ηλίας χτυπά το μπουκάλι του νερού του με το μολύβι του, αλλά η Στεφανία δεν το σχολιάζει και συνεχίζει να δίνει εξηγήσεις. Μετά η Στεφανία αφήνει τα παιδιά να εργαστούν και αυτά το κάνουν ήρεμα και χωρίς να μιλούν μεταξύ τους. Η Στεφανία περνά δίπλα από κάθε παιδί για να δει τι κάνει. Ο Ηλίας χτυπά και πάλι το μπουκάλι του νερού του με το μολύβι του και βγάζει ήχους: «αια,αια». Η Στεφανία τον διακόπτει ζητώντας του να της πει τις σκέψεις του για την άσκηση. Ο Ηλίας απαντά και η Τρίτη ώρα τελειώνει.

6η ώρα: (Μελέτη)

Στην αρχή της ώρας αυτής η Στεφανία προσπαθεί να καταλάβει γιατί η Κυριακή το τελευταίο διάστημα δεν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις που έχει για τα μαθήματα στο σπίτι. Έτσι η Στεφανία λέει στην Κυριακή: «Κυριακή τον τελευταίο καιρό είσαι λίγον ασυνεπής στα μαθήματά σου. Γιατί; Τα γράφουμε στον πίνακα». Η Κυριακή λέει ότι σημειώνει τα μαθήματα και η Στεφανία τι ρωτά τότε τι συμβαίνει και η Κυριακή απαντά πως δεν τα πολυκοιτάει. Έπειτα, η Στεφανία κάνει στα παιδιά κάποιες ερωτήσεις για το προηγούμενο μάθημα. Σταματά όμως κάποια στιγμή γιατί γίνεται φασαρία και λέει: «Δε συνεχίζω αν δεν καθίσουν όλοι ήσυχα στα θρανία τους.» και μετά λέει: «Ελάτε τώρα να ελέγξουμε την άσκηση που είχατε στο σπίτι. Δε θέλω να ακούγεται κανένας. Σςς». Τα παιδιά λένε τις απαντήσεις σηκώνοντας το χέρι τους για να ζητήσουν το λόγο. Μόλις ολοκληρώνουν τον έλεγχο της άσκησης η Στεφανία λέει: «Πάμε στο βιβλίο. Διαβάζει η Παυλίνα». Ο Θωμάς έχει σηκωθεί και δείχνει στην Κυριακή κάτι στο βιβλίο του. Η Στεφανία διακόπτει την Παυλίνα και λέει: «Θωμά, Θωμά ακούς; Θωμά με κοιτάς; Φωτεινή με ακούτε; Έλα Παυλίνα

διαβάζεις». Τα παιδιά δεν ησυχάζουν και η η Στεφανία διακόπτει και πάλι την Παυλίνα λέγοντας: «Παυλίνα συγγνώμη. Περίμενε Παυλίνα να κάτσουν όλοι κάτω». Ο Ηλίας είναι όρθιος και η Στεφανία του λέει: «Ηλία τι πρέπει να κάνεις» και ο Ηλίας κάθεται στην καρέκλα του. Ο Θωμάς έχει πάνω στο θρανίο του νερομπογιές και η Στεφανία του ζητά να τις μαζέψει. Μετά η Στεφανία λέει: «Λέγε Παυλίνα» και η Παυλίνα διαβάζει. Όση ώρα διαβάζει η Παυλίνα ο Χρήστος παίζει με το αυτοκινητάκι του και η Μελίνα γελά. Η Στεφανία τα αντιλαμβάνεται και διακόπτει για λίγο την Παυλίνα και λέει: «Αρχίζω να ανησυχώ, δεν υπάρχει επικοινωνία.» και μετά ζητά από την Παυλίνα να συνεχίσει το διάβασμα. Μόλις η Παυλίνα ολοκληρώνει την ανάγνωση του κειμένου, η Στεφανία κάνει στα παιδιά μια ερώτηση σχετική με το κείμενο. Μετά την απάντηση που δόθηκε από τα παιδιά, η Στεφανία λέει στα παιδιά ότι θα κάνουν μια ομαδική εργασία. Λέει το θέμα στα παιδιά (Με τι μέσο συγκοινωνίας να πάω από την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη) και ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες στις οποίες δίνει και ένα όνομα (ντομάτες: ομάδα που θα υποστηρίζει το αυτοκίνητο, αγγούρια: ομάδα που θα υποστηρίζει το αεροπλάνο, κρεμμύδια: ομάδα που θα υποστηρίζει το λεωφορείο, πιπεριά: ομάδα που θα υποστηρίζει το τρένο). Έπειτα, η Στεφανία ζητά η καθεμία ομάδα να πιάσει από μια γωνία μέσα στην τάξη. Μόλις τα παιδιά καταλαμβάνουν το χώρο τους, η Στεφανία αρχίζει να τους δίνει οδηγίες για την ομαδική εργασία («Θα κάνετε ένα σύλλογο ως ομάδα. Πρέπει να σκεφτείτε και να γράψετε επιχειρήματα που θα εξηγούν το λόγο που είναι καλύτερα να διαλέξουμε το μέσο που υποστηρίζει η ομάδα σας και όχι τα άλλα. Σκεφτείτε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μέσων. Θα πάρει βραβείο η καλύτερη ομάδα. Σκεφτείτε και πως θα παρουσιάσετε τα επιχειρήματά σας και ποιος θα τα παρουσιάσει. »). Οι τέσσερις ομάδες συνεδριάζουν όρθιες. Μετά από λίγο η Στεφανία λέει: «Λοιπόν έτοιμες οι ομάδες;» και τα παιδιά φωνάζουν «ναι». Η Στεφανία ρωτά ποια ομάδα θα παρουσιάσει πρώτη και ζητά να ξεκινήσουν για να προλάβουν να παρουσιάσουν όλες οι ομάδες στο διαθέσιμο χρόνο. Τα παιδιά της ομάδας που θα παρουσιάσουν πρώτα πηγαίνουν μπροστά στον πίνακα και η Στεφανία ζητά από τα υπόλοιπα παιδιά να βρουν να καθίσουν κάπου για να ακούν όσα παιδιά παρουσιάζουν. Η Στεφανία λέει στην πρώτη ομάδα να ξεκινήσουν την παρουσίαση. Όση ώρα παρουσιάζει η πρώτη ομάδα, η Σουλτάνα, ο Λάζαρος και ο Ηλίας μιλούν και η Στεφανία τους λέει: «Λοιπόν, κινδυνεύετε να ακυρωθείτε». Ακολουθούν οι παρουσιάσεις και άλλων δύο ομάδων. Μετά χτυπά το κουδούνι και η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να μαζέψουν τα πράγματά τους. Σε όλα τα στάδια της ομαδικής εργασίας επικρατούσε φασαρία καθώς τα παιδιά μιλούσαν δυνατά και όλα μαζί χωρίς να περιμένουν τις περισσότερες φορές τη σειρά τους, καθιστώντας έτσι δύσκολη τη συνεργασία.

Απολογισμός της ημέρας

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Εεε ήτανε μια τυπική μέρα της τάξης μου έτσι με προβλήματα στην πειθαρχία που υπήρχανε πάντα, υπήρχανε και σήμερα. Υπάρχει μια γενικότερη αναστάτωση όπως επισημαίνουμε κάθε φορά. Εεε η αλήθεια είναι ότι είμαι και εγώ αρκετά κουρασμένη, νιώθω σήμερα ότι ήμουν και ίσως την πρώτη ώρα ειδικά να ήμουν και λίγο πιο επιθετική απέναντι στα παιδιά για να επιβάλλω την τάξη και να προχωρήσουμε στο μάθημα. Εεε εντάξει, προσπελάσιμα μεν αλλά δύσκολα δε θα έλεγα τα προβλήματα τα οποία δημιουργήθηκαν.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Αυτό το οποίο... Γιατί έχω μάλλον εστιάσει ότι το πρόβλημα στην τάξη είναι ότι υπάρχει αυτή η έλλειψη ομαδικότητας και ότι υπήρχανε διαπροσωπικές διαφορές των παιδιών, προσπάθησα να βρω τρόπους επίλυσης του προβλήματος κάνοντας ένα debate που οργανώσαμε με βάση τις ομαδούλες που κάνανε και με ιδεοθύελλα καταγράψανε έτσι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μεταφορικών μέσων. Εεε ναι μεν προσπαθώ να προσεγγίσουμε τα παιδιά, να 'ρθούνε πιο κοντά και να νιώσουνε πιο ασφαλή και ομάδα και να υπάρχει εμπιστοσύνη και συμπάρασταση ώστε να μην έχουμε προβλήματα μαλώσανε τι κάναμε και δημιουργούνται προβλήματα πειθαρχίας. Ωστόσο ακόμη ίσως θέλω να πιστεώω

ότι είναι ο χρόνος το μειονέκτημα, δεν έχουνε μάθει να συνεργάζονται και να δουλεύουνε ομαδικά και εκεί φυσικά πάλι πονοκεφαλιάζουμε και κάνουμε όλοι μαζί επειδή υπάρχουνε δυσκολίες στο να συνταχθούν σύμφωνα με τις αρχές μιας ομάδας. Η προσπάθεια λοιπόν σύσφιξης των σχέσεων για να καταπολεμήσουμε το αίτιο. Θέτω ως αίτιο της αναστάτωσης και της μη πειθαρχίας στην τάξη ότι δεν υπάρχει ομαδοσυνεργατικότητα και συνοχή.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τρίτη 10 Φεβρουαρίου 2015

δη ώρα: Θρησκευτικά

Η Στεφανία ξεκινά το μάθημα ρωτώντας τα παιδιά μια ερώτηση σχετική με το προηγούμενο μάθημα («Λοιπόν τι γινόταν την εποχή που ζούσε ο Αβραάμ;»). Τα παιδιά σηκώνουν το χέρι τους ζητώντας έτσι το λόγο από τη Στεφανία. Ο Λάζαρος είναι όρθιος και η Στεφανία του κάνει παρατήρηση («Λάζαρε πάλι είσαι όρθιος;») και μετά ο Λάζαρος κάθεται στη θέση του. Έπειτα η Στεφανία δίνει το λόγο στο Δήμο, ο οποίος αρχίζει να διηγείται. Ο Λάζαρος σηκώνεται πάλι, γλιστρά και χτυπά λίγο το πιγούνι του. Η Στεφανία ζητά από τη Φωτεινή να φέρει λίγο πάγο και μετά λέει στο Δήμο να συνεχίσει. Τα περισσότερα παιδιά μιλούν και ο Δημήτρης λέει: «Σταματήστε λίγο ρε παιδιά» και μετά συνεχίζει τη διήγησή του. Σε αυτό το διάστημα η Φωτεινή επιστρέφει στην τάξη και δίνει τον πάγο στο Λάζαρο. Μετά τη διήγηση του Δήμου η Στεφανία κάνει στα παιδιά την παρακάτω ερώτηση του βιβλίου: «Ποιους εμπιστεύομαι στη ζωή μου και γιατί;» και δίνει το λόγο στη Φωτεινή η οποία απαντά: « Την Κυριακή». Η Στεφανία ρωτά τα παιδιά αν ξέρουν τι σημαίνει 'εμπιστεύομαι'. Πετάγεται ο Δήμος και λέει: « Εγώ ξέρω. Έχω πει ένα μυστικό στο Θωμά και δεν το έχει πει ακόμα σε κανένα.». Ο Χρήστος παίζει με κάτι αποκριάτικα γυαλιά και η Στεφανία του ζητά να τα βάλει μέσα στην τσάντα. Η συζήτηση για την εμπιστοσύνη συνεχίζεται. Η Φωτεινή προσθέτει σε αυτό που είχε πει αρχικά ότι: «Εμπιστεύομαι αυτούς που θέλουν το καλό μας». Ο Δήμος λέει: « Εμπιστεύομαι τους γονείς μου. Όσα μου λέει τα κάνει». Η Στεφανία επισημαίνει ότι να με εμπιστευτείς σημαίνει: «Να έχεις πίστη σε εμένα ότι μπορώ να σε βοηθήσω». Τα παιδιά συνεχίζουν να λένε ποιον εμπιστεύονται και γιατί και η συζήτηση περί εμπιστοσύνης γίνεται σε ήρεμο κλίμα. Η Στεφανία τονίζει ακόμη ότι: «Η σχέση εμπιστοσύνης χτίζεται με τον καιρό!» καθώς και ότι: «Σίγουρα όμως έχουμε πίστη και εμπιστοσύνη στο Θεό!». Ύστερα η Στεφανία σημειώνει στον πίνακα τι πρέπει να φέρουν τα παιδιά για το επόμενο μάθημα εικαστικών καθώς και τις ενότητες που θα έχουν τα παιδιά να κάνουν επανάληψη για το διαγώνισμα στο μάθημα των θρησκευτικών. Τα παιδιά αντιγράφουν ήσυχα από τον πίνακα στο τετράδιό τους αλλά ο Θωμάς είναι όρθιος. Η Στεφανία του ζητά να καθίσει αλλά ο Θωμάς παραμένει όρθιος και μετά την παρατήρηση. Επίσης, η Κυριακή και η Παυλίνα είναι όρθιες και η Στεφανία λέει: «Κυριακή θα κάτσεις κάτω και θα σημειώσεις όπως όλοι; Παυλίνα επίσης». Τα κορίτσια κάθονται στις θέσεις τους. Μετά από πολύ λίγο χτυπά το κουδούνι και η Στεφανία εύχεται «Καλό μεσημέρι!» και τα παιδιά ανταποδίδουν την ευχή.

Δέσποινα: Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Η μέρα σήμερα πήγε πάρα πολύ καλά κατά τη γνώμη μου, αν και είχαμε έτσι αντικειμενικές δυσκολίες ότι ήταν ο καιρός κλειστός, δε βγήκαν να κάνουνε διάλειμμα, ότι ήταν εξάωρο, ότι είχαμε και κενό που μεσολαβεί που χαλαρώσανε με τη μουσική. Γενικότερα δεν είχαμε θέματα πειθαρχίας έντονα να λύσουμε, που μια απλή σύσταση ήταν αποτελεσματική και αποδοτική. Αν με ρωτάς ποια είναι η ειδοποιός διαφορά για τη σημερινή ημέρα, ίσως να είναι ότι έλειπε ένα από τα παιδιά στόχος στην τάξη που είναι ο Ηλίας. Που ακόμη και η ομαδική εργασία που κάναμε στη μελέτη ενώ είχαμε μια σύγκρουση από τη στιγμή που έφυγες και μετά επειδή η Μιχαέλα ήταν η μόνη που υπερασπιζόταν ένα όχημα και θεώρησε ότι την κάνουν επίθεση τα υπόλοιπα παιδιά ρωτώντας τα να τη φέρουν σε δύσκολη θέση με τα μειονεκτήματα του αυτοκινήτου ε λύθηκε άμεσα και αποτελεσματικά κάνοντας μια συζήτηση ότι όταν κάνουμε διάλογο υπάρχει ο λόγος και ο αντίλογος και ότι ο διάλογος στην ουσία αυτό, φέρει μετά και τα αποτελέσματα και μπορεί να υπάρχουνε συγκρούσεις που λύνονται με αυτόν τον ειρηνικό τρόπο τέλος πάντων. Δεν ξέρω αν είναι αν ακούγεται υπερβολικό, μάλλον είναι υποκειμενικό, αλλά νομίζω ότι η ιστορία της σημερινής ημέρας δείχνει ότι το πρόβλημα κάποιες στιγμές ότι τα προβλήματα δημιουργούνται από τον

Ηλία, ότι χαλάει τη διάθεση τη δική μου, ίσως να ξεκινάει από'μένα έτσι ως παιδαγωγός και προεκτείνεται και στα παιδιά ότι είναι σε μια δυσφορία, έχουνε νεύρα, έχουνε ένταση, σίγουρα πονάει και το κεφάλι τους έτσι δηλαδή αρχίζει και πλέον να γίνεται και σωματικό αυτό το πράγμα και είναι στην τσίτα. Φαντάζομαι ότι όταν είναι σε ένα περιβάλλον και ακούς φωνές και συνέχεια επιπλήξεις, υπάρχει γενικότερος εκνευρισμός σε όλη την τάξη. Υπάρχει αντιπαράθεση σε μ' ένα και στον Ηλία, συγκεντρώσου, γράψε, κάνε, οι συστάσεις αυτές, ε υπάρχει μια ένταση ανάμεσά μας αναμεταδίδεται με γεωμετρική πρόοδο σε όλο το τμήμα και δηλαδή υπάρχει αυτός ο τόνος, ο τόνος ο έντονος που μιλάμε μεταξύ μας μετά από εκεί. Για αυτό θα ήμουνα υπερ σε μια περίπτωση τέτοιου παιδιού να υπάρχει μια παράλληλη στήριξη ώστε να υπάρχει αποκλειστική προσοχή στο παιδί αυτό για να μην διαταράσσεται και όλο το τμήμα. Ναι μεν να κοινωνικοποιείται, γιατί έχει και πρόβλημα κοινωνικοποίησης ο Ηλίας αλλά από την άλλη να δουλεύει και το υπόλοιπο τμήμα κανονικά με τους ρυθμούς που πρέπει σε μια τάξη. Με τις εντάσεις πάντα δεν είπαμε ξαφνικά να είμαστε μια τάξη «νεκροταφείο» σε πολλά πολλά εισαγωγικά, παιδιά είναι ζωντανό οργανισμοί είναι αλλά να μάθουνε να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες χωρίς εκνευρισμό, χωρίς να περνάει πολύς πολύτιμος χρόνος, να λύνονται άμεσα και τα προβλήματα.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Εεε σήμερα απλές συστάσεις και πολύ ήπιων τόνων και με συζήτηση που δε χρειάστηκε και πολλές φορές νομίζω.

Ημερολόγιο επιτόπιας παρατήρησης - Τετάρτη 11 Φεβρουαρίου 2015

4η ώρα: Ιστορία

Στην αρχή η Στεφανία επιτρέπει στα παιδιά να ολοκληρώσουν τα αποκρίατικά καπέλα που έφτιαχναν την 3η ώρα με την κυρία που κάνει την αισθητική αγωγή. Μετά απο λίγο η Στεφανία λέει: «Λοιπόν τελειώσαμε. Να κάτσουμε λοιπόν. Έλα φτάνει παιδιά». Η Παυλίνα, η Χρυσή και η Μιχαέλα ζητάνε την άδεια να πάνε τουαλέτα («Να πάμε τουαλέτα γιατί έχουμε γίνει χάλια με χρυσόσκονη;») και η Στεφανία τους λέει: «ναι». Έπειτα, η Στεφανία λέει: «Λοιπόν καθίστε κάτω, λίγο να αρχίσουμε να λέμε την ιστορία.». Τα παιδιά συνεχίζουν να ασχολούνται με τα καπέλα. Ο Δήμος και ο Ηλίας ζητούν βοήθεια από τη Στεφανία για τη διακόσμηση του καπέλου και η Στεφανία τους βοηθά (να κολλήσουν τα φτερά, τις πούλιες και άλλα στα καπέλα τους). Κάποια από τα υπόλοιπα παιδιά καθαρίζουν τα θρανία τους, το πάτωμα και κάποια βελτιώνουν το καπέλο τους. Μετά από λίγο η Στεφανία λέει: «Λοιπόν τελειώνετε, σε 3 λεπτά πρέπει να ξεκινήσουμε μάθημα.». Τα παιδιά κάνουν φασαρία και η Στεφανία αναγκάζεται να δυναμώσει τη φωνή της και χτυπώντας το χέρι της στην έδρα λέει: «Λοιπόν καθόμαστε κάτω και αφήνουμε τα καπέλα μας στο πλάι στο θρανίο μας. Με το 3...1,2...». Ο Ηλίας πηγαίνει στην έδρα, και με έντονο ύφος ζητά επίμονα από τη Στεφανία να κολλήσει τα σύρματα πίπας στο καπέλο του και η Στεφανία του λέει: «Όχι, πέρασε η ώρα δεν αφήνω κανέναν γιατί να αφήσω εσένα. Μετά θα το συνεχίσεις. Όλοι έχουνε κάτσει στα θρανία τους πήγαινε κάτσε και εσύ. Σε παρακαλώ πάρα πολύ!». Πετάγεται και ο Δήμος και λέει: «Σε παρακαλεί λέμε.». Ο Ηλίας λέει ξανά με παραπονεμένο ύφος πως δεν έχει τελειώσει και η Στεφανία κάνει ξανά παρατήρηση στον Ηλία. Γενικά επικρατεί αναστάτωση και η Στεφανία λέει σε όλα τα παιδιά πως θα πει στην κυρία που τους κάνει αισθητική αγωγή να μην τους ξανακάνει κατασκευή. Ο Ηλίας κάθεται στη θέση του και η Στεφανία του λέει: «Άντε μπράβο, σ'ευχαριστώ.». Τα παιδιά συνεχίζουν να κάνουν φασαρία και η Στεφανία ζητά από τη Μιχαέλα να απαντήσει σε μια ερώτηση που αφορά το προηγούμενο μάθημα. Η Μιχαέλα αρχίζει να απαντά. Η Στεφανία διακόπτει τη Μιχαέλα επειδή βλέπει το Λάζαρο και την Αντριάνα να είναι πεσμένοι στο πάτωμα και λέει: «Λάζαρε και Αντριάνα θα σηκωθείτε όρθιοι;». Η Αντριάνα σηκώνεται αλλά ο Λάζαρος παραμένει καθιστός στο πάτωμα και η Στεφανία του λέει: «Λάζαρε με ακούς, δεν ακούω, δεν απαντάς. Λοιπόν δε θα βγούμε διάλειμμα άμα συνεχίσουμε έτσι! Λάζαρε κάτσε στο θρανίο σου. Γρήγορα σήκω! Σήκω και κάτσε! Λάζαρε ακούς που σου μιλάω;». Ο Λάζαρος απαντά νευριασμένος, φωνάζοντας «ναι!» και η Στεφανία του λέει: «Δε θα μου μιλάς εμένα έτσι. Να απαντάς σε αυτές τις ερωτήσεις που σου κάνω». Ο Λάζαρος κάθεται στη θέση του και η Στεφανία ζητά από τη

Μιχαέλα να συνεχίσει και αυτή το κάνει. Μετά από λίγο η Στεφανία διακόπτει και πάλι τη Μιχαέλα ρωτώντας το Λάζαρο που πάει καθώς τον βλέπει να σηκώνεται και να προχωράει . Ο Λάζαρος της απαντά ότι πάει στην τουαλέτα και η Στεφανία του λέει να πάρει το μπουφάν του. Μετά η Στεφανία λέει στη Μιχαέλα να συνεχίσει και η Μιχαέλα ολοκληρώνει την απάντησή της. Στη συνέχεια, η Στεφανία κάνει μια άλλη ερώτηση που αφορά το προηγούμενο μάθημα στη Χρυσή αλλά η Χρυσή δεν απαντά. Η Στεφανία ρωτά τη Χρυσή αν διάβασε και η Χρυσή της απαντά καταφατικά. Η Στεφανία δίνει στη Χρυσή λίγο χρόνο να σκεφτεί αλλά πετάγεται ο Δήμος και λέει την απάντηση. Η Στεφανία του λέει: «Εσύ αν ήσουν στη θέση της Χρυσής θα σου άρεσε;» και ο Δήμος απαντά : Δεν ξέρω. Κάντε μου το, να δω». Η Στεφανία μετά ζητά από τη Χρυσή να προετοιμάζεται καλύτερα για το μάθημα στο σπίτι. Έπειτα, η Στεφανία κάνει μια ακόμη ερώτηση που αφορά το προηγούμενο μάθημα και δίνει το λόγο στο Χρήστο, ο οποίος και απαντά σωστά. Αμέσως μετά η Στεφανία ρωτά το Λάζαρο ο οποίος όντας όρθιος απαντά σωστά. Η Στεφανία ρωτά και άλλους μαθητές και σε αυτό το διάστημα ο Λάζαρος χορεύει πίσω από το θρανίο του. Η Στεφανία δε λέει τίποτα στο Λάζαρο καθώς ακούει προσεκτικά τα παιδιά που απαντούν. Ύστερα από λίγο ο Λάζαρος κάθεται στη θέση του. Η Στεφανία ζητά από τα παιδιά να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση των Τρώων. Ο Λάζαρος φορά το καπέλο του και σηκώνεται και η Στεφανία λέει: «Λοιπόν δε θα συνεχίσω αν δεν κάτσεις. Λοιπόν Λάζαρε με το 3 τώρα! Εαν με διακόψετε ξανά θα χάσετε ένα πεντάλεπτο από το διάλειμμά σας!». Τα παιδιά λένε: «iiiiii!» και ησυχάζουν και κάθονται. Η Στεφανία αρχίζει να παραδίδει το επόμενο μάθημα. Κάποια παιδιά κοιτούν τη Στεφανία και προσέχουν τα λεγόμενά της, κάποια παιδιά χαζεύουν, κάποια μιλούν μεταξύ τους, η Μιχαέλα ασχολείται με το καπέλο της. Η Στεφανία λέει: «Γιατί νιώθω ότι δε με προσέχετε; Μιχαέλα μάζεψέ τα τώρα!». Η Στεφανία συνεχίζει να παραδίδει το μάθημα και τα παιδιά ακούν με ενδιαφέρον και κάνοντας ησυχία. Λίγο αργότερα χτυπά το κουδούνι για διάλειμμα.

Δέσποινα : Πώς θα χαρακτήριζες τη σημερινή ημέρα ως προς τα ζητήματα πειθαρχίας που προέκυψαν;

Στεφανία: Σήμερα το πρωί ξεκίνησε καλά η μέρα μας συνέχεια από την προηγούμενη και είχε έρθει και ο Ηλίας στην τάξη σήμερα κανονικά και ήμουνα και πάρα πολύ χαρούμενη και ευδιάθετη επειδή όλα είχαν εξελιχθεί καλά την προηγούμενη μέρα και ότι συνεχίστηκε αυτό και με δύσκολες συνθήκες αυτό που είχαμε πει και χτες. Μετά την Τρίτη ώρα ήταν κάπου δικαιολογημένα θεωρώ επειδή κάνανε κάτι πολύ χαρούμενο στα τεχνικά και ήταν ακόμη ενθουσιασμένα και μέχρι μετά η αλήθεια είναι ότι καθίσαν μετά από πολλές όμως συστάσεις και μετά καθίσανε και συνεργαστήκανε. Την τέταρτη ώρα χρειάστηκαν πολλές δικές μου προσπάθειες για επιβολή της πειθαρχίας. Βλέπω ότι δεν έχουν εμπεδώσει τους τρόπους του κοινωνικού φέρεσθαι στην τάξη αλλά και έξω φαντάζομαι. Δεν μπορεί να γυρνάν το διακόπτη και είμαι στην τάξη διαφορετικός από ότι είμαι στο σπίτι μου φαντάζομαι δεν μπορεί να είναι αυτό το πράγμα έτσι. Έτσι έχουνε μάθει και είναι κακότροπα, κακομαθημένα, καλομαθημένα, ο καθένας το μεταφράζει όπως θέλει αυτό το πράγμα αλλά δεν σέβονται δεν νιώθουν δεν δεν.

Δέσποινα: Ποιες στρατηγικές πειθαρχίας, από αυτές που χρησιμοποιείς προληπτικά και για αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων, θεωρείς ότι συνέβαλαν στην εξασφάλιση της αποτελεσματικότητας της σημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας;

Στεφανία: Εε ακόμη μία φορά προσπαθώ και τους λέω ότι δε θέλω εγώ να τους επιβάλλω την τιμωρία και να τους εμπνεύσω φόβο και να μπορέσω να επιβληθώ και να υπάρχει αυτή η πειθαρχία στην τάξη, η αναμενόμενη. Εε όμως καμιά φορά μπαίνω σε δίλημμα αν τελικά πρέπει σαν δασκάλα σαν εκπαιδευτικός σαν άνθρωπος να'μαι πιο αυστηρή και πιο κάθετη στις αποφάσεις που παίρνω όσον αφορά τις ποινές που πρέπει να επιβληθούν στα άτομα που ενοχλούν το μάθημα γιατί απογοητεύομαι σαν άνθρωπος μετά ότι εγώ προσπαθώ με ευγένεια όσο μπορώ έτσι και όπως εγώ μεταφράζω την ευγένεια έτσι αυτό είναι υποκειμενικό ότι ενώ προσπαθώ να είμαι διαλλακτική και ευγενική και να κάνω συστάσεις με το παρακαλώ και με το ορίστε και να τους επαναφέρω στην τάξη κάπου με αγνοούν επιδεικτικά και αυτό με πειράζει κυρίως σαν άνθρωπος. Ότι εγώ προσπαθώ να τους φέρω κοντά μου και να τους επανεντάξω έτσι μέσα στην ομάδα με ήπιο τόνο και αυτά δεν ακολουθούνε , δε μάλλον δε σέβονται, δεν εκτιμούν αυτόν τον τρόπο που ακολουθώ. Και εδώ βάζω πολλά ερωτηματικά

για το πως πρέπει να φερόμαστε γενικά έτσι και ότι τελικά ίσως αυτές οι ποινές, να είσαι αυστηρός και αυταρχικός δάσκαλος ίσως και να αποδίδει σε κάποιες στιγμές γιατί βλέπω ότι όλα τα απαξιώνουν τελικά. Εεε στην τέταρτη ώρα μετά από πολλές προσπάθειες που έκανα για επιβολή της πειθαρχίας αναγκάστηκα να τους απειλήσω ότι θα τους κρατήσω παραπάνω χρόνο για να τελειώσω το μάθημα γιατί στερήσαν από το μάθημα τα λεπτά αυτά τα λεπτά τα οποία μας λείπανε. Εε και τελικά μετά από πολλή κουβέντα είδα ότι συνεργάστηκαν. Δεν ξέρω αν ένιωσαν την απειλή ή αν τελικά έπιασε τόπο όλη αυτή η συζήτηση που κάναμε γιατί μετά ενώ αντιλήφθηκαν φαντάζομαι τα παιδιά ότι είχανε διάλειμμα συνέχισαν και παρακολουθούσανε το μάθημα χωρίς να αντιδράσουνε. Εκείνο το πεντάλεπτο, εφτάλεπτο νομίζω ότι πήγε πολύ καλά. Νομίζω ότι στα 50 λεπτά, στο δικό μου το τμήμα, έτσι και μπω με τη διάθεση να τους κάνω έτσι αυτή την «κατήχηση» μέσα σε πολλά έτσι εισαγωγικά ότι πρέπει να συνεργαζόμαστε και τα ίδια και τα ίδια και μετά πάω να ξεκινήσω, το μάθημα πάει καλά. Όμως δεν μπορούμε κάθε ώρα να το κάνουμε αυτό το πράγμα. Δηλαδή να βάζουμε την κασέτα να παίζει και μετά να ξεκινήσουμε το μάθημα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ενδεικτικά κοινωνιομετρικά τεστ των παιδιών - Συμπεράσματα

1ο Κοινωνιομετρικό τεστ

<p>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:</p> <p>1 α) Ποιο παιδί της τάξης σου θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;</p> <p>Θα καλούσα <u>Αλέξανδρος</u></p> <p>Θα καλούσα <u>Τάσος</u></p> <p>Θα καλούσα <u>Ανδρέας</u></p> <p>1 β) Ποιο παιδί της τάξης σου δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;</p> <p>Δε θα καλούσα <u>Νικόλας</u></p> <p>Δε θα καλούσα <u>Αλέξανδρος</u></p> <p>Δε θα καλούσα <u>Παύλος</u></p> <p>2 α) Με ποιο παιδί της τάξης σου θέλεις να παίξεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Θέλω να παίξω με <u>τον Βασίλη</u></p> <p>Θέλω να παίξω με <u>τον Ανδρέα</u></p> <p>Θέλω να παίξω με <u>τον Κατερίνα Κ.</u></p> <p>2 β) Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θέλεις να παίξεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>Νικόλας</u></p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>Αλέξανδρος</u></p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>κατερίνα Α.</u></p>	<p>3 α) Με ποιο παιδί της τάξης σου θα καθόσουν με γαρά στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Θα καθόμουν ενγάριστα με <u>τον Αλέξανδρο</u></p> <p>Θα καθόμουν ενγάριστα με <u>τον Ανδρέα</u></p> <p>Θα καθόμουν ενγάριστα με <u>τον Αθανάσιο</u></p> <p>3 β) Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θα ήθελες να καθίσεις; στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>τον Νικόλαο</u></p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>τον Βασίλη</u></p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>τον πατέρα και όλα τα κορίτσια</u></p>
---	---

2ο Κοινωνιομετρικό τεστ

<p>ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:</p> <p>1 α) Ποιο παιδί της τάξης σου θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;</p> <p>Θα καλούσα <u>την Μελίνα</u></p> <p>Θα καλούσα <u>την Κατερίνα</u></p> <p>Θα καλούσα <u>την Βασιλική</u></p> <p>1 β) Ποιο παιδί της τάξης σου δε θα καλούσες στο πάρτι των γενεθλίων σου; Ποιο άλλο; Ποιο άλλο;</p> <p>Δε θα καλούσα <u>Νικόλα</u></p> <p>Δε θα καλούσα <u>Αλεξάνδρα</u></p> <p>Δε θα καλούσα <u>Ευδοξία</u></p> <p>2 α) Με ποιο παιδί της τάξης σου θέλεις να παίξεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Θέλω να παίξω με <u>την Μελίνα</u></p> <p>Θέλω να παίξω με <u>την Κατερίνα</u></p> <p>Θέλω να παίξω με <u>την Βασιλική</u></p> <p>2 β) Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θέλεις να παίξεις; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>την Αλεξάνδρα</u></p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>την Ευδοξία</u></p> <p>Δε θέλω να παίξω με <u>την Ρόλα</u></p>	<p>3 α) Με ποιο παιδί της τάξης σου θα καθόσουν με χαρά στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Θα καθόμουν ευχάριστα με <u>την Μελίνα</u></p> <p>Θα καθόμουν ευχάριστα με <u>την Κατερίνα</u></p> <p>Θα καθόμουν ευχάριστα με <u>την Βασιλική</u></p> <p>3 β) Με ποιο παιδί της τάξης σου δε θα ήθελες να καθίσαις στο ίδιο θρανίο; Με ποιο άλλο; Με ποιο άλλο;</p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>τον Νικόλα</u></p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>την Αλεξάνδρα</u></p> <p>Δε θα ήθελα να καθίσω στο ίδιο θρανίο με <u>την Αγγελική</u></p>
---	---

Τα συμπεράσματα του κοινωνιομετρικού τεστ

Από τη μελέτη των απαντήσεων των παιδιών στις κοινωνιομετρικές ερωτήσεις, προέκυψε ότι το πιο δημοφιλές αγόρι στην τάξη είναι ο Δημήτρης και το πιο δημοφιλές κορίτσι είναι η Μελίνα. Επίσης, από τις απαντήσεις των παιδιών έγινε φανερό ότι το αγόρι με τη χαμηλότερη δημοτικότητα είναι ο Νικόλας και το κορίτσι με τη χαμηλότερη δημοτικότητα είναι η Αλεξάνδρα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Η ημιδομημένη κλινική συνέντευξη με τη δασκάλα

Δ: Καλημέρα Στεφανία!

Σ: Καλημέρα!

Δ: Τώρα θα σου κάνω κάποιες ερωτήσεις, πάλι όσον αφορά θέματα πειθαρχίας, απλά είναι και κάποιες ερωτήσεις λίγο πιο γενικές, όσον αφορά γενικά και το ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά επικεντρώσου στη φετινή σου εμπειρία περισσότερο γιατί είναι μια μελέτη της συγκεκριμένης τάξης.

Δ: Αρχικά θα ήθελα να μου πεις πως αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου ως εκπαιδευτικός.

Σ: Ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός... Πέρα από ότι είναι να μεταδώσω τις γνώσεις, να μεταλαμπαδεύσω όπως λέμε όλες τις γνώσεις σε γνωστικό επίπεδο, μετά από κει νομίζω ότι με τη συμπεριφορά μας αποτελούμε ένα κοινωνικό πρότυπο για τα παιδιά...ήμαστε φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών και ειδικά φέτος αυτό το ένιωσα ακόμα πιο σημαντικό, γιατί, αρχή μου νομίζω και έτσι πιστεύω ότι στο δημοτικό σχολείο που είμαστε εμείς δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί, ακόμα και από τον χειρότερο δάσκαλο το παιδί θα πάρει τις βασικές δεξιότητες ,ανάγνωση, γραφή και θα κάνει τις βασικές πράξεις. Όμως μετά από κει νομίζω ότι σημαντικός ρόλος είναι σ' αυτό ... στο να βοηθήσουμε τα παιδιά να βρουν την κοινωνική τους ταυτότητα και λειτουργώντας και μεις ως πρότυπο συμπεριφοράς και κοινωνικοποίησης. Άρα λοιπόν θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος μας μέσα στην τάξη, ότι το δικό μας φέρεσθαι αντανακλάται στο δικό τους φέρεσθαι με κάποιο τρόπο.. δηλαδή προσπαθούν να κωδικοποιήσουν τη δικιά μας συμπεριφορά, να τη μιμηθούν, να την αποδεχθούν να την απορρίψουν και γι' αυτό θεωρώ ότι πρέπει η δική μας συμπεριφορά να είναι πάρα πολύ προσεχτική και με γνώμονα αυτό προχωρώ και γω μες στην τάξη και διαλέγω κάποιες μεθόδους συγκεκριμένες.

Δ: Ωραία, για αυτές θα σε ρωτήσω πιο μετά πιο συγκεκριμένα. Τώρα πως αντιλαμβάνεσαι το ρόλο του μαθητή αντίστοιχα;

Σ: Πως αντιλαμβάνομαι το ρόλο του μαθητή ποιος είναι και τι είναι στην τάξη; Ποια είναι η σχέση του απέναντι στο δάσκαλό;

Δ: Όπως θέλεις, ναι μπορείς να το πιάσεις από όπου θέλεις...

Σ: Συνοδοιπόροι θα έλεγα ότι είναι ο δάσκαλος με το μαθητή, δε θέλω να το έχω απέναντί μου το παιδί. Σέβομαι την προσωπικότητά του , προσπαθώ να δω τα πράγματα από τη δικιά τους οπτική γωνία πως αντιλαμβάνονται τα πράγματα και σε γνωστικό... τώρα μιλάμε κυρίως για τη συμπεριφορά, δεν ξέρω εκεί τώρα επικεντρώνω...έτσι μου βγαίνει και ειδικά με όλες τις εικόνες που είχα από τη φετινή τη χρονιά ότι σημαντικό είναι να δούμε τι είναι τελικά αυτό που οδηγεί το παιδί στη συγκεκριμένη συμπεριφορά που αναπτύσσει στην τάξη. Νομίζω ότι αυτό είναι καλός οδηγός για να το αντιμετωπίσεις και να του ανοίξεις νέους δρόμους κατά τη δική σου βούληση , τα δικά σου πιστεύω και βάζω πάντα κάποια όρια στις συμπεριφορές των παιδιών ειδικά σε κάποιες χαοτικές καταστάσεις όπως έχουμε στην τάξη με τον Ηλία ή το Θωμά είμαστε από κοντά για να τους καθοδηγούμε κάθε φορά ποιο μονοπάτι να διαλέξουνε.

Δ: Ναι. Τώρα, εσύ σ αυτήν την τάξη, πως βίωσες σωματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά τη διδασκαλία;

Σ: Πραγματικά, η φετινή χρονιά ήταν πρωτόγνωρη και στην αρχή θα'λεγα σοκαριστική, γιατί, έχω επαναλάβει...συνήθως έπαιρνα μεγαλύτερα παιδιά Ε', ΣΤ' δημοτικού που ήμουνα προετοιμασμένη να αντιμετωπίσω κάποια προεφηβικά σύνδρομα της αντίδρασης, της αντίστασης, αδιαφορίας, της έντασης της φωνής και ξαφνικά μπαίνω σε μία τάξη Γ' δημοτικού μετά από 10 χρόνια που είχα να πάρω τρίτη και βλέπω τα καμώματα ενός παιδιού στο προεφηβικό στάδιο να τα αντιμετωπίζω στην Γ' δημοτικού. Γιατί δεν είναι μόνο ο Ηλίας και ο Θωμάς που δυσχεραίνουν όλο το έργο, ήταν γενικά όλη αυτή η χαοτική κατάσταση, που το'χω επαναλάβει κιόλας, στο σύνολο της τάξης. Ξεκίνησα με καλές

προθέσεις επειδή και γω είμαι μητέρα και λέω, μπορεί και το δικό μου το παιδί να εξελιχθεί σε ένα δύσκολο παιδί, είχα εικόνες, είχα ακούσματα γι' αυτήν την τάξη ότι είναι ένα δύσκολο τμήμα. Λέω, θα ξεκινήσω, θα μπω στην τάξη καλοπροαίρετα και ότι μπορεί και το δικό μου το παιδί αύριο μεθαύριο να παρουσιάσει τέτοιες δυσκολίες, άρα λοιπόν εγώ σα δασκάλα και ως μαμά, βλέποντας τα πράγματα έτσι πιο μαμαδίστικα, ότι πρέπει να φέρω τον εαυτό μου σε ένα επίπεδο να αντιμετωπίσω τα παιδιά αυτά, καλοπροαίρετα πάντα. Ότι παιδιά είναι και ότι μπορώ εγώ να τα οδηγήσω εγώ εκεί που έχω τα σάνταρ και κοινωνικότητες και παιδαγωγικού επιπέδου και εκπαιδευτικού. Η πρώτη λοιπόν ανάγνωση της τάξης από τη δική μου προσωπική οπτική γωνία ήταν σοκαριστική. Γιατί πραγματικά αυτή τη χαοτική κατάσταση δεν την είχα αντιμετωπίσει ούτε στην Α δημοτικού, ούτε στην Γ, ούτε στην Ε, ούτε στην Στ, λοιπόν ήταν πρωτόγνωρη εμπειρία. Όμως λέω θα το πάρω από την αρχή, έχω Α δημοτικού, άτακτα παιδιά και ότι ξεκινάμε από την αρχή! Προσπάθησα να επιστρατεύσω ότι τεχνικές είχα χρησιμοποιήσει τόσα χρόνια, εμπειρικά και πρακτικά για να μπορέσω να το αντιμετωπίσω. Δηλαδή ακόμα εξηγώντας τους κανόνες ότι δεν παίρνουμε τα πράγματα του αλουνού, ότι δεν πεταγόμαστε άνευ λόγου και ουσίας να πούμε οτιδήποτε, ότι δε βγαίνουμε από την τάξη χωρίς λόγο, ότι δεν κινούμαστε στην τάξη ξυπόλητοι, όλα αυτά τα οποία μου συνέβησαν μέσα στη χρονιά. Αυτό το πολέμησα μόνη μου μέχρι και το Δεκέμβριο. Τώρα νομίζω ότι είμαι πιο αναλυτική από ότι θα έπρεπε ίσως. Όλο αυτό βέβαια είχε αντίκτυπο ψυχοσωματικό σε μένα, με πολλούς πονοκεφάλους, να χάνω πραγματικά τον ύπνο μου μέσα στη νύχτα και να ταραζόμαι γιατί έβλεπα εικόνες μέσα από την τάξη και τις επαναλάμβανα στον ύπνο μου, να ανατρέχω σε διάφορα βιβλία και συγγράμματα είτε απ το βιβλιοπωλείο ή από αυτά που έχω από το πανεπιστήμιο για να επιστρατεύσω κάποιες τεχνικές, συζητώντας πάρα πολύ με τους συναδέλφους στο σχολείο, για να βρω κάποιες φόρμουλες τελοσπάντων που να μπορούν να είναι πρακτές στην τάξη αυτή. Εκεί λοιπόν, πριν τα Χριστούγεννα λίγο μετά που έκανα τη συζήτηση με τους γονείς, που ήταν Οκτώβριος μάλλον, η πρώτη συζήτηση, είδα λίγο μια καλύτερευση, δηλαδή από το -5 να πάμε στο μηδέν. Τελοσπάντων και λέω κάτι γίνεται, όμως για μένα ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντικό όλο αυτό. Μετά εκεί στα Χριστούγεννα θεωρώ ότι επειδή είχαμε κουραστεί είχαμε πάλι μία πτώση. Πάλι στενοχωρήθηκα πολύ, ματαιώθηκα πολύ και σαν άνθρωπος και σαν εκπαιδευτικός γιατί λέω μα τι γίνεται, γιατί τα παιδιά να μην ανταποκρίνονται στις δικές μου μεθόδους στα δικά μου πιστεύω και στις δικές μου προσδοκίες. Βέβαια τις δικές μου προσδοκίες τις είχα ρίξει αρκετά η αλήθεια είναι. Προσπαθούσα απλά να κατακτήσω πράγματα κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού που τα ζητάμε από ένα τετράχρονο παιδί.

Δ: Εννοείς στην πορεία που έβλεπες αυτήν την κατάσταση;

Σ: Στην πορεία, ναι, βιώνοντας συνέχεια την κατάσταση μέσα στην τάξη έβλεπα ότι πρέπει να ξεκινήσω από πιο πίσω ακόμα. Μετά από τις γιορτές, η αλήθεια είναι και εκεί προς το Πάσχα θα 'λεγα, ότι η κατάσταση και το τμήμα άρχισε να καλύτερευει. Άρχισε να γίνεται αυτό αντιληπτό και από μένα, επειδή πλέον μπορούσα να κάνω διδασκαλία περισσότερο από μία, δύο ώρες με τους δικούς μου τους ρυθμούς. Ποτέ δε ζητούσα να έχω μια τάξη νεκροταφείο, σ' αυτό είμαι πολύ ενάντια εγώ, η τάξη νομίζω ότι είναι ζωντανός οργανισμός, να λειτουργούμε με φωνές ναι, αλλά να ξέρουμε τα ανατροφοδοτικά διαλείμματα, όχι να είμαστε συνέχεια στο διάλειμμα, να κάνουμε on/ off τελοσπάντων, να υπάρχει ανταπόκριση των παιδιών, η πρόοδος τους φυσικά σε εκπαιδευτικό επίπεδο να βελτιώνεται μέρα με τη μέρα. Και εκεί στο Πάσχα άρχισα να λειτουργώ και να πηγαίνει πιο ομαλά όλη η κατάσταση. Με βοήθησε πάρα πολύ το γεγονός ότι άρχισα να έχω σκελετό διδασκαλίας ώστε να μην υπάρχουνε χάσματα, δηλαδή με βήματα, αυτό που κάναμε εμείς πορείες διδασκαλίας στο πανεπιστήμιο.

Δ: Πότε το ξεκίνησες περίπου θυμάσαι;

Σ: Περίπου το μήνα Φεβρουάριο. Με στενό σχεδιάγραμμα διδασκαλίας γιατί είδα ότι τα παιδιά αυτά στην τάξη αν τα αφήνω λίγο χαλαρά φυσικά απομακρυνθήκαμε από τα ομαδοσυνεργατικά... μεγάλης ομάδας και ανοιχτής ομάδας επειδή είχαμε προβλήματα, πιο στενά πράγματα, με κάποιες φορές λίγο μετωπική διδασκαλία και σιγά σιγά να ανήκουμε σε ομάδες των 2 ατόμων για να μην υπάρχει αυτή η χαοτική κατάσταση που υπήρχε στις μεγάλες ομάδες. Άρχισα λοιπόν να βλέπω ότι άρχισα να κάνω περισσότερο μάθημα από ότι να κάνω διδασκαλία και διδασχία των παιδιών πως πρέπει να συμπεριφέρονται και όχι και να

λειτουργεί λίγο το δικό μου σύστημα απέναντι στα παιδιά. Η επιβεβαίωση η επίσημη για μένα ήρθε κιόλας όταν ήρθε και η σύμβουλος μέσα στη τάξη, η οποία μας είχε δει και πριν τις γιορτές, μας είδε και εκεί κοντά στο Πάσχα, μήνα Απρίλιο, που επισήμανε κι αυτή ότι η διαφορά στην τάξη είναι πάρα πολύ μεγάλη προς το θετικό. Ότι πλέον έχουμε επίτευξη κάποιων στόχων όσον αφορά τους τομείς που είχαμε βάλει. Έτσι άρχισε να αναπτρώνεται το δικό μου το ηθικό, από το Φεβρουάριο δηλαδή και σιγά σιγά να βιώνω και γω τις επιτυχίες στην τάξη σε προσωπικό και σε ομαδικό επίπεδο. Γιατί ήμουν πάρα πολύ κουρασμένη πραγματικά, αλλά με επιμονή και υπομονή βελτιώθηκε αρκετά η κατάσταση μέσα στην τάξη.

Δ: Θυμάσαι το ενδιάμεσο διάστημα μετά τα Χριστούγεννα περίπου Ιανουάριο - Φεβρουάριο πως το βίωνες σωματικά ψυχολογικά και συναισθηματικά;

Σ: Κάποιες στιγμές έβλεπα ότι έφτανα στα πρόθυρα και στα τέτοια της απάθειας και δε μου άρεσε αυτό για μένα, ήταν ανησυχητικό. Δεν ήθελα να αντιμετωπίσω την τάξη ότι «έλα μωρέ» να μην μπορώ να κάνω κάτι, να μην μπορώ να κάνω αλλαγές, για αυτό όταν μ'έπιασε αυτό το πράγμα άρχισα να ενεργοποιούμαι περισσότερο με λίγο πιο συντονισμένο πρόγραμμα της ύλης και γενικά όλης της διαδικασίας στην τάξη γιατί ήθελα να δω άμεσα μια βελτίωση.

Δ: Και γι αυτό μετά το Φεβρουάριο άρχισες τα πιο στοχευμένα....

Σ: Ναι

Δ: Ωραία. Τώρα τι εμπόδια και δυσκολίες είχες στη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης;

Σ: Πηγές του κακού σε πάρα πολλά εισαγωγικά θα ορίζαμε ότι είναι μια διαπιστωμένη περίπτωση του Ηλία ο οποίος έχει πρόβλημα με την οριοθέτηση στη συμπεριφορά του. Μετά ήταν ο Θωμάς που λέμε ο οποίος με όλες αυτές τις υβριστικές του εκφράσεις χαλούσε το καλό κλίμα. Από εκεί και πέρα αυτές οι συμπεριφορές εξαπλώθηκαν σαν υιός σε ολόκληρη την τάξη. Στο τμήμα αυτό επικρατούσε αναρχία. Έκαναν κουμάντο τα παιδιά. Δεν ήξεραν τις αξίες του σεβασμού, ότι πρέπει να σέβονται επειδή ο άλλος είναι μεγαλύτερος ή λόγω επαγγέλματος. Με πείραζε που έπρεπε να τους υπενθυμίζω πως έπρεπε να συμπεριφέρονται σε μένα. Δεν ήθελα να με σέβονται εκ του επαγγέλματος αλλά λόγω της προσωπικότητας και νομίζω ότι σιγά σιγά είχαμε βελτίωση σε αυτούς τους τομείς.

Δ: Τα κύρια δηλαδή εμπόδια θεωρείς ότι κατά κάποιο τρόπο ξεκινούσαν από τον Ηλία και από το Θωμά αλλά όχι μόνο από αυτό. Σε όλη την τάξη επικρατούσε αναρχία.

Σ: Ναι αυτό. Είχανε μάθει να ζούνε σε μια ένταση. Δηλαδή προσπαθούσαν τα παιδιά να υπερκαλύψουν τα προβλήματα που δημιουργούσαν οι δυο συμμαθητές τους. Ίσως για να τραβήξουν την προσοχή του εκπαιδευτικού. Είχαν μάθει να είναι τοπ στη συζήτηση, τοπ στις φωνιμάρες, τοπ στον καβγά. Όλα τα έκαναν στο μέγιστο βαθμό.

Δ: Ωραία. Τώρα, ποιοι πιστεύεις ήταν οι λόγοι της δημιουργίας της φασαρίας; Αα μου το είπες στην ουσία. Άρα, ας το πούμε πολύ επιγραμματικά τώρα οι λόγοι της φασαρίας στην τάξη.

Σ: Γενικότερα η μη οριοθέτηση των παιδιών. Δεν ξέρουν να λειτουργούν με τους κανόνες μιας τάξης. Να μάθουν κανόνες συμπεριφοράς και λειτουργίας της τάξης. Εκεί είχανε το θέμα.

Δ: Πάμε λίγο σε κάτι άλλο τώρα. Πιστεύεις ότι η διαμόρφωση του χώρου της τάξης μπορεί να επηρεάσει τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης; Αν ναι, πώς και γιατί; Αν όχι, γιατί;

Σ: Στην τάξη αυτή προσπάθησα στην αρχή να δουλέψω ομαδοσυνεργατικά. Έκανα ομάδες των τεσσάρων, πέντε ατόμων. Πάρα πολύ ωραία, ιδανικά, αν ήταν τα παιδιά διαφορετικά και ήξεραν να λειτουργούν σε ομάδες. Θεωρούσα ότι αυτό στην τρίτη δημοτικού θα ήταν μια κεκτημένη δεξιότητα. Δυστυχώς όχι. Οι προσδοκίες της κοινωνικής συμπεριφοράς που έχεις για τα παιδιά τρίτης δημοτικού δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Άρα, πρέπει ο δάσκαλος να μάθει να αντιμετωπίζει το παιδί το δάσκαλο, ο συμμαθητής το διπλανό του σε πρώτη φάση και μετά να ανοίξει η ομάδα. Βαδίζουμε σύμφωνα με το υλικό. Έπρεπε να τα τακτοποιήσουμε χωροταξικά, να μάθουμε να λειτουργούμε με αυτόν τον τρόπο και σιγά σιγά με κάποιες εργασίες να τα κάνουμε να λειτουργούν σε μεγάλες ομάδες.

Δ: Έχεις να συμπληρώσεις κάτι πάνω σε αυτό;

Σ: Επίσης, είναι πολύ σημαντικό το να κινούμαι ανάμεσα στους μαθητές και να εναλλάσσω τους ρόλους. Πρέπει να είμαστε σε μια εγρήγορση. Δεν μπορούσα να αφήσω τα παιδιά αυτό που λένε πολλοί συνάδελφοι «έχετε ένα τέταρτο να λύσετε μια άσκηση», «να γράψετε ένα σκέφτομαι και γράφω». Ήταν σχεδόν αδύνατο. Έπρεπε να κάνουμε μικρές προτάσεις αρχικά γιατί δεν είχαμε κατακτήσει αυτό που λέμε το να είμαστε ήσυχοι και συγκεντρωμένοι σε αυτό που έχουμε να επιτελέσουμε για παραπάνω από δυο τρία λεπτά. όμως αυτό σταδιακά βελτιώθηκε με πάρα πολλές συστάσεις από μένα σε φιλικό πάντα τόνο.

Δ: Άρα, ήθελες η τάξη να είναι διαμορφωμένη έτσι ώστε να κινείται εσύ ανάμεσα.

Σ: Ναι ναι αλλά σε δυάδες. Ευελπιστώ του χρόνου να κάνουμε ευρύτερες ομαδοσυνεργατικές ομάδες.

Δ: Υπήρξε όμως μια ομάδα κοριτσιών που ήταν ήσυχη.

Σ: Ήταν πολύ καλή ομάδα αλλά δεν ήταν τόσο αποδεκτή από τα υπόλοιπα παιδιά.

Δ: Πιστεύεις ότι ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων όχι μόνο ο δικός σου αλλά και του σχολείου σε συνδυασμό μπορούν να επηρεάσουν την ισορροπία της τάξης; Αν ναι, πώς; Αν όχι, γιατί;

Σ: Ναι τελικά ανακάλυψα ότι είναι πολύ σημαντικό να γράφουμε τα στάδια διδασκαλίας. Αυτό με βοήθησε να είμαι προσηλωμένη στο στόχο μου για να μπορέσω να εντάξω και τα παιδιά. Επειδή δεν είχαν κανόνες, νομίζω ότι έφτασαν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Βοήθησε την τάξη. Άλλες χρονιές ήμουν πιο δημιουργική αλλά στην τάξη αυτή λειτούργησε να ακολουθώ ένα πρόγραμμα. Το σφιχτό πρόγραμμα βοήθησε την τάξη αυτή να μην παρεκλίνει.

Δ: Χρησιμοποίησες συγκεκριμένες πειθαρχικές στρατηγικές για τη διατήρηση της ισορροπίας της τάξης; Περιέγραψε μου αναλυτικά.

Σ: Αρκετά καλά λειτούργησε το χαρτί της αυτοκριτικής. Βάζεις το παιδί κριτή των πράξεών του. Απέφυγα αναχρονιστικές μεθόδους. Προσπαθούσα να τους δείξω πόσο οι ενοχλητικές συμπεριφορές επηρεάζουν τον άλλον.

Δ: Η τεχνική δηλαδή που χρησιμοποίησες είναι να καταλάβουν τι κάνουν και πώς λειτουργεί αυτό στην τάξη.

Σ: Ναι και προσπαθούσα να δείξω πόσο σημαντικό είναι να αναλαμβάνεις τις ευθύνες των πράξεών σου.

Δ: Πώς θεωρείς ότι τα παιδιά αντέδρασαν σε αυτές τις πειθαρχικές στρατηγικές που εφαρμόζεις;

Σ: Αντιδραστικά αρχικά. Επέρριπταν τις ευθύνες παντού εκτός από τον εαυτό τους. όμως σιγά σιγά ξεπέρασαν τον εγωισμό τους και προσπαθούσαν να καταλάβουν πώς νιώθει ο άλλος.

Δ: Ποια ήταν η στάση του διευθυντή και των συναδέλφων σου σχετικά με τα προβλήματα που προέκυπταν στην τάξη;

Σ: Ο διευθυντής είχε την τάση να απομακρύνεται το παιδί από την τάξη και να ασχολείται για παράδειγμα με τον υπολογιστή για να μην ενοχλεί. Δεν συμφωνούσα με την τακτική του. Οι συνάδελφοι με κατανοούσαν και προσπαθούσαν να μου βρουν λύσεις. Επίσης, διαπίστωναν τις αλλαγές του τμήματός μου. Μοιραζόμασταν σκέψεις και εμπειρίες και αυτό βοηθούσε αρκετά.

Δ: Ποια ήταν η συνεργασία σου με τη σχολική σύμβουλο;

Σ: Στην τάξη ήρθαν και οι δύο σχολικοί σύμβουλοι. Και της ειδικής αγωγής η οποία βοήθησε πολύ στην περίπτωση του Νικόλα που είχε θέμα οριοθέτησης. Πολλές φορές και μέσα από τις διαφωνίες μας προέκυπτε αποτέλεσμα. Επίσης, υπήρξαν φορές που αποδέχονταν τις τακτικές που εφαρμόζα και αυτό με έκανε να νιώθω καλά.

Δ: Ποια ήταν η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών;

Σ: Νομίζω πήρα ένα σημαντικό μάθημα. Είμαστε μόνοι μας μέσα στην τάξη. Είχα την αποδοχή των γονιών και είχα ψυχολογική ενθάρρυνση. Δεν είχα αρνητικό κλίμα.

Δ: Είσαι ευχαριστημένη από τη φετινή σχολική χρονιά συνολικά; Αν όχι, τι θα άλλαζες;

Σ: Η εξέλιξη της ήταν καλή. Θα ξαναδουλέψω αυτό το τμήμα. Έχω την επιθυμία να δω σε πιο επίπεδο έχουν φτάσει. Ευελπιστώ ότι θα πάμε σε πιο υψηλό επίπεδο. Η πρώτη περίοδος ήταν απογοητευτική αλλά η εξέλιξη ήταν καλή.

Δ: Υπάρχει κάτι άλλο που θα μπορούσες να συμπληρώσεις πάνω σε αυτά που σε ρώτησα και σχετικά με ζητήματα πειθαρχίας που δεν ανέφερα;

Σ: Όχι. Δεν παίρνω κάποιο οδηγό και εγώ. Εμπειρικά λειτούργησα και εφάρμοσα. Χαίρομαι που τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα μου. Ήρθαμε πιο κοντά στο τέλος της χρονιάς.

Δ: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ Στεφανία. Εύχομαι η επόμενη χρονιά να'ναι καλύτερη και όπως τη θέλεις.

Σ: Ευχαριστώ πολύ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης ιχνογραφήματος

Η οδηγία που δόθηκε στη δασκάλα για να κάνει το πρώτο ιχνογράφημα ήταν:
Ζωγράφισε τις πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία.

ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΣΕ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ



Ιχνογράφημα 1. Πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία.

Συνέντευξη για το ιχνογράφημα 1:

Δ: Εξήγησε μου τι αποτύπωσες στο ιχνογράφημα με θέμα: Πειθαρχικές στρατηγικές για μια τάξη σε ισορροπία.

Σ: Έχω τοποθετήσει τους πολλαπλούς μου εαυτούς ανάμεσα στα παιδιά με γνώμονα την αγάπη και τη δοτικότητα. Το να δίνω και να παίρνω πίσω. Τα παιδιά επίσης να επικοινωνούν και να δίνουν και να παίρνουν αγάπη. Η αγάπη δεν είναι ένα μονόδρομο συναίσθημα. Είναι αμφίδρομο. Άρα, δίνω και παίρνω. Νιώθω και δέχομαι και απορρίπτω βέβαια, αλλά εξηγώ γιατί απορρίπτω. Επικοινωνώ. Θεωρώ ότι η πειθαρχία έχει να κάνει με αυτό το πράγμα. Πειθαρχώ, πείθομαι στις αρχές της αγάπης, της επικοινωνίας, της συμπαράστασης και της αλληλεγγύης.

Δ: Και με το πολλαπλό τι εννοείς;

Σ: Προσπαθώ να είμαι ανάμεσα σε όλους και να είμαι δοτική σε όλους. Να μην ξεχωρίζω τα παιδιά και ειδικές κατηγορίες παιδιών. Και σιγά σιγά οι λίγοι να γινόμαστε πολλοί. Προσπαθώ να είμαι η ίδια σε όλους.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα έχει στο πάνω μέρος του τον τίτλο «ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΣΕ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ». Κάτω από τον τίτλο είναι σχεδιασμένο ένα ορθογώνιο πλαίσιο το οποίο καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος του χαρτιού. Στο

εσωτερικό του πλαισίου αυτού διακρίνονται εννιά χαμογελαστές ανθρώπινες φιγούρες. Συγκεκριμένα στην αριστερή του μεριά ξεχωρίζει μια γυναικεία φιγούρα με μακριά μαλλιά η οποία είναι και η μεγαλύτερη σε μέγεθος από τις υπόλοιπες φιγούρες που απεικονίζονται στο ιχνογράφημα. Αριστερά από το κεφάλι της φιγούρας αυτής ξεκινούν δύο βέλη πάνω από τα οποία είναι σχεδιασμένη μια καρδούλα και δεξιά από το κεφάλι της φιγούρας αυτής ξεκινούν έξι βέλη πάνω από τα οποία είναι επίσης σχεδιασμένη μια καρδούλα. Από τα δύο βέλη αριστερά της φιγούρας το ένα καταλήγει σε ένα αγοράκι και το άλλο σε ένα κοριτσάκι. Ανάμεσα από τα δύο αυτά παιδιά υπάρχει μια καρδούλα και μπροστά τους βρίσκεται ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Από την πάνω δεξιά γωνία του ορθογωνίου αυτού παραλληλογράμμου ξεκινά ένα βέλος το οποίο καταλήγει στο κέντρο του σώματος της γυναικείας φιγούρας. Από τα έξι βέλη τα οποία βρίσκονται στα δεξιά της γυναικείας αυτής φιγούρας, τα δύο καταλήγουν σε δύο κορίτσια, ανάμεσα από τα οποία υπάρχει μια καρδούλα και μπροστά τους βρίσκεται ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο παρόμοιο με το άλλο. Από την πάνω αριστερή γωνία του ορθογωνίου αυτού παραλληλογράμμου ξεκινά ένα βέλος το οποίο καταλήγει στο κέντρο του σώματος της γυναικείας φιγούρας. Τα υπόλοιπα τέσσερα βέλη, τα οποία βρίσκονται στα δεξιά της γυναικείας αυτής φιγούρας, καταλήγουν σε τέσσερα παιδιά δύο εκ των οποίων είναι κορίτσια και δύο είναι αγόρια. Το ένα κορίτσι και το ένα αγόρι είναι σχεδιασμένα το ένα δίπλα στο άλλο και ανάμεσα τους υπάρχει μια καρδούλα. Απέναντι από το κορίτσι είναι σχεδιασμένο το άλλο αγόρι και απέναντι από το αγόρι είναι σχεδιασμένο το άλλο κορίτσι. Ανάμεσα και σε αυτά τα δύο παιδιά υπάρχει μια καρδούλα. Ανάμεσα από τις παραπάνω δυάδες παιδιών βρίσκονται δύο ενωμένα ορθογώνια παραλληλόγραμμο τα οποία έχουν περίπου το ίδιο μέγεθος με τα προηγούμενα. Από το κεφάλι του κοριτσιού, το οποίο βρίσκεται δεξιά από τα δύο αυτά ενωμένα ορθογώνια παραλληλόγραμμο, ξεκινά ένα βελάκι το οποίο καταλήγει στη μύτη του τέταρτου από τα έξι βέλη τα οποία βρίσκονται στα δεξιά της γυναικείας φιγούρας. Από τα πόδια του αγοριού, το οποίο βρίσκεται δεξιά από τα δύο ενωμένα ορθογώνια παραλληλόγραμμο, ξεκινά ένα βελάκι το οποίο καταλήγει σε μια καρδιά. Από το κορίτσι που είναι απέναντι από αυτό το αγόρι ξεκινά ένα βέλος το οποίο καταλήγει στην πάνω δεξιά γωνία του ορθογωνίου παραλληλογράμμου που βρίσκεται μπροστά από τα δύο κορίτσια, στο κέντρο περίπου του ιχνογραφήματος. Κάτω από όλα τα παραπάνω ορθογώνια παραλληλόγραμμο υπάρχουν δυο βέλη. Το ένα ξεκινά από αριστερά και το άλλο από δεξιά και η μύτη του ενός βέλους δείχνει τη μύτη του άλλου βέλους και πάνω από το κάθε βέλος είναι σχεδιασμένη μια καρδιά. Στο κάτω αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος είναι σχεδιασμένο ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο όμοιο με τα άλλα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το παρόν ιχνογράφημα, μάλλον απεικονίζει μια σκηνή της καθημερινότητας της δημιουργού του ιχνογραφήματος. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον τίτλο του ιχνογραφήματος: «ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΣΕ ΙΣΟΡΡΟΠΙΑ» η σκηνή αυτή εκτυλίσσεται σε μια τάξη ενός σχολείου η οποία βρίσκεται σε «κατάσταση ισορροπίας». Το ορθογώνιο πλαίσιο που βρίσκεται κάτω από τον τίτλο και στο εσωτερικό του οποίου απεικονίζεται η τάξη πιθανώς δηλώνει ότι η δημιουργός του ιχνογραφήματος θεωρεί απαραίτητη την οριοθέτηση ώστε η τάξη να βρίσκεται σε ισορροπία. Αναφορικά με τις φιγούρες, η μεγαλύτερη σε μέγεθος φιγούρα προφανώς απεικονίζει τη δασκάλα της τάξης και οι υπόλοιπες φιγούρες τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Τα ορθογώνια παραλληλόγραμμο που είναι σχεδιασμένα μπροστά από τα παιδιά προφανώς αποτελούν τα θρανία της τάξης. Το μέγεθος των μαθητών σε συνδυασμό με τα θρανία που είναι σχεδιασμένα μπροστά τους δηλώνουν ότι πρόκειται για μια τάξη του δημοτικού σχολείου. Τόσο η δασκάλα όσο και όλα τα παιδιά απεικονίζονται χαμογελαστά, κάτι που υποδηλώνει ότι επικρατεί ένα ευχάριστο κλίμα μέσα στην τάξη και το οποίο προφανώς για τη δημιουργό του ιχνογραφήματος αποτελεί προϋπόθεση για να βρίσκεται η τάξη σε ισορροπία. Τα βελάκια που ξεκινούν από το κεφάλι της γυναικείας φιγούρας και καταλήγουν στα παιδιά ίσως να δηλώνουν τις γνώσεις που μεταδίδει η δασκάλα στα παιδιά. Το γεγονός ότι πάνω από τα βελάκια υπάρχουν καρδούλες μπορεί να σημαίνει ότι η δασκάλα εκτός από τις γνώσεις τις

δίνει και την αγάπη της στα παιδιά. Τα βελάκια που ξεκινούν από τα παιδιά και δείχνουν τη δασκάλα προφανώς υποδηλώνουν πως και τα παιδιά δίνουν την αγάπη τους στη δασκάλα τους. Επίσης, ανάμεσα στα παιδιά που κάθονται στο ίδιο θρανίο υπάρχουν καρδούλες οι οποίες μάλλον θέλουν να δείξουν ότι τα παιδιά είναι αγαπημένα μεταξύ τους. Η αγάπη αυτή δεν περιορίζεται στα παιδιά που κάθονται στο ίδιο θρανίο, αλλά το κάθε παιδί από τη μια γωνιά της εικονιζόμενης τάξης εώς την άλλη συμπεριφέρεται με αγάπη στα άλλα παιδιά. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι κάτω από όλα τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα του ιχνογραφήματος υπάρχουν δύο αντικριστά βέλη και πάνω από το κάθε βέλος είναι σχεδιασμένη μια καρδιά. Έτσι μάλλον η εκπαιδευτικός θέλει να δείξει ότι με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή όταν τα μέλη της τάξης αλληλεπιδρούν με αγάπη, η τάξη διατηρείται σε ισορροπία. Στο κάτω αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο που απεικονίζεται μάλλον συνιστά την έδρα της δασκάλας της τάξης. Όπως φαίνεται στο ιχνογράφημα η δασκάλα δε βρίσκεται κοντά στην έδρα της αλλά δίπλα στα παιδιά. Αυτό πιθανόν να υποδηλώνει ότι η δημιουργός του ιχνογραφήματος επιδιώκει την άμεση αλληλεπίδραση με τα παιδιά. Επίσης, το γεγονός ότι η δασκάλα απέχει από την έδρα της σε συνδυασμό με τις καρδούλες που υπάρχουν στο ιχνογράφημα ανάμεσα στις φιγούρες, πιθανώς υποδηλώνει τη σημασία που δίνει η δημιουργός του ιχνογραφήματος στη συναισθηματική επαφή της με τα παιδιά προκειμένου η τάξη να βρίσκεται σε ισορροπία.

Η οδηγία που δόθηκε στη δασκάλα για να κάνει το δεύτερο ιχνογράφημα ήταν: Ζωγράφισε τις πειθαρχικές στρατηγικές όταν η τάξη είναι σε «κρίση».



Ιχνογράφημα 2. Πειθαρχικές στρατηγικές σε μια τάξη σε «κρίση».

Συνέντευξη για το ιχνογράφημα 2:

Δ: Πες μου τι αποτύπωσες στο ιχνογράφημα με θέμα: Πειθαρχικές στρατηγικές σε μια τάξη σε «κρίση»;

Σ: Όταν είναι ένα θέμα το οποίο προκύπτει με ένα παιδί δίνω το χαρτί με την αυτοαξιολόγηση της πράξης που έχει κάνει. Ρωτάω το παιδί απευθυνόμενη στο ίδιο τι ακριβώς γίνεται, πάντα όσο μπορώ και όσο είμαι σε ψυχολογική κατάσταση πέρα και ήρεμα και περιμένω τις δικές του απαντήσεις και ερμηνείες για την συμπεριφορά την οποία ανέπτυξε και μετά μέσα από τη συζήτηση να αναδομηθεί πάλι η σχέση μας και να καταλάβει

ο ένας τα κίνητρα του αλλουνού. Όταν κάτι είναι ομαδικό και αφορά περισσότερα παιδιά ανοίγουμε το θέμα περισσότερο και το συζητάμε όλοι μαζί και προσπαθούμε να βρούμε λύση. Είμαστε προβληματισμένοι. Κάποιοι είναι και λίγο χαρούμενοι επειδή ίσως δε συμμετέχει στο συμβάν αλλά θέλουμε και τη δικιά του γνώμη, να ερμηνεύσει και αυτός τα γεγονότα έτσι όπως τα βιώνει και ο ίδιος μέσα στην τάξη.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα έχει στο πάνω μέρος του, υπογραμμισμένο τον τίτλο «ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΣΕ ΚΡΙΣΗ». Κάτω από τον τίτλο το ιχνογράφημα χωρίζεται σε δύο μέρη (αριστερό και δεξί) από το διαζευκτικό «ή» και το σύνδεσμο «και» (ή/και).

Στο πάνω αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος βρίσκονται σχεδιασμένα δύο ορθογώνια παραλληλόγραμμα. Στο κέντρο του ενός από αυτά είναι γραμμένη η λέξη «ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ» μέσα σε ένα ορθογώνιο πλαίσιο. Πάνω από αυτό το ορθογώνιο παραλληλόγραμμα είναι σχεδιασμένο ένα αγόρι, πάνω από του οποίου το κεφάλι φαίνεται ένα ερωτηματικό. Δίπλα στο αγόρι είναι σχεδιασμένη μια γυναικεία φιγούρα. Ανάμεσά τους είναι σχεδιασμένα δύο βέλη (το ένα ξεκινά από το αγόρι και το άλλο από τη γυναικεία φιγούρα) πάνω από τα οποία βρίσκεται μια καρδούλα. Το στόμα και των δύο παραπάνω φιγουρών είναι σαν μια παύλα με ελαφριά κλίση προς τα κάτω.

Πάνω από το άλλο ορθογώνιο παραλληλόγραμμα βρίσκονται ένα χαμογελαστό αγόρι και μια χαμογελαστή γυναικεία φιγούρα. Ανάμεσά τους είναι σχεδιασμένα δύο βέλη (το ένα ξεκινά από το αγόρι και το άλλο από τη γυναικεία φιγούρα) κάτω από τα οποία βρίσκεται μια καρδούλα.

Στο δεξί μέρος του ιχνογραφήματος και λίγο κάτω από τη μέση διακρίνονται πέντε φιγούρες τοποθετημένες η μία δίπλα στην άλλη. Στη μέση βρίσκεται μια γυναικεία φιγούρα που μοιάζει προβληματισμένη. Αριστερά από τη γυναικεία αυτή φιγούρα είναι σχεδιασμένα ένα αγόρι και ένα κορίτσι τα οποία δείχνουν επίσης προβληματισμένα. Δεξιά από τη γυναικεία αυτή φιγούρα φαίνεται ένα χαρούμενο αγόρι και ένα λυπημένο κορίτσι. Ανάμεσα σε κάθε δυάδα φιγουρών υπάρχει ένα διπλής κατεύθυνσης βέλος, δηλαδή ένα βέλος που έχει μία μύτη η οποία δείχνει στη μία φιγούρα και από την άλλη μεριά έχει μια μύτη που δείχνει στην άλλη φιγούρα. Από τα πόδια της γυναικείας φιγούρας ξεκινούν τέσσερα βέλη τα οποία καταλήγουν αντιστοίχως στα πόδια των τεσσάρων παιδιών.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα αυτό, πιθανώς αφορά σε στιγμές της καθημερινότητας της δημιουργού του ιχνογραφήματος. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τον τίτλο του ιχνογραφήματος: «ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΣΕ ΚΡΙΣΗ» οι στιγμές αυτές λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική τάξη η οποία βρίσκεται «σε κρίση».

Όσον αφορά τις φιγούρες, η γυναικεία φιγούρα προφανώς απεικονίζει τη δασκάλα της τάξης και οι υπόλοιπες φιγούρες τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης. Τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα που είναι σχεδιασμένα μπροστά από τα παιδιά προφανώς αποτελούν τα θρανία της τάξης. Το μέγεθος των μαθητών σε συνδυασμό με τα θρανία που είναι σχεδιασμένα μπροστά τους δηλώνουν ότι πρόκειται για μια τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το γεγονός ότι η δημιουργός του ιχνογραφήματος έχει χωρίσει το ιχνογράφημα σε δύο μέρη (αριστερό και δεξί) με το διαζευκτικό «ή» και το σύνδεσμο «και» (ή/και), μάλλον δηλώνει τις διαφορετικές πειθαρχικές στρατηγικές που η ίδια αξιοποιεί σε δύο διαφορετικές περιστάσεις στις οποίες η τάξη βρίσκεται σε κρίση. Συγκεκριμένα στο αριστερό μέρος του ιχνογραφήματος πιθανώς απεικονίζεται μια περίπτωση στην οποία η «κρίση» στην τάξη οφείλεται στη συμπεριφορά ενός αγοριού και ο τρόπος που αυτή αντιμετωπίζεται από τη δασκάλα. Η δασκάλα φαίνεται πως επιλέγει την κατ'ιδίαν συζήτηση με το παιδί. Στην αρχή η δασκάλα και ο μαθητής φαίνονται από την έκφραση του προσώπου τους στενοχωρημένοι με ότι συνέβη. Τα βελάκια και η καρδιά που είναι ανάμεσά τους μάλλον φανερώνουν ότι για την

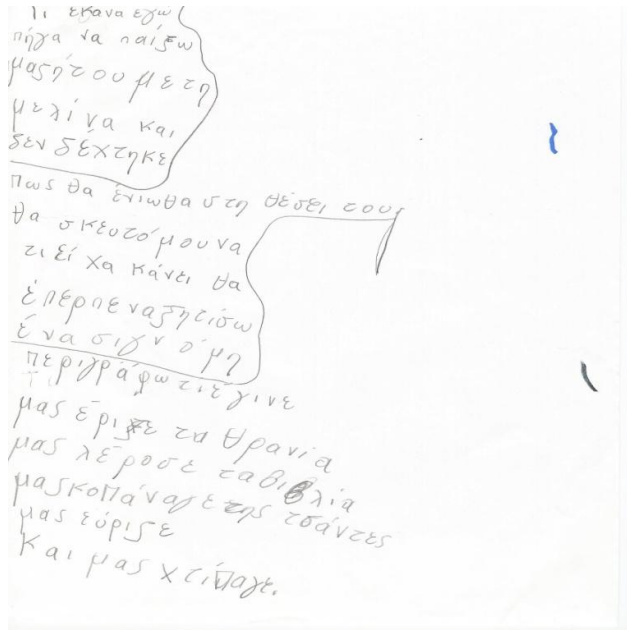
επίλυση του ζητήματος που προέκυψε, αναπτύσσεται μια συζήτηση ανάμεσα στη δασκάλα και στο μαθητή η οποία γίνεται με ενδιαφέρον και αγάπη. Επίσης, το ερωτηματικό πάνω από το κεφάλι του αγοριού πιθανώς θέλει να δείξει ότι η δασκάλα ζητά από το παιδί να αναλογιστεί τις δικές του ευθύνες. Στη συνέχεια η δασκάλα μάλλον ζητά από το παιδί να αξιολογήσει τον εαυτό του γραπτώς καθώς διακρίνεται η λέξη «ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ» επάνω στο θρανίο. Μετά από αυτές τις δράσεις της δασκάλας φαίνεται πως η «κρίση» περνά καθώς τα πρόσωπα που είναι σχεδιασμένα στο άλλο θρανίο είναι χαρούμενα. Επιπλέον, τα βελάκια που είναι ανάμεσά τους αλλά και η καρδιά που βρίσκεται ανάμεσα στα πόδια των δύο φιγούρων υποδηλώνουν ότι η σχέση τους βασίζεται στην αγάπη.

Στο δεξί μέρος του ιχνογραφήματος μάλλον απεικονίζεται μια περίπτωση στην οποία η «κρίση» στην τάξη οφείλεται στη συμπεριφορά τεσσάρων παιδιών καθώς και ο τρόπος που αυτή αντιμετωπίζεται από τη δασκάλα. Η δασκάλα όντας προβληματισμένη, φαίνεται πως επιλέγει την ομαδική συζήτηση για την επίλυση του ζητήματος που προέκυψε. Η δασκάλα αλληλεπιδρά με κάθε παιδί ξεχωριστά, όπως προκύπτει από τα 4 βελάκια που ξεκινούν από την ίδια και το κάθε ένα καταλήγει και σε ένα παιδί, ώστε να δώσει τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να εκφράσει τη στάση και τα συναισθήματά του για το ζήτημα που προέκυψε. Έτσι, αναφορικά με το ζήτημα που προέκυψε δύο παιδιά φαίνονται από την έκφραση του προσώπου τους προβληματισμένα, ένα χαρούμενο και το άλλο λυπημένο. Επίσης, όπως φαίνεται από τα βέλη διπλής κατεύθυνσης που υπάρχουν ανάμεσα σε κάθε δυάδα φιγούρων η δασκάλα προάγει και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά ώστε με ένα γόνιμο διάλογο να αντιμετωπιστεί η «κρίση» στις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

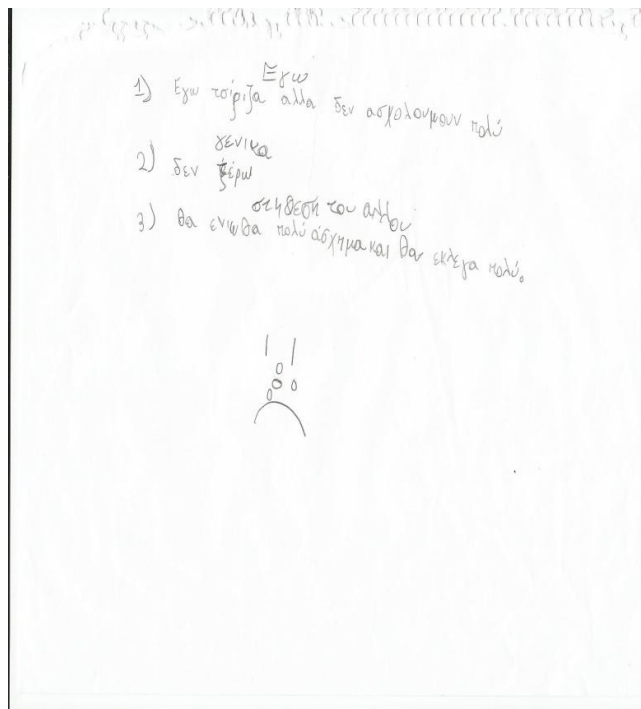
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Ενδεικτικά χαρτιά αυτοαξιολόγησης των παιδιών

1ο χαρτί αυτοαξιολόγησης



2ο χαρτί αυτοαξιολόγησης



3ο χαρτί αυτοαξιολόγησης

Τώρα ο Νικόλας και τα παιδιά μάχων και μερικά παιδιά τον πειράζουν.

Εγώ καθόμουν στη θέση μου και κοιτούσα τα παιδιά.

Θα ήνωθα ότι: δεν μου αρέσει να με χιτώνω αλλά ούτε να κτυώ. Εγώ όμως καθόμουν και δεν έβανα τίποτα.

4ο χαρτί αυτοαξιολόγησης

Ο Νικόλας ήσυχος το ποιο κακό παιδί στο σχολείο γιατί του πέρναν τα πράγματα στα κορίτσια είχε θυμόσο και κλωστή με τις στακές των παιδιών έριχνε τα θρανία και χιτώνε τον Αναστάση. Εγώ πήγα να τον ηρεμήσω αλλά των χιτώνω. Εγώ Αρεά είμαι στη θέση σου θα μετραγα από μεσα μου μέχρι το 10 και δεν θα χιτώνω τυποα από αυτα.