ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ, ΕΥΡΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ-ΔΙΑΛΟΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση: Εναλλακτικές-Βιωματικές και Ενσώματες-Πολυτροπικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης:

Μια μελέτη περίπτωσης σε τάξη δημοτικού σχολείου στο πλαίσιο της έρευνας δράσης

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΕΛΕΝΗ ΚΑΡΖΗ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 164
ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΡΙΑ ΜΑΡΚΟΔΗΜΗΤΡΑΚΗ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2023

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη…….…….…….6
Abstract…….…….7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ……...…….……8
1.1. Η έννοια της διαχείρισης τάξης…….…….…….8
1.1.1. Η διαχείριση τάξης από τον μπιχεβιορισμό στις σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις…….….16
1.1.2. Μπιχεβιορισμός (Συμπεριφορισμός)……..18
1.1.3. Σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις……...….19
1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση τάξης……...……..21
1.3. Προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης……...….26
1.3.1. Οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης…….26
1.3.2. Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……..33
1.3.3. Υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης ……41
1.3.4. Κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……..45
1.4. Ψυχοκίνηση……50
1.4.1. Ψυχοκινητικές δραστηριότητες……...50
1.4.2. Η αξιοποίηση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στη διαχείριση τάξης……..…55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ…….……..61
2.1. Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν……...…..61
2.1.1. Έρευνα δράσης……61
2.1.1.1. Το μοντέλο του Lewin…….…63
2.1.2. Είδη έρευνας δράσης……..64
2.1.2.1. Τεχνική έρευνα δράσης……65
2.1.2.2. Πρακτική έρευνα δράσης…….……65
2.1.2.3. Χειραφετική έρευνα δράσης……65
2.1.3. Η σπειροειδής διάσταση της έρευνας δράσης……66
2.1.3.1. Το στάδιο του σχεδιασμού……...66
2.1.3.2. Το στάδιο της δράσης……..67
2.1.3.3. Το στάδιο της παρατήρησης……68
2.1.3.4. Το στάδιο του αναστοχασμού……..70
2.1.4. Εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας……72
2.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων…….. 74
2.2.1. Τριγωνοποίηση……74

2.2.1.1. Τριγωνισμός των δεδομένων……...……74
2.2.1.2. Τριγωνισμός του ερευνητή……...……...74
2.2.1.3. Τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου…….…….74
2.2.2. Ημιδομημένη συνέντευξη……...77
2.2.3. Ημερολόγιο…….81
2.2.3.1. Καταγραφή επί τόπου …….83
2.2.3.2. Τεχνική αποσπασμάτων……..84
2.2.4. Ερωτηματολόγιο…….84
2.2.4.1. Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου…….…...88
2.2.5. Ιχνογράφημα…….……..89
2.3. Ερευνητικός σχεδιασμός……96
2.3.1. Αναγκαιότητα της
έρευνας……..……96
2.3.2. Σκοπός της έρευνας…….97
2.3.3. Στόχοι έρευνας δράσης…….…..98
2.3.4. Ερευνητικά ερωτήματα……...…98
2.3.5. Παρουσίαση των συμμετεχόντων στην έρευνα ……...……..99
2.3.6. Φάσεις έρευνας δράσης……..99
2.3.6.1. Σχεδιασμός οδηγιών της παρέμβασης……...……100
2.3.6.1.1. Παρέμβαση 1: Οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης…….101
2.3.6.1.2. Παρέμβαση 2: Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης ……..102
2.3.6.1.3. Παρέμβαση 3: Υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……...……105
2.3.6.1.4. Παρέμβαση 4: Κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……...……106
2.3.6.2. Σχεδιασμός ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων……107
2.3.6.2.1. Δραστηριότητα 1: «Περπατήματα»……...…107
2.3.6.2.2. Δραστηριότητα 2: «Η συνάντηση»…….108
2.3.6.2.3. Δραστηριότητα 3: «Δένομαι – Λύνομαι»……..…….109
2.3.6.2.4. Δραστηριότητα 4: «Κόκκινο και πράσινο φως»……...……..110
2.3.6.2.5. Δραστηριότητα 5: Μασάζ: «Η βροχή»…….…..110
2.3.7. Δράση……111
2.3.8. Παρατήρηση…….……119
2.3.9. Αναστοχασμός……..119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ…….…….120
3.1. Διαπιστώσεις πριν την παρέμβαση……..120

3.1.1. Σχετικά με το κλίμα της τάξης……..……120
3.1.2. Σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την ύπαρξη επιθετικότητας……122
3.1.3. Σχετικά με τους κανόνες της τάξης……..125
3.1.4. Σχετικά με τους γονείς…….126
3.1.5. Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, την κοινωνικότητα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό τους……..….126
3.1.6. Σχετικά με τη διαχείριση τάξης……129
3.2. Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση – Αξιολόγηση……135
3.2.1. Οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……...……135
3.2.2. Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης……...…..147
3.2.3. Υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης…….155
3.2.4. Κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης…….161
3.2.5. Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για μια αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης…….165
3.2.5.1. Δραστηριότητα 1: «Περπατήματα»……..165
3.2.5.2. Δραστηριότητα 2: «Η συνάντηση»……..169
3.2.5.3. Δραστηριότητα 3: «Δένομαι – Λύνομαι»…….174
3.2.5.4. Δραστηριότητα 4: «Κόκκινο και πράσινο φως»……..178
3.2.5.5. Δραστηριότητα 5: Μασάζ: «Η βροχή»……184
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ……189
4.1. Συμπεράσματα έρευνας……..189
4.1.1. Ερευνητικό ερώτημα 1: Η αποτελεσματικότητα του τρόπου διαχείρισης τάξης που εφάρμοζε ο εκπαιδευτικός……..... 192
4.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2: Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης……...193
4.1.3. Ερευνητικό ερώτημα 2.1: Τα περιθώρια βελτίωσης της παρέμβασης……..198
4.1.4. Ερευνητικό ερώτημα 2.2: Οι κατευθύνσεις της μελλοντικής έρευνας…….200
4.1.5. Ερευνητικό ερώτημα 3: Ο βαθμός χρησιμότητας των νέων τεχνικών διαχείρισης τάξης που προταθήκαν από την ερευνήτρια και η πιθανότητα επαναχρησιμοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης……..…….200
4.2. Γενικά συμπεράσματα…….…….204
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ…….……208
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ…….214
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ……...…..215
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ……216
ΕΠΙΛΟΓΟΣ…….217

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……220
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ……..……245
Παράρτημα 1: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένων Συνεντεύξεων εκπαιδευτικού……..245
Παράρτημα 2: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένων Συνεντεύξεων μαθητών……...258
Παράρτημα 3: Ενδεικτικό παράδειγμα Ερωτηματολογίων μαθητών…….265
Παράρτημα 4: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημερολογίου ερευνητή…….272
Παράρτημα 5: Ενδεικτικό παράδειγμα Ιχνογραφικών έργων μαθητών…….……281

Περίληψη

Η διαχείριση της τάξης είναι η συνιστώσα της εκπαίδευσης που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς τον μεγαλύτερο προβληματισμό όσον αφορά το έργο που επιτελείται στα σχολεία. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας. Ανάλογα με το πόσο καλά μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη δυναμική μιας ομάδας, μπορεί να διαχειριστεί και να οργανώσει την τάξη με επιτυχία. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη σύγχρονων εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων διαχείρισης τάξης που ενδεχομένως να έχουν καλύτερα και πιο μακροχρόνια αποτελέσματα σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές μεθόδους που βασίζονται κυρίως στις συμπεριφορικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης. Στην παρούσα έρευνα βασιστήκαμε στην έρευνα δράσης. Συμμετείχαν 14 μαθητές της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία ποιοτικής έρευνας (ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου, ιχνογραφήματα και ημερολόγιο), με σκοπό τη διερεύνηση του κλίματος της τάξης. Στη συνέχεια έλαβε δράση η παρέμβαση διάρκειας δύο εβδομάδων. Ακολούθησαν εκ νέου ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ιχνογραφήματα ώστε να μπορούν να συγκριθούν τα δεδομένα πριν την παρέμβαση με τα δεδομένα μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η παρέμβαση που εφαρμόστηκε, βασισμένη στις οικολογικές, αυτορρυθμιστικές, υποστηρικτικές και κοινοτικές προσεγγίσεις, οδήγησε στην άμεση και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Η υιοθέτηση σύγχρονων εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στη διαχείριση της τάξης αναμένεται να διευκολύνει την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαχείριση τάξης, εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, ψυχοκινητικές δραστηριότητες, έρευνα δράσης

Abstract

Teachers may be more concerned about the management and administration of the classroom than any other component of the teaching work they do in schools. The teacher's skill to successfully manage his class, secures, in a higher degree, the success of the learning process. How well a teacher can comprehend the dynamics of a group will determine how efficiently he or she can manage and arrange the classroom. The purpose of this research was to highlight some modern alternative psycho-pedagogical classroom management methods that may have better and longer lasting results than most traditional methods, which are based on behavioral approaches of classroom management. This research is based on action research. 14 students of the 2nd grade of the elementary school participated. Initially, qualitative research methodological tools (semi-structured interviews, open-ended questionnaires, drawing and journal) was used, aiming to investigate the classroom's climate. The intervention for more effective classroom management was then implemented and after the two weeks of the intervention the semi-structured interviews, questionnaires and charts were repeated so that the pre-intervention data could be compared with the post-intervention data. The results of the research show that the intervention implemented, based on ecological, self-regulatory, supportive and community approaches, led to immediate and effective classroom management. The adoption of modern alternative psychopedagogical approaches to classroom management is expected to facilitate the smooth conduct of the educational process.

Key words: classroom management, alternative psychopedagogical approaches, psychomotor activities, action research

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1. Η έννοια της διαχείρισης τάξης

Η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής τάξης απασχολεί την επιστημονική κοινότητα εδώ και πολύ καιρό (Leithwood et al., 2004). Σήμερα, στη διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχεί το βιβλίο του Bagley *Classroom Management* (1908).

Η διαχείριση τάξης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως τρόπος πειθάρχησης των μαθητών σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν τεθεί στην τάξη. Η έννοια αυτή, σύμφωνα με τον Marc R. Major (2008), υπάρχει για να προλαμβάνει και να διαχειρίζεται τις κρίσεις. Μάλιστα, τοποθέτησε τη διαχείριση της τάξης στον πυρήνα των συστημάτων πρόληψης των προβλημάτων της τάξης, η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση του χώρου και του χρόνου και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών (Major, 2008). Επίσης, η Kathleen Feeney Jonson (2002) αναφέρει ότι, για να υπάρχει μία λειτουργική τάξη, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στη διαχείριση του χώρου, του χρόνου αλλά και στη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών.

Ο David Fontana (1995) χρησιμοποιεί την έννοια της διαχείρισης της τάξης για να αναφερθεί όχι μόνο στη δομή της τάξης αλλά και στη σημασία του τρόπου διαχείρισης της τάξης και της εφαρμογής του προγράμματος. Στο δημοτικό σχολείο, ο δάσκαλος έχει συχνά μεγάλη διακριτική ευχέρεια στην οργάνωση της τάξης και είναι επιθυμητό να οργανώσει σωστά το πρόγραμμα του μαθήματος, λαμβάνοντας υπόψη του δεδομένα, όπως την αυξημένη δημιουργικότητα και την προσοχή των μαθητών κατά τις πρώτες ώρες (Fontana, 1995).

Η διαχείριση της τάξης είναι σύνθετη έννοια και συγχρόνως μία δύσκολη διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να ελέγξει ό,τι σχετίζεται με την τάξη, όπως τη μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Οι Evertson και Weinstein (2006) τονίζουν, επίσης, τον πολύπλοκο χαρακτήρα της διαχείρισης της τάξης, σημειώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία υποστηρικτικών συνδέσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους σχετικά με την οργάνωση και εκτέλεση των μαθημάτων ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στη μάθηση, καθώς και για την προώθηση της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αυτορρύθμισης των παιδιών (Evertson & Weinstein, 2006).

Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά στην επεκτατικότητα του ορισμού της διαχείρισης της τάξης σε οργάνωση και διοίκηση της τάξης (Κουτρούμπα κ.ά., 2023). Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς, οι πιο σημαντικές πτυχές της διαχείρισης της τάξης είναι το πλαίσιο το οποίο υφίσταται και αφορά το περιβάλλον της τάξης (θερμοκρασία,

φωτισμός, πίνακας, θρανία, πίνακας κ.ά.), η ψυχολογική κατάσταση των μελών της τάξης (χαρά, στενοχώρια, άγχος κ.ά.), η κοινωνικότητα των μελών (σχέσεις μεταξύ των μαθητών και σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τους συναδέλφους), καθώς και ο τομέας της διδασκαλίας (τεχνικές και τακτικές διδασκαλίας) (Ματσαγγούρας, 1998).

Κατά τη διάρκεια των διδακτικών τους καθηκόντων, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κάνουν το μάθημα ελκυστικό, παρέχοντας στους μαθητές δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες. Μέσω της προσέγγισης αυτής, δημιουργούν μια φιλική και παραγωγική ατμόσφαιρα, αξιοποιώντας στο έπακρο τον διδακτικό τους χρόνο. Ωστόσο, πολλά από τα στοιχεία που είναι πιθανόν να διαμορφώνουν τις ενέργειες και τις συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη δεν υποστηρίζουν πάντα τις οργανωτικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι εφοδιασμένοι με ποικίλα μοντέλα και στρατηγικές για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Zaragas & Pliogou, 2020).

Η βιβλιογραφία εντοπίζει τρεις τύπους οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης. Στον αυταρχικό ή δασκαλοκεντρικό τύπο οργάνωσης, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως η απόλυτη φιγούρα εξουσίας. Η τάξη κατευθύνεται από αυτόν και απαιτείται άμεση εκτέλεση των οδηγιών του, ενώ η κινητικότητα των μαθητών περιορίζεται. Αυτό το πρότυπο υποστηρίζει ότι χωρίς απόλυτο έλεγχο θα επικρατήσει χάος. Στο άλλο άκρο του αυταρχικού παραδείγματος βρίσκεται η ανεκτική προσέγγιση, η οποία μεγιστοποιεί την ελευθερία των μαθητών. Ουσιαστικά, η παρουσία του εκπαιδευτικού απουσιάζει από την τάξη, οδηγώντας σε αταξία και αναταραχή (Good & Brophy, 1987). Τέλος, υπάρχει η πλουραλιστική προσέγγιση, η οποία είναι η ευρέως αναγνωρισμένη και χρησιμοποιούμενη στη σημερινή εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του μέσω της δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

Με την εφαρμογή του κατάλληλου μοντέλου διαχείρισης τάξης, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τόσο τη δυνατότητα προσφοράς ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές όσο και τη δημιουργία ενός χρήσιμου και πλούσιου σε ερεθίσματα μαθησιακού περιβάλλοντος (Marshall, 2007).

Η διαχείριση της τάξης αποτελείται από στρατηγικές για τη διασφάλιση της σωματικής και ψυχολογικής ασφάλειας στην τάξη, από τεχνικές για τη διόρθωση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών και την καλλιέργεια της αυτοπειθάρχησης, από μεθόδους για την εξασφάλιση μιας ομαλής εξέλιξης των γεγονότων στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια της ημέρας και από διδακτικές τεχνικές για την προώθηση της θετικής

συμπεριφοράς των μαθητών. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία του και ο τρόπος που διαχειρίζεται την τάξη του να ενσωματώνεται στον τρόπο διδασκαλίας του (Del Guercio, 2011).

Όλοι οι διδάσκοντες μπορούν να λάβουν ορισμένα μέτρα για να εξασφαλίσουν μια παραγωγική σχολική χρονιά (Dreikurs et al., 1971). Ένας εκπαιδευτικός που χρησιμοποιεί μεν μια σειρά από διδακτικές τακτικές αλλά δεν έχει μία αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης τάξης θα δυσκολευτεί να εκπαιδεύσει τα παιδιά. Για να καταφέρει να τα εκπαιδεύσει θα πρέπει να διαθέτει και τις διδακτικές τακτικές και την αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης τάξης. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος που προσαρμόζεται στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, ακολουθεί τον ρυθμό μάθησής τους, τους προσφέρει σωματική και ψυχολογική ασφάλεια αλλά και κατάλληλο διδακτικό υλικό θα έχει μειωμένα ποσοστά παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί που είναι απροετοίμαστοι και ανοργάνωτοι, από την άλλη πλευρά, αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθιερώσουν τακτικές διαχείρισης της τάξης και διδασκαλίας βασισμένες σε σύγχρονες ερευνητικές και παιδαγωγικές αρχές σε συνδυασμό με τις δικές τους εκπαιδευτικές απόψεις και φιλοσοφίες για τη διαχείριση της τάξης. Αντί οι εκπαιδευτικοί να κάνουν απλώς ό,τι κάνει κάποιος άλλος ή να κάνουν ό,τι έκαναν οι δικοί τους εκπαιδευτικοί όταν ήταν οι ίδιοι μαθητές, πρέπει να κατασταλάξουν ως προς τις φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις (για παράδειγμα, για το πώς πρέπει να «διαχειρίζονται» τους μαθητές τους) και, στη συνέχεια, να βασίσουν τις επιλογές τους για τη διαχείριση της τάξης σε αυτά τα πιστεύω τους. Πρέπει να αποφασίσουν αν θεωρούν ότι μπορούν να διδάξουν στους μαθητές την αυτοπειθάρχηση ή εάν θα πρέπει η πειθάρχηση να τους επιβληθεί από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, εάν η αντιαυταρχική εκπαίδευση βελτιώνει τις συνθήκες στην τάξη ή μια πιο αυταρχική εκπαίδευση επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα· πρέπει να αποφασίσουν ποια είναι η στάση τους απέναντι στην τιμωρία και εάν θεωρούν ότι έχει θετικό ή αρνητικό ρόλο στη συμπεριφορά των μαθητών. Πρέπει συνεχώς να κατανοούν για ποιους προσωπικούς λόγους χρησιμοποιούν ορισμένες τακτικές και διαδικασίες διαχείρισης τάξης. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να δίνουν σημασία στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές θεωρίες για τη διαχείριση τάξης. Αντίθετα, σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογεί τις ιδέες και τις μελέτες υπό το πρίσμα των προσωπικών του πεποιθήσεων και να επιλέγει τις πρακτικές που εκφράζουν καλύτερα τη φιλοσοφία του. Ομοίως, ένας εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζει ένα μοντέλο διαχείρισης της τάξης και να καθορίζει πώς η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί στα επίπεδα της τάξης που διδάσκει. Ενώ η

θεωρία παραμένει αμετάβλητη, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει την εφαρμογή της στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο (Evertson, 1987).

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, η αγωγή των παιδιών είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μετέπειτα εξέλιξή τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πραγματικά μια πρόκληση, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ζητήματα σχετικά με τη διατήρηση της πειθάρχησης λόγω των διαφορετικών ψυχολογικών συνθηκών και συμπεριφορών των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Σε αυτή την περίπτωση –και όχι μόνο–, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη διαχείριση της τάξης. Τι σημαίνει όμως αυτό; Η αποσαφήνιση του όρου αυτού είναι απαραίτητη πριν προχωρήσουμε στο παρόν θέμα. Ο όρος «διαχείριση της τάξης» αναφέρεται στο ευρύ φάσμα ικανοτήτων και στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός για να κρατήσει τους μαθητές του στον στόχο τους, τακτοποιημένους, οργανωμένους, προσεκτικούς και συγκεντρωμένους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Babadjanova, 2020).

Ο Ogunu συμφωνεί επίσης (2000, όπ. αναφ. στο Delceva-Dizdarevik, 2014: 51) λέγοντας ότι «η διαχείριση της τάξης αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη διασφάλιση της ευημερίας των μαθητών στους οποίους απευθύνονται οι διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες». Εκτός από αυτό, σύμφωνα με τον Grieser (2007, όπ. αναφ στο Kariuki, 2009), η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την εποπτεία, τον έλεγχο και τον συντονισμό των δραστηριοτήτων των μαθητών στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, και η επιτυχής διαχείριση της τάξης ενισχύει την αμφισβήτηση και τη διερεύνηση των μαθητών μόνο εάν το μαθησιακό περιβάλλον είναι ευνοϊκό. Ο πιο κρίσιμος παράγοντας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς είναι η βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας, για αυτό και η διαχείριση της τάξης είναι απαραίτητη. Κάθε μάθημα μπορεί να είναι οργανωμένο και αποτελεσματικό με αυτό τον τρόπο. Ένας εκπαιδευτικός, με αδόμητη και αποδιοργανωμένη τάξη, γεμάτη παιδιά που δεν εργάζονται ή δεν προσέχουν, υστερεί σε δεξιότητες απαραίτητες για τη διαχείριση τάξης, ενώ οι ικανοί εκπαιδευτικοί συχνά παρουσιάζουν ισχυρές δεξιότητες διαχείρισης τάξης (Babadjanova, 2020).

Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης μπορεί να δίνει μεγάλη έμφαση στη «συμμόρφωση», η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο κατευθυντήριων γραμμών και τακτικών που μπορεί να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές προσέχουν, κάθονται στις θέσεις τους και υπακούουν στις οδηγίες. Μία ευρύτερη ή πιο σύγχρονη αντίληψη της διαχείρισης τάξης περιλαμβάνει όλα όσα μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δυσκολέψουν ή να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Αποτελείται,

μεταξύ άλλων, από παράγοντες όπως η συμπεριφορά, η θετική στάση, οι χαρούμενες εκφράσεις του προσώπου, οι παρακινητικές δηλώσεις, η με σεβασμό και ειλικρίνεια αντιμετώπιση του μαθητή και το φιλόξενο περιβάλλον με καλά φωτισμένες αίθουσες διδασκαλίας, γεμάτες με μαθησιακό υλικό που προκαλούν ερεθίσματα στους μαθητές και οργανωμένες κατά τέτοιον τρόπο ώστε να υποστηρίζουν συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Cueto et al., 2017). Οποιαδήποτε απόφαση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης του. Εάν ο εκπαιδευτικός δεν έχει οργανώσει καλά το μάθημά του και δεν φροντίζει να έχει το κατάλληλο μαθησιακό υλικό για τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του, ή έχει ασαφείς ή υπερβολικές προσδοκίες για τους μαθητές του, τα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη του θα αυξηθούν και θα δημιουργήσει ένα ασταθές μαθησιακό περιβάλλον (Babadjanova, 2020).

Ωστόσο, ο Miller (2012 όπ. αναφ. στο Davis et al., 2012: 39-41) ανάφερε πως «ως εκπαιδευτικοί, αναζητούμε πάντα στρατηγικές διαχείρισης για να δοκιμάσουμε στην τάξη». Χρησιμοποιεί τη λέξη «στρατηγικές» όχι «λύσεις», καθώς σε ένα πρόβλημα η λύση σημαίνει την κατάληξη στο θεμιτό αποτέλεσμα, ενώ η στρατηγική είναι η προσπάθεια να κατακτηθεί το θεμιτό αποτέλεσμα χωρίς να το εγγυάται. Μερικές από τις στρατηγικές που δοκιμάζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί είναι: η ρουτίνα εισόδου, κάθε μέρα που οι μαθητές εισέρχονται στην τάξη επαναλαμβάνεται σταθερά· η καθημερινή προετοιμασία και εξατομίκευση του εκπαιδευτικού υλικού· η εναλλαγή των θέσεων των μαθητών· η υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας προθέρμανσης. Μάλιστα, τέτοιου είδους σωματικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συγκεντρωθούν και έτσι να ξεκινήσει πιο γρήγορα η παράδοση του νέου μαθήματος. Για να βοηθήσουν οι στρατηγικές τους μαθητές πρέπει να πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε οι μαθητές να γίνονται πιο παραγωγικοί και να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία το συντομότερο δυνατό (Babadjanova, 2020:281-285).

Επιπλέον, σύντομες δραστηριότητες βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων που θα τους είναι πολύτιμες σε όλη τους τη ζωή. Μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μια μικρή ομάδα, προάγοντας με αυτόν τον τρόπο τη συντροφικότητα και τη συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμάζεται από πριν για κάθε μικρή εργασία και αυτή να διαρκεί λίγα λεπτά ώστε οι μαθητές να μη βαριούνται και να συμμετέχουν ενεργά. Μία από τις συστάσεις της Alyssa Nucaro είναι ότι κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων να επαινούνται τα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τη συμπεριφορά τους (Mertens et al., 2016).

Σε αντίθεση με τη δημοφιλή πεποίθηση που δίνει βάση σε συγκεκριμένες παραβατικές συμπεριφορές και στην προσπάθεια επίπληξής τους, η επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς και η αγνόηση των μικρών διαταραχών μπορεί να είναι πιο ωφέλιμες από την τιμωρία ή την επίπληξη των παιδιών. Είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να επιβραβεύει τη συμπεριφορά που θέλει να ενισχύσει αντί να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένους μαθητές (Mitescu et al., 2011). Οποιαδήποτε απόφαση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης του.

Η Mary Parker Foulett υποστηρίζει ότι η διαχείριση τάξης είναι μια δεξιότητα ή τέχνη για την επίτευξη καθηκόντων με τη βοήθεια άλλων. Το μάνατζμεντ, όπως ορίζεται από τους Daft και Steers, είναι η διαδικασία της διοίκησης, της διεύθυνσης και της επίβλεψης δραστηριοτήτων προκειμένου να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι. Η διαχείριση της τάξης είναι μια προσπάθεια βελτιστοποίησης του δυναμικού της τάξης, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για να μελετούν οι μαθητές και να αισθάνονται άνετα οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν (Setyaningsih & Suchyadi, 2021). Η διαχείριση της τάξης, από την άλλη πλευρά, περιγράφεται από τον Emmer ως μία συλλογή συμπεριφορών και δραστηριοτήτων του εκπαιδευτή που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της λογικής, της κατάλληλης και ενδεδειγμένης συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και των προσπαθειών για τη μείωση των περισπασμών. Με βάση την προαναφερθείσα άποψη, μπορεί να συναχθεί ότι η διαχείριση τάξης αναφέρεται σε μια προσπάθεια ελέγχου των μαθητών σε ένα μαθησιακό περιβάλλον, η οποία πραγματοποιείται με σκοπό τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην τάξη που υποστηρίζει τα προγράμματα μάθησης με τη δημιουργία και τη διατήρηση κινήτρων στους μαθητές για συνεχή εμπλοκή και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους Karwati και Priansya (2014), υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για τη διαχείριση μιας τάξης, όπως: 1) η προσέγγιση της εξουσίας, 2) η προσέγγιση της απειλής, 3) η προσέγγιση της ελευθερίας, 4) η προσέγγιση της συνταγής, 5) η μέθοδος της διδασκαλίας, 6) η μέθοδος της αλλαγής συμπεριφοράς, 7) η κοινωνικο-συναισθηματική μέθοδος, 8) η μέθοδος της ομαδικής εργασίας, 9) η εκλεκτική ή πλουραλιστική μέθοδος, και 10) η μέθοδος της τεχνολογίας και της πληροφορίας. Η υλοποίηση των διαχειριστικών καθηκόντων που ανέθεσε η εκπαιδευτικός στην τάξη για να ενθαρρύνει τα παιδιά να υλοποιήσουν με επιτυχία τους μαθησιακούς τους στόχους αποτελεί τη λειτουργία διαχείρισης τάξης (Setyaningsih & Suchyadi, 2021).

Οι Karwati και Priansya απαριθμούν τις ακόλουθες τέσσερις λειτουργίες διαχείρισης τάξης: (1) σχεδιασμός της τάξης, (2) οργάνωση της τάξης, (3) ηγεσία της τάξης, και (4) έλεγχος της τάξης. Ο εκπαιδευτικός στην τάξη είναι υπεύθυνος για την παροχή

αποτελεσματικής ηγεσίας, ενεργεί ως ηγέτης, διαχειριστής, παρακινητής και διευκολυντής προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές ώστε να μάθουν και να αναπτυχθούν σύμφωνα με τους σκοπούς και τους μαθησιακούς στόχους. Η παρακολούθηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της τάξης επιτρέπουν τον εντοπισμό των ελλείψεων και την εξέταση των τομέων που απαιτούν βελτίωση. Ο έλεγχος είναι η διεργασία σύμφωνα με την οποία διασφαλίζεται ότι οι προγραμματισμένες δράσεις και οι πραγματικές δραστηριότητες ευθυγραμμίζονται. Ένα στοιχείο της διαδικασίας ελέγχου είναι ο καθορισμός προτύπων απόδοσης της τάξης. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει ένα ενιαίο μέτρο για τη μέτρηση της εμφάνισης της τάξης, να συγκρίνει τις επιδόσεις με βάση τα κριτήρια αναφοράς που έχουν καθοριστεί στην τάξη και, όταν διαπιστώνονται αποκλίσεις που δεν ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του μαθήματος, να λαμβάνει διορθωτικά μέτρα. Η ανάπτυξη της αποτελεσματικής διαχείρισης της μάθησης πρέπει να βασίζεται σε έννοιες διδασκαλίας. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του τις μεθόδους μάθησης που είναι εννοιολογικά οργανωμένες, μεθοδικά αναπτυγμένες, πρακτικά ρεαλιστικές και προσαρμόσιμες, τόσο σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της μαθησιακής αλληλεπίδρασης, της διαχείρισης τάξης, της χρήσης των μαθησιακών πόρων (διδασκαλία) όσο και της αξιολόγησης της μάθησης. Κατά συνέπεια, η καλή διαχείριση τάξης αποτελεί προϋπόθεση για την καλή διδασκαλία (Saifietal., 2018).

Πολλοί διαφορετικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των «παραγόντων που συνδέονται με τη φυσική κατάσταση της τάξης και των υποστηρικτών της και επηρεάζονται από μη φυσικούς (κοινωνικο-συναισθηματικούς) παράγοντες που συνδέονται με τον εκπαιδευτικό», έχουν σημαντική απήχηση στην αποτελεσματικότητα της διαχείρισης τάξης ως προς την επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και μαθητή καθώς και της αμοιβαίας επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι δύο στοιχεία που είναι ζωτικής σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία και πρέπει να διαμορφώνονται αμοιβαία επωφελείς σχέσεις μεταξύ τους προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Η μάθηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κάθε προσπάθεια ή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης προκειμένου να οικοδομηθεί η νέα γνώση μία αποτελεσματική και αποδοτική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης» (Bafadal et al., 2018: 54). Σύμφωνα με τον Jogiyanto, η μάθηση μπορεί να περιγραφεί ως μία διεργασία κατά την οποία μία δραστηριότητα αναπτύσσεται ή αλλάζει για να αντιμετωπιστεί μια κατάσταση (Setyaningsih & Suchyadi, 2021).

Η μαθησιακή διαδικασία είναι μια ψυχική ή νοητική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσω της ενεργητικής επαφής με το περιβάλλον και οδηγεί σε αλλαγές στις γνώσεις,

στην κατανόηση και στις δεξιότητες σύμφωνα με τον Winkel (1991). Η μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με ορισμένες από αυτές τις απόψεις, περιλαμβάνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών για την ανταλλαγή και την επεξεργασία πληροφοριών με την ελπίδα ότι οι γνώσεις που μεταδίδονται θα είναι χρήσιμες στους μαθητές και θα λειτουργήσουν ως θεμέλιο για τη διά βίου μάθησή τους. Μία επιτυχημένη διαδικασία μάθησης θα έχει ως αποτέλεσμα θετικές αλλαγές στο άτομο και στις ενέργειές του, καθώς και τη βελτίωση της διανοητικής δεξιότητας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητάς του. Η απόκτηση γνώσεων μέσω μιας μεθόδου η οποία μπορεί να αναπτύξει τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών, να εμπνεύσει την περιέργεια και να ενθαρρύνει τις ικανότητές τους είναι ο πραγματικός στόχος της εκπαίδευσης. Για την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (δεξιοτήτων) χρησιμοποιούνται τρεις τύποι μαθησιακών στόχων: γνωστικοί (διανοητικές δεξιότητες), συναισθηματικοί (ηθική ανάπτυξη) και ψυχοκινητικοί. Αυτό υποστηρίζεται από τη θεωρία του Bloom, η οποία χωρίζει τους μαθησιακούς στόχους σε τρεις κατηγορίες: γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς (Setyaningsih & Suchyadi, 2021).

Οι μαθησιακοί στόχοι αποτελούν μία προσπάθεια να αποκτήσουν οι μαθητές βιωματικές δεξιότητες, ηθική κατανόηση και ικανότητες ώστε η ανάπτυξή τους να είναι καλή, σύμφωνα με την εξήγηση των μαθησιακών στόχων που παρατίθεται παραπάνω. Επειδή η μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά στοιχεία είναι αλληλένδετα και απαραίτητα, η μαθησιακή διαδικασία δεν θα λειτουργήσει σωστά εάν δεν υποστηρίζονται τα μαθησιακά στοιχεία. Τα συστατικά στοιχεία της μάθησης είναι ζωτικής σημασίας διότι επιδιώκεται, όταν οι μαθητές μαθαίνουν, να αλλάζει η συμπεριφορά τους προς το καλύτερο και αυτή η αλλαγή συμπεριφοράς να συμβαίνει ως αποτέλεσμα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Η επιτυχία της εφαρμογής της μαθησιακής διαδικασίας είναι μία ένδειξη του πόσο καλά έχει εφαρμοστεί το πρόγραμμα σπουδών, οπότε κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός απαιτείται να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές ώστε να βελτιώσουν τη δημιουργικότητά τους. Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε αυτή την κατάσταση είναι εξαιρετικής σημασίας και, προκειμένου η μάθηση να προχωρήσει ομαλά, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζει το διδακτικό υλικό και τις διαδικασίες, καθώς και να γνωρίζει και να κατανοεί τις συνθήκες των μαθητών του. Σύμφωνα με τον Djamarah (2013, όπ. αναφ. στο Yulainietal., 2021), υπάρχει ένας αριθμός συνιστωσών μάθησης που συνδέονται μεταξύ τους στις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, όπως: 1) οι εκπαιδευτικοί, 2) οι μαθητές, 3) το μαθησιακό υλικό, 4) οι μέθοδοι μάθησης, 5) τα μέσα μάθησης, και 6) η αξιολόγηση της μάθησης (Zaragas & Pliogou, 2020).

Ο Doyle (1986) σημειώνει ότι η διαχείριση της τάξης εξυπηρετεί δύο λειτουργίες. Κατά πρώτον, για να συμμετέχουν ουσιαστικά οι μαθητές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος, χρειάζεται ένα ειρηνικό και ήσυχο περιβάλλον στην τάξη. Κατά δεύτερον, η λειτουργία της διαχείρισης τάξης αφορά την ανάπτυξη της ηθικής, των αξιών αλλά και του αισθήματος κοινότητας των μαθητών. Το θέμα του τι συνιστά έναν «καλό» εκπαιδευτικό χρησιμεύει ως αφετηρία για τη μελέτη που διεξήγαγαν οι Αμερικανοί ερευνητές Stronge κ.ά. (2011), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική απήχηση στη μάθηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, τα οποία συνδέουν επίσης τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με την ικανότητα μάθησης των μαθητών, η διαχείριση τάξης από τον εκπαιδευτικό καθώς και οι ιδιότητες του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού και οι αλληλεπιδράσεις του με τους μαθητές αποτελούν τις πιο κρίσιμες πτυχές του έργου του εκπαιδευτικού. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο για τη βελτίωση του σχολείου και την επίδοση των μαθητών (Hattie, 2009). Πολυάριθμες έρευνες αποδεικνύουν ότι μαθητές, με δασκάλους που καταφέρνουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους και που νοιάζονται για αυτούς, έχουν καλύτερες γνωστικές επιδόσεις και πιο θετικές απόψεις για τη μάθηση σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν τέτοιους δασκάλους. Σύμφωνα με τους Evertson και Weinstein (2006), οι δάσκαλοι που είναι φιλικοί, προσεκτικοί, στοργικοί και εξυπηρετικοί, ενώ ταυτόχρονα είναι απαιτητικοί προς τους μαθητές τους, επιτυγχάνουν μια ισορροπία μεταξύ ενθάρρυνσης και ελέγχου (Vitto, 2003).

1.1.1. Η διαχείριση τάξης από τον μπιχεβιορισμό στις σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις

Ενώ θεωρητικά η διδασκαλία στηρίζεται σε ελεύθερους, δημοκρατικούς και ενεργητικούς τρόπους παραγωγής της γνώσης, η έννοια της διαχείρισης τάξης αρχικά είχε έντονο το στοιχείο της αυστηρής πειθάρχησης και της τυφλής υπακοής στον δάσκαλο αυθεντία (Evertson & Weinstein, 2006). Ενώ πολλοί θεωρούν ότι η πειθάρχηση με τη διαχείριση της τάξης είναι ταυτόσημα, αυτό δεν ισχύει. Πλέον οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διαχειριστούν τις τάξεις τους προλαμβάνοντας τις καταστάσεις. Για αυτό τον λόγο ασχολούνται περισσότερο με τις αιτίες που μπορεί να δημιουργούν τις συμπεριφορές των μαθητών, προσπαθούν να τους βοηθούν ώστε να κατακτούν τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους και προσπαθούν να τους δίνουν τα θετικά κίνητρα που χρειάζονται ώστε να εδραιώσουν μία πιο θετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους και στον

εκπαιδευτικό τους (Skiba & Peterson, 2003). Έτσι η διαχείριση της τάξης στις μέρες μας εμπεριέχει την κατασκευή κανόνων, την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με το ψυχολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών, και έχει κυρίως προληπτικό χαρακτήρα καθώς προάγει την αυτοπειθάρχηση και την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους (Martinetal., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταδώσουν όσο πιο αποτελεσματικά μπορούν τη γνώση στους μαθητές και αγωνίζονται για να βρουν τα μέσα ώστε καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Kamayuda & Krismanda, 2016). Εάν αυτό το καταφέρουν, τότε θεωρείται ότι έχουν επιτύχει μία αποτελεσματική διαχείριση τάξης. Η διαχείριση της τάξης σύμφωνα με τον Nur και τους συνεργάτες του (2016) απομακρύνεται, ως εκ τούτου, σταδιακά από τον στόχο της επιβολής της πειθάρχησης και συμμόρφωσης των μαθητών και κατευθύνεται σε στόχους που αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής τους, οι οποίες από ό,τι έχει φανεί προωθούν την ικανότητα της αυτοπειθάρχησής τους. Εφόσον ένας εκπαιδευτικός δεν καταφέρνει να ασχοληθεί με όλες αυτές τις παραμέτρους της διαχείρισης της τάξης και να παρέχει ένα ήρεμο κλίμα στους μαθητές του θεωρείται ότι έχει αποτύχει (Wragg, 2003).

Έτσι σταδιακά η διαχείριση της τάξης μετατοπίζεται από μία διαδικασία επιβολής της πειθάρχησης σε μία διαδικασία πιο πολύπλοκη, η οποία περιλαμβάνει και όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους που μπορεί να δυσχεράνουν ή να διευκολύνουν τη διδασκαλία (Wong & Rosemary, 2001).

Οι πιο επιτυχημένες στρατηγικές διαχείρισης της τάξης ακολουθούν τρεις θεμελιώδεις αρχές: (1) τονίζουν τη σημασία των προσδοκιών των μαθητών για τη συμπεριφορά και τη μάθηση, (2) προωθούν την ενεργό μάθηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις δραστηριότητες τη τάξης, και (3) δίνουν μεγάλη έμφαση στον έπαινο των θετικών συμπεριφορών (Brophy, 2006). Η αίσθηση των μαθητών, σύμφωνα με τους Froyen και Iverson (1999), ότι ανήκουν σε μία κοινότητα βελτιώνει από μόνη της τις συνθήκες στην τάξη και βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη ελευθερία, υπευθυνότητα και ανεξαρτησία.

Ενώ παλαιότερα η διαχείριση τάξης εστίαζε περισσότερο στην επιβολή της εξωτερικής πειθάρχησης και την απαλοιφή των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών, χωρίς να δίδεται σημασία στις αιτίες πίσω από αυτές, τώρα πια τους εκπαιδευτικούς τους απασχολεί το πλαίσιο και πώς αυτό συμβάλλει στην ύπαρξη ή στην απαλοιφή αυτών των συμπεριφορών. Ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προωθεί τη μάθηση και δεν θα ενισχύει την επιθετική συμπεριφορά, καλύπτοντας συγχρόνως

τις ανάγκες των μαθητών (Duke, 1979). Τελευταία, η ιδέα διευρύνθηκε δίνοντας βάση στην ποικιλομορφία του πλαισίου που αφορά τις τεχνικές και τις στρατηγικές της διαχείρισης τάξης, καθώς και στην ποικιλία των στόχων που έχουν οι εκπαιδευτικοί όταν διαχειρίζονται την τάξη (Doyle, 1986).

1.1.2. Μπιχεβιορισμός (Συμπεριφορισμός)

Σύμφωνα με τον Bear (2015), η διαχείριση της τάξης ξεκίνησε ως ένα μέσο επιβολής στρατιωτικής πειθάρχησης στις τάξεις. Από τη δεκαετία του 1900 άρχισε να μεταλλάσσεται και να απομακρύνεται από τις ρίζες της, δηλαδή από την οργάνωση, τον έλεγχο και την υπακοή. Μέχρι και το 1950 εστίασε στο πλαίσιο και στην ανάπτυξη του αυτοελέγχου των μαθητών, αλλά, προς τα τέλη του 20ού αιώνα, έκανε ξανά στροφή στην επιβολή της εξωτερικής πειθάρχησης για την επίτευξη ενός ήρεμου κλίματος στην τάξη.

Στην αρχή οι προσεγγίσεις της διαχείρισης της τάξης ήταν δασκαλοκεντρικές και το παρεμβατικό ήταν το πρώτο μοντέλο διαχείρισης τάξης που εμφανίστηκε. Όπως φαίνεται και από το όνομα του μοντέλου αυτού, ο δάσκαλος θεωρείται ότι με τις παρεμβάσεις του μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά ενός μαθητή. Ο συμπεριφορισμός είναι η θεωρητική βάση πάνω στην οποία στηρίζεται αυτό το μοντέλο, σύμφωνα με τον οποίο οι συμπεριφορές είναι μετρήσιμες και ο δάσκαλος μπορεί να εκπαιδεύσει τον μαθητή ώστε να συμπεριφέρεται αποδεκτά (Clickman & Tamashiro, 1980). Έτσι ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αυθεντία και καθοδηγεί τον μαθητή καθ’ όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ünal & Ünal, 2009). Το παρεμβατικό μοντέλο προωθεί την παθητική μάθηση και την εμφανή εξουσία του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της τάξης (Abu-Tineh et al, 2011· Henson & Chambers, 2002), και ο εκπαιδευτικός, μέσω της τιμωρίας και της επιβράβευσης, ανταποκρίνεται άμεσα σε οποιαδήποτε συμπεριφορά εμφανιστεί στην τάξη (Elias et al, 2002).

Σύμφωνα με τον συμπεριφοριστή Skinner, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα αναπτυξιακά επίπεδα των μαθητών και να αντιλαμβάνεται αν οι μαθητές αποκτούν σταδιακά ικανότητες αλλά και γνώσεις ανάλογα με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Οι γνώσεις και οι ικανότητες ξεκινούν από απλές και μικρές κατακτήσεις και στη συνέχεια προχωρούν και στις πιο σύνθετες. Η ευθύνη του εκπαιδευτικού έγκειται στην επιβράβευση των θετικών συμπεριφορών και στην επιβολή επιπτώσεων όταν εμφανίζονται αρνητικές συμπεριφορές, ώστε να βοηθηθεί ο μαθητής, όσο προχωράει στα αναπτυξιακά στάδια, να κατανοεί ποιες συμπεριφορές επιβραβεύονται και να τις επαναλαμβάνει (Skinner, 1958).

Οι παραπάνω θεωρίες του συμπεριφορισμού είναι προϊόν ερευνών που υλοποιήθηκαν από το 1900 έως και τα μέσα του 20ού αιώνα (Kazdin, 1978). Συμπεριφοριστές όπως ο Skinner διενεργούσαν έρευνες στην αρχή σε ζώα και στα μέσα του 20ού αιώνα σε παιδιά, πρώτα σε εργαστήρια ψυχολογικών ερευνών και έπειτα σε σχολεία. Το 1960 θεωρείται σημείο σταθμός στην εδραίωση της ABA (Applied Behavior Analysis – Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς) (Baer et al., 1968· Kazdin, 1978). Τα μοντέλα διαχείρισης τάξης που θεμελιώνονται στον συμπεριφορισμό χρησιμοποίησαν τεχνικές που έχουν ως βάση την Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Hersen & Barlow, 1976· Kazdin, 1978).

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς συμπεριλαμβάνει την αρχή της ρύθμισης της συμπεριφοράς μέσω της επανάληψης των επιβραβεύσεων και των τιμωριών και την πρακτική εφαρμογή της στη συμπεριφορά των παιδιών (Baer et al., 1968). Παρ' όλα αυτά, αν επιλεχτεί από έναν εκπαιδευτικό η υιοθέτηση μίας συμπεριφορικής προσέγγισης ως προς τη διαχείριση της τάξης, είναι σημαντικό να ελέγξει για τυχόν βιβλιογραφικά κενά και προβληματικά σημεία στη συγκεκριμένη μέθοδο και να ακολουθήσει τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές της, επιλέγοντας εκείνες που έχουν αξιολογηθεί μέσω έρευνας (Kauffman, 2005· Kauffman et al., 2004). Τρία προβλήματα είναι τα πιο βασικά όσον αφορά τα μπιχεβιοριστικά μοντέλα διαχείρισης τάξης: (1) οι γενικεύσεις, (2) οι αντιρρήσεις για την επιβολή εξωτερικής πειθάρχησης μέσω των ανταμοιβών και των τιμωριών, και (3) τα ηθικά ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με την εσφαλμένη χρήση των συμπεριφορικών λειτουργιών (Lazarides et al., 2020).

1.1.3. Σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις

Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται σήμερα στις τάξεις και θεμελιώνονται πάνω σε σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως οντότητες με κοινωνική υπόσταση που μπορούν να παίρνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους, να σκέφτονται, να αισθάνονται και να βρίσκουν λύσεις για τα ζητήματα που θα αντιμετωπίσουν. Ενσωματώνουν, επίσης, θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών με υποστηρικτικές περιβαλλοντικές συνθήκες, εφαρμόζουν μεθόδους που διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργούν ασφαλή και ευέλικτα μαθησιακά περιβάλλοντα. Με άλλα λόγια, οι προληπτικές, αναπτυξιακές, ολιστικές, σύγχρονες μέθοδοι διαχείρισης της τάξης αντικαθιστούν γρήγορα τα πιο παραδοσιακά μοντέλα (Akgün et al., 2011).

Σε αντίθεση με τα μπιχεβιοριστικά μοντέλα διαχείρισης τάξης, ένας εκπαιδευτικός που ακολουθεί ένα πιο σύγχρονο μοντέλο ενδιαφέρεται για τα αίτια πίσω από τις ενέργειες ενός μαθητή και όχι μόνο για τα αποτελέσματά τους. Έτσι οφείλει να αντιλαμβάνεται ότι η

στην τάξη του υπάρχουν μαθητές με οικογενειακά προβλήματα, ψυχολογικά προβλήματα, κοινωνικά προβλήματα, μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα υγείας και θέματα τα οποία δεν έχουν ακόμη εντοπιστεί (Chaplain, 2016).

Σύμφωνα με τα πιο σύγχρονα μοντέλα διαχείρισης τάξης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρεί μια ανεκτική και ανοιχτόμυαλη στάση, να παρέχει συμβουλές στους μαθητές του και όχι να τους εξουσιάζει (Lang, 2013· Martin & Baldwin, 1995). Οι μαθητές είναι κοινωνικά όντα που, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της ενεργής συμμετοχής τους σε μία ομάδα, μπορούν να καλλιεργήσουν ικανότητες αυτορρύθμισης, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και να έχουν την ευθύνη των πράξεών τους (Burden, 1995· Osakwe, 2014). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι βοηθητικός και οφείλει να χρησιμοποιεί στρατηγικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις παραπάνω ικανότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων, η συχνή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας, οι στοχοθετημένες δραστηριότητες και ο ανοιχτός διάλογος (Lewis et al., 2005).

Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός που ακολουθεί σύγχρονα μοντέλα διαχείρισης τάξης πρέπει να προωθεί τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών, την ουσιαστική επικοινωνία μέσα στην τάξη, τον αναστοχασμό και την αυτοκριτική, την ηθική και τη δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση και τη θετική στάση και συμπεριφορά (Myunghee et al., 2010).

Κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού μεταλλάσσει το περιβάλλον της τάξης και επιδρά συναισθηματικά και κοινωνικά στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται πρωτίστως για το αν οι μαθητές του αναπτύσσονται πρώτα συναισθηματικά και κοινωνικά και στη συνέχεια ακαδημαϊκά, ενώ πρέπει να προωθεί τη μάθηση μέσα από τη συμμετοχή στην κοινότητα (Wubbels, 2006). Για να το πετύχει αυτό, πρέπει αρχικά να αντιλαμβάνεται ότι κάθε ενέργειά του είναι απόρροια του χαρακτήρα και των ιδεών του, η οποία, όπως αναφέρθηκε, θα έχει σημαντική επίδραση στου μαθητές του. Παρομοίως, κάθε ενέργεια των μαθητών του είναι απόρροια του χαρακτήρα και των αντιλήψεών τους, επομένως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τον μοναδικό χαρακτήρα του κάθε μαθητή, να προσπαθεί να αντιλαμβάνεται τα εσωτερικά κίνητρα των συμπεριφορών του και να εφαρμόζει ξεχωριστές τεχνικές διαχείρισης τάξης για κάθε περίπτωση μαθητή (McClowry, 2010).

Συμπερασματικά, η μαθησιακή πορεία των μαθητών εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη στάση του εκπαιδευτικού και από την ικανότητά του να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την τάξη του λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πτυχές της (McClowry et al., 2010). Εφόσον το πετύχει αυτό και το περιβάλλον της τάξης είναι ήρεμο, φιλικό και ανοιχτό, οι μαθητές του θα βελτιωθούν τόσο κοινωνικο-συναισθηματικά όσο και ακαδημαϊκά (Rothbart & Bates, 2006).

1.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση τάξης

Το έργο του εκπαιδευτικού είναι ποικίλο και κρίσιμο. Ο πρωταρχικός στόχος του είναι να ενώσει δύο στοιχεία: τον μαθητή και τη γνώση. Για να το πετύχει, ωστόσο, απαιτούνται τουλάχιστον δύο πράγματα: επιστημονική διδασκαλία και επαρκής προετοιμασία. Όσον αφορά το πρώτο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενημερωμένος για τα αντικείμενα της διδασκαλίας του και να διαθέτει καλά οργανωμένο υλικό επιστημονικής διδασκαλίας. Ωστόσο, οι μαθητές που θα συναντήσει, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας που συνεχώς αναπτύσσεται, έχουν διαφορετική κοινωνική προέλευση και χαρακτηρίζονται από ποικίλες συνιστώσες. Για τον λόγο αυτό, η επιστημονική επιμόρφωση ενός εκπαιδευτικού πρέπει να είναι συνεχής. Η σωστή προετοιμασία περιλαμβάνει την προετοιμασία των πληροφοριών, τη στοχοθέτηση και τη διαφοροποίηση μεταξύ του ουσιώδους και του μη ουσιώδους. Και εδώ, επίσης, η προσαρμοστικότητα και οι ικανότητες κριτικής σκέψης του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας (Cangelosi, 2013).

Από την άλλη πλευρά, για μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση, χρειάζεται εμβάθυνση από μέρους του εκπαιδευτικού στον τομέα της ψυχοπαιδαγωγικής, ώστε να μπορεί να αναλύει τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ιδιομορφίες του χαρακτήρα του κάθε μαθητή για να τις αντιμετωπίσει με ξεχωριστό τρόπο. Πρέπει να αξιολογεί τον μαθητή προκειμένου να βασίζει τις αποφάσεις του όχι μόνο στις ακαδημαϊκές πτυχές του προγράμματος αλλά και στις ψυχοπνευματικές πληροφορίες του μαθητή. Έτσι, λόγω της νεότητάς τους, οι μαθητές έχουν ως πρότυπα τους ενήλικες και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους φανερώνεται σε μεγάλο βαθμό στις πράξεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού έχει μεγάλη σημασία αφού οι μαθητές περνούν την καθημερινότητά τους στην τάξη και είναι φυσικό και λογικό να τους επηρεάζει και να αντιγράφουν πτυχές της. Σύμφωνα με τον Ανδρουλάκη (1999, όπ. αναφ στο Βακόλα & Νικολάου, 2012), οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες και μελέτες στη διδακτική, την παιδαγωγική και την ψυχολογία τονίζουν τη σημασία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και της διαχείρισης της επικοινωνίας στην τάξη για την προώθηση της ευτυχίας και της προόδου των μαθητών (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Παρέχοντας μια περίληψη των θεμελιωδών ιδιοτήτων που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό, ο ιδανικός εκπαιδευτικός θα πρέπει: Να επεκτείνει τον εκπαιδευτικό του στόχο έξω από την τάξη και το συγκεκριμένο σχολικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με τον περιορισμό του στην τάξη και το πρόγραμμα. Να επιδεικνύει παιδαγωγική ευαισθησία, δηλαδή να έχει αποκτήσει διαίσθηση που να του επιτρέπει να κατανοεί τα θέματα του παιδιού και να αντιδρά ανάλογα. Να διαθέτει δημοκρατική νοοτροπία και ανεκτικότητα. Να διαθέτει

ανεπτυγμένες διδακτικές ικανότητες. Να χαρακτηρίζεται από συναισθηματική σταθερότητα. Να είναι αμερόληπτος και δίκαιος. Να επιδεικνύει επιμέλεια, υπομονή και επιμονή. Να έχει θετική στάση, αίσθηση του χιούμορ και αισιόδοξη οπτική για τη ζωή. Να διαθέτει ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και σωματική ακεραιότητα (Δημητρόπουλος, 1998).

Ισορροπία μεταξύ δασκαλοκεντρικού και μαθητικοκεντρικού μοντέλου: Ο Wubbels και οι συνεργάτες του (1999, όπ. αναφ στο Veldman et al., 2016) αναγνωρίζουν ότι η ισορροπία μεταξύ των δύο αυτών μοντέλων, η αποφασιστικότητα και η σωστή χρήση της κυριαρχίας του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίες για τις επιτυχημένες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Αντίθετα με την αρνητική έννοια της κυριαρχίας ως βίαιου ελέγχου ή εντολής, η κυριαρχία εδώ ορίζεται ως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν σαφή σκοπό και ισχυρή καθοδήγηση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη στάση, τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά των μαθητών. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές συχνά εκφράζουν την επιθυμία τους για τέτοιου είδους αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη που περιλάμβανε συνεντεύξεις με περισσότερους από 700 μαθητές των τάξεων 4-7, οι μαθητές εξέφρασαν ξεκάθαρα την προτίμησή τους για ισχυρή καθοδήγηση και έλεγχο από τους δασκάλους τους, αντί για πιο επιτρεπτικούς τύπους συμπεριφοράς (Chiu & Tulley, 1997). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναδείξουν τη σωστή κυριαρχία μέσω του καθορισμού σαφών προσδοκιών σχετικά με τη συμπεριφορά και τους μαθησιακούς στόχους, καθώς επίσης και μέσω της επίδειξης αυτοπεποίθησης και αποφασιστικότητας.

Πολλά προβλήματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνική συμπεριφορά, με την πειθάρχηση, με τη συνεργατικότητα κ.ά. ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μπορεί να οδηγήσουν σε διακοπή της επικοινωνίας τους αλλά και στη διακοπή της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Ο προφορικός τρόπος ομιλίας είναι μόνο ένας τρόπος επικοινωνίας, παρ' όλα αυτά, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ξεχνούν ή να μη δίνουν την πρέπουσα σημασία στη μη λεκτική επικοινωνία και στη χρήση της ανάμεσα σε εκείνους και στους μαθητές τους. Οι εκφράσεις του προσώπου, τα μάτια και η στάση του σώματος μπορούν να αποκαλύψουν συναισθήματα που ο προφορικός λόγος αδυνατεί να επικοινωνήσει. Ωστόσο, τον περισσότερο καιρό ο εκπαιδευτικός αλλά και οι μαθητές είναι όλοι προσηλωμένοι στα τετράδια, στα βιβλία και στον πίνακα, ενώ οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται περισσότερο στον λόγο τους. Οι Ergin και Birol (2005) τονίζουν ότι η ουσιαστική επικοινωνία δημιουργείται ανάμεσα σε δύο άτομα όταν υπάρχει ουσιαστική οπτική επαφή. Το κοίταγμα στα μάτια δημιουργεί την αίσθηση του αληθινού ενδιαφέροντος των δύο συμμετεχόντων σε αυτήν την επικοινωνία. Αντίθετα, η αποφυγή της οπτικής επαφής μπορεί να δηλώσει έλλειψη

εμπιστοσύνης. Η χρήση των εκφράσεων του προσώπου και της βλεμματικής επαφής μπορεί να χρησιμεύσει ακόμα και στην επιβολή της πειθάρχησης στην τάξη. Η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει με πολλούς τρόπους τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί την τάξη του (Ergin & Birol, 2005).

Σύμφωνα με τους Gower και Walters (1983), ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την οπτική επαφή για να διαβεβαιώσει τον μαθητή που του μιλάει ότι του δίνει τη δέουσα σημασία, για να βεβαιωθεί ότι οι μαθητές του είναι προσηλωμένοι, για να δείξει σε έναν μαθητή ότι θέλει να του μιλήσει ή ότι θέλει να διακόψει κάτι που κάνει ή να προχωρήσει με αυτό που κάνει, για να ενθαρρύνει έναν μαθητή να συμμετέχει στη συζήτηση ή να προσθέσει κάτι –άλλωστε μόνο με ένα κοίταγμα ο δάσκαλος μπορεί να καταλάβει τις ανάγκες των μαθητών του, αν εκείνοι θέλουν κάτι να πουν ή θέλουν κάτι να κάνουν–, αλλά και για να διατηρήσει αμείωτη την προσοχή όλων των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να ακούσουν προσεκτικά τα λόγια των συμμαθητών τους (Snyder, 1998). Η χρήση των εκφράσεων, της μίμησης, των χεριών, των χειρονομιών αλλά και η στάση του σώματος βοηθούν στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής σχέσης μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών του. Ένας εκπαιδευτικός που αποφεύγει την οπτική και τη σωματική επαφή δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στους μαθητές του και τους δίνει την εντύπωση ότι δεν τους εμπιστεύεται (Gower & Walters, 1983). Παρομοίως ο Pollitt (2006) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός που αποφεύγει τη βλεμματική επαφή πιθανόν να έχει έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του, επομένως είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίζει πρόβλημα με την επιβολή της πειθάρχησης στην τάξη. Ο Rossman (1989) τονίζει ότι, για να καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία πειστική, σοβαρή, σταθερή επίδραση στους μαθητές και να δημιουργούν συναισθήματα ασφαλείας αλλά και για να αποφεύγουν να τους στέλνουν διφορούμενα μηνύματα, θα πρέπει η μη λεκτική επικοινωνία, η οπτική επαφή τους, ακόμα και ο τρόπος του ντυσίματός τους, να είναι συντονισμένα.

Είναι φανερό πως ο τρόπος που επικοινωνεί μη λεκτικά ο εκπαιδευτικός (με τις χειρονομίες, το βλέμμα και τις εκφράσεις) θα δείξει στους μαθητές αν έχει αυτοεκτίμηση ή όχι (Gower and Walters, 1983).

Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πειστικός και να εμπνέει εμπιστοσύνη στους μαθητές του. Οι Cruickshank και συνεργάτες (2003, όπ. αναφ. στο Saifi et al., 2018) αναφέρουν ότι οι μαθητές εμπιστεύονται έναν εκπαιδευτικό μόνο αν πιστεύουν πως αυτά που λέει τα εννοεί. Τα βιώματα, η σοφία, οι μετεκπαιδεύσεις του εκπαιδευτικό δεν έχουν τόση σημασία για τους μαθητές. Η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αξιοπιστία του και η διατήρηση της οπτικής επαφής με τους μαθητές του φανερώνουν

την αυτοπεποίθησή του. Η προσέγγιση του NLP (Neuro-Linguistic Programming) για την οπτική επαφή θεωρεί, επίσης, ότι το κοίταγμα στα μάτια θεμελιώνει και βελτιώνει τις σχέσεις (Ledbury, 2004). Επιπλέον, η μη λεκτική επικοινωνία μπορεί να συμβάλει στον έλεγχο που διενεργεί ο εκπαιδευτικός για να αντιληφθεί αν οι μαθητές καταλάβανε αυτό που μόλις εξήγησε· η απουσία οπτικής επαφής μπορεί να σημάνει ότι η προσοχή του μαθητή διασπάστηκε και οι αμήχανες εκφράσεις του προσώπου μπορεί να δηλώσουν ότι πρέπει να επαναδιατυπώσει ή να επαναλάβει κάποια σημεία. Παρομοίως, οι Ledbury και συνεργάτες (2004) προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν τους μαθητές καθώς και να τους ακούνε, ιδιαίτερα κατά την εκτέλεση των εργασιών τους, ώστε να αναζητούν σημάδια πλήξης ή απώλειας. Έτσι η μη λεκτική επικοινωνία δεν είναι μόνο ένα εργαλείο του εκπαιδευτικού για τη μετάδοση μηνυμάτων αλλά και ένα μέσο για την ερμηνεία των μηνυμάτων που λαμβάνει από τους μαθητές του.

Παρομοίως οι Ledbury και συνεργάτες (2004) αναφέρουν ότι η μη λεκτική επικοινωνία είναι απαραίτητο κλειδί στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι στην τάξη προτού εισέλθουν οι μαθητές σε αυτήν και, καθώς εκείνοι εισέρχονται στην αίθουσα διδασκαλίας, να τους υποδέχονται τον καθένα ξεχωριστά με έναν συνδυασμό οπτικού, λεκτικού και σωματικού χαιρετισμού. Αναφέρουν, ακόμα, ότι η οπτική επαφή μπορεί να καθορίσει τη ροή του μαθήματος. Κατά την εκκίνηση της διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός μέσω της βλεμματικής επαφής μπορεί να καταλάβει αν οι μαθητές είναι σε εγρήγορση και ετοιμότητα ώστε να προχωρήσει στην παράδοση του μαθήματος. Στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, υπάρχει σχέση μεταξύ της οπτικής επαφής και της διάθεσης για συμμετοχή. Ο εκπαιδευτικός με το βλέμμα του μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές του να συμμετέχουν στο μάθημα, στον διάλογο που πραγματοποιείται στην τάξη και να απαντάνε στις ερωτήσεις του (Ledbury κ.ά., 2004).

Με τον ίδιο τρόπο, σύμφωνα με την Parker (2006), διατηρώντας οπτική επαφή με τους μαθητές όταν τους μιλάει ή τους ακούει, ο εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει τον μαθητή ότι ενδιαφέρεται για όσα του λέει και τον παρακινεί να συμμετάσχει στη συζήτηση – με άλλα λόγια, προωθεί την εμπλοκή των μαθητών. Σύμφωνα με τους Ledbury και συνεργάτες (2004), η οπτική επαφή είναι ουσιαστικά εξοικονόμηση χρόνου και προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικονομήσουν χρόνο και προσπάθεια χρησιμοποιώντας ορισμένα μηνύματα – όπως έγκριση, ενθάρρυνση και αποδοκιμασία– που μεταδίδονται μέσω της οπτικής επαφής και των εκφράσεων του προσώπου. Ο Pektaú (1988, όπ. αναφ. στο Ergin and Birol, 2005) υποστηρίζει ότι, εκτός από τη φωνή και τον τόνο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να

επικοινωνούν με τους μαθητές μέσω της οπτικής επαφής και της επίδειξης συναισθημάτων στο πρόσωπο.

Μία από τις ευθύνες του εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης είναι να ενισχύει τη διαδικασία μάθησης και να προσφέρει συνεχώς στους μαθητές καθοδήγηση και εποπτεία, αξιοποιώντας ποικίλες στρατηγικές μάθησης ώστε να διασφαλίζει ότι οι δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης διεξάγονται ομαλά και επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να χρησιμοποιούν τις ακόλουθες στρατηγικές: 1) Ανάπτυξη δεξιοτήτων συγκέντρωσης ενθαρρύνοντας τους μαθητές να προσέχουν στο μάθημα. Όταν κάποιος συγκεντρώνεται σε αυτό που ασχολείται θα το θυμάται πιο εύκολα. 2) Εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ιδίως σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται ένα θέμα από τον εκπαιδευτικό και τη θεωρία που χρησιμοποιείται για την επίλυση μιας υπόθεσης, καθώς οι παράγοντες αυτοί θα έχουν απήχηση στα αποτελέσματα. 3) Διασφάλιση ότι οι μαθητές είναι διανοητικά προετοιμασμένοι να λάβουν τις πληροφορίες που θα παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός, ώστε να μπορούν να μάθουν στην τάξη. 4) Ενθάρρυνση των μαθητών να ασκούνται. Όταν ένας υπομονετικός εκπαιδευτικός κάνει ερωτήσεις στην τάξη, οι μαθητές θα μαθαίνουν πάντα πιο ενεργά επειδή τους δίνεται η ελευθερία να συμμετέχουν στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης όπως και να επιλέγουν. Η συμμετοχή όλων των μαθητών στην τάξη θα κάνει πολύ πιο επιτυχημένη τη διερεύνηση των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή. Ο δάσκαλος δεν επιμένει να είναι η τάξη ήσυχη, ειρηνική και οι μαθητές να ακούνε μόνο ήσυχα τις εξηγήσεις του δασκάλου. 5) Εφαρμογή κατάλληλων και ποικίλων τεχνικών. Προκειμένου οι δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης να είναι ελκυστικές και φυσικά δυναμικές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει την κατάλληλη προσέγγιση και να ενσωματώνει πολλές σχετικές μεθόδους (Setyaningsih & Suchyadi, 2021). Είναι σημαντικό, όταν επιλέγεται μία μαθησιακή προσέγγιση, ο δάσκαλος να υπολογίζει τα χαρακτηριστικά των παιδιών. 6) Προώθηση θετικών στάσεων, μέσω της οποίας επιταχύνονται οι αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, με αποτέλεσμα αυτοί να επιδεικνύουν καλύτερη συμπεριφορά από ό,τι πριν. Η συγκεκριμένη στρατηγική λειτουργεί ως ένας τρόπος καθορισμού και ποσοτικοποίησης της επιθυμητής αλλαγής συμπεριφοράς. Τέλος, η χρησιμοποίηση από τον εκπαιδευτικό μιας ποικιλίας στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον ώστε να πραγματοποιηθεί η παράδοση της νέας γνώσης καθώς και η διαχείριση ενός προβλήματος της τάξης (Setyaningsih & Suchyadi, 2021).

1.3. Προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης

1.3.1. Οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Οι οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης επικεντρώνονται στο περιβάλλον που συμβαίνει η κάθε συμπεριφορά, όπως μία τάξη ή ένα ολόκληρο το σχολείο, το οποίο επηρεάζει τη συμπεριφορά των ατόμων που βρίσκονται σε αυτό. Μία τάξη ή «οικολογική μονάδα συμπεριφοράς» αποτελείται από στοιχεία όπως η ατομική διδασκαλία, οι εξετάσεις, οι συζητήσεις και οι ομαδικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον Gump, αυτές οι δραστηριότητες της τάξης καθορίζουν τις συμπεριφορές των μαθητών. Κάθε τμήμα έχει το δικό του μοτίβο αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και μεταξύ των μαθητών, το οποίο καθορίζει ποια συμπεριφορά είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο τμήμα. Η ρουτίνα, που προσφέρει κανονικότητα και ασφάλεια και συμβάλλει στη διαχείριση τάξης, η παρέμβαση του δασκάλου και η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη είναι ακόμα κάποιοι κρίσιμοι ρυθμιστές της συμπεριφοράς των μαθητών (Doyle, 2009).

Ο εκπαιδευτικός, για να διαχειριστεί σωστά μια τάξη, πρέπει να κατανοήσει τι συμβαίνει στην τάξη συνολικά αλλά και μεμονωμένα και να αποφασίσει πώς θα ενεργήσει ώστε να παρακινήσει τους μαθητές να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Carter & Doyle, 2006). Η δυναμική της τάξης μεταβάλλεται συνεχώς, διότι, αφενός, οι παραπάνω δύο παράγοντες μεταβάλλονται παράλληλα με τη διδασκαλία και αφετέρου η διαχείριση και η διδασκαλία συνδέονται μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αλλάζει στρατηγικές διδασκαλίας καθώς, όταν το ίδιο θέμα διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο, οι μαθητές μπορεί να βαρεθούν και η μαθησιακή διαδικασία να καταντήσει ανιαρή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, εκτός από εναλλακτικό υλικό, πρέπει να έχει προετοιμάσει και ένα διαφορετικό πλάνο διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, να γράψουν ένα άρθρο για το θέμα ή μια φανταστική ιστορία. Καλό θα είναι να είναι και προετοιμασμένος για την περίπτωση που κάποιοι μαθητές ολοκληρώσουν πιο σύντομα τις εργασίες τους. Σε αυτήν την περίπτωση πρέπει να φροντίσει να τους απασχολήσει με ένα θέμα σχετικό με το διδακτικό αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται αλλά και συνάμα διασκεδαστικό ώστε να μην πλήττουν, διότι ένα μαθητής που βαριέται είναι ένας άτακτος μαθητής (τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η συγγραφή άρθρων εφημερίδας για την εφημερίδα της τάξης, η ανάγνωση ενός εξωσχολικού βιβλίου, η επίλυση μιας μικρής δραστηριότητας που θα έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός σχετικά με το μάθημα) (Kounin, 1970). Επομένως, η διαχείριση τάξης είναι μια δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεταβάλλει και να προσαρμόζει τη διαχείριση και τη διδασκαλία ανάλογα με τις περιστάσεις. Οι πράξεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών εγκαθιδρύουν την τάξη. Όταν οι μαθητές συμπεριφέρονται

άσχημα, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να τους εκπαιδεύσουν σχετικά με τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς τους και να αποκαταστήσουν την τάξη (Martin et al., 2016).

Από την εξέταση των ενεργειών του εκπαιδευτικού (Kounin, 1970), η οικολογική προσέγγιση έχει επεκταθεί και περιλαμβάνει ένα συνεχές μοτίβο σκόπιμων παρεμβάσεων που έχουν δημιουργηθεί για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναπτύξουν την κοινωνική επίγνωση προκειμένου να λειτουργήσουν ως αποτελεσματικοί, στοργικοί συμμετέχοντες στο σχολείο και στη ζωή (Carter&Doyle, 2006). Έτσι, τα συστήματα οικολογικής διαχείρισης δίνουν έμφαση στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος ή του περιβάλλοντος της τάξης. Η διαχείριση τάξης στις οικολογικές προσεγγίσεις είναι μια διαδικασία που αντιμετωπίζει την τάξη ως ένα «οικοσύστημα» και ασχολείται ιδιαίτερα με το ποιο είναι το περιβάλλον, το κλίμα της τάξης, ποιοι είναι οι κανόνες που το διέπουν, ποιες είναι οι ρουτίνες, πώς νιώθουν οι μαθητές και πώς διεξάγονται οι δραστηριότητες μέσα σε αυτό το περιβάλλον (Doyle, 2006: 98· Freiberg & Lapointe, 2006). Έχουν ως στόχο να προωθήσουν μια ατμόσφαιρα αγάπης στην τάξη, η οποία συμβάλλει στο αίσθημα του ανήκειν ενός μαθητή και ενθαρρύνει την αποδεκτή συμπεριφορά στην τάξη (Wentzel, 2003).

Για τις οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης έχει μεγάλη σημασία να παρέχονται στους μαθητές ξεχωριστοί προσωπικοί χώροι. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο βιώνουν την ατομικότητά τους μέσα στην τάξη, αντιλαμβάνονται καλύτερα ότι είναι ένα μέρος αυτής, και έτσι δημιουργείται ένα θετικό κλίμα (Wong & Wong, 2009). Επιπλέον, οι μαθητές νιώθουν ότι έχουν μία σχετική αυτονομία (Marzano et al., 2003). Αυτή η πρακτική λειτουργεί πολύ καλύτερα ως προς την οργάνωση και οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο έρχονται σε μία πρώτη επαφή με την έννοια του οικολογικού αποτυπώματος καθώς αντιλαμβάνονται ότι ο προσωπικός τους χώρος και η διαχείριση αυτού μπορούν να επηρεάσουν την τάξη στο σύνολό της (Tanner & Tanner, 2007).

Από οικολογική άποψη, ο τρόπος που οργανώνεται η τάξη αλλά και το περιβάλλον της τάξης συντελεί στη σωστή διαχείρισή της. Κάθε διαφορετική δραστηριότητα στην τάξη απαιτεί και διαφορετική οργάνωση (όπως η ώρα της δημιουργικής γραφής ή η ώρα των ασκήσεων χαλάρωσης). Οι πρακτικές που οφείλουν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν την τάξη κυμαίνονται από τον σχεδιασμό και την οργάνωση των μαθημάτων έως τη διανομή εκπαιδευτικού υλικού, την εξήγηση κανόνων, την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων και την αντίδραση στη συμπεριφορά ατόμων και ομάδων. Τέλος, το κατά πόσο μία συγκεκριμένη ενέργεια είναι κατάλληλη εξαρτάται από την κατάσταση, συμπεριλαμβανομένων των επιδιωκόμενων στόχων, της εργασίας που πραγματοποιείται, των συμμετεχόντων και της ώρας της ημέρας. Ως εκ τούτου, είναι λογικό

ότι η έρευνα για τη διαχείριση τάξης από αυτή την οπτική γωνία αποτελεί ένα δύσκολο και πολύπλοκο έργο (Keser & Yavuz, 2018).

Μολονότι κάποιες φορές είναι θεμιτό να κυριαρχούν στην τάξη ηρεμία, σιωπή και απόλυτη συμμόρφωση με τους κανόνες, όπως, παραδείγματος χάριν, κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος, κάποιες άλλες στιγμές, όπως κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, απαιτούνται τα ακριβώς αντίθετα, δηλαδή διάλογος μεταξύ των μαθητών, ανταλλαγή πληροφοριών και ενεργή συμμετοχή τους. Σωστή διαχείριση τάξης, λοιπόν, σημαίνει ότι εντός αποδεκτών ορίων οι μαθητές ακολουθούν την οδηγία του εκπαιδευτικού, η οποία είναι καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας στην τάξη, υπό τις εκάστοτε συνθήκες. Σύμφωνα με την οικολογική προσέγγιση, η τάξη δημιουργείται και ολοκληρώνεται μέσα σε πλαίσια και κάθε πλαίσιο έχει μοναδικές ανάγκες για τη διάδραση των μελών του. Έτσι, κρίνεται βασικό να εξετάσουμε τις συνθήκες και το περιβάλλον της τάξης και πώς οι συμμετέχοντες αλληλοεπιδρούν με αυτά προκειμένου να κατανοήσουμε τη διαχείριση τάξης σε μια αίθουσα διδασκαλίας. Το πρότυπο για τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη είναι η συνεργασία και όχι η εμπλοκή (με την έννοια της εμπλοκής με το θέμα). Ο όρος «συνεργασία», που προέρχεται από την ανάλυση του Grice (1975, όπ. αναφ. στο Sadeghi et al., 2012) για την αρχή της συνεργασίας στις συζητήσεις, είναι χρήσιμος για δύο τουλάχιστον λόγους. Πρώτον, είναι μια κοινωνική κατασκευή που επισημαίνει πώς οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συγκροτούν από κοινού τις καταστάσεις στην τάξη. Το ήρεμο κλίμα εγκαθιδρύεται στους μαθητές τόσο με την ακολουθία των κανόνων της τάξης όσο και με τις διαλεκτικές συζητήσεις, και εξαρτάται από την επιθυμία των μαθητών να δώσουν προσοχή στην παρακολούθηση των καταστάσεων της τάξης καθώς εξελίσσονται. Δεύτερον, η αρχή της συνεργασίας αναγνωρίζει ότι η τάξη μπορεί να στηρίζεται –και συχνά στηρίζεται– στην παθητική μη συμμετοχή τουλάχιστον ορισμένων μαθητών (Saifi et al., 2018).

Για παράδειγμα, σε μια σωματική δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο την τάξη του ώστε να καταφέρει οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή, καθώς και να ανταλλάξουν απόψεις και συναισθήματα· σε μία ομαδική συζήτηση μπορεί να χρειάζεται να αλληλοεπιδράσουν κάποιοι από τους μαθητές και κάποιοι άλλοι να πάρουν τον ρόλο του ακροατή, ενώ στην ώρα της σιωπηλής ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίσει την ηρεμία, την ησυχία και το ότι οι μαθητές, ακόμα και αν έχουν ολοκληρώσει την ανάγνωσή τους, δεν θα αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, που μπορεί ακόμη να μην έχουν τελειώσει (Shields & Bredemeier, 2010).

Με άλλα λόγια, ένας επαρκής αριθμός μαθητών πρέπει να είναι πρόθυμος να συμμετάσχει σε μία δραστηριότητα για να είναι, με τη συνεργασία των υπολοίπων, επιτυχής

ως κοινωνικό γεγονός στην τάξη. Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο, η διαχείριση τάξης σχετίζεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων στην τάξη. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν ένα μάθημα, η διαχείριση είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς πολλοί άμεσοι παράγοντες επηρεάζουν τη φύση της τάξης, την ανάγκη παρέμβασης και τα αποτελέσματα συγκεκριμένων αποφάσεων που λαμβάνονται από τους δασκάλους και τους μαθητές (Prastiawan et al., 2020).

Η κακή συμπεριφορά, από την άλλη πλευρά, είναι οποιαδήποτε ενέργεια προέρχεται από έναν ή περισσότερους μαθητές και απειλεί να διαταράξει τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη συνοχή της ομάδας ή να παραβιάσει τους κανόνες της κατάλληλης συμπεριφοράς στην τάξη που τηρούνται από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές ή το προσωπικό του σχολείου. Με άλλα λόγια, για να θεωρηθεί ότι πραγματοποιήθηκε με επιτυχία μια δράση ως κοινωνικό γεγονός ανάμεσα στους μαθητές πρέπει ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών της τάξης να συμμετέχει ενεργά και οι εναπομείναντες να δημιουργήσουν συνθήκες που να επιτρέψουν την ολοκλήρωσή της. Επειδή η τάξη είναι ένα κοινωνικό σύστημα, η διαχείρισή της πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ομαδικές και κοινωνικές της διαστάσεις. Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της διαχείρισης τάξης επηρεάζεται από πάμπολλες παραμέτρους και από όλες τις ενέργειες και τις συνέπειες των ενεργειών του δασκάλου και των μαθητών. Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης αποτελεί κοινό εγχείρημα του εκπαιδευτικού και των μαθητών του (Prastiawan et al., 2020).

Κατά τη δημιουργία του περιβάλλοντος της τάξης, οι εκπαιδευτικοί εκπληρώνουν δύο ρόλους: του διαχειριστή, του παιδαγωγού και ταυτόχρονα καλούνται να εκφράζουν τα ξεχωριστά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον, σαφείς κανόνες, κανονισμούς και ξεκάθαρες διαδικασίες, προκύπτει καλή διαχείριση τάξης. Είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την οικολογία της τάξης, εντοπίζοντας τις κατάλληλες και λανθασμένες ενέργειες και εφαρμόζοντας διορθωτικά μέτρα (Grossman, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί σε όλους αυτούς τους ρόλους έχουν πολλά να κερδίσουν από τη χρήση οικολογικών μοντέλων. Αν και ποικίλοι εξωτερικοί παράγοντες, όπως η πίεση των συνομηλίκων και τα προσωπικά και οικογενειακά ζητήματα, συμβάλλουν στην κακή συμπεριφορά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν σημαντική απήχηση στους μαθητές και στο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης μέσω των διδακτικών τους πρακτικών. Μπορούν ακόμα να αντιμετωπίσουν τις συχνές κακές συμπεριφορές εκ μέρους κάποιων

μαθητών χρησιμοποιώντας τεχνικές που προωθούν και επιβραβεύουν τις καλύτερες συμπεριφορές των μαθητών (Ahmad, 2010).

Η θεωρία του Kounin, που βασίζεται σε οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, θεωρεί ότι η συμπεριφορά του μαθητή δεν επηρεάζεται με κάποιες στιγμιαίες συμπεριφορές του δασκάλου καθώς και ότι το ευρύτερο σύστημα των ενεργειών του δασκάλου και του μαθητή και όλες οι μεταβλητές που επηρεάζουν αυτό το πλαίσιο παίζουν σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά του μαθητή (Καψάλης, 1996). Μετατοπίζει τη διαχείριση της τάξης από μια διαχείριση που βασίζεται στις συμπεριφορές των μαθητών σε μια διαχείριση που στηρίζεται στο περιβάλλον της τάξης. Το ίδιο το περιβάλλον της τάξης θεωρεί ότι μπορεί να επηρεάσει τους μαθητές όπως και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους (Doyle, 1985). Ακόμα υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί τη μη λεκτική επικοινωνία για να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ενεργοποιεί, και αποδίδει μεγάλη βάση στο περιβάλλον της τάξης και στην αντιμετώπιση της τάξης ως μια ομάδα, δίνοντας έμφαση στη δυναμική της και στις σχέσεις που εξελίσσονται μέσα σε αυτή. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το μοντέλο του Kounin, πρέπει να γνωρίζει τι γίνεται στο περιβάλλον της τάξης ανά πάσα στιγμή, να μπορεί να αντιμετωπίζει ταυτόχρονα πολλά περιστατικά και να χρησιμοποιεί ποικίλες δραστηριότητες για την κάλυψη διαφορετικών στόχων τις οποίες θα εναλλάσσει ομαλά (Καψάλης, 1996). Για αυτό τον λόγο, θεωρεί ότι η διαχείριση τάξης είναι άσχετη με το πώς θα χειριστεί ο εκπαιδευτικός μία συγκεκριμένη κακή συμπεριφορά αλλά είναι σχετική με τη γενικότερη στάση που κρατά ο εκπαιδευτικός (Kounin, 1983).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες ενέργειες και τεχνικές που είναι αρκετά απλές στην απόκτηση και χρήση τους στην τάξη για την εκτέλεση του οικολογικού μοντέλου του Kounin. Όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές κι εφαρμόζουν κανόνες και όρια, και αποπνέουν το αίσθημα της ευθύνης, οι μαθητές συμπεριφέρονται καλύτερα. Στην πραγματικότητα, οι περισσότερες από αυτές τις τεχνικές έρχονται φυσικά στους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν μεγάλη έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία, να έχουν προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών και να αφιερώνουν την πλειονότητα των ωρών της τάξης τους σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Επιπλέον, πρέπει να διατηρούν τον κατάλληλο και εξατομικευμένο ρυθμό διδασκαλίας που οδηγεί σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας. Τα οικολογικά μοντέλα ενστερνίζονται γενικά την ιδέα ότι είναι απλούστερο να προλαμβάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς από το να αντιμετωπίζονται μόλις εμφανιστούν (Chandra, 2015).

Αντί να χρησιμοποιούν τον κατάλογο ελέγχου του Canters, τις διαδικασίες του Dreikurs για τον εντοπισμό των τεσσάρων στόχων της κακής συμπεριφοράς ή τις απόψεις του Glasser για τα ποιοτικά σχολεία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ευκολότερο να χρησιμοποιούν τις τεχνικές διδασκαλίας του Kounin ή ένα μοντέλο διαχείρισης τάξης για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης. Τα οικολογικά μοντέλα σέβονται κάθε μαθητή. Το φαινόμενο του κυματισμού του Kounin, για παράδειγμα, που πρεσβεύει ότι, όταν ο δάσκαλος επιβραβεύει την καλή συμπεριφορά ενός μαθητή, περνάει το μήνυμα ότι αυτή η συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι θεμιτή και στους άλλους μαθητές, μπορεί να επηρεάζει περισσότερο τους μαθητές του δημοτικού από ό,τι τους μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές ή διαφορές φύλου (ή διαφορές κοινωνικής τάξης) που θα επηρεάζονταν ή που θα επηρέαζαν τις συνιστώμενες διδακτικές συμπεριφορές του Kounin. Ο Kounin περιμένει από τον μαθητή να ελέγξει τη συμπεριφορά του, αλλά η κύρια έμφαση είναι στο τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και όχι στο τι κάνουν οι μαθητές, και η προσοχή δίνεται στο τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αποτρέψουν τις κακές συμπεριφορές και όχι για να τις αντιμετωπίσουν όταν αυτές έχουν εμφανιστεί (Ahmad et al., 2017).

Η συνέπεια είναι μια άλλη εκπαιδευτική στρατηγική που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της πλειονότητας των μαθητών. Αντί να την επιδεικνύουν σπάνια ή μόνο τις ημέρες που νιώθουν την ανάγκη για έλεγχο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να θέτουν τους μαθητές προ των ευθυνών τους σε καθημερινή βάση αναφορικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους. Θα πρέπει, επίσης, να επιδεικνύουν παρατηρητικότητα και άριστη διαχείριση της διδακτικής κίνησης. Η πλειονότητα των μαθητών εκτιμά τη συνέπεια, καθώς έτσι γνωρίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τη διατήρηση της κατάλληλης συμπεριφοράς, τη διατήρηση της συγκέντρωσης και την ενεργό συμμετοχή στη μάθησή τους. Ωστόσο, ο αμερόληπτος χειρισμός κάθε μαθητή από τον Kounin έχει και τα μειονεκτήματά του. Υπάρχει περίπτωση ο εκπαιδευτικός να μην υπολογίσει τις διαφορετικές αιτίες που μπορεί να οδήγησαν δύο μαθητές σε μια παρόμοια συμπεριφορά και έτσι να μην αντιμετωπίσει διαφορετικά αυτούς τους δύο μαθητές. Παρ’ όλα αυτά, υπάρχουν λιγότερες πιθανότητες να συμπεριφέρονται άσχημα οι μαθητές –εκτός αν αναζητούν προσοχή ή έχουν κάποιο σημαντικό ζήτημα– αν γνωρίζουν ότι ο δάσκαλος έχει πάντα επίγνωση του τι κάνουν. Το μοντέλο διδακτικής διαχείρισης του Kounin, ωστόσο, δεν συνιστάται για ιδιαίτερα βίαια ή εξαιρετικά προβληματικά σχολικά περιβάλλοντα. Αν και το να ενεργεί κανείς με ψυχραιμία μπροστά σε έναν μαθητή που κραδαίνει όπλο είναι προτιμότερο από την απραξία, δεν

παρέχει οδηγίες για το πώς να χειριστεί κανείς την απειλή με τρόπο που να διατηρεί όλους ασφαλείς (Setyaningsih&Suchyadi, 2021).

Με τις προσεγγίσεις οικολογικής διαχείρισης τάξης, το πρόγραμμα σπουδών επικεντρώνεται στο να βοηθήσει όλους τους μαθητές να οικοδομήσουν μια θετική αίσθηση του εαυτού τους και να δημιουργήσουν μαθητικές κοινότητες όπου ο ένας νοιάζεται για τον άλλον. Τα παιδιά «ευαισθητοποιούνται για τις διαφορές του άλλου» (Epstein & Elias, 1996: 160) και μαθαίνουν να εκτιμούν και να συνεργάζονται με όλους τους ανθρώπους. Επιπλέον, τα μοντέλα οικολογίας SEL (Social and Emotional Learning) έχουν «σημαντικά ευεργετικά οφέλη στις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και στις στάσεις για τον εαυτό, τους άλλους και το σχολείο» όταν χρησιμοποιούνται με πολυπολιτισμικά παιδιά, με παιδιά διαφορετικών επιπέδων κινήτρων και με παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων (Durlak et al., 2011: 417). Επιπλέον, βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα οικολογικά μοντέλα έχουν πολλά πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο του Kounin ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν εξειδικευμένες διδακτικές ικανότητες για την πρόληψη της κακής συμπεριφοράς αντί να επιβάλλουν τον έλεγχο των παιδιών. Πιστεύει ότι τα παιδιά θα έπρεπε να μάθουν αυτοέλεγχο και τελικά να μάθουν πώς να πειθαρχούν μόνα τους, αλλά το μοντέλο διδακτικής διαχείρισης που εφαρμόζει δίνει στους δασκάλους τη μεγαλύτερη ευθύνη και τα αποτελέσματα είναι ως επί το πλείστον θετικά (Kounin, 1970).

Ο Kounin θεωρεί ότι η ομαλή και σταδιακή μετάβαση από τη μία δραστηριότητα που διεξάγεται στην τάξη σε μία άλλη αλλά και οι δραστηριότητες που αφορούν την ενεργοποίηση ή τη χαλάρωση των μαθητών είναι από τις σημαντικότερες στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να διατηρεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και να μπορεί να ελέγχει την τάξη του. Ακόμα, η καθημερινή ρουτίνα και οι σαφείς οδηγίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση τάξης (Charles, 1996).

Η ικανότητα να διατηρείται η προσοχή των μελών της τάξης ή της ομάδας στην εργασία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας και τη μείωση της κακής συμπεριφοράς των μαθητών. Η αντιμετώπιση της τάξης ως ομάδας και οι συζητήσεις που αφορούν όλη την τάξη σε σχέση με τις συμπεριφορές των μαθητών σε μία δραστηριότητα που μόλις πραγματοποιήθηκε εστιάζουν την προσοχή της ομάδας και καθιστούν τους μαθητές πιο υπεύθυνους. Η χρήση ερωτήσεων για τον έλεγχο της κατανόησης των μαθητών και η διαφοροποίηση του κάθε μαθητή που καλείται να δώσει μια απάντηση είναι μερικοί τρόποι εστίασης της προσοχής της τάξης. Η συμμετοχή των μαθητών

αυξάνεται και η κακή συμπεριφορά μειώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί συγκρατούν την προσοχή της ομάδας (Allen, 1999).

Συμπερασματικά, παρά τα μειονεκτήματα των οικολογικών μοντέλων και των εφαρμογών των τεχνικών του Kounin για τη διαχείριση της τάξης, τα θετικά είναι περισσότερα και μπορεί να μειώσει σημαντικά τα περιστατικά κακής συμπεριφοράς των μαθητών και να συμβάλει σε ένα θετικότερο μαθησιακό περιβάλλον (Balli, 2011).

1.3.2. Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των μεθόδων αυτορρύθμισης για τη διαχείριση της τάξης και της έρευνας της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (SRL), η οποία ξεκίνησε ως μια προσπάθεια να συνδεθούν τα κίνητρα των μαθητών με τη μάθηση. Οι ερευνητές που μελετούν τη SRL (Self-regulated learning, αυτορρυθμιστική μάθηση) εξετάζουν συχνά θέματα όπως την ανάπτυξη της αυτογνωσίας, τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές στην επιλογή μιας απόφασης, όπως και τον τρόπο που θα επιλέξουν να την υλοποιήσουν, την κοινωνική γνωστική θεωρία ή τις εσωτερικές διεργασίες που βοηθούν τους μαθητές να μάθουν κοινωνικά κατάλληλες συμπεριφορές (Roeser & Peck, 2009).

Η διαχείριση της τάξης βασισμένη στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις και στη SRL συνεπάγεται συχνά την παροχή βοήθειας στους μαθητές για τη θέσπιση στόχων, τον προγραμματισμό, την παρακολούθηση, τη διασφάλιση των κινήτρων, της στοχευμένης δράσης και της μεταγνώσης (Metallidou & Vlachou, 2010). Οι μαθητές ξεκινούν, παρακολουθούν και αναλαμβάνουν τον έλεγχο της δικής τους μάθησης μέσω των μοντέλων SRL (Metallidou & Vlachou, 2010). Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι μαθητές μπορούν να αυξήσουν τη μάθησή τους όταν μπορούν να ρυθμίζουν μόνοι τους τις πράξεις, τις γνώσεις, το κοινωνικό περιβάλλον και τους στόχους τους (Colorosso, 2011).

Για να υπάρχουν αποτελέσματα σύμφωνα με τη SRL, οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ότι είναι υπεύθυνοι για τον εαυτό τους, αλλά πρέπει και να κατανοούν ότι δεν έχουν τον έλεγχο κάθε κατάστασης της ζωής τους και πως κάποια πράγματα δεν μπορούν να τα ελέγχουν. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύουν τα καθήκοντά τους και να τους παρέχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να πραγματοποιούν επιλογές και να συμμετέχουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι θεωρητικοί της αυτορρυθμιζόμενης διαχείρισης τάξης παροτρύνουν τους μαθητές να εξετάζουν τη δική τους συμπεριφορά χρησιμοποιώντας το λειτουργικό παράδειγμα της προηγούμενης κατάστασης-συμπεριφοράς-συνέπειας. Για να

είναι αποτελεσματικοί, οι μαθητές πρέπει επίσης να μάθουν να χρησιμοποιούν διαδικασίες ανάλυσης εργασιών και καθορισμού στόχων (Ervin et al., 2010).

Ένα άλλο στοιχείο του μοντέλου πειθάρχησης του Dreikurs είναι η έννοια των λογικών συνεπειών. Οι δάσκαλοι πρέπει να θέτουν σαφείς και συνοπτικούς κανόνες στην τάξη πριν χρησιμοποιήσουν λογικές και φυσικές συνέπειες. Μετά τη θέσπιση των κανόνων, ο εκπαιδευτικός πρέπει περιγράψει μια σειρά από συνέπειες, λογικές και αντίστοιχες των πράξεων των μαθητών. Αφού καθιερωθούν οι επιπτώσεις, οι μαθητές είναι απαραίτητο να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους. Οι μαθητές που ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, για παράδειγμα, γνωρίζουν είτε ότι θα έχουν ελεύθερο χρόνο –σύμφωνα με τους κανονισμούς που μπορεί να υπάρχουν στην τάξη– είτε το διάλειμμα στη διάθεσή τους, ενώ οι μαθητές που καθυστερούν να διεκπεραιώσουν τις εργασίες τους ή δεν θα έχουν ελεύθερο χρόνο στο τέλος της διδακτικής ώρας ή μπορεί να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν λίγα λεπτά από το διάλειμμά τους ώστε να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητά τους. Ως αποτέλεσμα, βιώνουν μια δίκαιη και αντίστοιχη συνέπεια για τη συμπεριφορά τους και όχι μια αυστηρή (Hirschfield & Gasper, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δίνουν επιλογές στους μαθητές ως μορφή συνεπειών. Ως εκ τούτου, μπορούν να δίνουν την επιλογή στους μαθητές να σκεφτούν τι θα ήθελαν να κάνουν σε σχέση με την κατάσταση που δημιούργησαν και πώς να τη διορθώσουν (Marshall, 2005b). Μπορούν ακόμα να δώσουν δύο επιλογές συνεπειών στους μαθητές ώστε να επιλέξουν, όπως, για παράδειγμα, το αν θα επιστρέψουν στη θέση τους διότι σηκώθηκαν χωρίς να πάρουν άδεια ή το αν θα βγούνε λίγο από την αίθουσα για να μη χάσουν τη συγκέντρωσή τους οι συμμαθητές τους επειδή αυτοί κυκλοφορούν στην αίθουσα την ώρα του μαθήματος (Marshall, 2005a).

Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν την πρόοδό τους κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, προκειμένου να διατηρούν τη δυναμική τους και να αναπτύσσουν αυτοενίσχυση, εκτός από την επίτευξη των στόχων τους. Έτσι οι μαθητές κατανοούν ότι δεν θα υπάρχει πάντα κάποιος να τους πει ότι δεν έκαναν ή ότι έκαναν καλή δουλειά. Οι McCaslin και συνεργάτες (2006) συμβουλεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης θα πρέπει να ξεκινήσουν με αναστοχασμό προκειμένου να κατανοήσουν τον εαυτό τους, τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές και τις αντιδράσεις τους στις συμπεριφορές των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιδείξουν τον τρόπο ολοκλήρωσης μιας εργασίας επιδεικνύοντας δεξιότητες αντιμετώπισης, κατάκτησης και αυτοενίσχυσης. Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της ανάλυσης εργασιών,

μπορούν να συνομιλούν με τους μαθητές και να τους βοηθούν να εξετάζουν τις προσδοκίες τους, τους στόχους και την πορεία των διδακτικών εργασιών τους (Kreisle, 2010).

Παρατηρώντας και κάνοντας τη δική τους ανάλυση στη συμπεριφορά ενός μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανακαλύψουν δυσκολίες και να του τις επισημάνουν πριν από την ολοκλήρωση της εργασίας. Κάθε μαθητής πρέπει, επίσης, να διδαχθεί να αντικαθιστά τον αρνητικό εσωτερικό λόγο, όπως «Δεν μπορώ να το κάνω αυτό» ή «Δεν υπάρχει λόγος να το κάνω αυτό», με θετικό εσωτερικό λόγο, όπως «Μπορώ να το κάνω αυτό» και «Είναι απαραίτητο να μάθω να το κάνω αυτό». Καθώς η συμπεριφορά του μαθητή αλλάζει, εσωτερικεύει τη διαδικασία αυτορρύθμισης και μετατοπίζεται στην πεποίθηση «τα πήγα καλά σε αυτό». Τέλος, ο εκπαιδευτικός επαινεί και τονίζει θετικά το κατόρθωμα και την ολοκλήρωση μιας εργασίας ασχέτως με το αποτέλεσμα, απλώς δίνει βάση στην ολοκλήρωση της διαδικασίας (Kim & Deater-Deckard, 2011).

Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης των Marshall και Coloroso είναι επιτυχείς για διάφορους λόγους. Προωθούν γενικά την αυτοπειθάρχηση, είναι απλές στην κατανόηση και δεν απαιτούν εκτεταμένη εκπαίδευση του προσωπικού ή ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκειμένου να τις αξιοποιήσουν. Βασίζονται, επίσης, σε έγκυρες ψυχολογικές αρχές. Δεν υπάρχουν πολύπλοκα ή ενεργοβόρα συστήματα τήρησης αρχείων. Επιπλέον, οι φιλοσοφικές αρχές είναι θεμελιώδεις αρχές που η πλειονότητα των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών κατέχει ήδη. Με την παρατήρηση και την ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή πολλοί άπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να οικειοποιηθούν στρατηγικές και τεχνικές των πιο έμπειρων και να βελτιώσουν τις ικανότητες διαχείρισης της τάξης τους (Duckworth et al., 2011).

Οι μέθοδοι αναστοχασμού θα μπορούσαν να είναι προβληματικές για ορισμένους εκπαιδευτικούς. Πολλοί δάσκαλοι θεωρούν ότι οι τεχνικές αυτές απευθύνονται σε νεότερες ηλικίες. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι έννοιες της Coloroso ισχύουν μόνο για μικρότερα παιδιά. Οι ενέργειες των μαθητών μπορούν δυνητικά να αντιμετωπιστούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας στρατηγικές όπως ο χρυσός κανόνας, η αποφυγή της τιμωρίας, η αποφυγή του αξιολογητικού επαίνου, η χρήση των τεσσάρων φάσεων για την πειθάρχηση, η χρησιμοποίηση φυσικών συνεπειών και το παράδειγμα για την επίλυση διαφορών. Επιπλέον, οι Coloroso και Marshall παρέχουν στους εκπαιδευτικούς αρκετές πληροφορίες και παραδείγματα για να τους βοηθήσουν να μεταβούν από τη θεωρία στην πράξη. Έτσι, φαίνεται ότι οι μέθοδοι των Coloroso και Marshall μπορούν να αντιμετωπίσουν το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων που απαντούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως η δυσκολία να επικρατήσει ησυχία στην τάξη και να μην πετάγονται μαθητές την ώρα του μαθήματος, η μετακίνηση των μαθητών και η αναστάτωση της τάξης

κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς και τα προβλήματα που προκαλούνται από την έλλειψη υπευθυνότητας και αυτοεκτίμησης. Η επίλυση των συγκρούσεων με βάση τη λογική του νικητή-χαμένου, του θύματος-θύτη και της αντιδικίας είναι έντονα ριζωμένη στον πολιτισμό μας, με τη βία να χρησιμοποιείται συχνά ως τακτική επίλυσης των διαφορών. Αντί οι εκπαιδευτικοί να λένε επανειλημμένα στα παιδιά ότι η βία είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης των προβλημάτων, μπορούν να καταδείξουν μέσω της μοντελοποίησης, της συμβουλευτικής και της διδασκαλίας ότι η χρήση βίας είναι ανώριμη, απερίσκεπτη και αντιπαραγωγική. Επιπλέον, η Coloroso υποστηρίζει ότι η βία και ο ανδρισμός συνδέονται συχνά στον πολιτισμό μας. Εκτός του ότι είναι αποδεκτό, το χτύπημα θεωρείται συχνά ως μια ιεροτελεστία μετάβασης για τα αγόρια προκειμένου να εδραιώσουν τον ανδρισμό τους. Η Coloroso (2011) αναφέρει ότι οι μαθητές περιστασιακά βλάπτουν ή απειλούν άλλους προκειμένου να καλύψουν τις ανησυχίες, τα άγχη και τη θλίψη τους. Εκτός από τα τέσσερα βήματα για την πειθάρχηση, η Coloroso προσφέρει συγκεκριμένες συμβουλές για την αντιμετώπιση της βίας, ενώ έχει κάποιες εξαιρετικές ιδέες σχετικά με αυτήν και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές γίνονται επιθετικοί (Kim & Deater-Deckard, 2011).

Οι Coloroso και Marshall είναι πιθανότατα οι μεγαλύτεροι υποστηρικτές της αυτοπειθάρχησης των μαθητών από όλες τις θεωρίες διαχείρισης τάξης που έχουμε εξετάσει μέχρι στιγμής. Στην πραγματικότητα αντιτίθενται στους καθηγητές που προσπαθούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών με εξαναγκασμό, τιμωρία, ανταμοιβές και δωροδοκία. Αντίθετα, πιστεύουν ότι οι καθηγητές πρέπει να παρέχουν παράδειγμα καλής συμπεριφοράς και να καλλιεργούν στους μαθητές τους την επιθυμία να ασκούν αυτοπειθάρχηση, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και το καθήκον να τα αντιμετωπίσουν (Şahin-Sak et al., 2018).

Αυτές οι ιδέες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εσωτερική πειθάρχηση και η πειθάρχηση χωρίς άγχος απαιτούν έναν συγκεκριμένο τύπο δασκάλου ή ατόμου. Οι τρόποι αυτορρύθμισης θα κάνουν έναν εκπαιδευτικό να αισθανθεί άβολα αν πιστεύει ότι οι ενήλικες είναι ανώτεροι από τους μαθητές, ότι οι ενήλικες μπορούν να ενεργούν με έναν τρόπο ενώ οι μαθητές με έναν άλλο ή ότι οι μαθητές πρέπει να ρυθμίζονται από εξωτερικούς παράγοντες (Duckworth et al., 2011).

Θα εξετάσουμε τον καθορισμό στόχων μέσω νοητικής κατασκευής που είναι μια τεχνική αυτορρύθμισης. Τρεις εναλλακτικές που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων περιγράφονται. Η πρώτη περίπτωση νοητικής κατασκευής περιλαμβάνει την ονειροπόληση για ένα πολλά υποσχόμενο μέλλον χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι προκλήσεις που θέτει η παρούσα πραγματικότητα. Η δεύτερη αφορά μια μονόπλευρη μορφή σκέψης που

περιλαμβάνει την εστίαση στα δυσάρεστα χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης χωρίς να σκιαγραφείται το ιδανικό αποτέλεσμα. Η τρίτη περίπτωση νοητικής κατασκευής αφορά τη μέθοδο της νοητικής αντιπαράθεσης που απαιτεί την ταυτόχρονη ανάπτυξη του επιθυμητού μέλλοντος και της τρέχουσας πραγματικότητας, προκειμένου να καταστούν και τα δύο ταυτόχρονα προσιτά και να δημιουργηθούν ισχυροί δεσμοί μεταξύ τους (Duckworth et al., 2011). Στη νοητική αντιπαραβολή, περιγράφεται πρώτα λεπτομερώς το ευνοϊκό μέλλον, και η δυσμενής πραγματικότητα απεικονίζεται ως «εμπόδιο» στην πραγματοποίηση του ευνοϊκού μέλλοντος. Η ανάγκη για δράση αναδεικνύεται με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση του επιθυμητού μέλλοντος και της τρέχουσας πραγματικότητας. Όταν οι προσδοκίες επίτευξης είναι υψηλές, η νοητική αντίθεση παρακινεί τους ανθρώπους να δράσουν και ενισχύει τους στόχους τους (Kreisle, 2010).

Η ικανότητα ελέγχου του θυμού και άλλων δυσάρεστων συναισθημάτων είναι από τα πιο σημαντικά επιτεύγματα της υγιούς κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Blair & Diamond, 2008). Οι περισσότεροι νέοι παρουσιάζουν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στην ικανότητά τους να ρυθμίζουν τον θυμό τους και άλλα δυσάρεστα συναισθήματα καθώς ωριμάζουν κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας και της μέσης παιδικής ηλικίας. Μαζί με αυτή τη μεταμόρφωση έρχονται και βελτιώσεις στις δεξιότητες μνήμης και συγκέντρωσης, καθώς και η εκμάθηση κοινωνικών και συμπεριφορικών τεχνικών διαχείρισης του θυμού. Ως αποτέλεσμα, τα περισσότερα παιδιά μπορούν να ελέγχουν τον θυμό τους όταν αυτός εμφανίζεται μέχρι την ηλικία των 9 ή 10 ετών, ωστόσο υπάρχει σημαντική ατομική διακύμανση σε αυτή την εμφανή ικανότητα καθ’ όλη τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου (Bell & Deater-Deckard, 2007).

Πολυάριθμες έρευνες δείχνουν ότι ο προμετωπιαίος φλοιός και το μεταιχμιακό σύστημα διαθέτουν ξεχωριστούς νευρικούς ρυθμιστικούς μηχανισμούς για τον θυμό/απογοήτευση και την προσοχή/εγρήγορση. Αν και μηχανισμοί αυτοί είναι διαφορετικοί και ξεχωριστοί, παρ’ όλα αυτά υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους στον τρόπο που επηρεάζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Η έρευνα για την ιδιοσυγκρασία υποστηρίζει αυτό το γεγονός, καθώς δείχνει μια αρνητική σχέση μεταξύ της έντασης των αρνητικών συναισθημάτων του θυμού και του εκούσιου ελέγχου της προσοχής/συγκέντρωσης – μια συσχέτιση που υποδηλώνει μια κοινή γενετική αιτιολογία για την κακή ρύθμιση των συναισθημάτων και τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων (Kim & Deater-Deckard, 2011).

Με βάση ένα σημαντικό σύνολο ερευνών που υποδηλώνουν ότι ο μετωπιαίος εγκέφαλος ελέγχει τη συγκίνηση, τη νόηση και τη δράση, πιστεύεται συνήθως ότι η σχέση

μεταξύ προσοχής/εγρήγορσης και θυμού διαμεσολαβείται από την εκούσια γνωστική ρύθμιση της προσοχής/συγκέντρωσης. Τα παιδιά, λοιπόν, με απόσπαση προσοχής και δυσχέρεια στη συγκέντρωση δυσκολεύονται περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά να αυτορρυθμίσουν όποια αρνητικά συναισθήματα προκύψουν. Ο βαθμός προδιάθεσης του θυμού του παιδιού μπορεί να μετριάζεται από την προσοχή/εγρήγορση, η οποία αποτελεί ένα απλό μέτρο ελέγχου της προσοχής. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η διαδικασία ελέγχου των συναισθημάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη ή τη βελτίωση συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας (Kim & Deater-Deckard, 2011).

Πολλές μελέτες στον τομέα της γνωστικής νευροεπιστήμης που συνδέουν τους νευρολογικούς συσχετισμούς της προσοχής/συγκέντρωσης με τη συγκράτηση της συμπεριφοράς βασίζονται σε ρητά μέτρα προσοχής που μαθαίνονται μέσω γνωστικών εργασιών (Kim & Deater-Deckard, 2011). Έχει αποδειχθεί ότι οι ατομικές παραλλαγές στις μετρήσεις της προσοχής βάσει ερωτηματολογίου συσχετίζονται με τις μετρήσεις της εκτελεστικής προσοχής και άλλων εκτελεστικών λειτουργιών στα παιδιά, καθώς και με τη σοβαρότητα του συμπτώματος απροσεξίας για τα παιδιά με ΔΕΠΥ. Τα δεδομένα απεικονίζουν μια σφαιρική εικόνα για το ζήτημα της προσοχής/εγρήγορσης καθώς οι συνδέσεις αυτές είναι αδύναμες και δεν αφορούν όλες τις πτυχές της ικανότητας συγκέντρωσης του παιδιού (Keser &Yavuz, 2018).

Η Coloroso, υποστηρίκτρια των αυτορρυθμιστικών προσεγγίσεων διαχείρισης τάξης, πιστεύει ότι τα παιδιά έχουν αξιοπρέπεια και αξία και πρέπει να τα αντιμετωπίζουμε ως ξεχωριστά ανθρώπινα όντα. Δεν θα πρέπει ούτε να αποδεικνύουν την αξία τους σε εμάς τους ενήλικες ούτε να χρειάζεται να κάνουν κάποιες πράξεις για να κερδίσουν το ενδιαφέρον μας. Ασχέτως με το αν οι ενήλικοι συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες από τις συμπεριφορές τους και τις στάσεις τους πρέπει να θεωρούν ότι τα παιδιά αξίζουν το ενδιαφέρον, την ενέργεια και την αναγνώρισή τους. Ο χρυσός κανόνας για τον οποίο μιλάει η Coloroso αφορά το ότι δεν φερόμαστε με έναν τρόπο που δεν θα θέλαμε να μας φέρονται. Όταν ένας εκπαιδευτικός έχει αμφιβολίες για τον τρόπο που φέρεται στους μαθητές του μπορεί πολύ απλά να φέρει τον εαυτό του στη θέση τους ώστε να κατανοήσει αν συμπεριφέρεται σωστά (Coloroso, 1994). Οι διαδικασίες που ακολουθεί ένας εκπαιδευτικός για να πειθαρχήσει ένα παιδί δεν θα πρέπει να τραυματίζουν την αξιοπρέπεια ούτε του εκπαιδευτικού ούτε του παιδιού. Ακόμα οι δάσκαλοι θα πρέπει, όταν ένας μαθητής παραφέρεται, να επιδεικνύουν στοργή ταυτόχρονα με την επιβολή της τάξης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πιστεύουν στις φυσικές συνέπειες των συμπεριφορών, να αποφεύγουν σωματικές τιμωρίες

και να προσπαθούν να διδάσκουν στους μαθητές τους πώς οι ίδιοι να πειθαρχούν τον εαυτό τους παρά να προσπαθούν να τους πειθαρχήσουν εκείνοι.

Σύμφωνα με την Coloroso υπάρχουν τρία είδη εκπαιδευτικών. Εκείνοι που είναι πολύ αυστηροί και εξουσιαστικοί και θεωρούν πως είναι όλα άσπρο μαύρο, υπάρχουν ξεκάθαροι, αυστηροί κανόνες και τηρούνται όλοι, και η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι μία σχέση εξουσίας στην οποία ο δάσκαλος έχει την πλήρη εξουσία. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν καμία εξουσία, στις τάξεις τους κυριαρχούν το χάος, η αναρχία, δεν υπάρχουν ξεκάθαροι κανόνες, αφήνουν όλα τα συναισθήματα και όλες τις συμπεριφορές να βγαίνουν προς τα έξω. Τέλος, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρέχουν μία σταθερότητα και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στους μαθητές τους με σκοπό ο κάθε μαθητής να είναι ο εαυτός του, είναι δημοκρατικοί, είναι υπέρ της συζήτησης αλλά έχουν σαφείς κανόνες και φυσικές και λογικές συνέπειες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να διερωτώνται τι κάνουν και γιατί το κάνουν. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προωθούν τις δημιουργικές δραστηριότητες, όπου μέσω της βιωματικής μάθησης οι μαθητές κατακτούν δεξιότητες όπως η υπευθυνότητα, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση κ.ά (Coloroso, 1994).

Τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν πλήρως την ευθύνη για τα προβλήματα που δημιουργούν οι συμπεριφορές τους και οι πράξεις τους και παρουσιάζουν ένα αξιοσημείωτο επίπεδο ωριμότητας, αυτογνωσίας και υπευθυνότητας. Όπως αναφέρει η συγγραφέας Cole (2020) στο βιβλίο της «Το μέλλον της ατομικής υπευθυνότητας», η ικανότητα των παιδιών να επεξεργάζονται και να αναγνωρίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους αλλά και να εργάζονται ενεργά προς μία κατεύθυνση για την επίλυση των ζητημάτων που μπορεί να προκάλεσε η συμπεριφορά τους αποτελούν αποδείξεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηθικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, τα παιδιά που εργάζονται μόνα τους για την επίλυση των λανθασμένων συμπεριφορών τους και που αναλαμβάνουν την ευθύνη των λαθών τους, έχουν μακροχρόνια οφέλη αφού προβάλλεται η προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά συμβάλλουν και στην ευημερία των κοινοτήτων που συμμετέχουν (Duckworth, 2016).

Η αποκατάσταση των σχέσεων, η επίλυσή τους και η συμφιλίωση μεταξύ των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντικές στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης, και προωθείται με αυτόν τον τρόπο ένα υγιές και υποστηρικτικό πλαίσιο. Η αποκατάσταση σχετίζεται με τη διόρθωση της κατάστασης που έχει προκληθεί από κάποια προβληματική συμπεριφορά και την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν την ευθύνη των πράξεών τους και να ανακαλύπτουν μόνοι τους λύσεις ώστε να καλύπτονται όλα τα μέλη που επηρεάστηκαν από τις συμπεριφορές τους (Levin, 2013). Η επίλυση αφορά όλες εκείνες τις ικανότητες που

χρειάζεται να έχουν οι μαθητές για να μπορούν να επιλύουν τις διαπροσωπικές διάφορες με αποτελεσματικό και εποικοδομητικό τρόπο, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να εκπαιδευτούν στη συζήτηση, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους και να βρουν δίκαιες λύσεις που να τις αποδέχονται όλοι (Albert, 1999). Τέλος, η συμφιλίωση δίνει βάρος στη βελτίωση τον προβληματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ενθαρρύνοντάς τους να έρχονται στη θέση του άλλου, να κατανοούν τις συμπεριφορές του και να τον συγχωρούν. Οι εκπαιδευτικοί προωθώντας τέτοιες πρακτικές βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύσσονται συναισθηματικά και κοινωνικά, με την καλλιέργεια ικανοτήτων όπως είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και η συνεργασία (Lantieri, 2008).

Η χρήση των φυσικών και λογικών συνεπειών είναι εξαιρετικά σημαντική στη διαχείριση της τάξης και στο κομμάτι που αφορά την εσωτερική πειθάρχηση και τον αυτοέλεγχο των μαθητών. Όταν οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν να υπάρχουν φυσικές συνέπειες στις πράξεις των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, αν κάποιος μαθητής χαζεύει κατά τη διάρκεια του διαγωνίσματος να παραμείνει κάποια λεπτά στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος για να το ολοκληρώσει, ή οι ίδιοι χρησιμοποιούν λογικές συνέπειες ως απάντηση στις συμπεριφορές των μαθητών, όπως, για παράδειγμα, εάν ρίξουν κάτω τα βιβλία του συμμαθητή τους να πρέπει να τα μαζέψουν, βοηθάνε τους μαθητές τους να αντιληφθούν τη σχέση αιτίου και αιτιατού, πράξης και συνέπειας. Οι μαθητές έτσι μπορούν να αντιληφθούν ότι κάθε επιλογή τους οδηγεί κάπου και κάθε φορά που θα αποφασίζουν να συμπεριφερθούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο θα έχουν και τα ανάλογα αποτελέσματα (Dreikurs & Cassel, 2000). Ως εκ τούτου, οι μαθητές μαθαίνουν από τα λάθη τους, αναπτύσσουν την ικανότητα της αυτοπειθάρχησης και γίνονται υπεύθυνοι για τις πράξεις τους. Ο εκπαιδευτικός με τη βιωματική μάθηση και την τήρηση των λογικών και φυσικών συνεπειών, αντί να ασκεί εξωτερική πειθάρχηση, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν εσωτερική (Jones, 2007).

Η αναρχία δημιουργεί ένα χάος στην τάξη και δεν είναι ασφαλής. Έτσι οι εκπαιδευτικοί πρέπει με κάποιον τρόπο να προσπαθήσουν να πειθαρχήσουν τους μαθητές τους. Στον αντίποδα, η δημοκρατική τάξη βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση. Ταυτόχρονα, όσο εκείνοι αναπτύσσονται πρέπει να ενθαρρύνονται να εξασκούν τις ικανότητες αυτοελέγχου τους (Marshall, 2007).

Ο μόνος τρόπος για να πειθαρχήσει ένας μαθητής είναι να το θελήσει ο ίδιος, να κατακτήσει ο ίδιος την εσωτερική πειθάρχηση. Άλλωστε, η αλλαγή πρέπει πάντοτε να έρχεται από μέσα μας για να είναι ουσιαστική (Marshall, 2007).

1.3.3. Υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Παρόλο που οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διαχείριση τάξης βασίζονται στους κανόνες και στις ικανότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός ώστε να κατορθώνει να επιβάλλει την πειθαρχεία, οι υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης βασίζονται περισσότερο στην υποστήριξη των παιδιών και στη βελτίωση της κοινωνικότητάς τους. Η κατάκτηση της κοινωνικής γνώσης από τους μαθητές είναι μία μακροχρόνια διαδικασία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν με το να δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον και φροντίδα προς τους μαθητές, με το να τους ενθαρρύνουν και με το να τους μαθαίνουν τρόπους, συμπεριλαμβανομένων και των τρόπων για να πειθαρχούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους (Nucci, 2006). Στις μικρότερες τάξεις αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη εξασφάλιση ενός κλίματος συμπάθειας, φροντίδας και εμπιστοσύνης ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας μιας δίκαιης και ισόνομης κοινωνίας (Nucci, 2006). Στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις, σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές και τις πιο παραδοσιακές, δεν υποστηρίζονται τακτικές που προωθούν αρνητικά συναισθήματα, όπως οι τιμωρίες και αποκλεισμός, αλλά δίνεται η ευκαιρία να εφαρμοστούν πιο δημοκρατικές διαδικασίες (Grandmont, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τους γονείς στο πλευρό τους και, όταν αντιμετωπίζουν προβληματικές συμπεριφορές από τους μαθητές τους, είναι θεμιτό να ζητάνε και από τους γονείς να υποστηρίξουν αυτούς τους μαθητές. Γενικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς είναι εξαιρετικά σημαντικά στοιχεία, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε ο τρόπος που προσεγγίζουν τους γονείς και η γλώσσα που χρησιμοποιούν να μη φέρει ρήξη στη σχέση τους, αλλά να αφήνει τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ τους πάντα ανοιχτό ώστε με τη μεταξύ τους ανατροφοδότηση και συνεργασία να παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τον μαθητή (Epstein, 2001). Όταν οι γονείς νιώθουν ότι συμμετέχουν στη σχολική πραγματικότητα με διάφορους τρόπους, από εθελοντισμό μέχρι συμμετοχή στις γιορτές, και στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε δημιουργείται αμέσως ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για τον μαθητή. Ακόμα, κρίνεται εξαιρετικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να προσέχουν τον τρόπο που θα επικοινωνήσουν στους γονείς τα προβλήματα του παιδιού ώστε να μην τους αποθαρρύνουν, να μην τους απογοητεύσουν και οι γονείς να μη νιώσουν ποτέ ότι το παιδί δεν μπορεί να βελτιωθεί· αντίθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να τονίζει τα θετικά του παιδιού, τα μοναδικά του χαρακτηριστικά και να χτίζει μαζί με τους γονείς ένα πλάνο για τη βελτίωση του μαθητή (Henderson & Mapp, 2002). Όταν οι γονείς αποτυγχάνουν να παρέχουν στους μαθητές ένα υποστηρικτικό περιβάλλον η συμπεριφορά του μαθητή στον σχολικό χώρο και η

μαθησιακή του απόδοση μειώνεται αισθητά, για αυτόν τον λόγο η επικοινωνία, η συσχέτιση και η συνεργασία των γονέων και των δασκάλων κρίνονται απαραίτητες για την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού (Fan & Chen, 2001).

Μεγίστης σημασίας είναι, επίσης, να δίδεται η ευκαιρία στους μαθητές για βιωματική μάθηση ώστε να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα και να καταφέρνουν να λαμβάνουν δίκαιες και συνετές αποφάσεις. Η μάθηση μέσω της ενσυναίσθησης και του βιώματος της λανθασμένης συμπεριφοράς σε σχέση με τη μάθηση μέσω των αντιποίνων που προσφέρουν οι τιμωρίες έχει μακροχρόνια οφέλη και για αυτό τον λόγο τα παιχνίδια ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση είναι κάποιες από τις δραστηριότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος των μαθητών (Nelsen et al., 1997).

Οι εκπαιδευτικοί, είτε κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού ρόλων είτε και μέσα στην καθημερινότητα, καλό είναι μερικές φορές να προσπερνούν το αναπτυξιακό κενό μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους, σε μία προσπάθεια να τους συμπεριφερθούν σαν ίσο προς ίσο· αυτός είναι ένας ακόμα τρόπος για να προσπαθήσουν να δείξουν στους μαθητές τους το ποσό διαφορετικά ο κάθε άνθρωπος επεξεργάζεται και αντιλαμβάνεται διάφορες καταστάσεις (Nelsen et al., 1997).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει πάντα να προσπαθούν να βρουν την αιτία πίσω από τη συμπεριφορά των μαθητών. Οφείλουν να ψάχνουν να βρουν τα κίνητρα και τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς λόγους που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά τους, όπως και να αντιλαμβάνονται ποιες ικανότητες μπορεί να λείπουν από τον μαθητή και για αυτό να οδηγήθηκε να ενεργήσει με τον συγκεκριμένο τρόπο. Μέσω της βιωματικής μάθησης αλλά και της συζήτησης για τις φυσικές και λογικές συνέπειες που μπορεί να προκύψουν έπειτα από κάθε συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τον μαθητή προς την επίλυση αυτών των ζητημάτων. Έτσι, ο μαθητής νιώθει ότι έχει αξία, ότι η άποψή του ακούγεται και ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τον βοηθήσει αντί να τον τιμωρήσει (Gathercoal, 1998).

Ενώ πρέπει να υπάρχει δικαιοσύνη και ισότητα στην τάξη, πολλές φορές αυτή δεν επιτυγχάνεται χρησιμοποιώντας τις ίδιες συνέπειες για όλους τους μαθητές. Οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό και με διαφορετικό τρόπο. Επίσης, οι λόγοι που ώθησαν δύο μαθητές να συμπεριφερθούν με τον ίδιο τρόπο μπορεί να είναι διαφορετικοί. Επομένως, οι συνέπειες θα πρέπει να είναι εξατομικευμένες σε σχέση με τις ανάγκες και τον τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή (Gathercoal, 1997).

Ο Rudolf Dreikurs (1971) ασχολήθηκε με τη βασισμένη στην ελεύθερη και δημοκρατική εκπαίδευση διαχείριση τάξης. Με το έργο του επηρέασε την έννοια της

διαχείρισης τάξης και της έδωσε μια πιο υποστηρικτή κατεύθυνση (Dreikurs et al., 1971· Şahin-Sak et al., 2018). Ο Dreikurs (1971) υποστήριζε πως, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν λανθασμένες και υπερβολικές προσδοκίες από τους μαθητές και θέτουν στόχους που δεν μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, ενισχύουν τις παραβατικές συμπεριφορές (Dreikurs et al., 1971· Karademir & Saatçiolu, 2021).

Ο Dreikurs (1971) τόνισε ότι είναι τεράστιας σημασίας οι μαθητές να νιώθουν αυτοεκτίμηση και, μάλιστα, σημείωνε ότι η αυτοεκτίμηση είναι συνδεδεμένη απόλυτα με την καλή συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι δεν αξίζουν την εκτίμηση των υπολοίπων και ότι δεν αξίζουν το ενδιαφέρον τους, τότε ξεκινάνε οι παραβατικές συμπεριφορές. Ένας μαθητής που δεν νιώθει την εκτίμηση του εκπαιδευτικού μπορεί να προτιμήσει να κερδίσει την προσοχή του μέσα από κάποια παραβατική συμπεριφορά και ακόμα και να προτιμήσει την τιμωρία από το να τον αγνοεί ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα, όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο νιώθει ότι έχει ελάχιστες ευκαιρίες που θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί για να αποκτήσει μία κοινωνική θέση στην κοινωνία, είτε μέσα από ωφέλιμες και αποτελεσματικές ενέργειες είτε χρησιμοποιώντας κοινωνικά αποδεκτά μέσα. Ακόμα, οι μαθητές που έχουν παραβατική συμπεριφορά, δηλαδή που αμφισβητούν την εξουσία του δασκάλου τους και εδραιώνουν τη δική τους ισχύ, τις περισσότερες φορές είναι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, και αυτή ακριβώς η ανασφάλεια καλύπτεται μόνο με το αίσθημα ότι μπορούν να ελέγξουν τους υπόλοιπους (Dreikurs et al., 1971· Karademir & Saatçiolu, 2021).

Έτσι, λοιπόν, κατά διαστήματα οι συμπεριφορές των μαθητών μπορεί να γίνουν πιο προκλητικές και, εκτός από το να αρνούνται να ακούσουν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού ή να αυθαδιάζουν, μπορεί να προχωρούν και σε πιο επιθετικές πράξεις, σε μια προσπάθεια να επικυρώσουν την εξουσία τους στους συμμαθητές τους ή στον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές με τον καιρό μπορεί να γίνουν ακόμη πιο επιθετικοί. Η συμπεριφορά τους αυτή πολύ συχνά προκαλείται από συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και θεωρούν ότι πρέπει να προκαλέσουν τη ίδια βλάβη με αυτή που νιώθουν ότι κάποιος τους έχει προκαλέσει. Μεγαλώνοντας και καθώς εξελίσσονται αναπτυξιακά οι συμπεριφορές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ψυχολογική και σωματική βία. Τέτοιοι μαθητές πάνω από όλα χρειάζονται υποστήριξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους (Andersonetal., 2010).

Επιπλέον, οι μαθητές που αισθάνονται αβοήθητοι και ανεπαρκείς μπορούν να επικεντρωθούν στο συγκεκριμένο ζήτημα. Αυτοί οι μαθητές αποφεύγουν σκόπιμα τις κοινωνικές καταστάσεις και συχνά προτιμούν τη μοναχικότητά τους. Δεν αναμένεται από αυτούς να κάνουν τίποτα και, ως εκ τούτου, τα ελαττώματα, τα προβλήματα του χαρακτήρα

τους και η ανεπάρκειά τους μπορεί να μην είναι εμφανή (Dreikurs et al., 1971). Ακόμη και αν δεν έχουν άσχημη συμπεριφορά, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται από τον δάσκαλο να συμμετέχουν ενεργά σε οποιαδήποτε δραστηριότητα λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη (Sadeghi et al., 2012).

Ο Dreikurs υποστήριξε ότι η γνώση της προσωπικής ζωής, της οικογένειας και των αναμνήσεων ενός μαθητή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν ποια αιτία κρύβεται πίσω από την κακή συμπεριφορά ενός μαθητή (Poplin et al., 2011).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, που ακολουθούν μια δημοκρατική προσέγγιση στην εκπαίδευση, αποφασίζουν από κοινού με τους μαθητές τους για το ποιοι θα είναι οι κανόνες της τάξης και καθορίζουν μαζί δίκαιες συνέπειες για τη μη τήρησή τους. Λόγω του γεγονότος ότι οι μαθητές θα έχουν συμμετάσχει στη διαδικασία της δημιουργίας των κανόνων και των συνεπειών, ο Dreikurs πίστευε ότι αυτή η στρατηγική διαχείρισης τάξης είναι καθοριστική στην πρόληψη των προβληματικών συμπεριφορών (Dreikurs et al., 1971).

Καθοριστικής σημασίας αναδεικνύεται στο εν λόγω μοντέλο ο ρόλος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού. Ο Dreikurs και οι συνεργάτες του (1971) υποστήριξε ότι «είναι απαραίτητο προσόν ενός αποτελεσματικού δασκάλου η βαθιά γνώση του αντικειμένου του». Κατά συνέπεια, εκτός από τη χρήση επιτυχημένων τεχνικών διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργούν ένα περιβάλλον στην τάξη που να διέπεται από δημοκρατικές αξίες. Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστεύουν ακράδαντα πως κάθε μαθητής έχει αξία και πως όλοι οι μαθητές είναι ίσοι. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να παλεύουν για να προστατεύουν την αξιοπρέπεια κάθε μαθητή και να υπερασπίζονται το δικαίωμά του να λαμβάνει ελεύθερα αποφάσεις που τον αφορούν (Dreikurs et al., 1971). Τέλος, θα πρέπει να εμπιστεύονται την ικανότητα των μαθητών τους να λαμβάνουν δίκαιες και σωστές αποφάσεις. Οι αρχές αυτές θα πρέπει να διέπουν όλες τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τα μέλη της κοινότητας, με τους γονείς και τον διευθυντή. Καταφέρνοντας έτσι να προωθήσουν ένα δημοκρατικό πνεύμα στο σχολικό χώρο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα νιώθουν θετικά στον χώρο εργασία τους (Karademir & Saatçiolu, 2021).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται σοβαρά με το μοντέλο του Dreikurs θα πρέπει να υιοθετήσουν αρκετές μοναδικές προοπτικές. Πρώτα απ’ όλα, πρέπει να αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τη θέση τους στην κοινότητα και να νιώσουν ότι ανήκουν κάπου. Δεύτερον, θα πρέπει να κατανοούν τις αιτίες που καθορίζουν τις ενέργειες των μαθητών και όχι απλώς να ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά τους επιβάλλοντας κυρώσεις ή επιβραβεύοντας την καλή συμπεριφορά. Θα πρέπει να εγκαταλείψουν τις ανταμοιβές και τις ποινές υπέρ των λογικών συνεπειών της μη αποδέκτης

συμπεριφοράς. Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υιοθετήσει μια δημοκρατική στάση οφείλουν να επιτρέπουν και να προωθούν ενεργά τη συμμετοχή των μαθητών τόσο στις δραστηριότητες της τάξης όσο και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργάζονται για τη δημιουργία μιας κοινότητας μέσα στην τάξη τους και για την εδραίωση παιδαγωγικών μεθόδων (Howie & Pate, 2012).

1.3.4. Κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Οι Watson και Battistich (2006, όπ. αναφ. στο Pianta, 2006) εντόπισαν έξι προγράμματα διαχείρισης της τάξης που εστιάζουν στην κοινότητα. Αυτά περιλαμβάνουν τη Δίκαιη Κοινότητα, την Ηθική/Κονστρουκτιβιστική Κοινότητα, την Κοινότητα των Μαθητών, τη Δημοκρατική Κοινότητα, τη Διαχείριση της Συνέπειας και της Συνεργατικής Πειθάρχησης και το Πρόγραμμα Ανάπτυξης Παιδιού.

Όλα τα κοινοτικά μοντέλα διαχείρισης της τάξης μοιράζονται ορισμένα στοιχεία (Pianta, 2006).

Αντί να προσπαθούν να ελέγξουν τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική αναπτυξιακή προοπτική για αυτούς και ασχολούνται μαζί τους. Καθώς αναπτύσσονται, οι μαθητές πρέπει να υποστηρίζονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Pontes & Magalhaes, 2003).

Οι διαφορές των μαθητών γίνονται σεβαστές από τους Coloroso και Marshall, όπως αποδεικνύεται από τις εκκλήσεις τους να αντιμετωπίζονται όλοι με αξιοπρέπεια και ενσυναίσθηση και από την έμφαση στο να φέρεται ο καθένας στους άλλους όπως θα ήθελε να του φέρονται. Μάλιστα, η Coloroso (2011) συνέστησε στους γονείς να γιορτάζουν τις γιορτές, τις άγιες ημέρες, τις επετείους και την έναρξη του σχολείου με επίσημο τρόπο, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίζουν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές παραδόσεις. Αυτή η έκκληση για αναγνώριση και σεβασμό των πολιτισμικών παραδόσεων πρέπει να επεκταθεί και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Οι κοινότητες αποτελούνται επίσης από σχέσεις μεταξύ των μελών και από ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και φροντίδας. Παρέχεται στους μαθητές ανεξαρτησία, αυτονομία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το αναπτυξιακό τους επίπεδο. Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να είναι ολιστικό, να έχει στο κέντρο του τον μαθητή και θα πρέπει να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές όσον αφορά τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να χρησιμοποιεί ανταμοιβές και να καταργήσει τη χρήση δωροδοκιών, απειλών και ποινών διότι είναι εξαναγκαστικές και δεν βοηθούν στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για τους

μαθητές, θα πρέπει να χρησιμοποίει τον διάλογο ώστε να πείθει τους μαθητές του (Carter & Doyle, 2006).

Η κοινότητα δημιουργείται και διατηρείται μέσω κοινών δραστηριοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές και τους δασκάλους να αφουγκράζονται και να κατανοούν ο ένας τον άλλον, να διδάσκουν τους μαθητές να επιλύουν τις συγκρούσεις και να συνεργάζονται με σεβασμό, να εμπλέκουν τους μαθητές στον καθορισμό των κανόνων της τάξης, να δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές να συνεργάζονται και να χρησιμοποιούν τη λογοτεχνία για να ενισχύουν την ενσυναίσθηση, δημιουργώντας συγχρόνως κοινές εμπειρίες (Wubbels & Brekelmans, 2012).

Ο Alfie Kohn παρακινεί τους εκπαιδευτές να υπερβαίνουν τις συμβατικές ιδέες για τη διαχείριση της τάξης και αμφισβητεί διάφορες ευρέως διαδεδομένες προκαταλήψεις σχετικά με τους μαθητές και την τιμωρία (Kohn, 1996). Αν και ορισμένες στρατηγικές μετατροπής της συμπεριφοράς μπορεί να εξαναγκάσουν τους μαθητές να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ο Weinstein (2007) υποστηρίζει ότι οι μέθοδοι αυτές δεν βοηθούν τους μαθητές να «παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τις συμπεριφορές τους και τις αιτίες πίσω από αυτές». Θεωρεί καταναγκαστικά μέσα τη χρήση αντίποινων και δωροδοκιών και τη χρήση του εκβιασμού. Υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, αντ' αυτού, να εστιάζουν πέρα από τους κανόνες της τάξης και να εξετάζουν τις ανάγκες των μαθητών καθώς και τρόπους για να τους υποστηρίζουν ώστε να λαμβάνουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με την κατάλληλη για κάθε περίσταση συμπεριφορά. Οι ιδέες του για «βαθιά μοντελοποίηση» ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν τα παιδιά να δουν τι κρύβεται πίσω ή κάτω από τις ηθικές αποφάσεις (Zimmer, 2007).

Εξετάζοντας τη φύση των μαθητών, ο Kohn (2005) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι συνήθως εξετάζουν μόνο τη σκοτεινή πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Παρ' όλα αυτά, είναι αβάσιμο να θεωρούμε ότι υπάρχουν επιθετικοί, υποτονικοί και ανταγωνιστικοί μαθητές. Τα παιδιά έχουν αξιοπρέπεια, ενσυναίσθηση και ανταποκρίνονται στη στενοχώρια των συμμαθητών τους παρηγορώντας τους αντί να συμπεριφέρονται εγωιστικά. Ο Kohn (2005) θεωρεί ότι οι μαθητές αρχικά έχουν ανάγκη για αυτονομία, για ανεξαρτησία και να νιώθουν ότι τους δίνεται η ευκαιρία να λαμβάνουν αποφάσεις για τον εαυτό τους αντί να είναι παθητικοί δέκτες μιας κατάστασης. Ακόμα τόνισε τη σημασία της κοινωνικότητας των μαθητών και της ανάγκης τους για συσχέτιση. Οι επιτυχημένες σχέσεις μεταξύ των μαθητών τους δημιουργούν μια αίσθηση αποδοχής και επιβεβαίωσης. Τέλος, είναι πολύ σημαντική η ανάγκη των μαθητών για την ανακάλυψη νέων γνώσεων και πραγμάτων και η κατάκτηση νέων ικανοτήτων και η βελτίωσή τους· έτσι ο Kohn (2005) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί

πρέπει ούτε να αποδέχονται τους μαθητές στο σύνολό τους ούτε να αξιολογούν παραπάνω τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις ώστε και εκείνοι με τη σειρά τους να ευδοκιμήσουν.

Ο Kohn πιστεύει ότι «τα σχολεία δεν θα γίνουν φιλόξενοι, παραγωγικοί χώροι μάθησης μέχρι να απαλλαγούμε εντελώς από τις δωροδοκίες και τις απειλές» (Kohn, 1996: 36). Αν και το να υποβάλουμε τα παιδιά σε τιμωρίες και αυστηρές συνέπειες προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους μπορεί να τα πειθαρχήσει και να τα οδηγήσει σε στιγμιαία συγκατάβαση, ένα τέτοιο μοντέλο διαχείρισης τάξης μακροπρόθεσμα δεν θα επηρεάσει θετικά την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς τους. Η τιμωρία δυσχεραίνει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και τείνει να γεννά δυσαρέσκεια, αντίσταση, εκδικητικότητα και οργή αντί να ενθαρρύνει τη λογική σκέψη. Πολλές φορές οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μη συμφωνούν στο αν η τιμωρία είναι αντίστοιχη της πράξης, κατάλληλη ή δικαιολογημένη. Στην περίπτωση αυτή, η συνέπεια δεν μπορεί να έχει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της αλλαγής της συμπεριφοράς (Kohn, 2005). Πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των επιζήμιων επιπτώσεων της τιμωρίας των μαθητών στρέφονται στην επιβράβευση της καλής συμπεριφοράς. Ο Kohn υποστηρίζει ότι είναι άσκοπο και αναποτελεσματικό να «χειραγωγούμε τη συμπεριφορά των μαθητών με τη χρήση τιμωριών ή ανταμοιβών» (Kohn, 2005: 39). Άλλωστε, οι ανταμοιβές (π.χ., όπως, βραβεία, αστέρια, αυτοκόλλητα, έπαινοι, προνόμια) σε πολλές περιπτώσεις επιφέρουν προσωρινή μόνο συμμόρφωση (Emmer & Stough, 2001). Οι εξωγενείς ανταμοιβές δεν είναι μόνο αναποτελεσματικές στην παραγωγή μόνιμης αλλαγής στις στάσεις ή τις συμπεριφορές, αλλά αποτυγχάνουν να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν άνθρωποι που νοιάζονται, να είναι υπεύθυνοι μαθητές που παίρνουν πρωτοβουλίες (Kohn, 2005).

Ο Kohn πιστεύει στις μαθητικοκεντρικές τάξεις, όπου κυριαρχεί «μια ιδεολογία και ένα αξιακό σύστημα για το ποια θα πρέπει να είναι η σχολική πραγματικότητα», και τονίζει τη σημασία του περιβάλλοντος της τάξης για τη βελτίωση των συμπεριφορών των μαθητών. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται στενά με τους μαθητές, υποστηρίζουν τη λήψη αποφάσεων και βασίζονται στα ενδιαφέροντά τους και στις απορίες τους για να τροποποιήσουν το πρόγραμμα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν το έμφυτο ενδιαφέρον και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών που τους βοηθούν να γίνουν καλύτεροι, προκειμένου να προωθήσουν το ουσιαστικό ενδιαφέρον και τη βαθιά κατανόηση (Emmer & Stough, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στην ενθάρρυνση θετικών στάσεων και συμπεριφορών και όχι στον περιορισμό των αρνητικών, προκειμένου να εξαλείψουν τις προβληματικές ή ακόμη και τις βίαιες συμπεριφορές, ώστε να δημιουργήσουν

μαθητές αποτελεσματικούς και ικανούς αλλά και ηθικούς πολίτες. Ο Kohn (2005), κορυφαίος πολέμιος του μαθητικού ανταγωνισμού στα σχολεία, υποστηρίζει ότι ο ανταγωνισμός για βαθμούς ή βραβεία για την καλή συμπεριφορά είναι θεμελιωδώς επιβλαβής για τους μαθητές. Στην πραγματικότητα, ο ανταγωνισμός συνεπάγεται αποτυχία ή ήττα κάποιου από τους συμμετέχοντες ώστε να πετύχουν οι άλλοι. Η επιβολή της πειθάρχησης δεν θα πρέπει ούτε να δημιουργεί κόντρες και αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, ούτε οι εκπαιδευτικοί να επιτρέπουν στους μαθητές να διαγωνίζονται μεταξύ τους για το ποια ομάδα ή ποιοι μεμονωμένοι μαθητές παρουσιάζουν την καλύτερη συμπεριφορά (Elias et al., 2002).

Από την άλλη μεριά, η συνιστώσα της Συνεργατικής Πειθάρχησης μεταθέτει τον ηγετικό ρόλο στην τάξη από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή. Προσφέρει σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να εξελιχθεί σε ηγέτη (Freiberg & Lamb, 2009). Έτσι οι μαθητές κατακτούν βιωματικά τη γνώση και τα βιώματα που χρειάζονται για να αναπτύξουν αυτοπειθάρχηση, έχοντας αρκετές ευκαιρίες να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους. Οι μαθητές είναι αναπόσπαστο κομμάτι της τάξης και μπορούν να δομήσουν ένα κώδικα κανόνων και υποχρεώσεων μέσα στην τάξη ή να διεκπεραιώσουν καθήκοντα που υπάγονται στην ευθύνη των εκπαιδευτικών. Μεταφέροντας την ευθύνη στους μαθητές, αυτοί γίνονται ικανοί να γνωρίζουν τι να κάνουν όταν λείπει ο εκπαιδευτικός, πώς να συνεργάζονται, να λύνουν τις διαφορές τους και να αντιμετωπίζουν τυχόν προβλήματα. Με αυτόν τον τρόπο, η μάθηση και η διδασκαλία απαιτούν συλλογική ευθύνη και προσπάθεια η οποία μεταφέρεται σε όλο το σχολείο, και μένει ακλόνητη όσο ο μαθητής προβιβάζεται στις επόμενες τάξεις (Rogers et al., 2013).

Ο γενικός στόχος του κοινοτικού προγράμματος διαχείρισης τάξης CMCD (Consistency Management and Cooperative Discipline) είναι η δημιουργία ενός ζεστού και υποστηρικτικού αλλά και σταθερού και οργανωμένου περιβάλλοντος στην τάξη σε ένα αστικό περιβάλλον (Freiberg & Lamb, 2009). Όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία που χρησιμοποιούν το μοντέλο CMCD έχουν πρόσβαση σε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης προσωπικού από τον Freiberg, που τους δίνει τη δυνατότητα να εργαστούν με όλα τα στοιχεία και τις πτυχές του CMCD. Το πρώτο έτος του προγράμματος σπουδών εκτελείται στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου όταν μια σχολική περιφέρεια χρησιμοποιεί το μοντέλο CMCD, ενώ το δεύτερο και το τρίτο έτος εκτελούνται στο επίπεδο του γυμνασίου και του λυκείου, αντίστοιχα. Αυτό προσφέρει ένα συνεκτικό πλαίσιο για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα της περιφέρειας. (Rice, 1977).

Ο Freiberg (1999) μέσα από τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις αξιολόγησε το κοινοτικό μοντέλο διαχείρισης της τάξης CMCD και κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί που το

ακολουθούν καταφέρνουν να κατασκευάσουν ένα αισιόδοξο κλίμα στην τάξη τους αλλά και στον σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η προσέλευση και των ίδιων αλλά και των μαθητών, και οι μαθητές απολαμβάνουν σημαντικά μαθησιακά οφέλη (Martin et al., 2016).

Διαχρονικές μελέτες του Προγράμματος Ανάπτυξης Κοινότητας (Community Development Programme – CDP) αποδεικνύουν πως, όταν κατορθώσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μια κοινότητα στο σχολείο και βελτιώσουν την κοινωνική συνοχή και τη συμμετοχή των μαθητών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της παρουσίας τους στο σχολείο, οι μαθητές βιώνουν τα οφέλη της αίσθησης της κοινότητας μέχρι τουλάχιστον το τέλος των σχολικών τους χρόνων (Burns, 2010). Σύμφωνα με τους Battistich και συνεργάτες (2004), μια σειρά από έρευνες αποδεικνύουν ότι το CDP έχει ευνοϊκή επίδραση στις συμπεριφορές, στις στάσεις, στα εσωτερικά κίνητρα και στις ικανότητες των μαθητών που έχουν σχέση με την κοινωνικότητα και τη συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα.

Οι κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης έχουν σημαντικές δυνατότητες για την αντιμετώπιση μη βίαιων (αλλά και πάλι ενοχλητικών) καθώς και βίαιων συμπεριφορών των μαθητών στις σύγχρονες τάξεις. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Freiberg και Lamb (2009), η αναποτελεσματική διαχείριση της τάξης έχει ως αποτέλεσμα ότι «το χάος, η ταραχή και η αταξία κυριαρχούν στην τάξη εξαντλώντας τον εκπαιδευτικό και κλέβοντας χρόνο από τη μαθησιακή διαδικασία». Τα προβλήματα με την πειθάρχηση των μαθητών μπορεί να είναι αποτέλεσμα της κακής διαχείρισης. Κατά συνέπεια, όταν δημιουργείται τέτοιο κλίμα στην τάξη αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή διαδραστικών στρατηγικών διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τα επιτεύγματα των μαθητών και την ενεργητική μάθηση, όπως οι ομαδικές δραστηριότητες, τα project, οι δημιουργικές εργασίες και τα πειράματα. Καθώς οι μαθητές κατανοούν ότι ο σχολικός χώρος και η τάξη τους είναι υπό την ευθύνη τους και ότι τους ανήκουν, αποκτούν την αυτοπειθάρχηση και συμπεριφέρονται υπεύθυνα. Έτσι, οι κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης μπορούν να βοηθήσουν στην εξάλειψη αυτών των επιβλαβών συμπεριφορών. Τα μοντέλα αυτά, εξαιτίας της εστίασής τους στην υποστήριξη, την ενεργό συμμέτοχη και την αλληλοκατανόηση, έχουν απήχηση σε όλους τους μαθητές και μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες όλων και όχι μόνο εκείνων που έχουν παραβατικές συμπεριφορές (Catalano et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Freiberg και Lamb (2009), τα κοινοτικά μοντέλα, όπως το CMCD, μπορούν να είναι αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς που απαιτούν πειθαρχικές παραπομπές. Η θεωρία όπου βασίζονται είναι ότι οι μαθητές που νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και είναι σίγουροι ότι ο εκπαιδευτικός τους ενδιαφέρεται αληθινά για αυτούς δεν προβαίνουν σε επιθετικές πράξεις, και μειώνεται

αισθητά η ανάγκη τους για ξεσπάσματα θυμού και επιθετικές συμπεριφορές. Όταν το CMCD εφαρμόστηκε σε ένα δημοτικό σχολείο με 276 παιδιά, οι αναφορές για επιθετικές συμπεριφορές μειώθηκαν από 109 σε 19 το επόμενο έτος, ενώ οι αποβολές μειώθηκαν από 24 σε 0. Οι παραπομπές για πειθαρχικές συμπεριφορές μειώθηκαν από 40% σε 60% σε δύο ακόμη σχολεία κατά τη διάρκεια τριών ετών (Bradshaw et al., 2009).

1.4. Ψυχοκίνηση

1.4.1. Ψυχοκινητικές δραστηριότητες

Η χρήση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση είναι αρκετά περιορισμένη και η ενασχόληση με τη λειτουργία του σώματος του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μειώνεται σταθερά. Οι διαπιστώσεις αυτές είναι αποτέλεσμα προκαταρκτικής έρευνας διάρκειας ενός έτους που διεξήχθη σε γαλλικά νηπιαγωγεία (Shields & Bredemeier, 2010).

Η ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών είναι μια από τις πιο δύσκολες προκλήσεις που έρχονται αντιμέτωποι οι γονείς και οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας στη σύγχρονη εποχή. Στην εποχή που ζούμε η τεχνολογία έχει όλο και πιο σημαντικό ρόλο στη ζωή μας και σημαντική απήχηση στην κοινωνία μας· είναι εύλογο, λοιπόν, να αναρωτηθούμε πώς τα μικρά παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν χωρίς να στερούνται τη σωματική δραστηριότητα και το σωματικό παιχνίδι. Στη λέξη «ψυχοκινητική» το δεύτερο συνθετικό «-κινητική» αναφέρεται στην πλήρη κίνηση του σώματος, ενώ το πρώτο συνθετικό «ψυχ-» αναφέρεται στη σύνδεση του σώματος και του ψυχισμού του ατόμου (Silva, 2013).

Ως αποτέλεσμα, επινοήθηκε η φράση «ψυχοκινητική αγωγή», σε μια προσπάθεια να προωθηθεί η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ο Rudolf von Laban, Γερμανός ειδικός στον χορό, καθιέρωσε την ψυχοκινητική αγωγή το 1930 στο Ηνωμένο Βασίλειο (Δογάνης, 2008). Στις Ηνωμένες Πολιτείες εμφανίστηκε μεταξύ των δεκαετιών 1950 και 1960 (Δογάνης, 2008) και στην Ευρώπη μεταξύ των δεκαετιών 1960 και 1970, στη Γαλλία (Picq, Vayer, Stambak, Bascou, De Ajuriaguerra, Bonvalot-Soubiran κ.ά.) και στη Γερμανία (Kiphard) έδωσε το στίγμα στην κλινική αντιμετώπιση παιδιών με προβλήματα σε κάποιους αναπτυξιακούς τομείς (Δογάνης, 2008). Έπειτα, γενικεύτηκε η χρήση της και θεμελιώθηκε ως στρατηγική διδασκαλίας εξαιτίας των θετικών αποτελεσμάτων που είχε (Ρήγα, 2015).

Η ψυχοκινητική αγωγή αναφέρεται στην ανάπτυξη των σωματικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του ανθρώπου που ξεκινά από τη βρεφική ηλικία. Έτσι, αναγνωρίζουμε ότι τα ενσώματα βιώματα και οι δραστηριότητες με κίνηση συμβάλλουν στη

συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, η οποία θα το συνοδεύσει και θα το βοηθήσει στην προσπάθειά του να ενταχθεί στην κοινωνία (Λοΐζος, 2000).

Οι Δράκος και Μπίνιας (2005) θεωρούν ως ψυχοκινητική αγωγή τις αισθητηριακές εμπειρίες που έχει ένας άνθρωπος κατά την κίνησή του στο περιβάλλον και την κατανόηση αυτών, καθώς και το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των νοητικών γεγονότων και των κινητικών λειτουργιών του (Drakos & Binias, 2005). Συμπερασματικά, η ψυχοκινητική αγωγή είναι η εκπαίδευση που εστιάζει στην αρμονική ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του ατόμου μέσω της αντίληψης και της κίνησης (Δράκος & Μπινιάς, 2005). Η ψυχοκινητική αγωγή περιλαμβάνει δραστηριότητες που απευθύνονται στα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών. Οι ψυχοκινητικές αυτές δραστηριότητες θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο, τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, το δημιουργικό κομμάτι, αλλά και τους κανόνες που θα διέπουν την κάθε δραστηριότητα με σκοπό την αποτελεσματική επίτευξή της.

Όπως επισημαίνει η Peng και οι συνεργάτες της (2011), η ψυχοκινητική δραστηριότητα διαφέρει από τη σωματική. Ψυχοκινητική δραστηριότητα είναι μια σωματική δραστηριότητα που κατευθύνεται από συγκεκριμένους ψυχοκινητικούς στόχους και είναι δευτερεύουσα ως προς αυτούς. Η ψυχοκινητική δραστηριότητα γενικά είναι κατάλληλη για παιδιά και ενήλικες κάθε ηλικίας, παρόλο που οι περισσότερες πραγματοποιούνται από μικρά παιδιά (Sharma-Brymer & Bland, 2016). Υπάρχουν δύο κατηγορίες ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, οι λεπτές και οι αδρές κινητικές δεξιότητες. Η λεπτή κινητικότητα αφορά κινήσεις των δαχτύλων των χεριών ή μόνο των χεριών, για παράδειγμα, η ζωγραφική ή το παιχνίδι με τον πηλό, ενώ η αδρή κινητικότητα σχετίζετε με την κίνηση μεγάλων μυών, όπως το τρέξιμο ή το πέταγμα μιας μπάλας. (Silva, 2013).

Οι Howiew και Pate (2012) επισημαίνουν ότι οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες στη σχολική εκπαίδευση ενισχύουν τις αντιληπτικές και κοινωνικές ικανότητες των παιδιών και διαμορφώνουν σταδιακά τον χαρακτήρα τους με την απόκτηση αυτονομίας, την ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων, την ενθάρρυνση να εξωτερικεύουν τα ερωτήματα που έχουν και να συγκεντρώνουν πληροφορίες για να λύνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης, παράλληλα με την ενίσχυση της αρμονικής ψυχοκινητικής τους ανάπτυξης ενθαρρύνονται οι αναγνωστικές και γραφικές τους δεξιότητες. Όμως τα παιδιά έχουν διαφορετικά επίπεδα σωματικής, μαθησιακής και νοητικής ανάπτυξης, που θα πρέπει να συνυπολογίζονται κατά το στάδιο του σχεδιασμού των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων προκειμένου να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και θετικά αισθήματα για τη μάθηση. Παράλληλα ο εκπαιδευτικός, για τον σχεδιασμό των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων πρέπει να αναλογιστεί τον τρόπο ζωής του

παιδιού, καθώς και τις μαθησιακές του εμπειρίες (Chaplain, 2016). Διάφορες διασκεδαστικές δραστηριότητες είναι ικανές να βοηθήσουν τα μικρά παιδιά στην ανάπτυξη των κινητικών τους ικανοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν μεγάλη σημασία για τη σωματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς εμπλέκουν τους μυς του κορμού, τα χέρια και τα πόδια. Είναι απαραίτητο για την υγιή ανάπτυξη της εγκεφαλικής τους λειτουργίας και της σωματικής τους ανάπλασης να μπορούν να ελέγχουν τους μυς τους. Έτσι τα παιδιά θα μάθουν να περπατάνε, να κρατάνε πράγματα, να κάνουν άλματα και να κλοτσάνε (Iacobucci, 2019).

Δύο αναπόσπαστα κομμάτια του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου είναι η συγκεκριμένη αναπτυξιακή ακολουθία και η καθολικότητά της. Οι ψυχοκινητικές ικανότητες, όπως η εκτέλεση μιας κίνησης, η πλευρικότητα και ο δυναμικός συντονισμός, ακολουθούν μια σταθερή σειρά εμφάνισης (ακολουθία) και όλα τα παιδιά περνούν τα ίδια διατεταγμένα στάδια (καθολικότητα). Παραδείγματος χάριν, η κινητικότητα απαιτεί συγκεκριμένα βήματα με συγκεκριμένη σειρά για την κατάκτησή της, αφού πρέπει πρώτα να στεκόμαστε όρθιοι, μετά να μπουσουλήσουμε, μετά να σταθούμε, μετά να περπατήσουμε, μετά να τρέξουμε κ.ο.κ. Τα ίδια βήματα απαιτεί και ο κινητικός χειρισμός, έτσι εξελίσσεται εκτελώντας τις βασικές μορφές σύλληψης ως και το κράτημα αντικειμένων ανάμεσα στον δείκτη και στον αντίχειρα. Το μοντέλο ψυχοκινητικής αγωγής περικλείει τις εξωτερικές επιρροές του περιβάλλοντος και με την εφαρμογή αυτού του κρίσιμου στοιχείου στη φυσική αγωγή ενώνει τη σωματική εργασία με την απόκτηση της γνώσης μέσα στην τάξη και εξετάζει τις δυνατότητες της σωματικής λειτουργίας, δημιουργώντας καινούρια νοήματα σε όλα τα είδη μάθησης. Υπό αυτή τη σκοπιά, η σημαντικότερη πλευρά της ψυχοκινητικής αγωγής αφορά το πώς αντιλαμβάνεται ένα παιδί το σώμα του και, μέσα από αυτό, τον τρόπο που συνυπάρχει με τον εαυτό του, με το περιβάλλον του και με τους άλλους. Με βάση τη θεωρία της ψυχοκινητικής αγωγής, το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον δημιουργούν ερεθίσματα που δρουν σημαντικά στην ψυχοκινητική αγωγή του κάθε παιδιού. Οι Gil-Madrona et al. (2019) αποκαλούν την ψυχοκίνηση μία σφαιρική διερεύνηση ολιστικού χαρακτήρα που σκοπό έχει να επιφέρει μια ισορροπία μεταξύ των κινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, δηλαδή να επιτύχει τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού, και στηρίζεται στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και στην αναπτυξιακή ψυχολογία, βοηθώντας έτσι το παιδί στη σχέση του με τον εξωτερικό κόσμο (κόσμο των αντικειμένων και των άλλων) (Wemlinger, 2004).

Γενικά, οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από «τη λειτουργική ενότητα των ψυχολογικών και κινητικών διαδικασιών, τη στενή σύνδεση μεταξύ της φυσικής-κινητικής και της ψυχικής-συναισθηματικής» (Zimmer, 2007: 22), και η ψυχοκίνηση

χαρακτηρίζεται από μια ολιστική-ανθρωπιστική κινητική ανάπτυξη, προσανατολισμένη στην κινητική ανάπτυξη των παιδιών (Kiphard, 1989). Η κίνηση και η φυσική δραστηριότητα αποτελούν μια ενότητα περιεχομένου: σώμα, κίνηση και υγεία (KD, 2006). Οι γνώσεις και οι διαμορφωμένες συνήθειες που έχουν τα παιδιά για την προστασία της σωματικής τους υγείας αλλά και οι βασικές κινητικές ικανότητες τους κατακτιούνται στη διάρκεια της παιδική τους ηλικίας. Τα παιδία ενεργοποιούν το σώμα τους συνεχώς και επικοινωνούν κατά κύριο λόγο μέσω αυτού. Όσα τους εντυπώνονται μέσω των αισθήσεων αλλά και της κίνησης τα βοηθούν να αποκτήσουν διάφορες γνώσεις και ικανότητες. Επίσης, οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες τα βοηθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους αλλά και τον κόσμο. Με βάση τις σωματικές δραστηριότητες αλλά και τη γλώσσα του σώματος, αρχίζει αρκετές φορές η επαφή με τους συνομηλίκους τους, κάτι που τα βοηθά να δημιουργηθεί και να βελτιωθεί η κοινωνική τους δεξιότητα. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει σημαντικά η αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και των ατόμων που βρίσκονται σε αυτό (Μεταξάς, 2010).

Μέσω της άσκησης του σώματος και μέσω της κίνησης, τα σχολεία θα βοηθήσουν να διασφαλιστεί ότι «τα παιδιά θα αναπτύσσουν μια θετική εικόνα του εαυτού τους μέσω φυσικών επιτευγμάτων, θα έχουν θετικές εμπειρίες από ποικίλες προκλήσεις, θα συνεχίζουν να αναπτύσσουν τον έλεγχο του σώματός τους, τις αδρές και τις λεπτές κινητικές τους ικανότητες, την αίσθηση του ρυθμού και την κινητική ευαισθησία» (KD, 2006: 22). Σε άμεση σχέση με τη μάθηση, ο Berruezo (2000) υποστήριξε τις ψυχοκινητικές δεξιότητες ως ένα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, για τους οποίους ο στόχος είναι να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Για παράδειγμα, υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της λεπτής ψυχοκινητικότητας και της ανάπτυξης της γραφής (Arrese, 2019).

Μια άλλη στοχευμένη ψυχοκινητική πτυχή είναι η εικόνα του σώματος. Σύμφωνα με τους Cash και Smolak (2011), αυτή η κατασκευή αποτελείται από διαστάσεις στάσης και αντίληψης. Ορισμένες πρόσφατες μελέτες επικεντρώθηκαν στην αξιολόγηση της εικόνας του σώματος στους εφήβους, αλλά λίγες επικεντρώθηκαν στην παιδική ηλικία (Chandra, 2015).

Ο εντοπισμός των αισθήσεων, η σφαιρική και μερική γνώση του σώματος ή οι διάφορες εκφραστικές δυνατότητες του σώματος μέσω της ψυχοκινητικότητας είναι μερικά μόνο παραδείγματα των αντιληπτικών και κινητικών δυνατοτήτων που εντοπίζουν οι παιδαγωγοί στα μικρά παιδιά. Η ασάφεια του όρου «ψυχοκινητικότητα» και η έλλειψη κατανόησης του σημερινού παραδείγματος της φυσικής αγωγής ευθύνονται για τη σύγχυση μεταξύ αυτού του όρου και της φυσικής αγωγής. Μια άλλη μελέτη, η οποία εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους σε αυτό το στάδιο της εκπαίδευσης,

αποκάλυψε ότι πολλά θέματα είχαν ελάχιστη εκπαιδευτική αξία, είτε επειδή η εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία ήταν υποτιμημένη είτε επειδή η κοινωνία έδινε χαμηλή αξία στις ψυχοκινητικές ικανότητες. Παρόλο που τα περισσότερα σχολεία αφιερώνουν μόνο μία ώρα κάθε εβδομάδα σε αυτές τις συνεδρίες, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν επίγνωση της σημασίας της ύλης που διδάσκουν (Almeida, 2016).

Σε αυτό προστίθεται και το ότι δεν διαθέτουν τους κατάλληλους πόρους για τη συλλογή αξιόπιστων δεδομένων σχετικά με την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών τους, που αποτελεί κρίσιμη συνιστώσα του σχεδιασμού και της επίτευξης των στόχων σε αυτόν τον τομέα, διότι η βασική προϋπόθεση για την προώθηση αυτών των ψυχοκινητικών προγραμμάτων είναι να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η ελευθερία να επιλέξουν τις μεθόδους που υποστηρίζουν καλύτερα τις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Παρομοίως, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα. Με την εμβάπτιση των μαθητών σε δραστηριότητες που προωθούν την ουσιαστική και εποικοδομητική μάθηση, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και παρέχει στα παιδιά μια ολιστική και σφαιρική διέγερση. Σε αντίθεση με αυτά που αποκτώνται μέσω ενός πτυχίου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η προηγούμενη βιβλιογραφία έχει ήδη επισημάνει το κενό περιεχομένου στον τομέα των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής διδασκαλίας στην εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, η μεταπτυχιακή προετοιμασία των εκπαιδευτικών θεωρείται από τους φοιτητές ως ανεπαρκής και χαμηλής ποιότητας, ως εκ τούτου το υλικό αυτό εφαρμόζεται συνήθως από ειδικούς φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο (Nielsen et al., 2021).

Η έρευνα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει μετατοπιστεί από την εστίαση στις εισροές και τις διαδικασίες στην εστίαση στα αποτελέσματα, με ιδιαίτερη έμφαση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, στην πρακτική στην τάξη και στα επιτεύγματα των μαθητών. Μέσω συνεντεύξεων εκπαιδευτικών, κρατικών εξετάσεων αδειοδότησης και μελετών, οι πρόσφατες έρευνες προσπάθησαν να αποτυπώσουν τα αποτελέσματα των γνώσεων και της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Η πλειονότητα των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών έχει καθοριστεί από τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Ωστόσο, υπάρχουν λίγες έρευνες που αξιολογούν ειδικά τις διδακτικές πρακτικές των υποψηφίων μετά την αποφοίτησή τους από τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών και ακόμη λιγότερες έρευνες που εξετάζουν πώς οι διδακτικές πρακτικές των αποφοίτων σχετίζονται με τη μάθηση των μαθητών τους (Pejić-Papak & Vidulin-Orbanić, 2011).

1.4.2. Η αξιοποίηση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στη διαχείριση τάξης

Η αξιοποίηση ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων στη διαχείριση της τάξης μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά το τμήμα του και, ως εκ τούτου, οι μαθητές να βελτιωθούν μαθησιακά. Όπως υποστηρίζει η Rossi (2011), οι ψυχοκινητικές δραστηριότητες βοηθούν, μεταξύ άλλων, στη γραφή, στην ανάγνωση, στη διάκριση γραμμάτων, στη σειρά των συλλαβών, στην αφηρημένη σκέψη και στη λογική, στη γραμματική ανάλυση αλλά και στην ανάπτυξη ικανοτήτων απαραίτητων ώστε να μπορούν οι μαθητές να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο μάθημα, όπως είναι η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης, της ενσυναίσθησης, της ικανότητας επίλυσης ζητημάτων κ.ά. Σύμφωνα με τον Silva (2013), ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες για τη διαχείριση της τάξης μέσω ψυχαγωγικών παιχνιδιών που διεγείρουν διάφορες πτυχές του παιδιού, όπως τον κινητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό τομέα αλλά και βοηθούν στην εκμάθηση κανόνων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί νιώθει την ανάγκη να μοιραστεί με τα άλλα παιδιά. Αυτή η διεπαφή αποκαλύπτει τις δυνατότητες των συμμετεχόντων, επηρεάζει τα συναισθήματα και δοκιμάζει τα όρια ελέγχου δεξιοτήτων (Λιούμη, 2018). Παίζοντας το παιδί, έχει την ευκαιρία να αναπτύξει δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική επαγγελματική του απόδοση, όπως προσοχή, στοργή, συνήθεια να παραμένει συγκεντρωμένος στους κανόνες του παιχνιδιού καθώς και άλλες αντιληπτικές ψυχοκινητικές ικανότητες. Επομένως, όπως υποστηρίζει ο Glover (2014), στην πράξη τα παιδιά μαθαίνουν και εφαρμόζουν κανόνες πιο ικανοποιητικά και αποτελεσματικά μέσα από τη διασκέδαση, τα παιχνίδια και τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Το «παιχνιδιάρικο» πλαίσιο είναι απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου, για την υιοθέτηση διαφορετικών απόψεων, για την επεξεργασία υποθέσεων, για την κατάκτηση του χωροχρόνου. Σε όποιο μέρος κι αν βρίσκονται τα παιδιά, είναι ανάγκη να επιδεικνύουν την κατάλληλη συμπεριφορά, κατανοώντας τα πλαίσια και τους κανόνες στο εκάστοτε περιβάλλον. Με την ύπαρξη των κανόνων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται το τι είναι πρέπον να κάνουν αλλά και το ότι θα δεχτούν συνέπειες σε περίπτωση που τους παραβούν. Συνεπώς, πρέπει να υπάρξουν κανονισμοί που να είναι κατανοητοί στα παιδιά μέσα στην τάξη, όπου βρίσκονται πολλά παιδιά υπό την επίβλεψη, συνήθως, ενός μόνου δασκάλου (Kleinman & Saigh, 2011).

Η ψυχοκινητική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία μιας σταδιακής ανεξαρτητοποίησης του παιδιού σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο (Vayer, 1992). Μέσω της ψυχοκινητικής ανάπτυξης, όχι μόνο βελτιώνουν την κίνησή τους αλλά αποκτούν τις αναγκαίες δεξιότητες ώστε να συνδιαλέγονται με τον περίγυρό τους. Το να μπορεί το

παιδί να δημιουργεί δεσμούς και να επικοινωνεί με τους υπόλοιπους αποτελεί το θεμέλιο για την κοινωνική αλληλεπίδραση, και αυτό πραγματοποιείται με λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, από την πρώτη μέρα που έρχεται στη ζωή (Zimmer et al., 2013). Η ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών είναι βασική για μια αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Ακόμα, η εκμάθηση των κανόνων αλλά και η αυτοπειθάρχηση που απαιτείται για την τήρηση των κανόνων είναι πολύ σημαντικές για να μπορέσει να υπάρξει ένα ήρεμο και φιλικό κλίμα στην τάξη. Σύμφωνα με τον Piaget (1978), ο κανόνας είναι μία κανονικότητα που επιβάλλει η ομάδα με τέτοιο τρόπο ώστε η παραβίασή της να αποτελεί σφάλμα. Οι ομαδικές ψυχοκινητικές δραστηριότητες δημιουργούν αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. Αυτό συνεπάγεται την υπακοή σε μαθησιακούς κανόνες και συμπεριφορές (Pontes & Magalhaes, 2003).

Παρέχοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν το σώμα τους μέσω της ψυχοκίνησης, αυτά αποκτούν την αίσθηση της δύναμης και της ασφάλειας. Αναπτύσσουν έτσι την εμπιστοσύνη στον ίδιο τους τον εαυτό και στους άλλους αλλά και τη δημιουργική τους αυτοέκφραση. Μειώνεται έτσι η αυτοκριτική και επιτρέπεται στο παιδί να αναπτυχθεί ως προς την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στις δικές του δυνάμεις και στα συναισθήματά του (Sherborne, 1990). Η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους άλλους είναι στοιχεία που πρέπει να εξελίσσει ο δάσκαλος για να καταφέρει να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα την τάξη του. Στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται συμμετοχή όλων για την επίτευξη ενός καθήκοντος, η ομάδα εργάζεται για να πετύχει κοινούς στόχους, τη βελτίωση της επικοινωνίας, την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της αποτελεσματικότητας, την επίλυση προβλημάτων κ.ά. Εφόσον τα παιδιά καταφέρουν να φέρουν εις πέρας τέτοιου είδους δραστηριότητες, το κλίμα της τάξης αυτόματα βελτιώνεται. Όταν, λοιπόν, αυτές οι δραστηριότητες γίνονται σωστά μπορεί να αυξηθεί η ικανότητα μιας ομάδας να συνεργαστεί και να βοηθήσει στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, συνεργασίας και διασκέδασης ανάμεσα στα μέλη. Μέσω των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων τα παιδιά βιώνουν μία ολιστική ανάπτυξη εκφράζοντας τον εαυτό τους και τις συμπεριφορές τους ελεύθερα μέσω του παιχνιδιού (Κ.Ρ.Α., 2001).

Η ένταση και η χαλάρωση που αφορούν κυρίως τη σωματική και την ψυχολογική εμπειρία, τις κύριες πτυχές της κινητικότητας, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ποιοτική αλλαγή στην κίνηση (Won, 2007). Η ψυχοκίνηση περιλαμβάνει σωματικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν το παιχνίδι και την άσκηση ως εργαλεία που προάγουν την ελεύθερη και χαρούμενη φαντασία των παιδιών, εστιάζοντας στη σωματική κίνηση ως το θεμέλιο για την

ολιστική και ολοκληρωμένη ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, των συναισθημάτων και σωμάτων των παιδιών (Zimmer, 2007). Ένα ψυχοκινητικό πρόγραμμα επιτρέπει στα παιδιά να βιώσουν μία αντικειμενική αξιολόγηση του εαυτού τους μέσω της σωματικής κίνησης και τελικά να έχουν μία εξελιγμένη κατανόηση του εαυτού τους υπερβαίνοντας απλώς το κακό ή το καλό (Choi & Lee, 2008).

Η αναπτυξιακή ψυχοκινητικότητα παρουσιάζει ανανεωμένο ενδιαφέρον μεταξύ ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και επαγγελματιών της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Γίνεται η προσπάθεια εξήγησης της ψυχοκινητικής ανάπτυξης (ΨΑ) στα παιδιά μέσω σύγχρονων μοντέλων, μέσα από ένα σύνολο γνώσεων που εμπλουτίζεται συνεχώς, το οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους επαγγελματίες και επιστήμονες. Η διαρκής μελέτη της ΨΑ δημιουργεί την ανάγκη να μετρηθεί ολοκληρωμένη η συγκεκριμένη διαδικασία, με σκοπό να αντιληφθούν τους διάφορους συντελεστές της ΨΑ των παιδιών, οι οποίοι είναι συναισθηματικοί, φυσικοί και αντιληπτικοί (Zimmer, 2007).

Θεμελιώδεις σωματικές δεξιότητες όπως ο συντονισμός και η κίνηση αλλά και ψυχολογικές ικανότητες, όπως η συναισθηματική αυτορρύθμιση, εμπεριέχονται στη διαδικασία αυτή. Ο όρος «ψυχοκινητικότητα» αλλά και η έννοιά του διαιρούνται σε δύο συνθετικά, δηλαδή στο πρώτο συνθετικό «ψυχ-», το οποίο σημαίνει «νους», αλλά και στο δεύτερο συνθετικό «motor» ή «motricity», τα οποία σημαίνουν την κίνηση. Συνεπώς, η ψυχοκινητικότητα αφορά τον συσχετισμό μυαλού και κίνησης. Στα πρώτα στάδια της εμφάνισης της η έννοια της ψυχοκινητικότητας συνδεόταν με την υποστήριξη αλλά και τη θεραπεία παιδιών με νοητικά η σωματικά προβλήματα. Πλέον, με τη θεωρία της ψυχοκινητικότητας ασχολούνται διάφοροι επιστημονικοί τομείς, όπως η ιατρική, η εκπαίδευση, η φυσική αγωγή, η ψυχολογία, η γενετική και οι κοινωνιολογία (McGlashan et al., 2017).

Είναι αναγκαία, για όσους επαγγελματίες ασχολούνται με μικρά παιδιά, μια μέτρηση των ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων, η οποία θα είναι αξιόπιστη, ακριβής και ολοκληρωμένη, ιδιαιτέρως για τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης και της ψυχικής υγείας, οι οποίοι είναι σημαντικό να είναι ικανοί να αξιολογούν το κάθε παιδί ξεχωριστά, σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης. Έτσι θα μπορούν να εντοπίζουν τυχόν αναπτυξιακά προβλήματα που θα χρειάζονται επιπρόσθετη παρέμβαση και θα προσαρμόζονται στις μαθησιακές ανάγκες, μετατρέποντας τις μεθόδους διδασκαλίας (Yulaini et al., 2021). Έχοντας οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι ένα αξιόπιστο μετρικό εργαλείο, θα είναι ικανοί να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών τους και των μεθοδολογιών τους (Zwets et al., 2016).

Οι υποστηρικτές της ΨΑ πιστεύουν ότι η πλευρά της ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι το θεμέλιο μια διαδικασίας που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Από τη στιγμή που η κίνηση είναι ο βασικός και ο πρώτος τρόπος επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, ο ρόλος της ΨΑ είναι μεγίστης σημασίας στα πρώτα στάδια της ζωής. Ανάμεσα σε διάφορα θεωρητικά μοντέλα ΨΑ, αυτό των Kerr και Ghrist-Priebe (1988) είναι ικανό να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, αφού αναδεικνύει τη σύνδεση ανάμεσα στην κινητική μάθηση που πραγματοποιεί το παιδί με το περιβάλλον, ώστε να διορθώσει κινητικές δυσκολίες σε περιβαλλοντικές καταστάσεις (Kerr & Ghrist-Priebe, 1988).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων ξεκινά με τη συλλογή από τον μαθητή επιλεγμένων προσωπικών πληροφοριών, τόσο γενικών όσο και ειδικών. Η βιολογική ανάπτυξη του παιδιού σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη τέτοιων ικανοτήτων. Μεγαλώνοντας τα παιδιά και όσο αναπτύσσονται, εξελίσσονται και διαφοροποιούνται τα ψυχοκινητικά τους χαρακτηριστικά, οι πληροφορίες, τόσο οι σωματικές όσο και οι ψυχολογικές, συλλέγονται πλέον με διαφορετικούς τρόπους και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων βελτιώνεται (Vacca & Bagdi, 2005).

Τρεις θεμελιώδεις διαδικασίες ανάπτυξης υπάρχουν για κάθε άτομο. Αυτές οι πτυχές της ανάπτυξης αναφέρονται ως γνωστικές, ψυχοκινητικές και κοινωνικο-συναισθηματικές (συναισθηματικές). Τα σχέδια κατάρτισης δημιουργούνται με βάση την αρχή της πολλαπλής νοημοσύνης. Κάθε τύπος νοημοσύνης έχει και μια αντίστοιχη μέθοδο πειθάρχησης (Tehdit, 2020). Τα προγράμματα έχουν στόχους και επιθυμητές συμπεριφορές. Για τους τομείς της γνωστικής, ψυχοκινητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, κάθε στόχος περιλαμβάνει στοχευμένες συμπεριφορές. Το 2016, δημιουργήθηκε μια νέα έκδοση του προγράμματος δημοτικής εκπαίδευσης στη Βόρεια Κύπρο. Το πρόγραμμα σπουδών έχει πλέον 12 κλάδους (μαθήματα) και έχει έκταση περίπου 1.683 σελίδες. Σε αυτό το πρόγραμμα, υπάρχουν περίπου 3.000 εκροές (κέρδος-στόχος-συμπεριφορά-στόχος). Υπάρχουν πάνω από 800 εκτυπώσεις διαθέσιμες αποκλειστικά για τους μαθητές της πέμπτης τάξης (Tehdit, 2020). Τέτοια προγράμματα που έχουν ως στόχο την κατανόηση διάφορων ειδών νοημοσύνης αλλά και των τρόπων που μπορούν να πετύχουν την εσωτερική πειθάρχηση τα είδη αυτά ενθαρρύνουν τους δασκάλους να βρουν τρόπους και ψυχοκινητικές δραστηριότητες για να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις τάξεις τους.

Όσον αφορά την ενσωμάτωση μιας διαχείρισης τάξης που δεν διαχωρίζει την ευημερία των μαθητών και την ακαδημαϊκή επιτυχία, η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη μιας εξειδικευμένης μάθησης και ενός

εξειδικευμένου προγράμματος διαχείρισης της τάξης, διότι καλύπτει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις σχέσεις, την ηθική ανάπτυξη και τη σωματική ανάπτυξη των μαθητών στο σύνολό τους. Παρόλο που πολλά σχολεία έχουν υιοθετήσει μια στρατηγική διαχείρισης τάξης βασισμένη στη γνώση, έχει αποδειχθεί επαρκώς ότι η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη γνωστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων. Εκτός από την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης, τα σχολεία διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Durlak et al., 2011).

Αυτή η περίσταση καταδεικνύει τη σημασία της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ως συνιστώσας της προσωπικής ανάπτυξης στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Tehdit, 2020). Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές παράγουν γνώση στο σχολείο και το ενδιαφέρον τους για τους εν λόγω θεσμούς, τα μαθήματα και τα σχετικά θέματα, καθώς και τις στάσεις και τον ακαδημαϊκό τους εαυτό, ο Bloom μπόρεσε να καταδείξει την επιτυχία αυτών των χαρακτηριστικών όσον αφορά τις συμπεριφορές γνωστικής εισόδου και την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι θεμελιώδεις κανόνες και τα προγράμματα που ακολουθούμε από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν κατανοητές αρχές και στοχοθέτηση που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον συναισθηματικό τομέα. Έτσι διαμορφώνεται ένα σύστημα το οποίο προκαλεί τους μαθητές να περάσουν από συγκεκριμένα στάδια του γνωστικού πεδίου. Στην πράξη, ο συναισθηματικός τομέας περιορίζεται και δεν λαμβάνεται συνειδητά υπόψη (Tehdit, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης τάξης για διαφορετικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης, ανάλογα με τον σκοπό της διαδικασίας της μάθησης. Εάν ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να κατακτήσει τη μέθοδο διδασκαλίας, δεν θα μπορέσει να κάνει τη δουλειά του. Εξαιτίας αυτού, η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου απαιτεί εκ μέρους του εκπαιδευτικού την ικανότητα να χειρίζεται διάφορες στρατηγικές και να μπορεί να τις εφαρμόζει υπό συνθήκες που ταιριάζουν στις ανάγκες του μαθητή (Cueto et al., 2017), επιλέγοντας την καταλληλότερη μέθοδο για την επίτευξη ευρέων στόχων στον γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Rojo-Ramos et al., 2022).

Εάν υπάρχει καλή επαφή καθηγητή-μαθητή και ένας μαθησιακός στόχος που προορίζεται να επιτευχθεί μέσω της διευκόλυνσης των γνώσεων και των ικανοτήτων των μαθητών μέσα από δραστηριότητες που συνδέονται με τη μάθηση, η μάθηση θεωρείται αποτελεσματική. Μια αλληλεπίδραση θεωρείται ότι έχει διδακτική ποιότητα εάν είναι εκπαιδευτικά τόσο η μορφή της όσο και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμά της. Σύμφωνα με τον στόχο της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού, ο οποίος ήταν να εμπνεύσει τον ενθουσιασμό

των μαθητών για μάθηση, η αλληλεπίδραση διεξήχθη με παιδαγωγικό τρόπο. Ωστόσο, κατά την εφαρμογή της, λαμβάνει χώρα και εντός τάξης και εκτός τάξης (Zaragas & Pliogou, 2020).

Στις μέρες μας, είναι όλο και πιο τυπικό να βλέπουμε παιδιά με ελλείψεις στις κινητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια όλης της παραμονής τους στο δημοτικό σχολείο, ειδικά εκείνα που δεν έχουν ασχοληθεί ποτέ με σωματική δραστηριότητα εκτός σχολικού χώρου. Το αποτέλεσμα της ύπαρξης ισχυρών ή μη κινητικών δεξιοτήτων μπορεί να είναι συνέπεια διαφόρων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης ενδιαφέροντος των παιδιών ή ακόμη και της αποτυχίας του σχολείου να δώσει αρκετή βαρύτητα σε αυτό. Αυτά τα ζητήματα δεν επηρεάζουν μόνο τις σωματικές ικανότητες αλλά και τη νόηση, καθιστώντας δύσκολο για τα παιδιά να αφομοιώσουν πληροφορίες από όλα όσα βλέπουν. Μαζί με τις φράσεις «νόηση» και «κινητικές δεξιότητες», ο όρος «ψυχοκινητικότητα» αναδύεται ως ένας τομέας που ενσωματώνει και τις δύο έννοιες λαμβάνοντας υπόψη το πλήρες άτομο. Από την άλλη πλευρά, οι ψυχοκινητικές ικανότητες προσεγγίζουν την εκπαιδευτική παρέμβαση, με σκοπό τη βελτίωση του εκφραστικού, κινητικού και δημιουργικού δυναμικού μέσα από το σώμα του παιδιού. Είναι μια τεχνική που επηρεάζει τη σκόπιμη πράξη για να τη διεγείρει ή να την αλλάξει χρησιμοποιώντας τη σωματική δραστηριότητα. Τα οφέλη των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση του σωματικού ελέγχου, την αντιμετώπιση διαφόρων κινητικών προτύπων, τη βοήθεια στην απόκτηση του σωματικού σχήματος, την επιβεβαίωση της πλευρικότητας, την ανάπτυξη της ισορροπίας και τη διαμόρφωση μαθησιακών συνηθειών ή την κοινωνική ενσωμάτωση (Borrego et al., 2021).

Κατά συνέπεια, η ψυχοκινητική αγωγή, η οποία αποτελεί προληπτική εκπαιδευτική δράση, εξασφαλίζει την ανάπτυξη της νοημοσύνης μέσω της κινητικής δράσης. Επειδή τα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά θα επηρεάσουν ευνοϊκά τη μάθηση του μαθητή, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει εμπειρία στη διδασκαλία ή γνώση των ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και να τις χρησιμοποιεί από την πρώιμη παιδική εκπαίδευση. Οι ψυχοκινητικές δεξιότητες διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης και τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού με ευθύ και εξελικτικό τρόπο, σύμφωνα με τους Alves, Lussac, Fonseca και άλλους. Ως εκ τούτου, τονίζουν τη σημασία του εκπαιδευτικού που έχει κατάρτιση ή εξειδίκευση στις ψυχοκινητικές δεξιότητες, ενεργεί ως διαμεσολαβητής, μεταδίδει τις γνώσεις του στους μαθητές και εφαρμόζει τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες στην πράξη, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία, ενώ λαμβάνουν επίσης υπόψη τους την τεράστια σημασία της οικογένειας (Jurak et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Θεωρητική θεμελίωση των μεθόδων έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν

2.1.1. Έρευνα δράσης

Έχοντας ως στόχο την κινητοποίηση των κοινωνικών επιστημών ενάντια στην αυταρχική κοινωνία, ο Kurt Lewin ανέπτυξε την προσέγγιση της έρευνας δράσης τη δεκαετία του 1940. Το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας δράσης για τον Lewin ήταν η τοποθέτηση του ερευνητή σε ρόλο συμμετέχοντα στην έρευνα και όχι στον ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή που κατείχε ως τότε. Ακόμα θεωρούσε πολύ σημαντικό στοιχείο της έρευνας δράσης το ότι δίνει λύσεις σε αληθινά προβλήματα και καταστάσεις (Leblanc et al., 2009).

Η έρευνα δράσης έχασε την απήχησή της κατά τη δεκαετία του 1960 λόγω της σύνδεσής της με τον ριζοσπαστικό πολιτικό ακτιβισμό. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, άρχισε να θεμελιώνεται ως κοινοτική και συμμετοχική έρευνα και ως μορφή πρακτικής που εστιάζει στην καλυτέρευση των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Η εμβάθυνση και η καλλιέργεια αυτής της πρακτικής μέσα στην τάξη, με τη εφαρμογή της έρευνας δράσης, αναπτύχτηκε σε μια ισχυρή παράδοση θεωρίας και τρόπου δράσης. Ο λόγος που οφείλει να είναι συλλογική τίθεται υπό αμφισβήτηση και συζήτηση, ενώ δίνεται και ιδιαίτερη σημασία στη δέσμευση και στον προσανατολισμό των εμπλεκόμενων στην έρευνα δράσης. Η έννοια «σπείρα της έρευνας δράσης» του Kurt Lewin αναφέρεται στην ικανότητα της συγκεκριμένης έρευνας να εξελιχθεί σε κάτι περισσότερο από μια διαδικασία (Smith, 2001).

Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να υλοποιηθεί μία έρευνα δράσης. Για αρχή, η έρευνα δράσης χωρίζεται σε δύο φάσεις. Στη φάση που διαγιγνώσκονται τα προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν και επιζητούνται λύσεις και στη φάση που ελέγχονται οι υποθέσεις μέσω μιας δράσης, ενός πειράματος ή μιας παρέμβασης (Cohen et al. 2008).

Είναι λάθος, σύμφωνα με τον McTaggart (1996, όπ. αναφ. στο Smith & Doyle, 2007), να πιστεύουμε ότι το να ακολουθήσουμε το σπιράλ της έρευνας δράσης συνιστά έρευνα δράσης. Για αυτόν η έρευνα δράσης είναι κάτι παραπάνω από μια μέθοδο ή μια διαδικασία της έρευνας, καθώς αποτελεί μια σειρά δεσμεύσεων για παρατήρηση, καταγραφή και προβληματισμό προκειμένου να διεξαχθεί κοινωνική έρευνα μέσω της εφαρμογής μιας σειράς αρχών. Θεωρεί, ακόμα, πως έχει γίνει κατάχρηση και παρεξήγηση των λεγόμενων του Lewin. Ο Lewin, όταν τοποθετείται στο ιστορικό πλαίσιο, τονίζει την αντίθεση της ερμηνευτικής πρακτικής και της πιο παραδοσιακής εμπειρικής-αναλυτικής έρευνας, ενώ

αναφέρεται στην έρευνα δράσης ως μέθοδο. Η έννοια της σπείρας είναι ένα βοηθητικό μέσο διδασκαλίας και για αυτό πολλοί μπορεί να τη χρησιμοποιούν ως πρότυπο για πρακτική (Smith, 2001).

Για να συνδεθεί η δράση με τη νέα γνώση απαιτείται η εξασφάλιση σπειροειδών κύκλων φάσεων, όπως είναι ο σχεδιασμός, η δράση, η παρατήρηση και ο αναστοχασμός, που θα υλοποιηθούν από ερευνητές στην προσπάθειά τους να δώσουν λύσεις σε πρακτικά και πολύπλοκα προβλήματα. Στο κάθε σχέδιο έρευνας δράσης περιλαμβάνονται τα στοιχεία θεωρητικοποίησης και εντοπισμού του σκοπού της έρευνας, τα οποία είναι πολύ βασικά για την παρέμβαση και εν τέλει για τη λύση του προβλήματος που προέκυψε. Ο ρόλος του ερευνητή σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες και το αντικείμενο της έρευνας αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα στην έρευνα δράσης (Smith, 2001).

Οι ερευνητές της έρευνας δράσης μπορούν ακόμα να περιγραφούν ως εξωτερικοί παράγοντες που ενεργούν ως διευκολυντές της παρατήρησης, της δράσης και του αναστοχασμού μέσα σε έναν οργανισμό. Αντίθεση σε αυτή την προσέγγιση αποτελεί η οπτική γωνία του επαγγελματία που συμμετέχει στην έρευνα ως εσωτερικός του οργανισμού. Διατηρώντας έναν κανονιστικό προσανατολισμό, η έρευνα δράσης ασχολείται με ζητήματα όπως οι δημοκρατικές διαδικασίες, η ισότητα, η οργανωτική ανάπτυξη και η χειραφέτηση, και στοχεύει στην παραγωγή πρακτικής και επιστημονικά σχετικής γνώσης (Burns, 2015). Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης διενεργείται είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είτε από τον ερευνητή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ή και με τη συνεργασία μιας ολόκληρης διεπιστημονικής ομάδας. Όπως φανερώνει και το όνομα της έρευνας δράσης, είναι μία έρευνα που βρίσκεται σε άμεση σύνδεση η θεωρία με την πράξη. Η McNiff και οι συνεργάτες της (1996) περιγράφουν την έρευνα δράσης μέσα από κάποια στάδια που ακολουθούνται σε αυτή, όπως το στάδιο τις εξέτασης της κατάστασης, της δραστικής παρέμβασης, της καταγραφής των αποτελεσμάτων και του αναστοχασμού τους (Stringer, 2008).

Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης απαραίτητη είναι η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε όλες τις φάσεις, από την καταγραφή των ερευνητικών ερωτημάτων μέχρι των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας. Έτσι θα καταφέρει να κατανοήσει το πλαίσιο που ζει και εργάζεται εκείνος και τα υπόλοιπα υποκείμενα της έρευνας, τα θετικά και τα αρνητικά αυτού του πλαισίου και, στηριζόμενος σε αυτές του τις συνειδητοποιήσεις, να σχεδιάσει μια δράση που να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες της έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει να έχει αποτελέσματα στην έρευνά του και ταυτόχρονα να μετασχηματίσει την κοινωνική του πραγματικότητα (Dresch et al., 2015).

2.1.1.1. Το μοντέλο του Lewin

Στην έρευνα δράσης θα ακολουθήσουμε το μοντέλο του Lewin: Η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός – δράση – παρατήρηση – στοχασμός). Ο όρος «έρευνα δράσης» αποδίδεται γενικά στον Kurt Lewin. Η έρευνα που είναι απαραίτητη για την κοινωνική πρακτική κατηγοριοποιείται καταλληλότερα ως έρευνα κοινωνικής διαχείρισης ή κοινωνικής μηχανικής. Πρόκειται για μια μορφή έρευνας δράσης που συγκρίνει τις συνθήκες και τα αποτελέσματα διαφόρων τύπων κοινωνικής δράσης και έρευνας και που εμπνέει την κοινωνική δράση (Wubbels & Brekelmans, 2012).

Η McKernan (1991) αναφέρει ότι το μοντέλο έρευνας δράσης που δημιουργήθηκε από τον Lewin είναι μία σειρά διαδοχικών φάσεων που καθεμία από αυτές τις φάσεις εμπεριέχει τον σχεδιασμό, την παρατήρηση, τη δράση και τον αναστοχασμό. Ο Lewin (1948) θεωρεί ότι είναι το επόμενο λογικό βήμα για μία εμπεριστατωμένη έρευνα η επανεξέταση και ο αναστοχασμός των αποτελεσμάτων των δράσεων σε κάθε φάση της έρευνας.

Η μέθοδός του συνεπάγεται μια σειρά φάσεων, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει έναν κύκλο σχεδιασμού, ανάληψης δράσης και καταγραφής των αποτελεσμάτων της εν λόγω δραστηριότητας. Έτσι, η προσεκτική στάθμιση της έννοιας υπό το πρίσμα των διαδοχικών βημάτων είναι το πρώτο βήμα. Δύο στοιχεία αντλούνται αν η αρχική φάση σχεδιασμού είναι επιτυχής: πρώτον, ένα σχέδιο δράσης για τα βήματα που θα επιφέρουν τον τελικό στόχο και, δεύτερον, ένα πρώτο πλάνο για τα αρχικά βήματα που θα ακολουθηθούν στη φάση της δράσης (Yulaini et al., 2021). Η αρχική ιδέα μπορεί ακόμα να τροποποιηθεί κατά τη φάση του σχεδιασμού. Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της δράσης, το οποίο εμπεριέχει την εκτέλεση των ενεργειών που μπορεί να οδηγήσουν πάλι σε τροποποιήσεις του αρχικού σχεδιασμού. Αυτό που μπορούμε να δούμε εδώ είναι μια προσέγγιση της έρευνας που είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων σε κοινωνικά και οργανωτικά περιβάλλοντα και που έχει μια μορφή που παραλληλίζεται με την αντίληψη του Dewey για τη μάθηση από την εμπειρία (Smith, 2001).

Το μοντέλο έρευνας δράσης του Levin είναι εξαιρετικής σημασίας για τους δασκάλους που ενδιαφέρονται να μεταλλάξουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Reason & Bradbury, 2008). Η προσέγγιση αυτή έχει τρεις βασικές φάσεις, τον σχεδιασμό, τη δράση και τον αναστοχασμό (Stringer, 2007). Στο στάδιο του σχεδιασμού, οι εκπαιδευτικοί ερευνητές προσπαθούν να παρατηρήσουν την τάξη τους και να καταγράψουν κάποιο πρόβλημα ή κάποια κατάσταση που θα ήθελαν να μετασχηματίσουν. Κατά το στάδιο της δράσης, οι ερευνητές προχωρούν σε αλλαγές, μετασχηματισμούς, υλοποίηση των παρεμβάσεων και παρατήρηση των δρώμενων καθώς εξελίσσονται (Reason & Bradbury, 2008). Στο τελευταίο

στάδιο, οι ερευνητές θα πρέπει να αναλύσουν τα δεδομένα, να προχωρήσουν σε αναστοχασμό αλλά και σε διάλογο μεταξύ των αποτελεσμάτων της δράσης και της θεωρίας και θα πρέπει να υπάρξουν κάποιες αποφάσεις σχετικά με το πώς θα κινηθούν στη συνέχεια. Στο στάδιο αυτό ελέγχουν αν ο σχεδιασμός που είχαν κάνει δημιούργησε τα αναμενόμενα αποτελέσματα ή αν θα πρέπει να προχωρήσουν σε ανασχεδιασμό της δράσης (Stringer, 2007). Η μεθοδολογία της έρευνας δράσης και αυτές οι πολύ συγκεκριμένες φάσεις είναι ένα πολύ βασικό και πρώτο εργαλείο των εκπαιδευτικών για να μπορούν και μόνοι τους να μετασχηματίζουν τη διδακτική τους πρακτική και να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους.

2.1.2. Είδη έρευνας δράσης

Ο Habermas κατηγοριοποίησε την έρευνα δράσης σε τρία διαφορετικά είδη (Smith, 2001):

– την τεχνική έρευνα δράσης,

– την πρακτική έρευνα δράσης, και

– τη χειραφετική έρευνα δράσης,

Η τεχνική έρευνα δράσης αποτελεί ένα συνδυασμό της θεωρητικής έρευνας με την πρακτική δράση ώστε να βελτιωθεί άμεσα μία κατάσταση που μπορεί να βιώνει ο εκπαιδευτικός.

Η πρακτική έρευνα δράσης αναδεικνύει την αξία της συμμετοχής και της ενεργού συνεισφοράς των ενδιαφερόμενων φορέων στην ερευνητική διαδικασία. Μέσω αυτής της μεθόδου, οι ίδιοι οι ενεργοί συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν το πρόβλημα και συμβάλλουν στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των δράσεων για τη βελτίωση της κατάστασης. Αυτό δημιουργεί ένα ενιαίο πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίας μάθησης μεταξύ των ερευνητών, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο, η πρακτική έρευνα δράσης προωθεί την αειφόρο ανάπτυξη και τη δημιουργία ουσιαστικών αλλαγών στην πραγματική ζωή των ανθρώπων που εμπλέκονται (Cornwell, 1999).

Τέλος, η χειραφετική έρευνα δράσης στοχεύει στον ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Διερευνά τις αιτίες των κοινωνικών διακρίσεων των ανισοτήτων και άλλων κοινωνικών ζητημάτων, με σκοπό την καλλιέργεια δίκαιων κοινωνιών. Είναι το πιο επαναστατικό είδος έρευνας δράσης και αφορά τη χειραφέτηση των κοινωνιών από εξουσιαστικές αρχές (Smith, 2001).

2.1.2.1. Τεχνική έρευνα δράσης

Η τεχνική έρευνα δράσης προσπαθεί να αποκτήσει τεχνικές πληροφορίες που πιθανόν θα βελτιώσουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, διατηρώντας παράλληλα μια εργαλειακή στάση απέναντι στην ερευνητική διαδικασία και στα αποτελέσματα που προκύπτουν. Η ανάπτυξη διαφόρων επεξεργασιών που βασίζονται σε ένα καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο και σε ερωτήματα που καθοδηγούνται από τον ερευνητή οδήγησαν σε αυτά τα συμπεράσματα. Προφανώς, ο θετικισμός αποτελεί το επιστημολογικό θεμέλιο αυτής της κίνησης, καθώς διατηρείται μια αντικειμενική προσέγγιση της γνώσης και ο εκπαιδευτικός καλείται απλώς να την εφαρμόσει, χωρίς να διερευνήσει τα συγκεκριμένα νοήματα που αναπτύσσονται από την αλληλεπίδραση των προσώπων εντός και εκτός της τάξης (Burns, 1999).

2.1.2.2. Πρακτική έρευνα δράσης

Η πρακτική έρευνα δράσης επιχειρεί να τονίσει αυτά τα νοήματα και καλλιεργεί μια συνεργατική και διαλογική αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και των πραγματικών καταστάσεων. Ο πρώτος, από τη σκοπιά του διευκολυντή, επιχειρεί να εκμαιεύσει από τους επαγγελματίες, μέσω της ανάπτυξης του αναστοχασμού, τη φύση και την έκταση των απόψεων και των αξιών τους και πώς αυτές επηρεάζουν τις δραστηριότητές τους (Smith, 2001).

Η άποψη αυτή αντιτίθεται στη γραμμική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων και στοχεύει, μέσα από μια ερμηνευτική σκοπιά, να απεικονίσει το περίπλοκο πλέγμα της κοινωνικής πραγματικότητας, στηριζόμενη στον προβληματισμό και τον αναστοχασμό των επαγγελματιών (Burns, 2015).

2.1.2.3. Χειραφετική έρευνα δράσης

Τέλος, η χειραφετική έρευνα δράσης, η οποία διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της πρακτικής έρευνας δράσης, προσθέτει τον στόχο του κοινωνικού μετασχηματισμού. Έτσι, η παραγόμενη γνώση, η οποία σε αυτή την τάση, όπως και στην πρακτική, προϋποθέτει την καλλιέργεια του στοχασμού και την ανάδυση προσωπικών νοημάτων και αξιών, στοχεύει, εκτός από τη βελτίωση των σχολικών πρακτικών, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην τροποποίηση των κοινωνικών συνθηκών (Burns, 2015).

2.1.3. Η σπειροειδής διάσταση της έρευνας δράσης

Για την ενίσχυση αυτής της διαδικασίας, όλα τα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτών, των φοιτητών κ.ά., ενθαρρύνονται να επιδεικνύουν αμοιβαία κατανόηση και προθυμία συνεργασίας (Smith, 2001).

Η κύρια διάκριση μεταξύ της έρευνας δράσης και άλλων επιστημονικών μεθοδολογιών είναι η δομή της, η οποία στερείται ενός αρχικού σκοπού, μιας θεωρίας και της χρήσης της για την υποστήριξη ή την άρνηση της υπόθεσης. Μέσω της εκτέλεσης μικροσκοπικών δράσεων και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους, το σενάριο στην έρευνα δράσης τροποποιείται συνεχώς και εφαρμόζεται εκ νέου με βελτιωμένο τρόπο.

Η διαδικασία αυτή είναι μια σπειροειδής ή κυκλική διαδικασία. Η δομή της σπείρας του αναστοχασμού έχει ως εξής:

– σπείρα επαναλήψεων του κύκλου σχεδιασμού,

– δραστηριότητα (εφαρμογή του σχεδιασμού),

– συστηματική παρατήρηση και αναστοχασμός,

– επανασχεδιασμός, και

– επανάληψη της διαδικασίας εφόσον κριθεί απαραίτητο (Burns, 2015).

Ωστόσο, τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά καταδεικνύουν τη μη ύπαρξη μιας συγκεκριμένης δομής, καθώς αναπαράγεται και αναπτύσσεται μέσω συνεχών κύκλων δράσης και αναστοχασμού (Almeida, 2016).

Επομένως, η έρευνα δράσης δεν αποτελεί μία γραμμική διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος, δεν υπάρχουν αναμενόμενα αποτελέσματα αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα. Αποτελείται από κυκλικές φάσεις στις οποίες οι ερευνητές επιστρέφουν από την έρευνα στη θεωρία και το αντίστροφο (Almeida, 2016).

2.1.3.1. Το στάδιο του σχεδιασμού

Είναι σημαντικό ο ερευνητής να σχεδιάσει προσεκτικά το σχέδιο έρευνας δράσης για να είναι επιτυχές. Μετά την εκπόνηση μιας ερευνητικής μελέτης, πρωταρχικά συντάσσουμε ένα σχέδιο δράσης για να κατευθύνει την ερευνητική διαδικασία και να καταλήξει σε ένα ερευνητικό θέμα ή ζήτημα. Σκοπός του ερευνητικού σχεδίου είναι να απαντηθεί το ερώτημα που θέτει η μελέτη. Το ερευνητικό σχέδιο παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της δράσης (Smith, 2001).

Στην έρευνα δράσης, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια ακριβή, βήμα προς βήμα διαδικασία που τους βοηθά να κατανοήσουν και να επιλύσουν ένα ανεπιθύμητο σενάριο που

αντιμετωπίζουν. Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η έρευνα δράσης έχει έναν προβληματισμό, που αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο, τις πρακτικές που εφαρμόζουν, τις μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν κτλ. Ο Whitehead (1989) έχει προσφέρει ένα πλαίσιο αναστοχαστικών ερωτήσεων, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει βάση για την έρευνα δράσης για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, του προβληματισμού τους. Ποιο είναι το πρόβλημά μου; Σε ποιον βαθμό με επηρεάζει; Πώς πιστεύω πως πρέπει να κινηθώ στην παρούσα κατάσταση; Πώς πρέπει να απαντήσω; Πώς θα αποδείξω ότι επηρεάζω την κατάσταση; Πώς μπορώ να αξιολογήσω τα αποτελέσματα; Πώς θα επαληθεύσω ότι η αξιολόγησή μου για την κατάσταση είναι εύλογα δίκαιη και ακριβής; Τι πρόκειται να κάνω στη συνέχεια; Αυτό το πλαίσιο ερωτήσεων μπορεί να χρησιμεύσει ως οδηγός για την άμεση έρευνα δράσης που θα ακολουθήσει μια σπειροειδή ή κυκλική πορεία με τα συστατικά της κομμάτια:

– την ανάλυση και την κατανόηση του ζητήματος/προβλήματος,
– τη διαμόρφωση ενός προγραμματισμένου σχεδίου δράσης/αλλαγής,
– την εκτέλεση της στρατηγικής,
– τον αναστοχασμό σχετικά με τη δράση που πραγματοποιήθηκε,
– τη μετάλλαξη είτε της θεωρίας είτε της δράσης υπό το φως των νέων δεδομένων που υποδεικνύει, και
– τον προγραμματισμό των επόμενων βημάτων και την επανάληψη του κύκλου (Elliott, 1991).

2.1.3.2. Το στάδιο της δράσης

Το επόμενο βήμα είναι η εκκίνηση της συλλογής δεδομένων και ταυτόχρονα η εφαρμογή του σχεδιασμού. Στη φάση αυτή της διαδικασίας, ευθύνη του ερευνητή είναι να καθορίσει πώς θα συλλεχτούν και θα οργανωθούν τα δεδομένα της μελέτης. Πριν από την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, ο ερευνητής υποχρεούται να προβεί σε ενδελεχή έλεγχο όλων των οργάνων και του εξοπλισμού για να επικυρώσει ότι είναι κατάλληλα, συμβατά και πλήρη (Burns, 2015).

Το παραπάνω σχέδιο δράσης μπορεί τώρα να μετατραπεί σε ένα σύνολο κρίσιμων ερωτήσεων που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει τη δράση ως εξής:

– Ποια είναι η ανησυχία;
– Γιατί υπάρχει ανησυχία;
– Ποιο είναι το ερευνητικό ερώτημα;

– Πώς θα αναδειχθεί η κατάσταση καθώς εξελίσσεται;
– Τι είδους αποδεικτικά στοιχεία μπορούν να προσκομιστούν για να φανεί ότι αυτό που γίνεται επηρεάζει, για παράδειγμα, τη διαχείριση της τάξης;
– Πώς θα αξιολογηθεί η διαδικασία;
– Πώς επικοινωνείται η σημασία αυτής της διαδικασίας;
– Πώς διασφαλίζεται ότι οι κρίσεις που γίνονται είναι εύλογα δίκαιες και ακριβείς;
– Πώς τροποποιούνται οι πρακτικές και οι ιδέες υπό το πρίσμα της αξιολόγησης;
– Πώς αξιολογείται η εμπειρία της εκτέλεσης του έργου; (Adams, 2008).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι αυτός είναι το επίκεντρο της έρευνας. Ερευνά, για παράδειγμα, την εκπαιδευτική του επιρροή στη διαχείριση της τάξης. Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία για την έρευνα δράσης αναφέρεται στην έρευνα και αλλαγή ενός κοινωνικού θέματος, η «κατάσταση» στην προκειμένη περίπτωση αναφέρεται και σε εμάς τους ίδιους και στην αλληλεπίδρασή μας με τους άλλους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διερευνήσει το είδος της συσχέτισης του εαυτού του με τους άλλους που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρά με αυτούς. Όλες οι έρευνες ξεκινούν με ένα είδος λανθάνουσας υπόθεσης. Οι παραδοσιακές υποθέσεις των κοινωνικών επιστημών ακολουθούν συχνά τη μορφή «Αν κάνω αυτό, αυτό θα συμβεί» και λειτουργούν με βάση την υπόθεση δράσης και της αντίστασης. Οι υποθέσεις της έρευνας δράσης έχουν συνήθως τη μορφή «Αναρωτιέμαι τι θα συνέβαινε αν...». Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι η έρευνα δράσης ξεκινά από τον άνθρωπο και ότι στο επίκεντρο βρίσκονται τα ζητήματα του πραγματικού κόσμου (Aston, 2008).

Ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης στηρίζεται σε έναν μεγάλο βαθμό στο στάδιο της δράσης (Stringer, 2007). Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής υλοποιεί τις ιδέες και τα σχέδια που είχε δημιουργήσει τα προηγούμενα στάδια (Stringer, 2007). Όσο η δράση πραγματοποιείται ο ερευνητής φροντίζει να συλλέγει τα στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αξιολογήσει τα αποτελέσματα και την πρόοδο των παρεμβάσεων (Reason & Bradbury, 2008). Ακόμα και σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός επιστρέφει συνέχεια στη θεωρία, συγκρίνει τα αποτελέσματα της δράσης και αποφασίζει αν θα χρειαστεί να αλλάξει και να επανασχεδιάσει τη δράση (Stringer, 2007). Αυτό το στάδιο είναι η υλοποίηση στην ουσία όλης της έρευνας και θα τροφοδοτήσει στη συνέχεια τα αποτελέσματά της.

2.1.3.3. Το στάδιο της παρατήρησης

Άλλο ένα πολύ σημαντικό στάδιο στην έρευνα δράσης είναι το στάδιο της παρατήρησης, κατά το οποίο ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει το ήδη υπάρχον περιβάλλον και κλίμα και τις ήδη υπάρχουσες συνθήκες αλλά στη συνέχεια παρατηρεί και τους μετασχηματισμούς ή τις αλλαγές που μπορεί να επιφέρει η δράση. Οι πληροφορίες αυτές είναι ένα έγκυρο υλικό για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός ερευνητής να αντιληφθεί άμεσα μέσα και από τα δικά του βιώματα τα αποτελέσματα της έρευνάς του (Stringer, 2007).

Η συλλογή και η εξέταση των δεδομένων είναι απαραίτητη για κάθε μελετητή. Πριν από την έναρξη της παρατήρησης των δεδομένων, ο ερευνητής της έρευνας δράσης πρέπει να προβεί σε ενδελεχή αξιολόγηση των στόχων και των προσδοκιών του έργου. Αυτή είναι η τελευταία φάση που πρέπει να ολοκληρωθεί πριν από την εξαγωγή συμπερασμάτων ή την ανάληψη οποιασδήποτε δράσης.

Τα δεδομένα μπορούν να αναπαρασταθούν με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένων, μεταξύ άλλων, γραφικών παραστάσεων, διαγραμμάτων και διαγραμμάτων δικτύου. Είναι χρήσιμα κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων ή τη μετάβαση στο επόμενο βήμα της διαδικασίας παρατήρησης (Smith, 2001).

Στο επίκεντρο της έρευνας δράσης βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, όχι μόνο δεν αναλαμβάνει ένα οποιοδήποτε είδος δράσης, αλλά αντιθέτως ασχολείται με δράση η οποία αντλεί ανατροφοδότηση από τη μάθηση, όπου ο ερευνητής δεσμεύεται από τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες. Ο ερευνητής έχει ευκαιρίες να αναστοχαστεί για την αποτελεσματικότητα της δράσης όσον αφορά τους στόχους που είχε ο ίδιος θέσει (Cohen et al., 2000).

Συγκριτικά με την απλή συλλογή δεδομένων, για το πώς κάτι εκτελείται, η παρακολούθηση είναι πολύ πιο σύνθετη και περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές λειτουργίες:

– τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τη δράση, έτσι ώστε να επιτρέπουν να παράγεται μια πιο σαφής περιγραφή του τι έχει συμβεί,
– την ερμηνεία των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί, ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί μια προσωρινή εξήγηση του τι έχει συμβεί, και
– την αξιολόγηση, ώστε να μπορεί να εξηγηθεί η σημασία των ενεργειών και να επανασχεδιαστεί υπό το πρίσμα της αξιολόγησης η περαιτέρω δράση (Costello, 2003).

Πρέπει να αναζητηθούν πρώτα εκείνα τα δεδομένα που δείχνουν πώς βελτιώθηκε η μάθηση. Ο ερευνητής, με το να γνωρίζει και να κατανοεί γεγονότα και καταστάσεις καλύτερα από πριν, μπορεί να αντλήσει στοιχεία από την ανατροφοδότηση των μαθητών αλλά και από τον προσωπικό του αναστοχασμό σχετικά με τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας του. Η συλλογή δεδομένων για τη ανατροφοδότηση της έρευνας, η οποία γίνεται μέσω της

επαναληπτικής συλλογής δεδομένων από άλλους ανθρώπους, αποτελεί μια σχετικά απλή διαδικασία (Dadds & Hart, 2001).

Αυτό προϋποθέτει τη διαφοροποίηση της μορφής της συλλογής δεδομένων, η οποία θα λάβει τη μορφή αναστοχασμού. Πιθανόν ο καλύτερος τρόπος παρακολούθησης του τρόπου με τον οποίο αναπτύσσεται η ικανότητα αυτοαναστοχασμού είναι η τήρηση ενός ημερολογίου. Ο ερευνητής είναι καλό να τηρεί το ημερολόγιό του με συστηματικό τρόπο. Αρκετοί ερευνητές προτιμούν το ημερολόγιο, το οποίο μπορεί να είναι είτε ένα παραδοσιακό τετράδιο, είτε ένα ηχητικό ή βιντεοσκοπημένο ημερολόγιο, και επιλέγουν να το έχουν μαζί τους και να καταγράφουν τις ιδέες που τους προκύπτουν, κάποια σημαντική λεπτομέρεια ή/και κρίσιμα, επί τόπου, περιστατικά. Πολλοί από αυτούς σημειώνουν στο ημερολόγιό τους μια καταχώρηση κάθε μέρα ή κάθε δεύτερη μέρα. Άλλα μέσα που επιλέγουν οι ερευνητές ή που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν είναι: το μαγνητόφωνο, για να εκφράσουν τα σχέδια, τις σκέψεις τους όσο διαρκεί η έρευνα, η διατήρηση ενός βιντεοημερολογίου κάθε μέρα ή κάθε λίγες ημέρες, και το ημερολόγιο πολυμέσων όπου μπορούν, για να υποστηρίξουν το γραπτό τους κείμενο, να εισάγουν εικόνες και βιντεοκλίπ. Με αυτό τον τρόπο, οι ερευνητές γίνεται να δημιουργήσουν ένα αρχείο, μέσα από το οποίο θα δείχνουν τα μετασχηματιστικά επεισόδια μεταξύ των ποικίλων φάσεων της έρευνας καθώς και την πρόοδο αυτής (Dadds & Hart, 2001).

2.1.3.4. Το στάδιο του αναστοχασμού

Το επόμενο στάδιο είναι να τεθεί σε εφαρμογή μια πιθανή λύση και στη συνέχεια να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά της. Είναι ζωτικής σημασίας να προσδιοριστεί αν η πιθανή λύση που ανακαλύφθηκε μέσω της έρευνας είναι πράγματι ικανή να επιλύσει το ζήτημα που διερευνάται. Όταν οι λύσεις που προτείνονται από το σχέδιο έρευνας δράσης δεν λειτουργούν, ο ερευνητής έχει την ευθύνη να διερευνήσει άλλες πιθανές επιλογές (Altrichter et al., 1993).

Κατά το στάδιο αυτό, ο ερευνητής αναλύει, συγκρίνει και στοχάζεται κριτικά σε σχέση με τα δεδομένα ώστε να βγάλει συμπεράσματα για τις παρεμβάσεις και για τη δράση του. Ενδιαφέρεται να κατανοήσει σε βάθος την πρόοδο της δράσης, να εντοπίσει μοτίβα και συσχετισμούς για να μπορέσει να κατανοήσει καλύτερα την αποτελεσματικότητα των προηγούμενων σταδίων. Ο αναστοχασμός είναι σταθερή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία κριτικής απέναντι στην πράξη και επανασύνδεση της πράξης με τη θεωρία. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο ερευνητής μπορεί, επίσης, να αποφασίσει είτε να δράσει διαφορετικά

στον επόμενο κύκλο της έρευνας είτε να σκεφθεί εναλλακτικούς τρόπους επανάληψης αυτού του κύκλου. Το τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης, αυτό του αναστοχασμού, καλλιεργεί την προσωπική ανάπτυξη του ερευνητή καθώς τον βοηθάει να κάνει την αυτοκριτική του (Kemmis & McTaggart, 2005).

Είναι αμφίβολο αν ένας ερευνητής εκπαιδευτικός μπορεί πραγματικά να παρακολουθεί και να συγκεντρώνει στατιστικά στοιχεία σχετικά με το θέμα που ερευνά, όπως, για παράδειγμα, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών ή αν μπορεί μόνο να βγάλει γενικά συμπεράσματα, όπως, για παράδειγμα, για το επίπεδο συνεργατικότητας των μαθητών με βάση αυτά που λένε και κάνουν. Από την πλεονεκτική του θέση ως εξωτερικός παρατηρητής που τους παρακολουθεί, μπορεί αναμφίβολα να διατυπώσει κρίσεις και πρώτες εντυπώσεις. Θα μπορούσε να δηλώσει, για παράδειγμα, ότι ο Γιάννης επιδεικνύει βαθύτερη κατανόηση σημαντικών ορισμών. Μπορεί, επίσης, να κάνει σχόλια σχετικά με το επίπεδο σκεπτικισμού που διαφαίνεται τόσο στον λόγο όσο και στα γραπτά του. Το έργο των ερευνητών Aston (2008) και Liu και Jackson (2008) δείχνει σημαντική βελτίωση της ικανότητάς τους να ασκούν κριτική στην πρακτική τους, καθώς και της ικανότητάς τους να βελτιώνουν την πρακτική τους (Aston, 2008· Liu & Jackson, 2008).

Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, το να κρίνουν έγκυρα την ποιότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως, για παράδειγμα, την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης τάξης, πρέπει να το κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι. Τίθεται το θέμα, λοιπόν, πώς γίνεται οι μαθητές να παρακολουθούν και να τεκμηριώνουν την κατάσταση όπου βρίσκονται, όπως και πώς αυτή συντελείται. Όταν παρατηρούν και συγκεντρώνουν δεδομένα σχετικά με τη δική τους πρακτική, μπορούν ουσιαστικά να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες ερευνητικές τεχνικές με τον εκπαιδευτή. Μπορεί να κάνουν χρήση των συμβατικών τεχνικών με στιλό και χαρτί που αναφέρθηκαν παραπάνω, συμπεριλαμβανομένων των ημερολογίων. Θα μπορούσε να τους ζητηθεί ιδιαίτερα να σχολιάσουν τι μαθαίνουν, πώς το μαθαίνουν και ενδεχομένως πώς ο εκπαιδευτής προωθεί και υποστηρίζει τη μάθησή τους (Lather, 1991).

Πολλές θεωρίες, όπως αυτή του Bakhtin, επισημαίνουν ότι η μάθηση και η αλλαγή μπορεί να θεωρηθούν τόσο ως κοινωνική δραστηριότητα όσο και ως κάτι που έχει τις ρίζες του στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Ο Chomsky και άλλοι συμφωνούν με αυτή την ιδέα. Αυτές οι θεωρίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές όταν ερευνά κανείς, λόγου χάρη, το πώς ενθαρρύνονται νέες διαλογικές πρακτικές στους οργανισμούς. Η συλλογή δεδομένων σχετικά με τις συν-δημιουργικές διαδικασίες που εμπλέκονται στη διαλογική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα με τη χρήση τεχνολογιών πολυμέσων που δείχνουν τις ζωντανές ενέργειες που

εμπλέκονται, καθώς και τις αναστοχαστικές σκέψεις των ανθρώπων σχετικά με τις ενέργειές τους (όπ. αναφ. στο McCormack, 2002).

2.1.4. Εξασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Σε κάθε εκπαιδευτική μελέτη ή άλλη επιστήμη που σχετίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά, υπάρχουν δύο τεχνικές έρευνας: η ανοικτή και η κλειστή. Η πρώτη κατηγορία αποτελείται από ημερολόγια, καταγραφές ερωτήσεων και απαντήσεων και μαγνητοφωνήσεις της διαδικασίας. Οι κλειστές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν έρευνες με κλειστές ερωτήσεις, οργανωμένες συνεντεύξεις κ.ά. Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι για την επικύρωση των δεδομένων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης στατιστικών στοιχείων. Προφανώς, ορισμένες έρευνες έχουν ποιοτικό χαρακτήρα, ενώ άλλες χρειάζονται συγκεκριμένη και λεπτομερή εξέταση των δεδομένων εφόσον αυτά είναι ποσοτικά (Burns, 1999).

Η χρήση πολλών μεθόδων για την εξέταση πιθανής σχέσης δύο στοιχείων, όπως η τεχνική Pearson και η προσέγγιση της βηματικής παλινδρόμησης, είναι ένας τέτοιος τρόπος. Σε επίπεδο συλλογής πληροφοριών είναι εφικτό να επιβεβαιώσουμε την ειλικρίνεια των πρωταρχικών διαπιστώσεων συλλέγοντάς τες με διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, όπως, για παράδειγμα, με τη χρήση του ημερολογίου και ταυτόχρονα με συνεντεύξεις (Smith, 2001).

Η έννοια του τριγωνισμού κατάγεται από τη ναυσιπλοΐα, όπου χρησιμοποιούνται διαφορετικές συντεταγμένες ώστε να εντοπιστεί με ακρίβεια ένα αντικείμενο. Η χρησιμοποίηση πολλών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατηρήσεις που συνοδεύονται από συνεντεύξεις ή έρευνες που ολοκληρώνονται με παρατηρήσεις και ομάδες εστίασης) ή η αντιπαραβολή διαφορετικών τύπων δεδομένων (π.χ. ποσοτικές αναλύσεις που αντιπαραβάλλονται με απαντήσεις ποιοτικών ερευνών) είναι η τριγωνοποίηση. Άλλες διαδικασίες περιλαμβάνουν την τριγωνοποίηση του ερευνητή (χρήση διαφορετικών ερευνητών), της θεωρίας (χρήση πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων) και του περιβάλλοντος (χρήση διαφορετικών τοποθεσιών). Με τη χρήση διαφορετικών πηγών προοπτικής, αυξάνεται η σιγουριά ότι το εύρημα δεν είναι απλώς το αποτέλεσμα της χρήσης μιας συγκεκριμένης μεθόδου. Οι θεωρίες του ερευνητή επαληθεύονται από όσους παρήγαγαν τα δεδομένα ή από άτομα του κοινωνικού περίγυρου, τα οποία είναι ικανά να προβάλλουν απόψεις, δηλαδή διευθυντικά στελέχη, κοντινοί συνεργάτες και διοικητικοί υπάλληλοι. Σε ορισμένες περιπτώσεις, επιδιώκεται, επίσης, η σύγκριση με άλλους, χρησιμοποιώντας τις προοπτικές των σχετικά μη εμπλεκομένων, για να ελεγχθεί ο βαθμός αξιοπιστίας της

αφήγησης (π.χ. συνάδελφοι ή διοικητικοί υπάλληλοι σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια ή γονείς). Σύγκριση προοπτικών η οποία περιλαμβάνει τη δοκιμή του ευρήματος σε σύγκριση με έρευνες σε συγκρίσιμες καταστάσεις. Οι πηγές εντοπίζονται σε επιστημονικά συνέδρια, στη βιβλιογραφία, στην εμβάθυνση του ερευνητή και σε άλλες παρουσιάσεις της έρευνας δράσης (Burns, 2015).

Ακόμα, η αξιοπιστία μιας ποιοτικής έρευνας αξιολογείται σε σχέση με τον λεπτομερή και προσεκτικό σχεδιασμό που έχει προηγηθεί της έρευνας αλλά και σε σχέση με την ποιότητα των δεδομένων που αντλήθηκαν (αν έγινε σωστά, για παράδειγμα, η διαδικασία της απομαγνητοφωνήσης των συνεντεύξεων) ώστε τα πορίσματα της έρευνας να είναι αληθή (Linkoln, 2001).

Η έρευνα αυτή, καθότι αποτελεί μία ποιοτική έρευνα, αξιολογείται με κριτήρια που εφαρμόζονται στις ποιοτικές έρευνες και όχι στις ποσοτικές. Αρχικά η τριγωνοποίηση των δεδομένων (ιχνογραφήματα, ημερολόγιο, ερωτηματολόγια, ημιδομημένες συνεντεύξεις) πραγματοποιήθηκε ώστε να διασταυρωθούν τα δεδομένα και η έρευνα να αποκτήσει μεγαλύτερη αξιοπιστία. Η ερευνήτρια δεν παρουσιάζει μόνο τη δική της άποψη και παρατήρηση, αλλά τις διασταυρώνει με τις απόψεις και τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού της τάξης αλλά και με τις παρατηρήσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι πραγματοποιείται άντληση δεδομένων πριν και μετά την παρέμβαση προσδίδει στην έρευνα μεγαλύτερη αξιοπιστία καθώς μπορεί να γίνει σύγκριση της κατάστασης και του κλίματος της τάξης αλλά και της ικανότητας της διαχείρισης τάξης από την εκπαιδευτικό, πριν αλλά και μετά την παρέμβαση.

Τέλος, εκτός από ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα, είμαι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με διδακτική εμπειρία, καθώς εργαζόμουν σε ιδιωτικό μονοθέσιο σχολείο, που αποτελούσε μέρος ενός παιδικού ιδρύματος, ως δασκάλα και διευθύντρια, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, αφενός, για την έρευνα δράσης καθότι πραγματοποιείται από άτομα που είναι κομμάτι του μέρους που θέλουν να ερευνήσουν, αφετέρου, για την αξιοπιστία της έρευνας καθώς έχω εμπειρία στη σχολική τάξη και μάλιστα σε μία σχολική τάξη με ιδιαίτερες μαθησιακές και συμπεριφορικές προκλήσεις. Τέλος, βασιζόμενη στην προσωπική μου εμπειρία και στα βιώματά μου, είμαι σε θέση να μπορώ να παρατηρήσω, να καταγράψω και να διαχειριστώ καταστάσεις στο περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, σε σχέση με έναν εξωτερικό ερευνητή που δεν θα είχε καμία επαφή με το περιβάλλον της τάξης.

2.2. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

2.2.1. Τριγωνοποίηση

Στη βιβλιογραφία όσον αφορά τη μεθοδολογία της κοινωνικής επιστήμης, η έννοια του τριγωνισμού –ομολογουμένως με μια πολύ μεταφορική έννοια– εισήχθη για πρώτη φορά από την τοπογραφία. Για παράδειγμα, ο Blaikie (1991) δείχνει ότι η αρχική εφαρμογή της στις κοινωνικές επιστήμες έχει μικρή ομοιότητα με την τρέχουσα εφαρμογή της στην τοπογραφία. Η συζήτηση για τις μη αντιδραστικές διαδικασίες μέτρησης και η προσέγγιση του πίνακα πολλαπλών χαρακτηριστικών και μεθόδων των Campbell και Fiske (1959) αποτελούν την αφετηρία για τη γενική μεθοδολογική συζήτηση της έννοιας. Οι ιδέες του Denzin (1978), ο οποίος αρχικά είδε την τριγωνοποίηση ως προσέγγιση επικύρωσης και προσδιόρισε τις ακόλουθες τέσσερις διαφορετικές μορφές, έχουν λάβει μεγαλύτερη προσοχή στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας – ακόμη και σήμερα (Flick et al., 2004).

– Η τριγωνοποίηση των δεδομένων συνδυάζει πληροφορίες από διάφορες πηγές και σε διάφορα χρονικά σημεία, σε διάφορες τοποθεσίες ή από διαφορετικούς ανθρώπους.

– Η τριγωνοποίηση των ερευνητών περιλαμβάνει την εξισορρόπηση των υποκειμενικών επιδράσεων των ατόμων με τη χρήση πολλών παρατηρητών ή συνεντευξιαζόμενων.

– Η προσέγγιση των δεδομένων με γνώμονα διαφορετικές προοπτικές και υποθέσεις είναι ο τριγωνισμός των θεωριών. Διάφορες θεωρητικές απόψεις θα μπορούσαν να τοποθετηθούν δίπλα δίπλα για να αξιολογηθεί η χρησιμότητα και η ισχύς τους.

– Η κεντρική έννοια του Denzin είναι ο μεθοδολογικός τριγωνισμός εντός της μεθόδου, όπως, για παράδειγμα, η βιντεοσκόπηση των συνεντεύξεων, και ανάμεσα σε διαφορετικές μεθόδους.

Οι τέσσερις μορφές τριγωνοποίησης του Denzin μπορούν την αποτελέσουν τη βάση αυτής της τεχνικής (Flick et al., 2004).

2.2.1.1 Τριγωνισμός των δεδομένων

Πέρα από τα λεκτικά δεδομένα, τα οποία προέρχονται από συλλογικές συζητήσεις αλλά και μέσω συνεντεύξεων, βιντεοσκοπήσεων κ.ά., τα οπτικά δεδομένα θεωρούνται πλέον ιδιαίτερα σημαντικά στην ποιοτική έρευνα. Εκτός από την έμφαση στη συμμετοχική (και όχι μόνο) παρατήρηση, χρησιμοποιούνται όλο και συχνότερα βιντεοσκοπήσεις και φωτογραφίες, καθώς και η ανάλυση κινηματογραφικών ταινιών. Ως αποτέλεσμα αυτού, αναδύονται νέες προοπτικές στον τριγωνισμό των δεδομένων: μπορούμε πλέον να τριγωνίσουμε τα οπτικά με τα προφορικά δεδομένα με τη χρήση συνεντεύξεων ώστε να έχουμε πιο αξιόπιστα και έγκυρα

δεδομένα. Καινούρια είδη δεδομένων, όπως τα ηλεκτρονικά, διευρύνουν τις δυνατότητες του τριγωνισμού που χρησιμοποιεί κλασικά είδη δεδομένων (Flick et al., 2004).

2.2.1.2 Τριγωνισμός του ερευνητή

Οι τωρινές εφαρμογές εντοπίζονται σε προτάσεις όπου οι ερμηνείες των δεδομένων που έχουν συλλεχτεί γίνονται μόνο σε ομάδες, με συνέπεια να διευρύνονται, να αντιμετωπίζονται τυχόν λάθη ή να αξιολογούνται οι υποκειμενικές απόψεις των ερμηνευτών. Στο πλαίσιο της αντικειμενικής ερμηνευτικής, αυτό απαιτεί χρόνο. Στην ιδέα αυτή οφείλονται και οι διάφορες ιδέες για τα ερευνητικά εργαστήρια (είτε με την έννοια του Strauss 1987 είτε όπως χρησιμοποιούνται στη βιογραφική έρευνα και την αντικειμενική ερμηνευτική) (Flick et al., 2004).

2.2.1.3 Τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου

Η αρχή αυτή είναι δυνατόν να διευκρινιστεί μέσω του παραδείγματος των συνεντεύξεων όπου μελετάτε ένα θέμα έρευνας, όπως η τεχνική αλλαγή στη ζωή της καθημερινότητας, μέσω προσκλήσεων για αφήγηση, όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στις εμπειρίες σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Αυτές ενώνονται με ερωτήσεις που επικεντρώνονται σε γενικές απαντήσεις και ορισμούς. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο γίνονται ερωτήσεις, για παράδειγμα, για την έννοια του υπολογιστή. Πριν από αυτό ζητείται από τον συνομιλητή να μιλήσει για την κατάσταση στην οποία ήρθε για πρώτη φορά αντιμέτωπος με έναν υπολογιστή («Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε την κατάσταση στην οποία αποκτήσατε μια πρώτη ιδέα για το τι είναι ένας υπολογιστής;» ή «Περιγράψτε μέσα από ποιες συνθήκες είχατε επαφή για πρώτη φορά με έναν υπολογιστή;» ή «Θα μπορούσατε να μου περιγράψετε αυτή τη στιγμή;»). Έτσι, σε αυτόν τον τύπο συνέντευξης γίνεται προσπάθεια συστηματικής ενοποίησης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της ημιδομημένης συνέντευξης και της αφήγησης σε μια προσπάθεια αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων τους. Από τη μία πλευρά, αυτό έχει ως στόχο να δημιουργήσει συμπληρωματικές προοπτικές για το θέμα της έρευνας μέσα από τον τρόπο εμπειρίας των συνεντευξιαζόμενων: αναφορικά με την ιδιαίτερη διαδικασία-προοπτική που γίνεται κατανοητή στις (καταστασιακές) αφηγήσεις («Η πρώτη φορά που βρέθηκα σε επαφή με έναν υπολογιστή…»), η αφηρημένη περιγραφή μιας συνθήκης («Ο υπολογιστής για μένα σημαίνει…») έχει συμπληρωματικό ρόλο, ενώ στοχεύει

στην επεξήγηση διαφορετικών πλευρών της υποκειμενικής προσέγγισης του θέματος της έρευνας (Flick et al., 2004).

Ο χρήση ταυτόχρονα διαφορετικών μεθόδων είναι αυτή που συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τη λέξη-κλειδί τριγωνοποίηση και μέσω αυτής της διαδικασίας μπορούν να συνδυαστούν οι ποιοτικές με τις ποσοτικές μεθόδους έρευνας. Από την άλλη πλευρά, ο Marotzki προτείνει τον συνδυασμό αντιδραστικών διαδικασιών, στις οποίες οι ερευνητές αποτελούν μέρος της ερευνητικής κατάστασης, και μη αντιδραστικών διαδικασιών, δηλαδή δεδομένων που δεν έχουν δημιουργηθεί από την έρευνα. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης διαδικασίας, τα όρια που θέτονται από τις δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις ξεπερνιούνται. Ακόμα, με την τριγωνοποίηση διαφορετικών μεθόδων, η δυνατότητα καταγραφής διαφορετικών πλευρών του ερευνητικού ζητήματος καθίσταται εφικτή – όπως συγκεκριμένα παραδείγματα της επαγγελματικής ζωής και αντίληψης των τρόπων που δρούμε αλλά και των ρουτινών μας. Σε μια έρευνα που αφορούσε την εμπιστοσύνη στις συμβουλευτικές σχέσεις, η συλλογή των υποκειμενικών θεωριών των συμβούλων σε σχέση με την εμπιστοσύνη έγινε με τη χρήση ημι-τυποποιημένων συνεντεύξεων και στη συνέχεια αυτές τριγωνοποιήθηκαν με αναλύσεις συνομιλιών από τις επαγγελματικές συνεδρίες που είχαν οι ερωτώμενοι με τους πελάτες τους. Η πρώτη προσέγγιση ανέδειξε τις ιδέες των συμβούλων αλλά και τις εμπειρίες τους αναφορικά με τις προϋποθέσεις για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης· η δεύτερη προσέγγιση δίνει την ευκαιρία να φανεί πώς οι ιδέες αυτές μπορούν να ενισχύσουν μια συγκεκριμένη δράση και, αν δεν συμβεί αυτό, να δείξουν για ποιον λόγο έγινε (Flick et al., 2004).

Η πολυδιάστατη τριγωνοποίηση είναι η ερευνητική διαδικασία που χρησιμοποιείται για τη διερεύνηση μιας μεταβλητής ή ενός φαινομένου με τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων, πολλών ερευνητών, θεωριών ή αναλύσεων δεδομένων και πολλαπλών μεθόδων, είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμό. Υπάρχουν πέντε μορφές τριγωνοποίησης. Οι διαδικασίες τριγωνοποίησης πρέπει να ανταποκρίνονται στα υπό εξέταση φαινόμενα ώστε να παράγουν επιστημονικά και ακριβή δεδομένα. Επειδή η ποιοτική και ποσοτική έρευνα παρέχει διάφορες μορφές πληροφοριών, ο συνδυασμός των ερευνών για τη συγκέντρωση των δεδομένων (ποιοτικών και ποσοτικών) βοηθάει στην ανάπτυξη ολιστικής γνώσης για το θέμα που εξετάζεται (Smith, 2001).

Μαζί οι μεθοδολογίες δίνουν πληροφορίες σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Οι Cook και Reichardt συμφώνησαν ότι οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας έχουν την τάση να επεξηγούν, να διορθώνουν, να μεγεθύνουν και να συμπληρώνουν η μία την άλλη. Η τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου και η τριγωνοποίηση

μεταξύ των μεθόδων είναι οι δύο μορφές μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Η τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου είναι η μέτρηση ενός φαινομένου ή μιας μεταβλητής χρησιμοποιώντας διάφορες ποικιλίες της ίδιας τεχνικής (Burns, 2015). Η εφαρμογή, για παράδειγμα, διαφόρων κλιμάκων σε ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του άγχους, όπως μια οπτική αναλογική κλίμακα, μια μέτρηση τύπου Likert και μια σημασιολογική διαφορική κλίμακα. Αυτές ποικίλλουν ανάλογα με τον τρόπο που αξιολογούν την αντίληψη του άγχους ενός ασθενούς, αλλά όλες αποτελούν περιπτώσεις της ίδιας διαδικασίας (κλίμακες). Το ζήτημα είναι κατά πόσον, ως μέτρο εγκυρότητας, παρέχουν πανομοιότυπες απαντήσεις ενώ απευθύνονται ταυτόχρονα στους ίδιους ασθενείς.

Η τριγωνοποίηση εντός της μεθόδου μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθεί για την εξέταση της εγκυρότητας δοκιμής-επαναληπτικής δοκιμής όταν μια κλίμακα (ή άλλη τεχνική) χορηγείται πολλές φορές στους ίδιους ερωτηθέντες της έρευνας. Αναφέρεται, επίσης, στη διαδικασία της γλωσσικής μετάφρασης μιας κλίμακας ώστε να φανερωθεί αν το νόημα έχει αλλάξει. Εάν δεν αλλάξει το νόημα, αυτός ο έλεγχος επικυρώνει την πρώτη κλίμακα (Smith, 2001).

2.2.2. Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μέθοδο συλλογής δεδομένων της ποιοτικής έρευνας και αποτελούνται από μερικές ερωτήσεις-κλειδιά ή, με άλλα λόγια, από ερωτήσεις που, αφενός, βοηθούν τους ερευνητές να εντοπίσουν ευκολότερα τους σημαντικότερους ερευνητικούς τομείς που πρέπει να εξεταστούν και, αφετέρου, επιτρέπουν στους συμμετέχοντες και τους ερευνητές να επεκτείνουν και να εξετάσουν το ερευνητικό ερώτημα με μεγαλύτερη λεπτομέρεια (Elliott & Sarland, 1995).

Έτσι η ημιδομημένη συνέντευξη προσαρμόζεται ως προς τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις και βοηθάει τον ερευνητή να ανακαλύψει τις πληροφορίες που είναι ζωτικής σημασίας για την έρευνα αλλά δεν της είχε λάβει υπόψη του (Smith, 2001).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής και ο συμμετέχων αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν συναισθήματα, απόψεις και σκέψεις σε ένα βαθύτερο επίπεδο. Επομένως, όσο ουσιαστικότερη είναι αυτή η επαφή και όσο περισσότερο καταφέρει ο ερευνητής να εισχωρήσει στην πραγματικότητα του συνεντευξιαζόμενου και να ανακαλύψει πτυχές του χαρακτήρα του, μοτίβα συμπεριφορών αλλά και τις αιτίες πίσω από όλα αυτά, τόσο πιο σημαντικές και πιο λεπτομερείς πληροφορίες θα καταφέρει να αποσπάσει

ο ερευνητής σχετικά με την έρευνα. Στόχος του πρέπει να είναι να καταγράψει και να κατανοήσει όλες τις μεταβλητές που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση ενός γεγονότος ή μίας κατάστασης που βιώνει ή βίωσε το υποκείμενο. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι μία συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο, στην οποία παίζει ιδιαίτερη σημασία και το περιβάλλον και το πλαίσιο όπου πραγματοποιείται. Καθότι οι έρευνες συνήθως αφορούν την ανταλλαγή δεδομένων ανάμεσα σε ανθρώπους που μέχρι πρότινος δεν γνωρίζονταν καθόλου μεταξύ τους, η απόφαση του ερευνητή να επιλέξει τη μέθοδο της συνέντευξης δημιουργεί σύνδεση ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο, και υποστηρίζει έναν διάλογο συνεχούς ανατροφοδότησης ανάμεσα στα δύο μέλη (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Ο σκοπός της SSI (Semi Structured Interview SSI (Semi Structured Interview – ημιδομημένη συνέντευξη) είναι να διαπιστωθούν οι υποκειμενικές αντιδράσεις των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο γεγονός ή συμβάν που έχουν αντιμετωπίσει. Όταν υφίσταται ελλιπής υποκειμενική γνώση για μια κατάσταση όπου η αντικειμενική γνώση είναι αρκετή, γίνεται χρήση κάποιου πολυσύνθετου και λεπτομερούς οδηγού συνέντευξης. Το θεμέλιο για τη δημιουργία αυτού του οδηγού και οι τομείς εστίασης για την ανάπτυξη των στελεχών των ερωτήσεων της συνέντευξης προέκυψαν αμφότερα από την εξέταση της αντικειμενικής γνώσης. Η μορφή της συνέντευξης καθορίζεται από αυτές τις ερωτήσεις της συνέντευξης, οι οποίες επικεντρώνονται στις απαντήσεις κάθε συμμετέχοντα. Πρόκειται για ερωτήσεις ανοικτού τύπου, οπότε οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να απαντήσουν ό,τι θέλουν και ο ερευνητής είναι ελεύθερος να εξετάσει αυτές τις απαντήσεις. Το ημιδομημένο στοιχείο αυτής της μεθόδου αποτελείται από αυτό το πλαίσιο και την ανταπόκριση των ερωτήσεων. Η μοναδικότητα της, σε σχέση με τις άλλες μεθόδους συνέντευξης, έγκειται στη συνάφεια που παρέχει στο θέμα. Το επίπεδο της επικαιρότητας και η ανταπόκριση των συμμετεχόντων τη διαφοροποιούν από άλλες τεχνικές συνέντευξης (McIntosh & Morse, 2015).

Η σύγκριση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά στοιχείο είναι ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι ίδιες ερωτήσεις τίθενται σε κάθε συμμετέχοντα με την ίδια σειρά, με αποτέλεσμα να προκύπτουν παρόμοια δεδομένα που μπορούν να συγκριθούν και να μετρηθούν. Παρόλο που οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως η ασυμμετοχική παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια ή το ιχνογράφημα, οι πληροφορίες που παράγονται μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων είναι πιο λεπτομερείς και δεν θα ήταν δυνατόν να συλλεχθούν με τη χρήση των παραπάνω. Επίσης, αυτά τα δεδομένα δεν μπορούν να ληφθούν μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων, καθώς στις μη δομημένες συνεντεύξεις δεν ελέγχεται η απάντηση του συμμετέχοντα – οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στις

ημιδομημένες συνεντεύξεις κατευθύνονται σε συγκεκριμένους τομείς έρευνας. Όμως, φαίνεται ότι υπάρχει αμφισβήτηση μεταξύ των ερευνητών ως προς το τι είναι μια ημιδομημένη συνέντευξη και πώς διαφέρει από άλλες μορφές συνεντεύξεων, όπως, για παράδειγμα από την καθοδηγούμενη συνέντευξη. Μια καθοδηγούμενη συνέντευξη περιγράφει τις ερωτήσεις που θα τεθούν σε κάθε συμμετέχοντα και αντικατοπτρίζει την οργάνωση του πεδίου μελέτης. Συχνά ξεκινά με μια γενική ερώτηση και δεν κατευθύνει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάποια συγκεκριμένη πτυχή της εμπειρίας τους. Στη συνέχεια, ο ερευνητής ακολουθεί έναν κατάλογο ερωτήσεων που δεν είναι αυστηρά οργανωμένες, ανάλογα με την απάντηση του συμμετέχοντα. Οι απαντήσεις συγκεντρώνονται ανά θέμα ή ταξινόμηση και όχι ανά στοιχείο, και η ανάλυση δεν πραγματοποιείται ανά στοιχείο. Αντίθετα, με την ημιδομημένη συνέντευξη, σε κάθε συμμετέχοντα υποβάλλονται οι ίδιες ερωτήσεις με την ίδια σειρά και κάθε στοιχείο εξετάζεται προσεκτικά, ένα προς ένα. Οι σε βάθος ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι μια υβριδική λέξη που είναι περιττή και διφορούμενη. Ενώ οι ημιδομημένες συνεντεύξεις δίνουν στους ερωτώμενους την ελευθερία να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπως αυτοί θεωρούν σκόπιμο και με μεγάλο χρονικό περιθώριο, οι απαντήσεις τους συχνά δεν εμβαθύνουν. Ως αποτέλεσμα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι καθοδηγούμενες συνεντεύξεις και οι συνεντεύξεις σε βάθος είναι όλα ξεχωριστά είδη συνεντεύξεων (McIntosh & Morse, 2015).

Η διαφοροποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έχει παραλληλιστεί με τον πολλαπλασιασμό τους. Η ανάλυση των ερευνών, όπου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, φανέρωσε διαφοροποιημένους τύπους ημιδομημένων συνεντεύξεων σχετικά με τον σκοπό, τον ρόλο των συμμετεχόντων, το επιστημολογικό προνόμιο της καθιερωμένης γνώσης η οποία συγκεντρώνεται στον οδηγό συνέντευξης ή τη γνώση των ερωτώμενων αλλά και το αποτέλεσμα της έρευνας. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, δημιουργήθηκε μια τυπολογία.

Οι υποκειμενικές απαντήσεις από την εστιασμένη συνέντευξη έχουν ιστορικά χρησιμοποιηθεί για την υποστήριξη πειραματικών ευρημάτων – αυτό το ερμηνευτικό στοιχείο υποστήριξε το αναλυτικό στοιχείο των ευρημάτων. Ο σύγχρονος περιγραφικός/επιβεβαιωτικός τύπος προσεγγίζει περισσότερο αυτόν τον αρχικό ρόλο της συνέντευξης, με σκοπό να ληφθούν υποκειμενικές απαντήσεις στην αντικειμενική γνώση, να ελεγχθούν οι υποθετικές υποθέσεις ή το θεωρητικό πλαίσιο. Αυτή η μορφή συνέντευξης δίνει επιστημολογικά έμφαση στο γνωστό και όχι στον γνώστη, παρά το γεγονός ότι οι απόψεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων είναι ζωτικής σημασίας για την επικύρωση του πλαισίου. Συνεπώς, η περιγραφική/επιβεβαιωτική μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης επαληθεύει

την αντικειμενικότητα των γνώσεων του πλαισίου του συνεντευκτή. Αυτές οι θεωρίες ή τα εργαλεία μπορούν τώρα να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα ως μέθοδοι κλινικής, κοινωνικής ή προγραμματικής αξιολόγησης. Από ένα «καθαρό» ποιοτικό παράδειγμα, η προσέγγιση αυτή είναι επικίνδυνη γιατί παραβιάζει το ποιοτικό θέσφατο να μην τοποθετείται η ατζέντα του ερευνητή πάνω στον συμμετέχοντα – κάτι που αποτελεί μια βασική απειλή για την εγκυρότητα. Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη μια αυστηρή αξιολόγηση της έρευνας αυτής (McIntosh & Morse, 2015).

Οι περιγραφικές/επιβεβαιωτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις έχουν χρησιμοποιηθεί πιο πρόσφατα για την αξιολόγηση των εξής: τη χρησιμότητα ενός πλαισίου επιπτώσεων της έρευνας για την καταγραφή των επιπτώσεων της έρευνας στον τομέα των υπηρεσιών υγείας και της πολιτικής, τη συνάφεια της θεωρίας της μείωσης της αβεβαιότητας με την εμπειρία των άστεγων έφηβων μητέρων, για χρήση σε ασθενείς ύστερα από έμφραγμα του μυοκαρδίου και, τέλος, η δυνατότητα του προγράμματος για τον οστεοπορωτικό πόνο να αυξήσει τη διορατικότητα, τις δεξιότητες και τα κίνητρα των ασθενών για αυτοβοήθεια και πιθανώς για μείωση του πόνου (Galletta, 2013).

Διαχρονικά, η ερμηνεία των διαφορών μεταξύ αναμενόμενων και πραγματικών αποτελεσμάτων ήταν το αντικείμενο της εστιασμένης συνέντευξης. Η σύγχρονη περιγραφική/διορθωτική συνέντευξη εξυπηρετεί τον ίδιο στόχο, αξιολογώντας την κυρίαρχη διαλεκτική αναπαράσταση μιας εμπειρίας, αντιπαραβάλλοντάς τη με τις πραγματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Αυτό το είδος συνέντευξης αντιπαραβάλλει αυτό που είναι γνωστό για μια εμπειρία (δηλαδή, αυτό που αποτελεί καθιερωμένη γνώση στη βιβλιογραφία) ή αυτό που είναι γνωστό μόνο από τις προνομιούχες προοπτικές άλλων (π.χ., πρόσωπα που εκπροσωπούν άλλους, όπως οι ερευνητές που αναφέρουν για αδύναμες, αόρατες ομάδες), από τις προοπτικές όσων οι απόψεις συνήθως δεν εκπροσωπούνται καθόλου ή δεν εκπροσωπούνται επαρκώς και οι οποίοι έχουν αληθινή και ουσιαστική γνώση αυτής της εμπειρίας. Ο όρος «αποσύνδεση» περιγράφει τις διαφορές μεταξύ της πραγματικής και αληθινής εμπειρίας των ερωτώμενων και της εννοιολογικής και κειμενικής διαμεσολάβησης της εμπειρίας τους. Ο στόχος αυτού του είδους της έρευνας είναι να βρεθούν τρόποι διόρθωσης και όχι να αποσαφηνιστεί η διάσταση της αποσύνδεσης. Οι υποθέσεις του πλαισίου επιβεβαιώνονται, καταρρίπτονται ή επεκτείνονται ως αποτέλεσμα αυτού του είδους έρευνας. Αναμένεται ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που έχουν την πιο ουσιαστική εμπειρία με το φαινόμενο που εξετάζεται θα λειτουργήσουν ως διορθωτικό στοιχείο στις υποκείμενες παραδοχές της επικρατούσας θεωρίας και του κυρίαρχου λόγου και θα εμπνεύσουν την πολιτική δράση για μια ουσιαστική αλλαγή. Αυτός ο τρόπος συνέντευξης

ευνοεί επιστημολογικά τόσο τον γνώστη όσο και τον γνωστό, αποδεικνύοντας ένα κοινωνικό/κονστρουκτιβιστικό μοντέλο. Σε έρευνες όπως η θεσμική εθνογραφία, η συμμετοχική έρευνα δράσης και η έρευνα κοινωνικών κινημάτων, οι περιγραφικές/διορθωτικές ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμεύουν ως ένα πρότυπο συνέντευξης με ενσυναίσθηση.

Η αποσαφήνιση της υποκειμενικότητας της ανταπόκρισης του ερεθίσματος ήταν παραδοσιακά ο στόχος της εστιασμένης συνέντευξης. Η σύγχρονη περιγραφική/ερμηνευτική έρευνα που επιδιώκει την κατανόηση του βιωματικού κόσμου του συνεντευξιαζόμενου μέσα σε επίκαιρες διαστάσεις επηρεάστηκε από τον πρωταρχικό στόχο της εστιασμένης συνέντευξης. Για τους ερευνητές με απλή αλλά φαινομενολογική στοχοθέτηση, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν μια καλή λύση. Αυτός ο τύπος προωθεί επιστημολογικά τον συμμετέχοντα ως γνώστη. Το πλαίσιο αναγνωρίζεται εξαρχής ως περιορισμένο και η υποκειμενική γνώση είναι καίρια για την εμβάθυνση και την εξέλιξή του. Μερικές φορές η περιορισμένη γνώση του πλαισίου επιβεβαιώνεται και διευρύνεται από τις προοπτικές των συμμετεχόντων – μερικές φορές το πλαίσιο καταρρίπτεται από τις προοπτικές των συμμετεχόντων και δημιουργεί νέες κατηγορίες, θέματα και υποθέσεις με τις οποίες μπορεί να κατανοηθεί η εμπειρία.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται και για τη διαφώτιση και αναλυτική περιγραφή ζητημάτων όπως οι εμπειρίες των μητέρων κατά τη διάρκεια του θηλασμού και η στάση των γυναικών έναντι στην τεχνολογία (ανθεκτική έναντι ευέλικτης) (Dearnley, 2005).

2.2.3. Ημερολόγιο

Η συλλογή δεδομένων μέσω της επιστημονικής παρατήρησης μεμονωμένων συμπεριφορών, αλληλεπιδράσεων μιας ομάδας ή ακόμα και διαδικασιών είναι εξαιρετικά πολύτιμη στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα. Υπάρχουν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι παρατήρησης. Το ημερολόγιο αποτελεί μία ποιοτική μέθοδο παρατήρησης (Burns, 2015).

Η παρατήρηση είναι ασυμμετοχική ή συμμετοχική. Αυτό αφορά την καθόλου, μερική ή πλήρη εμπλοκή του ερευνητή σε ένα πεδίο και τη μεθοδική παρατήρηση ορισμένων πτυχών αυτού του πεδίου καθώς αναπτύσσονται (π.χ. στάσεις, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.). Αυτό απαιτεί από τον ερευνητή να αφιερώνει χρόνο, να παρακολουθεί, να ακούει ή να κάνει ερωτήσεις και γενικά να εμπλέκεται στη συνηθισμένη ζωή των ατόμων και του κοινωνικού περιβάλλοντος, συχνά για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στην έρευνα, πρέπει να σημειώνουμε την πρόοδο, τα συναισθήματα, τις προκλήσεις, και τις ιδέες μας σε ένα τετράδιο με ημερομηνίες και συγκεκριμένες περιγραφές. Σε αυτή την προσέγγιση, τόσο τα εμπόδια όσο και τα επιτεύγματα, οι εμπνεύσεις, οι ιδέες και οι ερμηνείες παρουσιάζονται με διαδοχικό τρόπο. Η επίδραση του ερευνητή στην κατεύθυνση της μελέτης γίνεται, επίσης, σαφής και συνειδητή. Αναγνωρίζεται ότι η έρευνα είναι προϊόν των δικών μας επιλογών και δραστηριοτήτων (Smith, 2001).

Σε μια μελέτη έρευνας UX, γνωστή και ως μελέτη με κάμερα, κατά την οποία αυτοί που συμμετέχουν κρατούν ημερολόγιο για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στο οποίο καταγράφουν τους στοχασμούς τους σε σχέση με το αντικείμενο μελέτης, τα βιώματά τους και τις ενέργειές τους. Η χρονική διάρκεια του ημερολογίου είναι συνήθως από λίγες μέρες έως μερικές εβδομάδες. Οι ερευνητές μπορούν αργότερα να αναλύσουν και να εξετάσουν τις αυτοαναφερόμενες και διαχρονικές καταγραφές των συμπεριφορών και στάσεων των συμμετεχόντων στις μελέτες ημερολογίου για να μάθουν περισσότερα για επαναλαμβανόμενα μοτίβα και συνήθειες. Σύμφωνα με τους Bartlett και Milligan (2020), μπορεί να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες στη έρευνα να κάνουν καταγραφή δεδομένων καθώς αυτά συμβαίνουν ή σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (για παράδειγμα, μέσω γραπτού κειμένου σε μορφή μηνύματος σε συγκεκριμένη ώρα της ημέρας ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Με τη χρήση αυτής τη αποδοτικής και οικονομικής τεχνικής, ο ερευνητής μπορεί να ανακαλύψει και να βιώσει σε βάθος την εμπειρία του συμμετέχοντα και παράλληλα να εξοικονομήσει χρήματα.

Οι μελέτες ημερολογίου είναι ένας οικονομικός συμβιβασμός μεταξύ μιας εξαιρετικά δομημένης μελέτης στο εργαστήριο και μιας εθνογραφικής μελέτης με βάση την επιτόπια παρατήρηση ανοικτού τύπου, και για τους ερευνητές UX που εργάζονται πάνω σε ψηφιακά προϊόντα μια μελέτη ημερολογίου είναι συχνά μια απολύτως καλή εναλλακτική λύση στις επιτόπιες μελέτες πεδίου. Οι μελέτες ημερολογίου μπορούν να βοηθήσουν να μάθει ο ερευνητής περισσότερα για το πώς ενεργούν οι άνθρωποι σε πραγματικές καταστάσεις. Αυτή η μέθοδος έχει θέση σε πολλούς διαφορετικούς τύπους έρευνας, αλλά είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στην έρευνα UX λόγω των λεπτομερών, πλαισιακών πληροφοριών που μπορούν να προσφέρουν οι μελέτες ημερολογίου στις ομάδες προϊόντων και σχεδιασμού. Είναι ένας μοναδικός τρόπος για να εντοπιστούν οι αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων σε ένα πραγματικό περιβάλλον για μια περίοδο ημερών ή εβδομάδων (Sá, 2002).

Οι μελέτες ημερολογίου είναι σημαντικές γιατί μπορούμε να καταλάβουμε μακροχρόνιες διαδικασίες και συμπεριφορές. Μπορεί ο ερευνητής να χρησιμοποιήσει μελέτες ημερολογίου για να μάθει περισσότερα για τη διαδικασία που χρησιμοποιούν σήμερα οι

χρήστες για να λύσουν ένα πρόβλημα, να εξετάσει προϊόντα που θέλει να δημιουργήσει ή να αντικαταστήσει ή να κατανοήσει καλύτερα τα ακριβή επίπεδα των σημείων που επιδιώκει να λύσει (Sá, 2002).

Οι μελέτες ημερολογίου είναι επίσης χρήσιμες για τη δοκιμή προϊόντων ή πρωτοτύπων σε πρώιμο στάδιο, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αναγκαίες αλλαγές, προτού η αλλαγή της πορείας μιας κατασκευής γίνει πολύ επαχθής.

Και μπορούν, επίσης, να είναι χρήσιμες στο τέλος του κύκλου ανάπτυξης. Σε αυτά τα μεταγενέστερα στάδια, μπορεί ο ερευνητής να εμβαθύνει στην εμπειρία του χρήστη για να δει αν τα προϊόντα της μάθησης αντιμετωπίζονται με τους αναμενόμενους τρόπους, προκειμένου να βελτιώσει τις λεπτομέρειες.

Μια μελέτη ημερολογίου αποτελείται συνήθως από πέντε φάσεις:

1. Σχεδιασμός και προετοιμασία. Ορίζουμε πού θα εστιάσει η μελέτη και ποιες θα είναι οι μακροχρόνιες συμπεριφορές που θα πρέπει να κατανοήσουμε.
2. Ενημέρωση πριν από τη μελέτη (Milligan & Bartlett, 2019).
3. Περίοδος καταγραφής. Για να υποστηριχθεί η αποτελεσματική καταγραφή δραστηριοτήτων, πρέπει να παρέχεται στους μαθητές ένα απλό πλαίσιο. Τα δεδομένα που ζητούνται χρειάζεται να είναι συγκεκριμένα και να δίδεται η δυνατότητα να καταγραφεί οποιαδήποτε φυσική διαφοροποίηση ή μεταβλητότητα. Συνήθως χρησιμοποιούνται δύο τεχνικές για να συλλεγούν από τους συμμετέχοντες δεδομένα ημερολογίου.

2.2.3.1. Καταγραφή επί τόπου

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι η απλούστερη μέθοδος για τη συλλογή δεδομένων. Αυτοί που συμμετέχουν καταγράφουν τις πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες όπως συμβαίνουν (ή insitu). Οι συμμετέχοντες, όταν λαμβάνουν μέρος σε μία δραστηριότητα, πρέπει να αναφέρουν πάραυτα όλες τις ουσιώδεις λεπτομέρειες για αυτή τη δραστηριότητα. Επειδή η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί αρκετό χρόνο από τους συμμετέχοντες προκειμένου να καταγράψουν αυτές τις πληροφορίες όταν συμβαίνουν, είναι προτιμότερο να εφαρμόζεται σε καταστάσεις όπου δεν προβλέπονται πολλές ημερολογιακές καταχωρήσεις ή εάν το πλαίσιο είναι τέτοιο που να μην επηρεάζεται αρνητικά από την επί τόπου καταγραφή των δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί καλύτερα μέσα από διαδικτυακά ερωτηματολόγια, ημερολόγια σε μορφή τετραδίου, ημερολόγια ήχου, βίντεο κ.ά. που διαχειρίζονται μεγάλο όγκο πληροφορίας· βέβαια, για να αναλυθούν τα αποτελέσματα

για κάποια από αυτά τα μέσα μπορεί να χρειαστεί απομαγνητοφώνηση των ηχητικών καταγραφών (Milligan & Bartlett, 2019).

2.2.3.2. Τεχνική αποσπασμάτων

Μια άλλη δημοφιλής, λιγότερο παρεμβατική μέθοδος για την καταγραφή δραστηριοτήτων είναι η τεχνική αποσπασμάτων. Με αυτή την τεχνική, οι συμμετέχοντες καταγράφουν μόνο σύντομα αποσπάσματα πληροφοριών σχετικά με τις δραστηριότητες καθώς αυτές συμβαίνουν. Στη συνέχεια, στο τέλος κάθε ημέρας ή όταν οι συμμετέχοντες έχουν χρόνο, επεξεργάζονται κάθε απόσπασμα παρέχοντας πρόσθετες λεπτομέρειες σχετικά με τη δραστηριότητα. Αυτή η τεχνική δύο βημάτων εξασφαλίζει ότι οι σχετικές πληροφορίες καταγράφονται επί τόπου πριν ξεχαστούν, αλλά χωρίς να απαιτείται από τους συμμετέχοντες να παρέχουν εκτεταμένες λεπτομέρειες κατά τη στιγμή της καταγραφής, κάτι που μπορεί να είναι παρεμβατικό και αφύσικο σε ορισμένες καταστάσεις. Τα συνήθη κανάλια για τους συμμετέχοντες στη μελέτη που αναφέρουν αποσπάσματα στους ερευνητές περιλαμβάνουν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το μήνυμα κειμένου, το Twitter ή το Facebook. Αυτά τα κανάλια είναι ευρέως γνωστά για επικοινωνία μικρής διάρκειας. Τα μέλη που συμμετέχουν μπορούν να κάνουν χρήση των κινητών τους για να αναφέρουν τα γεγονότα καθώς συμβαίνουν, δεδομένου ότι οι συσκευές αυτές είναι προσβάσιμες. Η επέκταση των αναφερόμενων αποσπασμάτων μπορεί να επιτευχθεί με τα κανάλια και τα εργαλεία που αναφέρθηκαν παραπάνω για πιο εμπεριστατωμένη αναφορά (Nezlek, 2012).

2.2.4. Ερωτηματολόγιο

Τα ερωτηματολόγια έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς ως εργαλεία συλλογής δεδομένων σε θεμελιώδεις έρευνες, είτε σε αυτοδιαχειριζόμενη μορφή είτε ως βάση για ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κατά την ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου, μια από τις πρώτες εκτιμήσεις που πρέπει να κάνει ένας ερευνητής είναι αν θα χρησιμοποιήσει ανοικτές ή κλειστές ερωτήσεις (ή συνδυασμούς αυτών). Δηλαδή, αν ο απαντών θα έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει ελεύθερα ή θα του παρουσιαστεί ένας κατάλογος πιθανών απαντήσεων. Η πρώτη επιλογή, παρά τα πολλά θετικά χαρακτηριστικά της, ούτε επιλέγεται συχνά από τον ερευνητή ούτε προτιμάται από το υποκείμενο, λόγω της χρονοβόρας φύσης της απάντησης αυτού του είδους των ερωτήσεων. Στο δεύτερο σενάριο, στον κλειστό τύπο ερωτήσεων, ο ερευνητής επιδιώκει να ποσοτικοποιήσει διακριτές εξωτερικεύσεις της ανθρώπινης ψυχής χρησιμοποιώντας έναν

ορισμένο αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων. Ο συμμετέχων στην έρευνα πρέπει να αντιπαραβάλλει τις ενέργειες ή τη ρουτίνα του με αυτές που αναλύονται λεπτομερώς στις ερωτήσεις και να παράσχει μια αξιολόγηση (Κυριαζή, 1998).

Σε αρκετές ερωτήσεις, ο ερωτώμενος απαντά θετικά ή αρνητικά (δυαδικές ερωτήσεις) ως προς το αν οι ερωτήσεις αντικατοπτρίζουν ή αντιπροσωπεύουν κατάλληλα την άποψή του για το θέμα που αναλύεται σε κάθε ερώτηση. Βέβαια, τις περισσότερες φορές, οι έρευνες ζητούν από τους ερωτώμενους να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με μια δήλωση που χαρακτηρίζει μια συγκεκριμένη στάση (του ή της) παρέχοντας μια περιγραφική καταχώρηση ή μια αριθμητική συχνότητα (κλίμακες τύπου Likert 1932). Αυτή η μορφή έρευνας τείνει να περιθωριοποιεί τις έρευνες διωνυμικού τύπου, δεδομένου ότι είναι πιο ποσοτική και, κυρίως, πιο αντιπροσωπευτική όσον αφορά τις απαντήσεις και τις εναλλακτικές λύσεις που παρέχονται. Συνήθως, μια κλίμακα μέτρησης, όπως ένα ερωτηματολόγιο, αποτελείται από ερωτήσεις που υποδιαιρούνται σε μικρότερες ομάδες, με κάθε ερώτηση να χαρακτηρίζει ένα γνώρισμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς με διάφορους τρόπους (Smith, 2001).

Για την όσο το δυνατόν ακριβέστερη αξιολόγηση των ανθρώπινων ιδιοτήτων, οι πολυδιάστατες κλίμακες είναι απαραίτητες λόγω ακριβώς αυτού του χαρακτηριστικού τους, ότι δηλαδή είναι πολυδιάστατες. Δεδομένου ότι η ανθρώπινη ψυχολογία επηρεάζεται προφανώς τόσο από το τοπικό όσο και από το ευρύτερο περιβάλλον, θα πρέπει να γίνεται έλεγχος για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα κάθε ερωτηματολογίου. Λόγω του γεγονότος ότι οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και η ίδια κουλτούρα διαφέρουν (ή/και επηρεάζονται διαφορετικά) μεταξύ των χωρών (ή/και των εθνικοτήτων), η επαναληπτική χρήση κάποιου ερωτηματολόγιου σε πληθυσμό με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνο για το οποίο σχεδιάστηκε αρχικά απαιτεί την τροποποίηση του ερωτηματολογίου και την επαλήθευση της ορθής εφαρμογής του, προκειμένου να δημιουργηθεί μια πραγματική και αληθής μεταφορά στον νέο πληθυσμό (Burns, 1999).

Η λειτουργικοποίηση είναι το πρώτο στάδιο της δημιουργίας ερωτηματολογίου. Σε αυτό το στάδιο, τα ερευνητικά ερωτήματα μετατρέπονται σε ερευνητικά θέματα που θα μελετηθούν μέσω της συλλογής συγκεκριμένων δεδομένων. Στη συνέχεια, αναγνωρίζονται και ταξινομούνται περαιτέρω δευτερεύοντες προβληματισμοί σε σχέση με τα αρχικά ερωτήματα. Ο μελετητής οφείλει, στη συνέχεια, να συγκεντρώσει δεδομένα σχετικά με τις συναφείς συνθήκες για κάθε ζήτημα. Το ερωτηματολόγιο θα πρέπει να έχει σαφείς στόχους, να είναι ξεκάθαρο το τι πρέπει να εμπεριέχει ή να καλύψει για την επίτευξη αυτών των στόχων, να καλύπτει διεξοδικά τα σημαντικά θέματα της έρευνας και να αποτελείται από σωστές και συγκεκριμένες ερωτήσεις. Όσο μεγαλύτερο είναι το ερωτηματολόγιο, τόσο πιο

πολύ θα πρέπει να είναι οργανωμένο, κλειστό και αριθμητικό. Η δυνατότητα σύγκρισης δεδομένων καθίσταται εφικτή με κλειστές απαντήσεις σε αυστηρά οργανωμένες έρευνες. Εάν θέλουμε να αποκτήσουμε εκτεταμένες προσωπικές πληροφορίες, είναι προτιμότερη μια προφορική ποσοτική τεχνική. Για να εξασφαλιστεί ότι ο ερευνητής έχει συλλέξει όλες τις πιθανές απαντήσεις, μπορούν να διανεμηθούν δομημένα ερωτηματολόγια ως πιλοτική μελέτη. Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να δημιουργηθούν, όμως χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να αναλυθούν στατιστικά μετά. Οι ημιδομημένες ερωτήσεις επιτρέπουν στους ερωτώμενους να πουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Για να αποτρέψουμε γραμματικά προβλήματα στο πώς θέτονται οι ερωτήσεις, αποφεύγουμε τις ερωτήσεις που κατευθύνουν σε μία μόνο σωστή ή δεκτή απάντηση και παραβλέπουν τις εναλλακτικές λύσεις. Ακόμη και όσοι έχουν υψηλό βαθμό γνώσεων θα πρέπει να αποφεύγουν να θέτουν ερωτήσεις που είναι δύσκολο να εκφραστούν. Συνιστάται να μην γίνονται μεγάλες και δυσνόητες ερωτήσεις, οι οποίες είναι πιθανόν να μπερδέψουν τον ερωτώμενο. Αποφεύγονται, επίσης, οι ευερέθιστες ερωτήσεις ή οδηγίες. Δεδομένου ότι μερικές φορές είναι δύσκολο να κατανοηθεί η σημασία των απαντήσεων σε ανοικτές ερωτήσεις, θα πρέπει να αποφεύγονται. Ακόμη και οι πιο απλές ερωτήσεις μπορεί να περιλαμβάνουν αβεβαιότητα. Επιπλέον, θεωρείται πιο δύσκολο να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Πρέπει να αποφεύγονται οι αρνητικές και οι διπλά αρνητικές ερωτήσεις (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Επιπλέον, θα πρέπει να εξετάζεται η μέθοδος με την οποία οργανώνονται οι πολυάριθμες κατηγορίες ενός ερωτηματολογίου. Θα πρέπει να αποφεύγονται λέξεις ή ερωτήματα που προβλέπουν περισσότερες από μία ερωτήσεις. Οι διχοτομικές ερωτήσεις απαιτούν από τον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ δύο πιθανών απαντήσεων, συνήθως μεταξύ του «ναι» και του «όχι». Επίσης, οι διχοτομικές απαντήσεις είναι απλούστερες στην κωδικοποίηση και «ωθούν» τους ερωτώμενους να αποκαλύψουν τις γνήσιες απόψεις ή σκέψεις τους. Μια έρευνα μπορεί, επίσης, να ζητά πληροφορίες σχετικά με διχοτομικούς παράγοντες, όπως θεωρητικός/πρακτικός, άνδρας/γυναίκα κ.ά. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιτρέπουν στον ερευνητή να συλλέξει ένα ευρύτερο φάσμα απαντήσεων. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις ερωτήσεις δεν πρέπει να επικαλύπτονται αλλά να αντιπροσωπεύουν επαρκώς τις διάφορες απαντήσεις. Σε περίπτωση πολυάριθμων επιλογών απάντησης, θα πρέπει να καταστεί σαφές στους συμμετέχοντες στην έρευνα ότι μπορούν να διαλέξουν όσες απαντήσεις θέλουν. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων που προέρχονται από δύο ή περισσότερες επιλογές είναι εύκολη. Στην περίπτωση αυτή, το ζήτημα είναι η αοριστία της διατύπωσης. Σε αυτή την περίπτωση, οι συμμετέχοντες καλούνται να βαθμολογήσουν απαντήσεις πολλαπλής επιλογής σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια. Το ζήτημα

με αυτές τις απαντήσεις είναι πως οι ερωτηθέντες ίσως να μην μπορούν να διακρίνουν τις απαντήσεις τους ή μπορεί να μην έχουν ξεκάθαρες και διαμορφωμένες πεποιθήσεις. Αυτός ο τύπος απαντήσεων είναι πλεονεκτικός, καθώς αποτυπώνει την ένταση και τον βαθμό των απαντήσεων. Τα συστήματα διαβάθμισης αποτελούνται από κλίμακες, όπως είναι οι Likert, Guttman και Thurstone (κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης). Οι κλίμακες κατάταξης εφαρμόζονται συνήθως στην ερευνητική μεθοδολογία επειδή επιτρέπουν ευέλικτες απαντήσεις, καθώς και στον προσδιορισμό συχνοτήτων, συσχετίσεων και άλλων ποιοτικών αναλύσεων (Κυριαζή, 1998).

Οι μελετητές που εφαρμόζουν αυτά τα μέτρα οφείλουν να αναρωτηθούν τα εξής: τα κενά ανάμεσα στις ερωτήσεις δεν είναι ομοιόμορφα και, κατά συνέπεια, δεν αντιπροσωπεύουν με ακρίβεια τη δύναμη των συναισθημάτων των ατόμων. Είναι αδύνατο να προσδιοριστεί αν τα υποκείμενα ψεύδονται. Δεν γνωρίζουν αν τα υποκείμενα θα προτιμούσαν να προσθέτουν επιπλέον πληροφορίες στις απαντήσεις τους. Η πλειονότητα των ατόμων δεν θέλει να χαρακτηριστεί ως ριζοσπάστης, σύμφωνα με την έρευνα. Προτιμούν να επιλέγουν τη μεσαία επιλογή κάθε κλίμακας. Μια πιθανή εναλλακτική είναι η χρήση κλιμάκων με επτά βαθμούς. Επειδή οι άνθρωποι συχνά δεν θέλουν να επιλέγουν τις πρώτες ή τις τελευταίες επιλογές, ενδείκνυνται οι κλίμακες με ομοιόμορφη απόσταση μεταξύ τους, και ο ερευνητής καλό είναι να καθορίσει ποιο διάστημα θεωρείται το μέσο διάστημα. Το στατιστικό λογισμικό σε υπολογιστή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση ερωτηματολογίων με κλίμακες κατάταξης. Το ζήτημα είναι ότι οι ερωτήσεις αυτές περιορίζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Λελάκης, 1987).

Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου επιτρέπουν απαντήσεις ανοικτού τύπου, αλλά μπορούν να τεθούν μόνο σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αυτές παρέχουν πλούσιες πληροφορίες και δίνουν στους συμμετέχοντες τον έλεγχο των απαντήσεών τους. Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πιθανότητα να μην αποτυπώνουν με ακρίβεια μια απάντηση, ίσως να έχουν μια ουσία και μια πολυπλοκότητα που είναι δύσκολο να βρεθεί σε άλλες μορφές ερευνών. Ένα από τα ζητήματα είναι η διαχείριση και η ανάλυση των ανοικτών ερευνών, καθώς είναι δύσκολο να μεταφραστεί η ανοικτή ποιοτική εισροή σε αριθμητικά δεδομένα. Επιπλέον, οι συγκρίσιμες απαντήσεις είναι ασυνήθιστες, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη συλλογή και την ανάλυσή τους. Η συμπλήρωση ενός ανοικτού ερωτηματολογίου είναι επίσης πιο χρονοβόρα και απαιτεί υψηλό βαθμό λεκτικής επάρκειας από τους ερωτώμενους. Τα ερωτηματολόγια συνήθως θέτουν ερωτήσεις σχετικά με λεπτά ζητήματα, και τότε ο τρόπος που θα τεθούν οι ερωτήσεις είναι καθοριστικής σημασίας. Όσον αφορά τη συχνότητα των κοινωνικά απαράδεκτων συμπεριφορών, φαίνεται καταλληλότερο να τίθενται

ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι πιο μακροσκελείς ερωτήσεις μπορεί να διευκολύνουν την αποκάλυψη κοινωνικά απαράδεκτων συμπεριφορών. Επιπλέον, η χρήση οικείων όρων μπορεί να βοηθήσει με τον ίδιο τρόπο (Berdie et al., 1986).

2.2.4.1. Ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου

Τα ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου αποτελούνται από ερωτήσεις ελεύθερης μορφής που δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να δώσουν απαντήσεις με τη μορφή ενός κειμένου το οποίο είναι ανοικτό και να μην περιορίζονται από συγκεκριμένες επιλογές. Μπορούν έτσι να καταγράψουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους. Στον αντίποδα, τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου έχουν ως απαντήσεις συγκεκριμένες επιλογές και οι ερωτηθέντες δεν έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν κατά την απάντησή τους. Τις απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου τις χρησιμοποιούμε για να αποκτήσουμε λεπτομερείς πληροφορίες και να εμβαθύνουμε σχετικά σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Di Paola et al., 2016).

Τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου είναι άμεσα συνδεδεμένα με την ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα μέσω των απαντήσεων σε ανοιχτές ερωτήσεις υποκειμενικού χαρακτήρα να διερευνήσει περαιτέρω το εκάστοτε θέμα. Οι συμμετέχοντες της έρευνας συνήθως προτιμούν τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου καθώς δεν αισθάνονται ότι περιορίζονται από συγκεκριμένες επιλογές και έχουν τον απόλυτο έλεγχο των απαντήσεών τους. Φυσικά, είναι αυτονόητο ότι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δεν επιδέχονται απαντήσεις μονολεκτικές, αλλά απαντήσεις που καταλαμβάνουν συνήθως μία ή περισσότερες παραγράφους. Χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες ερωτήσεις ο ερευνητής διαπιστώνει τα αληθινά συναισθήματα των ερωτηθέντων (Engwal,1983).

Οι ερωτώμενοι διαχειρίζονται διαφορετικά τις ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου απαντούν με όποιον τρόπο επιθυμούν, ενώ στις ερωτήσεις κλειστού τύπου επιλέγουν κάποια από τις απαντήσεις που έχει δώσει ο ερευνητής (Converse and Presser, 1986). Η ίδια ερώτηση στις ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου θα δώσει διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτό έχει ήδη αποδειχθεί εδώ και δεκαετίες. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου λίγοι από τους ερωτηθέντες θα προτιμήσουν την επιλογή «Άλλο» και θα παραθέσουν μία απάντηση διαφορετική από τις επιλογές που τους δίνονται. Επομένως, θα ήταν καλό να προηγηθεί μία ποιοτική έρευνα ώστε οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που θα δημιουργηθούν να είναι σίγουρο ότι ταυτίζονται με τις πιθανές απαντήσεις των ερωτηθέντων. Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι η λίστα με τις επιλογές θα πρέπει να είναι πλήρης γιατί λίγοι από τους ερωτηθέντες θα επιλέξουν την κατηγορία «Άλλο» (Di Paola et al., 2016).

2.2.5. Ιχνογράφημα

Το ιχνογράφημα και η ζωγραφική αποτελούν διαγνωστικά-ψυχομετρικά εργαλεία αλλά και δύο από τα πιο σημαντικά εκφραστικά μέσα των παιδιών. Μάλιστα, μέσα από αυτά αποτυπώνονται ο συναισθηματικός τους κόσμος και η προσωπικότητά τους. Τα ιχνογραφήματα φανερώνουν την ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, φέρνοντας στο φως τον εσωτερικό τους κόσμο. Το παιδικό ιχνογράφημα απασχολεί τους ψυχολόγους, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδήμονες και έχει στάδια ανάπτυξης και ωρίμανσης, μιας και αποτελεί μέσο ανίχνευσης του ψυχολογικού προφίλ των παιδιών. Ακόμα, μελετώντας τις γραμμές του σχεδίου, την κατανομή του σχεδίου στον χώρο, τα χρώματα που χρησιμοποίησε το παιδί και τις μορφές που σχεδίασε, φανερώνεται η εικόνα που έχει για τον εαυτό του και έτσι αξιολογείται το ιχνογράφημα, όπως και τις σχέσεις που έχει με τους υπόλοιπους. Πολλές έρευνες στη βιβλιογραφία υποστηρίζουν ότι το ιχνογράφημα είναι μια τεχνική η οποία προβάλει τη συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται το παιδί εκείνη τη στιγμή και έχει τρία στάδια. Τα στάδια αυτά είναι η δημιουργία, η εισαγωγή στοιχείων και η αξιολόγηση του σχεδίου. Μέσω αυτής της διαδικασίας είναι εφικτό να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα για τη νοητική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και σχετίζεται με προβλήματα σκέψης, επιθετικής συμπεριφοράς, απομόνωσης κ.ο.κ. (Burns & Kaufman, 1987).

Μέσω του παιδικού ιχνογραφήματος ο τρόπος που σχεδιάζει ένα παιδί αξιολογείται. Αναλύοντας την παιδική ζωγραφιά, αντιλαμβανόμαστε τη συναισθηματική του κατάσταση, το πώς σκέφτεται για τον κόσμο και τη γνωστική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Vygotsky, ένα παιδί εξιστορεί την ιστορία του τη στιγμή που ζωγραφίζει (Κουλούρη-Αντωνοπούλου, 2005). Το παιδί έχει την ικανότητα να εκφραστεί από τη στιγμή της γέννησής του. Τα νεογέννητα μέσα από το κλάμα, τις γκριμάτσες τους και τις κινήσεις τους εκφράζουν τις ανάγκες τους που προκύπτουν ενστικτωδώς, παρότι το νεογνό δεν τα κάνει αυτά συνειδητά, αλλά έχει την πρόθεση, καθώς η ανάγκη να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τον έξω κόσμο είναι έμφυτη. Η μητέρα, που στην αρχή είναι το πρόσωπο που αντικατοπτρίζει τον έξω κόσμο για ένα βρέφος, καλύπτει τις πρώτες ψυχικές και σωματικές ανάγκες του μωρού. Παρατηρώντας τη διαδικασία του ιχνογραφήματος ενός νηπίου, γίνεται αντιληπτό το πώς το παιδί διαχειρίζεται τον ψυχικό του κόσμο αλλά και το πώς αντιλαμβάνεται τις γνώσεις που προέρχονται από τον έξω κόσμο. Αυτό γίνεται εφικτό γιατί το παιδί εκφράζεται αισθησιοκινητικά, μέσω της μουντζούρας και του σημαδιού στη ζωγραφιά, προτού πει τις

πρώτες κουβέντες και κάνει τις πρώτες κινήσεις. Η ζωγραφιά είναι η συμβολική γλώσσα των παιδιών, πολύ πιο εκφραστική από αυτή των ενηλίκων. Ο τρόπος που σκέφτονται συνδέεται με το ιχνοφράφημά τους. Όταν το παιδί δημιουργεί το δικό του ίχνος, το οποίο έχει συγκεκριμένο νόημα, νιώθει ικανοποίηση. Παραδείγματος χάριν, σαν ίχνος μπορεί να θεωρηθεί το αποτυπωμένο του χέρι σε ένα κομμάτι χαρτί. Ενώ στην αρχή αυτό γίνεται τυχαία, στην πορεία το παιδί επαναλαμβάνει τη διαδικασία αυτή καθώς νιώθει ότι δημιουργεί τον δικό του κόσμο (Λοΐζος, 2000).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στο τρίτο έτος γίνεται η πρώτη, πολύ απλή ανθρώπινη αναπαράσταση (Jędrzejowska, 2020). Η πρώτη αναπαράσταση περιέχει ένα δυσανάλογα μεγάλο κεφάλι σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα και για αυτό τον λόγο ονομάζεται «γυρίνος». Τα περισσότερα παιδιά ζωγραφίζουν έναν άνθρωπο από το κεφάλι προς τα κάτω και σχεδιάζεται όρθιος σε κάθετο επίπεδο. Κάποιες φορές σχεδιάζεται οριζόντια ή και στραβά. Η κλίση που θα δώσει το παιδί στον πρώτο κύκλο που ζωγραφίζει (κεφάλι) προσδιορίζει κα την κλίση της ανθρώπινης μορφής που ζωγραφίζει (αν θα είναι λοξή). Το παιδί προβάλλει το σχήμα του σώματός του μέσα στο θέμα της ζωγραφιάς και, μάλιστα, πρωταγωνιστεί συχνά επειδή προβάλλει το δικό του σώμα και επειδή ο ανθρωπομορφισμός είναι βασική δεξιότητα του εγκεφάλου του. Αρχικά, ένας μεγάλος αριθμός μελετών διερεύνησε το ιχνογράφημα του παιδιού και το κατά πόσον τα ευρήματά του είναι αρκετά για χρήση ως διαγνωστικά μέσα. Διάφορες παραλλαγές της έννοιας της ιχνογράφησης και ποικίλες οπτικές γωνίες σχετικά με τη λειτουργία του παιδικού σχεδίου έχουν εκφραστεί σε όλη την ιστορία της έρευνας για το θέμα αυτό (Μεταξάς, 2010· Smith, 2001).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1920 ο ιστορικός τέχνης Hans Prinzhorn ήθελε να μελετήσει έργα ψυχικά διαταραγμένων καλλιτεχνών. Έτσι, άρχισε να μελετά την ψυχολογία της σχεδίασης, με ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχολογία των παιδιών. Στη συνέχεια, υπήρξε ο Corrado Ricci, ένας Ιταλός αρχαιολόγος, ιστορικός και ιστορικός τέχνης, ο οποίος, γύρω στο 1959, άρχισε να σκιαγραφεί στο έργο του ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες για τη μελέτη των παιδικών σχεδίων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Σύμφωνα με την πλειονότητα των ειδικών, οι ζωγραφιές του παιδιού μας φανερώνουν τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του, καθώς το σκίτσο αποτελεί αντιγραφή της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του. Άλλοι έχουν υιοθετήσει την έννοια της συνδυασμένης διαγνωστικής προσέγγισης στην οποία η ιχνογράφηση παίζει βοηθητική λειτουργία. Κάποιοι προσπάθησαν να δείξουν τη συσχέτιση μεταξύ της ιχνηλάτησης και της διαγνωστικής αξίας των δεδομένων της. Ωστόσο, κανένας από αυτούς δεν φαίνεται να αμφισβητεί ότι οι νέοι

απεικονίζουν πράγματι τα συναισθήματα και τις προθέσεις τους στα έργα τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019).

Ο Luquet αναγνώρισε την ταυτόχρονη ανάπτυξη της γνωστικής και της καλλιτεχνικής ικανότητας του παιδιού. Το υποστήριξε αυτό επειδή η ανάπτυξη της ιχνογράφησης αποτελεί αντανάκλαση της μεταβαλλόμενης στάσης του παιδιού για τον φυσικό και κοινωνικό κόσμο (Μεταξάς, 2010).

Ο Luquet, στις αρχές του 20ού αιώνα, πρωτοπόρησε μελετώντας τα στάδια του παιδικού ιχνογραφήματος. Κατά την παιδική ανάπτυξη το παιδί περνά μέσα από χαλαρά οριοθετημένα στάδια ιχνογραφικής δραστηριότητας. Στους δεκαοκτώ μήνες αρχίζει να μουντζουρώνει, και δεν το κάνει γιατί θέλει να ζωγραφίσει αλλά για την ευχαρίστηση, την κίνηση και για την κατανόηση του κόσμου των μεγάλων. Το παιδί μουντζουρώνει με ένταση χρησιμοποιώντας και τα δύο χέρια. Οι κινήσεις γίνονται κυκλικές και με αντίθετη ροή από τους δείκτες του ρολογιού, με την πάροδο μερικών εβδομάδων. Κοντά στην ηλικία των δύο χρόνων, το παιδί μειώνει ταχύτητα, επιβραδύνει την κίνηση και σηκώνει το χέρι από το χαρτί. Έτσι, παρακολουθεί και κάνει στρογγυλεμένες μορφές, είτε μικρές είτε μεγάλες. Σε αυτή την ηλικία ενθαρρύνεται η φαντασία και η επικοινωνία και, επομένως, το ιχνογράφημα έχει ιδιότητα επικοινωνιακή, ψυχοδιαγνωστική και ιδιότητα καταγραφής.

Α) Πρώτο στάδιο: Τυχαίος ρεαλισμός 2-3 ετών.

Κατά την περίοδο του τυχαίου ρεαλισμού στην παιδική ανάπτυξη, παρατηρούνται διάφορες αλλαγές συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο του «μουντζουρώματος». Σε αυτό το στάδιο, το παιδί αρχίζει να προσέχει περισσότερο το χέρι του και να επικεντρώνεται στις κινήσεις του. Ταυτόχρονα, το παιδί έχει εικόνες στο μυαλό του ακόμα και αν δεν υπάρχει το αντίστοιχο αντικείμενο μπροστά του. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, αναπτύσσεται επίσης η συμβολική σκέψη, όπου το παιδί ανακαλύπτει τυχαία γραφικά σύμβολα και στη συνέχεια τα αναπαριστά και τα ονοματίζει. Για παράδειγμα, μπορεί να ζωγραφίσει ένα σχήμα και να του δώσει όνομα. Κατά την άποψη της Ξανθάκου (2011), η πορεία αυτής της ανάπτυξης δεν είναι απόλυτα γραμμική και σταθερή. Συχνά συμβαίνουν παλινδρομήσεις στο μουντζουρογράφημα, όπου το παιδί μπορεί να εμφανίσει ξαφνικές αλλαγές συμπεριφοράς, όπως υπερβολική, ενθουσιώδης ζωγραφική ή ακόμη και ψυχική αποσταθεροποίηση. Από την άλλη πλευρά, μπορεί να υπάρχει και απρόσμενη πρόοδος στη ζωγραφική. Συνήθως, σε αυτήν την ηλικία, το παιδί κάνει στρογγυλεμένα τα μέρη του σώματος, σχεδιάζει μπαλόνια και τα σχέδια του μοιάζουν με φασόλια.

Β) Δεύτερο στάδιο: Αποτυχημένος ρεαλισμός 3-4 ετών.

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί κάνει σημαντική πρόοδο στη ζωγραφική. Έχει ανακαλύψει ότι το αντικείμενο μπορεί να μοιάζει με τη ζωγραφιά που κάνει. Πλέον, έχει την πρόθεση και τη θέληση να ζωγραφίσει. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, μπορεί να υπάρχουν αναπαραστάσεις στις ζωγραφιές, αλλά το παιδί δεν θέλει ακόμα να σχεδιάσει κάτι συγκεκριμένο καθώς βρίσκεται ακόμα σε μια φάση που μαθαίνει, σημειώνοντας διάφορες αποτυχίες και επιτυχίες. Όταν συμπληρώσει τα τρία έτη, είναι σε θέση να σχεδιάσει έναν κλειστό κύκλο και να αρχίσει να καταλαβαίνει τη χρήση του «εγώ».

Γ) Τρίτο στάδιο: Διανοητικός ρεαλισμός 4-12 ετών.

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί βελτιώνει σημαντικά τις ικανότητές του στη ζωγραφική. Το ιχνογράφημά του είναι υποκειμενικό και ο τρόπος που ζωγραφίζει γίνεται περισσότερο ακριβής και πλήρης. Το παιδί έχει την πρόθεση να ζωγραφίσει συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως τα αντιλαμβάνεται και τα γνωρίζει. Επίσης, έχει αποκτήσει την ικανότητα να προσθέτει λεπτομέρειες και να ζωγραφίζει τα χαρακτηριστικά που γνωρίζει για το κάθε αντικείμενο. Πλέον, δεν σχεδιάζει ένα αντικείμενο με βάση αυτό που βλέπει μπροστά του, αλλά το ζωγραφίζει με βάση την έννοια που έχει για αυτό. Επομένως, τα παιδιά καταλήγουν σε δύο προσεγγίσεις: την επιπέδωση ή περιστροφική απεικόνιση, δηλαδή τη ζωγραφική αντικειμένων γύρω από ένα σημείο και τη διαφάνεια, όπου τα αντικείμενα και το περιεχόμενό τους απεικονίζονται ταυτόχρονα. Αυτό συμβαίνει επειδή το παιδί συνδυάζει διάφορες οπτικές γωνίες. Όταν το παιδί φτάσει τα τεσσεράμισι έτη, προσπαθεί να ζωγραφίσει τον «άνθρωπο-γυρίνο», καθώς αναπτύσσει μια πληρέστερη εικόνα για το σώμα του, όπου σταδιακά του προσθέτει χέρια, που μπορεί να εκτείνονται οριζόντια, λοξά ή κατακόρυφα. Στη συνέχεια, σχεδιάζει και τα πόδια. Έτσι, ο «άνθρωπος-γυρίνος» μετατρέπεται σε «μικρή ανθρώπινη μορφή».

Στην ηλικία των έξι ετών, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ζωγραφίσουν έναν πλήρη ανθρώπινο χαρακτήρα με κεφάλι, μύτη, μάτια, μαλλιά, στόμα, κορμό, άκρα και ρούχα, ο οποίος θα έχει πρόσωπο, εξατομικευμένα χαρακτηριστικά και θα είναι είτε άντρας είτε γυναίκα. Επομένως, αυτός ο άνθρωπος θα έχει πρόσωπο, φύλο και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά. Σε αυτήν την ηλικία, είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη η προτίμηση του παιδιού για τον τρόπο που αναπαριστά τον άνθρωπο στη ζωγραφική. Αν το παιδί προτιμά να ζωγραφίζει τους ανθρώπους ως γυρίνους αντί για πλήρεις ανθρώπους, μπορεί να υπάρχει ανάγκη για προσεκτική αξιολόγηση της νοητικής και της συναισθηματικής του κατάστασης, καθώς αυτές ενδέχεται να παραμένουν στάσιμες. Ο «άνθρωπος-γυρίνος» αντιπροσωπεύει μια φάση στην ανάπτυξη της ζωγραφικής του παιδιού όπου αναδύονται διάφορα στοιχεία, όπως η απεικόνιση του σπιτιού. Το σπίτι έχει ένα συμβολισμό που είναι παγκόσμιος και ιδιωτικός

ταυτόχρονα. Παγκόσμιος, επειδή αντιπροσωπεύει τον κεντρικό χώρο του σύμπαντος, ενώ ιδιωτικός, διότι συμβολίζει την ασφάλεια και τη τρυφερότητα που παρέχει η μητέρα. Τα βιώματα και οι αναμνήσεις που ένα παιδί αποκτά από το σπίτι του έχουν καθοριστική σημασία για την ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητάς του, καθώς και για τη μελλοντική του συμπεριφορά. Γύρω στην την ηλικία των εννέα έως δέκα ετών, αρχίζει να αναπτύσσεται μεγαλύτερη ευαισθησία σχετικά με το πρόβλημα της απεικόνισης ενός σχεδίου έτσι όπως είναι στην πραγματικότητα. Κατά τα έντεκα χρόνια και μετά, η προσέγγιση στη ζωγραφική μπορεί να αλλάξει επειδή χάνεται το αίσθημα του αυθορμητισμού και το παιδί εστιάζει αποκλειστικά στην απόδοση της ομοιότητας μεταξύ του σχεδίου και της πραγματικότητας.

Δ) Τέταρτο στάδιο: Οπτικός ρεαλισμός 12 ετών και άνω.

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, φτάνουμε στο τέλος της φάσης του παιδικού ιχνογραφήματος. Η περίοδος του παιδικού σχεδίου καλύπτει τα νηπιακά και τα σχολικά χρόνια του παιδιού. Από αυτή τη φάση και έπειτα το παιδί ξεκινά να απεικονίζει αντικείμενα με πιο ακριβείς αναλογίες και μεγαλύτερη συνείδηση. Όπως αναφέρει η Ξανθάκου (2011), η αφηρημένη σκέψη αρχίζει να αναπτύσσεται όταν το παιδί μπει στη φάση του «οπτικού ρεαλισμού». Οι σπάνιες φορές που αφιερώνει στο σχέδιο μοιάζουν με τις συνθήκες μάθησης που ακολουθούν οι ζωγράφοι κατά την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, όπου επικεντρώνονται στη μελέτη και τη γνώση της προοπτικής και της ανατομίας.

Το παιδικό ιχνογράφημα είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ο τρόπος που τα παιδιά σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν. Αναλύοντας τη παιδική ζωγραφιά, μπορούμε να κατανοήσουμε τη γνωστική ανάπτυξη ενός παιδιού, τη συναισθηματική του κατάσταση και τον τρόπο αντίληψης του κόσμου και των πραγμάτων. Παρόλο που το νεογνό έχει συγκεκριμένες προθέσεις, αυτή η διεργασία συμβαίνει ασυνείδητα, καθώς υπάρχει η έμφυτη ανάγκη για έκφραση των συναισθημάτων και για επικοινωνία με τον εξωτερικό κόσμο (Hayano, 1979).

Η μητέρα εκτός από την κάλυψη των βασικών σωματικών και συναισθηματικών αναγκών του βρέφους, αποτελεί το πρόσωπο που αντιπροσωπεύει τον έξω κόσμο. Με την παρατήρηση του αποτελέσματος των ιχνογραφιών ενός βρέφους μπορούμε να μάθουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτό αποκτά γνώσεις από την αλληλεπίδρασή του με τον κόσμο και το πώς διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας και των κινήσεων, το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί αισθησιοκινητικά μέσω των κηλίδων, της μουντζούρας και των σημαδιών. Το σχέδιο είναι, επίσης, μια συμβολική γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά, η οποία είναι πιο άμεσα εκφραστική από τη γλώσσα των ενηλίκων, καθώς μέσα από αυτή γίνεται άμεση σύνδεση με τον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης τους. Η

δημιουργία του δικού του ιχνογράφηματος προκαλεί στο παιδί αίσθημα ικανοποίησης, καθώς αντιλαμβάνεται ότι με αυτό τον τρόπο δημιουργεί και διαμορφώνει τον δικό του κόσμο. Ένα ιχνογράφημα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, το αποτύπωμα ενός λερωμένου χεριού στο χαρτί. Όλα αυτά συμβαίνουν τυχαία στην αρχή, όμως, στη συνέχεια, το παιδί στη νηπιακή ηλικία επαναλαμβάνει αυτές τις ενέργειες επειδή αισθάνεται ότι έτσι δημιουργεί και διαμορφώνει τον δικό του κόσμο (Λοΐζος, 2000).

Όταν οι ερευνητές ασχολήθηκαν με το πώς μπορούμε να αξιολογήσουμε το διανοητικό επίπεδο των παιδιών μέσω του ιχνογραφήματος, δημιουργήθηκαν πολλά τεστ που μπορούν να βοηθήσουν στην αξιολόγηση και στην ανίχνευση της ανάπτυξης του παιδιού. Αυτά τα τεστ, που είναι γνωστά και ως εξελικτικές κλίμακες, μοιάζουν με τις κλίμακες που χρησιμοποιούνται στις μετρήσεις τύπου Binet-Simon. Στη συνέχεια, δημιουργήθηκαν και άλλα τεστ που χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα και αποτελούν τη βάση για τη μελέτη και την εξέλιξη του ιχνογραφήματος των παιδιών. Επιπλέον, διάφορα νευροψυχολογικά τεστ χρησιμοποιούν το ιχνογράφημα ως ένα εργαλείο για την ανίχνευση πιθανών προβλημάτων στον εγκέφαλο. Όσο η επιστήμη εξελίσσεται, δημιουργούνται νέα τεστ που στοχεύουν στον εντοπισμό και στον έλεγχο των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών. Τα περισσότερα τεστ που υπάρχουν σε αυτήν την κατηγορία εφαρμόζονται για να ανιχνεύσουν πιθανές αλλοιώσεις ή προβλήματα στη νοητική λειτουργία, τα οποία μπορεί να οφείλονται σε ποίκιλες αιτίες. Έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην αξιολόγηση της χωρικής αντίληψης και της μνήμης, και αυτές συνήθως ελέγχονται μέσω δύο γνωστών τεστ που χρησιμοποιούνται για αρκετά έτη, το τεστ οπτικής διατήρησης Benton και η δοκιμή Bender-Gestalt (Anastasi, 1988).

Ένα άλλο διαδεδομένο τεστ που χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό αυτού του Standford-Binet όπως και άλλων λεκτικών κλιμάκων είναι:

α) Αυτό του ανθρωπάκου της Goodenough, σχεδιασμένο το 1926. Το συγκεκριμένο βοηθάει στην εκτίμηση των νοητικών ικανοτήτων των παιδιών (Anastasi, 1988). Ονομάζεται «τεστ ανθρωπάκου» καθώς το παιδί καλείται να αποδώσει ιχνογραφικά το ανθρώπινο σώμα και ανάλογα με τις λεπτομέρειες που παρατηρεί το παιδί έτσι βαθμολογείται. Αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον άνθρωπο κυρίως στο πρόσωπο και στα άνω άκρα σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα. Αντίστοιχα, προκύπτει και η βαθμολογία η οποία είναι ξεχωριστή για κάθε μέρος του σώματος (ξεχωριστός βαθμός για το κεφάλι, το στόμα κτλ.). Το τεστ αυτό στοχεύει στην περιοδική παρακολούθηση της διανοητικής δραστηριότητας και ανάπτυξης του παιδιού, σημαντικό στοιχείο ως προς αυτό είναι ότι τα αποτελέσματα του τεστ δεν μεταβάλλονται με τη διαδικασία της μάθησης, οπότε το τεστ μπορεί να πραγματοποιηθεί και μεταγενέστερα στη ζωή του παιδιού. Καλύτερη εφαρμογή παρουσιάζει σε παιδιά ηλικίας

τριών έως δέκα ετών ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε παιδιά έως δεκαέξι ετών, χαρακτηρίζεται από την απλότητα και ευκολία του και μπορεί να απαντηθεί είτε από ένα παιδί είτε από μια ομάδα. Ο Harris, το 1963, διεύρυνε το τεστ ανθρωπάκου με στόχο την καλύτερη αξιολόγηση της προσωπικότητας και τον έλεγχο της ενημερότητας των παιδιών, μεταξύ άλλων, ως προς το σώμα τους και ως προς την ικανότητά τους στον χειρισμό ιχνογραφικού εργαλείου, όπως του μολυβιού, και ως προς τον έλεγχο της κίνησης του χεριού. Το τεστ του Harris χρησιμοποιείται έως και σήμερα συμπληρωματικά από πληθώρα ερευνητών (OOster, 2004).

β) Σε συνέχεια του τεστ της Goodenough, ακολουθεί το τεστ του Fay (ηλικίες 6-14 ετών). Βασισμένο πάλι στην ιχνογραφική απόδοση, το παιδί πρέπει, για παράδειγμα, να ζωγραφίσει έναν άντρα που κάνει τον περίπατό του ενώ βρέχει. Με την καθοδήγηση του Fay και με πρότυπο το σύστημα της Goodenough, οι J. Wintsch και Andre Rey βελτίωσαν ως προς την ακρίβειά του το σύστημα βαθμολόγησης.

γ) Επόμενο τεστ είναι αυτό του Prudhommeau, είναι ομαδικό, μη γλωσσικό, διαρκεί μια ώρα και στοχεύει στην εξέταση του διανοητικού επιπέδου. Το παιδί καλείται να αναπαράγει καθεμία από τις δεκαοκτώ εικόνες που βλέπει (διατεταγμένες σε τρεις σειρές ανά έξι εικόνες) στο κενό κελί δίπλα. Παρότι το αποτέλεσμα κρίνεται ποσοτικά, σημασία έχει η ποιοτική απόδοση των εικόνων.

δ) Αυτό το τεστ στοχεύει στον εντοπισμό προβλημάτων νοητικής καθυστέρησης και ψυχοκινητικής ανάπτυξης. Ο Frankenburg & Dodds το δημιούργησαν 1967 για να ανιχνεύσουν την αναπτυξιακή διαδικασία. Το τεστ έχει χρησιμοποιηθεί ερευνητικά στην Ελλάδα, ο Τσίκουλας (καθηγητής αναπτυξιακής παιδιατρικής στο Α.Π.Θ) το έφερε το 1983. Το τεστ αυτό ελέγξει τέσσερις ικανότητες: τη λεπτή και αδρή κινητικότητα, τον προφορικό λόγο, την κινητική αντίληψη και τις κοινωνικές ικανότητες του παιδιού.

ε) Το συγκεκριμένο τεστ ονομάζεται TVMS-3 (ηλικία τριών ετών), διαρκεί 20 έως 30 λεπτά και αξιολογεί τον συντονισμό των κινήσεων του ματιού-χεριού του εξεταζόμενου, καθοδηγούμενες από οπτικά ερεθίσματα και με τη λεπτή κινητικότητα στην αντιγραφή ενός σχεδίου. Η εξέταση εμπεριέχει μια σειρά από 39 γεωμετρικές εικόνες διαβαθμισμένης δυσκολίας, στόχος είναι ο εξεταζόμενος να επανασχεδιάσει, χωρίς περιττές ενέργειες, κατά το δυνατόν, μια φορά κάθε σχέδιο. Τα λάθη που συχνά προκύπτουν αφορούν τα κλεισίματα, τις γωνίες, την ποιότητα της γραμμής, το μήκος της γραμμής, τις συνδέσεις της γραμμής, την τροποποίηση του μεγέθους, την προσθήκη ή τη διαγραφή ενός μέρους, την περιστροφή ή την αναστροφή του σχεδίου ή μέρους αυτού, την αλληλεπικάλυψη τυχόν μερών του σχήματος. Η

εξέταση των παραγόμενων δεδομένων δίνει μια σαφή εικόνα του οπτικο-κινητικού συντονισμού ενός παιδιού.

στ) Το Bender-Gestalt εφαρμόζεται από κλινικούς ψυχολόγους ώστε να διαγνώσει πιθανή εγκεφαλική βλάβη σε παιδιά αλλά και σε ενήλικες. Κατά τη δοκιμασία αυτή, που αφορά τον οπτικοκινητικό συντονισμό Gestalt, επιδεικνύονται κάποια γεωμετρικά σχέδια στα υποκείμενα προς εξέταση σε ξεχωριστό χρόνο. Τα υποκείμενα θα πρέπει να αποτυπώσουν ακριβώς το σχέδιο και στη συνέχεια πιθανόν να χρειαστεί να το ξανασχεδιάσουν από μνήμης. Σε αυτό το τεστ δεν αξιολογείται το σχέδιο από μόνο του αλλά η σύνδεση του σχεδίου με το πλαίσιο. Το τεστ αυτό φάνηκε ότι μπορεί να είναι αντικειμενικό καθώς παιδιά με τυπική ανάπτυξη είχαν σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα τους από παιδιά με μη τυπική ανάπτυξη (Anastasi, 1988).

ζ) Η Frostig δημιούργησε ένα τεστ οπτικής αντίληψης, το οποίο χωρίζεται σε πέντε μικρότερα. Τα τεστ αφορούν την ικανότητα του παιδιού να συντονίζει με μία κίνηση τα χέρια με τα μάτια του. Στη συνέχεια, υλοποιείται μία διαφορετικού τύπου δοκιμασία ώστε να αξιολογηθεί η ικανότητα του παιδιού να διακρίνει μία φιγούρα από το φόντο. Οι εικόνες που παρουσιάζονται είναι όλο και πιο σύνθετες και το παιδί θα πρέπει να καταφέρει να ξεχωρίσει το όριο της φιγούρας σε σχέση με το πλαίσιο που βρίσκεται. Το τεστ οπτικής αντίληψης της Frostig εξελίσσεται στη συνέχεια με την παρουσίαση γεωμετρικών σχημάτων και με τη διάκρισή τους από άλλα σχήματα, ακόμα και αν δεν είναι εμφανή τα όρια του ενός σχήματος από το άλλο. Γίνεται φανερή η ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί και να αναγνωρίσει ανεστραμμένα σχήματα ή μορφές. Στο τέλος ελέγχονται οι σχέσεις που βρίσκονται στον χώρο. Σε αυτό το κομμάτι είναι που γίνεται ο έλεγχος τις δεξιότητας κάθε ατόμου στην ανάλυση προτύπων και απλών σχημάτων. Το παιδί αντιγράφει διαφορετικές γραμμές, καθοδηγούμενο από τελείες, σχηματίζοντας έτσι διάφορα σχήματα. Παρόλη την κριτική που έχει δεχτεί αυτό το τεστ, δεν παύει να είναι ένα εργαλείο το οποίο προμηθεύει με δεδομένα για την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού. Επιπλέον, παρέχει δεδομένα για θεραπευτικά προγράμματα στην περίπτωση που κάποιες περιοχές που χρήζουν βελτίωσης (Καρασπήλιος, 2016).

2.3. Ερευνητικός σχεδιασμός

2.3.1. Αναγκαιότητα της έρευνας

Στην Ελλάδα, λίγα βήματα έχουν γίνει προς τη διερεύνηση της διαχείρισης της τάξης και οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί κυρίως είτε σε συγκεκριμένες στρατηγικές που εφαρμόζονται

κατά τη διάρκεια των προσπαθειών των δασκάλων να διατηρήσουν τον έλεγχο στην τάξη (Akin-Little, Little & Laniti, 2007) είτε στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς (Koutrouba, Markarian & Sardianou, 2018). Δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια έρευνα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης που βασίζεται στις οικολογικές, αυτορρυθμιστικές, υποστηρικτικές και κοινοτικές προσεγγίσεις. Ως εκ τούτου, διαπιστώθηκε η ανάγκη να διεξαχθεί μια έρευνα σχετικά με τη διαχείριση της τάξης που θα βασίζεται σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Επιπροσθέτως, η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε δίνει μία πρωτοτυπία στην έρευνα καθώς είναι πολυτροπική – συνδυάζει, δηλαδή, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια, ιχνογραφήματα και ασυμμετοχική παρατήρηση. Αυτό βοηθά ώστε να κατανοήσουμε τις διαδικασίες που διαδραματίζονται στην τάξη στο πλαίσιο της διαχείρισής της και να μελετήσουμε το συγκεκριμένο θέμα μέσα από πιο εναλλακτικές προσεγγίσεις σε σύγκριση με τις συνηθισμένες. Ακόμα, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δράσης βασίζεται σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας την καθιστά πρωτότυπη σε σχέση με τις αντίστοιχες έρευνες δράσης.

2.3.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η λεπτομερής εξέταση, η εφαρμογή αλλά και η καταγραφή της αποτελεσματικότητας των εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων (οικολογικές, αυτορρυθμιστικές, υποστηρικτικές και κοινοτικές προσεγγίσεις) στη διαχείριση τάξης στο σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε μια παρέμβαση βασισμένη σε αυτές τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναμένεται να βελτιώσει το κλίμα της τάξης, να επηρεάσει θετικά την συμπεριφορά των μαθητών και να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται να αναδείξουν εναλλακτικές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τον ρόλο του πλαισίου.

Για να στηριχτεί η έρευνα έπρεπε να αποσαφηνιστεί και να περιγραφεί το θεωρητικό και εννοιολογικό υπόβαθρο της διαχείρισης τάξης. Αυτό συνεπάγεται ότι θα αναλυθούν ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση τάξης αλλά και οι προσεγγίσεις πάνω στις οποίες στηρίζεται και θεμελιώνεται η συγκεκριμένη έρευνα. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι οι οικολογικές, οι αυτορρυθμιστικές, οι υποστηρικτικές και οι κοινοτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σημαντική κρίνεται και η έννοια της ψυχοκίνησης, η οποία περιλαμβάνει σπουδαίες δραστηριότητες που μπορούν να ωθήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξη κάθε παιδιού

αλλά και να αποδειχθούν σπουδαίο εργαλείο του δασκάλου στην προσπάθειά του να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του.

2.3.3. Στόχοι έρευνας δράσης

Βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν σε ένα πρώτο επίπεδο η διερεύνηση του ήδη υπάρχοντος κλίματος της τάξης, η καταγραφή της εμπειρίας του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός την τάξη και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η πρόταση νέων τρόπων διαχείρισης τάξης. Κατά την έρευνά μας βασιστήκαμε σε τέσσερα μοντέλα διαχείρισης τάξης και καταγράψαμε τα αποτελέσματά τους. Μάλιστα, θα συγκρίνουμε το πριν και το μετά ώστε να καταδείξουμε την αποτελεσματικότητά τους, ελπίζοντας ότι έτσι θα προσφέρουμε στην επιστημονική κοινότητα νέες κατευθύνσεις προς μια αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης. Πραγματοποιήσαμε εκπαιδευτική έρευνα δράσης η οποία βασίζεται στο μοντέλο του Lewis. Συμπερασματικά, ευελπιστούμε ότι με αυτή την έρευνα δράσης θα λύσουμε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση τάξης καθώς και ότι η έρευνα θα λειτουργήσει επιμορφωτικά και για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό της τάξης και για την κάθε ερευνήτρια (ή κάθε εκπαιδευτικό) που πρόκειται να διεξαγάγει παρόμοια έρευνα στο μέλλον ώστε να ανακαλύψουν νέες μεθόδους διαχείρισης τάξης και να βελτιώσουν το διδακτικό έργο τους. Καθότι οι στόχοι της έρευνας δράσης που υλοποιήσαμε αφορούν την επίλυση πρακτικών ζητημάτων της τάξης μέσα από τον συνεχή διάλογο της θεωρίας με την πράξη αλλά αφορούν και τον μετασχηματισμό της κοινωνίας –οι μαθητές ανακαλύπτουν μόνοι τους τις ικανότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο μάθημα, οι αλλαγές που προτείνονται αφορούν γενικά τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και όχι μόνο ένα συγκεκριμένο πρακτικό θέμα της τάξης, ο ερευνητής και ο εκπαιδευτικός με τη γνώση και την εμπειρία του έχουν τη δύναμη να συνεισφέρουν σε ένα κοινωνικό μετασχηματισμό–, η παρούσα έρευνα δράσης έχει στοιχεία και από το πρακτικό και από το χειραφετικό μοντέλο έρευνας δράσης.

2.3.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Ερευνητικό ερώτημα 1

Ο τρόπος διαχείρισης τάξης που εφάρμοζε ο εκπαιδευτικός είχε αποτελέσματα;

Ερευνητικό ερώτημα 2

Οι τρόποι διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια είχαν αποτελέσματα;

Ερευνητικό υπο-ερώτημα 2.1

Οι τρόποι διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια και δεν είχαν αποτελέσματα έχουν περιθώριο βελτίωσης;

Ερευνητικό υπο-ερώτημα 2.2

Οι τρόποι διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια και δεν είχαν αποτελέσματα μπορούν να μας χρησιμέψουν ώστε να αποκλείσουμε κάποιες κατευθύνσεις στη διαχείρισης τάξης και να εστιάσουμε σε πιο γόνιμες τεχνικές διαχείρισης τάξης;

Ερευνητικό ερώτημα 3

Σε ποιον βαθμό ο εκπαιδευτικός βρήκε βοηθητικές και αποτελεσματικές τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια;

Ερευνητικό υπο-ερώτημα 3.1

Ποιες από τις νέες μεθόδους διαχείρισης τάξης θα ξαναχρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός;

2.3.5. Παρουσίαση των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια και από την εκπαιδευτικό της τάξης. Η εκπαιδευτικός της τάξης διδάσκει σε δημοτικό σχολείο της Κρήτης στη Β΄ τάξη του δημοτικού. Παράλληλα, ουσιαστική ήταν η συμβολή και του διευθυντή του δημοτικού σχολείου, ο οποίος έδωσε την άδειά του ώστε να διεξαχθεί η έρευνα στο σχολείο του. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ασχολήθηκε με την εφαρμογή και αξιολόγηση της παρέμβασης για τη διαχείριση τάξης σε ένα από τα δύο τμήματα της Β΄ δημοτικού. Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτούν 14 παιδιά, πέντε αγόρια και εννέα κορίτσια. Όλα τα παιδιά είναι επτά ετών, δηλαδή γεννημένα το 2014. Αξίζει να σημειωθεί πως για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η συγκεκριμένη τάξη με τυχαία δειγματοληψία. Ακόμα, για ευνόητους λόγους –για την προστασία της ανωνυμίας των υποκειμένων–, τα ονόματα των παιδιών που αναφέρονται δεν είναι τα πραγματικά.

2.3.6. Φάσεις έρευνας δράσης

Το μοντέλο του Lewis περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από την κατασκευή μερικών παρεμβάσεων που διήρκεσαν δύο εβδομάδες και βασίστηκαν σε εναλλακτικές

ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης. Κάποιες παρεμβάσεις έγιναν μια φορά, όπως, για παράδειγμα, η συζήτηση για το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός των πέντε δραστηριοτήτων, οι οποίες βασίστηκαν στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες και η καθεμία έγινε από μία φορά.

Το στάδιο της δράσης ξεκίνησε από τη διά ζώσης παρουσία της ερευνήτριας σε ένα δημοτικό σχολείο, το οποίο επισκεπτόταν για δύο συνεχόμενες εβδομάδες. Απέσπασε ημιδομημένες συνεντεύξεις από τέσσερα παιδιά της Β΄ δημοτικού και μοίρασε ερωτηματολόγια σε άλλα πέντε. Επίσης, ημιδομημένη συνέντευξη παραχώρησε και η δασκάλα της τάξης στην ερευνήτρια. Ακόμα, τα παιδιά δέχτηκαν να πραγματοποιήσουν και ιχνογραφήματα για το πώς βλέπουν κι αντιμετωπίζουν τη ζωή τους στο σχολείο, τη δασκάλα τους και τους συμμαθητές τους. Κατόπιν, διενεργήθηκε η παρέμβαση που αφορούσε όλους τους μαθητές του τμήματος, η οποία ενδεικτικά περιελάμβανε μουσική στα διαλείμματα αλλαγή της θέσεως των παιδιών, δραστηριότητα για χαλάρωση κ.ά. και, αφού ολοκληρώθηκε η παρέμβαση, έγινε επανάληψη των στοιχείων του δείγματος. Δηλαδή, πάρθηκε εκ νέου η συνέντευξη και τα ερωτηματολόγια, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της παρέμβασης. Συνδυαστικά με την επανάληψη και των ιχνογραφημάτων, αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Παράλληλα, κρατούσε και ο ερευνητής ημερολόγιο, για τη δική του ανατροφοδότηση και παρατήρηση. Αντλήθηκαν έτσι κάποια συμπεράσματα σε σχέση με το αν η παρέμβαση στο θέμα της διαχείρισης τάξης είχε κάποιο αποτέλεσμα και απήχηση.

2.3.6.1. Σχεδιασμός οδηγιών της παρέμβασης

Κατά τη φάση του σχεδιασμού, η ερευνήτρια συνέταξε τα ερωτηματολόγια, προετοιμάστηκε για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και σχεδίασε τις οδηγίες που επρόκειτο να δώσει στον εκπαιδευτικό της τάξης (την παρέμβαση δηλαδή) καθώς και τις δραστηριότητες. Φρόντισε ο εκπαιδευτικός να έχει στη διάθεσή του το υλικό που θα χρειαζόταν για τις δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, τα χρωματιστά τρίγωνα, τετράγωνα και τους κύκλους για τη δραστηριότητα «Κόκκινο και πράσινο φως». Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τέσσερις μαθητές σε δύο φάσεις, πριν από τις παρεμβάσεις αλλά και ύστερα από αυτές. Σε δύο ανάλογες φάσεις δόθηκαν και ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου σε πέντε μαθητές. Οι μαθητές επιλέχθηκαν μέσω τυχαίας δειγματοληψίας. Οι οδηγίες που δόθηκαν στον εκπαιδευτικό αφορούσαν όλη τη τάξη και οι δραστηριότητες επίσης θα πραγματοποιηθούν σε όλους τους μαθητές της τάξης.

2.3.6.1.1. Παρέμβαση 1: Οικολογικές προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης

- Μουσική στα διαλείμματα. Σε κάθε διάλειμμα θα υπάρχει μουσική. Στην αρχή, οι μουσικές επιλογές θα γίνονται από τον δάσκαλο, ενώ, στη συνέχεια, οι ίδιοι οι μαθητές θα επιλέγουν τα μουσικά κομμάτια που θα ακούγονται στο προαύλιο, κάτι το οποίο θα τους δώσει την αίσθηση της συμμετοχής στην κοινότητα του σχολείου. Στις οικολογικές προσεγγίσεις της διαχείρισης τάξης δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο σχολικό περιβάλλον και στο περιβάλλον της τάξης καθώς θεωρείται ότι μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη συμπεριφορά των μαθητών (Doyle, 2006). Στο πλαίσιο του ευχάριστου περιβάλλοντος που δημιουργείται μέσω της μουσικής, μπορεί να προκύψει και η διάθεση για χορό, η οποία επίσης δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι εφοδιασμένος με επιπρόσθετο υλικό, ώστε να μπορεί να διευρύνει το μάθημα σε περίπτωση που όλοι ή κάποιοι από τους μαθητές ολοκληρώσουν πιο γρήγορα τις δραστηριότητες που τους έχουν ζητηθεί. Τότε, θα μπορούσε να τους ζητήσει είτε να γράψουν ένα ή περισσότερα άρθρα για την εφημερίδα της τάξης είτε να διαβάσουν κάποιο εξωσχολικό βιβλίο και να γράψουν μία έκθεση ή περίληψη σχετικά με αυτό. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να κρατάει τους μαθητές του σε εγρήγορση και να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους ώστε αυτοί να μη βαριούνται μέσα στην τάξη. Όταν η προσοχή των μαθητών διατηρείται και δεν αποσπάται, τότε διασφαλίζεται και το ήρεμο κλίμα της τάξης (Kounin, 1970), γιατί ένας μαθητής που βαριέται είναι εύκολο να γίνει ανήσυχος και πολύ σύντομα μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα ανησυχίας και αταξίας σε ολόκληρη την τάξη. Στις οικολογικές προσεγγίσεις το περιβάλλον και το κλίμα της τάξης θεωρείται ότι είναι σε άμεση σύνδεση με την αποτελεσματική διαχείριση τάξης.
- Ο κάθε μαθητής είναι καλό να έχει τον δικό του προσωπικό χώρο. Αυτός θα μπορούσε να είναι σε κάποια γωνία της τάξης ή να οριοθετηθεί ως προσωπικός του χώρος η μεριά του στο θρανίο και ο χώρος γύρω της. Θεωρείται σημαντικό να δημιουργείται από τον εκπαιδευτικό ένα καλλιτεχνικό και ανοιχτό περιβάλλον τάξης και να ενθαρρύνονται θετικές συμπεριφορές και όμορφες εμπειρίες στη ζωή των μαθητών. Η καλλιέργεια της προσωπικής αισθητικής πρέπει να είναι μέλημα του δασκάλου. Σε σχολεία όπου ενισχύονται πρακτικές συνεργασίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας, όπως σε περισσότερα από 20.000 σχολεία των ΗΠΑ (Evaluation Systems Design, 2010), και όπου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα «Learning for Life», το οποίο ακολουθεί τις αρχές των οικολογικών προσεγγίσεων, έχει

παρατηρηθεί γενική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών (Syndics Research Corporation & Ryan, 2005).

- Κάθε πρωί και μεσημέρι ο εκπαιδευτικός θα χαιρετά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Οι οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης στηρίζονται σε πέντε βασικές αξίες: στη φροντίδα, στον σεβασμό, στην εμπιστοσύνη, στις ηθικές αρχές, στην ευθύνη και στην οικογένεια. Όσο οι εκπαιδευτικοί εμφυσούν αυτές τις αξίες στη σχολική ζωή, τόσο οι μαθητές, όταν θα αντιμετωπίζουν διλήμματα, θα στρέφονται σε πιο ηθικές και θετικές αποφάσεις (Jones & Stoodley, 1999). Όταν ο εκπαιδευτικός αφιερώνει λίγα λεπτά για τον κάθε μαθητή του ξεχωριστά ως μία ένδειξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος προς αυτόν δημιουργεί μία σχέση φροντίδας, εμπιστοσύνης και οικειότητας. Οι μαθητές, μάλιστα, επωφελούμενοι από αυτά τα λίγα λεπτά που αφιερώνει ο δάσκαλος για τον καθένα ξεχωριστά, έχουν και τη δυνατότητα να του εκμυστηρευτούν κάτι σημαντικό για εκείνους. Ο εκπαιδευτικός της τάξης, λοιπόν, μπορεί να δημιουργεί ευχάριστες εμπειρίες αγάπης, χαράς και θαλπωρής δίνοντας έτσι στους μαθητές την ευκαιρία να βιώσουν θετικά συναισθήματα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα συναισθήματα που βιώνουν ύστερα από κάθε ενέργεια που πραγματοποιούν (Ji et al., 2005). Έπειτα από τέτοιες θετικές εμπειρίες, θα αποκτήσουν κίνητρα για θετική αλλαγή.

2.3.6.1.2. Παρέμβαση 2: Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης

- Υπευθυνότητα. Κάθε μαθητής θα είναι υπεύθυνος για κάτι. Άλλος υπεύθυνος για τον καθαρισμό του πίνακα, άλλος υπεύθυνος για τη στοίχιση των μαθητών όταν χρειαστεί να γίνουν σειρές, άλλος υπεύθυνος για να μαζεύει τα χαρτιά και τις φωτοτυπίες που έχει μοιράσει ο εκπαιδευτικός, άλλος υπεύθυνος για να πηγαίνει και να βγάζει φωτοτυπίες κ.ά. Ο εκπαιδευτικός της τάξης πρέπει να προσπαθεί συνεχώς να βοηθάει τους μαθητές του να αποκτήσουν ικανότητες αυτορρύθμισης. Είναι σημαντικό να έχει ενεργό ρόλο στις διαδικασίες που πραγματοποιούνται στην τάξη και να ενισχύει τις προσπάθειες των μαθητών ώστε οι δράσεις τους να είναι αποτελεσματικές. Δείχνοντάς τους εμπιστοσύνη και καθιστώντας τους υπεύθυνους για διάφορες εργασίες μέσα στην τάξη που αφορούν όλους, επιτυγχάνεται ακριβώς αυτό. Έτσι, αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους και βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους. Ως αποτέλεσμα, ενώ κάποιοι μαθητές πίστευαν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν σε πολλά ζητήματα, με την εμπιστοσύνη και τη βοήθεια του εκπαιδευτικού διαπιστώνουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Ακόμα, βρισκόμενοι σε θέσεις ευθύνης, αντιλαμβάνονται

τις ανάγκες της τάξης και καταφέρνουν βιωματικά να αυτοπειθαρχούν. Όσο πιο πολλά επιτεύγματα φέρουν εις πέρας, τόσο η συμπεριφορά τους αλλάζει και μαθαίνουν και οι ίδιοι να εσωτερικεύουν την αυτορρύθμιση (McCaslin et al., 2006).

- Οι μαθητές είναι καλό να κάθονται εκεί όπου θέλει ο εκπαιδευτικός και όχι εκεί όπου θέλουν οι ίδιοι. Η θέση των θρανίων θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα αφενός στον εκπαιδευτικό να φτάνει ανά πάσα στιγμή τον κάθε μαθητή και αφετέρου στους μαθητές να κινούνται με ευκολία στην τάξη και να έχουν μέσα στο οπτικό τους πεδίο τον εκπαιδευτικό και τον πίνακα. Ο σχηματισμός Π βοηθά να νιώθουν όλοι ότι συμμετέχουν και προτείνεται να δοκιμαστεί. Επιλέγοντας ο ίδιος ο δάσκαλος πού θα κάθονται οι μαθητές, είτε αποφεύγει να τοποθετήσει στο ίδιο θρανίο δύο μαθητές που μιλάνε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε τοποθετεί στο ίδιο θρανίο δύο μαθητές που δεν έχουν καλές σχέσεις ώστε να συμφιλιωθούν. Επίσης, ανά πάσα ώρα και στιγμή, μπορεί να χρειαστεί να αλλάξει θέση τους μαθητές ώστε να απομονωθεί κάποιος μαθητής που δημιουργεί αναστάτωση και να μπορέσει ο ίδιος να επιστρέψει απερίσπαστος στη διδασκαλία του μαθήματος. Ο δάσκαλος είναι καλό να χρησιμοποιεί την εξουσία του στην τάξη προς όφελος των μαθητών, χωρίς όμως να γίνεται αυταρχικός (Marshall, 2007). Αυτό θα το πετύχει δημιουργώντας τέτοιες συνθήκες στην τάξη ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται να εξασκούν την αυτοπειθάρχησή τους.
- Εξάσκηση στη στοίχιση σε σειρά και στο περπάτημα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει κίνητρα στους μαθητές και κάποιες επιλογές με οδηγίες όπως: «Εφόσον για κάποια μέτρα περπατήσουμε όμορφα σε ουρά και στοιχισμένα μετά θα κάνουμε αγώνα ταχύτητας». Διάφορες δραστηριότητες όπως και η παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν για να ενισχυθεί η αυτορρύθμιση των μαθητών (Marshall, 2007). Έτσι, τα παιδιά μέσα από τέτοιες πρακτικές δραστηριότητες μπορούν να αναλογιστούν τη συμπεριφορά τους και τις συνέπειές της αλλά και να αυτοαξιολογηθούν.
- Ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί τον ελεύθερο χρόνο ως ένα κίνητρο για να ενθαρρύνει τις θεμιτές συμπεριφορές παρουσιάζοντας τις συνέπειες της κάθε συμπεριφοράς, ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν τις αυτορρυθμιστικές τους ικανότητες. Πρέπει να εξηγήσει στους μαθητές ότι, αν τηρούν τους κανόνες της τάξης και ακολουθούν τις οδηγίες του, θα τους διαθέτει κάποιον χρόνο στο τέλος της διδακτικής ώρας για χαλάρωση ή για μια δημιουργική δραστηριότητα· σε αντίθετη περίπτωση, που οι μαθητές δεν τηρούν τους κανόνες και τις οδηγίες, θα τους

καταστήσει σαφές ότι δεν θα τους διαθέσει αυτόν τον χρόνο στο τέλος της διδακτικής ώρας γιατί θα τον έχει σπαταλήσει για να τους υπενθυμίσει του κανόνες του σχολείου και τη σημασία που έχει η τήρησή τους. Για παράδειγμα, μπορεί να πει στους μαθητές ότι: «Έχετε τέσσερα λεπτά για να μαζέψετε τα καλλιτεχνικά και να ετοιμαστείτε για το μάθημα της ιστορίας. Ο χρόνος που θα περισσέψει στο τέλος του μαθήματος θα είναι ελεύθερος χρόνος». Είτε να τους πει: «Συνεργαστήκατε πολύ καλά σήμερα και δείξατε υπευθυνότητα στις ομαδικές δραστηριότητες. Επομένως, κερδίσατε πέντε λεπτά ελεύθερου χρόνου». Είτε ακόμα και να πει: «Ευχαριστώ που δείξατε ωριμότητα και υπευθυνότητα όταν βγήκα από την αίθουσα για να μιλήσω με τον διευθυντή, κερδίσατε τρία λεπτά ελεύθερου χρόνου». Να σημειωθεί πως ο ελεύθερος χρόνος ως επιβράβευση θα δίνεται με μέτρο και σύνεση. Αυτό σημαίνει ότι ο δάσκαλος θα επιλέγει έναν λόγο κάθε φορά για να δώσει τη συγκεκριμένη επιβράβευση στο τέλος της διδακτικής ώρας.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τον ελεύθερο χρόνο για:

– καλλιτεχνικές δραστηριότητες,
– ιχνογραφήματα με το θέμα του μαθήματος,
– διακόσμηση της τάξης,
– καλλιτεχνική δράση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή,
– μουσικές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, να μάθουν ένα τραγούδι σχετικό με το μάθημα,
– εκμάθηση παιχνιδιών,
– εμβάθυνση σε ένα θέμα προσωπικού ενδιαφέροντος,
– διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων, και
– συγγραφή άρθρων για εφημερίδα.

Ο εκπαιδευτικός με πολλές στρατηγικές και δράσεις μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ενισχύσουν τις ικανότητες της αυτορρύθμισής τους. Η αναπτυξιακή πειθάρχηση κάνει λόγο για την κοινότητα της τάξης, δίνοντας σημασία στο να νιώθουν οι μαθητές ότι ανήκουν σε αυτήν και ότι υπάρχει αλληλοσεβασμός ανάμεσα σε όλα τα μέλη της τάξης. Τονίζει, όμως, ταυτόχρονα αφενός τη σημασία της φροντίδας και του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, αφετέρου, τη σημασία που έχει η αυτοπειθάρχηση των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από δράσεις που προάγουν την υπευθυνότητα των μαθητών χρησιμοποιώντας ακαδημαϊκά και καλλιτεχνικά κίνητρα (Muñoz & Vanderhaar, 2006).

2.3.6.1.3. Παρέμβαση 3: Υποστηρικτικές προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταγράφει τις συζητήσεις με τους γονείς, τις οικογένειες και τους κηδεμόνες, επειδή οι γονείς είναι πολλοί. Καλό είναι να κρατάει ένα σημειωματάριο και να διαθέτει για κάθε οικογένεια/μαθητή κάποιες σελίδες, στις οποίες να καταγράφει με ποιον μένει το παιδί, ποιος το φροντίζει τις περισσότερες ώρες και ποια θέματα προβληματίζουν την κάθε οικογένεια και τι συμβαίνει στη ζωή του παιδιού εκείνο το διάστημα.
- Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να συντάξει μία φόρμα για τις συζητήσεις με τους γονείς η οποία να περιέχει συγκεκριμένα πεδία προς συμπλήρωση, όπως με ποιον μίλησε, πότε έγινε η επικοινωνία, πώς έγινε η επικοινωνία (με email, τηλεφωνικά ή διά ζώσης). Θεωρείται δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στη διάθεσή του και τα τηλέφωνα και τα email των γονιών. Στο τέλος της φόρμας, είναι καλό να υπάρχει κενός χώρος ώστε να γράφει μία περίληψη της συζήτησης καθώς και τι συμφωνήθηκε να κάνουν από κοινού και τι ξεχωριστά. Ακόμα, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να καταγράφει τις φορές που προσπάθησε να επικοινωνήσει με την οικογένεια και δεν τα κατάφερε, καθώς και τα μηνύματα που άφησε σε τηλεφωνητή ή σε κάποιο άλλο πρόσωπο για να τα διαβιβάσει στους γονείς. Η λεπτομερής καταγραφή της κάθε επικοινωνίας βοηθά τον εκπαιδευτικό να έχει συγκεντρωμένα όλα τα στοιχεία που αφορούν τον κάθε μαθητή του και έτσι η επικοινωνία με το οικογενειακό του περιβάλλον να έχει θετικά και ουσιαστικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και ουσιαστική επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή αλλά και με τους συναδέλφους τους και, γενικότερα, με όλα τα μέλη της κοινότητας (Dreikurs, 1968).
- Εξάσκηση στο παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές διαθέτουν κρίση και είναι δόκιμο ο εκπαιδευτικός να τους δίνει ευκαιρίες να αντιλαμβάνονται ποιες συμπεριφορές είναι προβληματικές και ποιες όχι. Είναι προτιμότερο οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους μέσα από μία άλλη οπτική γωνία και να μπαίνουν στη θέση του αλλού ώστε να συνειδητοποιούν τα λάθη τους, παρά να μαθαίνουν μέσω των τιμωριών (Nelsen et al., 1997). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση, όπως και μέσα από το παράδειγμα και τη στάση τους, πρέπει να δείχνουν στους μαθητές πώς γίνονται αντιληπτές στην κοινωνία κάποιες συμπεριφορές και πόσο διαφορετικά μπορεί ο κάθε άνθρωπος να αντιλαμβάνεται και να αντιμετωπίζει μία κατάσταση (Nelsen et al.,1997).

2.3.6.1.4. Παρέμβαση 4: Κοινοτικές προσεγγίσεις στη διαχείριση τάξης

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών του, συγκεκριμένα:
  – οικογενειακό ιστορικό και δομή,
  – εκπαιδευτικό υπόβαθρο,
  – διαπροσωπικές σχέσεις οικογένειας,
  – χρήση της πειθάρχησης στο σπίτι και στην κουλτούρα,
  – πολιτιστική έννοια, σύμπλεγμα του χώρου και του χρόνου,
  – θρησκευτική πίστη και περιορισμοί,
  – έθιμα φαγητού και προτιμήσεις,
  – υγεία και υγιεινή, και
  – παραδόσεις, έθιμα, ιστορία και αργίες-εθνικές γιορτές που έχει η κουλτούρα του κάθε μαθητή.

  Σύμφωνα με τις κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, η έννοια της κοινότητας αποτελεί θεμέλιο της διαχείρισης της τάξης. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα, αυτή της τάξης τους, φέρονται με μεγαλύτερη υπευθυνότητα (Kohn, 1996). Οι συζητήσεις στην τάξη που αφορούν το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών στοχεύουν ακριβώς σε αυτό, να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν το υπόβαθρο ο ένας του άλλου και να αναγνωρίσουν τόσο τη μοναδικότητα του καθενός όσο και τα στοιχεία που τους ενώνουν. Ακόμα, η εστίαση στην προσωπική ζωή του καθενός τους βοηθά να αντιληφθούν ότι η τάξη και το σχολείο δεν είναι απλώς ένας χώρος που εστιάζει στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αλλά και ένας χώρος που εστιάζει στον καθένα ξεχωριστά ως άτομο και σε όλους μαζί ως μία ομάδα, μία κοινότητα.
- Τα γενέθλια των παιδιών και του εκπαιδευτικού μπορούν να γιορτάζονται στην τάξη (την τελευταία μισή ώρα κάποιας διδακτικής ώρας) και, όσον αφορά τα γενέθλια των παιδιών που πέφτουν την περίοδο των διακοπών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να εορτάζονται σε έναν συγκεκριμένο μήνα. Ο εορτασμός των γενεθλίων των μαθητών στοχεύει, επίσης, στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» εκ μέρους των μαθητών. Η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινότητα επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο των μαθητών (Watson & Battistich, 2006).
- Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να κρατάει σημειώσεις με κάποιες από τις αθέμιτες συμπεριφορές των μαθητών και να καταγράφει:
  – Τι προσπαθεί να πετύχει ο μαθητής με αυτή τη συμπεριφορά;
  – Ποιο είναι το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς;

– Αυτή η συμπεριφορά επηρεάζει ή ενοχλεί κάποιον άμεσα;

– Έχει υποστεί σωματική ή ψυχολογική βλάβη αυτός ο μαθητής; (π.χ., Προηγήθηκε κάποιος καβγάς; Κάποιος τον έβρισε; Κάποιος τρίτος απειλείται;)

– Φαίνεται ότι αυτή η συμπεριφορά να είναι προσωρινή;

Στις κοινοτικές προσεγγίσεις δίνεται έμφαση στην παρακολούθηση και καταγραφή των συμπεριφορών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό αλλά και μία πιο βαθιά παρατήρηση των μαθητών με τις πιο δύσκολες συμπεριφορές. Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης καθιστούν δύσκολη αυτή την παρατήρηση που, όμως, είναι τόσο καίρια για τη βαθύτερη κατανόηση των μαθητών αλλά και για την ουσιαστική επίλυση, εν τέλει, των προβλημάτων στην τάξη (Kohn, 2005). Ο στόχος της καταγραφής των συγκεκριμένων παρατηρήσεων από τον εκπαιδευτικό είναι η κατανόηση των αιτιών της συμπεριφοράς του μαθητή, των κινήτρων πίσω από αυτές αλλά και η εύρεση του σωστού τρόπου αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλογιστεί ποιες είναι οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του και προβαίνουν σε αυτές τις συμπεριφορές. Για να μπορεί ο εκπαιδευτικός της τάξης να αντιμετωπίζει, να μορφώνει, να καλλιεργεί και να διδάσκει τους μαθητές του πρέπει να μπορεί να κατανοεί ποιοι είναι και να τους αποδέχεται για αυτό που είναι χωρίς να εμμένει σε αυτό που κάνουν (Kohn, 2005: 2).

2.3.6.2. Σχεδιασμός ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων

2.3.6.2.1. Δραστηριότητα 1: «Περπατήματα»

Ο εκπαιδευτικός μετακινεί τα έπιπλα και διαμορφώνει έναν άνετο χώρο για να μπορούν να περπατήσουν τα παιδιά χωρίς να σκοντάψουν σε εμπόδια. Εξηγεί στα παιδιά ότι όλοι θα γίνουν «ηθοποιοί» και πρέπει να μιμηθούν τον φανταστικό ρόλο που τους λέει. Όλα τα παιδιά μαζί θα «εκτελούν» τον ρόλο. Στη συνέχεια, λέει στους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι και να αρχίσουν να περπατάνε ελεύθερα στον χώρο της τάξης τους. Τους παρακινεί να περπατάνε σαν: α) γέροι, β) μωρά που κάνουν τα πρώτα τους βήματα, γ) να φοράνε ψηλά τακούνια, δ) να σέρνουν τις παντόφλες τους, ε) να τους τραβάει ένα σκυλί, στ) να βουλιάζουν στο χιόνι, ζ) να κουβαλούν βαριές τσάντες, η) να περπατούν ξυπόλητοι στην καυτή άμμο, και θ) να γλιστρούν στον πάγο. Στο τέλος, ξεκινούν να περπατούν πάλι με τον δικό τους τρόπο.

Ο εκπαιδευτικός, αφού δώσει συγχαρητήρια στα παιδιά και τους πει ότι όλα έπαιξαν υπέροχα τον ρόλο τους, τους ζητάει να επιστρέψουν στα καθίσματά τους και να συζητήσουν αν τους άρεσε το παιχνίδι και τι άλλες ιδέες έχουν να προτείνουν. Μπορούν την επόμενη φορά να προσποιηθούν τρόπους περπατήματος που προτάθηκαν από τα παιδιά.

Διάρκεια χρόνου: 15 λεπτά.

Στόχοι: η ενεργοποίηση και η μη λεκτική επικοινωνία.

Στόχοι σε σχέση με τη διαχείριση τάξης: Αντίληψη σώματος, σωματική και κινητική έκφραση, ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις ατομικές ικανότητες, διερεύνηση των κινητικών δυνατοτήτων, ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, τήρηση των κανόνων, σύσφιξη των σχέσεων, ενθάρρυνση, συμμετοχή, μείωση της επιθετικότητας, αυτοπεποίθηση.

Τα παιδιά μέσω αυτής της δραστηριότητας μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα το σώμα τους και τις λειτουργίες των επιμέρους τμημάτων του. Με το να συμμετέχουν όλα μαζί σε μία τέτοια ομαδική δραστηριότητα διασκεδάζουν, δένονται σαν ομάδα, εκτονώνουν διάφορες εντάσεις και μειώνεται η επιθετικότητά τους. Επίσης, παρουσιάζονται διάφορες πτυχές του χαρακτήρα των παιδιών και γνωρίζουν καλύτερα το ένα το άλλο. Ο εκπαιδευτικός με το να συμμετέχει και ο ίδιος σε τέτοιες δραστηριότητες δένεται με τους μαθητές του και δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον στην τάξη (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.3.6.2.2. Δραστηριότητα 2: «Η συνάντηση»

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα απαιτεί ελεύθερο χώρο. Ο εκπαιδευτικός μεταφέρει τα καθίσματα στο πλάι για να μπορέσουν τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα. Στη συνέχεια, προτείνει στους μαθητές να κινηθούν στον χώρο, να συναντήσουν τους συμμαθητές τους και να τους χαιρετήσουν σαν να τους γνωρίζουν για πρώτη φορά. Στο δεύτερο είδος συνάντησης, να παραστήσουν ότι συναντιούνται και χαιρετιούνται ύστερα από πολύ καιρό. Το τρίτος είδος συνάντησης να σχετίζεται με αγαπημένα πρόσωπα. Στο τέταρτο είδος ο εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να κάνουν έναν χαιρετισμό μέσα από τον οποίο να εκδηλώσουν τα συναισθήματα που νιώθουν για το άτομο που χαιρετούν.

Ενώ το πρώτο είδος συνάντησης αφορά κυρίως τους τυπικούς χαιρετισμούς, το δεύτερο είδος και το τρίτο αφορούν την εξωτερίκευση συναισθημάτων διαφορετικών εντάσεων. Το τέταρτο είδος αφορά την έκφραση συγκεκριμένων συναισθημάτων λόγω της ήδη υπάρχουσας σχέσης με τους συμμαθητές τους.

Διάρκεια χρόνου: 20 λεπτά.

Στόχοι: Η ενεργοποίηση και η μη λεκτική επικοινωνία.

Στόχοι σε σχέση με τη διαχείριση τάξης: Σωματική και κινητική έκφραση, πλευρική κυριαρχία, ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, συνεργασία, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, ανάπτυξη σεβασμού, ενίσχυση ταυτότητας, σύσφιξη σχέσεων.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι μία καλή ευκαιρία για συζήτηση και εξοικείωση με τη μη λεκτική επικοινωνία (τι μηνύματα στέλνουμε στους άλλους άθελά μας

μέσω των εκφράσεων του προσώπου και των κινήσεων του σώματός μας). Ο εκπαιδευτικός, επενδύοντας σε τέτοιες δραστηριότητες, μπορεί να πετύχει ένα καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη και, ως εκ τούτου, αποτελεσματικότερη διαχείρισή της.

Μετά το τέλος της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να πουν πώς ένιωσαν, για παράδειγμα, έπειτα από το τρίτο είδος συνάντησης. Μπόρεσε, δηλαδή, να μεταφέρει κάθε παιδί τα συναισθήματά του μέσω του χαιρετισμού του ή ο συμμαθητής του δεν τα αντιλήφθηκε; Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κατανοήσει με ποιους χαιρετισμούς ένιωσαν οι μαθητές καλύτερα. Μπορεί να αξιοποιήσει το τέταρτο είδος της συνάντησης κατά το οποίο τα παιδιά εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους για το άτομο που χαιρετούν, να εντοπίσει τυχόν προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις και μέσω του διαλόγου να προχωρήσει στην επίλυσή τους (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.3.6.2.3. Δραστηριότητα 3: «Δένομαι – Λύνομαι»

Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι και να σταθούν ο ένας δίπλα στον άλλο χωρίς συγκεκριμένη διάταξη. Στη συνέχεια, να σταυρώσουν τα χέρια τους και να πιάσουν το χέρι των παραδιπλανών τους που βρίσκονται δεξιά και αριστερά τους. Με αυτό τον τρόπο, είναι όλοι μπερδεμένοι και πρέπει να προσπαθήσουν να ξεμπερδευτούν χωρίς να λύσουν τα χέρια τους. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση.

Διάρκεια χρόνου: 30 λεπτά.

Στόχοι: Η ενεργοποίηση, ο συντονισμός, η ευλυγισία και η γνώση του σώματος.

Στόχοι σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης: Αντίληψη σώματος, οπτικοκινητικός συντονισμός, όξυνση της προσοχής, ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις ομαδικές ικανότητες, δέσιμο της ομάδας, ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών, συνεργασία, ανάπτυξη αυτορρύθμισης, ανάπτυξη σεβασμού και ενσυναίσθησης, μάθηση μέσω της κοινότητας, υπακοή σε κανόνες και οδηγίες.

Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να φέρονται με ηρεμία και σεβασμό, αλλά και να μαθαίνουν να ελέγχουν τις απότομες συμπεριφορές τους. Μέσα από τέτοιες ομαδικές δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν μόνα τους να επιλέξουν ποιες συμπεριφορές αποδέχονται και ποιες όχι, και έτσι να κοινωνικοποιούνται. Επίσης, ο εκπαιδευτικός ως παρατηρητής μπορεί να επεμβαίνει και να υποδεικνύει στα παιδιά αφενός ποιες συμπεριφορές είναι οι μη αποδεκτές και αφετέρου τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να φερθούν διαφορετικά σε περιστάσεις όπου μπορεί να προκληθεί ένταση ή δυσανασχέτηση. Όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι ένας ωραίος τρόπος να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του, να

αντιληφθεί τις μεταξύ τους δυναμικές και να επέμβει βοηθητικά και υποστηρικτικά ώστε να βελτιωθούν οι μεταξύ τους σχέσεις (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.3.6.2.4. Δραστηριότητα 4: «Κόκκινο και πράσινο φως»

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά το πόσο σημαντικό είναι να ακολουθούν τους κανόνες και πώς η γνώση των κανόνων σώζει πολλές φορές ζωές. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός. Όπως το κόκκινο και το πράσινο φως στα φανάρια, έτσι και ο εκπαιδευτικός στέκεται στην άλλη άκρη της αίθουσας, απέναντι από τα παιδιά, παριστάνοντας το φανάρι. Τα παιδιά τρέχουν προς το μέρος του μέχρι να τον φτάσουν. Ως «φανάρι» κρατάει στα χέρια του διάφορα χρώματα για να παραστήσει τις εντολές «Σταμάτα», «Ξεκίνα». Διαλέγει διαφορετικά χρώματα από τα συνηθισμένα κόκκινο και πράσινο, όπως μοβ για το «Ξεκίνα» και πορτοκαλί για το «Σταμάτα» και, στη συνέχεια, τα χρησιμοποιεί αντίθετα. Επίσης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά σχήματα αντί για χρώματα, όπως, για παράδειγμα, κίτρινο τετράγωνο για το «Ξεκίνα» και κίτρινο τρίγωνο για το «Σταμάτα». Στο τέλος, τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να παριστάνουν μία φορά το καθένα το «φανάρι».

Διάρκεια χρόνου: 30 λεπτά.

Στόχοι: η ενεργοποίηση, η διασκέδαση, η σύσφιξη των σχέσεων και η απόκτηση γνώσεων πάνω στα χρώματα και τα σχήματα.

Στόχοι σε σχέση με τη διαχείριση τάξης: δόμηση χώρου και χρόνου, οπτικοκινητικός συντονισμός, αυτορρύθμιση, ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις ατομικές ικανότητες, ακολουθία οδηγιών, απομνημόνευση κανόνων, αυτοπειθάρχηση, εξάσκηση στη διατήρηση προσοχής, μείωση επιθετικότητας, παρεμβάσεις για ρύθμιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά μαθαίνουν κυρίως να απομνημονεύουν κανόνες αλλά και να τους ακολουθούν, μια ικανότητα η οποία είναι εξαιρετικά σημαντική αν θέλει ο εκπαιδευτικός να κυριαρχεί ηρεμία και αρμονία στην τάξη του ώστε οι μαθητές του να εξελιχθούν ακαδημαϊκά. Τα παιδιά αρχικά αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των κανόνων και, στη συνέχεια, μαθαίνουν να πειθαρχούν τον εαυτό τους για να καταφέρουν στο τέλος να περάσουν και τα ίδια καλά (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.3.6.2.5. Δραστηριότητα 5: «Η βροχή»

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στα παιδιά ότι αυτή η δραστηριότητα απαιτεί να ελέγχουν τις κινήσεις τους και μέσα από τον έλεγχο να βιώσουν το αίσθημα της βροχής. Χρησιμοποιείται μουσική με ήχους βροχής. Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια και διαλέγουν όποιον θέλουν

από τους συμμαθητές τους. Ο ένας θα είναι η βροχή που θα αρχίζει να «ψιχαλίζει» τον άλλο δίνοντάς του απαλά χτυπήματα με τα δάχτυλα σε όλο το σώμα, από το κεφάλι μέχρι τα πόδια. Ο άλλος –αυτός που «βρέχεται»– μπορεί αν θέλει να κλείσει τα μάτια του. Όταν ξεκινήσει η μουσική, αρχίζει και η δραστηριότητα. Η βροχή δυναμώνει σιγά σιγά. Στη συνέχεια, «σκουπίζουν» και «στεγνώνουν» τα ζευγάρια τους και μετέπειτα αλλάζουν ρόλους. Στο τέλος, όποιος θέλει μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του ή κάποιο συναίσθημα.

Διάρκεια χρόνου: 15 λεπτά.

Στόχοι: Η χαλάρωση και η καλλιέργεια της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Στόχοι σε σχέση με τη διαχείριση τάξης: Αντίληψη σώματος, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, καλλιέργεια ενσυναίσθησης και σεβασμού, αύξηση θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, μείωση επιθετικότητας των παιδιών.

Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, η χαλάρωση μπορεί να μειώσει την επιθετικότητα των παιδιών, αφού με την ηρεμία του σώματος γαληνεύει και το πνεύμα τους και αποφεύγονται κρίσεις θυμού. Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους τρόπους να ηρεμούν τον εαυτό τους και να χαλαρώνουν, ώστε να είναι πιο ψύχραιμα και αποδοτικά στην αντιμετώπιση οποιασδήποτε κατάστασης. Τέτοιες δραστηριότητες χαλάρωσης είναι απαραίτητες ύστερα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που μπορεί να προκαλέσουν ένταση, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να ξανακατεβάσουν τους παλμούς, να χαλαρώσουν και να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να συνεχίσει το μάθημα του (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003).

2.3.7. Δράση

Η δεύτερη φάση, εκείνη της δράσης, ξεκινά με την είσοδο της ερευνήτριας στον σχολικό χώρο. Η ερευνήτρια γνωρίζεται από κοντά με την εκπαιδευτικό της τάξης και αφιερώνουν χρόνο για να συζητήσουν σχετικά με την παρέμβαση. Η συγκεκριμένη φάση περιλαμβάνει την υλοποίηση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων και των ιχνογραφημάτων. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός καθοδηγείται από την ερευνήτρια ώστε να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση και η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων.

1η μέρα

Την πρώτη μέρα που η ερευνήτρια φθάνει στο σχολείο, αφού χαιρετάει τους μαθητές, βρίσκεται με την εκπαιδευτικό της τάξης για την προγραμματισμένη ημιδομημένη συνέντευξη πριν από την παρέμβαση, προσπαθώντας να ανιχνεύσει ποιο ήταν το κλίμα της τάξης έως τώρα. Στη συνέχεια, αρχίζει να μοιράζει τα ερωτηματολόγια σε πέντε μαθητές και

να διεξάγει τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τέσσερις άλλους, τους οποίος επέλεξε με τυχαία δειγματοληψία. Έπειτα, ζητάει από όσους μαθητές επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν τα ιχνογραφήματα που αφορούν τα συναισθήματά τους για την τάξη έως τώρα και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, με σκοπό τη σκιαγράφηση του κλίματος της τάξης.

2η μέρα

Η παραπάνω διαδικασία συνεχίζεται και τη δεύτερη μέρα, έως ότου ολοκληρωθούν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα ιχνογραφήματα.

3η μέρα

Την τρίτη μέρα η ερευνήτρια συναντιέται με την εκπαιδευτικό για να της εξηγήσει ακόμα πιο αναλυτικά τις οδηγίες που θα ήθελε να ακολουθηθούν αλλά και να συζητήσει μαζί της για τυχόν τροποποιήσεις σε αυτές. Η παρέμβαση μέσω αυτών των οδηγιών πρόκειται να ξεκινήσει από σήμερα. Έτσι ξεκινάνε αμέσως οι παρεμβάσεις που αφορούν και τους 14 μαθητές και θα διαρκούν όλη τη μέρα, κάθε μέρα, για τις επόμενες δύο εβδομάδες. Οι παρεμβάσεις αυτές είναι: η μουσική στα διαλείμματα, η καθημερινή προετοιμασία του εκπαιδευτικού με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, ο ορισμός των υπεύθυνων της τάξης, οι καθημερινοί χαιρετισμοί κατά την είσοδο και έξοδο των μαθητών από την τάξη, η χρήση του ελεύθερου χρόνου ως ένα κίνητρο υπακοής στους κανόνες, η καταγραφή των συνομιλιών του εκπαιδευτικού με τους γονείς, ο εορτασμών των γενεθλίων των μαθητών και του εκπαιδευτικού σε περίπτωση που συμπέσουν στο διάστημα αυτών των δύο εβδομάδων και η καταγραφή των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών όπως και των πιθανών αιτιών αυτών των συμπεριφορών.

4η μέρα

Συνεχίζονται όλες οι παρεμβάσεις. Οι περισσότερες αφορούν μία ρουτίνα που επαναλαμβάνεται καθημερινά. Η εκπαιδευτικός της τάξης τη δεύτερη ώρα, επειδή έλειπε ένας εκπαιδευτικός ειδικότητας, αποφάσισε να πραγματοποιήσουμε την παρέμβαση που αφορά την εξάσκηση στο περπάτημα και τη στοίχιση σε ουρά. Η παρέμβαση αυτή ανήκει στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης και είχε δοθεί η οδηγία να επαναληφθεί τουλάχιστον τρεις φορές. Κατά την εξάσκηση στην ουρά, η εκπαιδευτικός οδήγησε τους μαθητές από την τάξη τους στο προαύλιο και τους στοίχισε. Στη συνέχεια, τους ενημέρωσε πως θα πάμε έναν μικρό περίπατο έξω από το σχολείο σε έναν χωματόδρομο και,

κατά τη διάρκεια του περιπάτου, ενώ οι μαθητές θα διατηρούν την ουρά και θα περπατάνε στοιχισμένα και ήρεμα, η εκπαιδευτικός θα σταματάει το περπάτημα και θα τους δίνει την εντολή να τρέξουν, μεταμορφώνοντας έτσι τον περίπατο σε αγώνα ταχύτητας. (Ευτυχώς το σχολείο βρίσκεται σε ένα μικρό χωριό στην εξοχή, οπότε δίδονται αυτές οι ευκαιρίες για περίπατο εκτός σχολικού χώρου.) Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και έβαλαν όντως τα δυνατά τους ώστε να τιθασεύσουν τις παρορμήσεις τους και να περπατήσουν κόσμια. Η όλη δράση δημιούργησε πολλά συναισθήματα χαράς και γέλιου. Κάθε φορά που η δασκάλα έβλεπε τα παιδιά να περπατούν, σωστά τους έδινε την εντολή να τρέξουν, κάτι που τα χαροποιούσε ιδιαίτερα. Τη στιγμή, όμως, που τους έλεγε «Σταματήστε» για να περπατήσουν και ξαναστοιχηθούν έμπαιναν αμέσως στη γραμμή.

Εικόνα 1: Στοίχιση σε ουρά

Αυτό συνεχίστηκε για πολλά μέτρα και στη συνέχεια στοιχήθηκαν και ξαναπερπάτησαν σε γραμμή για να μπουν στον σχολικό χώρο και στην τάξη τους με ηρεμία. Η εκπαιδευτικός τους εξήγησε ότι, κάθε φορά που είτε θα βγαίνουν για να πάνε στο μάθημα της γυμναστικής είτε θα γυρνάνε από αυτό, θα στοιχίζονται και θα περπατάνε με αυτόν τον τρόπο, αλλά και κάθε φορά που θα γυρνάνε από την προσευχή. Σκοπός είναι, φυσικά, να εξασκηθούν τα παιδιά στην αυτορρύθμιση και να μάθουν να τιθασεύουν τις παρορμήσεις τους. Είναι μία πολύ καλή ευκαιρία να αποκτήσουν αυτοπειθάρχηση οι μαθητές που δεν έχουν και να βελτιωθούν όσοι ήδη έχουν.

Την τέταρτη μέρα αρχίζουν και οι δραστηριότητες. Αυτό σημαίνει ότι στο τέλος κάθε σχολικής ημέρας θα ολοκληρώνεται και μία δραστηριότητα και στο τέλος της τέταρτης μέρας θα πραγματοποιείται η πρώτη δραστηριότητα, τα «Περπατήματα». Η εκπαιδευτικός προετοιμάζει τα παιδιά για τη δραστηριότητα που θα ακολουθήσει μέσω μιας αφόρμησης, η οποία μπορεί να είναι μία ιστορία που θα τους διηγηθεί δείχνοντας με το σώμα της διάφορους τρόπους περπατήματος. Ταυτόχρονα, προετοιμάζει τον χώρο μαζί με την ερευνήτρια για να διεξαχθεί η δραστηριότητα. Αφότου πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά ρωτώντας τα, για αρχή, αν θα μπορούσαν να προτείνουν και άλλους διαφορετικούς τρόπους περπατήματος και ακούει τις ιδέες τους. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, πρότεινε να περπατήσουν σαν βατράχια. Η εκπαιδευτικός δίνει χρόνο στους μαθητές να εκτελέσουν τις ιδέες τους.

Εικόνα 2: Διάφοροι τρόποι περπατήματος: «τα βατραχάκια»

Στη συνέχεια, ρωτάει τους μαθητές πόσο τους άρεσε η δραστηριότητα, τι διαφορετικό νιώσανε, τι παρατηρήσανε κ.ά. Μπορεί να τους ρωτήσει και τι δεν τους άρεσε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Η ίδια προσπαθεί να παρατηρήσει αν τα παιδιά ανέπτυξαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα και αν μπόρεσαν να αναπτύξουν την έκφρασή τους. Η ερευνήτρια, επίσης, παρακολουθεί και καταγράφει στο ημερολόγιο της έρευνας αν τα παιδιά ακολούθησαν τους κανόνες.

5η μέρα

Η εκπαιδευτικός συνεχίζει να πραγματοποιεί τις παρεμβάσεις που αφορούν τη ρουτίνα των μαθητών και έχουν δοθεί από την ερευνήτρια. Μία από τις παρεμβάσεις που βασίζεται στις

οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης είναι και η διακόσμηση του προσωπικού χώρου των μαθητών. Αυτή η παρέμβαση πραγματοποιείται μία φορά και δεν είναι μία παρέμβαση που αφορά τη καθημερινή ρουτίνα των μαθητών. Έτσι, συναποφασίστηκε από την εκπαιδευτικό και την ερευνήτρια να πραγματοποιηθεί την πέμπτη μέρα. Η ερευνήτρια είχε προμηθευτεί ήδη κορδέλες και διακοσμητικά στοιχεία και την τρίτη ώρα πραγματοποιήθηκε η δράση. Δόθηκαν, λοιπόν, στους μαθητές τα διακοσμητικά υλικά και τους δόθηκε η οδηγία να διακοσμήσουν τη μεριά του θρανίου τους και την καρέκλα τους. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και μάλιστα πολλοί από αυτούς συνεργάστηκαν, ένωσαν τις κορδέλες και τα διακοσμητικά τους υλικά και διακόσμησαν από κοινού όλο το θρανίο τους. Στη συζήτηση που ακολούθησε οι μαθητές είπαν ότι νιώθουν την τάξη περισσότερο σαν το σπίτι τους, είναι πιο χαρούμενοι και αισθάνονται πιο οικεία με τον χώρο. Μάλιστα, πολλοί από αυτούς έδωσαν και ονόματα στις θέσεις τους, όπως η «πράσινη καρέκλα» ή το «πολύχρωμο θρανίο».

Εικόνα 3: Ο στολισμός του θρανίων και της καρέκλας

Στο τέλος της ημέρας, διεξάγεται η δεύτερη δραστηριότητα, η οποία ονομάζεται «Η συνάντηση». Η ερευνήτρια, όπως και στην πρώτη δραστηριότητα, βοηθάει την εκπαιδευτικό να ελευθερώσουν χώρο στην τάξη. Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τη δραστηριότητα και μπορεί, μάλιστα, να τους δείξει μαζί με την ερευνήτρια κάποια παραδείγματα χαιρετισμών. Οι μαθητές, στη συνέχεια, πραγματοποιούν τη δραστηριότητα. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, η ερευνήτρια παρατηρεί κατά πόσο τα παιδιά συνεργάζονται, πόσο καλά συνεργάζονται και κατά πόσο τα παιδιά που δεν συμπαθούν το ένα το άλλο επιλέγουν να χαιρετηθούν ή όχι. Ακόμα, παρατηρεί το κατά πόσο υπάρχουν κάποιες κλίκες στην τάξη και κατά πόσο αυτή η δραστηριότητα βοηθάει τους μαθητές να αφήσουν όλες

αυτές τις κόντρες στην άκρη ώστε να την πραγματοποιήσουν. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές πώς ένιωσαν κατά την τρίτη φάση των χαιρετισμών και ζητάει να της πουν με ποιους συμμαθητές τους απόλαυσαν να χαιρετιούνται. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να ανοίξει μία συζήτηση για τυχόν συμπάθειες και αντιπάθειες μέσα στην τάξη και να επιλυθούν κάποια ζητήματα· για παράδειγμα, αν κάποιον μαθητής δεν ελέγχει καλά το σώμα του και είναι ατσούμπαλος ή αν κάποιος άλλος είναι επιθετικός στις κινήσεις του, μπορεί τώρα να συζητηθεί το θέμα και να επιλυθεί, και να αποφευχθούν στο μέλλον και τυχόν παρεξηγήσεις μεταξύ των μαθητών. Αν κάποιο παιδί αγκαλιάζει πολύ απότομα ή εκφράζει τα συναισθήματά του λίγο απότομα, μπορεί να δοθεί η ευκαιρία για συζήτηση πάνω στο θέμα και τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη μη λεκτική επικοινωνία.

6η μέρα

Συνεχίζονται κανονικά οι υπόλοιπες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, κατά τη διάρκεια της εισόδου και της εξόδου των παιδιών στην τάξη και γενικά καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας.

Την πέμπτη ώρα πραγματοποιήθηκε η συζήτηση που αφορά το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών. Είναι μία παρέμβαση που ανήκει στις κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης. Η εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια της ερευνήτριας, είχε συντάξει από πριν κάποιες ερωτήσεις ως οδηγό για αυτή τη συζήτηση. Οι μαθητές μιλούσαν με τη σειρά έτσι ώστε να έχουν όλοι την ευκαιρία να τοποθετηθούν, αλλά μπορούσαν, επίσης, όσοι ήθελαν να σηκώσουν το χέρι τους και να προσθέσουν κάτι. Η συζήτηση αποδείχθηκε πολύ εποικοδομητική και αποφασίστηκε να συνεχιστεί και μία από τις επόμενες μέρες.

Την έκτη μέρα, όπως και τις προηγούμενες, την τελευταία ώρα τα παιδιά πραγματοποιούν την τρίτη δραστηριότητα με τίτλο «Δένομαι – Λύνομαι». Με τη βοήθεια της ερευνήτριας, η δασκάλα δημιουργεί χώρο στο κέντρο της τάξης όπου θα μαζευτούν τα παιδιά και θα εκτελέσουν τη δραστηριότητα. Η ερευνήτρια παρατηρεί και καταγράφει κατά πόσο η δραστηριότητα αυτή βοηθάει τα παιδιά να αυξήσουν την προσοχή τους, κατά πόσο ενισχύεται η εμπιστοσύνη τους στις σωματικές τους ικανότητες και κατά πόσο δένεται η ομάδα και τα μέλη της συνεργάζονται μεταξύ τους. Ακόμα, καταγράφει αν τα παιδιά καταφέρνουν να αυτορρυθμιστούν σε έναν βαθμό, αν αυξάνεται η ενσυναίσθησή τους και κατά πόσο υπακούουν τους κανόνες και τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Στο τέλος, διεξάγεται συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές μιλάνε για τα συναισθήματά τους, εκφράζουν οποιαδήποτε άποψη θέλουν σχετικά με τη δραστηριότητα και όλη αυτή η συζήτηση αποτελεί και μία αφορμή για να ξεκινήσει μία νέα συζήτηση για τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους

αλλά και με την εκπαιδευτικό. Επίσης, εναλλακτικά μπορεί να πραγματοποιηθεί εκ νέου η συγκεκριμένη δραστηριότητα αλλά αυτή τη φορά με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού.

7η μέρα

Κατά την έβδομη ημέρα συνεχίζονται οι ολιστικές παρεμβάσεις. Η εκπαιδευτικός συνέχισε να χρησιμοποιεί την τεχνική της εξάσκησης στη γραμμή και στο περπάτημα κατά την είσοδο των παιδιών στην τάξη μετά την προσευχή και τη γυμναστική. Παρ' όλα αυτά, την πρώτη ώρα αποφάσισε να βγάλει τα παιδιά για ένα μικρό περπάτημα και επανέλαβε τη δράση με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και την τέταρτη μέρα.

Στο τέλος της ημέρας, διεξάγεται η τέταρτη δραστηριότητα με την ονομασία «Κόκκινο και πράσινο φως». Η εκπαιδευτικός μπορεί να εξηγήσει στους μαθητές για αφόρμηση τη σημασία της τήρησης των κανόνων και πώς η γνώση και η τήρησή τους μπορούν να σώσουν τις ζωές των ανθρώπων, δίνοντας το παράδειγμα του αυτοκινητόδρομου. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της ερευνήτριας δημιουργούν χώρο στην τάξη για να διεξαχθεί η δραστηριότητα. Η εκπαιδευτικός αφήνει όλα τα παιδιά να κάνουν τον ρόλο του Φαναριού. Η ίδια παρατηρεί και καταγράφει στο ημερολόγιό της τον οπτικοκινητικό συντονισμό των μαθητών, την αυτορρύθμισή τους, το αν μεγαλώνει η εμπιστοσύνη τους στις ατομικές τους ικανότητες και το αν μπορούν να απομνημονεύσουν και να ακολουθήσουν κανόνες. Στο τέλος της δραστηριότητας μπορεί να γίνει μία συζήτηση για τους κανόνες και για τα συμπεράσματα των παιδιών σε σχέση με αυτούς.

8η μέρα

Την όγδοη μέρα, ενώ οι υπόλοιπες παρεμβάσεις συνεχίζουν κανονικά, πραγματοποιούνται την πρώτη ώρα η συνέχεια της συζήτησης που αφορά το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών (κατά τον ίδιο τρόπο όπως και την έκτη μέρα) καθώς και η τελευταία δραστηριότητα με την ονομασία «Η βροχή». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί γενικά στο κλείσιμο μιας σειράς ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται είτε κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, είτε –όπως εδώ– κατά τη διάρκεια δύο εβδομάδων, είτε ύστερα από το μάθημα της γυμναστικής για τη χαλάρωση των μαθητών, καθώς προσφέρει χαλάρωση και ηρεμία. Η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια ελευθερώνουν χώρο στο κέντρο της τάξης και τα παιδιά πραγματοποιούν τη δραστηριότητα. Στο τέλος, μπορεί να διεξάγει τη δραστηριότητα και η εκπαιδευτικός μαζί με την ερευνήτρια. Η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, καταγραφεί στο ημερολόγιό της το κατά πόσο τα παιδιά βοηθιούνται στο να αντιλαμβάνονται καλύτερα το σώμα τους μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα. Μπορεί να

καταγράψει τα σχόλια που γίνονται σχετικά με το ανθρώπινο σώμα από τους μαθητές, αν υπάρχει κάποια αντίδραση ή κάποια ενόχληση, αν τα παιδιά «λύνονται» και αν όντως ηρεμούν. Ακόμα, παρατηρεί αν αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές, αν καλλιεργείται η ενσυναίσθηση μέσω του αγγίγματος του ενός παιδιού στο άλλο κ.ά. Αυτή η δραστηριότητα, όπως και όλες οι προηγούμενες, αποτελεί και έναν όμορφο και χαρούμενο τρόπο να προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές του, να τους γνωρίσει καλύτερα, καθώς και εκείνοι αυτόν. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ως δραστηριότητα χαλάρωσης ώστε να αποφευχθούν κρίσεις θυμού. Τέτοιες δραστηριότητες, επίσης, είναι πολύ χρήσιμες στον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να συνεχίσει το μάθημά του ύστερα από κάποιο παιχνίδι ή κάποια δραστηριότητα που έχει κίνηση και μπορεί να προκαλέσει ένταση στην τάξη.

9η Μέρα

Την ένατη μέρα έχουν ολοκληρωθεί πλέον όλες οι δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά, η ολιστική παρέμβαση συνεχίζεται κανονικά. Η εκπαιδευτικός την τρίτη ώρα πηγαίνει τα παιδιά μία βόλτα ώστε να εξασκηθούν στο περπάτημα σε στοίχιση. Η ερευνήτρια, καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, μοιράζει τα ερωτηματολόγια, πραγματοποιεί τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές –αυτές που έχουν σχεδιαστεί για μετά την παρέμβαση– και ζητάει από τους μαθητές να δημιουργήσουν ιχνογραφήματα που αφορούν τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά την παρέμβαση, σε μία προσπάθεια να καταγράψει τα συναισθήματα και τα βιώματα των μαθητών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αλλά και μετά το πέρας αυτής, καθώς και τις απόψεις των μαθητών για τυχόν αλλαγές που προέκυψαν ύστερα από την παρέμβαση και αν όντως υπήρξε κάποια αλλαγή σε κάποιον τομέα που αφορά τη διαχείριση τάξης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και τα ιχνογραφήματα πραγματοποιούνται στους ίδιους μαθητές που είχαν πραγματοποιηθεί και πριν από την παρέμβαση, ώστε η ερευνήτρια να έχει το ίδιο δείγμα μαθητών για την κατάσταση της τάξης πριν και μετά την παρέμβαση και να μπορέσει να εντοπίσει τυχόν αλλαγές.

10η μέρα

Οι δραστηριότητες τελειώνουν την ένατη μέρα, ενώ οι παρεμβάσεις συνεχίζονται κανονικά κατά τη δέκατη μέρα. Η εκπαιδευτικός τις δύο τελευταίες ώρες αποφάσισε να πραγματοποιήσει το παιχνίδι των ρόλων, μία δραστηριότητα που βασίζεται στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης. Χώρισε, λοιπόν, τους μαθητές σε τρεις

ομάδες (4-4-5 μαθητές), ζήτησε από την κάθε ομάδα να επιλέξει ποιος μαθητής θα κάνει τον δάσκαλο και τους δόθηκε η οδηγία οι υπόλοιποι να κάνουν ό,τι θέλουν σαν μαθητές. Η κάθε ομάδα συνεδρίασε πριν από τη δράση. Οι τρεις ομάδες παρίσταναν τους ζωηρούς μαθητές ώστε να δοθεί η ευκαιρία στον μαθητή που παρίστανε τον/τη δασκάλο/α να βιώσει την οπτική του εκπαιδευτικού σε ανάλογες καταστάσεις. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση. Η ερευνήτρια, αφού ολοκληρώσει τα ιχνογραφήματα, τις ημιδομημένες συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια των μαθητών, πραγματοποιεί μία ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης προσπαθώντας να αντιληφθεί εάν τη βοήθησε η παρέμβαση με κάποιον τρόπο και αν η εκπαιδευτικός σημείωσε αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης της τάξης της.

2.3.8. Παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση εμπεριέχονται και οι δύο τελευταίες ημέρες της δράσης, κατά τις οποίες η ερευνήτρια πραγματοποίησε τις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τους μαθητές και με την εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και τα ερωτηματολόγια αλλά και τα ιχνογραφήματα. Με όλα αυτά τα μέσα μπόρεσε να εντοπίσει μέσα από την οπτική των μαθητών και της εκπαιδευτικού τις αλλαγές που επέφερε η παρέμβασή της. Ταυτόχρονα, προχώρησε σε μία ανάλυση του ημερολογίου της και στην απομαγνητοφώνηση των ηχογραφήσεων των ημιδομημένων συνεντεύξεων, στη φαινομενολογική και ερμηνευτική ανάλυση των ιχνογραφημάτων και σε κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων σε μία προσπάθεια να παρατηρήσει και να καταγράψει τις αλλαγές μέσα από την παρέμβαση αλλά και να διευκρινίσει τη συνολική επιτυχία ή την αποτυχία της παρέμβασής της. Η συγκεκριμένη φάση εμπεριέχει και τη φάση καταγραφής των δεδομένων.

2.3.9. Αναστοχασμός

Στη φάση αυτή, η ερευνήτρια μελετάει όλο το υλικό ξανά και συζητάει με την εκπαιδευτικό παραθέτοντας τα συμπεράσματά της και ακούγοντας τη γνώμη της. Σημειώνει τι πήγε σωστά και τι πήγε λάθος, ποιες παρεμβάσεις είχαν καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι περίμενε, ποιες παρεμβάσεις δεν κατάφεραν να υλοποιηθούν, ποιες πρέπει να τροποποιηθούν, ποιοι είναι οι περιορισμοί της έρευνας και αν τελικά η παρέμβαση είχε κάποιο νόημα, αν ανέδειξε μία σωστή κατεύθυνση για μία αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης και αν πρόσφερε κάτι στην επιστημονική κοινότητα. Ακόμα, μπορεί να ζητήσει από την εκπαιδευτικό πληροφορίες για το κλίμα της τάξης αρκετό διάστημα μετά την αποχώρησή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τη διαχείριση τάξης και πώς αυτή επιτυγχάνεται αποτελεσματικά μέσα από τη χρήση εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την κάθε προσέγγιση, δημιουργήθηκαν κάποιες παρεμβάσεις/οδηγίες που δόθηκαν στην εκπαιδευτικό της τάξης αλλά και κάποιες ψυχοκινητικές δραστηριότητες με στοχοθεσία που εξυπηρετεί τους σκοπούς του εκάστοτε μοντέλου διαχείρισης τάξης. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων θα γίνει σε συνδυασμό με το ημερολόγιο, δηλαδή τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, τις πληροφορίες που αποκόμισε από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές) πριν και μετά την παρέμβαση και τις πληροφορίες που αποκόμισε από τα ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια αλλά και τα ιχνογραφήματα των μαθητών.

3.1. Διαπιστώσεις πριν την παρέμβαση

3.1.1. Σχετικά με το κλίμα της τάξης

Το τμήμα που επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία δεν είχε μεγάλα και έντονα προβλήματα σε κανέναν από τους τομείς που επηρεάζουν τη διαχείριση της τάξης, ούτε όμως ήταν και ένα τμήμα δίχως προβλήματα. Τις δύο πρώτες μέρες της παρατήρησης φάνηκε ότι δεν κυριαρχούσε η αταξία αλλά ούτε και η απόλυτη ηρεμία. Οι μαθητές άλλες φορές πειθαρχούσαν στους κανόνες και τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και άλλες φορές όχι. Άλλες φορές συνεργάζονταν ικανοποιητικά μεταξύ τους και άλλες φορές όχι. Επίσης, κάποιοι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα, ενώ κάποιοι άλλοι καθόλου. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν και κάποια προβλήματα που δυσχέραιναν ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιοι μαθητές αρνούνταν περισσότερο από τους υπόλοιπους να δεχθούν τους κανόνες, σηκώνονταν από τη θέση τους *(Ιχνογράφημα 1, παράρτημα 5)*, ή πετάγονταν, με αποτέλεσμα να διακόπτουν συνέχεια τη ροή του μαθήματος και υπήρχαν και περιστατικά μαθητών που δεν είχαν καταφέρει να δεθούν με την ομάδα, δεν συμμετείχαν στο μάθημα και ήταν πολύ κλειστοί και ντροπαλοί. Φυσικά, υπήρχαν και ένα σωρό αλλά μικροπροβλήματα και λεπτομέρειες τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Ιχνογράφημα 1: «Η δασκάλα και τα παιδιά»

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό του τμήματος: *«Ε, έχουμε κλασικούς τσακωμούς μεταξύ των παιδιών όπως νομίζω σε κάθε άλλο τμήμα. Περισσότερο έχει πρόβλημα ο Γιάννης με τη Νικολέτα και η Νικολέτα με τη Μαρία. Γενικά αν γίνει κάτι και νευριάζουν όλα μαζί, που είναι πολύ χαρακτηριστικό της ηλικίας τους, δύσκολα θα κάνουν πίσω. Δεν έχουν μάθει ακόμα να ηρεμούν τον εαυτό τους, να μπαίνει ο ένας στη θέση του άλλου. Εντάξει είναι ακόμα μικρά. και το άλλο έτσι πολύ βασικό που είναι αισθητό δηλαδή στην τάξη θα το δεις και εσύ είναι ότι κάποια παιδιά ακόμα δεν έχουν καταλάβει και δεν το έχουν χωνέψει τον κανόνα του ότι δεν πεταγόμαστε χωρίς να σηκώνουμε το χέρι μας και πετάγονται την ώρα του μαθήματος, λέγοντας το μακρύ και το κοντό τους, συνήθως άσχετα πράγματα από το μάθημα αλλά και ακόμα και σχετικά. Αυτό είναι και ιδιαίτερα εκνευριστικό γιατί χαλάει τη ροή του μαθήματος αλλά δημιουργεί και πρόβλημα γιατί τα υπόλοιπα παιδιά που σέβονται αυτούς τους κανόνες, αρχίζουν και νευριάζουν. Αρχίζουν μετά και παρασύρονται και αυτά, πετάγονται και αυτά, λένε δεν είναι δίκαιο αυτός να πετάγεται συνέχεια. Δημιουργείται έτσι πρόβλημα με αυτό το θέμα. Το άλλο θέμα που έχουμε είναι μία μαθήτρια κ η οποία σηκώνεται από την καρέκλα της και κόβει βόλτες στην τάξη. Χαζεύει, βολτάρει δεξιά και αριστερά, πάλι δημιουργώντας θέμα ανισότητας και κάνοντας πολλούς μαθητές να διαμαρτύρονται ότι είναι άδικο, που είναι μεταξύ μας, και*

προσπαθώ εγώ είτε με το καλό είτε με πιο αυστηρό τρόπο να τα κάνω να καταλάβουν στους κανόνες. Αυτά εκ πρώτης όψεως αν παρατηρήσεις λίγο πιο βαθιά και μείνεις πιο πολλές μέρες στην τάξη θα δεις ότι υπάρχουν και κάποια άλλα θεματάκια που δεν φαίνονται έτσι με τη μία, όπως αυτά που σου είπα παραπάνω. Έχω κάποιους μαθητές οι οποίοι παρά είναι κλειστοί και ντροπαλοί και δεν συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα με αποτέλεσμα να χάνουν πράγματα και στο κοινωνικό κομμάτι και στο μαθησιακό, ναι αυτό με απασχολεί πολύ θα μπορούσα να πω. Γενικά θα ήθελα να συμμετέχουν πιο πολύ, τα βλέπω μπορεί να βαριούνται είναι δύσκολο έτσι πως είναι φτιαγμένα τα αναλυτικά προγράμματα και το μάθημα. Επίσης προσπαθώ συγκρατήσω ειδικά έναν μαθητή μου ο όποιος πάει συνέχεια και παίζει ξύλο με μεγαλύτερα παιδιά και αυτό είναι κάτι που επίσης με απασχολεί πολύ» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 1). Αλλού αναφέρει: *«Και να πω την αλήθεια ενώ γενικά είμαι κοντά σε αυτή την τάξη, γιατί είναι και η δεύτερη χρονιά που τα έχω και γενικά νιώθω και νιώθουν οικεία μαζί μου λόγω του ότι είχαμε τόσο πολύ καιρό το webex πιστεύω έχουμε χάσει πράγματα και θα ήθελα να έρθω πιο κοντά τους να περάσουμε πιο πολύ ποιοτικό χρόνο. Όλοι οι δάσκαλοι θα σου πουν ότι δεν είναι φτιαγμένο έτσι το σχολείο ώστε να καταφέρει να χτιστεί η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Για την οποία από τα δικά μου τα χρόνια μας μίλαγαν και μας έλεγαν πόσο σημαντική είναι. Ειδικά στις τάξεις του δημοτικού για να μπορέσεις να πλησιάσεις το παιδί και να κάνεις μάθημα. Έτσι όμως όπως είναι τώρα το αναλυτικό πρόγραμμα, πολύ δύσκολα μπορείς να τη χτίσεις» (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 1, Ερ. 14).* Ένας μαθητής απαντά: *«κάποια παιδιά μιλάνε κάνουν φασαρία και δεν μπορώ να συγκεντρωθώ και κάποιες φορές βαριέμαι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 5.α.)* και ένας άλλος: *«Μπορεί να μου μιλάει η διπλανή μου και να μου λέει θέλω γόμα μολύβι κασετίνα διαφορά και δεν μπορώ να διαβάσω να σκεφτώ την άσκηση» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 5.α.).* Τρεις μαθητές συμπληρώνουν: *«Όταν δεν προσέχω είναι γιατί σίγουρα κάτι μου αποσπά την προσοχή όπως η φασαρία» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 5). «Μου αρέσει το σχολείο γιατί μαθαίνω πράγματα δεν μου αρέσει η φασαρία.» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 1) «Είναι ένα παιδί που το λένε Νικολέτα και όλο γκρινιάζει» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 2). «Θέλω να αλλάξει στη τάξη η φασαρία γιατί πονάει το κεφάλι μου» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 7).*

3.1.2. Σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και την ύπαρξη επιθετικότητας

Μιλώντας για τις σχέσεις των μαθητών, τους τσακωμούς και την ύπαρξη επιθετικής συμπεριφοράς, οι απόψεις της εκπαιδευτικού και των μαθητών αλλά και οι πρώτες μου εντυπώσεις ταυτίζονταν. Υπήρχαν διαφορές και εντάσεις καθώς και κάποιες παρέες που δεν δέχονταν άλλα παιδιά σε αυτές – δεν θα τις ονομάσουμε κλίκες επειδή είναι πολύ νωρίς.

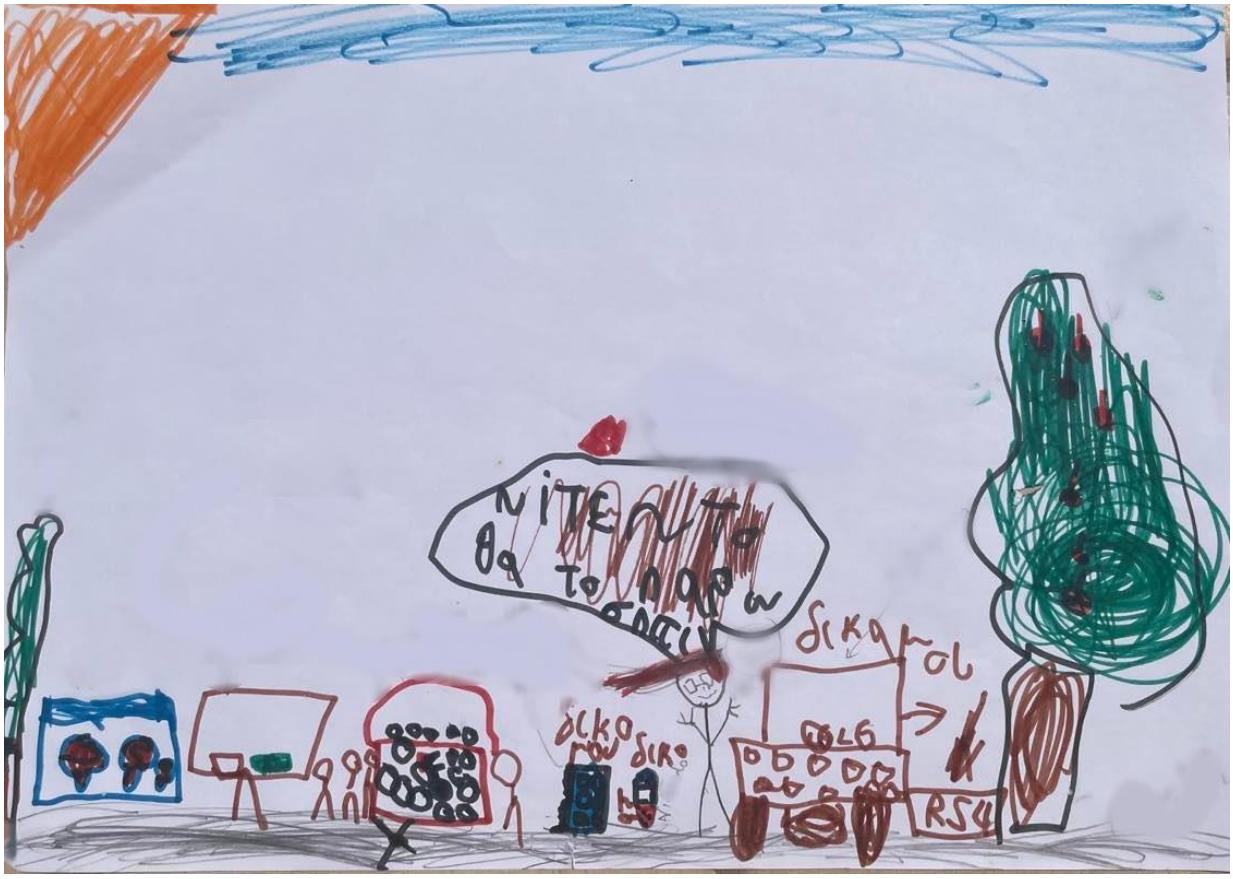
Κάποιοι μαθητές τσακώνονταν και με παιδιά από άλλα τμήματα, ενώ και στο τμήμα υπήρχαν κόντρες. Όλα τα δεδομένα έδειξαν ότι η ομάδα έχει ανάγκη να δεθεί περισσότερο. Η εκπαιδευτικός σε κάποιο σημείο της συνέντευξής της αναφέρει: *«Τα πάντα έχουν οι μαθητές στις σχέσεις τους, άλλοτε είναι καλές, άλλοτε είναι κακές. Άλλα δεν τα πάνε καλά με άλλα, άλλα θέλουν να γίνουν φίλοι με κάποια άλλα και τα δεύτερα το αρνιούνται, έχουμε τσακωμούς απ' όλα. Τα παιδιά είναι μικρογραφία της κοινωνίας οπότε θα δεις όλους τους χαρακτήρες και καλείσαι να τα μάθεις να φέρονται με καλοσύνη σεβασμό και πάνω από όλα δίκαια. Έχουμε ακόμα πολύ δουλεία. Προσπαθώ…… Τσακώνονται ξέρω εγώ γιατί, ο πιο συνηθισμένος λόγος που τσακώνονται είναι ότι θέλουν να μπουν στο παιχνίδι ξέρω γω δυο τριών παιδιών το οποίο παιχνίδι έχει ξεκινήσει και ρέει και θέλουν και αυτά να μπούνε και τα άλλα δεν τα θέλουνε να μπούνε και έρχονται μέσα και κλαίνε και μου λένε δεν θέλει να με βάλει μέσα στο παιχνίδι. Αλλά αυτά όπως είπαμε είναι γιατί δεν έχουν δεθεί αρκετά ακόμα σαν ομάδα. Περνώντας τα χρόνια θα δεθούν και θα μειωθούν αυτά εκτός αν αρχίσουν οι κλίκες και χειροτερέψουν. Γιατί κλίκες συνήθως βλέπεις σε πιο μεγάλες ηλικίες» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 4)*. Και συμπληρώνει: *«Ο Γιάννης πότε πότε που πλακώνεται με τα μεγάλα. Οι μεγάλοι καμιά φορά τον προκαλούν» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 4)*, ενώ συμπληρώνει: *«Σε πολλούς μαθητές στο σχολείο μας τους έχουν πει οι μπαμπάδες τους άμα σε βαράνε θα βαράς. Αν σε κλωτσάνε θα κλωτσάς. Και εγώ του λέω «Γιάννη δεν κάνει να συμβαίνει αυτό, όταν σε χτυπάνε πρέπει να μου το λες» και αυτός μου απαντάει: «όχι κυρία εμένα μου έχει πει ο πατέρας μου όταν με χτυπάνε να χτυπάω». Το έχω πει και σε διάφορους γονείς και μου λένε «όχι κυρία εγώ του έχω πει όταν σε βαράνε θα βαράς». Εν τω μεταξύ σε αυτό το θέμα αυτός ο μαθητής ακούει πάρα πολύ τον μπαμπά του και έχει κολλήσει με αυτό που δεν είναι και τόσο υπάκουο στον μπαμπά του σε όλα, αλλά αυτό το τηρεί. Όταν γίνεται λοιπόν τέτοια περιστατικά του λέω ότι έπρεπε να μου το πει. Όταν τον μαλώνω πολλές φορές μου ζητάει συγγνώμη αλλά πάντα το ξανακάνει, πάντα το ξανακάνει και είναι ένας φαύλος κύκλος καμιά μέρα θα φάει και καμιά πιο γερή από τα μεγαλύτερα. Του έχω πει διάφορα, ότι στο σχολείο τους κανονισμούς τους βάζουν δάσκαλοι αλλά αυτός συνεχίζει γιατί του αρέσει και αυτουνού όλο αυτό» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 4.α.)*. Συνεχίζει λέγοντας: *«Όχι. Ο μόνος που προσπαθεί να το κάνει, να αυτορρυθμιστεί και να αυτοπειθαρχήσει είναι ο Στάθης…….Αλλά όλοι οι άλλοι το εκδηλώνουν. Έχουμε εντάσεις, κρίσεις και όταν θέλουν πολύ να περάσει το δικό τους δεν θα κάνουν πίσω, θα ξεχάσουν και τους κανόνες και τα πάντα δεν θα καταφέρουν να αυτορρυθμιστούν και να κατεβάσουν την ένταση τους ούτε να αυτοπειθαρχήσουν. Δεν θα καταφέρουν να το ρυθμίσουν τον εαυτό τους. Αυτό ναι έχουμε θέμα, καμία σχέση με τον Στάθη οι υπόλοιποι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1,Ερ. 12)*. *«Τέλος τη*

Νικολέτα δεν τη συμπαθούν αρκετά κορίτσια γιατί θέλει να είναι ο αρχηγός αυτή. Και η Νικολέτα με τον Γιάννη έχουν κόντρες, όλο θέματα βρίσκουν, είναι και οι δύο δυναμικοί και μία μέρα λοιπόν λέω εντάξει δεν πειράζει αφού δεν μπορείτε να τα βρείτε μην κάνετε παρέα τέλος»(Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 4).

Μια μαθήτρια αναφέρει: *«Παλιά δεν είχα τόσα επαφή με ένα συμμαθητή μου γιατί μαλώναμε πολύ συχνά. Το Γιάννη, είχαμε μία κόντρα, πολύ κακές επαφές. Έκανε πολλές αδικίες μας κατηγορούσε, φώναζε και κάθε φορά που θύμωνα έφευγε και έλεγε ότι το παιχνίδι θα καταστραφεί επειδή εγώ φεύγω. Πέρασα κάποιες φορές τσακωμούς με τη Χριστίνα. Ο Γιάννης τσακώνεται συνέχεια με την τρίτη δημοτικού. Αλλά και με εμάς τσακώνεται, γιατί πριν καιρό παίζαμε πατητό και ο Γιάννης έκανε αταξίες και αδικίες. Πριν καιρό παίζαμε γίγαντες και εγώ έκανα κάπως μία κίνηση να το σταματήσω και δεν είχα προσέξει πως ο Γιάννης είχε γίνει και αυτός γίγαντας και πήγα να τον πιάσω και αυτός μου έκανε μία κίνηση και έτσι έμαθα μία κίνηση τη μούντζα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ.3.β.).* Και συνεχίζει: *«Δύο παιδιά τα πάνε πολύ καλά και είναι κολλητοί ο Μιχάλης και ο Στάθης αλλά δεν κάνουν παρέα τους άλλους, τα άλλα αγόρια. Συγκεκριμένα μπορεί να γίνει ένας τσακωμός που εγώ μπορεί να μην τον έχω ακούσει αλλά θα τον μάθω μετά από τα παιδιά και από αυτά που θα δω από το πώς φέρονται… Ο Γιάννης έχει μπλεξίματα με τους μεγάλους έχει μπερδέματα με τα μεγάλα παιδιά το παίζει και καλά μάγκας το παίζει ότι είναι πιο μάγκας ότι είναι πιο έξυπνος και τα μεγάλα παιδιά του πάνε λίγο κόντρα και τα ονόματα των παιδιών είναι Παύλος και Χρήστος. Τσακώνονται έχουν πάρα πολλά μπερδέματα και πιστεύω ότι δεν θα είναι εύκολο για να λυθούν γιατί είναι λίγο σοβαρά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ.3.β.).*

Παρατίθενται κάποιες απαντήσεις και άλλων μαθητών: *«Καλά ο Γιάννης κάνει βλακείες και δεν τον θέλει κανένας και εγώ δεν τον θέλω» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 3), «Όταν κάποια παιδιά τσακώνονται να πηγαίνουν να το λύνουμε και όταν κάποια είναι πολύ κακά να πηγαίνουν στο γραφείο του διευθυντή και να τους βάζουν τιμωρία» (Υ2, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 6) «Δεν είμαι χαρούμενος στην τάξη όταν με βρίζουν και με χτυπάνε και κλαίω» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 1), «Όταν τσακώνομαι φωνάζω χτυπιέμαι φωνάζω επειδή με λένε χοντρό ενώ είμαι λεπτό παιδάκι με βρίζουν, αλλά τους αγαπώ όλους» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 2), «Υπάρχουν πολλά παιδιά που δεν με κάνουν παρέα» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 3), «Κάποια κορίτσια δεν κάνουν παρέα μαζί μου και δεν κάνω παρέα με την Ισμήνη και την Ειρήνη» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 3), «Μερικές φορές τσακωνόμαστε πολύ και κάποιες φορές μαλώνω με τον Τάσο γιατί παίζουν πειρατές ο Τάσος και η Ελπίδα κάνουν αδικίες» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 3) , «Στεναχωριέμαι αν έχω μαλώσει με τις φίλες μου» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 5), «Δεν κάνει παρέα Γιάννης με τη Νικολέτα γιατί ο Γιάννης*

κάνει τρέλες κλωτσάει και βρίζει και η Νικολέτα θέλει να παίζει με τα παιχνίδια της και να μην τα δίνει» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 3), *«Η Νικολέτα κάνει τσακωμούς με τα παιχνίδια που φέρνει. Δεν τα μοιράζει.» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 2),* «υπάρχει μία διαφωνία με τον Γιάννη ένα συμμαθητή μου που δεν έχουμε και την καλύτερη επαφή για την ακρίβεια δεν έχουμε καθόλου πολλή επαφή, είμαστε πολύ απομακρυσμένοι και πολλές φορές έχω καταλάβει ότι δεν είναι και ο καλύτερος εαυτός που θα μπορούσα για να λύσω μία φιλία είναι λίγο δύσκολο να τα καταφέρω» *(Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 1*), *(Ιχνογράφημα 2, παράρτημα 5).*



Ιχνογράφημα 2: «Εγώ οι φίλοι μου και η δασκάλα στην τάξη»

3.1.3. Σχετικά με τους κανόνες της τάξης

Όσον αφορά την ανυπακοή στους κανόνες της τάξης αλλά και τον τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος, η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«το θέμα που μπορώ να χαρακτηρίσω έτσι, ως κρίση, είναι το φαινόμενο να σηκώνονται τα παιδιά από τη θέση τους την ώρα του μαθήματος και να πετάγονται λέγοντας μου κάποια άσχετα θέματα»*. Συμπληρώνει: *«ένα κορίτσι με τη συμπεριφορά τις θέλει να προκαλεί και να τραβάει την προσοχή, με αποτέλεσμα να κάνει διάφορα πράγματα που είναι ανεπίτρεπτα μες στην τάξη και χαλάνε τη ροή του μαθήματος και*

επειδή τη χαλάνε, αναγκαστικά πρέπει να ασχοληθείς με αυτή τη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Περισσότερο θα ήθελα να αλλάξω τέτοια πράγματα που έχουν να κάνουν τις συμπεριφορές και κάποια άλλα παιδιά που πετάγονται» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 2). Μια μαθήτρια παραδέχεται: *«Εγώ μερικές φορές βαριέμαι και σηκώνομαι μερικές φορές από την καρέκλα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 5).* Όπως εξηγεί, η μη τήρηση των κανόνων από κάποιους μαθητές επηρεάζει το γενικότερο κλίμα της τάξης και τους υπόλοιπους μαθητές: *«άμα παραβιάσει κάποιος κάποιον κανόνα και το περάσω έτσι, τα παιδιά γυρνάνε και λένε «να ο Μανώλης δεν τήρησε αυτό το κανόνα και δεν του είπατε τίποτα» δηλαδή κάνουν και αυτά παρατήρηση» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 3.β.)*. Ακόμα, όσον αφορά τη δική της αντίδραση, αναφέρει ότι έχει δοκιμάσει διάφορους τρόπους: *«Γίνομαι αυστηρότερη, γίνομαι λίγο πιο αυστηρή. Επικαλούμαι τους κανόνες τις τάξης», «…μπορεί να έβαζα τα παιδιά τιμωρίες όπως, παραπάνω γράψιμο, παραπάνω διάβασμα. Αυτό το κλασικό να κάνουν μες στην τάξη, γράψε γράψε αλλά τελικά αποτύγχανε, εννοείται αυτό» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 9.α.)* και *«τους ξεχνάνε τους κανόνες της τάξης αλλά προσπαθώ να επιμένω, δηλαδή τους έχω γράψει τους και τους έχουμε βάλει πάνω από τον πίνακα και όταν ένα παιδί παραβιάζει τον κανόνα του λέω για διάβασε τώρα τους κανόνες» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 9)*. Μια μαθήτρια όταν ρωτήθηκε για ποιους λόγους τσακώνονται μεταξύ τους απάντησε: *«Για τους κανόνες» (Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 3) ενώ* μια άλλη αναφέρει: *«Κάποιες φορές τσακωνόμαστε για τους κανόνες ενός παιχνιδιού» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 2)* και ένας συμμαθητής συμπληρώνει: *«Ο καθένας θέλει να κάνει το δικό του» (Υ2, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 2.α.).*

3.1.4. Σχετικά με τους γονείς

Τις σχέσεις με τους γονείς η εκπαιδευτικός θα τις χαρακτήριζε*: «Αρκετά καλές» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 15)*, ενώ για την επικοινωνία της μαζί τους αναφέρει: *«Προσπαθώ να έχω συχνή επικοινωνία μαζί τους, τους ενημερώνω για τα πάντα ανάλογα το θέμα»* και *«είμαστε σε συχνή επικοινωνία» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 15)*.

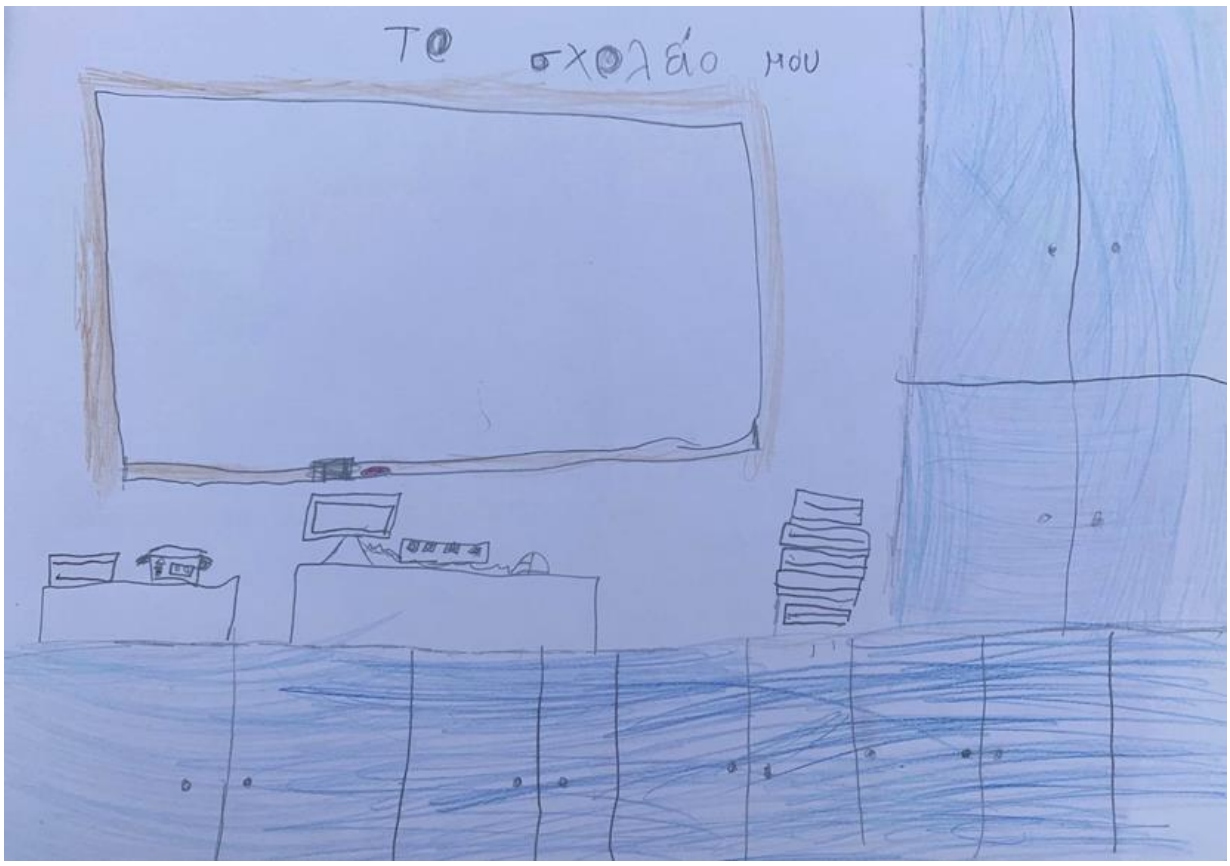
3.1.5. Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης, την κοινωνικότητα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό τους

Σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης, την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθηση, τον αλληλοσεβασμό, τη μεταξύ τους συνεργασία, η εκπαιδευτικός αρχικά αναφέρει την περίπτωση ενός μαθητή που δεν συμμετέχει πολύ, είναι συνεσταλμένος και πολύ εσωστρεφής: *«…η μαμά του ενώ όλα τα*

παιδιά του χωριού θα πάνε κάπου δεν το έχει πάει ποτέ σε καμιά μάζωξη και αυτό το αποδίδω ότι είναι διαφορετική ή μπορεί να φοβάται. Τα παιδιά έχουν καταλάβει ότι ο συμμαθητής τους δεν πάει ποτέ σε καμία κοινωνική εκδήλωση και δεν έχουν καταλάβει το γιατί και έχουν αρχίσει να αναρωτιούνται και με ρωτάνε «γιατί κυρία δεν έρχεται ο Δημήτρης;». Τον έχει επηρεάσει, είναι πολύ μαζεμένος, είναι πολύ ήσυχος. Το συγκεκριμένο παιδί το έχω δει και σε πολύ καλύτερες φάσεις αλλά όσο περνάνε τα χρόνια και συνεχίζει αυτή η δουλειά πέφτει. Όποτε προσπαθώ στην τάξη να τον κοινωνικοποιήσω όσο μπορώ» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 10). Αναφέρεται ακόμα σε μαθητές που δεν συμμετέχουν και τόσο είτε στη μαθησιακή διαδικασία είτε στις ομαδικές δραστηριότητες, ο καθένας για διαφορετικούς λόγους: *«Έχω κάποιους μαθητές που ενώ γνωρίζουν και μπορούν να συμμετέχουν, δεν σηκώνουν το χέρι τους, δεν συμμετέχουν καθόλου. Ντρέπονται. Ένας βαριέται πολύ. Ο Δημήτρης ας πούμε και η Ισμήνη είναι πάρα πολύ κλειστοί, πολύ. Πάρα πολύ ντροπαλή η Ισμήνη ενώ είναι πολύ καλή μαθήτρια, μαθηματικά, γλώσσα πολύ καλή δεν σηκώνει πότε το χέρι της. Προσπαθώ εντωμεταξύ γενικά να βάζω τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι και να μιλάνε και λέω και σε αυτά τα παιδιά αλλά δεν είναι εύκολο πάντα, δεν θέλουνε. Συμμετέχουν λίγο όταν είναι κάτι που δεν το γνωρίζουν. Όταν είναι κάτι που δεν το έχουν βιώσει τα ίδια όταν μία εμπειρία είναι πολύ μακριά από αυτά συμμετέχουν πιο δύσκολα… Προς το μεσημέρι κουράζονται, πέφτουν οι δυνάμεις τους, ενεργειακά, δεν συμμετέχουν το ίδιο. Πέφτουν οι τόνοι τους». (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 10)*. Και συνεχίζει: *«Είναι ανάλογα την προσωπικότητα του παιδιού του αν θα έχει αυτοπεποίθηση και θα συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες. Η Ισμήνη ας πούμε δεν έχει. Ο Δημήτρης δεν έχει. Πολλά παιδιά είτε δεν έχουν την αυτοπεποίθηση είτε δεν έχουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να συνεργαστούν ομαδικά οπότε έρχονται και οι τσακωμοί… Οπότε ναι πολλές φορές μπορεί να προκύψει διαφορά και κακή συνεργασία. Εκεί επεμβαίνω τους χωρίζω ή τους το λύνω» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 11)*. Ακόμα οι μαθητές σύμφωνα με την εκπαιδευτικό παρουσιάζουν κάποια θέματα και όσον αφορά τη μεταξύ τους συνεργασία. Ένας μαθητής αναφέρει*: «Θα ήθελα να είμαστε πιο αγαπημένοι» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 7)* και δύο ακόμα αναφέρουν: *«Κάποιες φορές συνεργαζόμαστε και κάποιες όχι γιατί γίνεται φασαρία» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 6)* και *«Δεν συνεργάζομαι πάρα πολύ με τους φίλους μου» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 6)*. Μια μαθήτρια χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Συνεργαζόμαστε ίσα ίσα δεν έχουμε και την καλύτερη επαφή, θα ήθελα να σας αναφέρω ότι και με την τρίτη τάξη δεν έχουμε πάρα πολλή επαφή. Δεν κάνουμε συνέχεια ομαδικές δραστηριότητες και έτσι δεν έχουμε την καλύτερη επαφή» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 4)*.

Για την ενσυναίσθηση των μαθητών η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Όταν προκύψει ένα τέτοιο θέμα μία επιθυμία ενός μαθητή ή κάποιο όριο προσπαθώ να δίνω έμφαση. Μου παραπονιούνται ξέρω εγώ ότι ο τάδε ήθελε στο διάλειμμα να είναι μόνος του. Και δεν μπορούν να το καταλάβουν ότι αυτό είναι δικαίωμά του ή μπορεί να μου πούνε δεν ήθελε να παίξει με μένα κ και εγώ στεναχωρήθηκα. Δεν μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου ακόμα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 6)* και αναφέρει: *«Δεν ξέρω Δεν νομίζω. Κατά πόσο στην ηλικία τους μπορεί να έχουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης; Δεν ξέρω δεν θα το έλεγα. Καταλαβαίνουν τον άλλο αλλά κατά πόσο μπορούν να το νιώσουν ή να μπαίνουν στη θέση τους δεν ξέρω. Πάνω σε μία ένταση και σε ένα τσακωμό και εκεί που είναι να περάσει το δικό μου ή το δικό σου ξέχασε το. Αλλά αν ένα παιδί πεινάει και δεν έχει φαγητό θα προσφερθούν όλοι να του δώσουν» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 7)*.

Τέλος, όσον αφορά την κοινωνικοποίηση των μαθητών και το δέσιμό τους σαν ομάδα, η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι, ενώ στο σύνολό τους είναι κοινωνικοποιημένοι σε έναν αρκετά καλό βαθμό, υπάρχουν και εξαιρέσεις μαθητών που είτε δεν σέβονται τους υπόλοιπους και τους απομακρύνει η ομάδα είτε είναι απόμακροι οι ίδιοι και δεν δένονται τόσο με τους άλλους. Ένας μαθητής, όταν του ζητήθηκε να ζωγραφίσει τον εαυτό του και φίλους του στην τάξη και γενικά την καθημερινότητά του στην τάξη, ζωγράφισε μόνο τα έπιπλα στην αίθουσα και καθόλου παιδιά *(Ιχνογράφημα 3, παράρτημα 5)*. Στη ζωγραφιά δεν υπήρχαν οι συμμαθητές του, σαν να ήταν αποκομμένος από αυτούς. Η εκπαιδευτικός, σχετικά με τον συγκεκριμένο μαθητή και το συγκεκριμένο ιχνογράφημα, αναφέρει: *«Στα πρώτα ιχνογραφήματα ζωγράφισε την τάξη λες και είναι απλά τα έπιπλα, λες και είναι μαραγκός και φτιάχνει το σχέδιο ενός σπιτιού. Μόνο τα έπιπλα είχε ζωγραφίσει, τίποτα άλλο. Τελείως άδεια ζωγραφιά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 11).*



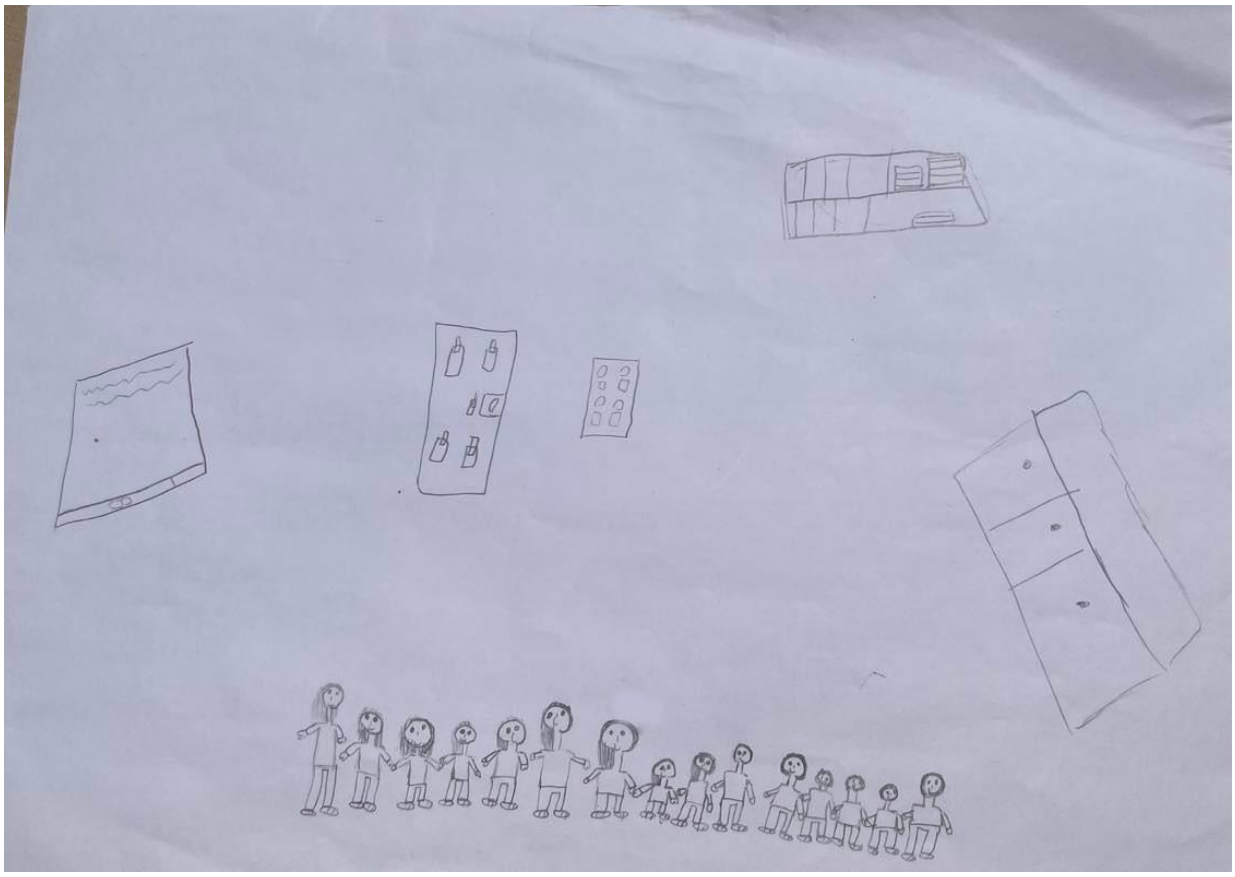
Ιχνογράφημα 3: «Το σχολείο μου»

3.1.6. Σχετικά με τη διαχείριση τάξης

Αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, η εκπαιδευτικός εξηγεί τα προβλήματα που αντιμετώπισε και αντιμετωπίζει και τους λόγους που μπορεί να δυσκολέψει το έργο ενός εκπαιδευτικού σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης του, περιγράφοντας τα εξής: *«Εγώ είχα και άλλα προβλήματα που δυσχέραναν τη διαχείριση τάξης. Φαντάσου όταν ήρθαν τα παιδάκια πρώτης δημοτικού ήταν με τις μάσκες και δεν μπορούσα να τα γνωρίσω, δεν είχα δει το πρόσωπό τους. Τραγικό. Ούτε αυτά μεταξύ τους είχαν ιδωθεί. Και έλεγα θεέ μου πώς θα τα γνωρίσω; Πώς θα τα μάθω τα παιδιά; Πώς θα μάθουνε και θα γνωρίσουν το ένα το άλλο; Εν τω μεταξύ ένας δάσκαλος παίζει πάρα πολύ με τις εκφράσεις του προσώπου και τους δικές του και των παιδιών από το πρόσωπά τους καταλαβαίνει ο δάσκαλος αν βαριούνται, αν καταλάβανε το μάθημα. Που να καταλάβω εγώ με τη μάσκα και πού να καταλάβουν και αυτά τι τους λέω και ποιο είναι το ύφος μου και τα λοιπά. Και ειδικά στην πρώτη που τους δείχνω. Να τους λέω τώρα τα γράμματα το Α να τους δείχνω το στόμα, που μπαίνει η γλώσσα στο Λ. Πως να τους τα δείξω αυτά με τη μάσκα; Μα δεν γίνεται στην πρώτη να κάνεις μάθημα με μάσκα, και επίσης η δασκάλα επικοινωνεί πάρα πολύ μέσα από τις εκφράσεις, πάρα πολύ. Ήταν τραγικό, ήταν πολύ δύσκολη φάση αυτή με τις μάσκες για όλους» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 17)*. Ακόμα, αναφέρει: *«ένας παράγοντας που δυσχεραίνει και διαχείριση της τάξης είναι*

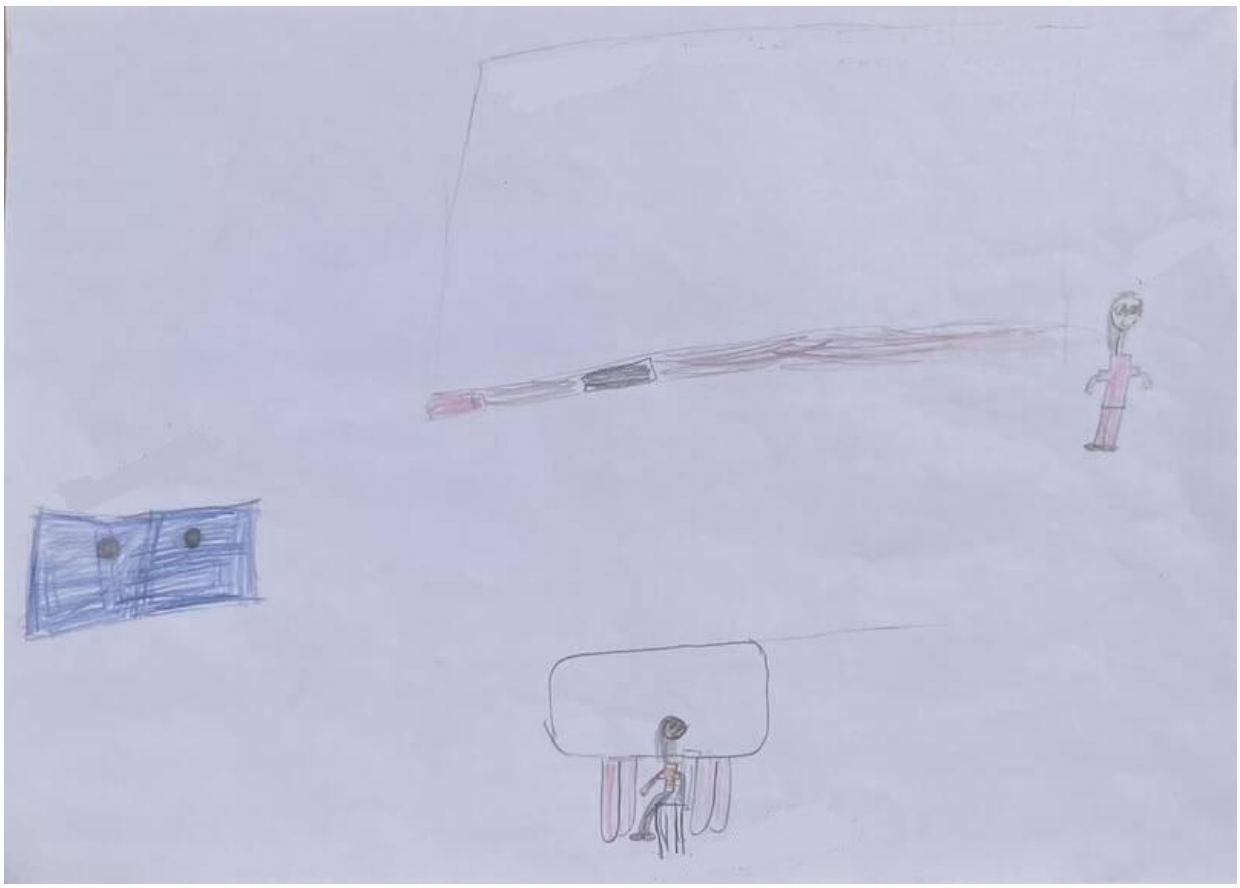
ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα. Αν δεν είναι μικρός ο αριθμός των παιδιών του η διαχείριση της τάξης είναι δύσκολη και αν αυτά τα παιδιά προέρχονται και από διαφορετικό κοινωνικό, οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο γονέων, η διαχείριση γίνεται ακόμα πιο δύσκολη… Τότε που υπηρετούσα στο σχολείο με τα 450 παιδιά, είχα φτάσει σε σημείο να μη θέλω καθόλου τη δουλειά μου. Άμα δεν μπορείς να χειριστείς την τάξη σου είναι λόγος να αλλάξεις επάγγελμα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 17). Ενώ μία μαθήτρια στην ημιδομημένη συνέντευξη που αφορούσε το κλίμα της τάξης πριν από την παρέμβαση προτείνει: *«Θα ήθελα να αλλάξω ότι στο σχολείο πάρα πολλά παιδιά κάνουν πάρα πολλές αταξίες. Και εγώ σκέφτηκα να φτιάξουμε ένα χώρο, ένα χώρο όπου τα παιδιά θα μπαίνουν τιμωρία όταν κάνουν ένα κακό στο σχολείο δηλαδή πετάω κάτω ένα σκουπίδι και λέω, άστο, και το πετάω κάτω, θα μπω στην τιμωρία για λίγη ώρα και θα υπάρχουν συρταράκια που θα γράφουν τιμωρίες ή που θα λένε μάζεψε όλα τα σκουπίδια ή κάνε κάτι» (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 3, Ερ. 7)* και συμπληρώνει: *«Θα ήθελα να υπάρχει ένας χώρος που θα μπορούν οι τάξεις να ενωθούν δηλαδή η δική μας τάξη με την τρίτη διότι δεν έχουμε την καλύτερη επαφή, σας το ξαναλέω αυτό, και θα ήθελα να υπάρχει ένας χώρος που θα μπορούμε εμείς οι δύο τάξεις να ενωθούμε και να κάνουμε φιλίες. Φιλίες, ομαδικά παιχνίδια για να γίνουμε φίλοι» (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 3, Ερ. 7.α.)(Ιχνογραφήματα 4,5,6,7,8,9,10 παράρτημα 5)*. Ένας μαθητής αναφέρει*: «Όταν κάποια παιδιά τσακώνονται να πηγαίνουν να το λύνουμε και όταν κάποια είναι πολύ κακά να πηγαίνουν στο γραφείο του διευθυντή και να τους βάζουν τιμωρία» (Υ2, Ημιδομημένη συνέντευξη 3, Ερ. 6.)*. Τέλος, ένας μαθητής σε ερώτηση για το τι θα ήθελε να αλλάξει στην τάξη του απαντά: *«Να σεβόμαστε ο ένας τον άλλο» (Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ.7).*

Ιχνογράφημα 4: «Προαύλιο»

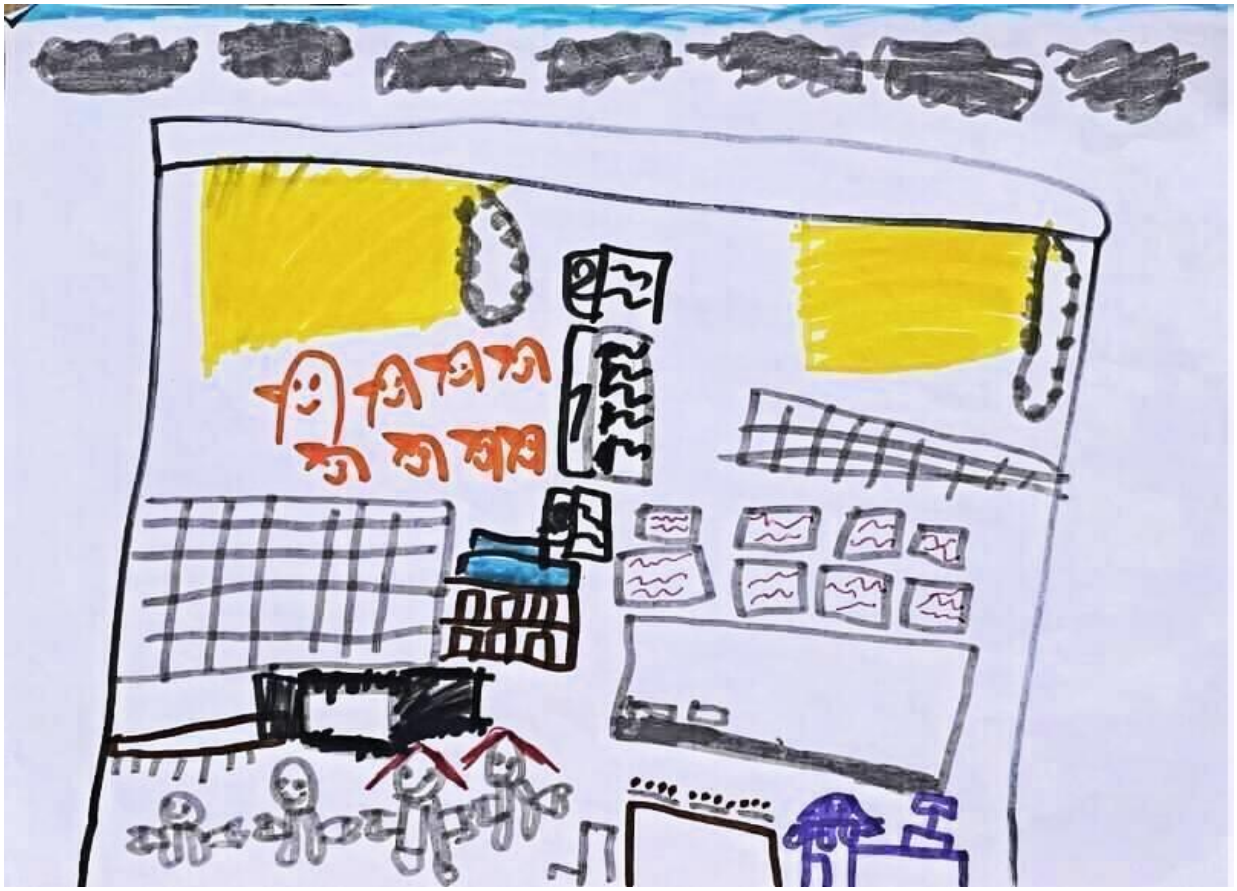


Ιχνογράφημα 5: «Εγώ η κυρία και οι φίλοι μου»

Ιχνογράφημα 6: «Εγώ η δασκάλα και οι φίλες μου»

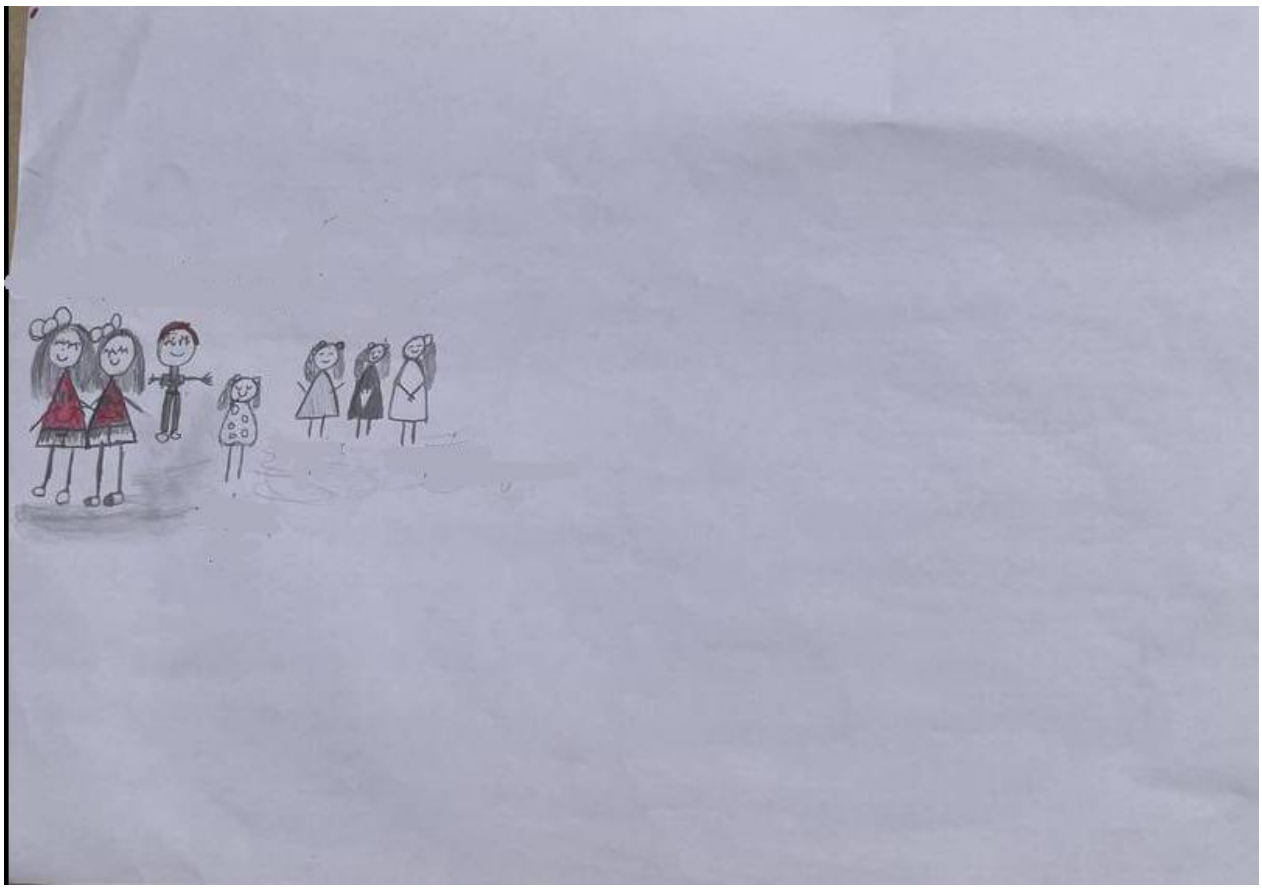


Ιχνογράφημα 7: «Η τάξη μου και εγώ»



Ιχνογράφημα 8: «Εμείς στο σχολείο»

Ιχνογράφημα 9: «Εγώ και οι φίλοι μου μέσα στην τάξη»



Ιχνογράφημα 10: «Εγώ, οι φίλοι μου στο σχολείο»

3.2. Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση– Αξιολόγηση

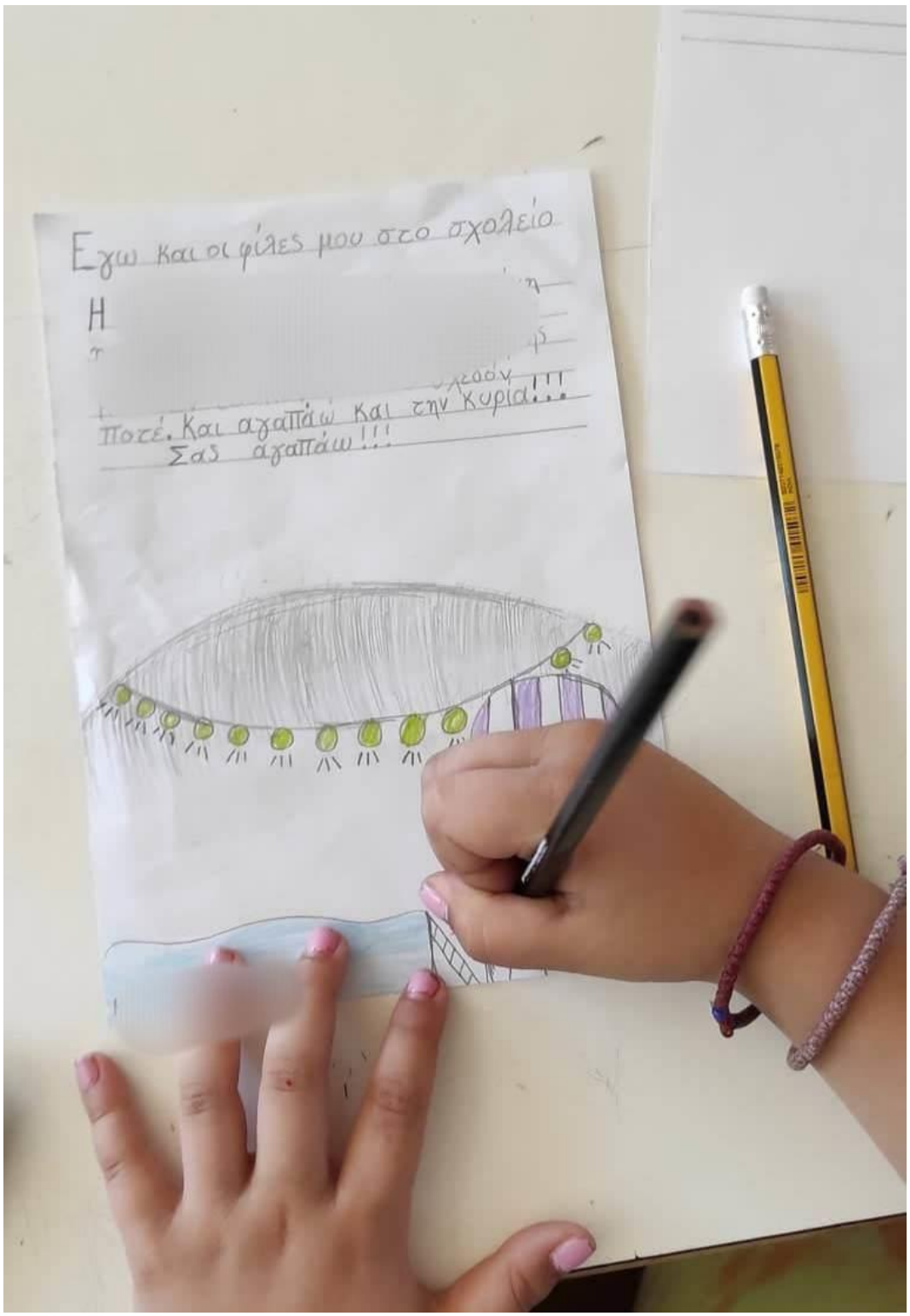
3.2.1. Οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Το οικολογικό μοντέλο διαχείρισης τάξης, όπως προαναφέραμε και στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα περιβάλλον όπου κάθε άτομο επηρεάζει το διπλανό του, και όλες οι δραστηριότητες που συμβαίνουν στην τάξη και στο σχολείο, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Όσον αφορά την παρέμβαση με τη μουσική στα διαλείμματα, παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια ότι οι μαθητές αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν πολύ ενεργά. Οι μεγαλύτερες μαθήτριες μάθαιναν διάφορα χορευτικά σε πιο μικρές μαθήτριες και όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, αλλά και οι εκπαιδευτικοί έκαναν παραγγελιές για τα τραγούδια που θα παίζονταν. Η μουσική στα διαλείμματα ηρεμούσε τους μαθητές και βοηθούσε στην ανάπτυξη σχέσεων και δεσμών μεταξύ τους, καθώς συζητούσαν για τις μουσικές επιλογές τους και δημιουργούνταν νέες φιλίες ανάλογα με τα μουσικά γούστα. Συγκεκριμένα στο

ημερολόγιο της ερευνήτριας αναφέρεται: *«Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ξαφνιάστηκαν με τη μουσική στα διαλείμματα αλλά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα έτρεχαν όλοι να ζητήσουν τραγούδια. Πολλές δασκάλες σηκώθηκαν και χόρευαν με τα παιδιά. Τα αγόρια ενώ στην αρχή ήταν πιο διστακτικά μέχρι το τέλος της εβδομάδας χόρευαν και εκείνα και ζητούσαν δικές τους παραγγελιές» (Ημερολόγιο, σελ. 2).* Η δασκάλα της τάξης, επίσης, αναφέρει χαρακτηριστικά: *«...Εγώ ζητούσα κρητικά και θα συνεχίσω να ζητάω, ενθουσιάστηκα που χορέψαμε με τα παιδιά συρτό!!!» (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 2, Ερ. 4)*. Μια μαθήτρια αναφέρει: *«Από τα αγαπημένα μου καινούργια πράγματα ήταν που χόρευα στο διάλειμμα με τις φίλες μου» (Υ3, Ημιδομημένη συνέντευξη 4, Ερ. 1)*, ενώ δύο μαθητές αναφέρουν: *«Είμαι χαρούμενος παραπάνω» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 4), «Μου άρεσε η μουσική όταν βγαίναμε στα διαλείμματα» (Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 6).*

Η δεύτερη παρέμβαση αφορούσε την προετοιμασία του εκπαιδευτικού με επιπρόσθετο υλικό σε περίπτωση που κάποιοι μαθητές ολοκληρώσουν ταχύτερα τις εργασίες που τους έχει αναθέσει είτε σε περίπτωση που θα χρειαστεί εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας. Ύστερα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό της τάξης, καταλήξαμε ότι θα προτιμούσε, αντί για επιπρόσθετο διδακτικό υλικό, όσοι μαθητές ολοκληρώνουν τις εργασίες τους να ασχολούνται με την εφημερίδα της τάξης. Στην ουσία, η εκπαιδευτικός ζητούσε από τον κάθε μαθητή να σκεφτεί ένα θέμα που θα τον ενδιέφερε και θα ήθελε να γράψει για αυτό. Αν κάποιος μαθητής χρειαζόταν βοήθεια αναφορικά με την επιλογή αυτού του θέματος, του την παρείχε και, στη συνέχεια, ο μαθητής έγραφε μία μικρή έκθεση, η οποία καταλάμβανε μισή κόλλα Α4. Έπειτα ζωγράφιζε από πάνω, σε ένα κενό που είχαμε αφήσει, κάτι σχετικό με το θέμα και το παρέδιδε στη δασκάλα της τάξης.

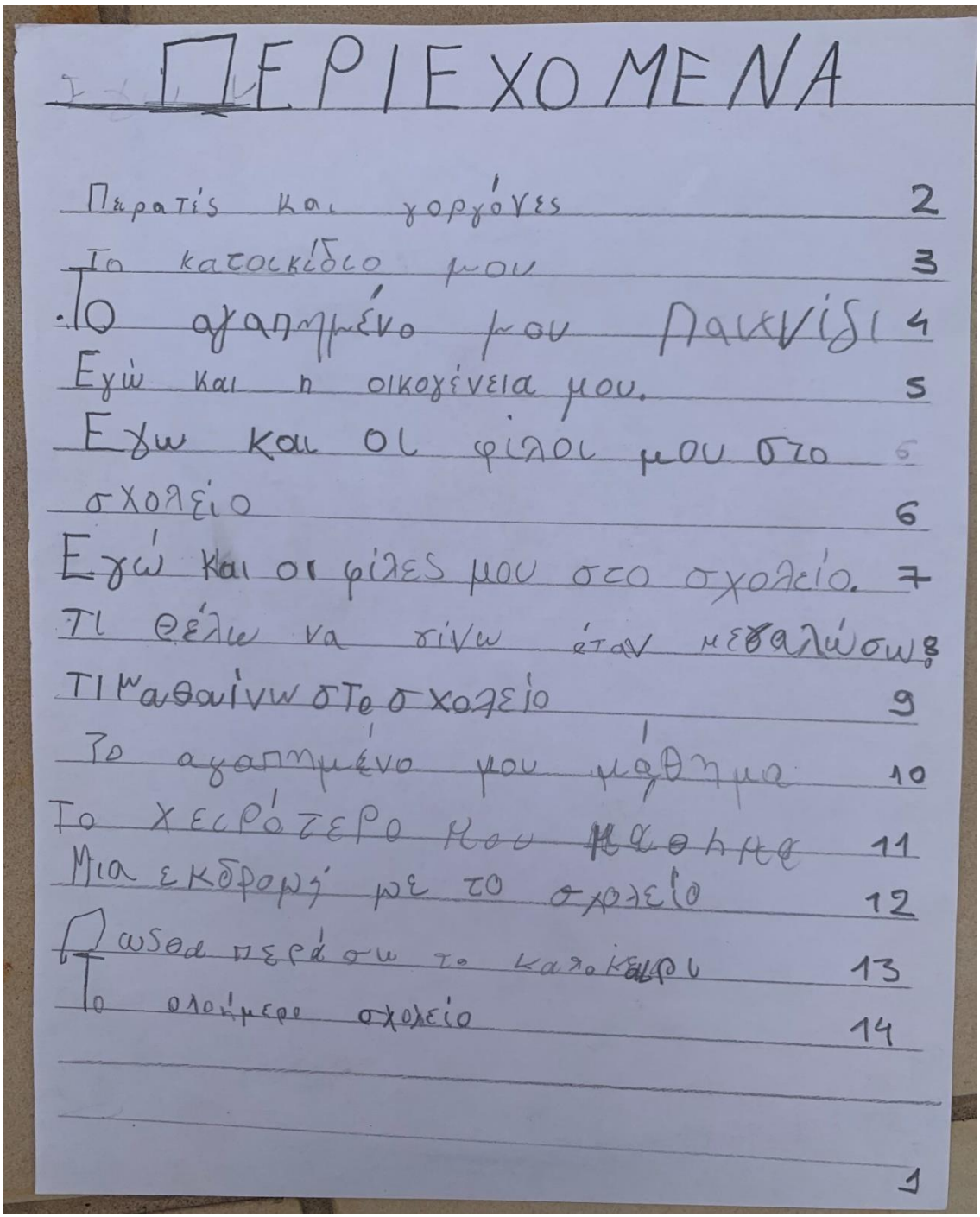


Εικόνα 4: Στη φάση της δημιουργίας ενός άρθρου της εφημερίδας

Αυτή είναι μία δραστηριότητα η οποία πραγματοποιείται εξ ολοκλήρου από τους μαθητές, καθώς μόνοι τους –χωρίς σχεδόν καμία παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό– καταφέρανε να δημιουργήσουν την εφημερίδα της τάξης τους. Για την οικολογική προσέγγιση η ρουτίνα

είναι σημαντική και γρήγορα η ρουτίνα της συγγραφής της εφημερίδας, μετά το πέρας των μαθητικών υποχρεώσεων, μπήκε στη σχολική ζωή των μαθητών. Η συγγραφή της εφημερίδας βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν και κοινωνική συνείδηση, η οποία είναι άλλο ένα ζητούμενο του οικολογικού μοντέλου. Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ένιωσαν πως η φωνή τους ακούγεται και πως είναι περισσότερο ενεργοί στα ζητήματα της τάξης τους. Στο ημερολόγιο της ερευνήτριας αναφέρεται: *«...Όλα τρελάθηκαν με την ιδέα. Τα θέματα –δηλαδή οι τίτλοι– γράφτηκαν στον πίνακα και το κάθε παιδί έγραψε από ένα, ενώ μία μαθήτρια ανέλαβε το εξώφυλλο. Κάποιοι από τους τίτλους ήταν: "εγώ και οι φίλες μου στο σχολείο", "το κατοικίδιό μου", "πειρατές και γοργόνες" ...τα παιδιά αποφάσισαν ο τίτλος της εφημερίδας αποφάσισαν να είναι "Τα καλύτερά μας χρόνια"» (Ημερολόγιο, σελ. 4).*

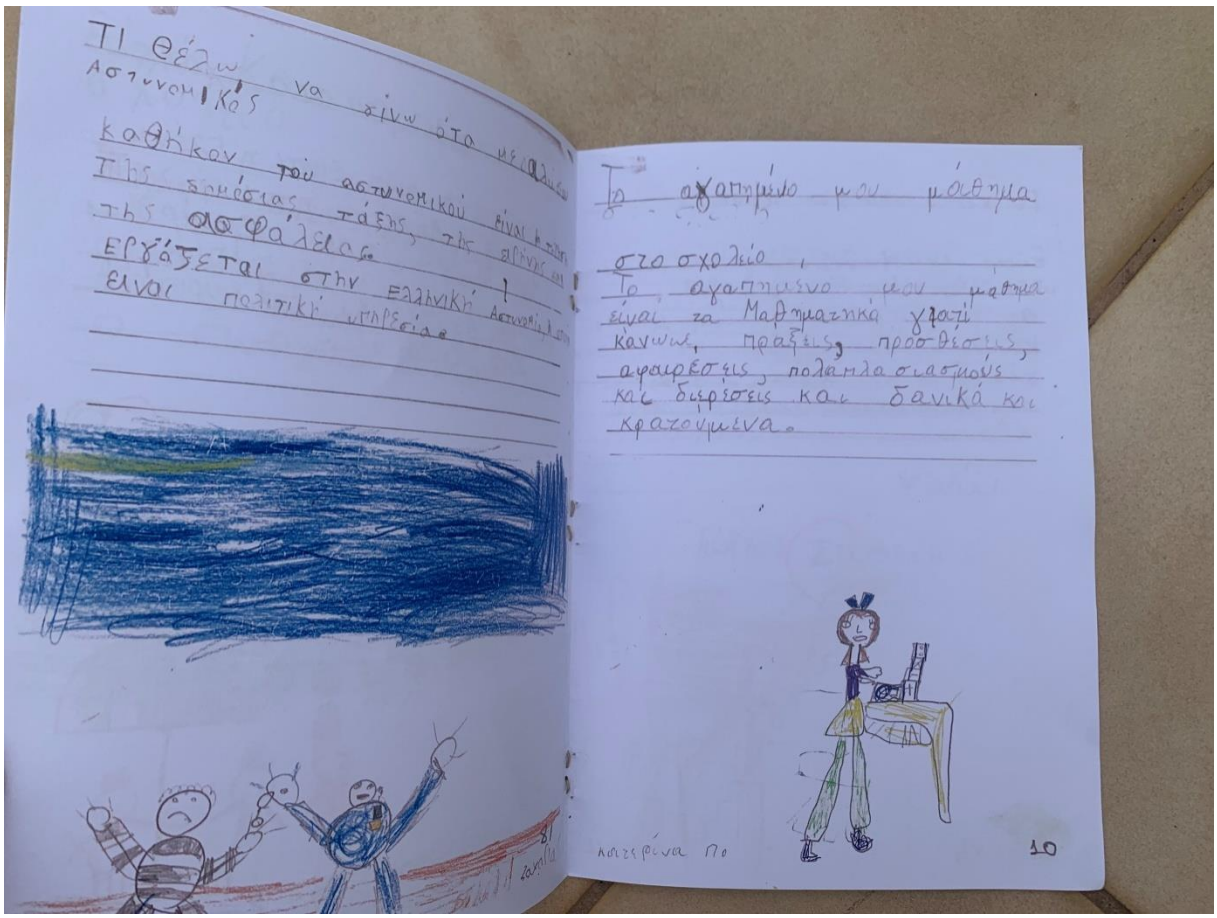
Εικόνα 5: Το εξώφυλλο της εφημερίδας της τάξης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πειρατές και γοργόνες 2
Το καταλιδίδιο μου 3
Το αγαπημένο μου παιχνίδι 4
Εγώ και η οικογένεια μου. 5
Εγω και οι φίλοι μου στο σχολείο 6
Εγώ και οι φίλες μου στο σχολείο. 7
Τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω 8
Τι μαθαίνω στο σχολείο 9
Το αγαπημένο μου μάθημα 10
Το χειρότερο μου μάθημα 11
Μια εκδρομή με το σχολείο 12
Πώς θα περάσω το καλοκαίρι 13
Το ολοήμερο σχολείο 14

Εικόνα 6: Τα περιεχόμενα της εφημερίδας της τάξης



Εικόνα 7: Οι σελίδες 9 και 10 της εφημερίδας της τάξης

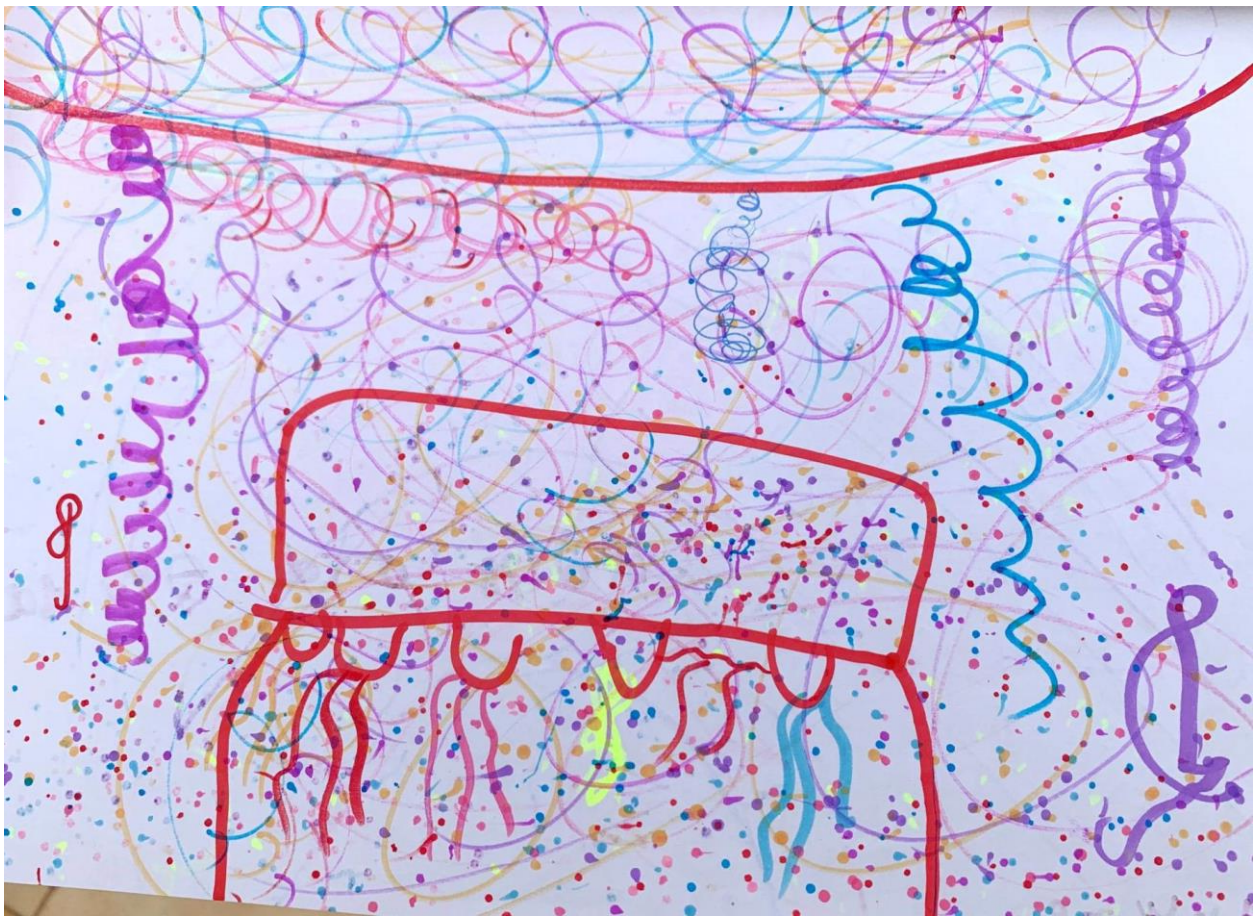
Η επόμενη παρέμβαση αφορούσε τον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητή. Ο αρχικός στόχος ήταν ο κάθε μαθητής να έχει τον δικό του προσωπικό χώρο. Ύστερα από συζήτηση, όμως, με την εκπαιδευτικό, καταλήξαμε ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί. Επομένως, το καλύτερο που μπορούσαμε να κάνουμε είναι να δημιουργήσουμε κάποιες γωνίες στην τάξη ανάλογα με τα κυρίως ενδιαφέροντα των μαθητών. Για παράδειγμα, πολλούς μαθητές ενδιέφερε η αρχαιολογία και φτιάξαμε μία γωνιά για την αρχαιολογία· αρκετούς μαθητές ενδιέφερε η γλυπτική και, έτσι, φτιάξαμε μία γωνιά για τη γλυπτική *(Ιχνογράφημα 11, παράρτημα 5)* (Εικόνα 2).

Εικόνα 8: Στιγμιότυπο από την κατασκευή γωνιών στην τάξη με ενδιαφέροντα των μαθητών

Ιχνογράφημα 11: «Η τάξη μου»

Ακόμα, όσον αφορά τον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητή, αποφασίσαμε να διακοσμήσει ο καθένας την καρέκλα του και τη μεριά του στο θρανίο του, σε μια προσπάθεια να νιώσει εκείνο τον χώρο πιο προσωπικό. Έτσι δόθηκαν πολλές κορδέλες και διακοσμητικά στους μαθητές για να διακοσμήσουν τη δική τους μεριά του θρανίου και την καρέκλα τους. Το οικολογικό μοντέλο της διαχείριση τάξης, όσον αφορά τον προσωπικό χώρο των μαθητών αλλά και τον σεβασμό της προσωπικότητάς τους, δίνει μεγάλη σημασία στο περιβάλλον της τάξης και στα συναισθήματα των μαθητών. Έγινε μία προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση. Η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε πολύ μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητές από ότι ήταν αναμενόμενο. Χαρακτηριστικά καταγράφεται στο ημερολόγιο: «*Τους είπε η δασκάλα τους να διακοσμήσει ο καθένας τη μεριά του στο θρανίο αλλά και την καρέκλα τους ώστε να είναι του καθενός διαφορετική και "δική" του. Τρελάθηκαν!!! Αφοσιώθηκαν πάρα πολύ στη διακόσμηση και μερικά παιδιά συνεργάστηκαν κιόλας διακοσμώντας με όλες τις κορδέλες το θρανίο τους στη μέση. Στο τέλος, τους έδωσε τις κορδέλες που περίσσεψαν και τις έβαλαν και στα χέρια τους. Πραγματικά το χάρηκαν πάρα πολύ!!!» (Ημερολόγιο, σελ. 8)*. Μάλιστα, μερικά από τα ιχνογραφήματα των μαθητών μετά την παρέμβαση, τα οποία είχαν ως θεματολογία στιγμιότυπα, δράσεις, δραστηριότητες και παρεμβάσεις που έκαναν εντύπωση στους μαθητές

αφορούσαν εξ ολοκλήρου αυτή τη δραστηριότητα *(Ιχνογράφημα 12, παράρτημα 5)*. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει: *«Μπαίνεις μέσα στην τάξη και είναι κάτι δικό τους. Δεν στολίζει τους τοίχους, στολίζει το θρανίο τους και την καρέκλα τους. Δεν είναι απλά ο χώρος εργασίας τους. είναι ο δικός τους προσωπικός χώρος. Έτσι το νιώθουν. Επίσης θέλω να σημειώσω ότι μετά από τη δεύτερη εβδομάδα που αλλάξαμε τις θέσεις είπαν ότι θέλουν να πάρουν μαζί τους τις κορδέλες τους. Το καθένα ήθελε να έχει τις κορδέλες του μαζί του. Θέλανε να πάνε τις κορδέλες τους στην άλλη τους θέση. Καμιά φορά νομίζουμε ότι κάτι δεν είναι τόσο σπουδαίο, τόσο χρήσιμο και τόσο ωφέλιμο αλλά το βλέπεις μετά στην πράξη».* Αλλού η δασκάλα συνεχίζει: *«στις κορδέλες που έλεγα συνέχεια "πορτοκαλί κορδέλα ποιος τη θέλει;" και έλεγε ο ένας "εγώ" και ο άλλος "εγώ" άλλα αλλά μετά λέγανε ότι "εντάξει άμα τη θέλεις πιο πολύ θα κάνω πίσω εγώ" και στη συνέχεια έκαναν πίσω ο ένας για τον άλλον για να πάρει ο άλλος την άλλη κορδέλα που ήθελε. Αυτό μου έδειξε ότι καταλαβαίνει ο ένας τον άλλο κάτι που δεν γινόταν έτσι πριν» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 15)* και τέλος συμπληρώνει: *«Και αυτό με τις κορδέλες θα ήθελα να το επαναλαμβάνω κάθε αρχή της χρονιάς. Το κρατάω. Πάντα θα το κάνουμε την πρώτη μέρα. Θα τους πηγαίνω κορδέλες και θα κάνουμε αυτό για να ξεκινάμε όμορφα τη χρονιά μας. Οι κορδέλες έχουν παραμείνει έτσι όμορφα στην τάξη, έφυγες εσύ και έχουν μείνει οι κορδέλες. Έχουν δημιουργήσει ένα πολύ όμορφο σκηνικό και βλέποντας τις με παραπέμπουν στο πρόσωπό σου, λέω "αχ η Ελένη είναι εδώ". Ναι. Αλλά πέρα από αυτό που είναι πολύ όμορφο και αυτό γιατί ήταν όντως πολύ δυνατή η παρουσία σου και όλα αυτά που μας έκανες. Άφησες και το ίχνος σου με αυτό τον τρόπο, είναι το αποτύπωμα σου» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 20)*. Μια μαθήτρια αναφέρει: *«Μου αρέσουν πολύ όλες οι αλλαγές στην τάξη γιατί όλα αλλάξανε και είναι πιο ωραία όλα και μου αρέσουν πολύ» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 6)*. Και μια άλλη συμπληρώνει: *«τα τρία από τα αγαπημένα μου πράγματα που κάναμε ήταν οι κορδέλες» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1)*.



Ιχνογράφημα 12: «Κορδέλες στα θρανία»

Όπως ήδη είπαμε, οι οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης δίνουν έμφαση αφενός στην καθιέρωση μίας ρουτίνας, αφετέρου, στο να οικοδομήσουν οι μαθητές μία θετική αίσθηση του εαυτού τους και να δημιουργήσουν μαθητικές κοινότητες όπου ο ένας να νοιάζεται για τον άλλον. Επομένως, ένας χαιρετισμός που πραγματοποιείται κάθε πρωί και κάθε μεσημέρι από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές εκπληρώνει αυτόν ακριβώς τον στόχο της καθιέρωσης μίας ρουτίνας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ένιωσαν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, δέθηκαν περισσότερο με την εκπαιδευτικό της τάξης και η παρουσία τους στο σχολείο άρχιζε και τελείωνε με μία ευχάριστη εμπειρία. Μάλιστα, εκτός από τον χαιρετισμό της εκπαιδευτικού, δινόταν η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν και οι ίδιοι το είδος του χαιρετισμού ανάμεσα σε τέσσερις που τους δίνονταν. Ως προς αυτή τη δυνατότητα, στο ημερολόγιο χαρακτηριστικά αναγράφεται*: «το πρωί βάλαμε το χαρτί με τους εξατομικευμένους χαιρετισμούς δίπλα από την πόρτα και καθώς έμπαιναν τα παιδιά στην τάξη διάλεγαν τον χαιρετισμό που ήθελαν ανάμεσα σε αυτούς: • μπουνίτσα • κόλλα πέντε • χειραψία • αγκαλιά. Τα παιδιά χάρηκαν πάρα πολύ και τα περισσότερα διάλεξαν την αγκαλιά αν και τους είπα να δοκιμάσουν όλους χαιρετισμούς!!!» (Ημερολόγιο, σελ. 5)*.

Εικόνα 9: Οι πρωινοί χαιρετισμοί

Όπως παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια και από την εκπαιδευτικό, τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτήν την προσθήκη και, μάλιστα, όταν κάποια μέρα η εκπαιδευτικός της τάξης ξεχάστηκε και προσπέρασε το κομμάτι των χαιρετισμών, τα παιδιά της το υπενθύμισαν αμέσως λέγοντάς της εμφατικά πόσο σημαντικό κομμάτι της ημέρας ήταν αυτό πλέον για αυτά. Ένας μαθητής χαρακτηριστικά ανέφερε ότι η συγκεκριμένη ρουτίνα του θύμιζε τη ρουτίνα που έχει στο σπίτι του, κατά την οποία πάντα χαιρετάει τους γονείς και την υπόλοιπη οικογένεια μπαίνοντας στο σπίτι και φεύγοντας από αυτό. Επίσης, πολλοί μαθητές από τα διπλανά τμήματα που έβλεπαν τη διαδικασία των πρωινών και μεσημεριανών χαιρετισμών ζήτησαν από τις δασκάλες τους να εντάξουν στη ρουτίνα της τάξης τους αυτούς τους χαιρετισμούς. Οι μαθητές του τμήματος σε πολλά ιχνογραφήματα που αφορούσαν το κλίμα της τάξης και τα συναισθήματά τους μετά την παρέμβαση αποτύπωσαν τη διαδικασία των χαιρετισμών *(Ιχνογράφημα 13, παράρτημα 5)*. Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί πως πολλές φορές οι μαθητές εκμεταλλεύονταν αυτά τα δύο λεπτά που είχαν μόνοι τους με την εκπαιδευτικό για να της εκμυστηρευτούν κάποια προσωπική πληροφορία που μπορεί να αφορούσε τη διάθεσή τους, την υγεία τους, κάποιο πρόβλημα με τους συμμαθητές τους, το αν έκαναν τα μαθήματα τους ή κάποιο πρόβλημα στο σπίτι. Η δασκάλα της τάξης με διαβεβαίωσε ότι θα εξακολουθήσει να χρησιμοποιεί τη ρουτίνα των χαιρετισμών και τις υπόλοιπες χρονιές. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Φαντάσου ότι τώρα την επόμενη εβδομάδα, αυτή που έλειπες,*

κάναμε τους χαιρετισμούς κάθε μέρα, δηλαδή μου το ζητάγανε. Και άρεσαν και σε άλλες δασκάλες πολύ» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 1, Ερ. 17).

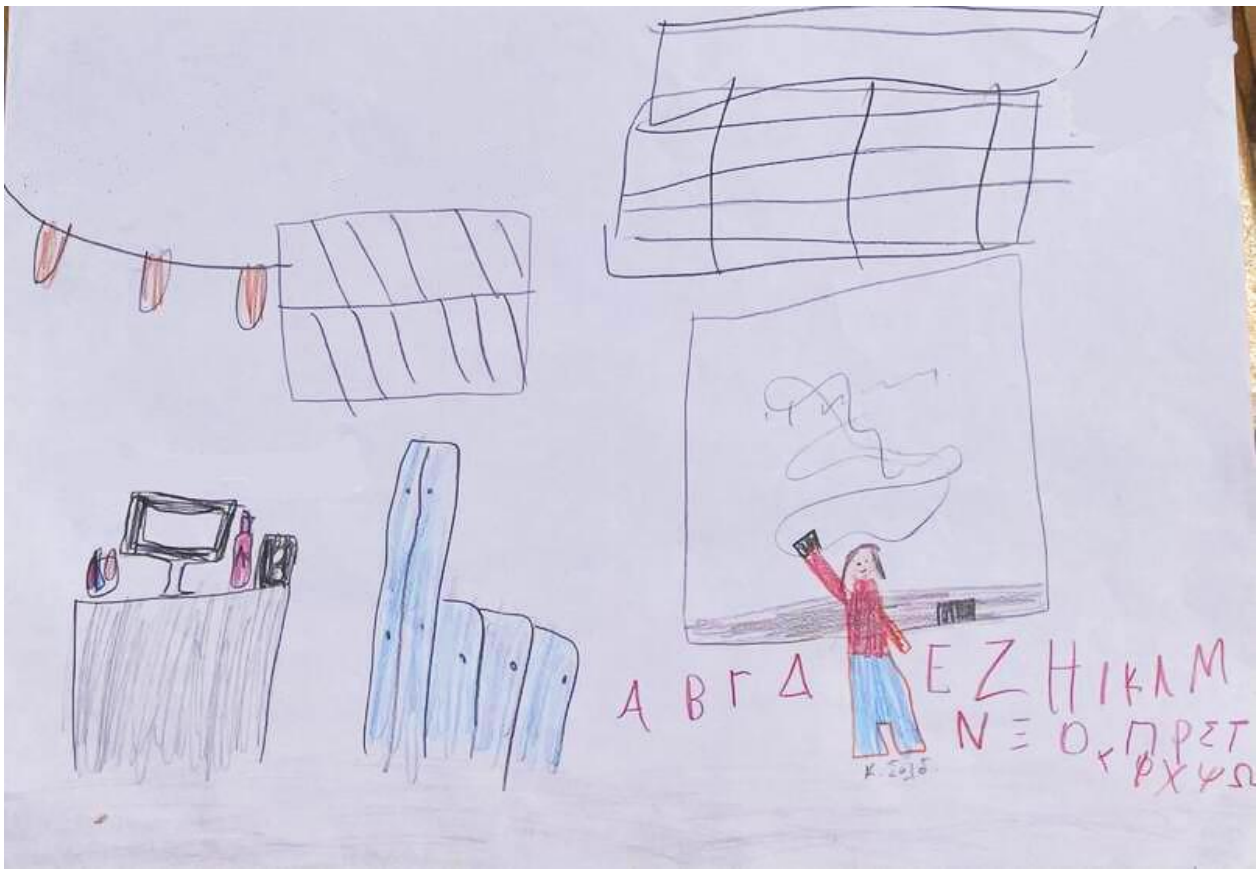
Ιχνογράφημα 13: «Στο σχολείο»

3.2.2. Αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε τις παρεμβάσεις που βασίστηκαν στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης. Η πρώτη παρέμβαση αφορούσε την υπευθυνότητα. Κάθε μαθητής ήταν υπεύθυνος για διαφορετικά ζητήματα της τάξης, όπως για τον καθαρισμό του πίνακα, για το μάζεμα των φωτοτυπιών που είχε μοιράσει η δασκάλα καθώς και για ένα σωρό εργασίες που μπορεί να προέκυπταν. Έπειτα από συζήτηση με την εκπαιδευτικό, καταλήξαμε η διαδικασία να γίνεται με τον εξής τρόπο: Κάθε μέρα η εκπαιδευτικός της τάξης θα ανέθετε σε κάποιους μαθητές συγκεκριμένες εργασίες για τις οποίες θα ήταν υπεύθυνοι. Ένας μαθητής, για παράδειγμα, θα ήταν υπεύθυνος για τον καθαρισμό της τάξης από τα σκουπίδια που θα προέκυπταν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Επειδή οι μαθητές εναλλάσσονταν κάθε μέρα, όλοι αναλάμβαναν κάποια στιγμή υπεύθυνους ρόλους στην τάξη. Αυτή η εναλλαγή τους βοήθησε να συνειδητοποιήσουν πόσο σημαντική είναι και η έννοια της συλλογικότητας.

Η παρέμβαση στέφθηκε με επιτυχία. Οι μαθητές κάθε φορά έπαιρναν τους ρόλους τους πολύ σοβαρά και τους διεκπεραίωναν όσο καλύτερα μπορούσαν. Αν κάποιος μαθητής συμπεριφερόταν ανεύθυνα ως προς τις υποχρεώσεις που είχε αναλάβει, οι υπόλοιποι μαθητές του υπενθύμιζαν τις αρμοδιότητές του. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που ήταν υπεύθυνος να βάζει τους συμμαθητές τους σε γραμμή κατά την έξοδό τους από την τάξη (τα μεσημέρια, είτε τις ώρες της γυμναστικής), μία φορά ξεχάστηκε και οι συμμαθητές του του εξήγησαν τη σημασία του ρόλου του λέγοντάς του ότι πρέπει ο καθένας να αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα το ρόλο που έχει γιατί όλοι θα περάσουν από όλες τις θέσεις υπευθύνων. Μας έκανε εντύπωση (και σε μένα ως ερευνήτρια και στην εκπαιδευτικό της τάξης) ότι δεν έσπευσε να αναλάβει κάποιος άλλος συμμαθητής τον ρόλο του παιδιού, αλλά αντιθέτως τον προέτρεπαν να ασχοληθεί εκείνος.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύουν τα καθήκοντα των μαθητών και να τους παροτρύνουν να εξετάζουν τη συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματα των πράξεών τους συγκρίνοντας τη δράση τους με τη συνέπεια, όπως αναφέραμε και στο βιβλιογραφικό μέρος της εργασίας. Η ανάθεση ευθυνών στους μαθητές τους βοήθησε πολύ σε αυτό, καθώς μπορούσαν οι ίδιοι να παρατηρήσουν το τι χρειάζεται όντως μία τάξη για να έχει ένα ωραίο περιβάλλον και ένα ήρεμο κλίμα και να αντιληφθούν πόσο αναγκαίες είναι κάποιες διαδικασίες, όπως αυτές της συλλογής των φωτοτυπιών, του καθαρισμού το πίνακα *(Ιχνογράφημα 14, παράρτημα 5)*, της καθαριότητας της τάξης ή της τήρησης της σειράς των μαθητών πριν από την είσοδο και την έξοδό τους από την τάξη. Μπόρεσαν ακόμα να έρθουν και στη θέση της εκπαιδευτικού, η οποία συνήθως είναι υπεύθυνη για όλες αυτές τις αρμοδιότητες.



Ιχνογράφημα 14: «Υπεύθυνος για τον πίνακα»

Άλλο ένα παράδειγμα αφορά μία μαθήτρια που δεν ήθελε να αναλάβει τον καθαρισμό της τάξης από διάφορα μικρά σκουπίδια που προέκυπταν κατά της διάρκεια της μέρας και ένας συμμαθητής της της εξήγησε ότι ο ίδιος είχε αναλάβει τον ρόλο την προηγούμενη μέρα και κάποιος άλλος θα αναλάβει την επόμενη. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά ενίσχυσαν την ικανότητα της αυτορρύθμισης, καθώς όλα κατάλαβαν ότι θα περάσουν από κάποια θέση υπευθύνου και, έτσι, δεν δυσκόλευαν τον μαθητή που ήταν υπεύθυνος, για παράδειγμα, να τους βάλει στη γραμμή, πρόσεχαν να μην πετούν σκουπίδια κάτω κ.ά. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει: *«Θεωρώ ότι αυτή η διαδικασία βοήθησε τα παιδιά και στο να γίνουν πιο υπεύθυνα και στο να αποκτήσουν αυτοπειθαρχία. Το γεγονός ότι όλα έπρεπε να περάσουν από αυτές τις θέσεις τους έδωσε την ευκαιρία να βιώσουν όλα την προοπτική του κάθε ρόλου και να αντιληφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Όταν ένας συμμαθητής τους μάζευε τις φωτοτυπίες τις είχαν ήδη έτοιμες να του τις παραδώσουν. Πολλές φορές όταν τις μάζευα εγώ ψαχούλευαν ακόμα την τσάντα τους για να τις βρουν. Όταν κάποιος συμμαθητής τους ήταν υπεύθυνος για να διατηρήσουν μία στοιχισμένη ουρά το κάθε παιδί πειθαρχούσε πολύ περισσότερο τον εαυτό του, ίσως επειδή δεν ήθελε και να του κάνει παρατήρηση ο συμμαθητής*

του σε σχέση με όταν εγώ ήμουν υπεύθυνη για να τα βάλω σε ουρά. Ακόμα περισσότερο η αυτοσυγκράτηση τους φάνηκε με τον καθαρισμό της τάξης καθώς σε σχέση με τον προηγούμενο μήνα η τάξη ήταν πολύ πιο καθαρή δεν έβρισκες τόσο πολλά σκουπίδια από τρόφιμα, χαρτάκια και ότι άλλο έβρισκες τον προηγούμενο καιρό. Όσον αφορά τον καθαρισμό του πίνακα εκεί δεν άλλαξαν και πολλά αλλά πιστεύω ότι το βρήκαν πολύ διασκεδαστικό και άρεσε σε όλους» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 10). Στόχος αυτής της παρέμβασης ήταν να αλλάξουμε κάποια μοτίβα συμπεριφοράς των μαθητών ώστε να καταφέρουν να εσωτερικεύσουν τη διαδικασία της αυτορρύθμισης. Ακόμα, σύμφωνα με το αυτορρυθμιστικό μοντέλο, η υπευθυνότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη και με την αυτοεκτίμηση. Όσο πιο υπεύθυνος, λοιπόν, είναι ένας μαθητής, τόσο μεγαλύτερη εμπιστοσύνη έχει στον εαυτό του *(Ιχνογράφημα 15, παράρτημα 5)*. Θεωρούμε ότι η παρέμβαση ήταν επιτυχής.

Ιχνογράφημα 15: «Η κυρία και οι φίλοι μου στη τάξη»

Στη συνέχεια, αποφασίσαμε με την εκπαιδευτικό της τάξης οι μαθητές να κάθονται εκεί όπου εκείνη επιλέγει και όχι εκεί όπου επιλέγουν οι ίδιοι και αποφασίσαμε από κοινού να

εφαρμόσει ένα πρόγραμμα σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θα αλλάζουν θέση μία φορά τον μήνα και θα επιλεγεί η ίδια ποιος θα κάτσει με ποιον. Οι μαθητές, στη συνέχεια, θα μπορούν να επιλέξουν σε ποιο θρανίο μπορούν να κάτσουν. Ένας από τους λόγους που θεωρήσαμε ότι είναι σημαντικό να γίνει αυτό είναι ότι η εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να τοποθετήσει μαζί δύο μαθητές που μπορεί να μην τα πηγαίνουν καλά. Για να μπορέσουν, λοιπόν, να συμβιώσουν στο ίδιο θρανίο οι συγκεκριμένοι συμμαθητές θα έπρεπε να αναπτύξουν την αυτοπειθάρχησή τους και τις αυτορρυθμιστικές τους ικανότητες. Στην περίπτωση που η εκπαιδευτικός τοποθετούσε στο ίδιο θρανίο δύο φίλους, αυτό θα τους βοηθούσε στη βελτίωση και τη σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων αλλά και στην ενίσχυση της αυτοπειθάρχησης, καθώς, για να παραμείνουν μαζί στο ίδιο θρανίο, έπρεπε να μη μιλάνε μεταξύ τους την ώρα του μαθήματος. Σύμφωνα με το αυτορρυθμιστικό μοντέλο, η εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να φροντίζει καθένας από τους μαθητές να έχει τουλάχιστον έναν καλό φίλο, να συμμετέχει τουλάχιστον σε μία ομάδα από φίλους, αλλά και να μπορεί και να συνυπάρχει και με συμμαθητές με τους οποίους δεν είναι καλοί φίλοι, όπως προαναφέραμε. Πάνω σε αυτή τη λογική, η εναλλαγή θέσεων θα βοηθήσει τους μαθητές να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους, να αντιληφθούν με ποιους ταιριάζουν πιο πολύ και με ποιους όχι αλλά και θα τους μάθει να συνεργάζονται και να συνυπάρχουν καλά και με αυτούς που δεν ταιριάζουν. Ένας μαθητής αναφέρει: *«Με αυτά τα παιχνίδια θα γίνουν αχώριστοι φίλοι για πάντα» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ.8)* και μια μαθήτρια συμπληρώνει: *«Η Νικολέτα μου έπαιρνε όλο το χώρο και έβαζε όλα τα πράγματα της στη μέση αλλά τώρα το έχει κόψει δεν το κάνει ούτε αυτό» (Υ3, Ημιδομημένες Συνεντεύξεις Ερ. 4.α.).* Ενώ ο Γιάννης που τσακωνόταν συνεχώς με τη Νικολέτα αναφέρει: *«Άλλαξε με τη Νικολέτα γιατί κάτσαμε μαζί» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ.2)*.

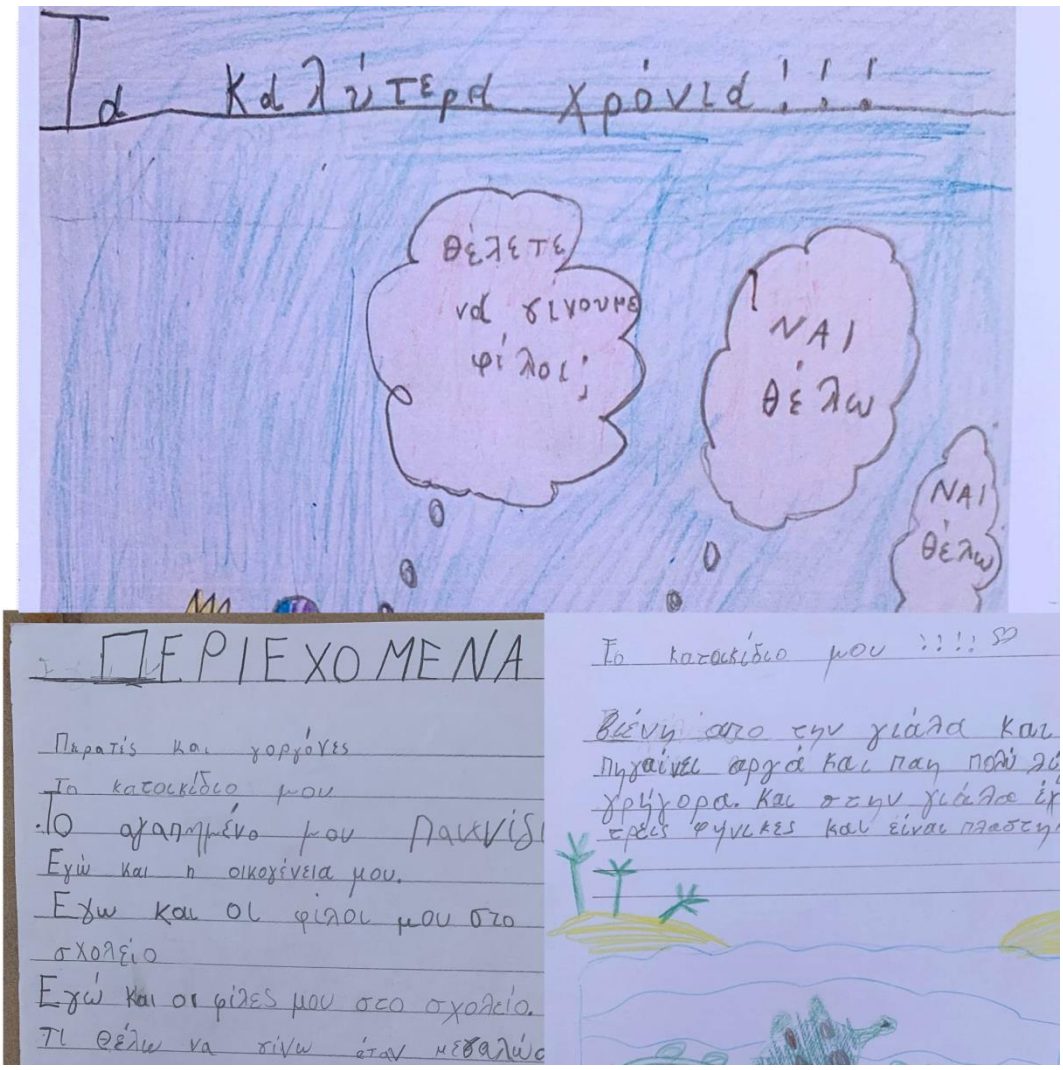
Στο πλαίσιο της προσπάθειας για την ενίσχυση της αυτορρύθμισης των μαθητών, συμπεριλαμβανόταν και η παρέμβαση της εξάσκησης της στοίχισης σε μία γραμμή ή σε μία σειρά.

Εικόνα 10: Στοίχιση σε ουρά ώστε να αποχωρήσουν οι μαθητές για το μάθημα της γυμναστικής

Προέκυψαν πολλές ευκαιρίες μέσα στην εβδομάδα ώστε να εξασκηθούν στη στοίχιση σε μία γραμμή είτε για να μπουν στην τάξη, είτε για να βγουν από την τάξη, είτε για να επιστρέψουν από τη γυμναστική, είτε για να επιστρέψουν από τη μικρή εξόρμηση που κάναμε. Όταν κάναμε την εξόρμησή μας, η εκπαιδευτικός έλεγε στα παιδιά ότι, αν μπορούν να περπατήσουν στοιχισμένα σε σωστή σειρά και πολιτισμένα, θα κάναμε αγώνες δρόμου. Στο ημερολόγιο καταγράφεται χαρακτηριστικά: «*Δεν ξεχνάμε ότι πρόκειται και για παιδιά δευτέρας δημοτικού. Η εκπαιδευτικός έλεγε στα παιδιά ότι μέχρι ένα σημείο, για παράδειγμα, μέχρι εκείνη την κολόνα θα περπατήσουν στοιχισμένα, αποκεί και μετά μπορούσαν να τρέξουν, να κάνουν αγώνες δρόμου μεταξύ τους. Εννοείται ότι ο χώρος ήταν ένας από τους χωματόδρομους στο χωριό όπου βρισκόταν το σχολείο. Αυτός ο τρόπος είχε αποτελέσματα και τα παιδιά πολύ εύκολα καταφέρανε να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και να σταθούν στοιχισμένα στη σειρά για όση ώρα τους το ζητούσε η εκπαιδευτικός» (Ημερολόγιο, σελ. 6)*. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«όταν περπατάγαμε σε ουρά, για παράδειγμα τη Νικολέτα και τον Τάσο δεν τους ενδιέφερε καθόλου το τρέξιμο που θα επακολουθούσε ήθελαν να κοιτάνε δεξιά και αριστερά, ήθελαν να συνεχίσουν να μαζεύουν σαλιγκάρια, λουλούδια και αλλά. Επειδή όμως ο Σταύρος, ο Μιχάλης και τα περισσότερα παιδιά στην τάξη ήθελαν τρέλα να τρέξουν, γιατί τους είχα πει αν περπατάνε σωστά και στοιχισμένα, ξαφνικά θα τους λέω να τρέξουν και αν δεν κάτσουν όλοι σωστά στην ουρά δεν θα τρέξουν. Έτσι έκανε και η Νικολέτα με τον Τάσο*

πίσω. Περπάτησαν και αυτοί σωστά στην ουρά, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα άλλα παιδιά να κάνουν και αυτά αυτό που τους χαροποιεί. Μου έκανε τρομερή εντύπωση το ότι έκαναν πίσω τα θέλω τους και πειθάρχησαν για το κοινό θέλω όλης της ομάδας, για να γίνει ομαδική δουλειά». Ένας μαθητής αναφέρει: *«Μου άρεσε αυτό που κάναμε αγώνες και σταματούσαμε και ξεκινούσαμε» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1.α.).*

Τελευταία είναι η παρέμβαση που αφορούσε την τεχνική της επιβράβευσης των θεμιτών συμπεριφορών μέσω της διάθεσης ελεύθερου χρόνου. Η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι ο συγκεκριμένος διακανονισμός μεταξύ τους είχε πρακτικό χαρακτήρα, διότι, αν ακολουθούσαν την οδηγία της ή καταλάβαιναν από μόνοι τους την αναγκαιότητα της τήρησης κάποιων κανόνων για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, δεν θα χρειαζόταν να ξοδεύει χρόνο στην ανάλυση του ζητήματος αυτού και, επομένως, θα υπήρχε χρόνος στο τέλος του μαθήματος για χαλάρωση. Για παράδειγμα, δυο τρεις φορές χρειάστηκε η εκπαιδευτικός να φύγει από την αίθουσα είτε για να συμπληρώσει κάποιο έγγραφο, είτε για να συνομιλήσει με τον διευθυντή, είτε για να συνεννοηθεί με τον φωτογράφο για την ημέρα της φωτογράφησης και για διάφορες άλλες εργασίες του σχολείου. Η εκπαιδευτικός της τάξης, λοιπόν, χρησιμοποίησε την τεχνική διάθεσης ελεύθερου χρόνου στους μαθητές, λέγοντάς τους ότι, εφόσον παραμείνουν ήσυχοι κατά την ώρα της απουσίας της και την περιμένουν με ηρεμία στην τάξη, θα τους δώσει τέσσερα λεπτά ελεύθερου χρόνου στο τέλος του μαθήματος. Σε αυτές τις περιπτώσεις τους δινόταν κυρίως χρόνος για ζωγραφική, για ενασχόληση με την εφημερίδα της τάξης, για διακόσμηση του θρανίου τους, για διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων είτε για συζήτηση με τη δασκάλα για ένα θέμα που τους ενδιέφερε (για παράδειγμα, μία μαθήτρια ήθελε να μάθει περισσότερα για τις γάτες και την περιποίησή τους καθώς απέκτησε ένα γατάκι πρόσφατα και μαζί με τη δασκάλα έψαξαν υλικό στο διαδίκτυο). Με τις υπόλοιπες δραστηριότητες, οι μαθητές ασχολήθηκαν περισσότερο την πρώτη εβδομάδα. Κατά τη διάρκεια της δεύτερης εβδομάδας, όπου ξεκίνησε η δραστηριότητα με τη σύνταξη της εφημερίδα της τάξης, τα περισσότερα παιδιά ήθελαν στον ελεύθερό τους χρόνο να ασχοληθούν με αυτήν. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Καλά δεν ανέφερα αυτό με την εφημερίδα που ξετρελάθηκα!! Εντάξει θεωρώ όταν ήταν κορυφαίο αυτό!! Μπαμ μπαμ μέσα σε 20 λεπτά μισή ώρα φτιάχτηκε ολόκληρο βιβλιαράκι!!! Τρελάθηκα!! Έφτιαξαν ένα ολόκληρο βιβλιαράκι το οποίο πλούτισαν και τις επόμενες μέρες!! Ενθουσιάστηκα με την εφημερίδα της τάξης το αποτέλεσμα βγήκε μοναδικό και είναι κάτι που σίγουρα από δω και πέρα θα κάνω κάθε χρονιά με τους μαθητές μου!!» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 20).*



Εικόνα 11: Το εξώφυλλο, τα περιεχόμενα και ένα άρθρο της εφημερίδας της τάξης

Παρατηρήθηκε ότι αυτή η τεχνική λειτουργούσε εξαιρετικά, τα παιδιά με πολύ μεγαλύτερη προθυμία ακολουθούσαν τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και με μεγαλύτερη αυτοπειθάρχηση τιθάσευαν τον εαυτό τους και χωρίς κάποια οδηγία από την εκπαιδευτικό. Παρατηρήθηκε βελτίωση στην ικανότητα αυτορρύθμισης των παιδιών μέσω αυτής της τεχνικής, διότι η εκπαιδευτικός, αντί να σπαταλάει τον χρόνο της σε παρατηρήσεις, έδειξε στους μαθητές τις συνέπειες της κάθε συμπεριφοράς και οι μαθητές, επιλέγοντας το επιθυμητό αποτέλεσμα, συμπεριφέρονταν ανάλογα. Ήταν εξαιρετικά σημαντικό η δασκάλα της τάξης να πραγματοποιεί ό,τι είχε υποσχεθεί και να δίνει όσα λεπτά ελεύθερου χρόνου είχε πει ότι θα δώσει, για αυτό κρατούσε χρονόμετρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ τις πρώτες μέρες η δασκάλα χρησιμοποίησε αυτήν την τεχνική και για να δώσει ένα κίνητρο στους μαθητές να προετοιμάζονται πιο γρήγορα για το επόμενο μάθημα (ειδικά στις περιπτώσεις που η διδακτική ώρα ήταν δίωρη), τις επόμενες μέρες δεν χρειαζόταν. Τα παιδιά ετοιμάζονταν από

μόνα τους πιο γρήγορα. Η εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Το άλλο επίσης που τους είπα ότι από εδώ και πέρα για πρακτικούς λόγους αν τηρούνται οι κανόνες και δεν χρειάζεται να τρώω τόση ώρα να τους τους εξηγώ, αυτή ακριβώς την ώρα που θα κερδίζετε θα σας τη δίνω στο τέλος του μαθήματος ως ελεύθερη ώρα, στην οποία κάναμε τέλεια πράγματα όπως η εφημερίδα της τάξης που και εξάσκησαν τον γραπτό τους λόγο και ξετρελάθηκαν και ένιωσαν ότι κάνουν κάτι όλοι μαζί. Αυτό ήταν απίστευτα χρήσιμο γιατί κακά τα ψέματα στα ελληνικά σχολεία μπορεί να χρειαστεί να φύγει π.χ. ο δάσκαλος να φύγει από την τάξη για να πάει ένα μαθητή που δεν νιώθει καλά στον διευθυντή ή να έχει συμβεί κάτι και να πρέπει να λείψει από την τάξη για λίγο. Ε εκεί γίνετε πολλές φορές κι λογικό φασαρία στην τάξη. Άλλο κλασικό θέμα είναι η εναλλαγή από το ένα μάθημα στο άλλο που πολλοί κωλυσιεργούν ή ακόμα και στο ίδιο μάθημα το να ανοίξουν άλλο βιβλίο σε σελίδα που θα τους πω. Αυτά φέρνουν πολλές καθυστερήσεις στην τάξη. Το θέμα είναι ότι μέχρι τώρα το αντιμετώπιζα με συζήτηση πάνω στους κανόνες ή επιβράβευση λεκτική κτλ., πολλές φορές κουράζω τα παιδιά με τις συνεχόμενες παρατηρήσεις και όσον αφορά τις επιβράβευση αρκούμαι περισσότερο στον προφορικό λόγο δηλαδή σε ένα μπράβο, δεν είχα σκεφτεί μέχρι πρότινος την ιδέα της τροποποίησης της συμπεριφοράς μέσω της ανάδειξης των συνεπειών και αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη. Μάλιστα δεν χρειάστηκε να τη χρησιμοποιώ σε όλα τα ζητήματα που προέκυπταν για αρκετές μέρες γιατί τα παιδιά άρχισαν από μόνα τους να αυτό πειθαρχούν μπαίνοντας σιγά σιγά σε ένα mood. Γενικά ενίσχυσε πολύ την εμπιστοσύνη μεταξύ μας και είχαμε και άλλες επιπλέον όμορφες στιγμές. Είδαν ότι και το σχολείο έχει και μια διασκεδαστική μεριά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 10).*

Η επόμενη παρέμβαση με την τοποθέτηση των θρανίων σε σχήμα Π που ήταν σχεδιασμένη να γίνει, δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η εκπαιδευτικός είχε ήδη τοποθετήσει τα θρανία σε σχηματισμό Π.

3.2.3. Υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Στη συνέχεια, από το υποστηρικτικό μοντέλο διαχείρισης τάξης ξεκινήσαμε με την παρέμβαση που αφορούσε την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Συζητήθηκε με τη δασκάλα της τάξης να γίνει μια προσπάθεια για μία πιο στοχευμένη επικοινωνία με τους γονείς. Η εκπαιδευτικός είχε ήδη μια ομάδα συνομιλίας στην εφαρμογή Viber για άμεση και συνεχόμενη επικοινωνία με τους γονείς. Παρ' όλα αυτά, συμφώνησε να κρατάει κάποιο σημειωματάριο πιο αναλυτικό για τη μεταξύ τους επικοινωνία και ένα ιστορικό με τις συζητήσεις τους. Στη συνέντευξή της, όμως, μου ανέφερε ότι δεν της ήταν τελικά χρήσιμο καθώς ό,τι ήθελε το είχε μέσα από την άμεση επικοινωνία με τους γονείς στο Viber.

Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«δεν θα συνέχιζα το ημερολόγιο για την επικοινωνία μου με τους γονείς λόγω του Viber. Οι γονείς είναι λίγοι και έχουμε άμεση και τακτική επικοινωνία» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 21)*.

Η επικοινωνία με τους γονείς ήδη βρισκόταν σε πολύ καλό επίπεδο και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρειάστηκε να αλλάξει κάτι. Είχαν καλές σχέσεις μιλούσαν συχνά για τα παιδιά και ήταν υποστηρικτικοί προς τη δασκάλα, χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός: *«Οι σχέσεις παρέμειναν οι ίδιες. Οι γονείς γνώριζαν το γεγονός ότι μέσα στην τάξη κάτι αλλάζει, κάτι έχει αλλάξει, το δέχτηκαν πολύ πρόθυμα. Μετά βέβαια μου είπαν ότι τα παιδιά τους έλεγαν ότι πήγαιναν στο σπίτι πολύ ενθουσιασμένα και με ρωτούσαν "τι τους κάνετε" και "τι τους κάνετε και έρχονται σπίτι και είναι ξετρελαμένα; " και η μαμά του Σταύρος που στο είπε και σε σένα το "τι τους κάνετε εκεί πέρα και έρχονται τόσο ξετρελαμένα;" δηλαδή όλο αυτό το κλίμα του ενθουσιασμού και της χαράς που βίωναν τα παιδιά μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σου, το μετέφεραν και στο σπίτι και αυτό το πράγμα οι γονείς μου το έλεγαν. Το εκτίμησαν» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 16)*.

Το παιχνίδι ρόλων, η δεύτερη παρέμβαση που βασίστηκε στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές. Στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να βιώσουν την πραγματικότητα της τάξης μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Ακόμα, να μάθουν να αυτοπειθαρχούν ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στην ομάδα χωρίς να χρειάζεται να επιβάλλονται τιμωρίες ή να δίνονται επιβραβεύσεις αλλά μέσα από μεθόδους που στηρίζονται στην ενσυναίσθηση, δημιουργούν την αίσθηση της κοινότητας και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σωστές και τις λάθος συμπεριφορές μέσα από τη βιωματική μάθηση. Στο παιχνίδι ρόλων που έπαιξαν τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, δύο ομάδες των τεσσάρων παιδιών και μία των πέντε. Η εκπαιδευτικός της τάξης, ύστερα από μεταξύ μας συνεννόηση, χώρισε τις ομάδες έτσι ώστε κάθε ομάδα να έχει και έναν πολύ ατίθασο μαθητή. Σε κάθε ομάδα ένας μαθητής έκανε τον δάσκαλο ή τη δασκάλα και οι υπόλοιποι έκαναν τους μαθητές. Πριν ξεκινήσει κάθε δράση, τα παιδιά που έκαναν τους μαθητές πραγματοποιούσαν μία μικρή συνεδρία και αποφάσιζαν ποιες συμπεριφορές θα μιμηθούν. Ο μαθητής που έκανε τον δάσκαλο δεν συμμετείχε σε αυτές τις συνεδρίες και δεν γνώριζε τι θα αντιμετωπίσει στη συνέχεια. Στην πρώτη ομάδα, τη δασκάλα την έκανε μία μαθήτρια η οποία την ώρα του μαθήματος συνεχώς σηκωνόταν από την καρέκλα της και έκανε βόλτες στην τάξη. Η εκπαιδευτικός έδωσε στους μαθητές την ιδέα να φερθούν και εκείνοι άτακτα. Έτσι, λοιπόν, όταν σηκώθηκε η Νικολέτα για να κάνει τη δασκάλα και ξεκίνησε να γράφει στον πίνακα, τα παιδιά που παρίσταναν τους μαθητές σηκώνονταν συνέχεια από τις καρέκλες τους διακόπτοντάς την και έκαναν βόλτες στην τάξη.

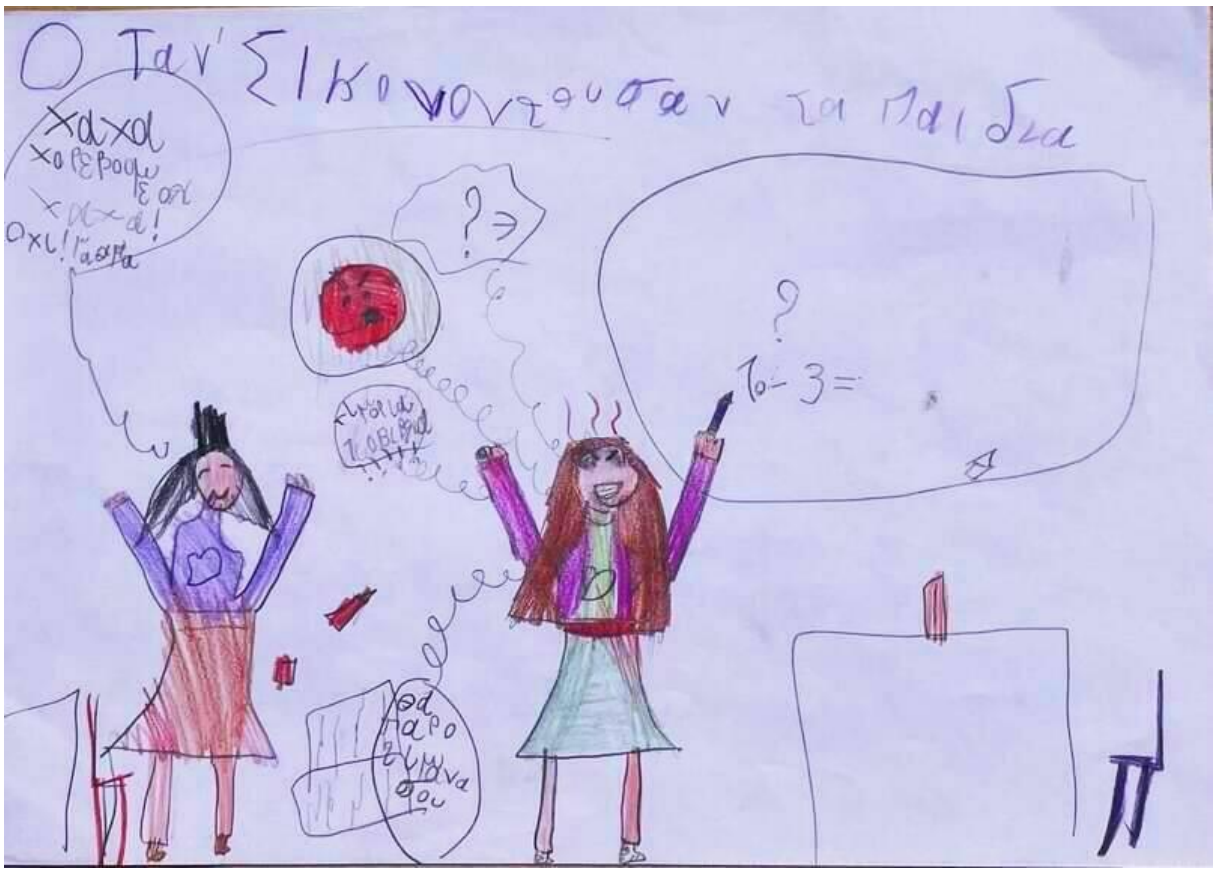
Κυρίως μιμούνταν τη συμπεριφορά της Νικολέτας. Να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε κάποια συμβουλή στα παιδιά να μιμηθούν τη Νικολέτα, απλώς γενικά να είναι άτακτα και συμπεριφέρονται όπως θα συμπεριφέρονταν και τα ίδια ως μαθητές. Τα παιδιά από μόνα τους για να την πειράξουν μιμήθηκαν πολλές συμπεριφορές της *(Ιχνογράφημα 16, παράρτημα 5)*. Η Νικολέτα αντέδρασε με χιούμορ, δεν την πείραξε, αλλά, στη συνέχεια, πήρε πολύ σοβαρά τον ρόλο της ως δασκάλα και απαιτούσε από τα παιδιά να κάνουν ησυχία για να μπορέσει να κάνει μάθημα. Μάλιστα, της φάνηκε τόσο περίεργο όλο αυτό που σε κάποια στιγμή νομίζαμε ότι έχει ξεχάσει τελείως ότι και η ίδια ακριβώς έτσι φέρεται ως μαθήτρια. Επέμενε να λέει στα παιδιά ότι είναι απαράδεκτο να σηκώνονται την ώρα του μαθήματος, να μη σέβονται τη δασκάλα και να διακόπτουν έτσι το μάθημα. Σε χαρακτηριστικό απόσπασμα στο ημερολόγιο αναφέρεται: *«…η Νικολέτα έξαλλη. Άρχισε να λέει ότι έτσι δεν γίνεται μάθημα και ότι δεν παρακολουθείτε κτλ. Γενικά αυτή η πρώτη ομάδα ήταν η καλύτερη. Το αστείο είναι ότι ο Γιάννης ήρθε και μου είπε στο αυτί ότι "εγώ, κυρία, θα κάνω τον καλό μαθητή", ούτε για πλάκα δεν μπορούσε να κάνει τον κακό μαθητή» (Ημερολόγιο, σελ.16)*.

Ιχνογράφημα 16: «Η άτακτη τάξη»

Στη δεύτερη ομάδα συμμετείχε και ο Γιάννης, ο οποίος, ενώ είναι πολύ καλός μαθητής, έχει την ενοχλητική συνήθεια να διακόπτει συνέχεια το μάθημα και να πετάγεται λέγοντας πολλές φορές και εντελώς άσχετα πράγματα. Τα παιδιά είχαν ήδη παρατηρήσει την πρώτη ομάδα και είχαν βρει πολύ αστείο και διασκεδαστικό να μιμούνται τους άτακτους μαθητές γενικά, επομένως ήταν πρώτη τους επιλογή να μιμηθούν τον Γιάννη. Ο Γιάννης σαν καλός μαθητής που είναι εννοείται ότι ήθελε να κάνει τον δάσκαλο και τον αφήσαμε. Ξεκίνησε περιχαρής το μάθημά του, ενώ τα παιδιά δεν έχασαν λεπτό και άρχισαν να τον διακόπτουν ρωτώντας τον άσχετες ερωτήσεις. Στο ημερολόγιο αναφέρεται: *«...Οι συμμαθητές του πετάγονταν συνέχεια και έλεγαν "κύριε, η γάτα μου γέννησε γατάκια" ή "η γιαγιά μου έπεσε από την ταράτσα" και χίλια δύο άκυρα θέματα. Ο Γιάννης είχε εκνευριστεί πραγματικά. Αυτός μάλιστα ήταν και πιο ακραίος γιατί πήρε τον χάρακα και κυνηγούσε τους υπόλοιπους. Η Ειρήνη που γενικά είναι πολύ σιωπηλή μαθήτρια και δεν έχει τόση αυτοπεποίθηση απέκτησε τρομερή αυτοπεποίθηση. Σε αυτή τη δραστηριότητα, ενώ γενικά είναι πολύ ήσυχη και καλή μαθήτρια, ήταν πολύ άτακτη, γελούσε, διέκοπτε και γενικά ξεσάλωσε» (Ημερολόγιο, σελ.16) (Ιχνογράφημα 17, παράρτημα 5).*

Ιχνογράφημα 17: « Παιχνίδι ρόλων: Παιδιά που πετάγονται, λένε άκυρα, διακόπτουν το μάθημα»

Στην τρίτη ομάδα με τα πέντε παιδιά, τα παιδιά αποφάσισαν να κάνουν τους μαθητές που τσακώνονται συνέχεια διακόπτοντας πάλι τη ροή του μαθήματος *(Ιχνογράφημα 18, παράρτημα 5)*. Σε ερώτηση της δασκάλας για τον λόγο που επέλεξαν να μιμηθούν αυτές τις συγκεκριμένες συμπεριφορές οι μαθητές απάντησαν γιατί γενικά πάντα υπάρχουν μικροτσακωμοί σε μια τάξη. Ο μαθητής που είχε αναλάβει τον ρόλο του δασκάλου πραγματικά σήκωσε τα χέρια ψηλά και από μόνος του ξεκίνησε μία συζήτηση λέγοντας ότι όλα αυτά πρέπει να σταματήσουν αμέσως. Στο ημερολόγιο καταγράφεται: *«Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με το παιχνίδι ρόλων περισσότερο από όσο πίστευα. Γενικά με όλες τις δραστηριότητες που έχουμε πραγματοποιήσει ως τώρα ενθουσιάστηκαν περισσότερο από ό,τι περίμενα. Στο τέλος του παιχνιδιού ρόλων, έγινε μία συζήτηση όπου αναλύθηκαν οι συμπεριφορές μία προς μία, όπως πώς νιώθουν οι υπόλοιποι συμμαθητές αλλά και η δασκάλα όταν ένας μαθητής σηκώνεται από το θρανίο του συνέχεια, όταν κάποιος διακόπτει συνέχεια και πετάγεται χωρίς να σηκώσει το χέρι του ή όταν δημιουργούνται μικροτσακωμοί στην τάξη με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συγκεντρωθούν τα παιδιά στο μάθημα. Όλοι οι μαθητές και κυρίως οι μαθητές που διαπράττουν πιο συχνά αυτές τις συμπεριφορές αντιλήφθηκαν τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτές και δεσμεύτηκαν να τις μειώσουν» (Ημερολόγιο, σελ 16).*



Ιχνογράφημα 18: «Όταν τσακώνονταν τα παιδιά»

Η εκπαιδευτικός της τάξης στη συνέντευξή της που πραγματοποιήθηκε μετά την παρέμβαση αναφέρει: *«Και στο παιχνίδι των ρόλων που είδαν πως είναι να είμαι εγώ ο δάσκαλος και να σηκώνονται συνέχεια οι μαθητές όταν κάνω μάθημα ή πώς μπορεί να νιώθουν οι συμμαθητές μου όταν τα κάνω εγώ αυτά τους επηρέασε πάρα πολύ. Το είδα αυτό στην πράξη. Οι συμπεριφορές που μιμήθηκαν τα παιδιά ως μαθητές στο παιχνίδι ρόλων βοήθησε να βελτιωθούν στο σύνολό τους όλοι μαθητές και ακόμη ειδικότερα εκείνοι που παρουσίαζαν αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές. Γέλασαν πολύ, χάρηκαν και ενθουσιάστηκαν. Το παιχνίδι ρόλων είναι κάτι που σίγουρα θα ξαναχρησιμοποιήσω και μάλιστα με πολλές και διάφορες θεματικές οπότε προκύπτει πρόβλημα στην τάξη θα προσπαθώ πρώτα να το λύσω με αυτό τον τρόπο βάζοντας τους μαθητές σε ρόλους και βοηθώντας τους να βιώσουν την εμπειρία από μία άλλη οπτική γωνία» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 10)* και συμπληρώνει: *«Μετά στο παιχνίδι ρόλων με τη Νικολέτα που ενώ αυτή σηκώνεται συνέχεια κατάλαβε ότι τελικά δεν είναι σωστό να το κάνει αυτό και κατάλαβε πόσο ενοχλητικό μπορεί να γίνει. Πραγματικά δεν νομίζω ότι υπάρχει καλύτερη δραστηριότητα για να νιώσουν τα παιδιά ενσυναίσθηση και να μπουν στη θέση του άλλου από τα παιχνίδια ρόλων. Εγώ αυτό είδα, η Νικολέτα μπήκε τελείως στη θέση του άλλου» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 9).* Μία μαθήτρια αναφέρει: *«Μου άρεσε το παιχνίδι με την τάξη γιατί κάναμε σκανδαλιές» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ.3.).*

Εικόνα 12: Στιγμιότυπο του παιχνιδιού ρόλων. Η όρθια μαθήτρια υποδύεται τη δασκάλα.

3.2.4. Κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης

Σύμφωνα με τις κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός της τάξης να γνωρίζει την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών του. Έχοντας αυτό ως αναφορά, αφιερώσαμε δύο διδακτικές ώρες σε δύο διαφορετικές μέρες για να πραγματοποιήσουμε μία συζήτηση εις βάθος. Με την εκπαιδευτικό είχαμε συνεννοηθεί από πριν για τη δομή που θα ακολουθήσει η συζήτηση, όπως, για παράδειγμα, κάποια βασικά ερωτήματα που θέλαμε να απαντηθούν. Μέσα από τη συζήτηση αφενός η εκπαιδευτικός έμαθε πολύ σημαντικά πράγματα για τη ζωή των μαθητών της, αφετέρου, οι μαθητές γνωρίστηκαν πολύ καλύτερα μεταξύ τους. Τέτοιου είδους συζητήσεις είναι πολύ σημαντικό να γίνονται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ώστε οι μαθητές να γνωριστούν από την αρχή καλύτερα μεταξύ τους και να αποκτήσουν και μεγαλύτερη συμπόνια και κατανόηση ο ένας για τον άλλον, αλλά και ο εκπαιδευτικός της τάξης να γνωρίζει σε βάθος καθέναν από τους μαθητές του ώστε να αντιμετωπίζει καθέναν ξεχωριστά με βάση τις ανάγκες και το υπόβαθρό του. Με αυτό τον τρόπο, επίσης, τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν σε μία ομάδα και ότι τελικά δεν απέχουν και πολύ το ένα από το άλλο. Μάθαμε ποια παιδιά είναι

μοναχοπαίδια, ποια ζούνε σε πολύτεκνες οικογένειες και ποια σε μονογονεϊκές οικογένειες. Ακόμα, συζητήθηκαν τα επαγγέλματα των γονέων, οι τρόποι που χρησιμοποιεί η κάθε οικογένεια για να πειθαρχήσει τα παιδιά της αλλά και οι τρόποι επιβράβευσης. Μάθαμε για το πρόγραμμα και την καθημερινότητα των παιδιών και εμβαθύναμε σε πολλά συναισθήματά τους γύρω από τη ζωή τους. Ήρθαν στην επιφάνεια και αρκετές προσωπικές πληροφορίες κάποιων παιδιών και κάποιες ήταν όντως συνταρακτικές (όπως, για παράδειγμα, ο θάνατος ενός γονέα), οι οποίες, προς μεγάλη μας εντύπωση, αντιμετωπίστηκαν με απίστευτη ωριμότητα και συμπόνια από τη μεριά των συμμαθητών τους. Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά στη συζήτηση και πολλές φορές ήθελαν να αναπτύξουν διάλογο μεταξύ τους, κάτι που τους το επέτρεψε η δασκάλα τους, αφού πρώτα σήκωναν το χέρι τους και λάμβαναν τον λόγο. Στο ημερολόγιο καταγράφεται: *«… Την ερώτηση "πόσα αδέρφια είστε", την πρόσθεσα μετέπειτα γιατί σκέφτηκα ότι θα ήταν καλό να μελετήσω λίγο τα γενεογράμματα των μαθητών και τις θέσεις των αδελφών (ως προς τη σειρά της γέννησης)… Τελευταία ώρα συνεχίσαμε τη συζήτηση η οποία έγινε με τον εξής τρόπο: Η δασκάλα κάνει κάποια ερώτηση και στη συνέχεια τα παιδιά με τη σειρά πάντα απαντούν, εκτός αν θέλουν να προσθέσουν κάτι οπότε σηκώνουν το χέρι. Πάντα απαντάμε πρώτες και εγώ και η δασκάλα στις ερωτήσεις ώστε τα παιδιά να νιώθουν ότι μοιραζόμαστε και εμείς πράγματα μαζί τους» (Ημερολόγιο, σελ.13).* Η εκπαιδευτικός σε άλλο σημείο αναφέρει: *«…Να τους γνωρίσω εγώ καλύτερα μέσα από τις παρεμβάσεις σου, ειδικά με τη συζήτηση για τις συνήθειες που έχουν στο σπίτι, για το πολιτιστικό της υπόβαθρο. Αυτή ήταν μία πολύ αποκαλυπτική συζήτηση γιατί μέσα από αυτή τη συζήτηση είδαμε το γενεαλογικό τους δέντρο, είδαμε τα αδέρφια τους, γονείς τους και τη σειρά της γέννησης τους. Τα συζητήσαμε αυτά πολύ. Μετά συζητήσαμε το πώς περνάνε τον ελεύθερο τους χρόνο, για το οικονομικό τους υπόβαθρο, τι δουλειές κάνουν οι γονείς τους, την καθημερινή τους ρουτίνα, τους κανόνες του σπιτιού, την επιβράβευση και την τιμωρία. Αυτή ήταν πολύ αποκαλυπτική συζήτηση» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 13).* Και συνεχίζει: *«με αυτή τη συζήτηση που εμβαθύναμε μπήκαν πολύ ο ένας στη θέση του άλλου γιατί είδαν ότι, "α! δεν τα κάνουμε όλα ίδια" ας πούμε ο ένας γυρνά στο σπίτι, πρώτα κοιμάται μετά τρώει. Ο άλλος κάνει κάτι άλλο, γιατί πολλές φορές τα παιδιά νομίζουν ότι όλα τα παιδιά είναι σαν και αυτά και όταν κάνεις τέτοιες συζητήσεις σε βάθος και σε σχέση με την πραγματικότητα του καθενός, συνειδητοποιούν ότι "εντάξει ο άλλος είναι διαφορετικός από μένα, έχει άλλα αδέρφια, ζει αλλιώς δεν είναι όλα το ίδιο" και προσπαθεί και μπαίνει στη θέση ο ένας του αλλουνού. Είδαν ότι άλλος παίρνει άλλες τιμωρίες, άλλος άλλες επιβραβεύσεις, νομίζω τα βοήθησε πολύ. Αυτό είναι ενσυναίσθηση, το να κατανοήσουν ο ένας την κατάσταση του άλλου. Όλες αυτές οι πληροφορίες διευρύνουν λίγο τον ορίζοντα του κάθε παιδιού γιατί σε αυτήν ηλικία τα παιδιά θεωρούν ότι όλος ο κόσμος είναι*

αυτά και ότι όλος ο κόσμος κάνει αυτά που κάνουν αυτά. Και ακόμα αντιλαμβάνεται το κάθε παιδί και ποια πράγματα είναι ίδια, αντιλαμβάνονται ότι στεναχωριούνται με τα ίδια πράγματα, ότι χαίρονται με τα ίδια πράγματα, βλέπουν και τα κοινά, οπότε άλλος ένας τρόπος να συνειδητοποιήσουν ότι ο άλλος μπορεί να νιώθει όπως νιώθουμε εμείς είναι να αποκτήσουν περισσότερη ενσυναίσθηση, περισσότερο σεβασμό ο ένας για τον άλλον και να καταλάβουν και καλύτερα ο ένας τον άλλον» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 9). Δυο μαθητές αναφέρουν: «*...όλοι γνωριστήκαμε πιο καλά και παίξαμε πολλά παιχνίδια και συνεργαστήκαμε*» *(Υ1, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 2), «έμαθα πολλά πράγματα για αυτούς» (Υ2, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 2).* Παρατίθενται κάποια αποσπάσματα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των μαθητών: *«Μου άρεσε πολύ που κάναμε τις ομαδικές μας εργασίες και ξετρελάθηκα με τις συζητήσεις που κάναμε γιατί μάθαμε πολλά ο ένας για τον άλλο» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1.α.),* «Μάθαμε πράγματα ο ένας για τον άλλον και κάποια παιδιά αλλάζουν και γίνονται καλύτεροι φίλοι» *(Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 4.β.), «έμαθε ο ένας τον άλλο, μάθαμε ο ένας τον άλλον δηλαδή πώς να το πω γνωριστήκαμε πάρα πάρα πολύ καλά, νιώσαμε νέα πράγματα, μέσα μας τη δύναμη, μάθαμε τον εαυτό μας, άλλαξε το τι μάθαμε τόσο νέα πράγματα και τώρα έχουμε πάρα πολύ καλές φιλίες» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 4.α.).*

Σχετικά με την παρέμβαση που αφορούσε τα γενέθλια των παιδιών και του εκπαιδευτικού και τον εορτασμό τους στην τάξη, συζητήθηκε με την εκπαιδευτικό και αντιμετωπίστηκε με θετική διάθεση αλλά, δυστυχώς, δεν έτυχε να γιορτάζει κανένας κατά τη διάρκεια εκείνων των δύο εβδομάδων. Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτικός της τάξης δεσμεύτηκε να πραγματοποιήσει αυτή την παρέμβαση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, και να βρισκόμαστε σε επαφή και να με ενημερώνει για τα αποτελέσματα και για αυτήν αλλά και για τις υπόλοιπες παρεμβάσεις.

Η τελευταία παρέμβαση που στηριζόταν στο κοινοτικό μοντέλο διαχείρισης τάξης αφορούσε την καταγραφή σημειώσεων από την εκπαιδευτικό για κάποιες από τις αθέμιτες συμπεριφορές των μαθητών, σε μία προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς τους. Η εκπαιδευτικός μου ζήτησε, αν θέλω –μιας και λειτουργούσα ως παρατηρητής στην τάξη– να γράφω και εγώ κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές και, στη συνέχεια, να τις συζητάμε και μαζί ώστε να ανταλλάσσουμε απόψεις και σκέψεις αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι και έγινε. Και οι δύο καταγράψαμε, για παράδειγμα, μία συμπεριφορά ενός μαθητή που είχε την τάση να βρίζει πολύ άσχημα συμμαθητές του αλλά και μαθητές άλλων τάξεων και μάλιστα να μην το παραδέχεται, κάνοντας όλο το σχολείο άνω κάτω. Έπειτα από αρκετή συζήτηση, σκέψη και παρατήρηση ανακαλύψαμε και οι δύο ότι πολύ πρόσφατα ο συγκεκριμένος μαθητής είχε αποκτήσει ένα αδελφάκι με αποτέλεσμα να νιώθει ότι

παραγκωνίζεται και, ως εκ τούτου, να εκδηλώνει αυτή την επιθετική συμπεριφορά. Κάθε θέμα που προέκυπτε στην τάξη το καταγράφαμε και το συζητούσαμε μαζί με την εκπαιδευτικό. Άλλο παράδειγμα αφορά μία μαθήτρια που είχε πρόβλημα με έναν συμμαθητή της, γιατί κάθε φορά που έπαιζαν αγώνες ταχύτητας στο μάθημα της γυμναστικής αυτός έμπαινε μπροστά στα άλλα παιδιά και στην ίδια προσπαθώντας να εμποδίσει τους υπόλοιπους να τερματίσουν πριν από αυτόν. Από ό,τι φάνηκε στη συνέχεια, είχαν και άλλα παιδιά το ίδιο πρόβλημα και τον κατηγορούσαν για αυτό θέμα. Όλο αυτό το ζήτημα δημιουργούσε ένταση και στον ίδιο τον μαθητή, ο οποίος πολλές φορές θύμωνε και ένιωθε ότι τον κατηγορούν όλοι και είναι όλοι εναντίον του, με αποτέλεσμα να έχει ακόμη πιο εριστική συμπεριφορά. Θυμόταν, μάλιστα, και ανέφερε στη δασκάλα περιστατικά που είχαν συμβεί πέρσι μεταξύ εκείνου και κάποιων συμμαθητών του και που υποτίθεται ότι τα είχαν λύσει. Το συγκεκριμένο ζήτημα αποφασίσαμε να το λύσουμε μέσα από τις συζητήσεις και τις δραστηριότητες που εκτέλεσαν οι μαθητές εκείνη την εβδομάδα. Παρ' όλα αυτά τέθηκε και ένας νέος κανόνας, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά θα έπρεπε να συζητάνε με την εκπαιδευτικό οποιοδήποτε πρόβλημα έχει συμβεί εκείνη τη στιγμή και όχι να θυμούνται περιστατικά που έγιναν την περσινή χρονιά, όταν κάποιος συμμαθητής τους θα εκφράσει παράπονα για κάτι που συμβαίνει τώρα. Η εκπαιδευτικός της τάξης έθεσε αυτό τον κανόνα επειδή παρατήρησε στις σημειώσεις της ότι πολύ συχνά δημιουργούνται εντάσεις λόγω αυτού του προβλήματος. Στο ημερολόγιο αναφέρεται: *«… Η δασκάλα της τάξης έκανε παρατήρηση στον Γιάννη. Εκείνος αντέδρασε και θυμήθηκε διάφορα που του είχαν κάνει πολύ καιρό πριν, η δασκάλα του είπε ότι έχει ζητήσει να της λένε εκείνη τη στιγμή ότι τους ενοχλεί και όχι αφού έχει περάσει τόσο μεγάλο διάστημα» (Ημερολόγιο, σελ.6)*. Ένα άλλο σημαντικό θέμα που επέλυσε η εκπαιδευτικός της τάξης, επειδή ακριβώς κρατούσε τις σημειώσεις αυτές, ήταν ότι διέκρινε ένα μοτίβο. Όλη την εβδομάδα η Νικολέτα είχε μία ένταση με την καθηγήτρια των αγγλικών. Η εκπαιδευτικός μου εκμυστηρεύτηκε ότι αν δεν κρατούσε αυτές τις σημειώσεις πολύ πιθανόν να μην παρατηρούσε αυτή την επαναλαμβανόμενη στάση της Νικολέτας προς την καθηγήτρια των αγγλικών. Αποφάσισε, λοιπόν, να το συζητήσει μαζί της. Εκείνη με κλάματα της εκμυστηρεύτηκε ότι η καθηγήτρια των αγγλικών της είχε υποσχεθεί να της δώσει κάποιο δωράκι, εφόσον θα ήταν διαβασμένη στο σημερινό μάθημα, και στη συνέχεια δεν τήρησε την υπόσχεσή της. Η δασκάλα κατέγραψε στις σημειώσεις της αυτό το περιστατικό και κάποια στιγμή μες στην εβδομάδα βρήκε τον χρόνο να το συζητήσει με την καθηγήτρια των αγγλικών. Όπως αναφέρει και η ίδια στη συνέντευξή της, ούτε σε αυτήν τη διαδικασία θα είχε μπει αν δεν κρατούσε αναλυτικές σημειώσεις για τα θέματα που προέκυπταν με τα παιδιά. Τελικά, αποδείχθηκε ότι η Νικολέτα ήταν αδιάβαστη εκείνη την

ημέρα και για αυτό δεν είχε πάρει το δωράκι της. Το αξιοσημείωτο είναι ότι, ενώ όλη την εβδομάδα ήταν πολύ ταραγμένη και έκλαιγε αρκετές φορές για αυτό το ζήτημα, όταν ήρθε αντιμέτωπη με την καθηγήτρια των αγγλικών, η οποία της εξήγησε για άλλη μία φορά ότι δεν έλαβε δωράκι επειδή ήταν αδιάβαστη, ηρέμησε και ανακουφίστηκε. Η δασκάλα της τάξης μου είπε εκ των υστέρων ότι έχει καταγράψει στις σημειώσεις της ότι η Νικολέτα ενδεχομένως να το έκανε όλο αυτό γιατί ήταν πολύ ταραγμένη με κάποια γεγονότα στο σπίτι της, το ενδιαφέρον όμως της δασκάλας πάνω στο ζήτημα που της είχε αναφέρει έδειξε να την ηρεμεί πολύ και να νιώθει ότι κάποιος νοιάζεται σοβαρά για εκείνη, κάτι που από ό,τι φάνηκε είχε ανάγκη. Απόσπασμα από το ημερολόγιο αναφέρει: *«…Η Νικολέτα έκλαιγε γιατί η κυρία των αγγλικών δεν της έδωσε δώρο παρόλο που εκείνη θεωρούσε ότι τηρούσε τις προϋποθέσεις που είχε θέσει η δασκάλα των αγγλικών. Η δασκάλα της της είπε να πάνε να μιλήσουν με την κυρία των αγγλικών για να δούνε τι φταίει και γιατί δεν της έδωσε δωράκι. Μία από τις επόμενες μέρες πήγαν όντως στην κυρία των αγγλικών η οποία τους είπε ότι δεν της έδωσε δώρο γιατί, σε αντίθεση με αυτά που έλεγε η Νικολέτα, δεν είχε διαβάσει και για αυτό δεν της έδωσε δώρο. Μάλιστα η κυρία των αγγλικών ρώτησε τη δασκάλα της τάξης αν θα ήταν καλή ιδέα να της δώσει ένα δώρο για να μην κλαίει, αλλά η δασκάλα πολύ σωστά της είπε να μην της δώσει για να μη γίνεται κακομαθημένη ούτε να μαθαίνει να είναι χειριστική αλλά κυρίως για να μην αδικηθούν οι υπόλοιποι συμμαθητές της» (Ημερολόγιο, σελ.7)*. Η εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει: *«Όσον αφορά τη Νικολέτα πήγαμε στην καθηγήτρια των αγγλικών τη ρώτησα εγώ, μπροστά στη Νικολέτα γιατί δεν πήρε δωράκι η Νικολέτα και μου εξήγησε η κυρία των Αγγλικών το γιατί. Έτσι είδαμε ότι δεν ίσχυε αυτό που υποστήριζε η Νικολέτα ότι ήταν μία χαρά διαβασμένη και δεν πήρε το αυτοκόλλητο. Δεν ήταν διαβασμένη και για αυτό και δεν το πήρε. Η κυρία των αγγλικών εξήγησε αυτό το λόγο στη Νικολέτα, το κατάλαβε εκείνη τη στιγμή, ηρέμησε και το δέχτηκε. Καταλήγοντας με συζήτηση, κουβέντα, επεξήγηση αλλά και με αλλαγή θέσεων σε παιδιά που είχαν μεταξύ τους οι εντάσεις σε προσπάθεια να τα φέρουμε κοντά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 3.α.).*

3.2.5. Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για μια αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης

3.2.5.1. Δραστηριότητα 1: «Περπατήματα»

Η πρώτη δραστηριότητα με την ονομασία «Περπατήματα» πραγματοποιήθηκε την τέταρτη μέρα. Αφού διαμορφώσαμε τον χώρο της τάξης για να μπορεί να διεξαχθεί με ασφάλεια η δραστηριότητα, η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές τι πρόκειται να κάνουν. Οι μαθητές στην ουσία θα μπουν στον ρόλο του ηθοποιού και η δασκάλα θα τους ζητάει κάθε φορά να

μιμηθούν και έναν ρόλο. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν από την αρχή και ήταν πολύ πρόθυμα να παίξουν αυτό το παιχνίδι. Ξεκινώντας, λοιπόν, τους ζητήθηκε να περπατήσουν σαν γέροι.

Εικόνα 13: Στιγμιότυπο της δραστηριότητας «Περπατήματα» στο οποίο οι μαθητές περπατούν σαν ηλικιωμένοι

Είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον διότι, ενώ περιμέναμε να δούμε τα κλασικά περπατήματα γέρων ανθρώπων, όπως το τρέκλισμα ή το περπάτημα με το μπαστούνι, ένας μαθητής σκέφτηκε να παριστάνει ότι κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να περπατήσουν σαν μωρά που κάνουν τα πρώτα τους βήματα. Σε αυτό το σημείο άλλοι μαθητές άρχισαν να σέρνονται και άλλοι να μπουσουλάνε. Έπειτα τους ζητήθηκε να περπατήσουν σαν να φοράνε ψηλά τακούνια (περιμέναμε τα αγόρια να διστάσουν λίγο, αλλά απεναντίας γέλασαν και διακωμώδησαν το συγκεκριμένο περπάτημα), σαν να σέρνουν παντόφλες, σαν να τους τραβάει ένα σκυλί, σαν να βουλιάζουν στο χιόνι, σαν να κουβαλούν βαριές τσάντες, σαν να περπατούν ξυπόλητοι στην άμμο και σαν να γλιστρούν στον πάγο *(Ιχνογράφημα 19, παράρτημα 5), (Ιχνογράφημα 20, παράρτημα 5).*

Ιχνογράφημα 19: «Περπατήματα»

Ιχνογράφημα 20: «Τα περπατήματα»

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας κάποιοι μαθητές ξέφυγαν λίγο και από τον ενθουσιασμό τους έπεφταν στο πάτωμα, έκαναν σαχλαμάρες και πείραζαν τους υπόλοιπους. Η εκπαιδευτικός τότε υπενθύμισε αμέσως τους κανόνες. Υπενθύμισε στους μαθητές ότι είμαστε όλοι μία ομάδα και ότι, για να μπορέσουμε να παίξουμε όλοι μαζί και να ευχαριστηθούμε, θα πρέπει όλοι να παίζουμε με τον ίδιο τρόπο και να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον και όχι μερικοί να πέφτουν στο πάτωμα να χτυπιούνται πέρα δώθε με αποτέλεσμα να τρώνε χώρο από τους συμμαθητές τους αλλά και να τους χαλάνε το παιχνίδι. Τα παιδιά επανήλθαν γρήγορα στην τάξη.

Οι μαθητές γενικά δεν μιλούσαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, επομένως ήταν και μία εξάσκηση της μη λεκτικής επικοινωνίας τους καθώς δεν μιμούνταν μόνο τα περπατήματα από τις κατηγορίες που τους ζητήθηκαν αλλά και τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματος κ.ά. Οι μαθητές των οποίων οι κινήσεις ήταν πολύ παρωχημένες και δημιουργούσαν πρόβλημα στους υπόλοιπους μαθητές (ενδεχομένως να μην είχαν καλή αντίληψη του σώματός τους και των κινήσεών τους) βελτίωσαν τις κινήσεις τους και έδειχναν να ελέγχουν λίγο καλύτερα το σώμα τους μέχρι το τέλος της δραστηριότητας. Επίσης, υπάρχουν τρεις μαθητές στην τάξη οι οποίοι έχουν εμφανώς χαμηλότερη αυτοπεποίθηση από τους συμμαθητές τους. Είναι πολύ κλειστοί και ντροπαλοί. Στη δραστηριότητα αυτή έδειξαν να εμπιστεύονται περισσότερο τον εαυτό τους και να ανοίγονται πιο πολύ από ό,τι συνήθως. Ακόμα, τα παιδιά εξάσκησαν τις κινητικές τους ικανότητες προσπαθώντας να μιμηθούν με περισσότερους από έναν τρόπους τα περπατήματα που τους ζητούνταν. Επιπλέον, βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς μιμούνταν το ένα το άλλο και συνεννοούνταν μεταξύ τους για το τι να κάνουν. Παρότι μερικά ξέφυγαν, στη συνέχεια σεβάστηκαν τους κανόνες διότι ήθελαν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι.

Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές παρακάλεσαν την εκπαιδευτικό και την ερευνήτρια να συμμετάσχουν και αυτές στο παιχνίδι και μάλιστα αυτή τη φορά να δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές ιδέες για περπατήματα. Η ομάδα δέθηκε ακόμα πιο πολύ, η δασκάλα της τάξης πέρασε ευχάριστο χρόνο με τους μαθητές της και τους έδειξε ότι το σχολείο δεν είναι μόνο οι διδακτικές ώρες και η ακαδημαϊκή γνώση αλλά είναι και ένας τόπος χαράς και παιχνιδιού. Στο τέλος, περπατήσαμε ο καθένας με έναν δικό του ακανόνιστο τρόπο. Τα παιδιά ένιωσαν ελεύθερα να εκφραστούν σωματικά όπως ήθελαν. Σε ένα απόσπασμα από το ημερολόγιο καταγράφεται: *«…δεν πίστευα ότι τα παιδιά θα έχουν τόσες ιδέες για διαφορετικά είδη περπατήματος, πραγματικά συμμετείχαν όλα και υπήρξε ένας καταιγισμός ιδεών. Μερικά*

από αυτά που πρότειναν ήταν: να περπατήσουν σαν βατράχια, σαν πάπιες, σαν άνθρωπος με βατραχοπέδιλα, σαν καγκουρό κ.ά.» (Ημερολόγιο, σελ.7). Τα παιδιά διασκέδασαν στο εδώ και τώρα, ενώ δημιουργήθηκε ένα πεδίο ελευθερίας μέσα στο οποίο μπόρεσαν να εκφραστούν. Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός συμμετείχε και η ίδια στη δραστηριότητα συντέλεσε ώστε να μη λειτουργεί με τον στερεοτυπικό ρόλο της απόμακρης δασκάλας που απλώς κατευθύνει και δίνει οδηγίες αλλά με τον ρόλο της δασκάλας που συμμετέχει μαζί με τους μαθητές της, μοιράζεται τα ίδια βιώματα και είναι δίπλα τους και όχι απέναντί τους. Η ομάδα δέθηκε με αυτήν την πρώτη εισαγωγική δραστηριότητα, οι σχέσεις δυνάμωσαν και η έννοια της κοινότητας άρχισε να εδραιώνεται στην τάξη. Μαθητές σε απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου αναφέρουν: *«Πιστεύω ότι είναι πολύ καλή ιδέα γιατί είναι πολύ καλή δραστηριότητα για τη φιλία» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 8), «μου άρεσαν πολύ γιατί αυτά τα παιχνίδια είναι πολύ γελαστά» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 1), «πιστεύω πως θα δεθούν πιο πολύ γίναμε και πιο καλές φίλες με τη δασκάλα» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ.7.α), «μου άρεσε αυτό που περπατούσαμε σαν να είμαστε με τακούνια» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1.α.).*

Όπως είδαμε και στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, η αποτελεσματικότητα των μαθητών τους δημιουργεί καλύτερη αυτοεικόνα. Η δραστηριότητα αυτή, καθότι ιδιαίτερα εύκολη, ευνόησε τη συμμετοχή όλων των μαθητών και ανέπτυξε την αυτοπεποίθησή τους.

3.2.5.2. Δραστηριότητα 2: «Η συνάντηση»

Η δεύτερη δραστηριότητα με την ονομασία «Η συνάντηση» πραγματοποιήθηκε την πέμπτη μέρα. Η εκπαιδευτικός μαζί με την ερευνήτρια έσπρωξαν τα θρανία και τις καρέκλες ώστε να δημιουργήσουν χώρο στο κέντρο της αίθουσας και ξεκίνησαν τη δραστηριότητα. Τα παιδιά αυτή τη φορά έπρεπε να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο της τάξης, να συναντιούνται μεταξύ τους και κατά την πρώτη φάση να χαιρετιούνται όπως θα χαιρετούσαν ένα παιδί που γνώρισαν για πρώτη φορά. Στη δεύτερη φάση να συναντιούνται μεταξύ τους και να χαιρετιούνται όπως θα χαιρετούσαν έναν φίλο τους που έχουν να δουν πολύ καιρό, στην τρίτη φάση να χαιρετηθούν όπως θα χαιρετιόντουσαν με τον καλύτερό τους φίλο αν είχαν πολύ καιρό να τον δουν. Τέλος, στην τέταρτη φάση η εκπαιδευτικός τους ζήτησε να χαιρετούν κάθε άτομο που συναντούν ανάλογα με το πώς νιώθουν για αυτό το άτομο.

Εικόνα 14: Στιγμιότυπο από την τέταρτη φάση της δραστηριότητας «Η συνάντηση»

Τα παιδιά στην πρώτη φάση χαιρετήθηκαν μεταξύ τους κομψά και τυπικά. Στη δεύτερη φάση χαιρετήθηκαν με εγκαρδιότητα, ενώ στην τρίτη φάση υπήρξε υπερβολικός ενθουσιασμός. Έπεφταν ο ένας πάνω στον άλλον, χοροπηδούσαν, αγκαλιάζονταν, μερικοί έκαναν με τα χέρια τους συνθήματα και χειρονομίες που συμβόλιζαν τη φιλία τους, ενώ άλλοι φώναζαν *(Ιχνογράφημα 21, παράρτημα 5)*. Στην τέταρτη φάση με την προσπάθεια εξωτερίκευσης των συναισθημάτων που νιώθουν για το άτομο που συναντούν, δημιουργήθηκε αρκετό υλικό για συζήτηση αλλά και για μελέτη από την εκπαιδευτικό στη συνέχεια. Στο τέλος συμμετείχαν και η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια, και επανέλαβαν κάποιους χαιρετισμούς.

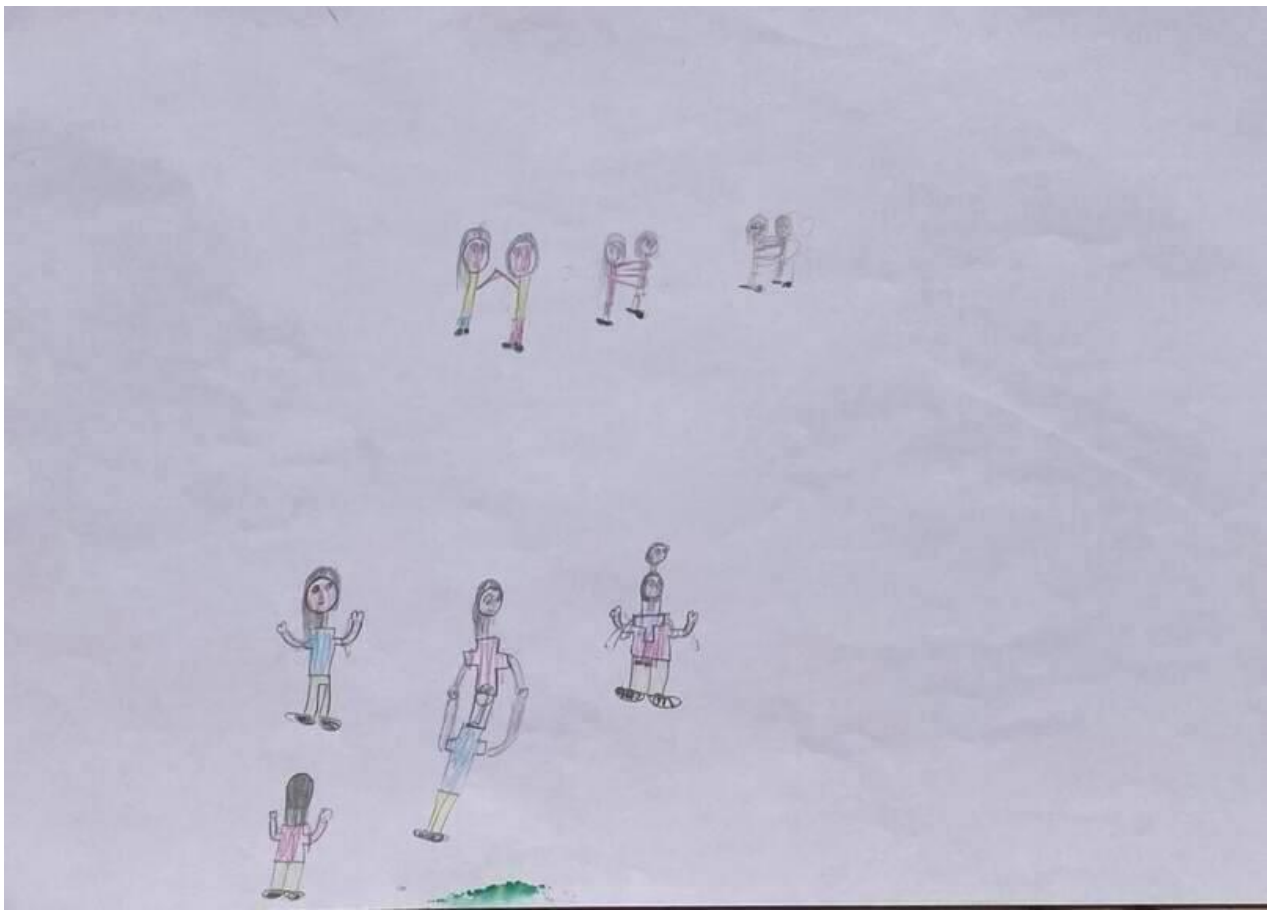
Ιχνογράφημα 21: «Η συνάντηση»

Παρατηρήθηκε αρχικά να συναντιούνται κυρίως οι μαθητές με τους συμμαθητές τους με τους οποίους είχαν πιο φιλικά συναισθήματα σε σχέση με άλλους συμμαθητές τους που δεν ήταν και τόσο κοντά. Η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια μπόρεσαν να καταλάβουν περισσότερα για τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες μεταξύ των παιδιών αλλά και για την ύπαρξη κάποιων ομάδων παιδιών που δεν έκαναν παρέα με άλλα. Η εκπαιδευτικός, έπειτα από συνεννόηση με την ερευνήτρια, συμβούλεψε τα παιδιά να αναμειχθούν περισσότερο μεταξύ τους και να χαιρετήσουν καθέναν από τους συμμαθητές τους. Έτσι και έγινε. Τα παιδιά άρχισαν να ανακατεύονται περισσότερο και να χαιρετιούνται όλα μεταξύ τους. Αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να ανταλλάξουν έναν λόγο ή μια αγκαλιά με έναν συμμαθητή τους που συνήθως δεν θα το έκαναν αφού δεν ήταν τόσο κοντά. Ιδιαίτερα στον χαιρετισμό που αφορούσε τον χαιρετισμό ενός καλού φίλου έγιναν ακόμη πιο εμφανείς αυτές οι συμπάθειες/αντιπάθειες. Όταν συμμετείχαν η ερευνήτρια και η εκπαιδευτικός με τη σειρά τους σε αυτές τις συναντήσεις φρόντισαν να χαιρετήσουν περισσότερο τα παιδιά που δεν ήταν τόσο δημοφιλή, ώστε να παροτρύνουν έτσι και τους συμμαθητές τους να τους δώσουν μία δεύτερη ευκαιρία *(Ιχνογράφημα 22, παράρτημα 5)*.

Ιχνογράφημα 22: «Συνάντηση»

Στον τελευταίο χαιρετισμό όπου έπρεπε ο καθένας να χαιρετήσει τον άλλο ανάλογα με το πώς ένιωθε για εκείνον, ανακαλύψαμε πολλά. Κάποιοι μαθητές χαιρετηθήκαν με πολύ απότομο τρόπο (για παράδειγμα, συγκρούοντας τα σώματά τους στήθος με στήθος), γεγονός που άνοιξε τον δρόμο για μία συζήτηση όσον αφορά τα κίνητρα πίσω από αυτές τις συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτικός ανακάλυψε κάποια προβλήματα που είχαν προκύψει μεταξύ των παιδιών τα οποία συζητήθηκαν και επιλύθηκαν εν μέρει. Στο τέλος, ζήτησε από τα παιδιά που είχαν κάποιες διαφωνίες και κόντρες να χαιρετηθούν μεταξύ τους σαν δύο καλοί φίλοι πλέον. Η τεχνική αυτή είχε όντως αποτέλεσμα καθώς και κατά το διάλειμμα αλλά και κατά τις επόμενες ημέρες φάνηκε ότι οι σχέσεις βελτιώνονται έστω και λίγο. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια αυτής δραστηριότητας ανέπτυξαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και ενίσχυσαν την ταυτότητά τους καθώς σιγά σιγά ο καθένας αποκτούσε ένα προσωπικό στιλ στον τρόπο που χαιρετούσε τους υπόλοιπους. Ήρθαν πιο κοντά μεταξύ τους και κυρίως ήρθαν πιο κοντά παιδιά που ήταν απόμακρα το ένα με το άλλο. Επομένως, η δραστηριότητα της συνάντησης βοήθησε αρκετά στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και στην αντιμετώπιση διαπροσωπικών προβλημάτων μεταξύ των

μαθητών. Η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια μπόρεσαν να παρατηρήσουν, να καταγράψουν και να κατανοήσουν δεδομένα που αφορούσαν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών αλλά και τη δυναμική της ομάδας. Η εμπειρία ήταν πολύ θετική, παρόλο που τα συναισθήματα που προκλήθηκαν δεν ήταν μόνο χαρούμενα συναισθήματα, ήταν όμως σίγουρα συναισθήματα συγκίνησης *(Ιχνογράφημα 23, Παράρτημα 5)*. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«…μου άρεσε πάρα πολύ το γεγονός ότι μετά από κάθε παιχνίδι γινόταν σχετική συζήτηση για να δούμε αν κατάλαβαν τι δραστηριότητα κάναμε. Αναλύαμε όλοι μαζί ποιες δεξιότητες καλλιεργήθηκαν και ποιες ικανότητες μας χρησίμεψαν για να φέρουμε εις πέρας την κάθε δραστηριότητα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 15)* σε άλλο σημείο συμπληρώνει: *«Και τώρα που λέμε για τη σχέση των μαθητών θα ήθελα σίγουρα να αναφέρω και αυτό με τη συνάντηση. Γενικά αυτό με τη συνάντηση θα μπορούσε να είναι μία δραστηριότητα εισαγωγική για να καταλάβει ο δάσκαλος που βρίσκονται τα παιδιά του μεταξύ τους πώς είναι οι σχέσεις τους, γιατί είδες που παρατηρήσαμε ότι κάποια παιδιά με κάποια δεν χαιρετιόντουσαν τόσο πολύ μεταξύ τους και απόφεύγανε το ένα το άλλο ενώ άλλα ήταν μες στην τρελή χαρά και καταλάβαμε για κάποιες συμπάθειες και τα λοιπά το θυμάσαι; Να μη μιλήσω για το τελευταίο σημείο στον τελευταίο χαιρετισμό που έπρεπε να χαιρετήσει ο ένας τον άλλον ανάλογα με το πώς ένιωθε για εκείνον και είδαμε ότι άλλοι ξέρω εγώ ήταν πιο αγριεμένοι, οι χαιρετισμοί ήταν σαν την έλεγε ο ένας τον άλλον, άλλοι χαιρετισμοί πιο απόμακροι, άλλοι πάλι μες στη γλύκα και το μέλι και σταθήκαμε και εκεί και συζητήσαμε κάποια πράγματα που τελικά προέκυψαν κάποια θέματα από το παρελθόν που βγήκανε με τον Κωστή και τη Γιώτα για παράδειγμα και κάτσαμε και τα λύσαμε.» (Υ1, Ημιδομένη Συνέντευξη 2, Ερ. 4)* ενώ δυο μαθητές συμπληρώνουν*: «Τα παιχνίδια είχαν νόημα» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 1)*. *«Έχουμε κάνει πολλά παιχνίδια μαζί και έχουμε γνωριστεί καλύτερα» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 5).*



Ιχνογράφημα 23: «Συνάντηση και χαιρετισμοί»

3.2.5.3. Δραστηριότητα 3: «Δένομαι – Λύνομαι»

Η τρίτη δραστηριότητα με την ονομασία «Δένομαι – Λύνομαι» πραγματοποιήθηκε την έκτη μέρα. Η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια αποφάσισαν από κοινού να βγάλουν τους μαθητές έξω από την τάξη, στο προαύλιο, και να πραγματοποιήσουν εκεί τη δραστηριότητα *(Ιχνογράφημα 24, παράρτημα 5)*.

Ιχνογράφημα 24: «Δένομαι – Λύνομαι»

Στη συνέχεια, την πραγματοποίησαν και μέσα στην τάξη. Σε αυτή τη δραστηριότητα, όπως χαρακτηριστικά απεικονίζεται στην παρακάτω φωτογραφία (*Εικόνα 2*), οι μαθητές στέκονται όρθιοι και στη συνέχεια σταυρώνουν τα χέρια τους κατά τέτοιον τρόπο ώστε να πιάσουν το χέρι του παραδιπλανού τους στα δεξιά τους και στα αριστερά τους. Στη συνέχεια, έπρεπε να προσπαθήσουν να αλλάξουν τα χέρια τους από τη σταυρωτή διάταξη ώστε να τα ξαναφέρουν στα δεξιά τους και στα αριστερά τους χωρίς όμως να αφήσουν ο ένας το χέρι του άλλου.

Εικόνα 15: Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα «Δένομαι – Λύνομαι»

Τα παιδιά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα κατάφεραν και πραγματοποίησαν τη δραστηριότητα, με εξαίρεση έναν μαθητή ο οποίος δυσκολεύτηκε και δεν κατάφερε να λυθεί. Οι συμμαθητές του τότε με εξαιρετική υπομονή τον καθοδήγησαν είτε μιλώντας του είτε δείχνοντάς του πώς να το κάνει και τον βοήθησαν να τα καταφέρει. Τα παιδιά, μετά το πέρας της δραστηριότητας, έτρεξαν από μόνα τους προς το μέρος της εκπαιδευτικού και της φώναζαν με χαρά πως τα κατάφεραν και πως συνεργάστηκαν άψογα.

Στη συζήτηση που ακολούθησε τα παιδιά δήλωσαν ότι η δραστηριότητα αυτή τα βοήθησε πολύ στο συνεργαστούν μεταξύ τους, να συντονιστούν όλα μαζί αλλά και να εμπιστευτούν τις ικανότητες της ομάδας τους. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο αποτελεί το εξής: *«…"Η τάξη μας είναι η καλύτερη, σίγουρα καταφέραμε να λυθούμε πιο γρήγορα από κάθε άλλη τάξη που μπορεί να έχει κάνει αυτό το παιχνίδι"» (Ημερολόγιο, σελ.9)*. Οι μαθητές κατάφεραν να πειθαρχήσουν και να συνεργαστούν άψογα χωρίς κανένας να αποκλίνει από τον στόχο της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Η ικανότητα της αυτορρύθμισης ήταν φανερά βελτιωμένη σε σχέση με τις προηγούμενες δύο δραστηριότητες. Στο ημερολόγιο αναφέρεται: *«… Η εκπαιδευτικός τους ζήτησε να κάνουν ένα κύκλο και στην αρχή έκατσαν όλα τα αγόρια από τη μία και όλα τα κορίτσια από την άλλη. Αυτό δεν άρεσε καθόλου στη δασκάλα και τους ζήτησε να αναμειχθούν, να σταθούν δηλαδή εναλλάξ αγόρι-κορίτσι. Στην αρχή γκρίνιαζαν λίγο αλλά μετά το έκαναν. Γενικά λύθηκαν όλα μέσα σε ένα λεπτό εκτός από τον Σταύρο ο οποίος εκείνη τη στιγμή (αλλά και από πιο πριν) γκρίνιαζε λίγο και όπως ήταν αναμενόμενο άργησε και να λυθεί. Τα παιδιά με απίστευτη υπομονή τον*

καθοδήγησαν μέχρι να τα καταφέρει. Κανένας δεν έσπασε τον κύκλο, κανένας δεν δυσανασχέτησε που αργούσαν και αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι όταν αναλάμβανε ένας μαθητής να του μιλήσει και να του δώσει οδηγίες οι υπόλοιποι σιωπούσαν. Δεν πετάγονταν όλοι μαζί και δεν δημιουργούνταν οχλαγωγία» (Ημερολόγιο, σελ. 9). Η εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει: *«Το κάνανε πάρα πολύ γρήγορα και το να δεθούν και το να λυθούν ξανά και να ξαναδεθούν πάλι. Ο Δημήτρης μόνο δεν κατάφερε να λυθεί και περίμεναν όλοι με υπομονή και του δείχνανε και του λέγανε με τόσο ωραίο τρόπο " Έλα, Έλα Δημήτρη, να έτσι να έτσι" και με πολλή υπομονή όλα τα παιδιά περίμεναν πότε θα το κάνει ο Δημήτρης σιγά-σιγά. Περίμεναν όλα με σεβασμό στο ρυθμό του Δημήτρη και μάλιστα όταν μιλούσε ο ένας και του έδινε οδηγίες οι υπόλοιποι δεν μιλάγανε μέχρι που και αυτός τα κατάφερε. Μετά το ξανά έκαναν όλοι μαζί και ο ρυθμός τους εξακολουθούσε να είναι πολύ καλός. Δεν ξέφυγαν, δεν μπερδεύτηκαν και δεν αποσπάστηκαν. Δεν άφησαν τα χέρια τους για παράδειγμα. Από ότι κατάλαβα από αυτή την άσκηση αν κάποια παιδιά το κάνουν πιο γρήγορα και κάποια πιο αργά μπερδεύονται χειρότερα άρα πρέπει όλα να συντονιστούν στο ρυθμό που κάνουν αυτό το δέσιμο και το λύσιμο. Συνεργάστηκαν εξαιρετικά. Αυτή η δραστηριότητα είναι εξαιρετική για το δέσιμο και τη συνεργασία της ομάδας. Τρομερή, τρομερή άσκηση» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 8).*

Τα παιδιά μέσα από αυτή τη δραστηριότητα αντιλήφθηκαν καλύτερα τα σώματά τους, εξάσκησαν τον οπτικοκινητικό συντονισμό τους. Μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι πολλοί κοιτούσαν τον διπλανό τους ώστε να αντιληφθούν πώς το κατάφερε και στη συνέχεια συντόνιζαν το κορμί τους και έκαναν τη στροφή (που χρειαζόταν για να λυθούν) ώστε να καταφέρουν να λυθούν και οι ίδιοι. Η δραστηριότητα αυτή έχει στοιχεία από τις οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης καθώς είναι μία δραστηριότητα που οξύνει την προσοχή των μαθητών διότι, για να μπορέσουν να λυθούν, πρέπει πραγματικά να συγκεντρωθούν *(Ιχνογράφημα 25, παράρτημα 5).* Ανήκει και στις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης καθώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται βιωματικά την αξία της αυτορρύθμισης. Επιπλέον, έχει στοιχεία και από τις κοινοτικές προσεγγίσεις μιας και σε αυτή τη δραστηριότητα η μάθηση γίνεται μέσω της κοινότητας. Είτε θα κατάφερναν να λυθούν όλοι μαζί είτε δεν θα έφερναν εις πέρας τη δραστηριότητα. Στο παιχνίδι αυτό ή κερδίζουν όλοι μαζί ή δεν κερδίζει κανένας. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας έδειχναν ικανοποιημένα και συνέχιζαν τη δουλειά τους ακόμα και αν απομακρυνόταν λίγο ο εκπαιδευτικός. Δεν ήταν εξαρτημένα από την παρουσία του εκπαιδευτικού και ανέπτυξαν μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας. Δύο μαθητές απαντώντας σε ερώτηση της συνέντευξης αναφέρουν: *«Και ένα παιχνίδι που με έκανε πάρα πάρα πολύ να γίνω καλή φίλη με τους φίλους*

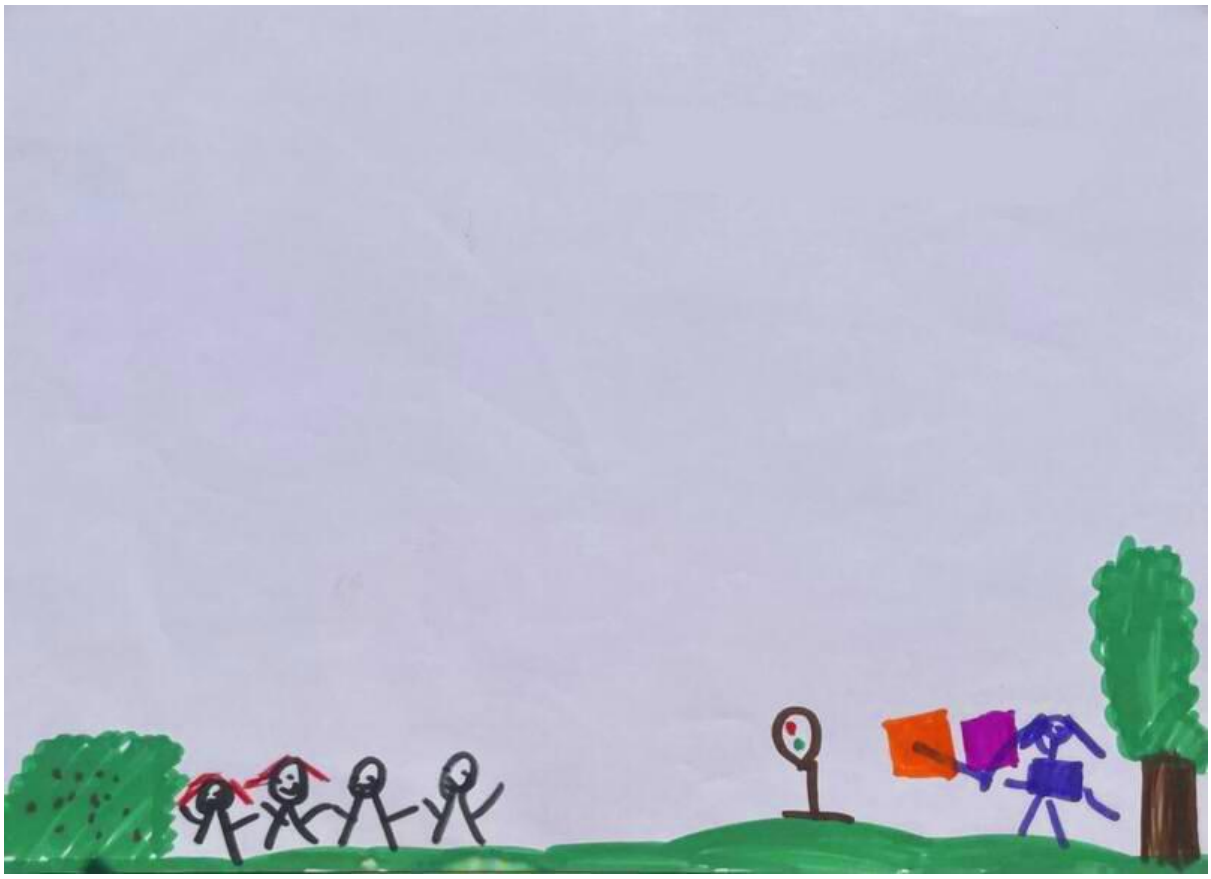
μου ήταν το δένομαι λύνομαι διότι βρεθήκαμε όλοι μαζί και εξελιχθήκαμε όλοι μαζί μόνο που ένας συμμαθητής μου να χρειαζόταν λίγη βοήθεια και τον βοηθήσαμε του δώσαμε και την κατάλληλη έγνοια ότι πάντα όταν χρειάζεται βοήθεια θα είμαστε εκεί εμείς και για τους άλλους αυτό θα σήμαινε» (Υ1, Ημιδομημένη συνέντευξη 4, Ερ. 3) και *«Ναι είχαμε παίξει ένα παιχνίδι με την αλυσίδα και ο κολλητός μου δεν μπορούσε να λυθεί και τον βοηθήσαμε και βγήκε.» (Υ4, Ημιδομημένη συνέντευξη 4, Ερ. 3)* ενώ μια άλλη μαθήτρια αναφέρει: *«Δεν μου άρεσε πολύ να μπλεκόμαστε γιατί αυτό με πονάει» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 3*).

Ιχνογράφημα 25: «Τα καλύτερα μας χρόνια»

3.2.5.4. Δραστηριότητα 4: «Κόκκινο και πράσινο φως»

Η τέταρτη δραστηριότητα πραγματοποιείται την έβδομη μέρα. Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε με μιλώντας για τον Κ.Ο.Κ. και τη σημασία του για την ασφάλεια των πολιτών. Στη συνέχεια, αφού δημιουργήθηκε χώρος στο κέντρο της αίθουσας, η εκπαιδευτικός στάθηκε στη μία μεριά της αίθουσας, ακριβώς απέναντι από τα παιδιά, παριστάνοντας το φανάρι ενώ τα παιδιά

παρατάχθηκαν όλα σε μία σειρά στην απέναντι πλευρά και περίμεναν. Η εκπαιδευτικός κρατούσε στα χέρια της δύο χαρτόνια. Ένα μοβ τετράγωνο που σήμαινε «Σταμάτα» και ένα πορτοκάλι τετράγωνο που σήμαινε «Ξεκίνα». Στη συνέχεια, αντάλλαξε τις οδηγίες και τις έβαλε ανάποδα, δηλαδή το μοβ τετράγωνο σήμαινε «Ξεκίνα» και το πορτοκαλί τετράγωνο σήμαινε «Σταμάτα» *(Ιχνογράφημα 24, παράρτημα 5)* και αργότερα άλλαξε τελείως τα σχήματα χρησιμοποιώντας ένα κίτρινο τετράγωνο για το «Ξεκίνα» και ένα κίτρινο τρίγωνο για το «Σταμάτα». Οι μαθητές έπρεπε να τρέχουν προς το μέρος της εκπαιδευτικού και ανάλογα με το σχήμα ή το χρώμα που θα τους έδειχνε, θα έπρεπε να σταματήσουν ή να ξεκινήσουν. Είναι σαν μία παραλλαγή του «αγαλματάκια ακούνητα» (ένα παιδικό παιχνίδι) αλλά με τα σχήματα και τα χρώματα στη θέση του STOP. Μάλιστα, όταν οι μαθητές ήταν στην κατάσταση του «Σταμάτα» έπρεπε να παραμείνουν ακίνητοι και να μην κουνηθούν καθόλου. Η εκπαιδευτικός κάποιες φορές τους έκανε γκριμάτσες για να γελάσουν. Στο τέλος, κάποιοι από τους μαθητές παρίσταναν και αυτοί το φανάρι.



Ιχνογράφημα 26: «Κόκκινο φως πράσινο φως»

Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας μία μαθήτρια, η Νικολέτα, αρνούνταν πεισματικά να υπακούσει στους κανόνες και έκανε αδικίες. Τα υπόλοιπα παιδιά

ξεσηκώθηκαν και της εξηγούσαν ότι δεν είναι δίκαιο και ότι είτε όλοι θα σέβονται τους κανόνες είτε κανένας. Η εκπαιδευτικός δεν ανακατεύτηκε και οι μαθητές με τις παρατηρήσεις τους την επανέφεραν στην τάξη. Παρ' όλα αυτά, γκρίνιαζε αρκετά κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Στο τέλος, όμως, επειδή παρακαλούσε να μπει στον ρόλο του φαναριού, οι συμμαθητές της και η εκπαιδευτικός της το επέτρεψαν. Τα παιδιά ξεκίνησαν να κάνουν αδικίες και να μη σέβονται τους κανόνες και εκείνη εκνευρίστηκε. Η εκπαιδευτικός, βασιζόμενη στις κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της κατανόησης, παρατήρησης και καταγραφής συμπεριφορών αλλά και στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης που εφιστούν τη σημασία της μάθησης μέσω της ενσυναίσθησης, επενέβη και ρώτησε τη Νικολέτα πώς αισθάνεται. Εκείνη δήλωσε ότι η συμπεριφορά των συμμαθητών της είναι άδικη και της προκαλεί θυμό. Η εκπαιδευτικός τη ρώτησε αν μπήκε τώρα στη θέση τους και κατάφερε να βιώσει όπως αισθάνονταν και εκείνοι προηγουμένως που δεν σεβόταν η ίδια τους κανόνες. Εκείνη το κατάλαβε πολύ καλά. Ήταν από τις φορές που η εκπαιδευτικός της τάξης πραγματικά ενθουσιάστηκε με τη δύναμη που έχει η μάθηση μέσω του βιώματος.

Εικόνα 16: Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα «Κόκκινο και πράσινο φως»

Στη συνέχεια και όσο ήταν ακόμα η σειρά της Νικολέτας, για να κάνει το φανάρι, τους έκανε κάποια κόλπα. Μπέρδευε τα παιδιά κάνοντας κινήσεις που έδειχναν ότι θα φανερώσει κάποιο σχήμα ώστε να δώσει κάποια εντολή στα παιδιά, αλλά τελευταία στιγμή δεν το έκανε. Τα παιδιά αναστατώθηκαν και ενοχλήθηκαν, παρ' όλα αυτά, η Νικολέτα δεν είχε κάνει κάτι που

ενάντια στους κανόνες αυτή τη φορά. Σχετικά, λοιπόν, με αυτό το περιστατικό, η εκπαιδευτικός εξήγησε στους μαθητές ότι δεν υπάρχει λόγος να τσακώνονται, αρκεί να ανατρέξουν όλοι μαζί στους κανόνες και να ανακαλύψουν ποιος έχει δίκιο και ποιος έχει άδικο. Τους εξήγησε ότι οι κανόνες κατά κάποιον τρόπο μας βγάζουν από τη δύσκολη θέση όταν έχουμε μία διαφωνία. Αφού έγινε μία μικρή σύσκεψη, συμφώνησαν όλοι ότι η Νικολέτα δεν ξέφευγε από τους κανόνες επειδή πουθενά δεν είχε αναφέρει η δασκάλα πως κάποιος απαγορεύεται να προσποιηθεί ότι θα δείξει κάποιο σύμβολο για να μπερδέψει τους άλλους. Επίσης, η συμπεριφορά της Νικολέτας ήταν μέσα στο πνεύμα του παιχνιδιού αφού οι υπόλοιποι έπρεπε γενικά να έχουν τον νου τους και να μην κουνιούνται με τίποτα άλλο παρά μόνο με την επίδειξη του συμβόλου που αντιπροσώπευε την εντολή «Ξεκίνα». Πλέον με ανακούφιση και ευχαρίστηση τα παιδιά συνέχισαν το παιχνίδι *(Ιχνογράφημα 27, παράρτημα 5)*. Είναι φανερό ότι ενδιαφέρει πολύ τα παιδιά να μην νιώθουν ότι αδικούνται. Η ίδια η πράξη καθεαυτή μπορεί να μην τα ενοχλεί τόσο όσο η σκέψη ότι μπορεί ο άλλος κάνοντάς τη να τους αδικεί. Για αυτό ύστερα από επεξήγηση, αν αντιληφθούν ότι κάτι δεν τα αδικεί, ηρεμούν γρήγορα. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το ημερολόγιο: *«… Μάλιστα σε κάποια φάση έβαλε η δασκάλα τη Νικολέτα (όπως και πολλά παιδιά) να κάνει το φανάρι, δηλαδή να κρατάει τις κάρτες με τα χρώματα και να τις δείχνει στους συμμαθητές της που κάθονταν απέναντι για να ξεκινάνε ή να σταματούν και εκείνη τους έπαιζε γιατί, ενώ πήγαινε να τους βγάλει ένα σχήμα, τελευταία στιγμή δεν το έβγαζε. Έτσι τους μπέρδευε, από κεκτημένη ταχύτητα μερικοί άρχιζαν να τρέχουν και έχαναν καθώς εκείνη έβγαζε αμέσως το σχήμα που σήμαινε «Σταμάτα». Εκείνη τη στιγμή είχαμε πρόβλημα γιατί τα παιδιά τσαντίστηκαν που έχαναν και αντιδρούσαν και τσακώνονταν και τα έβαζαν με τη Νικολέτα. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι που τους εξήγησε η δασκάλα ότι για αυτό είναι οι κανόνες, για να έχουμε συμφωνήσει από πριν στο τι είναι δίκαιο και σωστό, ώστε μετά πάνω στην ένταση να μην τσακωνόμαστε και να ανατρέχουμε σε αυτούς και να μας λύνουν εκείνοι τις διαφωνίες μας. Συζήτησαν, λοιπόν, αν αυτή η συμπεριφορά της Νικολέτας είναι ενάντια στους κανόνες και συνειδητοποίησαν όλοι μαζί ότι δεν αντιβαίνει πουθενά τους κανόνες. Τα παιδιά κατάλαβαν αμέσως αυτό που τους εξήγησε η δασκάλα τους καθώς για εκείνα ήταν τελείως βιωματικό αυτό που έζησαν. Αυτό έχει μεγάλη σημασία. Έπειτα από αυτό έπαιξαν τρομερά» (Ημερολόγιο, σελ. 12)*. Η εκπαιδευτικός επίσης αναφέρει: *«πιο πολύ μέσω του παιχνιδιού με το φανάρι που η Νικολέτα εκεί τους έκανε ένα κόλπο πολύ έξυπνο και τους ξεγέλασε όλους, και αν θυμάσαι καλά άρχισαν όλοι να φωνάζουν και να τα βάζουν με τη Νικολέτα μέχρι που τους εξήγησα ότι αυτός είναι ήταν ο κανόνας και η Νικολέτα κατάφερε να σας ξεγελάσει και μπράβο στη Νικολέτα που το έκανε αυτό. Για να νιώσει και αυτή καλύτερα, γιατί ήταν όλοι εναντίον της και εκείνοι πήραν το*

μήνυμα ότι η Νικολέτα έπαιξε σωστά με βάση τον κανόνα και αποκαταστάθηκε και το μέσα της Νικολέτας που είχε αρχίσει να στεναχωριέται, γιατί όλο εναντιώθηκαν απέναντί της και οι άλλοι πήραν το μάθημά τους μία χαρά και καταλάβανε ότι σε στιγμές έντασης οι κανόνες μπορούν να μας δείξουν ότι έχουμε συμφωνήσει από πριν που είχαμε αποφασίσει όλοι τι είναι αντικειμενικά σωστό ή λάθος, γιατί όταν είμαστε νευριασμένοι και πάνω στην ένταση μπορεί να φορτώνουμε και να μην έχουμε σωστή κρίση. Για αυτό και βγάζουμε τους κανόνες από πριν που δεν έχουμε ένταση ή δεν είμαστε επηρεασμένοι και συμφωνούμε όλοι μαζί» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ.10).

Ιχνογράφημα 27: «Κόκκινο φως»

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, διασκέδασαν με αυτή τη δραστηριότητα και εκπαιδεύτηκαν αρκετά πάνω στα χρώματα και τα σχήματα. Εξασκήθηκαν στον οπτικοκινητικό συντονισμό καθώς, αναλόγως με αυτό που έβλεπαν, έπρεπε είτε να ξεκινήσουν είτε να σταματήσουν. Απέκτησαν ικανότητες αυτορρύθμισης (σημαντικές για τις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης) καθώς έπρεπε να σταματήσουν και να παραμείνουν ακίνητοι όταν έβλεπαν το σήμα «Σταμάτα» και να ξεκινήσουν όταν η εκπαιδευτικός έδειχνε το σήμα του «Ξεκίνα». Ακόμα, έπρεπε να καταφέρουν να απομνημονεύσουν τα σύμβολα του παιχνιδιού,

οι οποία άλλαζαν συνεχώς καθώς άλλαζαν τα χρώματα και τα σχήματα. Το οικολογικό μοντέλο διαχείρισης τάξης τονίζει τη σημασία του να καταφέρνουν οι μαθητές να παραμένουν συγκεντρωμένοι στον στόχο τους και να μένει αμείωτη η προσοχή τους στην κάθε ενέργεια που πραγματοποιείται στην τάξη. Αυτό έγινε εφικτό επειδή η προσοχή τους ήταν συνέχεια στραμμένη στην εκπαιδευτικό ώστε να βλέπουν τι σύμβολο θα τους δείξει και να είναι και συνεχώς συγκεντρωμένοι ώστε να μεταφράζουν τα χρώματα και τα σχήματα σωστά. Οι μαθητές αναφέρουν: *«ότι τα τρία από τα αγαπημένα μου πράγματα που κάναμε ήταν το πράσινο κόκκινο φως» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1), «Μου άρεσε το κόκκινο φως» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 1.α.), «πιο πολύ μου άρεσε το κόκκινο και πράσινο φως» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 1, Ερ. 3), «Μου άρεσαν οι συζητήσεις μετά από τα παιχνίδια που λέγαμε σε τι μας βοήθησαν τι δεν κάναμε και τι κάναμε» (Υ2, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4 Ερ. 1).* Σε ερώτηση που αφορά την επανάληψη των δραστηριοτήτων και σε άλλα τμήματα ένας μαθητής απαντά: *«Ναι για να μη μαλώνουνε για να μην κάνουνε φασαρία και για να βοηθάνε ο ένας τον άλλον» (Υ4, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 7).*

Ιχνογράφημα 28: «Το φανάρι»

3.2.5.5. Δραστηριότητα 5: «Η βροχή»

Η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε κατά την όγδοη μέρα. Η εκπαιδευτικός εξήγησε με λίγα λόγια τι επρόκειτο να συμβεί ενώ έβαλε τον ήχο της βροχής να ακούγεται από τα ηχεία. Έπειτα χώρισε τους μαθητές σε ζευγάρια και τους άφησε να διαλέξουν όποιον θέλουν για ζευγάρι. Τους εξήγησε ότι ο ένας θα κάνει τη βροχή, όταν αρχίζει να ψιχαλίζει, αγγίζοντας με απαλές κινήσεις τον συμμαθητή του από πάνω μέχρι κάτω ακριβώς σαν να πέφτει η βροχούλα από πάνω του, ενώ ο άλλος θα κάθεται ακίνητος και θα νιώθει την «βροχή». Αυτός που «βρέχεται» μάλιστα μπορεί να κλείσει και τα μάτια του.

Εικόνα 17: Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα «Η βροχή» τη στιγμή που ο ένας μαθητής «βρέχει» τον άλλο

Η εκπαιδευτικός σιγά σιγά δυνάμωνε την ένταση της βροχής και έπρεπε να δυναμώνουν και τα αγγίγματα στον συμμαθητή. Όταν η βροχή σταματούσε τελείως έπρεπε αυτός που έκανε τη βροχή να σκουπίσει τον συμμαθητή του ώστε να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. Στη συνέχεια άλλαξαν ρόλους *(Ιχνογράφημα 29, παράρτημα 5)*.

Ιχνογράφημα 29: «Στο σχολείο»

Σε γενικές γραμμές η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώθηκε με μεγάλη ευχαρίστηση και ηρεμία, με εξαίρεση έναν μαθητή ο οποίος από ό,τι φαίνεται χτυπούσε τον συμμαθητή του αντί να τον αγγίζει, με αποτέλεσμα να τον πονάει και να δημιουργηθεί ένταση. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να ηρεμήσουν. Αφού εξέτασε τα κίνητρα πίσω από αυτήν τη συμπεριφορά, ρωτώντας τον μαθητή για ποιον λόγο φέρθηκε έτσι και ακούγοντας και τις δύο πλευρές (μάλιστα τα παιδιά που αποτελούσαν το ζευγάρι ήταν φίλοι), συνειδητοποίησε ότι δεν υπήρχε κάποια φανερή αιτία πίσω από αυτήν τη συμπεριφορά και οφειλόταν περισσότερο σε έναν υπέρμετρο ενθουσιασμό. Εξήγησε, λοιπόν, στον μαθητή που φερόταν με αυτόν τον τρόπο πόσο μεγάλη σημασία έχει να ελέγχουμε το σώμα μας, τη δύναμή μας και τις κινήσεις μας. Στη συνέχεια, ζήτησε από το συγκεκριμένο ζευγάρι μαθητών να αλλάξουν θέσεις και ο μαθητής που ήταν πιο ατσούμπαλος και άγριος στο άγγιγμά του να πάρει τη θέση αυτού που «βρέχεται». Ζήτησε τότε από τον «βρεγμένο» να φερθεί ακριβώς με τον ίδιο τρόπο στον συμμαθητή του, δηλαδή, να τον αγγίξει ατσούμπαλα και άγρια όπως συμπεριφερόταν εκείνος πριν. Φυσικά προκλήθηκε γέλιο με αυτό και από τις δύο πλευρές, κάτι που η εκπαιδευτικός ήξερε πως θα συμβεί και για αυτό πραγματοποίησε αυτήν την τεχνική. Παρ' όλα αυτά, όμως, όταν ρώτησε η δασκάλα τον μαθητή αν κατανόησε

τώρα καλύτερα πώς έκανε τον συμμαθητή τους να νιώσει στην αρχή, ο μαθητής που το ξεκίνησε δήλωσε πως το κατάλαβε και έδειξε μεταμέλεια εξηγώντας ότι όντως δεν είχε συνειδητοποιήσει πόση δύναμη χρησιμοποιούσε. Ανέφερε ακόμα ότι ενώ όταν το έκανε είχε πλάκα, όταν το ένιωσε δεν είχε τόση πλάκα και αυτό τον βοήθησε να καταλάβει γιατί αντέδρασε έτσι ο φίλος του στο άγαρμπο άγγιγμά του. Ζήτησε, μάλιστα, από μόνος του συγγνώμη στον συμμαθητή του και του υποσχέθηκε ότι δεν θα επαναληφθεί. Το περιστατικό αυτό τελείωσε γρήγορα και δεν χρειάστηκε να ασχοληθεί η εκπαιδευτικός περαιτέρω.

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά χαλάρωσαν σε τέτοιο βαθμό που ξάπλωσαν όλα στο πάτωμα στο τέλος της δραστηριότητας. Η εκπαιδευτικός ήταν φανερά έκπληκτη που είδε τους μαθητές τόσο χαλαρωμένους και ήρεμους.

Εικόνα 18: Στιγμιότυπο από τη δραστηριότητα «Η βροχή», τη στιγμή της απόλυτης χαλάρωσης

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι βασισμένη σε όλες τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αρχικά, σύμφωνα με τις οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, το περιβάλλον της τάξης είναι εξαιρετικά σημαντικό και οι όμορφες εμπειρίες που έχουν τα παιδιά μέσα στην τάξη τους θα διαμορφώσουν στη συνέχεια και το κλίμα της τάξης και, ως εκ τούτου, την ευκολία ή τη δυσκολία του εκπαιδευτικού να τη διαχειριστεί. Είναι μία δραστηριότητα η οποία βοηθάει τον κάθε μαθητή να δεθεί με τους συμμαθητές του και να νιώσει ο καθένας ξεχωριστά ουσιαστικό ενδιαφέρον και φροντίδα. Αλλά είναι και μία δραστηριότητα που απαιτεί εμπιστοσύνη από τον έναν μαθητή προς τον άλλον, αρχή

ιδιαίτερα σημαντική για το οικολογικό μοντέλο διαχείρισης τάξης. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Έχτισαν πολύ καλή σχέση εμπιστοσύνης. Καλύτερη από ότι είχαν πριν, στη διάρκεια αυτών των δύο εβδομάδων. Μέσω δηλαδή των παρεμβάσεων των δραστηριοτήτων δραστηριοτήτων όπως αυτή της βροχής και τα λοιπά ενδυναμώθηκε η μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Ενδυναμώθηκε» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 6)*.

Έπειτα, είναι μία δραστηριότητα που συνδέεται άμεσα με την αυτορρύθμιση. Σύμφωνα με τις αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να εξασκούνται στην ικανότητα της αυτοπειθάρχησης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μαθαίνει τους μαθητές να διαχειρίζονται το σώμα τους, τη δύναμή τους και να γνωρίζουν πότε να σταματάνε. Ακόμα, επειδή αποτελεί μία δραστηριότητα χαλάρωσης είναι ένας τρόπος να δείξουμε στους μαθητές πώς θα μπορούσαν να χαλαρώνουν και να ηρεμούν τον εαυτό τους όταν έχουν κάποια ένταση. Μάλιστα, στο τέλος της δραστηριότητας, στη συζήτηση που επακολούθησε, πολλοί μαθητές ανέφεραν ότι ο ήχος της βροχής τους ηρεμεί ιδιαίτερα και η εκπαιδευτικός τους συνέστησε να χρησιμοποιούν και οι ίδιοι τέτοιους τρόπους για να ηρεμούν (όπως να βάζουν τον ήχο της βροχής στον Η/Υ) οπότε νιώθουν στρεσαρισμένοι, στεναχωρημένοι ή θυμωμένοι. Μία μαθήτρια ζήτησε, αν γίνεται κάποιες φορές που θα επιστρέφουν από το μάθημα της γυμναστικής και συνήθως έχουν τρομερή ένταση, είτε γιατί έχουν τσακωθεί μεταξύ τους είτε γιατί έκαναν κάποιον έντονο άθλημα, να βάζουν για λίγη ώρα τον ήχο της βροχής ώστε να χαλαρώνουν και να είναι έτοιμοι να παρακολουθήσουν το μάθημα. Οι υπόλοιποι ενθουσιάστηκαν και το ζητούσαν έντονα και εκείνοι από την εκπαιδευτικό, η οποία συμφώνησε ότι σε κάποιες τέτοιες περιπτώσεις μπορούν να το κάνουν. Γενικότερα στη συζήτηση που ακολούθησε, η εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά αν έχουν κάποιον τρόπο το καθένα ξεχωριστά που να τα ηρεμεί όταν έχουν ένταση και τα παιδιά αντάλλαξαν κάποιες πολύ καλές ιδέες για τρόπους χαλάρωσης, όπως, για παράδειγμα, μία μικρή βόλτα με το ποδήλατό τους, μουσική, διάβασμα ενός εξωσχολικού βιβλίου, τρέξιμο κ.ά.

Ακόμα, στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης δίνεται ιδιαίτερη βάση στη μάθηση μέσω της ενσυναίσθησης. Ένας μαθητής αναφέρει: *«Γίναμε αχώριστοι φίλοι και με τα παιχνίδια μάθαμε να σεβόμαστε» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ.2.)*. Σε αυτή τη δραστηριότητα, καθώς κάθε ζευγάρι θα αλλάξει ρόλους και θα βρεθούνε και οι δύο στη θέση αυτού που βρέχεται αλλά και αυτού που κάνει τη βροχή, δίδεται η δυνατότητα να βιώσουν τη δραστηριότητα αυτή και τα δύο μέλη και από τις δύο θέσεις, αποκτώντας έτσι ο καθένας την οπτική γωνία του άλλου. Ήταν ένας εξαιρετικός τρόπος να αντιληφθούν τα παιδιά πώς νιώθει ο άλλος με κάθε κίνησή μας και πόσο χρήσιμο τελικά είναι να μπαίνουμε στη θέση του άλλου

ώστε να αντιλαμβανόμαστε καλύτερα τις κινήσεις μας, τις λέξεις μας και τις πράξεις μας. Αυτό είναι κάτι που συζητήθηκε στη συνέχεια εστιάζοντας στο περιστατικό του μαθητή που ξέφυγε λίγο αλλά και συζητώντας το πώς ένιωσε όταν αντιστράφηκαν οι ρόλοι. Ο μαθητής μας μίλησε για αυτό και ανάφερε ότι μόνο τότε μπόρεσε να καταλάβει πόσο ενοχλητικό είναι αυτό που έκανε. Μάλιστα, ανέφερε ότι τον ίδιο δεν τον πείραξε τόσο όταν ο συμμαθητής του τον άγγιξε με την ίδια δύναμη που το έκανε και αυτός, όμως με αυτό τον τρόπο μπόρεσε να καταλάβει το γιατί ενόχλησε τον άλλον. Μπόρεσε, δηλαδή, να κατανοήσει ότι ήταν βάσιμο και λογικό το παράπονο του συμμαθητή του.

Τέλος, όσον αφορά τις κοινοτικές προσεγγίσεις διαχείριση τάξης που προάγουν την έννοια της κοινότητας και της ενότητας στην τάξη, στη δραστηριότητα της βροχής τα παιδιά βιώσαν όλα μαζί την εμπειρία της χαλάρωσης, γεγονός που τα έκανε να νιώθουν περισσότερο ότι ανήκουν σε μία ομάδα. Ακόμα, η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παρατήρηση, την καταγραφή και την κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών από την εκπαιδευτικό. Όπως φάνηκε εκ του αποτελέσματος, ήταν όντως μία καλή δραστηριότητα για να συζητηθούν κάποια πράγματα όσον αφορά την αυτοπειθάρχηση, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών. Μια μαθήτρια αναφέρει: *«Είμαι χαρούμενη γιατί άλλαξε η τάξη και έγινε πιο ήρεμη» (Υ3, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 6).* Άλλοι συμπληρώνουν: «*Μου άρεσαν τόσο πολύ γιατί περνάμε πολύ ωραία με τα παιχνίδια» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 7), «είχα τέλεια συναισθήματα» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 6), «Ένιωσα ωραία θα ήθελα να γίνονται όλα αυτά για όλη τη χρονιά» (Υ4, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 6), «Μας έφεραν πιο κοντά οι δραστηριότητες και τα παιχνίδια και γίναμε πιο καλή ομάδα» (Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 3, Ερ. 3).* Σε ερώτηση για το αν θα ήταν καλή ιδέα να πραγματοποιήσουμε αυτή την παρέμβαση και σε άλλες τάξεις μια μαθήτρια απάντησε: *«Ναι γιατί η τάξη θα ήταν πιο αγαπημένη και πιο ήρεμη» (Υ3, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 7).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Συμπεράσματα έρευνας

Στην παρούσα έρευνα προσπαθήσαμε να εξετάσουμε ένα πολύ σημαντικό κεφάλαιο στη ζωή των εκπαιδευτικών, την ικανότητα της διαχείρισης τάξης. Η ικανότητα του κάθε εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται την τάξη του είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς, αν επικρατεί χάος στη διδακτική αίθουσα, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί καμία διδακτική διαδικασία. Όπως είδαμε, η διαχείριση της τάξης σχετίζεται με πολλά θέματα, από τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός μέχρι τον χαρακτήρα του, τις αρχές του, την ιδεολογία του αλλά και το συναισθηματικό δέσιμο που έχει με τους μαθητές του. Προσπαθήσαμε να ξεφύγουμε από τη διαχείριση τάξης όπως τη γνωρίζαμε έως και σήμερα με έναν ίσως πιο αυταρχικό χαρακτήρα καθώς και από τη στερεοτυπική θεώρησή της που την αντιμετωπίζει μονό ως έναν οδηγό τρόπων επιβολής της τάξης και να ασχοληθούμε με κάποιες πιο εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που τονίζουν τα τόσο πολύπλοκα και πολυδιάστατα χαρακτηριστικά της, όπως, για παράδειγμα, τη χρησιμότητά της στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας των μαθητών, τα οποία για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελούν ένα αχαρτογράφητο έδαφος.

Αναλύσαμε τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε με την εκπαιδευτικό της τάξης και τους μαθητές, από τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου που μοιράσαμε στους μαθητές, από τα ιχνογραφήματα που πραγματοποίησαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση σε συνδυασμό με την καταγραφή του ημερολογίου από την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με σκοπό να αντιληφθούμε σε ποιον βαθμό πετύχαμε τον αρχικό μας στόχο.

Όσον αφορά τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, τα ερωτηματολόγια και το ημερολόγιο οι διαφορές στην τάξη ήταν αρκετά ευδιάκριτες.

Η εκπαιδευτικός τόνισε τα άμεσα αποτελέσματα της παρέμβασης και την επιτυχία της σε σχέση με όλες τις παραμέτρους της διαχείρισης τάξης αλλά και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με κάποια συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετώπιζε στην τάξη και είχε περιγράψει στην ερευνήτρια πριν την παρέμβαση.

Οι μαθητές δεν ήταν τόσο συγκεκριμένοι και δύσκολα συνέκριναν το πριν με το μετά σε σχέση με την παρέμβαση, ήταν όμως ειλικρινείς με τις απαντήσεις τους και άμεσοι και φάνηκε αμέσως η διαφορά. Ενώ πριν την παρέμβαση ανέφεραν και τόνιζαν ιδιαίτερα τους τσακωμούς μεταξύ τους, την έλλειψη συνεργατικότητας, αλληλοσεβασμού ή τη φασαρία στην τάξη που τους ενοχλούσε, μετά την παρέμβαση δήλωναν ιδιαίτερα χαρούμενοι,

ανέφεραν ότι το κλίμα στην τάξη βελτιώθηκε, επικρατούσε ησυχία, και ακόμα και οι πιο άτακτοι μαθητές υπάκουαν τους κανόνες. Ανέφεραν, ακόμα, ότι πολλά παιδιά συμφιλιώθηκαν μεταξύ τους και ότι μειωθήκαν τα περιστατικά επιθετικότητας και οι τσακωμοί. Ακόμη τόνισαν ότι συνεργάζονταν καλύτερα και ότι δέθηκαν περισσότερο σαν ομάδα.

Όσον αφορά τα ιχνογραφήματα, με μια πρώτη ανάγνωση οι διαφορές είναι εμφανείς. Τα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση είναι ως επί το πλείστον χωρίς χρώματα, ενώ εκείνα μετά την παρέμβαση είναι πολύχρωμα. Εμβαθύνοντας περαιτέρω, παρατηρήθηκε ότι στα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση, τα στοιχεία που υπάρχουν στην κόλλα έχουν ελλείψεις. Δεν υπάρχει συμμετρία ανάμεσα στα σχέδια και στα στοιχεία των ιχνογραφημάτων. Τα περισσότερα είναι ανοργάνωτα και η σύνθεση είναι φτωχή. Τα μεγέθη και οι θέσεις των αντικειμένων ή των προσώπων είναι περίεργα και δυσανάλογα, ενώ η ατμόσφαιρα είναι πιο βαριά και πιο μουντή. Τα αντικείμενα και οι φιγούρες, συνήθως, δεν πατάνε κάπου και αυτό φανερώνει μία ανασφάλεια των παιδιών. Οι γραμμές είτε θα είναι πολύ έντονες είτε πολύ ισχνές. Οι ισχνές και τρεμουλιαστές γραμμές δείχνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης και πολλές απαγορεύσεις, ενώ οι δυνατά πατημένες γραμμές δείχνουν ένα παιδί επιθετικό, νευρικό και άστατο. Η απουσία χρώματος και το μαύρο χρώμα που κυριαρχεί δείχνουν εσωστρέφεια, φόβο, ανησυχία και απώλεια. Στις ανθρώπινες φιγούρες υπάρχει έλλειψη εξατομίκευσης, παραλείπονται σημαντικά στοιχεία και λεπτομέρειες, όπως το πρόσωπο, τα χέρια ή τα πόδια και δεν υπάρχουν πρόσθετα αντικείμενα, όπως ο ήλιος, λουλούδια, πουλιά και οτιδήποτε που θα μπορούσε να προσφέρει μία αισιοδοξία στην ατμόσφαιρα. Αντίθετα υπάρχουν στοιχεία που δημιουργούν μελαγχολία, όπως γκρι σύννεφα. Στα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση, συνήθως, οι μαθητές αποτύπωναν λίγα στοιχεία και λίγες φιγούρες πάνω στη κόλλα. Τα ιχνογραφήματα είναι φτωχά, ανοργάνωτα και διάσπαρτα. Οι φιγούρες άλλες φορές είναι εξαιρετικά μικρές και άλλες μεγάλες, χωρίς χρώματα και είτε κυριαρχεί μία αίσθηση έντασης και θυμού είτε μια αίσθηση μελαγχολίας και απόσυρσης. Υπάρχουν αρκετές, αιωρούμενες φιγούρες. Αυτά όλα μπορεί να φανερώνουν ότι είτε εκείνη την περίοδο, αρκετοί από τους μαθητές βίωναν περίεργες καταστάσεις, που μπορεί να τους έχουν αναστατώσει, όπως, για παράδειγμα, ένα διαζύγιο ή ο ερχομός ενός μωρού στην οικογένεια ή ένας θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, είτε ότι γενικά βρίσκονταν σε μία, όχι τόσο καλή, ψυχολογική κατάσταση τον τελευταίο καιρό, η οποία μπορεί να προέρχεται, όπως αναφέραμε, από θέματα εκτός σχολείου ή και από ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη ζωή και την καθημερινότητά τους στην τάξη. Αξίζει να τονιστεί ότι οι μαθητές είχαν χρόνο να πραγματοποιήσουν τα

ιχνογραφήματα και δεν πιέστηκαν για να τα δημιουργήσουν, αντιθέτως προσφέρθηκαν με χαρά.

Τα ιχνογραφήματα, των μαθητών, μετά την παρέμβαση έχουν μεγάλη διαφορά από τα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση. Ξαφνικά κυριαρχεί μια έκρηξη χρωμάτων. Τα ιχνογραφήματα είναι πολύχρωμα, δείγμα χαράς και ισορροπίας. Υπάρχουν χρώματα που φανερώνουν την ύπαρξη ζεστασιάς, ηρεμίας, κοινωνικότητας, ησυχίας, ευαισθησίας, ελπίδας. Χρώματα που φανερώνουν ότι τα παιδιά νιώθουν αγάπη, αποδοχή εμπιστοσύνη και ασφάλεια. Οι γραμμές εδώ είναι πιο σταθερές και πιο καθαρές και δείχνουν περισσότερη ισορροπία. Ακόμα, οι ανθρώπινες φιγούρες είναι ολοκληρωμένες και με λεπτομέρειες. Είναι ζωγραφισμένες, με πρόσωπο, χέρια, πόδια· σε πολλά πρόσωπα, μάλιστα, μπορεί να δούμε και λεπτομέρειες, όπως μύτη, βλεφαρίδες, αυτιά, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη κοινωνικότητας. Όλα τα πρόσθετα αντικείμενα που υπάρχουν, όπως ο ήλιος, τα δέντρα, ο ουρανός, προσδίδουν μία πολύ αισιόδοξη και χαρούμενη ατμόσφαιρα στα ιχνογραφήματα. Συνήθως τα ιχνογραφήματα καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος της κόλλας και φανερώνουν τάση για εξωτερίκευση και επιθυμία για επικοινωνία. Το περιβάλλον έχει μεγαλύτερη σύνθεση και είναι πιο οργανωμένο. Υπάρχει μία ισορροπία στα στοιχεία της τάξης, υπάρχουν περισσότερες λεπτομέρειες και αρκετά διακοσμητικά στοιχεία. Οι ζωγραφιές είναι πολύ πιο πλούσιες, πιο οργανωμένες. Δεν είναι τόσο διάσπαρτα τα στοιχεία στη κόλλα. Μάλιστα τα αντικείμενα και οι ανθρώπινες φιγούρες πατάνε κάπου, φανερώνοντας παιδιά προσγειωμένα, που νιώθουν ασφαλή. Υπάρχει συμμετρία στις φιγούρες και στο μέγεθος των στοιχείων. Οι μαθητές είχαν τον ίδιο χρόνο για να δημιουργήσουν τα ιχνογραφήματα που είχαν όταν δημιουργούσαν τα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση.

Σε γενικές γραμμές τα ιχνογραφήματα πριν την παρέμβαση δημιουργούν αισθήματα πιο στενάχωρα, πιο απόμακρα, πιο μπερδεμένα. Υπάρχουν ιχνογραφήματα με πολύ λίγα στοιχεία, χωρίς χρώματα, που αποπνέουν μια μουντή ατμόσφαιρα. Ζωγράφισαν λίγους συμμαθητές τους και, όταν ζωγράφιζαν πιο πολλούς, δεν γνώριζαν ποιος είναι ποιος. Είχαν ζωγραφίσει απλώς ανθρώπινες φιγούρες. Φανερώνουν παιδιά που είτε δεν γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, είτε δεν τα πάνε καλά μεταξύ τους, είτε είναι αποξενωμένα. Τα παιδιά που τα ζωγράφισαν φαίνεται να έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, ενώ άλλα φαίνεται να έχουν συναισθήματα θυμού. Αντίθετα τα ιχνογραφήματα μετά την παρέμβαση είναι γεμάτα χρώματα, τα παιδιά έχουν ζωγραφίσει με χρώμα όλη την κόλλα και οι ζωγραφιές έχουν περισσότερες λεπτομέρειες. Επομένως, μετά την παρέμβαση η ψυχολογία των παιδιών σίγουρα ανέβηκε. Η χαρά που ένιωσαν είναι πολύ εμφανής. Δέθηκαν πιο πολύ σαν ομάδα και αυτό είναι κάτι που αποτυπώνεται στις ζωγραφιές τους, καθώς ζωγραφίζουν

συγκεκριμένους συμμαθητές τους και όχι απρόσωπες φιγούρες. Νιώθουν σίγουρα μεγαλύτερη ασφάλεια και ικανοποίηση, ενώ φαίνεται ότι ήρθαν πιο κοντά, δέθηκαν πιο πολύ και γνωρίστηκαν με τους συμμαθητές τους. Αυτό το φανερώνουν και τα συγκεκριμένα χρώματα που επιλέγουν κάθε φορά αλλά και από την ύπαρξη της πολυχρωμίας. Η οργάνωση των ιχνογραφημάτων, η συνοχή, αλλά και η σωστή αναλογία των στοιχείων μέσα στη ζωγραφιά δείχνει παιδιά που καταφέρνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους. Το γεγονός ότι οι περισσότερες φιγούρες και τα αντικείμενα πατάνε στο έδαφος, σε συνδυασμό με την εμφάνιση που έχουν οι ανθρώπινες φιγούρες αλλά και η ύπαρξη χρωμάτων, δείχνει ότι ανέπτυξαν εκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Καθότι η διαχείριση τάξης είναι πολύπλευρη, πολυδιάστατη και αποτελείται από πάρα πολλές παραμέτρους θα γίνει μία απόπειρα να καταγραφούν στα συμπεράσματα τα πιο σημαντικά στοιχεία των αποτελεσμάτων, σε μία προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

4.1.1. Ερευνητικό ερώτημα 1: Η αποτελεσματικότητα του τρόπου διαχείρισης τάξης που εφάρμοζε ο εκπαιδευτικός

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον τρόπο που διαχειριζόταν την τάξη η εκπαιδευτικός μέχρι και πριν την παρέμβαση της ερευνήτριας. Με το δεδομένα που ανακτήθηκαν καταλήξαμε ότι η εκπαιδευτικός διαχειριζόταν αρκετά καλά την τάξη της. Το τμήμα που είχε ήταν ένα ήρεμο, ευδιάθετο και κοινωνικό τμήμα και σε γενικές γραμμές οι μαθητές τα πήγαιναν αρκετά καλά μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά, όπως συμβαίνει και σε κάθε τάξη, υπήρχαν αρκετά προβλήματα. Βασικά προβλήματα ήταν η ένταση και οι τσακωμοί μεταξύ των μαθητών, με δύο από αυτούς να έχουν το μεγαλύτερο πρόβλημα μεταξύ τους. Κάποιοι μαθητές σηκώνονταν από τη θέση τους χωρίς να ζητήσουν άδεια από την εκπαιδευτικό και τριγυρνούσαν στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας δημιουργώντας αναστάτωση και στους υπόλοιπους μαθητές. Κάποιοι μαθητές πετάγονταν μονίμως κατά τη διάρκεια του μαθήματος δημιουργώντας, επίσης, αναστάτωση στους συμμαθητές τους και υπήρχαν και κάποιες επιθετικές συμπεριφορές, σε μορφή λεκτικής βίας, κάποιων μαθητών προς τους συμμαθητές τους αλλά και προς μαθητές άλλων ηλικιών. Φυσικά, έναν εκπαιδευτικό δεν τον αφορούν μόνο τα τρανταχτά προβλήματα που υπάρχουν στην τάξη του αλλά και κάποια προβλήματα που δεν φαίνονται αμέσως όμως υπάρχουν στην τάξη. Έτσι, η εκπαιδευτικός γνωστοποίησε στην ερευνήτρια και κάποια θέματα για τα οποία χρειάζεται χρόνο για να τα παρατηρήσει κάποιος, όπως, για παράδειγμα, ότι δύο μαθητές του τμήματος ήταν ιδιαίτερα κλειστοί χαρακτήρες και ντροπαλοί και δεν συμμετείχαν ενεργά στη

μαθησιακή διαδικασία. Η βασισμένη σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις διαχείριση της τάξης ασχολείται συνολικά με τον μαθητή και την αφορούν θέματα όπως η αυτορρύθμιση, η εκμάθηση των κανόνων, η συμμετοχή των μαθητών, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη του συναισθήματος της κοινότητας στην τάξη και οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς.

4.1.2. Ερευνητικό ερώτημα 2: Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Η παρέμβαση είχε επιτυχία; Σύμφωνα με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις της εκπαιδευτικού και των μαθητών μετά την παρέμβαση, με τα ερωτηματολόγια και τα ιχνογραφήματα των μαθητών μετά την παρέμβαση αλλά και σύμφωνα με την παρατήρηση και το ημερολόγιο της ερευνήτριας, η παρέμβαση είχε σίγουρα θετικά αποτελέσματα. Η εκπαιδευτικός σε ένα σημείο αναφέρει: *«Η αλήθεια είναι ότι επειδή ήταν έτσι πιο ενεργοποιημένα και είχανε περισσότερη εγρήγορση, ήταν πιο εύκολο να τα διαχειριστώ ,επειδή έχουμε δουλέψει πολύ και το θέμα των κανόνων. Όταν τους υπενθύμιζα ότι τώρα πρέπει να ηρεμήσουν, να χαλαρώσουν και να πέσουν οι τόνοι για να κάνουμε μάθημα, γρήγορα μπορούσαν να συντονιστούν. Εύκολα δηλαδή. Επίσης ο Γιάννης και η Νικολέτα είχαν προβλήματα στη μεταξύ τους σχέση. Υπήρξε διάφορά και βελτίωση. Ήταν μία χαρά και μας δήλωσαν και οι δύο ότι γίνανε και φίλοι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ.2)* Αλλού η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Γενικά τα παιδιά ακούν και τηρούν τις οδηγίες πολύ περισσότερο. Ναι πολύ. Η διαφορά φαίνεται» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 2)*. Ένας μαθητής αναφέρει: *«Με τις αλλαγές ένιωσα καλύτερα γιατί πριν ένιωθα βαρετά» (Υ2, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 6)* και συμπληρώνει: *«δύο παιδιά τα ξαναβρήκαν μεταξύ τους» (Υ2,Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 5)*. Ενώ ένας άλλος μαθητής αναφέρει*: «Κάποια παιδιά αλλάζουν γίνονται καλύτεροι φίλοι με άλλους» (Υ4, Ερωτηματολόγιο2, Ερ.8)* και ένας άλλος*: «Άλλαξε με τη Νικολέτα γιατί κάτσαμε μαζί και παίζαμε με όλους και όλες…… Είμαι πιο χαρούμενος όταν με παίζουν γιατί είμαι πάρα πολύ χαρούμενος. Τώρα αυτό γίνεται πιο πολύ και πιο πολύ ισχύει αυτό» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 2)*. Μια συμμαθήτρια συμφωνεί*: «Πετούσαμε και χαρήκαμε πάρα πολύ διότι περάσαμε καλά, γνωριστήκαμε πάρα πολύ καλά με αυτό τον τρόπο. Εγώ ήμουν σε μία φάση που δεν ήμουν έτοιμη να κάνω φίλους πως δεν θα είχα τον τρόπο να τους μάθω. Πως δεν θα ήμουν σε καμιά παρέα και αυτή η παρέα που μας δημιουργήσατε να κάνουμε, με έφερε σε επαφή και τώρα είμαι ανοιχτή σε όλους» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 6)* και συνεχίζει: *«Με τον Γιάννη γίναμε πιο καλοί φίλοι δηλαδή γνωριστήκαμε καλύτερα και κατάλαβα ότι του άξιζε μία δεύτερη ευκαιρία για αυτό του την έδωσα και είναι ένα πάρα πολύ καλό παιδί και ότι θα ήθελα να ξέρετε ότι γίναμε φίλοι και*

τα πάμε καλύτερα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ.2). Μια ακόμη μαθήτρια αναφέρει: *«Όλα αυτά που κάναμε πιστεύω ότι θα βοηθήσουν και άλλα παιδιά να γίνουν πιο καλοί φίλοι και να συνεργάζονται πιο καλά» (Υ1, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 8).* Τέλος, ένας μαθητής απαντά: *«Ναι παρακολουθούσαμε πιο πολύ στο μάθημα μας βοήθησε ότι κάναμε πιο πολύ ησυχία» (Υ2, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 5)*. Υπήρξε βελτίωση στον τρόπο που η εκπαιδευτικός άρχισε να διαχειρίζεται την τάξη της μετά την παρέμβαση και το κλίμα στην τάξη ήταν εμφανώς καλύτερο και πιο ήρεμο.

Φυσικά υπήρξαν και πτυχές όπου δεν εντοπίσαμε καμία αλλαγή αλλά σε γενικές γραμμές υπήρξε θετική αλλαγή. Απόσπασμα από την ημιδομημένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού μετά την παρέμβαση: *«…μετά την παρέμβαση που τελείωσες στην Παρασκευή, τη Δευτέρα που πήγα στο σχολείο και μέσα σε όλη την εβδομάδα που μεσολάβησε, τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα, ήταν πολύ ενεργοποιημένα, περισσότερο από το σύνηθες, και συζητούσαν και ήταν σαν να τους είχαμε κάνει κάτι, σαν κάτι να τα έχει ενεργοποιήσει. Ήταν πιο ενεργοποιημένα και ο βιορυθμός τους σαν να είχε τονωθεί….» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 1)*. Σε άλλο σημείο η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Εννοείται ότι βοήθησε η παρέμβαση. Εννοείται ότι πάντα τέτοιες παρεμβάσεις είναι εξαιρετικές. Είναι προς όφελος των παιδιών και αλήθεια μακάρι να μπορούσαμε να κάνουμε πιο συχνά τέτοιες παρεμβάσεις, όλες τις τάξεις. Μη σου πω ότι έπρεπε να είχαμε ένα τέτοιο πρόγραμμα που να αφορά τη διαχείριση της τάξης στην αρχή κάθε χρονιάς ώστε να βοηθιέται ο εκπαιδευτικός από την αρχή της χρονιάς. Να έχει μία βοήθεια και να μαθαίνει κάποιους τρόπους για να διαχειρίζεται την τάξη του για να μπορέσει να κυλήσει και πολύ καλύτερα όλη η χρονιά. Να μπορέσει να κάνει όντως μάθημα όλη τη χρονιά και τα παιδιά να μαθαίνουν ουσιαστικά. Και σε μένα που η τάξη ήταν γενικά σε καλό επίπεδο μας πήγε δέκα βήματα παραπέρα. Δηλαδή πιστεύω ότι αυτές οι παρεμβάσεις, είτε έχεις μία μέτρια, μία καλή τάξη είτε μια χάλια, μόνο καλό θα δεις. Δεν είναι ότι έχω μία μέτρια ή μία καλή τάξη άρα δεν μου χρειάζεται η ενασχόληση με τη διαχείριση της, φυσικά και σου χρειάζεται γιατί τελικά όπως είδαμε η διαχείριση τάξης δεν είναι μόνο να βάλεις στη σειρά τα παιδιά και να κάθονται ήσυχα. Ok μπορεί αυτό (πιο δύσκολα βέβαια) να το καταφέρεις χρησιμοποιώντας και πιο παλιές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης αλλά θα εξαλείψεις απλά το σύμπτωμα και θα σου πάρει και πιο πολύ καιρό και ενδέχεται και να έχεις μια πιο παγωμένη τυπική σχέση με τους μαθητές σου, που αυτό σημαίνει ότι δεν θα μπορείς να τους βοηθήσεις σε άλλα επίπεδα όπως για παράδειγμα να σου ανοιχτούν για κάτι που περνάνε ή για τα συναισθήματα τους. Με αυτήν την προσέγγιση διαχείρισης τάξης όχι μόνο είχαμε εξαιρετικά γρήγορα αποτελέσματα αλλά μου άρεσε πολύ το ότι προσπαθούσαμε να εντοπίσουμε την πηγή του προβλήματος και να δούμε πιο βαθιά στον μαθητή τι του συμβαίνει και μπορεί να φέρεται*

ανάλογα, και προσπαθήσαμε από μέσα προς τα έξω να αλλάξουμε συμπεριφορές. Επίσης αυτή η προσέγγιση διαχείρισης τάξης έδωσε βάση και σε τόσες άλλες διαφορετικές πτυχές που αφορούν τον μαθητή και τη σχολική του ζωή που άλλες δεν δίνουν. Σε μαθαίνει να φροντίζεις να συμμετέχουν οι μαθητές, να φροντίζεις οι μαθητές να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα και δεν είναι κανείς είναι απέξω, να φροντίζεις να ενισχύεις την αυτοπειθαρχία και την αυτορρύθμιση τους. Με βοήθησε επίσης πάρα πολύ και στην υπακοή των κανόνων, γιατί κάποια παιδιά δεν έλεγαν να τους σεβαστούν. Το κλίμα της τάξης είναι πολύ πιο ήρεμο ,είδα τρομερή βελτίωση… Στο σχολείο που ήμουν (που ήταν τεράστιο σχολείο) είχαμε τάξεις που δεν μπορούσες να κάνεις τα παιδιά καλά με τίποτα. Αν τους κάνεις μια τέτοια παρέμβαση διαχείρισης τάξης πιστεύω ότι θα μπορούσαν να γίνουν τρομερά πράγματα και θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ το κλίμα της τάξης και η διαχείριση τάξης θα μπορούσε να βοηθήσει να δεθούν τα παιδιά μεταξύ τους και με τον δάσκαλο και να εξαλείψει κάποια προβλήματα. Γενικά τυχόν προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της τάξης, με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, με καυγάδες και με κλίκες, μόνο με τέτοιες παρεμβάσεις λύνονται. Μόνο μέσω μιας αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης λύνονται, δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Αν τα παιδιά δεν αγαπιούνται μεταξύ τους, αν δεν αγαπάνε τον δάσκαλο, δεν υπάρχει καλό κλίμα, δεν έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, ξέχασε το μάθημα. Δεν θα κάνεις μάθημα καθόλου, ενώ αν έχεις μία τάξη αγαπημένη, ένα ωραίο κλίμα, ωραίες σχέσεις με το δάσκαλο, το μάθημα κυλάει πολύ πιο εύκολα για αυτό εγώ πιστεύω ότι μία σχολική χρονιά οφείλουμε να την ξεκινάμε με τέτοιες δραστηριότητες πάντα και εφόσον δούμε ότι έχουμε πάει την ομάδα της τάξης μας σε ένα επίπεδο σωστό και την έχουμε δέσει μετά να μπαίνουμε στα μαθήματα. Την πρώτη εβδομάδα ούτως ή άλλως είσαι χαλαρά. Οι πρώτες δύο εβδομάδες λοιπόν να αφιερώνονται σε δραστηριότητες που δένουν την ομάδα. Αυτός πρέπει να είναι ο πρωταρχικός σκοπός. Συν ότι στο δημοτικό πρώτα μας ενδιαφέρει τι χαρακτήρες θα φτιάξουμε και τι ανθρώπους και μετά τα μαθήματα. Αν τα παιδιά μεταξύ τους δεν παίζουν, δεν νιώσουν να αναγνωρίζονται, αν δεν έχει έρθει κοντά τους η δασκάλα τους, μην περιμένουμε προκοπή στα μαθήματα. Εδώ ενήλικες είμαστε και πάμε να συμμετέχουμε σε μία ομαδική δραστηριότητα και βλέπεις ότι αν δεν δεθεί καλά η ομάδα, δεν μπορούμε να κάνουμε επί της ουσίας πράγματα, σκέψου τα παιδιά. Αν δεν δεθεί η ομάδα και αν δεν φτιαχτεί ο τρόπος που διαχειρίζεσαι την τάξη τα μαθήματα δεν νομίζω ότι πιάνουν τόπο» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2,Ερ. 19).

Ακόμα, η παρέμβαση διήρκησε μόνο δύο εβδομάδες, επομένως, η χρονική της διάρκεια δεν ήταν πολύ μεγάλη. Όπως αναφέρθηκε, το τμήμα σε γενικές γραμμές δεν είχε πολύ σοβαρά προβλήματα και οι μαθητές είχαν σχετικά καλές σχέσεις μεταξύ τους. Παρ' όλα αυτά, υπήρχαν κάποιοι μαθητές που διέκοπταν τη ροή του μαθήματος συνέχεια με το να

σηκώνονται από τις θέσεις τους και με το να διακόπτουν την εκπαιδευτικό και υπήρχαν και συχνοί μικροτσακωμοί μεταξύ των μαθητών για διάφορα θέματα. Επίσης, υπήρχαν στο τμήμα και κάποιοι μαθητές πιο κλειστοί και ντροπαλοί που δεν συμμετείχαν τόσο και η εκπαιδευτικός ήθελε να συνεργάζονται και να συμμετέχουν περισσότερο στην τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθητές που πετάγονταν και σηκώνονταν από τη θέση τους μέχρι το πέρας των δύο εβδομάδων είχαν σταματήσει να εκδηλώνουν αυτή τη συμπεριφορά. Οι μικροτσακωμοί μεταξύ των παιδιών είχαν σχεδόν εξαφανιστεί και, μάλιστα, ενώ αρχικά υπήρχε κόντρα μεταξύ δύο μαθητών αυτή εξομαλύνθηκε σε τέτοιο σημείο ώστε να γίνουν φίλοι. Η επιθετική συμπεριφορά κάποιων παιδιών της τάξης προς παιδιά άλλων τμημάτων μειώθηκε σημαντικά. Η εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *«αυτό που είπαμε με τη Νικολέτα και τον Γιώργο, που βελτιώθηκαν και είναι ακόμα μαζί και έχουν σταματήσει να λογομαχούν και να τσακώνονται. Και η Μαρία με τη Νικολέτα που τσακωνόταν πολύ, ήρθαν πιο κοντά, είναι μία χαρά οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι σχέσεις γενικά βελτιώθηκαν πάρα πολύ με τις παρεμβάσεις γιατί δόθηκε επανειλημμένως και για πολλές μέρες, σε καθημερινή βάση, η ευκαιρία να παίξουν όλοι μαζί να γελάσουν πάρα πολύ, να χαρούν. Ενθουσιάστηκαν, είδαν τους συμμαθητές τους σε άλλες καταστάσεις, σε άλλες δραστηριότητες, σε άλλες συνθήκες και σε άλλα πλαίσια, και αυτό τους ένωσε πολύ και ακόμη πιο πολύ με τη συζήτηση αυτή που έγινε στο πλαίσιο της παρέμβασης σου, που ακούστηκαν πολλές λεπτομέρειες για πολλά παιδιά που δεν τα γνώριζα ούτε εγώ η ίδια» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 4).* Τέλος, οι ντροπαλοί και κλειστοί μαθητές ανοίχτηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γενικά, όλοι οι μαθητές βελτιώθηκαν όσον αφορά την ικανότητα της αυτορρύθμισης, υπάκουαν τους κανόνες και παρακολουθούσαν με ενθουσιασμό το μάθημα. Στη συνέντευξη της εκπαιδευτικού αναφέρεται: *«με το θεατρικό παιχνίδι για παράδειγμα που κάναμε και δείξαμε το πώς είναι να πετάγεται ένας μαθητής συνέχεια, το πώς είναι να σηκώνεται κάποιος άλλος συνέχεια στην τάξη βελτιώθηκαν, κατάλαβαν ότι είναι δίκαιο να ισχύουν για όλους οι κανόνες και τους τηρούσαν με μεγαλύτερη προθυμία. Οι κανόνες που είχαμε από πριν αλλά και οι καινούργιοι τηρήθηκαν όλοι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 10).* Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή, ενδυνάμωση των σχέσεων, ενίσχυση της ενσυναίσθησης, του αισθήματος του ανήκειν σε μία ομάδα, της οικειότητας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών, της εμπιστοσύνης και του σεβασμού μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεγαλύτερη υπακοή στους κανόνες και βελτίωση της ικανότητας διατήρησης της προσοχής των μαθητών. Η εκπαιδευτικός εξασκήθηκε στο να παρατηρεί, να καταγραφεί και να κατανοεί τα κίνητρα των συμπεριφορών των μαθητών της, συγκέντρωσε πολλές πληροφορίες για τους μαθητές της και έμαθε ουσιαστικά πράγματα για εκείνους που δεν γνώριζε εμβαθύνοντας με αυτό τον τρόπο

στις γνώσεις της και στη σχέση της με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Βελτιώθηκε σημαντικά! Όσο καλή και να είναι η επικοινωνία σου με τους μαθητές μέσα από μία τέτοια δράση και μία τέτοια παρέμβαση σίγουρα θα βελτιωθεί ακόμα περισσότερο. Πίστευα ότι γνώριζα τους μαθητές μου και ότι και οι ίδιοι γνωρίζονται μεταξύ τους, αφού μάλιστα κάνουν και παρέα εκτός σχολείου, όμως η συζήτηση για την ανίχνευση της πολιτιστικής ταυτότητας τους, μου άνοιξε τα μάτια. Συζητήσαμε από σημαντικά πράγματα μέχρι και απλά και μικρά όπως τι προτιμούν να τρώνε τις γιορτές ή κάποια παραδοσιακά έθιμα που μπορεί να έχει ο καθένας και πραγματικά εμβαθύναμε πολύ και ανακαλύψαμε πολύ σημαντικά πράγματα ο ένας για τον άλλον. Γνωρίζοντας το υπόβαθρο τους μπορώ σαν εκπαιδευτικός να κατανοήσω καλύτερα κάποιες συμπεριφορές αλλά και να βοηθήσω τους μαθητές μου. Οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία ανακάλυψαν πολλά κοινά που είχαν μεταξύ τους, και αυτό ανάπτυξε την αίσθηση της κοινότητας της τάξης. Παρατήρησα στο διάλειμμα μαθητές που δεν ήταν τόσο κοντά, όταν ανακάλυψαν και οι δύο ότι προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια, να έρχονται πιο κοντά. Γενικά όταν η διαχείριση της τάξης γίνεται σωστά και αποτελεσματικά υπάρχει πολύ περισσότερος χρόνος για να βελτιώσεις την επικοινωνία σου με τους μαθητές σου και να περάσεις ποιοτικό χρόνο με τους μαθητές σου. Αντίθετα όταν όλη μέρα την τρως για να μπορέσεις να βάλεις τάξη, να ασχοληθείς με το να συμμετέχει λίγο παραπάνω ο ένας μαθητής, με το αν θα μπορέσουν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, με τα βασικά πράγματα που χρειάζεται να έχει μία τάξη, δεν σου μένει χρόνος για να συνδεθείς πιο βαθιά με τους μαθητές σου. Όταν αυτά λυθούν, και όπως είδαμε μέσα από αυτήν την ολιστική παρέμβαση υπάρχουν τρόποι για να λυθούν και άλλα ζητήματα της τάξης. Όταν λοιπόν αυτά λυθούν, αυτόματα βελτιώνονται αλλά πιο σημαντικά. Η επικοινωνία με τους μαθητές, η σχέση σου με τους μαθητές, η αγάπη που έχετε, αλλά και άλλες ικανότητες τους βελτιώνονται πολύ σημαντικά, όπως η ενσυναίσθηση τους, η κριτική τους σκέψη και αποκτούν ψυχική ανθεκτικότητα. Δηλαδή κοινώς η αποτελεσματική διαχείριση τάξης μου έδειξε ότι όταν συμβαίνει, λύνονται τα πρακτικά ζητήματα που έχεις στο μυαλό σου αλλά ταυτόχρονα λύνονται και πιο ουσιαστικά θέματα. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είδα ότι είναι προς όφελός τους και στη σχέση μας και στη σχέση μεταξύ τους και στη διεξαγωγή του μαθήματος» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 7).* Μια μαθήτρια συμπληρώνει*: «Εγώ ένιωσα πως έμαθα πολλά για κάποιους συμμαθητές μου που τους έχω για δεύτερη χρόνια και που θα τις έχω για πάντα ως το λύκειο και όλα ελπίζω να πάνε καλά να μην έχουμε άλλους τσακωμούς και να είμαστε όλοι μαζί ενωμένοι και να περνάμε καλά. Έμαθα τους χαρακτήρες τους, δηλαδή δεν μπορούσα να καταλάβω στην αρχή πότε ήταν θυμωμένοι ποτέ δεν είχαν μία καλή όρεξη ένα καλό χαρακτήρα και τους γνώρισα. Κάναμε και πολλές συζητήσεις και ανταλλάξαμε ιδέες» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 4, Ερ. 2.β.).* Και ένας

άλλος μαθητής: *«Άλλαξε το τι μάθαμε τόσο νέα πράγματα, ότι έχουμε μέσα μας τη δύναμη, μάθαμε τον εαυτό μας» (Υ1, Ημιδομηνένη Συνέντευξη 4, Ερ. 3.α.).*. Σε άλλο σημείο η εκπαιδευτικός λέει: *«Επίσης ένιωσα πολύ ποιοτικά συναισθήματα και εγώ και τα παιδιά. Κάθε μέρα αγκαλιά με τους χαιρετισμούς, τους οποίους κάναμε και το πρωί που έρχονταν τα παιδιά και το μεσημέρι που φεύγανε. Δύο φορές την ημέρα γινόταν αυτή διαδικασία και αυτή ήταν πολύ ποιοτική διαδικασία, γιατί έστω έτσι περνούσα λίγο χρόνο με τον καθένα και ήταν και η ευκαιρία να τους δώσω μία αγκαλιά στον καθένα ξεχωριστά. Όλη μέρα τους μιλάω τους, κάνω μάθημα, είναι η μόνη ευκαιρία που ερχόμαστε σε μία λίγο πιο συναισθηματική επαφή. Πολύ σημαντικό. Και μετράει πολύ κάθε μέρα αυτή η αγκαλιά. Αν τις βάλεις κάτω όλη τη χρονιά είναι πολλές αγκαλιές!! Και τις χρειάζονται τα μικρά παιδιά, πάρα πολύ. Και αν λίγο τα έχω μαλώσει ή κάτι έχει γίνει, αυτό ισιώνει και εξομαλύνει τις καταστάσεις. Η αγκαλιά τα εξαφανίζει όλα» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 13)*. Ένας μαθητής λέει: *«Μου άρεσαν όλα γιατί όλοι συνεργαστήκαμε και περάσαμε καλά όλοι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 13).*

Η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε δραστηριότητες και τεχνικές βοηθητικές για την αποτελεσματικότερη διαχείριση τάξης με μεγάλη επιτυχία, τις οποίες θα συνεχίσει να πραγματοποιεί. Οι μαθητές και η εκπαιδευτικός πέτυχαν όλα τα παραπάνω μέσα από το σύνολο των παρεμβάσεων και σε συνδυασμό με τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Όσον αφορά τυχόν παραλείψεις από τη μεριά της ερευνήτριας σε σχέση με τις πτυχές/παραμέτρους της διαχείρισης τάξης η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«όχι είχες συμπεριλάβει όλες τις παραμέτρους της διαχείρισης τάξης. Βασική παράμετρος η εκμάθηση κανόνων για την οποία βρήκαμε πολλές ευκαιρίες να τους μιλήσουμε και με πολλές δραστηριότητες……Το προσέγγισες πάρα πολύ καλά το όλο θέμα, πολύ καλά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 18)*. Και συμπληρώνει: *«Παρόλο που η κάθε παρέμβαση και η κάθε δραστηριότητα δίνει μεγαλύτερο βάρος σε κάποια πτυχή της διαχείρισης τάξης, όπως μερικές που δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη της συνεργασίας ή κάποιες που δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον εσωτερικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών ή η συζήτηση που αφορά για την ποιοτική σχέση και την εμβάθυνση, όλες όμως οι παρεμβάσεις από τις δραστηριότητες μέχρι τα πράγματα που κάναμε όλη μέρα, κάθε μέρα όπως οι χαιρετισμοί, η μουσική στα διαλείμματα, εμπεριείχαν λίγο από όλες τις πτυχές της διαχείρισης τάξης» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 18).*

4.1.3. Ερευνητικό ερώτημα 2.1: Τα περιθώρια βελτίωσης της παρέμβασης

Όσον αφορά το ερευνητικό υπο-ερώτημα 2.1, οι παρεμβάσεις που δεν είχαν αποτέλεσμα ήταν οι δύο παρεμβάσεις που αφορούσαν την επικοινωνία της εκπαιδευτικού με τους γονείς, η παρέμβαση που αφορούσε τον εορτασμό των γενεθλίων των μελών της τάξης, η παρέμβαση

που αφορούσε τη διάταξη της τάξης σε σχηματισμό Π και η παρέμβαση που αφορούσε τον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητή στην τάξη. Οι δύο πρώτες παρεμβάσεις δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα γιατί δεν είχαν καμία χρησιμότητα. Η εκπαιδευτικός της τάξης, καθότι εκπαιδευτικός ενός μικρού σχολείου σε ένα μικρό χωριό, γνώριζε καλά τους γονείς των μαθητών της και είχε πολύ συχνή επικοινωνία μαζί τους μέσω της εφαρμογής Viber. Επομένως, δεν χρειάστηκε μία καταγραφή των συνομιλιών τους καθώς για οτιδήποτε χρειαζόταν μπορούσε άμεσα να απευθυνθεί σε αυτούς. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«Θα τις ξανά χρησιμοποιούσα όλες πολύ ευχαρίστως. Το μόνο που μπορεί να μη συνέχιζα είναι αυτό το ημερολόγιο για τους γονείς γιατί έχω πρώτον, λίγους γονείς. Τα θυμάμαι όλα πολύ καλά, έχουμε και στο Viber μία κοινή ομάδα και επικοινωνούμε ανά πάσα στιγμή για οποιοδήποτε λόγο και θέμα και δεύτερον θεωρώ ότι δεν μου χρησιμεύει κάπου. Δεν μου χρησιμεύει κάπου περαιτέρω το να κρατάω ημερολόγιο»(Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 17)*. Η παρέμβαση που αφορούσε τον εορτασμό των γενεθλίων δεν πραγματοποιήθηκε αφού δεν συνέπεσαν κάποια γενέθλια εκείνες τις δύο εβδομάδες. Η παρέμβαση που αφορούσε τη διάταξη της τάξης σε σχηματισμό Π δεν χρειάστηκε να πραγματοποιηθεί καθώς η εκπαιδευτικός είχε ήδη σχηματίσει τη διάταξη των θρανίων στο σχήμα Π. Και όσον αφορά την τελευταία παρέμβαση, όπως ήταν αναμενόμενο καθότι η τάξη αυτή στεγαζόταν σε μια αίθουσα ελληνικού σχολείου, δεν υπήρχε αρκετός χώρος για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο. Για αυτόν τον λόγο προχωρήσαμε στη διαφοροποίηση της παρέμβασης, δηλαδή στη διακόσμηση της καρέκλας αλλά και της μεριάς του θρανίου του καθενός ώστε να καταφέρει ο κάθε μαθητής να νιώθει αυτόν τον μικρό χώρο λίγο πιο προσωπικό και δικό του.

Οι πρώτες δύο παρεμβάσεις πολύ πιθανόν να μη χρειάζονται κάποιες βελτιώσεις· ενδεχομένως η φύση του σχολείου και της συγκεκριμένης κατάστασης να τις έκανε περιττές, όμως σε ένα μεγάλο σχολείο με 400 μαθητές θα είναι σίγουρα πολύ βοηθητικές. Η παρέμβαση που αφορά τον σχηματισμό της τάξης σε διάταξη Π πάλι σχετίζεται με την κατάσταση που θα υπάρχει στην εκάστοτε τάξη, δηλαδή, αν θα υπάρχει ήδη αυτός ο σχηματισμός ή όχι. Όσο για την παρέμβαση που αφορά τον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητή στην τάξη, όντως χρειάζεται κάποια βελτίωση ή τροποποίηση καθώς η ελληνική πραγματικότητα μας φανερώνει πως πολύ δύσκολα σε μία τάξη ενός ελληνικού σχολείου του 2023 θα μπορούσε ο κάθε μαθητής να έχει έναν προσωπικό χώρο μέσα στην τάξη. Επομένως, ή θα πρέπει στο στάδιο του σχεδιασμού των παρεμβάσεων να αλλάξει ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης παρέμβασης και να ανασχεδιαστεί όπως χρησιμοποιήθηκε τελικά στο στάδιο της δράσης της παρούσας έρευνας, με τη δημιουργία κάποιων γωνιών στην τάξη που θα αφορούν τα ενδιαφέροντα της πλειονότητας των μαθητών του κάθε τμήματος είτε δίνοντας

την ευκαιρία στον καθένα μαθητή της τάξης να διακοσμήσει τη μεριά του θρανίου του και την καρέκλα του όπως θέλει. Τέλος, θα μπορούσε η συγκεκριμένη παρέμβαση που αφορά τον προσωπικό χώρο του κάθε μαθητή να υλοποιηθεί με κάποιον νέο τρόπο είτε με κάποιον άλλον τρόπο.

4.1.4. Ερευνητικό ερώτημα 2.2: Οι κατευθύνσεις της μελλοντικής έρευνας

Το ερευνητικό υπο-ερώτημα 2.2 αφορά το κατά πόσο οι τρόποι διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια και δεν είχαν αποτελέσματα μπορούν να μας χρησιμεύσουν ώστε να αποκλείσουμε κάποιες κατευθύνσεις στη διαχείριση τάξης και να μεταθέσουμε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον σε πιο γόνιμες προσεγγίσεις. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι βρισκόμαστε στον σωστό δρόμο και ότι προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να στραφεί και η μελλοντική μας έρευνα. Ενδεχομένως και ένα συμπεριφοριστικό μοντέλο διαχείρισης τάξης ή ένα πιο αυστηρό δασκαλοκεντρικό μοντέλο να είχε αποτελέσματα όσον αφορά την επιβολή του εκπαιδευτικού στην τάξη, αλλά και η εκπαιδευτικός και η ερευνήτρια θεωρούν, με βάση την εμπειρία τους, ότι τα αποτελέσματα δεν θα ήταν τόσο σύντομα, οι μαθητές δεν θα ήταν τόσο ενθουσιασμένοι με τη διαδικασία και, το σημαντικότερο, δεν θα έδινε λύσεις σε πιο πολύπλοκα ζητήματα που αφορούν τους μαθητές μιας σχολικής τάξης. Ακόμα, η βασισμένη στις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις διαχείριση τάξης έδωσε λύση σε κάποια θέματα τα οποία άλλες προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης είτε τα παραβλέπουν εντελώς είτε δεν τους δίνουν τόση σημασία, όπως, για παράδειγμα, θέματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησή τους, της αυτοπεποίθησης τους κ.ά. τα οποία είναι αναγκαία για την ψυχική ευημερία των μαθητών και, μάλιστα, είναι ζητήματα που και η εκπαιδευτικός της τάξης είχε επισημάνει.

4.1.5. Ερευνητικό ερώτημα 3: Ο βαθμός χρησιμότητας των νέων τεχνικών διαχείρισης τάξης που προταθήκαν από την ερευνήτρια και η πιθανότητα επαναχρησιμοποίησής τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και το Ερευνητικό υπο-ερώτημα 3.1 αφορά το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός βρήκε βοηθητικές και αποτελεσματικές τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που προτάθηκαν από την ερευνήτρια και το αν θα ξανά χρησιμοποιήσει κάποιες από αυτές. Η εκπαιδευτικός της τάξης ενθουσιάστηκε με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, βρήκε εξαιρετικά βοηθητική την παρέμβαση και διαβεβαίωσε την ερευνήτρια ότι αποδώ και στο εξής θα χρησιμοποιεί ολιστικά την παρέμβαση και τις δραστηριότητες. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«εμένα μου άρεσαν όλες οι παρεμβάσεις. Η συνάντηση, τα περπατήματα, το παιχνίδι με τη βροχή και το κόκκινο με το πράσινο φως, οι πρωινοί χαιρετισμοί, εντάξει, κορυφαίο!!!» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 17). Και σε άλλο σημείο αναφέρει: *«Θα τις ξανά χρησιμοποιούσα όλες πολύ ευχαρίστως» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 17).* Μάλιστα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ο διευθυντής σχολείου καθώς και άλλοι εκπαιδευτικοί για κάποιες από τις δράσεις. Όπως αναφέρει στην ημιδομημένη συνέντευξη μετά την παρέμβαση η εκπαιδευτικός της τάξης, τα ζητήματα επιθετικότητας μειώθηκαν και τα ζητήματα μεταξύ των μαθητών επιλύθηκαν. Μία μαθήτρια αναφέρει: *«Είμαι χαρούμενη γιατί άλλαξε η τάξη και έγινε πιο ήρεμη».* Παρατίθενται και ένα απόσπασμα από την ημιδομημένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού που αφορά το κλίμα της τάξης μετά την παρέμβαση: *«ο Γιάννης που στα διαλείμματα πάει και τα βάζει με τους μεγάλους και παίζει ξυλιές και είναι σύνηθες για τον Γιάννη αυτό, μετριάστηκε και βελτιώθηκε. Πιστεύω το γεγονός ότι τα βρήκε περισσότερο με τους συμμαθητές του, με τους οποίους δεν είχε πολύ καλή σχέση, και επειδή με αυτή την παρέμβαση βελτιώθηκε η σχέση του με τους συμμαθητές του, σταμάτησε να ασχολείται με τα μεγαλύτερα παιδιά και να πηγαίνει να τα τσιγκλάει και τα λοιπά, γιατί άρχισε να περνάει ποιοτικό χρόνο τους συμμαθητές του. Εγώ πιστεύω ότι αυτό βοήθησε γιατί παίζει πιο πολύ μαζί τους ενώ πριν δεν τα έβρισκε μαζί τους και τους παράταγε και πήγαινε από κει και τσίγκλαγε τους μεγάλους. Αλλά βελτιώθηκε αυτό τις δύο εβδομάδες αυτές, ναι βελτιώθηκε. Ναι φάνηκε η διαφορά» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 5).*

Επίσης, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι κλειστοί και συνεσταλμένοι μαθητές άρχισαν να ανοίγονται, να αποκτούν αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν περισσότερο. Γενικά παρατήρησε ότι ενισχύθηκε η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός των μαθητών και η ικανότητά τους να αυτοπειθαρχούν. Αξίζει να αναφέρουμε το παράδειγμα ενός μαθητή ο οποίος, ενώ είχε ζητηθεί από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τους φίλους τους στην τάξη, στο ιχνογράφημα που δημιούργησε πριν από την παρέμβαση ζωγράφισε μόνο έπιπλα *(Ιχνογράφημα 3, παράρτημα 5).* Στο αντίστοιχο ιχνογράφημα που του ζητήθηκε να δημιουργήσει μετά την παρέμβαση, ζωγράφισε τον εαυτό και τους φίλους του στην τάξη *(Ιχνογράφημα 30, παράρτημα 5).*

Ιχνογράφημα 30: «Εγώ και η παρέα μου στην τάξη μας»

Σε κάποιο άλλο σημείο η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«δεν ελαττώθηκε η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία αντιθέτως βελτιώθηκε. Όπως είδες όταν κάναμε μάθημα για παράδειγμα όταν κάναμε ανάγνωση και ορθογραφία και προχωρούσαμε τα μαθήματα ήταν πάρα πολύ συγκεντρωμένα συμμετείχαν πολύ. Και μπαμ μπαμ ότι τους ζητούσα ήταν εκεί και την επόμενη εβδομάδα που έφυγες, το ίδιο. Τρομερή συμμετοχή, τρομερή διάθεση για μάθημα χαρούμενα πολύ και πολύ ήσυχα, ήρεμα, πολύ συγκεντρωμένα. Αυτό μου έκανε εντύπωση πολύ» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 11)*. Και συνεχίζει: *«Θα ξανά αναφέρω εδώ το παράδειγμα του Δημήτρη ο οποίος όπως είδες και εσένα στην αρχή δεν σε πλησίαζε καθόλου. Ήταν πολύ κλειστός γιατί έτσι είναι γενικά και μετά τις δραστηριότητες είδες πώς άλλαξε τελείως. Το παιδί άρχισε να μιλάει συνέχεια. Ήταν ενθουσιασμένος τονώθηκε η αυτοπεποίθησή του και άλλαξε και η συμπεριφορά του όσον αφορά τη σχέση του με τους μαθητές του… Η Ισμήνη επίσης ήταν ξετρελαμένη. Η οποία ήταν πολύ κλειστή και παρόλο που έχω προσπαθήσει πολλές φορές να την τονώσω, επικαλούμαι συνέχεια τις ικανότητες της και τονίζω τα θετικά της στοιχεία, παρόλα αυτά η Ισμήνη είναι πάντα πολύ χαμηλών τόνων και πολύ κλειστή. Ξέρω ότι μπορεί να μην το κατάλαβες εσύ γιατί από τις πρώτες κιόλας δραστηριότητες άρχισε να ανοίγεται αλλά όντως είχε τεράστια διαφορά με το πως ήταν πριν την παρέμβαση. Ήταν αποκάλυψη η Ισμήνη*

μαζί με τον Δήμήτρη γιατί συμμετείχαν, σηκωνόταν, έδιναν αγκαλιές. Άκουγα τη φωνή της να μιλάει. Να μιλάει με τους συμμαθητές της, σηκώθηκε πολλές φορές να δείξουμε κάποια πράγματα όσον αφορά κάποιο μάθημα ή κάποιο παιχνίδι που δεν το έκανε ποτέ. Είδα μεγάλη διαφορά και στην Ισμήνη στο κομμάτι της αυτοπεποίθησης και δεν φαντάζεσαι πόσο χάρηκα που είδα την Ισμήνη έτσι, γιατί την προσπαθώ από πέρσι» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 12). Επίσης μιλώντας για τη συνεργασία των μαθητών αναφέρει η εκπαιδευτικός: *«Γενικότερα τονώθηκε, βελτιώθηκε πάρα πολύ η μεταξύ τους συνεργασία και επειδή είναι ένας από τους στόχους τους να τα πηγαίνουν καλά στις δραστηριότητες και να τις ολοκληρώνουν πέρα από το να διασκεδάσουν, εντάθηκε ακόμα πιο πολύ η διάθεση τους να συνεργαστούν» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ. 8).* Ένας μαθητής απαντά στο ερωτηματολόγιο: *«Το μάθημα είναι πια τέλειο μου αρέσουν περισσότερο τα μαθηματικά, η γυμναστική και η μελέτη λίγο» (Υ4, Ερωτημοτολόγιο 2, Ερ. 4).*

Τέλος, όσον αφορά τη βασισμένη σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις διαχείριση τάξης, η εκπαιδευτικός προς το τέλος της συνέντευξής της αναφέρει: «*Έχω να καταθέσω θετικές εμπειρίες μόνο. Θετικά αποτελέσματα είδα και πήρα πάρα πολλές ιδέες τις οποίες θα ήθελα να τις επαναλάβω και να τις κάνω και σε άλλες τάξεις και άλλες φορές και επίσης μου έδωσε αφορμή όλο αυτό να ψάξω για ακόμα περισσότερες ιδέες και τρόπους να διαχειριστώ καλύτερα την τάξη μου, στη βιβλιογραφία και γενικά. Μου έδωσες ένα σπόρο για να ψάξω παραπάνω. Είναι ένα έναυσμα που μου έδωσες για να ψάξω να βρω κι άλλες παρόμοιες παρεμβάσεις και δραστηριότητες. Συνειδητοποίησα ότι η διαχείριση της τάξης έχει πολύ υλικό από πίσω και δυστυχώς στα ελληνικά σχολεία το παραμελούμε πλήρως. Και έχει τόσα πολλά. Σχέσεις μεταξύ των δασκάλων, σχέσεις μεταξύ μαθητών, εξάλειψη επιθετικότητας. Η διαχείριση τάξης ασχολείται με όλα τα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη τα οποία δεν σε βοηθούν να έχεις μία ήρεμη και συγκεντρωμένη τάξη για να μπορείς να κάνεις μάθημα. Όπως είδαμε και μέσα από την παρέμβαση μπορεί να υπάρχουν και άλλα πράγματα που μπορεί να κάνουν έναν μαθητή να μην είναι συγκεντρωμένος. Θυμάσαι ας πούμε τον Σταύρο που είχε θέματα προσωπικά και για αυτό δεν μπορούσε να μείνει συγκεντρωμένος, όπως και τον Γιάννη και ίσως σε μία διαφορετικού τύπου διαχείριση τάξης, αυτήν την πιο παλιά που ξέραμε εμείς να έκανε τα παιδιά να κάθονται ήσυχα αλλά και πάλι θα κοιτάει το παράθυρο και θα σκέφτεται άλλα, θα είναι αλλού, δεν θα καταφέρεις να το κάνεις να συγκεντρωθεί. Πρέπει να ψάξεις την αιτία και το δεις πιο βαθιά για να μπορέσεις να κερδίσεις το παιδί και να το βοηθήσεις» (Υ1, Ημιδομημένη Συνέντευξη 2, Ερ.20).* Τέλος ένας μαθητής προσθέτει: *«Χάρηκα τόσο πολύ μα τόσο πολύ το λάτρεψα τις αλλαγές γιατί η αλλαγή μπορεί να σε κάνει να νιώθεις καλύτερα από πριν ακόμα και νομίζεις ότι δεν είναι κάτι καλό» (Υ5, Ερωτηματολόγιο 2, Ερ. 7).*

Συνοψίζοντας οι μαθητές: Συμμετείχαν πιο πολύ στο μάθημα, συμφιλιώθηκαν μεταξύ τους ακόμα και παιδιά που είχαν προβλήματα για καιρό, συνεργάζονταν καλύτερα μεταξύ τους, κατάφεραν να αυτορρυθμιστούν και να πειθαρχούν καλύτερα, υπάκουαν περισσότερο στους κανόνες και στις οδηγίες της εκπαιδευτικού, σέβονταν περισσότερο ο ένας τον άλλον και καλλιέργησαν την ενσυναίσθηση, απέκτησαν υπευθυνότητα, ένιωσαν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα και έγιναν πιο κοινωνικοί, γνώρισαν περισσότερο ο ένας τον άλλον και τους γνώρισε καλύτερα και η εκπαιδευτικός, ανέπτυξαν την αυτοεκτίμησή τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δέθηκαν πιο πολύ σαν ομάδα και ανέπτυξαν τη συγκέντρωση τους.

4.2. Γενικά συμπεράσματα

Η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία που μετασχηματίζει τη γνώση των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, οι αλλαγές στη διαδικασία μετασχηματισμού του ανθρώπινου νου από την άγνοια στην κατανόηση και από την άγνοια στη γνώση θα εκδηλωθούν μέσω της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την έρευνα, το κοινωνικό περιβάλλον ή το κλίμα της τάξης είναι ο πρωταρχικός ψυχολογικός παράγοντας που επηρεάζει την ακαδημαϊκή μάθηση. Ένα από τα καθήκοντα που διαδραματίζει ένας εκπαιδευτικός στη μαθησιακή διαδικασία είναι η διαχείριση τάξης, η οποία συνεπάγεται τη δημιουργία του καλύτερου δυνατού μαθησιακού περιβάλλοντος και την επίλυση τυχόν συγκρούσεων που ίσως συμβούν την ώρα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι πρέπει να απαγορεύουν τις διασπαστικές ενέργειες των μαθητών, να επιβραβεύουν τους μαθητές όταν τελειώνουν τις εργασίες τους ή για την ικανότητά τους να απαντούν στις ερωτήσεις, καθώς και να δημιουργούν θετικούς ομαδικούς κανόνες ή κανονισμούς. Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών στην τάξη, πρέπει προτού εισέρχεται στην τάξη να αντιμετωπίζει τα πρωταρχικά ζητήματα, τα οποία είναι θέματα διδασκαλίας και διαχείρισης (Setyaningsih&Suchyadi, 2021).

Το μεγαλύτερο μέρος μίας εκπαιδευτικής προσπάθειας είναι η διαχείριση τάξης. Η φράση «διαχείριση τάξης» χρησιμοποιείται για τη διαχείριση και την καθοδήγηση των τάξεων. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως υποκείμενα και όχι ως αντικείμενα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε όλους τους σχεδιασμούς και τις αποφάσεις που σχετίζονται με τις δραστηριότητές τους. Επιπλέον, οι φυσικές, διανοητικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες των μαθητών, καθώς και τα ενδιαφέροντά

τους και άλλοι παράγοντες, διαφέρουν κατά πολύ. Προκειμένου κάθε μαθητής να αναπτυχθεί όσο το δυνατόν καλύτερα, απαιτείται ποικιλία δραστηριοτήτων –οι μαθητές οδηγούνται στη μάθηση εάν απολαμβάνουν τα μαθήματα– και η ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών περιλαμβάνει όλους τους τομείς, τον ψυχοκινητικό, τον γνωστικό και τον κοινωνικο-συναισθηματικό (Setyaningsih & Suchyadi, 2021).

Η διαχείριση τάξης αποτελεί μία από τις ικανότητες που πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι προκειμένου να κατανοούν, να διακρίνουν, να αποφασίζουν και να αναλαμβάνουν δράση για τη βελτίωση του περιβάλλοντος τάξης ώστε αυτό να γίνει δυναμικό, υποστηρίζει ο Mulyadi (2009, όπ. αναφ. στο Hidayah, 2020). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία της μάθησης στο σχολείο, όπως και στη δεξιότητα των μαθητών να αναπτύσσονται και να επιτυγχάνουν τους στόχους της ζωής τους. Οι πρωταρχικές αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι η καθοδήγηση των μαθητών ως προς τα μαθήματα και η επίβλεψή τους. Οι διαδικασίες διάρθρωσης βρίσκονται στο επίκεντρο των διδακτικών δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της οργάνωσης του περιβάλλοντος των μαθητών. Η διοίκηση της τάξης δεν περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, στις φυσικές ανέσεις και στα χρονοδιαγράμματα. Ο στόχος των δραστηριοτήτων διαχείρισης τάξης είναι να κατασκευαστεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία να είναι επιτυχής και αποτελεσματική (Sharma-Brymer & Bland, 2016).

Λόγω του γεγονότος ότι η συμπεριφορά των μαθητών διαφοροποιείται συνήθως από μέρα σε μέρα και ακόμη και από εποχή σε εποχή, η διαχείριση τάξης είναι απολύτως σημαντική. Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν αποτελεσματικά και ήρεμα σήμερα, αλλά όχι απαραιτήτως αύριο. Στην ομάδα χθες υπήρχε υγιής ανταγωνισμός, αλλά στο μέλλον μπορεί να υπάρχει λιγότερο υγιής ανταγωνισμός. Όσον αφορά τη συμπεριφορά, τις ενέργειες, τις στάσεις, τις νοητικές ικανότητες και τις συναισθηματικές καταστάσεις των μαθητών, οι τάξεις θα είναι πάντα δυναμικές. Με βάση την ιστορία του θέματος, είναι σαφές ότι η διαχείριση τάξης και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικές για τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο. Ωστόσο, όσον αφορά την ορολογία, η διοίκηση είναι μία συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει ειδικές ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει ένα άτομο για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας είτε ατομικά, είτε μαζί με άλλα άτομα, είτε μέσω άλλων ατόμων στον συντονισμό και στη χρήση όλων των πόρων για την αποτελεσματική επίτευξη του πρωταρχικού (Sharma-Brymer & Bland, 2016).

Στις οικολογικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στο πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η διαχείριση της τάξης παρά σε μεμονωμένες

συμπεριφορές. Η βαρύτητα δίνεται στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και θεωρείται ότι, εφόσον τα παιδιά δείχνουν βελτίωση σε αυτό τον τομέα, οι ακαδημαϊκή τους πορεία θα βελτιωθεί αυτόματα. Όσοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τέτοια μοντέλα δεν προσπαθούν να επιβάλλουν εξωτερική πειθάρχηση, αλλά βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία, αυτοκριτική και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς τους. Στα οικολογικά μοντέλα η τάξη αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα το οποίο έχει κάποιες συνήθειες που μπορούν να επηρεάσουν και να μετασχηματίσουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Κατά αυτήν την έννοια, οποιαδήποτε αλλαγή μέσα σε αυτό το σύστημα επηρεάζει τους υπόλοιπους. Έτσι το φαινόμενο κυματισμού του Kounin σημαίνει πως ο εκπαιδευτικός με μια ενέργεια του μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών του (Doyle, 2006).

Οι αυτορρυθμιστικές προσεγγίσεις της διαχείρισης τάξης δίνουν βαρύτητα στη σημασία της κατάκτησης της ικανότητας της αυτορρύθμισης από τους μαθητές. Θεωρείται ότι η αλλαγή έρχεται μόνο εσωτερικά και ότι η εξωτερική επιβολή της πειθάρχησης δεν επιφέρει ουσιαστική αλλαγή. Η αξιοπρέπεια των μαθητών είναι πολύ σημαντική σε αυτή την προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να έχει συμπεριφορές προς τους μαθητές του που δεν θα ανεχόταν ο ίδιος. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την προσέγγιση πρέπει να τοποθετούν τους μαθητές σε υπεύθυνους ρόλους, να τους δίνουν ευθύνες και να τους εμπιστεύονται. Πρέπει να είναι πρότυπα για τους μαθητές και να προωθούν την αυτορρύθμιση των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται στην ουσία να συμμετέχουν στο έργο της διαχείρισης της τάξης τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εδώ είναι καθοδηγητικός (Peel, 2020).

Στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στους μαθητές, στηρίζοντάς τους συναισθηματικά και προσπαθώντας να καλύψουν τις ψυχοσωματικές ανάγκες τους. Είναι εξαιρετικής σημασίας η δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου σε συνεργασία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιλέξουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές μέσα από στρατηγικές στην τάξη που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και τον αλληλοσεβασμό. Η δημιουργία ενός θερμού και οικείου περιβάλλοντος έχεις θετικές επιρροές στους μαθητές και επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους, όπως, για παράδειγμα, μέσα από στοχοθετημένες σωματικές δραστηριότητες που προωθούν το δέσιμο της ομάδας. Στις υποστηρικτικές προσεγγίσεις, οι γονείς έχουν πολύ σημαντικό ρόλο καθώς καλούνται να συμμετέχουν στις διαδικασίες της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από την ουσιαστική επικοινωνία και συσχέτιση με τον εκπαιδευτικό. Μαζί μπορούν να οργανώνουν εκπαιδευτικά στρατηγικά πλάνα που θα καλύπτουν τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Kyle & Rogien, 2004).

Στις κοινωνικές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δημιουργήσουν μία κοινότητα στις τάξεις τους και κατά επέκταση στο σχολείο. Οφείλουν να γνωρίσουν την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών τους και να σέβονται τα ξεχωριστά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρουσιάζουν στους μαθητές ευκαιρίες για κοινωνική μάθηση και, μέσω της δημιουργίας μιας κοινότητας, οι μαθητές να αντιλαμβάνονται ποιες είναι οι κοινωνικές συνέπειες της συμπεριφοράς τους. Ακόμα ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενδιαφέρεται για τις αιτίες που προκαλούν τις ενέργειες και τις συμπεριφορές των μαθητών (Whitington & McInnes, 2017).

Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης είναι μία πολύπλοκη διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μελετήσει διεξοδικά τη βιβλιογραφία, να κατανοήσει τη δύναμη της επίδρασής του στην τάξη, να κάνει την αυτοκριτική του και να εργάζεται πάνω στην αυτοβελτίωσή του. Έτσι, θα μπορέσει να κατασκευάσει έναν συγκεκριμένο οδηγό διαχείρισης τάξης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του και στις ανάγκες του τμήματός του. Οι καλές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, οι δυνατές διαπροσωπικές ικανότητες, η δημιουργία ενός θετικού και αισιόδοξου περιβάλλοντος στην τάξη αλλά και η ικανότητα δημιουργίας κανόνων ταυτόχρονα με την ενθάρρυνση των μαθητών είναι βασικές πτυχές της διαχείρισης της τάξης (Marzano, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αρχικά όσον αφορά τις διαπιστώσεις πριν την παρέμβαση, εντοπίσαμε ότι και στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγράφει αρκετά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Μερικά από αυτά είναι: τα προβλήματα πειθάρχησης, το άσχημο σχολικό περιβάλλον, η έλλειψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η ανυπακοή στους σχολικούς κανόνες κ.ά. (Greenlee & Ogletree, 1993: 4-7). Στο τμήμα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα παρουσιαστήκαν παρόμοια προβλήματα, τα οποία αφορούσαν κυρίως την έλλειψη της αυτορρύθμισης των μαθητών, την άρνηση της υπακοής στους κανόνες, τη μη συμμετοχή των μαθητών στα δρώμενα της τάξης, τη δυσκολία στη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, την έλλειψη σεβασμού ανάμεσα στους μαθητές και τις επιθετικές συμπεριφορές κάποιων μαθητών. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, δεν αφορά μόνο το συγκεκριμένο τμήμα, αλλά ασχολείται με θέματα που αντιμετωπίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήσαμε μια σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί εκτός Ελλάδας.

Σύμφωνα με το άρθρο των Nelsen και Gfroerer (2017: 6-8), η εκμάθηση των κανόνων και η πειθάρχηση σε αυτούς μπορεί να αλλάξει θετικά το κλίμα της τάξης. Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμπληρώνουν την παραπάνω μελέτη, αφού διαπιστώθηκε ότι, όταν οι μαθητές αποδέχτηκαν τους κανόνες της τάξης, κυριαρχούσε ένα ήρεμο κλίμα, καθώς η μη τήρηση των κανόνων από μερικούς μαθητές όχι μόνο αναστάτωνε την τάξη αλλά δημιουργούσε συναισθήματα ανισότητας ανάμεσα στους μαθητές.

Η συμμετοχή των μαθητών στις μαθησιακές διαδικασίες έχει αποδειχθεί ότι έχει θετική απήχηση στο συνολικό κλίμα της τάξης (Baumeister et al., 2002: 817· Reyes et al., 2012: 817-827). Με βάση αυτή τη θέση, η παρούσα έρευνα φαίνεται ότι συμφωνεί καθώς τα αποτελέσματα και εδώ δείχνουν πως η συμμετοχικότητα των μαθητών βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί με πιο αποτελεσματικό τρόπο την τάξη.

Ο Brown (2004: 266-289) θεωρεί ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών έχει θετικές επιπτώσεις στο κλίμα της τάξης. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας συγκλίνουν προς την άποψη αυτή καθώς φάνηκε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους και υπήρξε άμεση βελτίωση στις μεταξύ τους σχέσεις και κατ’ επέκταση στο κλίμα της τάξης.

Η ανάπτυξης μιας κοινότητας στην τάξη καθώς και καλών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους γονείς έχει θετικές επιπτώσεις στη συμπεριφορά των μαθητών και βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί καλυτέρα την τάξη του (Harvart Family Research Project, 2009· Henderson & Mapp, 2002: 395-412). Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στον

ελληνικό χώρο δεν αποκλίνουν από αυτήν την τοποθέτηση καθώς αποδείχθηκε ότι, εφόσον η εκπαιδευτικός έκανε σημαντικά βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση, καταγράφηκε αμέσως βελτίωση στο κλίμα της τάξης της.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Belvet και Jordan (2010: 3-5), η ανάπτυξη της αυτορρύθμισης των μαθητών συμβάλλει θετικά στην προσπάθεια της διαχείρισης της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει τις διαπιστώσεις της παραπάνω μελέτης καθώς το κλίμα της τάξης βελτιώθηκε όσο βελτιωνόταν η ικανότητα της αυτορρύθμισης των μαθητών.

Σύμφωνα με το άρθρο των Alderman και MacDonald (2015), η ανάπτυξη κινήτρων και δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης μάθησης μπορεί να έχει θετική επίδραση στη διαχείριση της τάξης, υπερβαίνοντας τον ρόλο της απλής διαφύλαξης της τάξης και συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της αυτονομίας των μαθητών. Οι συγγραφείς αναλύουν τον όρο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές, καθώς και τη δομή της τάξης που στηρίζει και ενθαρρύνει τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση. Η έρευνά μας επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας μελέτης, καθώς παρατηρήσαμε βελτίωση στο κλίμα της τάξης όσο βελτιωνόταν η ικανότητα της αυτορρύθμισης των μαθητών.

Σύμφωνα με το άρθρο των Marzano και Marzano (2003), οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν σαφείς προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών με δύο τρόπους: πρώτον, μέσω της καθιέρωσης σαφών κανόνων και διαδικασιών, και δεύτερον, μέσω της επιβολής συνεπειών για τη συμπεριφορά τους. Η βασική έρευνα της δεκαετίας του 1980 τονίζει τη σημασία της θέσπισης κανόνων και διαδικασιών που καλύπτουν τη γενική συμπεριφορά στην τάξη, τη συνεργασία στην ομάδα και όλες τις διαδικασίες στην τάξη γενικά. Επιθυμητό είναι η τάξη να καθιερώσει αυτούς τους κανόνες και τις διαδικασίες μέσω διαλόγου και αμοιβαίας συμφωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Σε ένα πλαίσιο καλά σχεδιασμένων και σαφώς κατανοητών κανόνων και διαδικασιών, ο εκπαιδευτικός πρέπει χρησιμοποιεί λογικές συνέπειες για τις μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών. Η δική μας έρευνα επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα, καθώς αποδείχθηκε ότι η εκμάθηση κανόνων και η χρήση λογικών συνεπειών μπορεί να συμβάλει τα μέγιστα στην ομαλή κι εύρυθμη λειτουργία της τάξης και στη διαχείριση αυτής.

Σύμφωνα με την έρευνα του Voakley (2014), οι μαθητές εκδηλώνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τις σπουδές τους υπό τρία διαφορετικά συστήματα διαχείρισης της τάξης, τα οποία περιλαμβάνουν τη διαχείριση με καθορισμένους όρους και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της τάξης. Ο ερευνητής επέλεξε να εξετάσει την επίδραση της δυνατότητας

συμμετοχής των μαθητών στη διαχείριση της τάξης, υπολογίζοντας το ποσοστό της επιθυμητής συμπεριφοράς στην τάξη (όπως προσοχή, ανταπόκριση και υποβολή ερωτήσεων). Ο πειραματικός σχεδιασμός περιλάμβανε μη ισοδύναμες ομάδες ελέγχου. Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής δοκιμής έδειξαν ότι οι πειραματικές και οι ελεγχόμενες ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά. Η πειραματική ομάδα επέδειξε αύξηση κατά 16% στην επιθυμητή συμπεριφορά μετά την παρέμβαση και η σύγκριση Mann-Whitney U έδειξε ότι η αύξηση ήταν στατιστικά σημαντική. Η τεχνική προτείνεται για άμεση εφαρμογή και περαιτέρω πειραματισμό. Η δική μας έρευνα επιβεβαιώνει, επίσης, την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής των μαθητών και της εμπλοκής τους ως μέθοδο διαχείρισης της τάξης.

Σύμφωνα με την έρευνα του Kim και των συνεργατών του (2000), χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα από παρατηρήσεις σε 232 τάξεις δημοτικού και από ερωτηματολόγια μαθητών για να ελεγχθεί ένα μοντέλο που συνδέει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη με την αίσθηση της τάξης ως κοινότητας από τους μαθητές (αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο), μέσω ενδιάμεσων επιδράσεων στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Το μοντέλο επαληθεύτηκε ευρέως και αποδείχτηκε ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένης της έμφασης στις κοινωνικές αξίες, της ανάδειξης της σκέψης και της έκφρασης των ιδεών των μαθητών, της ενθάρρυνσης της συνεργασίας, και της υποστήριξης, καθώς και της μειωμένης χρήσης ελέγχων) συσχετίζονταν με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη (συμπεριλαμβανομένης της δέσμευσης, της επιρροής και της θετικής συμπεριφοράς), η οποία, με τη σειρά της, σχετιζόταν με την ανάπτυξη μιας κοινότητας στην τάξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ενθάρρυνση συνεργατικών δραστηριοτήτων ήταν ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο αυτό. Η ικανοποίηση του μοντέλου δοκιμάστηκε σε σχολεία που εξυπηρετούν πληθυσμούς με υψηλό και χαμηλό βιοτικό επίπεδο, και όλες οι εκτιμήσεις των παραμέτρων και των συσχετίσεων παρέμειναν αμετάβλητες σε αυτές τις ομάδες. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν και στη δική μας έρευνα, καθώς μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και την ελεύθερη έκφραση των σκέψεων των μαθητών, αποδείχθηκε η σημαντική αξία της καλλιέργειας της αίσθησης κοινότητας στο πλαίσιο της τάξης.

Η έρευνα των Cheng και Chen (2018) είχε ως στόχο να εξετάσει τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση, μέσω ηλεκτρονικών συσκευών, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα και οι φορητοί υπολογιστές, καθώς και τον ρόλο της συμμετοχής των γονέων. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική Structural Equation Modelling (SEM). Από 15 διαφορετικά δημοτικά σχολεία της κομητείας Changhua της Ταϊβάν, επιλέχθηκαν 411

εκπαιδευτικοί με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία ανάλογα με το μέγεθος και την τοποθεσία των σχολείων. Κάθε εκπαιδευτικός κλήθηκε να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο. Επιστράφηκαν συνολικά 403 (98,05%) ερωτηματολόγια, ενώ 382 (92,94%) από αυτά θεωρήθηκαν έγκυρα. Προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα στατιστικά αποτελέσματα, διεξήχθη, επίσης, μια συνέντευξη εστιασμένης ομάδας. Παρατηρήθηκε ότι οι επιδράσεις της συμπεριφοράς με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων, τη συμμετοχής των γονέων και την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης συσχετίζονταν θετικά μεταξύ τους. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε και επιβεβαιώθηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος των γονέων στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης. Ομοίως, και στη δική μας έρευνα, η συμμετοχή των γονέων και η αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό φάνηκε να επηρεάζει θετικά το κλίμα και τη διαχείριση της τάξης.

Η έρευνα των Findley και Varble (2006) επιβεβαιώνει τη σημασία της δημιουργίας ενός κατάλληλου περιβάλλοντος που προάγει τη μάθηση ως ένα από τα κύρια στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ξεκινά από την πρώτη ημέρα του σχολικού έτους. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δρα κατά την πρώτη συνάντηση με τους μαθητές καθορίζει τις διαδικασίες, τις ρουτίνες και τις προσδοκίες όλης της χρονιάς. Η παρουσίαση μιας λεπτομερούς σχεδίασης του μαθήματος, ο ορισμός των απαιτήσεων, η διατύπωση των προσδοκιών όσον αφορά τη συμμετοχή καθώς και η διευκρίνιση των κανόνων αποτελούν απλώς το ξεκίνημα της διαμόρφωσης της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, στη δική μας έρευνα αποδείχθηκε ότι ένα ευχάριστο και οργανωμένο περιβάλλον στην τάξη, με καθορισμένους κανόνες και στόχους, λειτουργεί πολύ βοηθητικά για τους μαθητές και τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η έρευνα του Dunbar (2004) αποδεικνύει ότι είναι πιο αποτελεσματικό να ακολουθούνται συνέπειες αντί για τιμωρία ως αντίδραση στην ακατάλληλη συμπεριφορά ενός παιδιού. Οι συνέπειες πρέπει να θεωρούνται ως το αποτέλεσμα μιας ακατάλληλης πράξης και όχι ως κάτι που επιβάλλεται, προκειμένου να έχουν νόημα και να λειτουργούν ως λογική συνέπεια της πράξης αυτής. Εντάσσονται στο πλαίσιο της μάθησης, καθώς τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο για να μάθουν και να κατανοήσουν ότι και τα λάθη, τόσο τα ακαδημαϊκά όσο και τα κοινωνικά, αποτελούν μέρος αυτής της διαδικασίας. Αντίθετα, η τιμωρία και οι ποινές δεν έχουν μαθησιακούς στόχους, αλλά μάλλον είναι μορφή εκδίκησης. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι προσπαθούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν τον σωστό τρόπο γραφής μιας λέξης χωρίς να εστιάζουν στην τιμωρία αλλά στις συνέπειες της λανθασμένης γραφής. Μια παρόμοια προσέγγιση πρέπει να ακολουθηθεί και για την

αντιμετώπιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, με εστίαση στο πώς ο μαθητής μπορεί να μάθει από τα λάθη του. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνεται η προσωπική προσβολή από τον δάσκαλο και παρέχεται μια αντικειμενική προσέγγιση που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσα από τα λάθη. Στη δική μας έρευνα, επίσης, διαπιστώσαμε ότι οι λογικές και φυσικές συνέπειες εξυπηρετούσαν αποτελεσματικά την κατανόηση των λαθών των μαθητών και συνέβαλαν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με την έρευνα του Demirdag (2015), η εμπειρία των μαθητών υπόκειται σε σημαντικές αλλαγές καθώς προχωρούν στην ανάπτυξή τους. Οι μαθητές βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τα κίνητρα, την αυτοεκτίμηση και την ακαδημαϊκή τους επίδοση, εξαιτίας των διαφορετικών προσεγγίσεων διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Σε προηγούμενες έρευνες, εξετάστηκε και αποδείχτηκε η σύνδεση των κίνητρων, της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με τις προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης είναι πιο πιθανόν να πιστεύουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, να έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς, να ενθαρρύνουν την αυτονομία τους και να εμπλέκονται περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη τους περιμένουν λιγότερα από τους μαθητές τους, τείνουν να τους κατευθύνουν προς ειδικά προγράμματα και συχνά αποδίδουν την έλλειψη επιτυχίας τους σε παράγοντες εκτός τους ελέγχου τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους συμβάλλουν θετικά στη σχέση μεταξύ μαθητών και σχολείου. Αυτή η θετική σχέση μεταξύ ταύτισης των μαθητών με το σχολείο και της ακαδημαϊκής δέσμευσης και επίδοσης έχει αποδειχθεί ότι έχει σημαντική επίδραση. Βασικά, οι μαθητές που νιώθουν ταύτιση με το σχολείο εμπλέκονται ενεργά στις δραστηριότητες της τάξης και επωφελούνται σημαντικά από τη συμμετοχή τους σε αυτές, ενισχύουν την αίσθηση αυτοεκτίμησής τους, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους και, ως εκ τούτου, και το κλίμα της τάξης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα, καθώς η θετική ενίσχυση των μαθητών, η ενθάρρυνση για τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές διαδικασίες, η ανάπτυξη της αίσθησης ότι ανήκουν κάπου, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους βελτίωσαν αυτόματα τη συμπεριφορά τους, το κλίμα της τάξης, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και βοήθησαν τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά την τάξη του.

Η έρευνα της Weinstein και των συνεργατών της (2004) αποδεικνύει ότι λόγω της αυξανόμενης ποικιλομορφίας των τάξεων, η έλλειψη πολυπολιτισμικής ευαισθησίας μπορεί να επιδεινώσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση της τάξης.

Οι πολιτισμικά καθορισμένοι ορισμοί και προσδοκίες για την κατάλληλη συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές που έχουν ως ερευνητικό ενδιαφέρον τη διαχείριση της τάξης πρέπει να καταστούν την πολιτισμική ποικιλομορφία και τη γνώση του πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών αναπόσπαστο κομμάτι της συζήτησης. Πρέπει να εξετάζουν εάν η πολιτισμική ποικιλομορφία απαιτεί διαφορετικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της τάξης, να ανιχνεύουν τις πιθανές πολιτισμικές συγκρούσεις που μπορεί να εμφανίζονται σε τάξεις με εθνοτική ποικιλομορφία και να αναζητούν τους καλύτερους τρόπους για να προωθούν την ομαλή ένταξη όλων των μαθητών. Στη δική μας έρευνα, λάβαμε υπόψιν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και αυτό ευνόησε την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα εργασία μπορεί να προσθέσει χρήσιμες πληροφορίες στο ήδη γόνιμο έδαφος της διαχείρισης τάξης. Η αναλυτική βιβλιογραφική επισκόπηση καλύπτει τυχόν κενά και απορίες με τις απαραίτητες διασαφηνίσεις και τα ποικίλα παραδείγματα που παρατίθενται.

Η έρευνα δράσης αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο έρευνας βάσει του οποίου την έρευνα εκτελεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής, είτε μόνος του είτε σε συνεργασία με μία ομάδα. Επιπλέον, η έρευνα που θα παρουσιαστεί λαμβάνει υπόψη της όλους τους σημαντικούς παράγοντες μιας επιστημονικής έρευνας, δηλαδή τηρούνται οι κώδικες ηθικής δεοντολογίας, οι γονείς και ο εκπαιδευτικός ήταν ενήμεροι εξαρχής για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της έρευνας. Ακόμη, η επαναληψιμότητα που εφαρμόστηκε με την αναδιανομή των ερωτηματολογίων και τις επαναληπτικές συνεντεύξεις αποδεικνύει την εγκυρότητα και την επιβεβαίωση των ευρημάτων. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού-ερευνητή σε όλα τα στάδια της πορείας της ώστε να μπορεί να αντιληφθεί την πραγματικότητα που ζει ο ίδιος ή που ζουν τα εξεταζόμενα άτομα, τις δυσλειτουργίες των ατόμων και του περιβάλλοντός τους και, με βάση τα παραπάνω, να δημιουργήσει ένα ρεαλιστικό πρόγραμμα δράσης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να αναδείξει νέους τρόπους διαχείρισης τάξης βασισμένους σε εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο και σοβαρό έργο τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα δράσης είναι μία μελέτη περίπτωσης και βασίζεται στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας· το δε δείγμα της έρευνας, καθότι ποιοτικό, είναι μικρό. Οι μαθητές ήταν 14. Επομένως, τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν όπως γίνεται στις ποσοτικές έρευνες αλλά μπορούν να μας δείξουν αν βρισκόμαστε στη σωστή κατεύθυνση και να μας βοηθήσουν να εντρυφήσουμε σε βάθος στην τάξη που μελετάμε. Ακόμα, όλα τα δεδομένα που αντλήθηκαν (ημερολόγιο, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και ιχνογραφήματα) αφορούν τη συγκεκριμένη τάξη και τη συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα δράσης. Αν η έρευνα δεν είχε κανένα αποτέλεσμα είτε δεν θα ήμασταν στη σωστή κατεύθυνση είτε θα χρειαζόταν η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Θα έπρεπε είτε στο στάδιο του αναστοχασμού να γίνουν αλλαγές σε σημαντικό τμήμα της παρέμβασης είτε να μεγαλώσει το διάστημα της έρευνας. Στην περίπτωση κατά την οποία και ύστερα από αλλαγές στο στάδιο του αναστοχασμού η έρευνα δεν είχε αποτελέσματα, θα αντιλαμβανόμασταν ότι ερευνούμε προς μία λανθασμένη κατεύθυνση, επιλέγοντας, στη συνέχεια, να μελετήσουμε διαφορετικές προσεγγίσεις της διαχείρισης τάξης και, ως εκ τούτου, η έρευνα θα είχε επιστημονική αξία έστω και με αυτό τον τρόπο, δηλαδή μέσω της εις άτοπον απαγωγής. Η αρχική ερευνητική πρόταση προς το σχολείο αφορούσε μία παρέμβαση διάρκειας τριών εβδομάδων, όμως, ύστερα από συνεννόηση με την εκπαιδευτικό και τον διευθυντή καταλήξαμε ότι οι δύο εβδομάδες θα ήταν καλύτερο χρονικό διάστημα για να μην αποσυντονιστούν πολύ οι μαθητές με την παρουσία της ερευνήτριας. Ακόμα, το γεγονός ότι την περισσότερη ώρα –όχι όλη την ώρα– η ερευνήτρια πραγματοποιούσε ασυμμετοχική παρατήρηση και ήταν παρούσα στην τάξη, ενδέχεται να επηρέασε τη συμπεριφορά των μαθητών προς το καλύτερο και έτσι αυτόματα να επηρεάστηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στο μέλλον, θα μπορούσε να διεξαχθεί μία έρευνα με τις ίδιες παραμέτρους και τις ίδιες παρεμβάσεις και δραστηριότητες αλλά σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών, δηλαδή θα μπορούσε να διεξαχθεί σε πολλά τμήματα Β΄ δημοτικού. Θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ώστε είτε να εμπλουτιστούν οι παρεμβάσεις και οι δραστηριότητες είτε οι ήδη υπάρχουσες να μπορέσουν να αφομοιωθούν καλύτερα και να επηρεάσουν βαθύτερα το κλίμα της τάξης, για παράδειγμα, θα μπορούσε να επαναληφθεί σε ένα χρονικό διάστημα ενός χρόνου ή έξι μηνών. Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε μαθητές διαφόρων ηλικιακών ομάδων ώστε να μπορέσουμε να μελετήσουμε τα αποτελέσματα και σε άλλες τάξεις πέραν της Β΄ δημοτικού.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία μελέτησε τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διαχείριση της τάξης. Ήταν μία μελέτη περίπτωσης σε μια τάξη Β΄ δημοτικού στο πλαίσιο της έρευνας δράσης.

Στο θεωρητικό κομμάτι προσεγγίσαμε την έννοια της διαχείρισης τάξης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση τάξης και τις εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις στις οποίες βασίστηκε η έρευνα. Έτσι, πραγματοποιήσαμε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση στις οικολογικές, αυτορρυθμιστικές, υποστηρικτικές και κοινοτικές προσεγγίσεις της διαχείρισης τάξης αλλά και στην ψυχοκίνηση και στις ψυχοκινητικές δραστηριότητες.

Στο ερευνητικό κομμάτι αναφερθήκαμε στην έρευνα δράσης, στα στάδια του σχεδιασμού της αλλά και στις μεθόδους συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε (ημιδομημένη συνέντευξη, ημερολόγιο, ερωτηματολόγιο, ιχνογράφημα). Καταγράφηκε ο ερευνητικός σχεδιασμός της έρευνας, στον οποίον αναλύθηκαν οι παρεμβάσεις και οι δραστηριότητες, έγινε αναλυτική καταγραφή των αποτελεσμάτων και προχωρήσαμε σε συζήτηση των συμπερασμάτων.

Από τα ευρήματα της έρευνας που περιγράφηκε μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής: 1) Η εφαρμογή της διαχείρισης τάξης στη μαθησιακή διαδικασία είναι: 2) να φροντίζει ο εκπαιδευτικός ώστε να παρέχει ευχάριστες εμπειρίες και χαρούμενο περιβάλλον στην τάξη του, 3) να βοηθάει τους μαθητές του να αναπτύξουν ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτοπειθάρχησης μέσα από δραστηριότητες και παρεμβάσεις, 4) να υποστηρίζει τους μαθητές του, να τους νοιάζεται και να καλλιεργεί την ενσυναίσθησή τους παρέχοντάς τους ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και να μην παραλείπει να έχει και ο ίδιος ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, και 5) να γνωρίζει τους μαθητές του σε βάθος και να δημιουργεί μια τάξη-κοινότητα.

Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα δράσης κατάφερε να προσφέρει στην επιστημονική κοινότητα καθότι προσεγγίστηκε μια μέθοδος διαχείρισης τάξης που διαφέρει από τις μεθόδους που κυριαρχούσαν μέχρι και πρόσφατα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εξετάζοντας πολυτροπικά και ποιοτικά το ζήτημα. Φυσικά, είναι μόνο η αρχή και ανοίγεται ο δρόμος σε μελλοντικές έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση. Η παρούσα μελέτη μπορεί να αξιοποιηθεί για την προώθηση της επιστημονικής κατανόησης και ως πληροφορία και πηγή έμπνευσης από άλλους ερευνητές που επιθυμούν να εξετάσουν ανάλογες καταστάσεις οι οποίες αφορούν τη διαχείριση τάξης και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η διαχείριση τάξης θα απασχολεί πάντα τους εκπαιδευτικούς καθότι είναι απαραίτητη για την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας. Ελπίζουμε στο μέλλον οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίζουν ολοένα και πιο ολιστικά το θέμα της διαχείρισης τάξης και να αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους ως σύνολο εμβαθύνοντας στην ψυχή του κάθε μαθητή τους ξεχωριστά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self- efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181. DOI: 10.1177/0892020611420597

Achilles, C. M., & French, R. L. (1977). The Case for Nonverbal Communication: Some Assumptions and Research Ideas. In C. M. Achilles, & R. L. French (Eds.), *Inside Classrooms: Studies in Verbal and Nonverbal Communication.* Illinois: The Interstate Printers and Publishers.

Adams, G. (2008). How do I improve my practice as a mathematics educator as I encourage my learners to become independent learners and take responsibility for their own learning? Paper presented at the *Self-study for Teacher Education Practices Special Interest Group symposium "Action Research: A Framework for Supporting Innovative Teaching Approaches for Diverse Student Audiences"* at the American Educational Research Association Annual Meeting, New York, March.

Ahmad, M. (2010). Application of classroom management strategies in public and private sector at school level in Pakistan. *International Journal of Library and Information Science*, 2(9), 177-183. https://www.researchgate.net/publication/228681504_Application_of_classroom_management_strategies_in_public_and_private_sector_at_school_level_in_Pakistan

Ahmad, S., Hussain Ch, A., Ayub, A., Zaheer, M., & Batool, A. (2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 239-249. https://eric.ed.gov/?id=EJ1210265

Akgün, E., Yarar, M., & Dinçer, Ç. (2011). The evaluation of classroom management strategies of preschool teachers in classroom activities. *PegemEğitimveÖğretimDergisi*, 1(3), 1-9. DOI: 10.14527/C1S3M1

Akin-Little, K. A., Little, S. G., & Laniti, M. (2007). Teachers' use of classroom management procedures in the United States and Greece: A cross-cultural comparison. School Psychology International, 28(1), 53-62. DOI: 10.1177/0143034307075680

Albert, L. (1999). *Cooperative Discipline: A Guide for Educators*. Minnesota: Circle Solutions.

Alderman, M. K., & MacDonald, S. (2015). A self-regulatory approach to classroom management: Empowering students and teachers. *Kappa Delta Pi Record*, *51*(2), 52-56. https://eric.ed.gov/?id=EJ1057678

Allen, T. H. (1999). Developing a discipline plan for you. Retrieved from http://www.humboldt.edu/~tha1/discip-options.html

Almeida, G. S. N. D. (2016). Effects of an Educational Psychomotor Intervention program in preschool children. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3), 326-342. DOI: 10.17979/sportis.2016.2.3.1563

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (1993). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing* (6th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Anderson, L. M., Evertson, C. M., & Brophy, J. E. (2010). An examination of classroom context: Effects of lesson format and teacher training on patterns of teacher-student contacts during small-group instruction. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 25–31.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Arrese, H. (2019). La Psicomotrici dad Fina y el Desarrollo de la Escritura en Los Estudiantes de Cinco Años de Educación Infantil. Unpublished doctoral dissertation, Universidad Cesar Vallejo, Chiclayo, Perú.

Aslan, M. (2011). Handbook of moral and character education, edt. Larry P. Nucci and Darcia Narvaez. *International Journal of Instruction*, *4*(2), 211-214.

Aston, S. (2008). 'How do I contribute to student teachers' critical development? A practitioner's personal account of a move towards a more critical and emancipatory pedagogy through design and technology. Paper presented at the *Collaborative Action Research Network Conference 'Cultural Kaleidoscopes: Exploring Ethics, Contexts and Conceptions',* Liverpool Hope University, November.

Babadjanova, N. (2020). Effective classroom management techniques for curriculum of 21st century. *Science and Education*, 1(7), 281-285. https://openscience.uz/index.php/sciedu/article/view/518/511

Baer, D., Wolf, M., & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 91-97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91

Bafadal, I., Juharyanto, J., Nurabadi, A., & Gunawan, I. (2018). Principal leadership and its relationship with student learning achievements: A regression analysis. In *3rd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2018)* (pp. 156-158). Atlantis Press.

Bagley, W. (1908). *Classroom Management*. New York: Palgrave Macmillan.

Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Balli, S. J. (2011). Pre-service teachers' episodic memories of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 245-251. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.004

Bartlett, R., & Milligan, C. (2020). *Diary method: Research methods*. London: Bloomsbury Publishing.

Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students"“connectedness” to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24, 243-262. https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd

Bayer, U. C., Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., & Moskowitz, G. (2009). Responding to subliminal cues: Do if-then plans facilitate action preparation and initiation without conscious intent? *Social Cognition*, 27(2), 183-201. DOI: 10.1521/soco.2009.27.2.183

Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of personality and social psychology*, *83*(4), 817. DOI: 10.1037//0022-3514.83.4.817

Bear, G. G. (2015). Preventive and classroom-based strategies. In E. T. Emmer, & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 15-39). New York: Routledge.

Bell, M. A., & Deater-Deckard, K. (2007). Biological systems and the development of self-regulation: Integrating behavior, genetics, and psychophysiology. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics.* 28: 409-420 [PubMed: 18049327]. DOI: 10.1097/DBP.0b013e3181131fc7

Belvel, P., & Jordan, M. M. (2010). *Rethinking Classroom Management: Strategies for Prevention. Intervention, and Problem Solving*. Thousand Oaks: Corwin.

Berdie, D., Anderson, J., & Niebuhr, M. (1986). *Questionnaires: Design and Use.* London: The Scarecrow Press, Inc.

Berruezo, P. P. (2000). Haciaunmarco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de supráctica en Europa y en España. *Rev. Int. Form. Prof.*, 37, 21-33. https://www.researchgate.net/publication/28049237_Hacia_un_marco_conceptual_de_la_psicomotricidad_a_partir_del_desarrollo_de_su_practica_en_Europa_y_en_Espana

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and*

Psychopathology. 20:899-911 [PubMed: 18606037]. doi: 10.1017/S0954579408000436

Borrego-Balsalobre, F. J., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V., & Díaz-Suárez, A. (2021). Influence of the Psychomotor Profile in the Improvement of Learning in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12655. DOI: 10.3390/ijerph182312655

Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo, N. S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of educational psychology*, 101(4), 926. DOI: 10.1037/a0016586

Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Brown, D. F. (2004). Urban teachers' professed classroom management strategies: Reflections of culturally responsive teaching. *Urban Education*, *39*(3), 266-289. DOI: 10.1177/0042085904263258

Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. New York: Longman, White Plains.

Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, A. (2015). Action research. In J. D. Brown, & C. Coombe (Eds.). *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning* (pp. 99-104) Cambridge: Cambridge University Press.

Burns, M. (2010). How to help teachers use technology in the classroom: The 5J approach. *eLearn*, *2010*(9). DOI: 10.1145/1858579.1865476

Burns, R. C., & Kaufman, S. H. (1987). *Kinetic Family Drawings (K-F-D): An Introduction to Understanding Children Through Kinetic Drawings*. New York: Brunner/Mazel.

Cangelosi, J. S. (2013). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation*. New York: John Wiley & Sons.

Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 373-406). New York: Routledge.

Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*. Guilford press.

Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41(2), 143-164. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00031-1

Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13-15. https://www.researchgate.net/publication/313889949_Classroom_Management_for_Effective_Teaching

Chaplain, R. (2016). *Teaching without disruption in the primary school. A practical approach to managing pupil behaviour* (pp. 168-201). Abingdon: Routledge.

Charles, C. M. (1996). *Building classroom discipline* (5th ed.). New York: Longman.

Cheng, Y. H., & Chen, Y. C. (2018). Enhancing classroom management through parental involvement by using social networking apps. *South African Journal of Education*, *38*(Supplement 2), s1-s14.

Chiu, L. H., & Tulley, M. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, 24(3), 168-175. https://www.researchgate.net/publication/312021621_Student_Preferences_of_Teacher_Discipline_Styles

Choi, Y. S., & Lee, E. J. (2008). The effects of psychomotricity on self concept, sociability and aggression in preschoolers. *Child Health Nursing Research*, 14(4), 379-387. https://www.e-chnr.org/journal/view.php?number=1226

Cioni, G., & Sgandurra, G. (2013). Normal psycho-motor development. *Handb Clin Neurol*, 111, 3-15. DOI: 10.1016/B978-0-444-52891-9.00001-4

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed). London: Routledge Falmer.

Cole, G. D. H. (2020). The Future of Personal Responsibility. New York: Random House.

Coloroso, B. (1994). *Kids are worth it: Giving your child the gift of Inner Discipline*. New York: Morrow.

Coloroso, B. (2011). Bully, bullied, bystander… and beyond. *Teaching Tolerance*, 39(Spring), 51-53.

Converse, J. M., & Presser, S. (1986). *Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire*. New York: Sage Publications, Inc.

Cornwell, S (1999). Interview with Anne Burns and Graham Crookes, *The Language Teacher*, 23(12), 5-10. https://jalt-publications.org/articles/24561-interview-anne-burns-and-graham-crookes

Costello, P. (2003). *Action Research*. London: Continuum.

Cueto, S., Prieto, J. A., Nistal, P., Abelairas-Gómez, C., Barcala-Furelos, R., & López, S. (2017). Teachers' perceptions of preschool children's psychomotor development in Spain. *Perceptual and Motor Skills*, 124(4), 725-739.

Dadds, M., & Hart, S. (2001). *Doing Practitioner Research Differently*. London: Routledge Falmer.

Davis, H. A., Summers, J. J., & Miller, L. M. (2012). *An interpersonal approach to classroom management: Strategies for improving student engagement*. Dallas: Corwin Press.

Dearnley, C. (2005). A reflection on the use of semi-structured interviews. *Nurse researcher*, 13(1), 19-28. DOI: 10.7748/nr2005.07.13.1.19.c5997

Del Guercio, R. (2011). Back to the basics of classroom management. *The Education Digest*, 76(5), 39-43. https://eric.ed.gov/?id=EJ913304

Delceva-Dizdarevik, J. (2014). Classroom management. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 51-55. https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/96

Demirdag, S. (2015). Classroom management and students self-esteem: Creating positive classrooms. *Educational research and reviews*, 10(2), 191-197. DOI: 10.5897/ERR2014.2000

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Di Paola, B., Battaglia, O. R., & Fazio, C. (2016). Non-hierarchical clustering as a method to analyse an open-ended questionnaire on algebraic thinking. *South African Journal of Education*, 36(1), 1-13. http://dx.doi.org/10.15700/saje.v36n1a1142.

Δογάνης, Γ. (2008). Εισαγωγή στην Επιστήμη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού (Σημειώσεις Μαθήματος, Α΄ Εξάμηνο). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών στη Φυσική Αγωγή.

Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 36(3), 31-34. 10.1177/002248718503600307

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook on Research on Teaching* (3rd ed., pp. 392-431). London: Macmillan.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). New York: Routledge.

Doyle, W. (2009). Situated practice: A reflection on person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159.

Δράκος, Γ. Δ., & Μπίνιας, Ν. Γ. (2005). *Ψυχοκινητική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Dreikurs, R., Grunwald, B., & Pepper, F. (1971). *Maintaining sanity in the classroom*. New York: Harper & Row.

Dreikurs, R., & Cassel, V. (2000). *Discipline Without Tears: How to Reduce Conflict and Establish Cooperation in the Classroom*. New York: Wiley.

Dreikurs, R. (1968). *Children: The challenge* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Dresch, A., Lacerda, D. P., & Miguel, P. A. C. (2015). A distinctive analysis of case study, action research and design science research. *Revista brasileira de gestão de negócios*, 17, 1116-1133. DOI: 10.7819/rbgn.v17i56.2069

Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner.

Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17-26. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506003

Duke, D. (Ed.). (1979). *Classroom management: The 78th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago: University of Chicago Press.

Dunbar, C. (2004). Best practices in classroom management. *Michigan State University*, 1-32.

Dunning, G. B. (1971). Research in Nonverbal Communication. In J. R. Frymier (Ed.), *Theory into Practice*, 10(4), 250-253.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Elias, M. J., Arnold, H., & Hussey, C. S. (Eds.). (2002). *EQ+ IQ= Best leadership practices for caring and successful schools*. Corwin press.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. New York: McGraw-Hill Education.

Elliott, J., & Sarland, C. (1995). A study of 'teachers as researchers' in the context of award-bearing courses and research degrees, *British Educational Research Journal*, 21(3), 371-385. http://www.jstor.org/stable/1501653

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational psychologist*, 36(2), 103-112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Engwall, L. (1983). Research note: Linguistic analysis of an open-ended questionnaire in an organizational study. *Organization Studies*, 4(3), 261-270. https://doi.org/10.1177/017084068300400304

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.

Epstein, T., & Elias, M. (1996). To reach for the stars: How social/ affective education can foster truly inclusive environments. *The Phi Delta Kappan*, 78(2), 157-162. https://eric.ed.gov/?id=EJ532359

Ergin, A., & Birol, C. (2005). Communication in education. *Ankara: Anı Publishing*, 57-81.

Ervin, B., Wash, P. D., & Mecca, M. E. (2010). A 3-year study of self-regulation in Montessori and non-Montessori classrooms. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, 22(2), 22-31. https://montessoriadvocacy.org/wp-content/uploads/2019/08/A-3-year-study-of-self-regulation.pdf

Evaluation Systems Design. (2010). Life's lessons for character building. Retrieved February 17, 2011, from www.learningforlife.com/ lfl/lfl-news/2010_04.pdf

Evertson, C. (1987). Creating conditions for learning: From research to practice. *Theory Into Practice*, 26(1), 44–50. https://doi.org/10.1080/00405848709543248

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: research, practice, and competence issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. DOI https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Findley, B., & Varble, D. (2006). Creating a conducive classroom environment: Classroom management is the key. *College Teaching Methods & Styles Journal (CTMS)*, *2*(3), 1-6.

Flick, U., von Kardorff, E., & Steinke, I. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick (Ed.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). Newbury Park: Sage.

Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99-105.

Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 735-786). New York: Routledge.

Froyen, L. A., & Iverson, A. M. (1999). *Schoolwide and classroom management: The reflective educator-leader* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Gallagher, D. J. (Ed.). (2004). *Challenging orthodoxy in special education: Dissenting voices*. Denver, CO: Love.

Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication* (Vol. 18). New York: New York University Press.

Gathercoal, F. (1997). *Judicious Discipline* (4th ed.). San Francisco: Caddo Gap Press.

Gathercoal, F. (1998). Judicious Discipline. In R. E. Butchart, & B. McEwan (Eds.), *Classroom discipline in American schools: Problems and possibilities for democratic education* (pp. 197-216). Albany, NY: State University of New York Press.

Gil-Madrona, P., Gutiérrez-Marín, E. C., Cupani, M., Samalot-Rivera, A., Díaz-Suárez, A., & López-Sánchez, G. F. (2019). The effects of an appropriate behavior program on elementary school children social skills development in physical education. *Frontiers in psychology*, 10, 1998.

Glickman, C., & Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37(6), 459-464. https://www.researchgate.net/publication/237308565_Clarifying_Teachers'_Beliefs_About_Discipline

Glover, I. (2014). *Role-play: An Approach to Teaching and Learning*. https://blogs.shu.ac.uk/shutel/2014/07/04/role-play-an-approach-to-teaching-and-learning/?doing_wp_cron=1627825422.1393480300903320312500

Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493

Gollwitzer, P. M., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: The importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2(2), 124-136. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0202_5

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1987). Teacher expectations. *Talks to teachers*, 159-200.

Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.

Grandmont, R. P. (2003). Judicious Discipline: A constitutional approach for public high schools. *American Secondary Education*, 31(3), 97-117. https://www.proquest.com/docview/195183857

Greenlee, A. R., & Ogletree, E. J. (1993). Teachers' Attitudes toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies & Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: A Case of Information Technologies Class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 881-891. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED364330.pdf

Greogory, A., Skiba, R. J., & Noguera, P. A. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: two sides of the same coin?, *Educational Researcher*, 39(1), 59-68. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X09357621

Grossman, H. (2004). *Classroom behavior management for diverse and inclusive schools*. New York: Rowman & Littlefield.

Harvard Family Research Project. (2009). *Parent-teacher conference tips sheet*. Retrieved from http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parent-teacher-conference-tip-sheets-for-principals-teachers-and-parents,

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

Hayano, D. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. *Human Organization*, 38(1), 99-104. https://doi.org/10.17730/humo.38.1.u761n5601t4g318v

Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: National Center for Family & Community Connections with Schools.

Henson, R. K., & Chambers, S. M. (2003). Personality Type as a predictor of teaching efficacy and classroom control in emergency certification teachers. *Education*, 124(2).

Hersen, M., & Barlow, D. H. (1976). *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change.* New York: Pergamon Press.

Hidayah, H. (2020). Implementation of Class management Improving the Learning Process in Class VI Umar Bin Khattab SDIT Ummi Aida Medan, Medan Tembung District. *Continuous Education: Journal of Science and Research*, 1(1), 24-35.

Hirschfield, P. J., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. DOI: 10.1007/s10964-010-9579-5

Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160-169. https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003

Iacobucci, G. (2019). *GP at Hand: patients are less sick than others but use services more, evaluation finds.* DOI: 10.1136/bmj.l2333

Jędrzejowska, E. (2020). Expressing Movement in Drawings of Children at Preschool and Early School Age. *Pedagogical Contexts*, 2(15), 361-385. https://doi.org/10.19265/kp.2020.2.15.287

Ji, P., Segawa, E., Burns, J., Campbell, R. T., Allred, C. G., & Flay, B. R. (2005). A measurement model of student character as described by the positive action program. *Journal of Research in Character Education*, 3(2), 109-120. https://www.researchgate.net/publication/224942259_A_measurement_model_of_student_character_as_described_by_the_Positive_Action_program

Jones, F. (2007). *Tools for Teaching*. Santa Cruz: Fredric H. Jones & Associates, Inc.

Jones, S. C., & Stoodley, J. (1999). Community of caring: A character education program designed to integrate values into a school community. *NASSP Bulletin*, 83(609), 46-51. https://eric.ed.gov/?id=EJ594844

Jonson, K. F. (2002). *The new elementary teacher's handbook: Flourishing in your first year*. Dallas: Corwin Press.

Jurak, G., Kovač, M., & Strel, J. (2006). Impact of the additional physical education lessons programme on the physical and motor development of 7-to 10-year-old children. *Kinesiology*, 38(2), 105-115. https://www.researchgate.net/publication/266331159_IMPACT_OF_THE_ADDITIONAL_PHYSICAL_EDUCATION_LESSONS_PROGRAMME_ON_THE_PHYSICAL_AND_MOTOR_DEVELOPMENT_OF_7-TO_10-YEAR-OLD_CHILDREN

Kamayuda, D. M. D., & Krismanda, M. A. (2016). Strategic Planning of School Competitiveness in Improving the Quality of Education in Salatiga Private Schools. *Satya Widya*, 32(2), 79-91. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004.

Karademir, A., & Saatçioğlu, Ö. (2021). Preschool teachers' preparation programs in Turkey: A multi-level analysis of variables on classroom management models. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 152-179. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202151347

Καρασπήλιος, Π. Β. (2016). Νευροψυχολογική αξιολόγηση σε μαθητές με Δυσορθογραφία. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Kariuki, C. (2009). Professional Development for 21st Century Teachers: Effective Classroom Management. *Online Submission*.

Karwati, E., & Priansya, D. J. (2014). Classroom Management. Bandung: Alphabet.

Kauffman, J. M. (2005). How we prevent the prevention of emotional and behavioural difficulties in education. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of emotional and behavioural difficulties in education* (pp. 429-440). London: Sage Publications.

Kauffman, J. M., Brigham, F. J., & Mock, D. R. (2004). Historical to contemporary perspectives in the field of behavioral disorders. In R. B. Rutherford, M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 15-31). New York: Guilford.

Καψάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kazdin, A. E. (1978). *History of behavior modification: Experimental foundations of contemporary research*. Baltimore: University Park Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559-603). London: Sage Publications.

Kerr, B. A., & Ghrist-Priebe, S. L. (1988). Intervention for multipotentiality: Effects of a career counseling laboratory for gifted high school students. *Journal of Counseling & Development*, 66(8), 366-369. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00888.x

Kerr, P. C., & Stephens, D. (1997). The use of an open-ended questionnaire to identify positive aspects of acquired hearing loss. *Audiology*, 36(1), 19-28. DOI: 10.3109/00206099709071958

Keser, K., & Yavuz, F. (2018). Classroom Management Problems Pre-Service Teachers Encounter in ELT. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4), 511-520. DOI: 10.18844/cjes.v13i4.3184

Kim, D. I., Solomon, D., & Roberts, W. (2000). Classroom Practices That Enhance Students' Sense of Community. *Annual convention of the American Educational Research Association, San Francisco, April 1995* (pp. 49-51). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED385514.pdf

Kim, J., & Deater-Deckard, K. (2011). Dynamic changes in anger, externalizing and internalizing problems: attention and regulation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(2), 156-166. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02301.x

Kiphard, E. J. (1989). *Psychomotorik in Praxis und Theorie*. Gütersloh: Flöttmann.

Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the good behaviour game on conduct of regular education. New York City high school students. *Behavior Modification*, 35(1), 95-105. DOI: 10.1177/0145445510392213

Kohn, A. (1996). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. Alexandria: ASCD.

Kohn, A. (2005). Unconditional teaching. *Educational Leadership*, 63(1), 20. https://eric.ed.gov/?id=EJ725895

Korea Psychomotorik Association. (2001). *Specialist Intensive Training Course* [Internet]. www.kate.or.kr/AboutKate/Welcome.

Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Α. (2005). «Εικαστικά απεικάσματα της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο». Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ. έκδ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 365-373). Θεσσαλονίκη: Cannot not design.

Koutrouba, K., Markarian, D. A., & Sardianou, E. (2018). Classroom Management Style: Greek Teachers' Perceptions. International Journal of Instruction, 11(4), 641-656. DOI: 10.12973/iji.2018.11440a

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kounin, J. S. (1983) *Classrooms: Individuals or behavior settings?* Bloomington, IN: School of Education, Indiana University.

Κουτρούμπα, Β., Χαροκοπάκη, Α., & Καλίρης Α. (2023). Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 25, 89-109.

Kreisle, B. (2010). Punishment or self-discipline? Early roots of reform. *Reclaiming Children and Youth*, 19(3), 14-15. https://eric.ed.gov/?id=EJ913847

Kunnskaps Departement (2006). *Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*. Oslo: Ministry of Education and Research.

Kyle P., & Rogien L. (2004). Classroom management: Supportive strategies. *National Association of School Psychologists*, 301(4), 115-118. https://www.wtc.ie/images/pdf/Classroom_Management/cm4.pdf

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και Τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Lang, Q. C. (2013). Exploring beginning teachers' attitudes and beliefs on classroom management. *New Horizons in Education*, 61(2), 13-33. https://www.researchgate.net/publication/287911004_Exploring_beginning_teachers'_attitudes_and_beliefs_on_classroom_management

Lantieri, L. (2008). *Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Boulder, Colorado: Sounds True.

Lather, P. (1991). *Getting Smart: Feminism Research and Pedagogy with/in the Postmodern.* London: Routledge.

Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2020.101346

Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher education and special education*, 32(2), 166-179. https://doi.org/10.1177/0741932507334279

Ledbury, R., White, I., & Darn, S. (2004). The Importance of Eye Contact in the Classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(8). http://iteslj.org

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York: The Wallace Foundation.

Λελάκης, Γ. (1987). *Εκπαιδευτική Έρευνα.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Levin, D. (2013). *Beyond Discipline: From Compliance to Community*. New York: ASCD.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper.

Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 729-741. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008

Lincoln, Yvonna (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. In J. Smart, & W. Tierney (Eds.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.

Λιούμη, Π. (2018). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα: παιχνίδια για την εξοικείωση μικρών παιδιών στα πλαίσια των ομάδων με φυσικές διεπαφές. Δημοσιευμένη Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners' Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92, 71-86. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x

Λοΐζος, Λ. (2000). Γνωστικές όψεις του παιδικού σχεδίου κατά την προσχολική ηλικία. *Παιδαγωγικό Δελτίο της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Α.Π.Θ.*, 8, 191-204.

Major, M. R. (2008). *The teacher's survival guide: real classroom dilemmas and practical solutions*. New York: R & L Education.

Marshall, M. (2004). Using a discipline system to promote learning: Part 1: Creating the system. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 498-503. http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/archive/pdf/k0403mar.pdf

Marshall, M. (2005a). Discipline without stress, punishments or rewards. *The Clearing House*, 79(1), 51-54. https://eric.ed.gov/?id=EJ725135

Marshall, M. (2005b). Promoting positivity, choice and reflection. *Leadership*, 34(5), 28-30. https://withoutstress.com/promoting-positivity-choice-and-reflection-2/

Marshall, M. (2007). *Discipline without Stress, punishments or rewards: How teachers and parents promote responsibility & learning*. Los Angeles: Piper Press.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1995). Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics. *Paper presented at the annual meeting of the American Association. New Orleans, LA* (ERIC Document Reproduction Service No. ED387461).

Martin, N. K., Schafer, N. J., McClowry, S., Emmer, E. T., Brekelmans, M., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Expanding the definition of classroom management: Recurring themes and new conceptualizations. *Journal of Classroom Interaction*, 51(1), 31-41. https://www.jstor.org/stable/26174348

Martinez, R. S. J., Ordóñez Camacho, X. G., & Gil Madrona, P. (2018). Development of the checklist of psychomotor activities for 5-to 6-year-old children. *Perceptual and motor skills*, 125(6), 1070-1092. DOI:10.1177/0031512518804359

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13. https://www.researchgate.net/publication/283749466_The_Key_to_Classroom_Management

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher.* Alexandria, Virginia: ASCD.

Mas, M., Jiménez, L., & Riera, C. (2018). Systematization of the psychomotor activity and cognitive development. *Psicología Educativa. Revista de los Psicológos de la Educación*, 24(1), 38-41. DOI: 10.5093/psed2018a5

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1998). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

McCaslin, M., Bozack, A. R., Napoleon, L., Thomas, A., Vasquez, V., Wayman, V., & Zhang, J. (2006). Self-regulated learning and classroom management: Theory, research and considerations for classroom practice. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 223-252). New York: Routledge.

McClowry S. G., Snow D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School Mental Health*, 2(1), 23-35. DOI:10.1007/s12310-009-9023-8

McCormack, C. (2002). Action research in the home. In J. McNiff (Ed.), *Action Research: Principles and Practice* (2nd ed). London: Routledge Falmer.

McGlashan, H., Blancart, C., Sycamroe, N. J., Lee, R., French, B., & Holmes, N. P. (2017). Improvement in children's fine motor skills following a computerized typing intervention. *Human Movement Science*, 56(Pt B), 29-36. doi: 10.1016/j.humov.2017.10.013

McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global qualitative nursing research*, 2. https://doi.org/10.1177/2333393615597674

McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.

McLaughlin, J. H., & Bryan, L. A. (2003). Learning from rural Mexican schools about commitment and work. *Theory Into Practice*, 42(4), 289-295. doi:10.1207/s15430421tip4204_5

Mertens, S. B., Caskey, M. M., & Flowers, N. (Eds.). (2016). *The Encyclopedia of Middle Grades Education*. Charlotte, NC: IAP.

Metallidou, P., & Vlachou, A. (2010). Children's self-regulated learning profile in language and mathematics: The role of task value beliefs. *Psychology in the Schools*, 47(8), 776-788. DOI: 10.1002/pits.20503

Μεταξάς, Γ. (2010). *Η ανάλυση των ιχνογραφημάτων ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας στη ψυχολογία.* Αθήνα: Τόπος.

Milligan, C., & Bartlett, R. (2019). Solicited diary methods. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 1447-1464). Singapore: Springer. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-10-5251-4_15

Mitescu, E., Pedulla, J. J., Cannady, M., Cochran-Smith, M., & Jong, C. (2011). Measuring practices of teaching for social justice in elementary mathematics classrooms. *Educational Research Quarterly*, 34(3), 15. https://www.researchgate.net/profile/Emilie-Mitescu-Reagan/publication/234770650_Measuring_Practices_of_Teaching_for_Social_Justice_in_Elementary_Mathematics_Classrooms/links/54eccbb60cf27fbfd77195f0/Measuring-Practices-of-Teaching-for-Social-Justice-in-Elementary-Mathematics-Classrooms.pdf

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). You and Your Action Research Project. *International Review of Education*, 44(122) (1998). https://doi.org/10.1023/A:1003083314762

Muñoz, M. A., & Vanderhaar, J. E. (2006). Literacy-embedded character education in a large urban district: Effects of the Child Development Project on elementary school students and teachers. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 47-64. https://psycnet.apa.org/record/2007-04373-004

Myunghee, K., Heeok, H., Il-Hyun, J., Jongho, S., & Jeonghee, S. (2010). Developing an educational performance indicator for new millennium learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(2), 157-170. DOI: 10.1080/15391523.2010.10782567

Nelsen, J., & Gfroerer, K. (2017). *Positive discipline tools for teachers: Effective classroom management for social, emotional, and academic success*. New York: Harmony.

Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. (1997). *Positive discipline in the classroom. Rocklin.* CA: Prima.

Nezlek, J. B. (2012). *Diary methods*. London: Sage Pulications.

Nielsen-Rodríguez, A., Romance, R., & Dobado-Castañeda, J. C. (2021). Teaching methodologies and school organization in early childhood education and its association with physical activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3836. doi: 10.3390/ijerph18073836

Nucci, L. (2006). Classroom management for moral and social development. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.*), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 711-731). New York: Routledge.

Nur, M., Harun, C. Z., & Ibrahim, S. (2016). School management in improving the quality of education at SDN Dayahguci, Pidie Regency. Administration of Education, 4(1), 93-103. http://www.jurnal.unsyiah.ac.id/JAP/article/view/2611.

Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και Καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Osakwe, R. N. (2014) Classroom management: A Tool for Achieving Quality Secondary School Education in Nigeria. *International Journal of Education*, 6(2), 58-68. DOI: https://doi.org/10.5296/ije.v6i2.5616

Oster, G. D. (2004). *Using Drawing in Assessment and Therapy: A Guide for Mental Health Professionals.* New York: Brunner & Routledge.

Padmadewi, N. N., Artini, L., & Nitiasih, P. P. K. (2018, February). Techniques for building character and literacy for 21st century education. In *1st International Conference on Education Innovation (ICEI 2017)* (pp. 250-253). Atlantis Press. DOI: 10.2991/icei-17.2018.65

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2).

Parker, W. C. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), 11-18. https://doi.org/10.3102/0013189X035008011

Peel, K., L. (2020) Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. *Issues in Educational Research*, 30(1), 260-282. oai:eprints.usq.edu.au:37968

Pejić-Papak, P., & Vidulin-Orbanić, S. (2011). Stimulating active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(12), 5-21. DOI: 10.32728/mo.06.2.2011.01

Peng, W., Lin, J. H., & Crouse, J. (2011). Is playing exergames really exercising? A metaanalysis of energy expenditure in active video games. Cyberpsychology, *Behavior and Social Networking*, 14, 681-688. DOI: 10.1089/cyber.2010.0578

Piaget, J. (1978). *Symbol formation in children*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Everston, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 685-709). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Pollitt, L. (2006). Classroom Management. *Tesol Course Articles*. http://www.tesolcourse.com

Pontes, F. A. R., & Magalhaes, C. M. C. (2003). The transmission of the culture of the joke: some possibilities of investigation. *Psychology: reflection and criticism*, 16(1), p. 117-124.

Poplin, M., Rivera J., Durish, D., Hoff, L., Kawell, S., Pawlak, P., Soto Hinman, I., Straus, L., & Veney, C. (2011). She's strict for a good reason. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 39-43. https://eric.ed.gov/?id=EJ917640

Prastiawan, A., Gunawan, I., Putra, A. P., Dewantoro, D. A., Cholifah, P. S., Nuraini, N. L. S., ... & Surahman, E. (2020). School leadership skills in educational institutions. In *6th International Conference on Education and Technology (ICET 2020)* (pp. 438-441). Atlantis Press.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.

Ρήγα, Β. (2015). Ψυχοκινητική και Φυσική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία. (1.0). Πάτρα. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Rice, D. R. (1977). Verbal-Nonverbal Communication in the Elementary Science Classroom-A New Perspective. *School Science and Mathematics*, 77(7), 563-66. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293190.pdf

Rist, R. C. (1972). Planned incapacitation: A case study of how not to teach black teachers to teach. *Journal of Higher Education*, 43(8), 620-635. https://doi.org/10.2307/1980839

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. doi: 10.1080/00461520902832376

Rogers, C., Lyon, H., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. New York: Routledge.

Rojo-Ramos, J., González-Becerra, M. J., Gómez-Paniagua, S., Carlos-Vivas, J., Acevedo-Duque, Á., & Adsuar, J. C. (2022). Psychomotor Skills Activities in the Classroom from an Early Childhood Education Teachers' Perspective. *Children*, 9(8), 1214. https://doi.org/10.3390/children9081214

Rossi, A. (2012). Considerations about the psychomotricity in children's Education.Valley Voices Magazine: academic publications, *UFVJM*, no 1(18). https://www.researchgate.net/publication/338093771_Values_and_Interferences_of_Psychomotricity_in_Education_-_a_Study_of_the_Domain-Specific_Literature

Rossman, R. L. (1989). *Tips: Discipline in the Music Classroom*. Reston, VA: MENC.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 99-166). New York: Wiley.

Sá, J. (2002). Diary writing: An interpretative research method of teaching and learning. *Educational Research and Evaluation*, 8(2), 149-168. https://doi.org/10.1076/edre.8.2.149.3858

Sadeghi, S., Ketabi, S., Tavakoli, M., & Sadeghi, M. (2012). Application of Critical Classroom Discourse Analysis (CCDA) in Analyzing Classroom Interaction. *English Language Teaching*, 5(1), 166-173. DOI: 10.5539/elt.v5n1p166

Şahin-Sak, İ. T., Sak, R., & Tezel-Şahin, F. (2018). Preschool teachers' views about classroom management models. *Early Years*, 38(1), 35-52. https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1242118

Saifi, I. L., Hussain, M., Salamat, L., & Bakht, M. I. (2018). Impact of classroom management on students' achievement at university level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 13-27. https://www.researchgate.net/publication/326849656_IMPACT_OF_CLASSROOM_MANAGEMENT_ON_STUDENTS'_ACHIEVEMENT_AT_UNIVERSITY_LEVEL

Setyaningsih, S., & Suchyadi, Y. (2021). Classroom Management In Improving School Learning Processes In The Cluster 2 Teacher Working Group In North Bogor City. *Journal of Humanities and Social Studies*, 5(1), 99-104. https://journal.unpak.ac.id/index.php/jhss/article/view/3906

Sharma-Brymer, V., & Bland, D. (2016). Bringing nature to schools to promote children's physical activity. *Sports* Medicine, 46(7), 955-962. DOI: 10.1007/s40279-016-0487-z

Sherborne, V. (1990). *Developmental movement for children*. Cambridge: University Press.

Shields, D. L., & Bredemeier, B. L. (2010). Competition: Was Kohn right? *Phi Delta Kappan*, 91(5), 62-67. https://www.proquest.com/docview/218500247

Silva, D. A. (2013). *The importance of psychomotricity in children education.* 23-25 p. Work of conclusion of course (graduation in physical education). College of education and health sciences. Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2013. Available in: <http: repositorio.uniceub.br/ bitstream /235/4588/1/tcc%20- %20daniele%20araujo.pdf="">.</http:>

Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 47, 66-73. DOI: 10.1080/10459880309604432

Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behaviour*. New York: Free Press.

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128(967-977), 37-158.

Smith, M. K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. *The Encyclopedia of Informal Education*, http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm

Smith, M., & Doyle, M. (2007). Action research: Traditions and perspectives. *Teaching & Learning* , 4 (2) 24-26, DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.26522/TL.V4I2.27

Snyder, D. W. (1998). Classroom Management for Student Teachers. *Music Educators Journal*, 84(4), 37-40. https://eric.ed.gov/?id=EJ594146

Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Intervention effects of information and self-regulation on eating fruits and vegetables over two years. Health Psychology, 29(3), 274-283. DOI: 10.1037/a0018644

Stringer, E. T. (2007). *Action Research in Education*. London: Pearson.

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Stronge, J. H., Ward, T. H., & Grant, L. W. (2011) What makes Good Teachers Good? A Cross-case Analysis of the Connection between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355. http://dx.doi.org/10.1177/0022487111404241

Syndics Research Corporation, & Ryan, K. (2005). Character building with Learning for Life. www.learningforlife.com/lfl/about/study

Tanner, T., & Tanner, T. (2007). *Teaching, learning, and the natural environment.* New York: Routledge.

Tanyu, M. (2007). Implementation of prevention programs: Lessons for future research and practice: a commentary on Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students, a chapter by Joseph E. Zins and Maurice J. Elias.

Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(2-3), 257-262. DOI: 10.1080/10474410701346758

Tehdit, H. (2020). Investigation of cognitive, psychomotor and social emotional progress in primary schools by directors' ideas. *International Journal of Innovative Research in Education*, 7(1), 32-46. https://doi.org/10.18844/ijire.v7i1.5548

Ünal, Z., & Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73(3), 256-270. DOI: 10.1080/00131720902991343

Vacca, J., & Bagdi, A. (2005). Relationships for life: supporting the emotional health of infants and toddlers. *Dimensions of early childhood*, 33(1), 1-7.

Vayer, P. (1992). *Educazione psicomotoria nell' età scolastica [Psychomotor education at school age]*. Roma: Armando Editore.

Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546

Vitto, J. M. (2003). *Relationship-driven classroom management: Strategies that promote student motivation*. Dallas: Corwin Press.

Voakley, D. H. (2014). A study of student participation in classroom management to effect an increase in appropriate behavior. *The Journal of Educational Research*, 69(1), 31-35.

Watson, M., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 253–279). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Weinstein, C. S. (2007). *Middle and secondary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill.

Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of teacher education*, 55(1), 25-38. DOI: 10.1177/0022487103259812

Wemlinger, C. (2004). Classroom behavior management for diverse and inclusive schools. *Teachers College Record*, 106(12), 2381-2384.

Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into practice*, 42(4), 319-326. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_9

Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind,'How do I improve my practice?' *Cambridge journal of Education*, 19(1), 41-52. https://doi.org/10.1080/0305764890190106

Whitington, V., & McInnes, E. (2017). Developing a 'Classroom as Community' Approach to Supporting Young Children's Wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 22–29. https://doi.org/10.23965/AJEC.42.4.03

Won, S. H. A. (2007). Study on the principle of psychomotricity depending on tension and relaxation of muscle. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(4), pp. 217-40.

Wong, H. K., & Rosemary, T. (2001). *How to be an effective teacher: The first days of school* (Rev ed.). Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain view, CA: Harry K. Wong Publications.

Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (N. Αβούρη, μετ.). Αθήνα: Σαββάλας.

Wubbels, T. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1161-1191). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Wubbels, T., & Brekelmans, M., (2012). Teacher-student relationships in the classroom. *Handbook of classroom management*, 2, 363-386. DOI:10.1007/978-1-4020-9041-7_80

Yulaini, E., Rachmawati, D. W., Putri, D. N. A. O., & Chayanti, N. T. (2021). The Effect of Class Management on Economic Learning Motivation at SMA Negeri 20 Palembang. *International Journal on Advanced Science, Education, and Religion*, 4(4), 206-220. https://doi.org/10.33648/ijoaser.v4i1.96

Zaragas, H. K., & Pliogou, V. (2020). Assessment and pedagogical implications of young children's psychomotor development in Greek kindergarten schools. *Education 3-13*, 48(2), 239-251. DOI: 10.1080/03004279.2019.1684540

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης.* Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

Zimmer-Gembeck, M. J., Nesdale, D., McGregor, L., Mastro, S., Goodwin, B., & Downey, G. (2013). Comparing reports of peer rejection: Associations with rejection sensitivity, victimization, aggression, and friendship. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1237–1246. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.10.002

Zwets, A. J., Hornsveld, R. H., J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & Marle, C. van (2016). Psychomotor therapy as an additive intervention for violent forensic psychiatric inpatients: a pilot study. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222-234. https://doi.org/10.1080/14999013.2016.1152613

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένων Συνεντεύξεων εκπαιδευτικού

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

Υποκείμενο 1: Εκπαιδευτικός της τάξης

1. Ημιδομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικού ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – Πληροφορίες που αφορούν το κλίμα της τάξης πριν την παρέμβαση

1. Ποιο είναι το κλίμα της τάξης γενικά;

Ε, έχουμε κλασικούς τσακωμούς μεταξύ των παιδιών όπως νομίζω σε κάθε άλλο τμήμα. Περισσότερο έχει πρόβλημα ο Γιάννης με τη Νικολέτα και η Νικολέτα με τη Μαρία. Γενικά αν γίνει κάτι και νευριάζουν όλα μαζί, που είναι πολύ χαρακτηριστικό της ηλικίας τους, δύσκολα θα κάνουν πίσω. Δεν έχουν μάθει ακόμα να ηρεμούν τον εαυτό τους, να μπαίνει ο ένας στη θέση του άλλου. Εντάξει είναι ακόμα μικρά. και το άλλο έτσι πολύ βασικό που είναι αισθητό δηλαδή στην τάξη θα το δεις και εσύ είναι ότι κάποια παιδιά ακόμα δεν έχουν καταλάβει και δεν το έχουν χωνέψει τον κανόνα του ότι δεν πεταγόμαστε χωρίς να σηκώνουμε το χέρι μας και πετάγονται την ώρα του μαθήματος, λέγοντας το μακρύ και το κοντό τους, συνήθως άσχετα πράγματα από το μάθημα αλλά και ακόμα και σχετικά. Αυτό είναι και ιδιαίτερα εκνευριστικό γιατί χαλάει τη ροή του μαθήματος αλλά δημιουργεί και πρόβλημα γιατί τα υπόλοιπα παιδιά που σέβονται αυτούς τους κανόνες, αρχίζουν και νευριάζουν. Αρχίζουν μετά και παρασύρονται και αυτά, πετάγονται και αυτά, λένε δεν είναι δίκαιο αυτός να πετάγεται συνέχεια. Δημιουργείται έτσι πρόβλημα με αυτό το θέμα. Το άλλο θέμα που έχουμε είναι μία μαθήτρια και η οποία σηκώνεται από την καρέκλα της και κόβει βόλτες στην τάξη. Χαζεύει, βολτάρει δεξιά και αριστερά, πάλι δημιουργώντας θέμα ανισότητας και κάνοντας πολλούς μαθητές να διαμαρτύρονται ότι είναι άδικο, που είναι μεταξύ μας, και προσπαθώ εγώ είτε με το καλό είτε με πιο αυστηρό τρόπο να τα κάνω να καταλάβουν στους κανόνες. Αυτά εκ πρώτης όψεως αν παρατηρήσεις λίγο πιο βαθιά και μείνεις πιο πολλές μέρες στην τάξη θα δεις ότι υπάρχουν και κάποια άλλα θεματάκια που δεν φαίνονται έτσι με τη μία, όπως αυτά που σου είπα παραπάνω. Έχω κάποιους μαθητές οι οποίοι παρά είναι κλειστοί και ντροπαλοί και δεν συμμετέχουν καθόλου στο μάθημα με αποτέλεσμα να χάνουν πράγματα και στο κοινωνικό κομμάτι και στο μαθησιακό, ναι αυτό με

απασχολεί πολύ θα μπορούσα να πω. Γενικά θα ήθελα να συμμετέχουν πιο πολύ, τα βλέπω μπορεί να βαριούνται είναι δύσκολο έτσι πως είναι φτιαγμένα τα αναλυτικά προγράμματα και το μάθημα. Επίσης προσπαθώ συγκρατήσω ειδικά έναν μαθητή μου ο όποιος πάει συνέχεια και παίζει ξύλο με μεγαλύτερα παιδιά και αυτό είναι κάτι που επίσης με απασχολεί πολύ.

2. Πόσο συχνά συμβαίνουν κρίσεις στην τάξη και πώς αντιμετωπίζεις τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών; Αν είναι εφικτό, δώσε παραδείγματα.

Το θέμα που μπορώ να χαρακτηρίσω έτσι, ως κρίση, είναι το φαινόμενο να σηκώνονται τα παιδιά από τη θέση τους την ώρα του μαθήματος και να πετάγονται λέγοντας μου κάποια άσχετα θέματα ένα κορίτσι με τη συμπεριφορά τις θέλει να προκαλεί και να τραβάει την προσοχή, με αποτέλεσμα να κάνει διάφορα πράγματα που είναι ανεπίτρεπτα μες στην τάξη και χαλάνε τη ροή του μαθήματος και επειδή τη χαλάνε, αναγκαστικά πρέπει να ασχοληθείς με αυτή τη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Περισσότερο θα ήθελα να αλλάξω τέτοια πράγματα που έχουν να κάνουν τις συμπεριφορές και κάποια άλλα παιδιά που πετάγονται.

3α. Αυτό μπορεί να συμβεί συχνά;

Είναι ανά περιόδους, έχει να κάνει, αλλά έχει να κάνει , μπορεί να είναι κάποιο θέμα υγείας, μπορεί να είναι κάποιο θέμα αδιαθεσίας που μπορεί να προκύψει, αυτό βέβαια δεν το θεωρώ, όταν είναι κάποιο θέμα υγείας δεν το θεωρώ κρίση αλλά όταν δεν είναι θέμα υγείας ή κάτι πολύ έτσι σημαντικό.

3β. Όταν αυτές συμβαίνουν μπορείς να τις διαχειριστείς;

Άμα παραβιάσει κάποιος κάποιον κανόνα και το περάσω έτσι, τα παιδιά γυρνάνε και λένε «να ο Μανώλης δεν τήρησε αυτό το κανόνα και δεν του είπατε τίποτα» δηλαδή κάνουν και αυτά παρατήρηση**.**

4. Οι μαθητές έχουν καλές ή κακές σχέσεις μεταξύ τους; Υπάρχουν κλίκες;

Τα πάντα έχουν οι μαθητές στις σχέσεις τους, άλλοτε είναι καλές, άλλοτε είναι κακές. Άλλα δεν τα πάνε καλά με άλλα, άλλα θέλουν να γίνουν φίλοι με κάποια άλλα και τα δεύτερα το αρνιούνται, έχουμε τσακωμούς απ' όλα. Τα παιδιά είναι μικρογραφία της κοινωνίας οπότε θα δεις όλους τους χαρακτήρες και καλείσαι να τα μάθεις να φέρονται με καλοσύνη σεβασμό και πάνω από όλα δίκαια. Έχουμε ακόμα πολύ δουλεία. Προσπαθώ… Τσακώνονται ξέρω εγώ γιατί, ο πιο συνηθισμένος λόγος που τσακώνονται είναι ότι θέλουν να μπουν στο παιχνίδι ξέρω εγώ δυο τριών παιδιών το οποίο παιχνίδι έχει ξεκινήσει και ρέει και θέλουν και αυτά να μπούνε και τα άλλα δεν τα θέλουνε να μπούνε και έρχονται μέσα και κλαίνε και μου λένε «δεν θέλει να με βάλει μέσα στο παιχνίδι». Αλλά αυτά όπως είπαμε είναι γιατί δεν έχουν δεθεί αρκετά ακόμα σαν ομάδα. Περνώντας τα χρόνια θα δεθούν και θα μειωθούν αυτά εκτός αν αρχίσουν οι κλίκες.. και χειροτερέψουν. Γιατί κλίκες συνήθως βλέπεις σε πιο μεγάλες

ηλικίες. Ο Γιάννης πότε πότε που πλακώνεται με τα μεγάλα. Οι μεγάλοι καμιά φορά τον προκαλούν. Τέλος τη Νικολέτα δεν τη συμπαθούν αρκετά κορίτσια γιατί θέλει να είναι ο αρχηγός αυτή. Και η Νικολέτα με τον Γιάννη έχουν κόντρες, όλο θέματα βρίσκουν, είναι και οι δύο δυναμικοί και μία μέρα λοιπόν λέω εντάξει δεν πειράζει αφού δεν μπορείτε να τα βρείτε, μην κάνετε παρέα τέλος.

4α. Τι πιστεύεις ότι συμβάλλει σε αυτό;

Σε πολλούς μαθητές στο σχολείο μας τους έχουν πει οι μπαμπάδες τους άμα σε βαράνε θα βαράς. Αν σε κλωτσάνε θα κλωτσάς. Και εγώ του λέω «Γιάννη δεν κάνει να συμβαίνει αυτό, όταν σε χτυπάνε πρέπει να μου το λες» και αυτός μου απαντάει: «όχι κυρία εμένα μου έχει πει ο πατέρας μου όταν με χτυπάνε να χτυπάω». Το έχω πει και σε διάφορους γονείς και μου λένε «όχι κυρία εγώ του έχω πει όταν σε βαράνε θα βαράς». Εν τω μεταξύ σε αυτό το θέμα αυτός ο μαθητής ακούει πάρα πολύ τον μπαμπά του και έχει κολλήσει με αυτό, που δεν είναι και τόσο υπάκουο στον μπαμπά του σε όλα, αλλά αυτό το τηρεί. Όταν γίνεται λοιπόν τέτοια περιστατικά του λέω ότι έπρεπε να μου το πει. Όταν τον μαλώνω πολλές φορές μου ζητάει συγγνώμη αλλά πάντα το ξανακάνει, πάντα το ξανακάνει και είναι ένας φαύλος κύκλος καμιά μέρα θα φάει και καμιά πιο γερή από τα μεγαλύτερα. Του έχω πει διάφορα, ότι στο σχολείο τους κανονισμούς τους βάζουν δάσκαλοι αλλά αυτός συνεχίζει γιατί του αρέσει και αυτουνού όλο αυτό… Η Νικολέτα στο σπίτι της είναι τσαούσα κάνει τους πάντες ότι θέλει και θεωρεί ότι αυτό μπορεί να γίνει και στο σχολείο. Προσπαθεί να κανονίζει τα πράγματα στα παιχνίδια να θέτει αρχηγούς. «Εσύ θα κάνεις αυτό, εσύ θα κάνεις εκείνο». Τα κορίτσια όμως δεν το δέχονται και ως αποτέλεσμα αντιδρούν. Φέρνει και παιχνίδια στο σχολείο, δικά της, και δεν τα δίνει στις άλλες και κάνει κάτι χειριστικά και οι άλλες τσαντίζονται και τσαντίζεται και αυτή που οι άλλες δεν την ακούν και φεύγει και έρχεται στη τάξη και κλαίει. Η Νικολέτα γενικά δεν έχει κάποια έτσι πιο κολλητή, είναι με όλα τα κορίτσια το ίδιο. Η Ειρήνη για παράδειγμα είναι κολλητή με την Ελπίδα, η Μαρία με τη Χριστίνα, η Μαρία είναι επίσης κολλητές με τη Ειρήνη, η Νικολέτα δεν έχει πολύ στενή παρέα με κάποια άλλα κορίτσια και λίγο δύσκολο με αυτά που κάνει. Ο Γιάννης θέλει να είναι κολλητός με τον Δημήτρη και ο Δημήτρης δεν θέλει να είναι κολλητός μαζί του. Βλέπεις τον πολύ δυναμικό της τάξης να θέλει να είναι κολλητός με τον πιο αδύναμο και δες τώρα το κουλό ότι ο δυναμικός θέλει και παρακαλάει τον αδύναμο και ο αδύναμος δεν θέλει καθόλου το δυναμικό για φίλο του. Είχαμε πολύ θέμα με αυτό πέρσι, κλάματα ο Γιάννης «δεν με θέλει ο Δημήτρης, δεν με θέλει για φίλο του» να του λέει «Δημήτρη με έχεις φίλο;» και αυτός με τίποτα, να μην υποχωρεί με τίποτα. Ο Δημήτρης προτιμάει το Τάσο. Αλλά αυτό το πράγμα με τον Γιάννη και το Δημήτρη δεν το έχω ξαναδεί. Δηλαδή τα δύο άκρα, ο πολύ δυναμικός και πολύ αδύναμος να θέλει ο

πολύ δυναμικός να είναι κολλητός με τον πολύ αδύναμο. Επίσης ο Γιάννης θέλει να παίξει με τα κορίτσια και τα κορίτσια δεν τον θέλουν. Βρίσκουν διάφορους λόγους να τσακωθούν μαζί του.

5. Πόσο καλά και ουσιαστικά επικοινωνούν οι μαθητές μαζί σου και μεταξύ τους;

Συμβαίνουν αρκετές συγκρούσεις, για να λέμε και την αλήθεια και τσακωμοί και μαλώματα και παρεξηγήσεις για το ποιος θα πει πρώτος πρώτος το πρωί την προσευχή, ποιος θα φύγει πρώτος για την τάξη, ποιος πήρε τη σειρά του άλλου. Τέτοια θέματα. Πού αυτά πιστεύω είναι πάντα πιο βαθιά θέματα και όσο πιο πολύ βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ τους τόσο θα μειώνονται αυτά τα περιστατικά

6. Σε ποιον βαθμό οι μαθητές σέβονται ο ένας τον άλλον, ως προς τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τα όριά του;

Λοιπόν, όταν προκύψει ένα τέτοιο θέμα μία επιθυμία ενός μαθητή ή κάποιο όριο προσπαθώ να δίνω έμφαση. Μου παραπονιούνται ξέρω εγώ ότι ο τάδε ήθελε στο διάλειμμα να είναι μόνος του. Και δεν μπορούν να το καταλάβουν ότι αυτό είναι δικαίωμά του ή μπορεί να μου πούνε «δεν ήθελε να παίξει με μένα και εγώ στεναχωρήθηκα». Δεν μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου ακόμα. Δεν μπορούν.

7. Έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε κάποιον βαθμό την ενσυναίσθηση; (Μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να κάνουν υποχωρήσεις για χάρη τους;)

Δεν ξέρω. Δεν νομίζω. Κατά πόσο στην ηλικία τους μπορεί να έχουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης; Δεν ξέρω δεν θα το έλεγα. Καταλαβαίνουν τον άλλο αλλά κατά πόσο μπορούν να το νιώσουν ή να μπαίνουν στη θέση του δεν ξέρω. Πάνω σε μία ένταση και σε ένα τσακωμό και εκεί που είναι να περάσει το δικό μου ή το δικό σου ξέχασε το. Αλλά αν ένα παιδί πεινάει και δεν έχει φαγητό θα προσφερθούν όλοι να του δώσουν φαγητό.

8. Υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης στην τάξη;

Στην πλειοψηφία των παιδιών ναι υπάρχει, υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης.

9. Οι μαθητές σέβονται τους κανόνες της τάξης;

Κοίτα τους ξεχνάνε τους κανόνες της τάξης αλλά προσπαθώ να επιμένω, δηλαδή τους έχω γράψει τους κανόνες τους και τους έχω βάλει πάνω από τον πίνακα και όταν ένα παιδί παραβιάζει τον κανόνα του λέω για διάβασε τώρα τους κανόνες.

9α. Αν όχι, πώς το διαχειρίζεσαι;

Γίνομαι αυστηρότερη, γίνομαι λίγο πιο αυστηρή. Επικαλούμαι τους κανόνες τις τάξης, παλιά έκανα διάφορα, μπορεί να έβαζα τα παιδιά τιμωρίες όπως, παραπάνω γράψιμο, παραπάνω διάβασμα. Αυτό το κλασικό να κάνουν μες στην τάξη, γράψε γράψε αλλά τελικά αποτύγχανε, εννοείται αυτό.

10. Συμμετέχουν οι μαθητές στο μάθημα;

Έχω κάποιους μαθητές που ενώ γνωρίζουν και μπορούν να συμμετέχουν, δεν σηκώνουν το χέρι τους, δεν συμμετέχουν καθόλου. Ντρέπονται. Ένας βαριέται πολύ. Ο Δημήτρης ας πούμε και η Ισμήνη είναι πάρα πολύ κλειστοί, πολύ. Πάρα πολύ ντροπαλή η Ισμήνη ενώ είναι πολύ καλή μαθήτρια, μαθηματικά, γλώσσα πολύ καλή, δεν σηκώνει πότε το χέρι της. Προσπαθώ εντωμεταξύ γενικά να βάζω τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι και να μιλάνε και λέω και σε αυτά τα παιδιά αλλά δεν είναι εύκολο πάντα, δεν θέλουνε. Συμμετέχουν λίγο όταν είναι κάτι που δεν το γνωρίζουν. Όταν είναι κάτι τώρα που δεν το έχουν βιώσει τα ίδια όταν μία εμπειρία είναι πολύ μακριά από αυτά συμμετέχουν πιο δύσκολα… Προς το μεσημέρι κουράζονται και πέφτουν οι δυνάμεις τους, ενεργειακά, δεν συμμετέχουν το ίδιο. Πέφτουν οι τόνοι τους. Και ο Δημήτρης που η μαμά του ενώ όλα τα παιδιά του χωριού θα πάνε κάπου δεν το έχει πάει ποτέ σε καμιά μάζωξη και αυτό το αποδίδω ότι είναι διαφορετική ή μπορεί να φοβάται. Τα παιδιά έχουν καταλάβει ότι ο συμμαθητής τους δεν πάει ποτέ σε καμία κοινωνική εκδήλωση και δεν έχουν καταλάβει το γιατί, έχουν αρχίσει να αναρωτιούνται και με ρωτάνε «γιατί κυρία δεν έρχεται ο Δημήτρης;». Τον έχει επηρεάσει, είναι πολύ μαζεμένος, είναι πολύ ήσυχος. Το συγκεκριμένο παιδί το έχω δει και σε πολύ καλύτερες φάσεις αλλά όσο περνάνε τα χρόνια και συνεχίζει αυτή η δουλειά πέφτει. Όποτε προσπαθώ στην τάξη να τον κοινωνικοποιήσω όσο μπορώ.

11. Έχουν αυτοπεποίθηση στις ομαδικές δραστηριότητες;

Αυτό τώρα είναι ανάλογα την προσωπικότητα του παιδιού του αν θα έχει αυτοπεποίθηση και θα συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες. Η Ισμήνη ας πούμε δεν έχει. Ο Δημήτρης δεν έχει. Πολλά παιδιά είτε δεν έχουν αυτοπεποίθηση είτε δεν έχουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να συνεργαστούν ομαδικά οπότε έρχονται και οι τσακωμοί… Οπότε ναι πολλές φορές μπορεί να προκύψει διαφορά και κακή συνεργασία. Εκεί επεμβαίνω τους χωρίζω και ή τους το λύνω. Και ο Μιχάλης είναι πολύ μαζεμένος δεν είναι τόσο κοντά με τους άλλους Στα πρώτα ιχνογραφήματα ζωγράφισε την τάξη λες και είναι απλά τα έπιπλα, λες και είναι μαραγκός και φτιάχνει το σχέδιο ενός σπιτιού. Μόνο τα έπιπλα είχε ζωγραφίσει, τίποτα άλλο. Τελείως άδεια ζωγραφιά.

12. Μπορούν οι μαθητές να αυτορρυθμιστούν όταν βρεθούν σε μια συναισθηματική υπερφόρτωση (π.χ. νεύρα, θυμός, ενθουσιασμό κ.ά.);

Όχι. Ο μόνος που προσπαθεί να το κάνει, να αυτορρυθμιστεί και να αυτοπειθαρχήσει είναι ο Στάθης… Αλλά όλοι οι άλλοι το εκδηλώνουν. Έχουμε εντάσεις, κρίσεις και όταν θέλουν πολύ να περάσει το δικό τους δεν θα κάνουν πίσω, θα ξεχάσουν και τους κανόνες και τα πάντα, δεν θα καταφέρουν να αυτορρυθμιστούν και να κατεβάσουν την ένταση τους ούτε να

αυτοπειθαρχήσουν. Δεν θα καταφέρουν να το ρυθμίσουν τον εαυτό τους. Αυτό ναι έχουμε θέμα, καμία σχέση με τον Στάθη οι υπόλοιποι.

12α. Πώς και δεν έχεις δοκιμάσει να τους βάλει στο ίδιο θρανίο τη Νικολέτα με τον Γιάννη που μου έλεγες και πριν;

Ε αυτούς δεν τους έχω βάλει στο ίδιο θρανίο ακόμη να πω την αλήθεια. Αυτό μου φαίνεται λίγο τρελό πείραμα.

13. Οι μαθητές είναι ευτυχισμένοι στο περιβάλλον της σχολικής τάξης;

Ναι έτσι φαίνεται όταν δεν είναι καλά όταν κάτι τους στεναχωρεί όταν κάτι τους προβληματίζει το συζητάμε όλοι μαζί και όταν συμβεί κάτι ή όταν δεν είναι καλά είναι σε εισαγωγικά έτσι δυστυχισμένοι να το πω έτσι έρχονται και μου το λένε το οπότε και εγώ αναλόγως πράττω**.**

14. Πόσο ποιοτικό χρόνο περνάς με τους μαθητές σας και πόσο καλά τους ξέρεις;

Και να πω την αλήθεια ενώ γενικά είμαι κοντά σε αυτή την τάξη, γιατί είναι και η δεύτερη χρονιά που τα έχω και γενικά νιώθω και νιώθουν οικεία μαζί μου λόγω του ότι είχαμε τόσο πολύ καιρό το webex πιστεύω έχουμε χάσει πράγματα και θα ήθελα να έρθω πιο κοντά τους να περάσουμε πιο πολύ ποιοτικό χρόνο. Όλοι οι δάσκαλοι θα σου πουν ότι δεν είναι φτιαγμένο έτσι το σχολείο ώστε να καταφέρει να χτιστεί η παιδαγωγική σχέση ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή. Για την οποία από τα δικά μου τα χρόνια μας μίλαγαν και μας έλεγαν πόσο σημαντική είναι. Ειδικά στις τάξεις του δημοτικού για να μπορέσεις να πλησιάσεις το παιδί και να κάνεις μάθημα. Έτσι όμως όπως είναι τώρα το αναλυτικό πρόγραμμα, πολύ δύσκολα μπορείς να τη χτίσεις**.**

15. Πώς είναι οι σχέσεις σου με τους γονείς των μαθητών;

Εντάξει, είναι αρκετά καλές ε, προσπαθώ να έχω συχνή επικοινωνία μαζί τους, τους ενημερώνω για τα πάντα ανάλογα βέβαια και με το θέμα, είμαστε σε συχνή επικοινωνία.

16. Είσαι ευτυχισμένη στο περιβάλλον της σχολικής σου τάξης;

Ναι είμαι αρκετά ικανοποιημένη ειδικά αν συγκρίνεις το παλαιότερο σχολείο δηλαδή παλιότερα ήμουν σε ένα σχολείο που ήθελα να αφήσω τη δουλειά ενώ τώρα είμαι σε ένα σχολείο που είναι όλα καλά και αυτό βοηθάει στην ψυχολογία του δασκάλου γιατί παίζει ρόλο πως γυρίζει από το σχολείο, πως γυρίζει στο σπίτι.

2. Ημιδομημένη συνέντευξη εκπαιδευτικού ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – Πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης

1. Παρατήρησες διαφορές στο κλίμα της τάξης μετά την παρέμβαση;

Ναι ναι, μετά τη μετά την παρέμβαση που τελείωσες την Παρασκευή, τη Δευτέρα που πήγα στο σχολείο και μέσα σε όλη την εβδομάδα που μεσολάβησε, τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα, ήταν πολύ ενεργοποιημένα, περισσότερο από το σύνηθες, και συζητούσαν και ήταν σαν να τους είχαμε κάνει κάτι, σαν κάτι να τα έχει ενεργοποιήσει. Ήταν πιο ενεργοποιημένα και ο βιορυθμός τους σαν να είχε τονωθεί. Αυτό παρατήρησα σαν πρώτη ανάγνωση την πρώτη εβδομάδα μετά την παρέμβαση. Και ήταν πάρα πολύ όμορφο, ήταν πάρα πολύ ωραίο. Κάτι τέτοια πάντα πιάνουν τόπο.

2. Ήταν πιο εύκολο να διαχειριστείς την τάξη μετά την παρέμβαση;

Η αλήθεια είναι ότι επειδή ήταν έτσι πιο ενεργοποιημένα και είχανε περισσότερη εγρήγορση, ήταν πιο εύκολο να τα διαχειριστώ ,επειδή έχουμε δουλέψει πολύ και το θέμα των κανόνων. Όταν τους υπενθύμιζα ότι τώρα πρέπει να ηρεμήσουν, να χαλαρώσουν και να πέσουν οι τόνοι για να κάνουμε μάθημα γρήγορα μπορούσαν να συντονιστούν. Εύκολα δηλαδή. Επίσης ο Γιάννης και η Νικολέτα είχαν προβλήματα στη μεταξύ τους σχέση. Υπήρξε διάφορά και βελτίωση. Ήταν μια χαρά και μας δήλωσαν και οι δύο ότι γίνανε φίλοι. Παρατήρησα ότι μέσα στις παρεμβάσεις, συνέπεσε και να αλλάξουν θέσεις και να καθίσουν μαζί. Η Νικολέτα βέβαια από ότι θυμάσαι αρνιόταν στην αρχή, αλλά τελικά έκατσε. Το ζόρι της ήταν στην αρχή να κάτσει, μετά τα 10 πρώτα λεπτά που πέρασαν ήταν μία χαρά και σταμάτησε η Νικολέτα να παραπονιέται ότι θέλει να αλλάξει θέση και κάθονται ακόμα μαζί. Γενικά τα παιδιά ακούν και τηρούν τις οδηγίες πολύ περισσότερο. Ναι πολύ. Η διαφορά φαίνεται.

3. Δημιουργήθηκε κάποια ένταση ή κάποια κρίση στην τάξη κατά τη διάρκεια της παρέμβασης;

Η ένταση ήταν αυτή που σου ανέφερα και πριν με τη Νικολέτα και την άρνησή της να καθίσει με τον Γιώργο που ξεπεράστηκε πολύ γρήγορα και κύλησε η γειτόνευσή τους πολύ καλά. Το άλλο που θυμάμαι είναι με τη Νικολέτα και το δωράκι από την καθηγήτρια που έκλαιγε πάρα πολύ και κατέβασε τα μούτρα. Θυμάσαι.

3α. Αν υπήρχε ένταση πώς τη διαχειρίστηκες;

Όσον αφορά τη Νικολέτα πήγαμε στην καθηγήτρια των αγγλικών τη ρώτησα εγώ, μπροστά στη Νικολέτα γιατί δεν πήρε δωράκι η Νικολέτα και μου εξήγησε η κυρία των Αγγλικών το γιατί. Έτσι είδαμε ότι δεν ίσχυε αυτό που υποστήριζε η Νικολέτα ότι ήταν μία χαρά διαβασμένη και δεν πήρε το αυτοκόλλητο. Δεν ήταν διαβασμένη και για αυτό και δεν το πήρε. Η κυρία των αγγλικών εξήγησε αυτό το λόγο στη Νικολέτα, το κατάλαβε εκείνη τη στιγμή, ηρέμησε και το δέχτηκε. Καταλήγοντας με συζήτηση, κουβέντα, επεξήγηση αλλά και με αλλαγή θέσεων σε παιδιά που είχαν μεταξύ τους οι εντάσεις στην προσπάθεια να τα φέρουμε κοντά.»

4. Οι σχέσεις των μαθητών μετά την παρέμβαση βελτιώθηκαν, χειροτέρεψαν ή παρέμειναν ίδιες;

Αυτό που είπαμε με τη Νικολέτα και τον Γιώργο, που βελτιώθηκαν και είναι ακόμα μαζί και έχουν σταματήσει να λογομαχούν και να τσακώνονται. Αυτό. Και η Μαρία με τη Νικολέτα που τσακωνόταν πολύ, ήρθαν πιο κοντά, είναι μία χαρά οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι σχέσεις γενικά βελτιώθηκαν πάρα πολύ με τις παρεμβάσεις γιατί δόθηκε επανειλημμένως και για πολλές μέρες και σε καθημερινή βάση, η ευκαιρία να παίξουν όλοι μαζί να γελάσουν πάρα πολύ, να χαρούν. Ενθουσιάστηκαν, είδαν τους συμμαθητές τους σε άλλες καταστάσεις, σε άλλες δραστηριότητες, σε άλλες συνθήκες και σε άλλα πλαίσια, και αυτό ξέρεις τους ένωσε πολύ και ακόμη πιο πολύ με τη συζήτηση αυτή που έγινε στο πλαίσιο της παρέμβασης σου, που ακούστηκαν έτσι πολλές λεπτομέρειες για πολλά παιδιά που δεν τα γνώριζα ούτε εγώ η ίδια αυτά. Γενικά πολλές παρεμβάσεις βελτίωσαν τις σχέσεις όλων μέσα στο σχολείο και παρεμβάσεις που δεν το περίμενα, όπως για παράδειγμα η μουσική στα διαλείμματα που λέω οκ εντάξει τι μπορεί να αλλάξει, και όμως οι δασκάλες χορέψαμε οι μαθήτριες αλλά και κάποια αγόρια χορεύανε, έγινε πολύ χαβαλές. Οι δασκάλες ζητούσαμε ότι να ναι παραγγελιές. ... Εγώ ζητούσα κρητικά και θα συνεχίσω να ζητάω, ενθουσιάστηκα που χορέψαμε με τα παιδιά συρτό!!!.... Ε, ξέρεις τώρα όλο αυτό ενδυναμώνει τις σχέσεις. Και τώρα που λέμε για τη σχέση των μαθητών θα ήθελα σίγουρα να αναφέρω και αυτό με τη συνάντηση. Γενικά αυτό με τη συνάντηση θα μπορούσε να είναι μία δραστηριότητα εισαγωγική για να καταλάβει ο δάσκαλος που βρίσκονται τα παιδιά του μεταξύ τους πώς είναι οι σχέσεις τους, γιατί είδες που παρατηρήσαμε ότι κάποια παιδιά με κάποια δεν χαιρετιόντουσαν τόσο πολύ μεταξύ τους και αποφεύγανε το ένα το άλλο ενώ άλλα ήταν μες στην τρελή χαρά και καταλάβαμε για κάποιες συμπάθειες και τα λοιπά το θυμάσαι; Να μη μιλήσω για το τελευταίο σημείο στον τελευταίο χαιρετισμό που έπρεπε να χαιρετήσει ο ένας τον άλλον ανάλογα με το πώς ένιωθε για εκείνον και είδαμε ότι άλλοι ξέρω εγώ ήταν πιο αγριεμένοι, οι χαιρετισμοί ήταν σαν την έλεγε ο ένας τον άλλον, άλλοι χαιρετισμοί πιο απόμακροι, άλλοι πάλι μες στη γλύκα και το μέλι και σταθήκαμε και εκεί και συζητήσαμε κάποια πράγματα που τελικά προέκυψαν κάποια θέματα από το παρελθόν που βγήκανε με τον Κωστή και τη Γιώτα για παράδειγμα και κάτσαμε και τα λύσαμε.

5. Αν υπήρχαν περιστατικά επιθετικότητας στην τάξη, αυτά αυξήθηκαν, μειώθηκαν ή παρέμειναν ίδια μετά την παρέμβαση;

Κοίτα τώρα, ο Γιάννης που στα διαλείμματα πάει και τα βάζει με τους μεγάλους και παίζει ξυλιές και είναι σύνηθες για τον Γιάννη αυτό, μετριάστηκε αυτό και βελτιώθηκε. Πιστεύω το γεγονός ότι τα βρήκε περισσότερο με τους συμμαθητές του, με τους οποίους δεν είχε πολύ

καλή σχέση, και επειδή με αυτή την παρέμβαση βελτιώθηκε η σχέση του με τους συμμαθητές του, σταμάτησε να ασχολείται με τα μεγαλύτερα παιδιά και να πηγαίνει να τα τσιγκλάει και τα λοιπά, γιατί άρχισε να περνάει ποιοτικό χρόνο τους συμμαθητές του. Εγώ πιστεύω ότι αυτό βοήθησε γιατί παίζει πιο πολύ μαζί τους ενώ πριν δεν τα έβρισκε μαζί τους και τους παράταγε και πήγαινε από κει και τσίγκλαγε τους μεγάλους. Άρα βελτιώθηκε αυτό τις δύο εβδομάδες αυτές, ναι βελτιώθηκε**.** Ναι φάνηκε η διαφορά.

6. Οι μαθητές εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον περισσότερο μετά την παρέμβαση;

Κοίτα έχτισαν πολύ καλή σχέση εμπιστοσύνης. Καλύτερη από ότι είχαν πριν, στη διάρκεια αυτών των δύο εβδομάδων. Μέσω δηλαδή των παρεμβάσεων των δραστηριοτήτων, όπως αυτή της βροχής και τα λοιπά ενδυναμώθηκε η μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Ενδυναμώθηκε.

7. Πιστεύεις ότι η επικοινωνία σου με τους μαθητές και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών βελτιώθηκε;

Η επικοινωνία βελτιώθηκε σημαντικά! Όσο καλή και να είναι η επικοινωνία σου με τους μαθητές μέσα από μία τέτοια δράση και μία τέτοια παρέμβαση που έκανες, σίγουρα θα βελτιωθεί ακόμα περισσότερο. Πίστευα ότι γνώριζα τους μαθητές μου και ότι και οι ίδιοι γνωρίζονται μεταξύ τους, αφού μάλιστα κάνουν και παρέα εκτός σχολείου, όμως η συζήτηση αυτή για την ανίχνευση της πολιτιστικής ταυτότητας τους, μου άνοιξε τα μάτια. Συζητήσαμε από σημαντικά πράγματα μέχρι και απλά και πιο μικρά όπως αυτό που είπανε τι προτιμούν να τρώνε τις γιορτές ή κάποια παραδοσιακά έθιμα που μπορεί να έχει ο καθένας και πραγματικά εμβαθύναμε πολύ και ανακαλύψαμε πολύ σημαντικά πράγματα ο ένας για τον άλλον. Γνωρίζοντας το υπόβαθρο τους μπορώ σαν εκπαιδευτικός να κατανοήσω καλύτερα κάποιες συμπεριφορές και να βοηθήσω τους μαθητές μου. Οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από αυτή τώρα τη διαδικασία ανακάλυψαν πολλά κοινά που είχαν μεταξύ τους, και αυτό ανάπτυξε την αίσθηση της κοινότητας της τάξης. Μετά παρατήρησα στο διάλειμμα μαθητές που δεν ήταν τόσο κοντά, όταν ανακάλυψαν και οι δύο ότι προέρχονται από μονογονεϊκή οικογένεια, να έρχονται πιο κοντά. Γενικά όταν η διαχείριση της τάξης γίνεται σωστά και αποτελεσματικά υπάρχει πολύ περισσότερος χρόνος για να βελτιώσεις την επικοινωνία σου με τους μαθητές σου και να περάσεις ποιοτικό χρόνο με τους μαθητές σου. Αντίθετα όταν όλη μέρα την τρως για να μπορέσεις να βάλεις τάξη, να ασχοληθείς με το να συμμετέχει λίγο παραπάνω ο ένας μαθητής, με το αν θα μπορέσουν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, με τα βασικά πράγματα που χρειάζεται να έχει μία τάξη, ε, δεν σου μένει χρόνος για να συνδεθείς πιο βαθιά με τους μαθητές σου. Όταν αυτά λυθούν, και όπως είδαμε μέσα από αυτήν την ολιστική παρέμβαση υπάρχουν τρόποι για να λυθούν και άλλα ζητήματα της τάξης. Όταν λοιπόν αυτά λυθούν, αυτόματα βελτιώνονται και αλλά πιο σημαντικά. Η επικοινωνία με τους μαθητές, η σχέση

σου με τους μαθητές, η αγάπη που έχετε, αλλά και άλλες ικανότητες τους βελτιώνονται πολύ σημαντικά, όπως θα πω η ενσυναίσθησή τους, η κριτική τους σκέψη και αποκτούν και ψυχική ανθεκτικότητα. Δηλαδή κοινώς η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης μου έδειξε ότι όταν συμβαίνει, λύνονται τα πρακτικά ζητήματα που έχεις στο μυαλό σου αλλά ταυτόχρονα λύνονται και πιο ουσιαστικά θέματα. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης είδα ότι είναι προς όφελός τους και στη σχέση μας και στη σχέση μεταξύ τους και στη διεξαγωγή του μαθήματος.

(……..)

18. Θεωρείς ότι με αυτή την παρέμβαση παραλείφθηκαν σημαντικές παράμετροι της διαχείρισης τάξης;

Εννοείς εκμάθηση κανόνων, ανάπτυξης, συνεργατικότητας. Όχι είχες συμπεριλάβει όλες τις παραμέτρους της διαχείρισης της τάξης. Βασική παράμετρος η εκμάθηση κανόνων για την οποία βρήκαμε πολλές ευκαιρίες να τους μιλήσουμε και μέσα από πολλές δραστηριότητες… Παρόλο που η κάθε παρέμβαση και η κάθε δραστηριότητα δίνει μεγαλύτερο βάρος σε κάποια πτυχή της διαχείρισης της τάξης, όπως μερικές που δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην ανάπτυξη της συνεργασίας ή κάποιες που δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον εσωτερικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών ή η συζήτηση που αφορά για την ποιοτική σχέση και την εμβάθυνση, όλες όμως οι παρεμβάσεις από τις δραστηριότητες μέχρι τα πράγματα που κάναμε όλη μέρα, κάθε μέρα όπως ήταν οι χαιρετισμοί, η μουσική στα διαλείμματα, εμπεριείχαν λίγο από όλες τις πτυχές της διαχείρισης της τάξης. Πιστεύω ότι το προσέγγισες πάρα πολύ καλά το όλο θέμα, πολύ καλά.

19. Σε βοήθησε γενικά αυτή η παρέμβαση ώστε να έχεις μια αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης;

Εννοείται ότι βοήθησε η παρέμβαση. Εννοείται ότι πάντα τέτοιες παρεμβάσεις είναι εξαιρετικές. Είναι προς όφελος των παιδιών και αλήθεια μακάρι να μπορούσαμε να κάνουμε πιο συχνά τέτοιες παρεμβάσεις, όλες τις τάξεις. Μη σου πω ότι έπρεπε να είχαμε ένα τέτοιο πρόγραμμα που να αφορά τη διαχείριση της τάξης στην αρχή κάθε χρονιάς ώστε να βοηθιέται ο εκπαιδευτικός από την αρχή της χρονιάς. Να έχει μία βοήθεια και να μαθαίνει κάποιους τρόπους για να διαχειρίζεται την τάξη του για να μπορέσει να κυλήσει και πολύ καλύτερα όλη η χρονιά. Να μπορέσει να κάνει όντως μάθημα όλη τη χρονιά και τα παιδιά να μαθαίνουν ουσιαστικά. Και σε μένα που η τάξη ήταν γενικά σε καλό επίπεδο μας πήγε δέκα βήματα παραπέρα. Δηλαδή πιστεύω ότι αυτές οι παρεμβάσεις, είτε έχεις μία μέτρια, μία καλή τάξη είτε μια χάλια, μόνο καλό θα δεις. Δεν είναι ότι έχω μία μέτρια ή μία καλή τάξη άρα δεν μου χρειάζεται η ενασχόληση με τη διαχείριση της, φυσικά και σου χρειάζεται γιατί τελικά όπως

είδαμε η διαχείριση τάξης δεν είναι μόνο να βάλεις στη σειρά τα παιδιά και να κάθονται ήσυχα. Ok μπορεί αυτό (πιο δύσκολα βέβαια) να το καταφέρεις χρησιμοποιώντας και πιο παλιές προσεγγίσεις διαχείρισης τάξης αλλά θα εξαλείψεις απλά το σύμπτωμα και θα σου πάρει και πιο πολύ καιρό και ενδέχεται και να έχεις μια πιο παγωμένη τυπική σχέση με τους μαθητές σου, που αυτό σημαίνει ότι δεν θα μπορείς να τους βοηθήσεις σε άλλα επίπεδα όπως για παράδειγμα να σου ανοιχτούν για κάτι που περνάνε ή για τα συναισθήματα τους. Με αυτήν την προσέγγιση διαχείρισης τάξης όχι μόνο είχαμε εξαιρετικά γρήγορα αποτελέσματα αλλά μου άρεσε πολύ το ότι προσπαθούσαμε να εντοπίσουμε την πηγή του προβλήματος και να δούμε πιο βαθιά στον μαθητή τι του συμβαίνει και μπορεί να φέρεται ανάλογα, και προσπαθήσαμε από μέσα προς τα έξω να αλλάξουμε συμπεριφορές. Επίσης αυτή η προσέγγιση διαχείρισης τάξης έδωσε βάση και σε τόσες άλλες διαφορετικές πτυχές που αφορούν τον μαθητή και τη σχολική του ζωή που άλλες δεν δίνουν. Σε μαθαίνει να φροντίζεις να συμμετέχουν οι μαθητές, να φροντίζεις οι μαθητές να νιώθουν ότι ανήκουν σε μία κοινότητα και δεν είναι κανείς είναι απέξω, να φροντίζεις να ενισχύεις την αυτοπειθαρχία και την αυτορρύθμιση τους. Με βοήθησε επίσης πάρα πολύ και στην υπακοή των κανόνων, γιατί κάποια παιδιά δεν έλεγαν να τους σεβαστούν. Το κλίμα της τάξης είναι πολύ πιο ήρεμο ,είδα τρομερή βελτίωση… Στο σχολείο που ήμουν (που ήταν τεράστιο σχολείο) είχαμε τάξεις που δεν μπορούσες να κάνεις τα παιδιά καλά με τίποτα. Αν τους κάνεις μια τέτοια παρέμβαση διαχείρισης τάξης πιστεύω ότι θα μπορούσαν να γίνουν τρομερά πράγματα και θα μπορούσε να βοηθήσει πάρα πολύ το κλίμα της τάξης και η διαχείριση τάξης θα μπορούσε να βοηθήσει να δεθούν τα παιδιά μεταξύ τους και με τον δάσκαλο και να εξαλείψει κάποια προβλήματα. Γενικά τυχόν προβλήματα που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της τάξης, με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, με καυγάδες και με κλίκες, μόνο με τέτοιες παρεμβάσεις λύνονται. Μόνο μέσω μιας αποτελεσματικής διαχείρισης τάξης λύνονται, δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Αν τα παιδιά δεν αγαπιούνται μεταξύ τους, αν δεν αγαπάνε τον δάσκαλο, δεν υπάρχει καλό κλίμα, δεν έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους, ξέχασε το μάθημα. Δεν θα κάνεις μάθημα καθόλου, ενώ αν έχεις μία τάξη αγαπημένη, ένα ωραίο κλίμα, ωραίες σχέσεις με το δάσκαλο, το μάθημα κυλάει πολύ πιο εύκολα για αυτό εγώ πιστεύω ότι μία σχολική χρονιά οφείλουμε να την ξεκινάμε με τέτοιες δραστηριότητες πάντα και εφόσον δούμε ότι έχουμε πάει την ομάδα της τάξης μας σε ένα επίπεδο σωστό και την έχουμε δέσει μετά να μπαίνουμε στα μαθήματα. Την πρώτη εβδομάδα ούτως ή άλλως είσαι χαλαρά. Οι πρώτες δύο εβδομάδες λοιπόν να αφιερώνονται σε δραστηριότητες που δένουν την ομάδα. Αυτός πρέπει να είναι ο πρωταρχικός σκοπός. Συν ότι στο δημοτικό πρώτα μας ενδιαφέρει τι χαρακτήρες θα φτιάξουμε και τι ανθρώπους και μετά τα μαθήματα. Αν τα παιδιά μεταξύ τους

δεν παίξουν, δεν νιώσουν να αναγνωρίζονται, αν δεν έχει έρθει κοντά τους η δασκάλα τους, μην περιμένουμε προκοπή στα μαθήματα. Εδώ ενήλικες είμαστε και πάμε να συμμετέχουμε σε μία ομαδική δραστηριότητα και βλέπεις ότι αν δεν δεθεί καλά η ομάδα, δεν μπορούμε να κάνουμε επί της ουσίας πράγματα, σκέψου τα παιδιά. Αν δεν δεθεί η ομάδα και αν δεν φτιαχτεί ο τρόπος που διαχειρίζεσαι την τάξη τα μαθήματα δεν νομίζω ότι πιάνουν τόπο.

20. Τι άλλο θα ήθελες να προσθέσεις θετικό ή αρνητικό σε σχέση με την παρέμβαση;

Έχω να καταθέσω θετικές εμπειρίες μόνο. Θετικά αποτελέσματα είδα και πήρα πάρα πολλές ιδέες τις οποίες θα ήθελα να τις επαναλάβω και να τις κάνω και σε άλλες τάξεις και άλλες φορές και επίσης μου έδωσε αφορμή όλο αυτό να ψάξω για ακόμα περισσότερες ιδέες και τρόπους να διαχειριστώ καλύτερα την τάξη μου, στη βιβλιογραφία και γενικά. Μου έδωσες ένα σπόρο για να ψάξω παραπάνω. Είναι ένα έναυσμα που μου έδωσες για να ψάξω να βρω κι άλλες παρόμοιες παρεμβάσεις και δραστηριότητες. Συνειδητοποίησα ότι η διαχείριση της τάξης έχει πολύ υλικό από πίσω και δυστυχώς στα ελληνικά σχολεία το παραμελούμε πλήρως. Και έχει τόσα πολλά. Σχέσεις μεταξύ των δασκάλων, σχέσεις μεταξύ μαθητών, εξάλειψη επιθετικότητας. Η διαχείριση τάξης ασχολείται με όλα τα ζητήματα που προκύπτουν στην τάξη τα οποία δεν σε βοηθούν να έχεις μία ήρεμη και συγκεντρωμένη τάξη για να μπορείς να κάνεις μάθημα. Όπως είδαμε και μέσα από την παρέμβαση μπορεί να υπάρχουν και άλλα πράγματα που μπορεί να κάνουν έναν μαθητή να μην είναι συγκεντρωμένος. Θυμάσαι ας πούμε τον Σταύρο που είχε θέματα προσωπικά και για αυτό δεν μπορούσε να μείνει συγκεντρωμένος, όπως και τον Γιάννη και ίσως σε μία διαφορετικού τύπου διαχείριση τάξης, αυτήν την πιο παλιά που ξέραμε εμείς να έκανε τα παιδιά να κάθονται ήσυχα αλλά και πάλι θα κοιτάει το παράθυρο και θα σκέφτεται άλλα, θα είναι αλλού, δεν θα καταφέρεις να το κάνεις να συγκεντρωθεί. Πρέπει να ψάξεις την αιτία και το δεις πιο βαθιά για να μπορέσεις να κερδίσεις το παιδί και να το βοηθήσεις. Και αυτό που έκανες με τις κορδέλες θα ήθελα να το επαναλάβω σε κάθε αρχή της χρονιάς. Το κρατάω να ξέρεις Πάντα θα το κάνουμε την πρώτη μέρα ή έστω ρε παιδί μου τη δεύτερη. Θα τους πηγαίνω κορδέλες και θα το κάνουμε αυτό για να ξεκινάμε όμορφα τη χρονιά μας να στολίζουν έτσι το σημείο που θα κάθονται. Οι κορδέλες έχουν παραμείνει εννοείται έτσι όμορφα στην τάξη μας, έφυγες εσύ και έχουν μείνει οι κορδέλες. Έχουμε δημιουργήσει ένα πολύ όμορφο σκηνικό και βλέποντας τις με παραπέμπουν στο πρόσωπό σου, λέω «αχ η Ελένη είναι εδώ». Ναι. Αλλά πέρα από αυτό που είναι πολύ όμορφο γιατί ήταν όντως πολύ δυνατή η παρουσία σου και όλα αυτά που μας έκανες. Άφησες και το ίχνος σου με αυτό τον τρόπο, είναι το αποτύπωμα σου. Όπως και με τους χαιρετισμούς. βέβαια που ήταν μία φοβερή εμπειρία για όλους μας και για μένα και για τα παιδιά. και πήγε πάρα πολύ καλά

όπως το είδες και εσύ. Καλά δεν ανέφερα αυτό με την εφημερίδα που ξετρελάθηκα!! Εντάξει θεωρώ όταν ήταν κορυφαίο αυτό!!! Μπαμ μπαμ μέσα σε 20 λεπτά μισή ώρα φτιάχτηκε ολόκληρο βιβλιαράκι!!! Τρελάθηκα!! Έφτιαξαν ένα ολόκληρο βιβλιαράκι το οποίο πλούτισαν και τις επόμενες μέρες!! Ενθουσιάστηκα με την εφημερίδα της τάξης το αποτέλεσμα βγήκε μοναδικό και είναι κάτι που σίγουρα από δω και πέρα και αυτό θα το κάνω κάθε χρονιά με τους μαθητές μου!! Το βιβλιαράκι. Επίσης και τα παιδιά το θέλανε να συνεχιστεί η παρέμβαση, να σημειωθεί αυτό ε;. Να το σημειώσεις. Μια παρέμβαση θα έχω από εσένα για την αρχή της χρονιά και μια για το τέλος οι κορδέλες και εντάξει τρομερές και οι δυο όλες βέβαια αλλά αυτές οι δυο εντάξει.

21. Θα έκανες κάποιες αλλαγές στην παρέμβαση;

Να σου πω εγώ θα τις κρατούσα όλες τις δραστηριότητες, όλες, και όλα τα σημεία της παρέμβασης. Η μόνη αλλαγή που θα έκανα είναι ότι θα έψαχνα να βρω κι άλλα να κάνω, δηλαδή τόσο πολύ έτσι με ζέστανες και μου άνοιξες την όρεξη ρε παιδί μου αυτό θα έκανα και άλλα λοιπόν, θα έψαχνα να βρω και άλλα ακόμα πιο πολλά και όλη τη χρονιά. Η μόνη αλλαγή ήταν ότι δεν θα συνέχιζα το ημερολόγιο για την επικοινωνία, αυτό με τους γονείς λόγω του Viber. Οι γονείς είναι λίγοι και έχουμε άμεση και τακτική επικοινωνία. Γενικά ήταν μία εξαιρετικά όμορφη παρέμβαση, εξαιρετικά όμως όμορφη. Άφησε σε όλους μας πάρα πολύ ευχάριστα συναισθήματα, πιστεύω και σε σένα να σου άφησε. Δημιούργησε σε όλους μας απίστευτες αναμνήσεις, μια πολύ μεγάλη αποσκευή και αυτή να έχεις όμορφες αναμνήσεις με τους μαθητές σου, με τους δασκάλους σου, να έχεις έτσι ρε παιδί μου καλές αναμνήσεις από το σχολείο, να σκέφτεσαι σχολείο και να σκέφτεσαι χαρά, και να μη σκέπτεσαι σχολείο και να λες «Παναγία μου πως θα πάω αύριο πάλι στο σχολείο». Που το κάνουν ξέρεις, πολλά παιδιά το έχουν αυτό και πολλοί δάσκαλοι, ναι. Γενικά Ελένη ήταν τρομερό όλο αυτό που έκανες για μας, αλήθεια, νιώθω πάρα πολύ τυχερή που ρε παιδί μου έκανες αυτή την παρέμβαση στην τάξη μου γιατί έτσι μας έδωσες μία πάρα πολύ μεγάλη χαρά και βιώσαμε μία πρωτόγνωρη εμπειρία μέσα από όλο αυτό και εγώ και τα παιδιά. Μας έφερες έτσι πολλή χαρά πολύ ενθουσιασμό, άλλαξες ρε παιδί μου την καθημερινότητα μέσα στην τάξη μας. Ήταν και αυτά πολύ δεκτικά, συνεργάστηκαν πάρα πολύ καλά και θέλω να σου πω πάρα πολύ σε ευχαριστούμε!!!! Πάρα πάρα πολύ σε ευχαριστούμε και θέλω να σε καλέσω σου κάνω έτσι πρόταση επίσημη να έρχεσαι μία φορά το χρόνο στην τάξη μου. Αλήθεια λέω, να σου πω κάτι αν δεν τα πίστευα όλα αυτά δεν θα τα έλεγα τα πιστεύω και τα είδα και με τα μάτια μου, πώς να σου πω, είδα τη διαφορά είδα τη χαρά, είδα τον ενθουσιασμό στα μάτια των παιδιών. Μπράβο Ελένη μου σε ευχαριστούμε πάρα πολύ και του χρόνου θα σε περιμένω για μία παρόμοια παρέμβαση!!!

Παράρτημα 2: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημιδομημένων Συνέντευξεων μαθητών

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

3. Ημιδομημένες συνέντευξεις μαθητών ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – Πληροφορίες που αφορούν το κλίμα της τάξης πριν την παρέμβαση.

Υποκείμενο 1: Μαθήτρια της τάξης

1. Τις περισσότερες φορές είσαι χαρούμενη στην τάξη, είσαι στεναχωρημένη ή αγχωμένη;

Είμαι χαρούμενη, όμως υπάρχει μία διαφωνία με τον Γιάννη ένα συμμαθητή μου που δεν έχουμε και την καλύτερη επαφή για την ακρίβεια δεν έχουμε καθόλου πολλή επαφή, είμαστε πολύ απομακρυσμένοι και πολλές φορές έχω καταλάβει ότι δεν είναι και ο καλύτερος εαυτός που θα μπορούσα για να λύσω μία φιλία είναι λίγο δύσκολο να τα καταφέρω.

2. Τα πας καλά με τους συμμαθητές σου;

Έτσι και έτσι, μόνο που με την Ελπίδα δεν έχουμε και τον καλύτερο εαυτό διότι ένα κορίτσι μας χώριζε δηλαδή όταν πήγε να παίξει μαζί μου αυτό το κορίτσι την έπαιρνε και την τραβούσε για να παίξουν κάτι άλλο μαζί, διότι αυτό το κορίτσι δεν είχε πολλή επαφή μαζί μου και τότε η επαφή συνηθίστηκε με αυτό το κορίτσι και δεν έχει και την καλύτερη επαφή μαζί μου.

3. Εκτός από σένα τα άλλα παιδιά πώς τα πάνε μεταξύ τους;

Εμμ τα πάνε καλά…. και με τη Χριστίνα…

3α. Με τη Χριστίνα τι έγινε;

Δεν τα πάμε και τέλεια διότι να δεν είμαστε και οι καλύτερες φίλες δεν έχουμε απλά την επαφή που θα χρειαστούμε για να είμαστε κοντά σε φίλες.

3β. Με κάποιον άλλον; Με κάποιον άλλο συμμαθητή σου, οτιδήποτε άλλο έχεις να μου πεις;

Παλιά δεν είχα τόσα επαφή με ένα συμμαθητή μου γιατί μαλώναμε πολύ συχνά. Το Γιάννη, είχαμε μία κόντρα, πολύ κακές επαφές. Έκανε πολλές αδικίες μας κατηγορούσε, φώναζε και κάθε φορά που θύμωνα έφευγε και έλεγε ότι το παιχνίδι θα καταστραφεί επειδή εγώ φεύγω. Πέρασα κάποιες φορές τσακωμούς με τη Χριστίνα. Ο Γιάννης τσακώνεται συνέχεια με την

τρίτη δημοτικού. Αλλά και με εμάς τσακώνεται, γιατί πριν καιρό παίζαμε πατητό και ο Γιάννης έκανε αταξίες και αδικίες. Πριν καιρό παίζαμε γίγαντες και εγώ έκανα κάπως μία κίνηση να το σταματήσω και δεν είχα προσέξει πως ο Γιάννης είχε γίνει και αυτός γίγαντας και πήγα να τον πιάσω και αυτός μου έκανε μία κίνηση και έτσι έμαθα μία κίνηση τη μούντζα. Δύο παιδιά τα πάνε πολύ καλά και είναι κολλητοί ο Μιχάλης και ο Στάθης αλλά δεν κάνουν παρέα τους άλλους, τα άλλα αγόρια. Συγκεκριμένα μπορεί να γίνει ένας τσακωμός που εγώ μπορεί να μην τον έχω ακούσει αλλά θα τον μάθω μετά από τα παιδιά και από αυτά που θα δω από το πώς φέρονται….. Ο Γιάννης έχει μπλεξίματα με τους μεγάλους έχει μπερδέματα με τα μεγάλα παιδιά το παίζει και καλά μάγκας το παίζει ότι είναι πιο μάγκας ότι είναι πιο έξυπνος και τα μεγάλα παιδιά του πάνε λίγο κόντρα και τα ονόματα των παιδιών είναι Παύλος και Χρήστος. Τσακώνονται έχουν πάρα πολλά μπερδέματα και πιστεύω ότι δεν θα είναι εύκολο για να λυθούν γιατί είναι λίγο σοβαρά.

4. Συνεργάζεστε καλά μεταξύ σας;

Συνεργαζόμαστε ίσα-ίσα δεν έχουμε και την καλύτερη επαφή, θα ήθελα να σας αναφέρω ότι και με την τρίτη τάξη δεν έχουμε πάρα πολλή επαφή. Δεν κάνουμε συνέχεια ομαδικές δραστηριότητες και έτσι δεν έχουμε την καλύτερη επαφή.

5. Προσέχετε πάντα στην τάξη;

Εγώ μερικές φορές βαριέμαι και σηκώνομαι μερικές φορές από την καρέκλα.

6. Τι μπορεί να σας κάνει να μην προσέχετε στην τάξη;

Να εγώ προσέχω πιο πολύ σε τραγουδάκια σε παιχνιδάκια σε μερικές δραστηριότητες σε κάτι που με ενδιαφέρει πολύ σε κάτι που μπορεί να είναι μάθημα αλλά να είναι κάτι σοβαρό και να είναι κάτι που πάρα πολύ θέλω να μάθω, να σε τέτοια.

6α. Έχεις κάτι άλλο να προσθέσεις εδώ;

Όχι.

7. Τι θα ήθελες να αλλάξει στον τρόπο της δασκάλας ή στη συμπεριφορά των συμμαθητών σου;

Της δασκάλας θα ήθελα να πω ότι μας βάζει πάρα πολλά μαθήματα είναι πάρα πολύ καλή και δεν θέλω να αλλάξω κάτι άλλο. Θα ήθελα να αλλάξω ότι στο σχολείο πάρα πολλά παιδιά κάνουν πάρα πολλές αταξίες. Και εγώ σκέφτηκα να φτιάξουμε ένα χώρο, ένα χώρο όπου τα παιδιά θα μπαίνουν τιμωρία όταν κάνουν ένα κακό στο σχολείο δηλαδή πετάω κάτω ένα σκουπίδι και λέω, άστο, και το πετάω κάτω, θα μπω στην τιμωρία για λίγη ώρα και θα υπάρχουν συρταράκια που θα γράφουν τιμωρίες ή που θα λένε μάζεψε όλα τα σκουπίδια ή κάνε κάτι.

7α. Κάτι άλλο θα ήθελες να αλλάξει, κάτι άλλο εκτός από αυτό που μου είπες με τις τιμωρίες;

Θα ήθελα να υπάρχει ένας χώρος που θα μπορούν οι τάξεις να ενωθούν δηλαδή η δική μας τάξη με την τρίτη διότι δεν έχουμε την καλύτερη επαφή, σας το ξαναλέω αυτό, και θα θελα να υπάρχει ένας χώρος που θα μπορούμε εμείς οι δύο τάξεις να ενωθούμε και να κάνουμε φιλίες. Φιλίες, ομαδικά παιχνίδια για να γίνουμε φίλοι.

7β. Έχεις κάτι άλλο να συμπληρώσεις ;

Θα ήθελα να συμπληρώσω το σχολείο μου είναι πάρα πολύ καλό και η θέση της τιμωρίας πραγματικά θα ήθελα να είναι στο σχολείο μας όμως δυστυχώς δεν έχει γίνει, ας ελπίσουμε εγώ θα ελπίζω δηλαδή ότι θα γίνει.

<u>Υποκείμενο 2:</u> Μαθητής της τάξης

1. Τις περισσότερες φορές είσαι χαρούμενος στην τάξη, στεναχωρημένος ή αγχωμένος;

Είμαι χαρούμενος γιατί κάνω μάθημα αλλά θέλω να έχει περισσότερη ησυχία.

2. Τα πας καλά με τους συμμαθητές σου;

Κάποια παιδιά τσακώνονται και τα περισσότερα είναι εντάξει.

2α. Γιατί τσακώνονται όταν τσακώνονται;

Ο καθένας θέλει να κάνει το δικό του.

3. Εκτός από σένα τα άλλα παιδιά πώς θα πάνε μεταξύ τους;

Εξαρτάται όπως ο Γιάννης με τον Παύλο αλλά και το Χρήστο που τσακώνονται.

3α. Τσακώνονται συχνά;

Κάθε μέρα.

3β. Για ποιον λόγο όταν τσακώνονται τσακώνονται;

Γιατί τους πειράζει ο Γιάννης.

4. Συνεργάζεστε καλά μεταξύ σας;

Έτσι και έτσι.

5. Προσέχετε πάντα στην τάξη;

Όχι πάντα.

5α. Και όταν δεν προσέχετε για ποιον λόγο μπορεί να μην προσέχετε;

Γιατί κάποια παιδιά μιλάνε κάνουν φασαρία και δεν μπορώ να συγκεντρωθώ και κάποιες φορές βαριέμαι.

6. Τι θα ήθελες να αλλάξεις τον τρόπο της δασκάλας ή στη συμπεριφορά των συμμαθητών σου;

Όταν κάποια παιδιά τσακώνονται να πηγαίνουν να το λύνουμε και όταν κάποια είναι πολύ κακά να πηγαίνουν στο γραφείο του διευθυντή και να τους βάζουν τιμωρία.

4. Ημιδομημένες συνεντεύξεις μαθητών ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – Πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης.

Υποκείμενο 1: Μαθήτρια της τάξης

1. Σου άρεσαν οι αλλαγές στην τάξη ή όχι;

Μου άρεσαν πάρα πολύ, θα ήθελα να σας πω ότι τα τρία από τα αγαπημένα μου πράγματα που κάναμε ήταν το πράσινο κόκκινο φως, οι κορδέλες και από τα αγαπημένα μου καινούργια πράγματα ήταν που χόρευα στο διάλειμμα με τις φίλες μου και το δένομαι λύνομαι ήταν ένα πάρα πολύ όμορφο παιχνίδι.

1α. Υπάρχει κάτι άλλο που σου άρεσε;

Μου άρεσε πολύ που κάναμε τις ομαδικές μας εργασίες και ξετρελάθηκα με τις συζητήσεις που κάναμε γιατί μάθαμε πολλά ο ένας για τον άλλο.

1β. Υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε;

Όχι δεν υπάρχει κάτι που δεν μου άρεσε.

2. Γίνατε καλύτεροι φίλοι με τους συμμαθητές σου ή είναι το ίδιο;

Με τον Γιάννη γίναμε πιο καλοί φίλοι δηλαδή γνωριστήκαμε καλύτερα και κατάλαβα ότι του άξιζε μία δεύτερη ευκαιρία για αυτό του την έδωσα και είναι ένα πάρα πολύ καλό παιδί και ότι θα ήθελα να ξέρετε ότι γίναμε φίλοι και τα πάμε καλύτερα.

2α. Με τους υπόλοιπους συμμαθητές είδες κάτι διαφορετικό, άλλαξε κάτι;

Ναι. Εγώ ένιωσα πως έμαθα πολλά για κάποιους συμμαθητές μου που τους έχω για δεύτερη χρόνια και που θα τις έχω για πάντα ως το λύκειο και όλα ελπίζω να πάνε καλά να μην έχουμε άλλους τσακωμούς και να είμαστε όλοι μαζί ενωμένοι και να περνάμε καλά. Έμαθα τους χαρακτήρες τους, δηλαδή δεν μπορούσα να καταλάβω στην αρχή πότε ήταν θυμωμένοι ποτέ δεν είχαν μία καλή όρεξη ένα καλό χαρακτήρα και τους γνώρισα. Κάναμε και πολλές συζητήσεις και ανταλλάξαμε ιδέες.

3. Μετά από αυτά που κάναμε συνεργάζεστε καλύτερα σαν τάξη;

Συνεργαζόμαστε πάρα πολύ πιο καλύτερα και κάτι που με βοήθησε πάρα πολύ ήταν τα πετρώματα γιατί συνεργαστήκαμε για να βγάλουμε τα απολιθώματα, συνεργαστήκαμε όλοι μαζί και μετά το ότι κάναμε ένα μουσείο στην τάξη θα ήθελα όμως να αναφέρω ότι εγώ το μόνο που βρήκα ήταν αρχαίο σαλιγκάρι και μία σπάνια πέτρα και αυτό. Και ένα παιχνίδι που με έκανε πάρα πάρα πολύ να γίνω καλή φίλη με τους φίλους μου ήταν το δένομαι λύνομαι

διότι βρεθήκαμε όλοι μαζί και εξελιχθήκαμε όλοι μαζί μόνο που ένας συμμαθητής μου να χρειαζόταν λίγη βοήθεια και τον βοηθήσαμε του δώσαμε και την κατάλληλη έγνοια ότι πάντα όταν χρειάζεται βοήθεια θα είμαστε εκεί εμείς και για τους άλλους αυτό θα σήμαινε.

4. Είδες κάποια αλλαγή σε σένα και τους συμμαθητές σου μετά από αυτά που κάναμε ή όχι;

Ο Γιάννης έγινε καλύτερος άνθρωπος πώς να το πω παρατήρησα ότι άλλαξε ότι μερικά πράγματα του τα διόρθωσε. Φερόταν λίγο πιο καλύτερα και κατάλαβε λίγο πως είμαι όταν είμαι λίγο θυμωμένη και έχει καταλάβει ότι δεν πρέπει να με ενοχλεί τότε γιατί μετά θα είμαι χειρότερα και δεν θα μπορώ πολύ και θα ξανά χαλάσουμε. Η αλήθεια ένιωσα ότι πως κάτι άλλαζε και μέσα μου, ένιωσα ότι θα μπορούσα τώρα να είμαι πιο δυνατή να μη φοβάμαι να μη φοβάμαι να κάνω φίλους, να μη φοβάμαι να κάνω ερωτήσεις και ειδικά για τον Γιάννη ένιωσα ότι μπορώ να του έχω πιο μεγάλη εμπιστοσύνη.

4α. Τι είδες να αλλάζει;

Μέσα μας η δύναμη, έμαθε ο ένας τον άλλο, μάθαμε ο ένας τον άλλον δηλαδή πώς να το πω γνωριστήκαμε πάρα πάρα πολύ καλά, νιώσαμε νέα πράγματα, μέσα μας τη δύναμη, μάθαμε τον εαυτό μας, άλλαξε το τι μάθαμε τόσο νέα πράγματα και τώρα έχουμε πάρα πολύ καλές φιλίες.

5. Παρακολουθήσατε και παίρνατε μέρος πιο πολύ στο μάθημα ή ήταν το ίδιο;

Νιώσαμε γενικά όλοι πολύ καλά, γιατί ήθελα να μάθω κάτι και έδινα την προσοχή μου.

5α. Έδωσες πιο πολλή προσοχή από πριν ή πιο λίγο;

Πιο πολύ.

6. Πώς ένιωσες με όλες αυτές τις αλλαγές;

Πετούσαμε και χαρήκαμε πάρα πολύ διότι περάσαμε καλά, γνωριστήκαμε πάρα πολύ καλά με αυτό τον τρόπο. Εγώ ήμουν σε μία φάση που δεν ήμουν έτοιμη να κάνω φίλους πως δεν θα είχα τον τρόπο να τους μάθω. Πως δεν θα ήμουν σε καμιά παρέα και αυτή η παρέα που μας δημιουργήσατε να κάνουμε, με έφερε σε επαφή και τώρα είμαι ανοιχτή σε όλους.

7. Θα ήτανε καλή ιδέα να κάνουμε αυτές τις αλλαγές και τα παιχνίδια και σε άλλες τάξεις;

Ναι διότι θα ήθελα να σας πω ότι να, κάποιες τάξεις δεν έχουνε και τον καλύτερο και την καλύτερη φιλιά. Να όπως εμείς με την τρίτη δεν έχουμε και την καλύτερη φιλιά και δεν γίνεται διότι ο Γιάννης και σε σας το ξανάπα, είχε κακή σχέση με δύο από τα παιδιά και η σχέση αυτή δεν βοηθάει και θα θέλαμε κάποιον τρόπο να γίνουμε φίλοι. Να ενωθούμε με κάποιον τρόπο να λυθούν οι απορίες μας για τους άλλους.

7α. Άρα να γίνουν αυτές οι αλλαγές και σε άλλες τάξεις ή όχι;

Πρέπει να γίνουν γιατί και εγώ νιώθω ότι πρέπει να το καταφέρουν.

7β. Έχεις κάτι να μου προτείνεις σαν τελευταίο κομμάτι πριν κλείσουμε;

Σε κάνει να νιώθεις και καλύτερα από πριν ακόμα και αν νομίζεις ότι δεν είναι κάτι καλό.

7γ. Ποιο πράγμα;

Να ακούστε, η αλλαγή. Θα ήθελα να σας πω ότι εγώ νόμιζα ότι δεν ήμουν έτοιμη και ότι η αλλαγή δεν θα ήταν κάτι καλό, γιατί νόμιζα ότι θα μπω σε μία δύσκολη κατάσταση όμως αυτή η αλλαγή ήρθε και έγινε και τελικά ένιωσα ότι ήμουν ανακουφισμένη και ότι τα κατάφερα και ότι ήταν πάρα πολύ καλή αυτή η αλλαγή.

<u>Υποκείμενο 2:</u> Μαθητής της τάξης

1. Σου άρεσαν οι αλλαγές στην τάξη ή όχι;

Ναι.

1α.Τι σου άρεσε και τι όχι;

Μου άρεσαν τα παιχνίδια που κάναμε και οι συζητήσεις μετά από τα παιχνίδια που λέγαμε σε τι μας βοήθησαν τι δεν κάναμε και τι κάναμε.

2. Γίνατε καλύτεροι φίλοι με τους συμμαθητές σου ή είναι το ίδιο;

Γίναμε και έμαθα πολλά πράγματα για αυτούς.

3. Συνεργάζεστε καλύτερα;

Καλύτερα.

4. Είδες κάποια αλλαγή σε σένα και στους συμμαθητές σου μετά από αυτά που κάναμε ή όχι;

Ναι σε όλους.

4α. Τι είδες να αλλάζει;

Ότι ήταν πιο ήσυχοι.

4β. Είδες και κάτι άλλο;

Ότι ήταν και πάρα πολύ χαρούμενοι.

5. Παρακολουθούσατε και παίρνατε μέρος και πιο πολύ στο μάθημα ή ήταν το ίδιο;

Ναι παρακολουθούσαμε πιο πολύ.

5α. Τι σας βοήθησε να παρακολουθείτε πιο πολύ στο μάθημα;

Ότι κάναμε πιο πολύ ησυχία.

6. Πώς ένιωσες με αυτές τις αλλαγές;

Χαρούμενα.

7. Θα ήταν καλή ιδέα να κάνουμε αυτές τις αλλαγές και αυτά τα παιχνίδια και σε άλλες τάξεις;

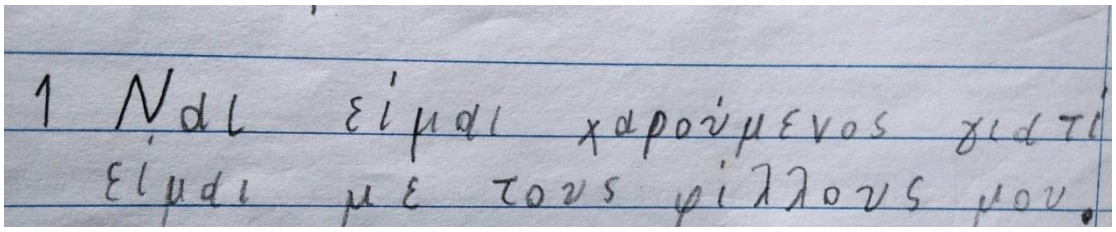
Στην πέμπτη γιατί είναι πολύ φασαρίοζικη.

Παράρτημα 3: Ενδεικτικό παράδειγμα Ερωτηματολογίων μαθητών

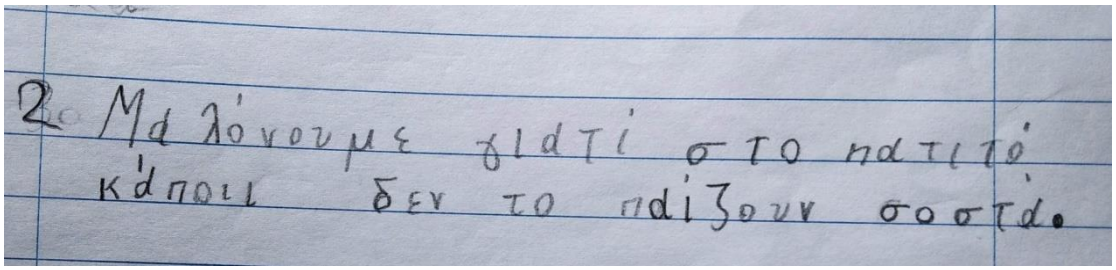
<u>1. Ερωτηματολόγια ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ –</u> Πληροφορίες που αφορούν το κλίμα της τάξης πριν την παρέμβαση.

<u>Υποκείμενο 1</u>

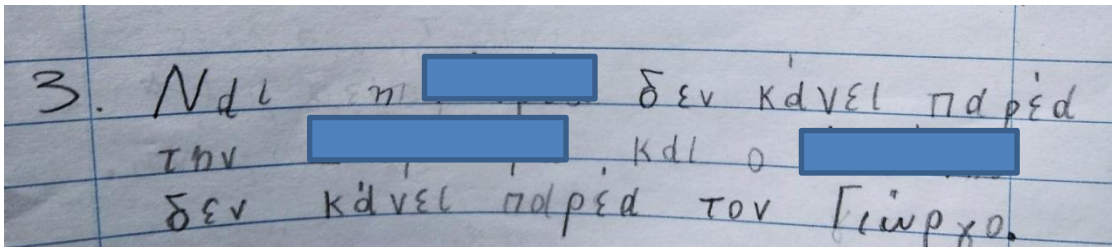
1. Γενικά είσαι χαρούμενος/η στην τάξη;

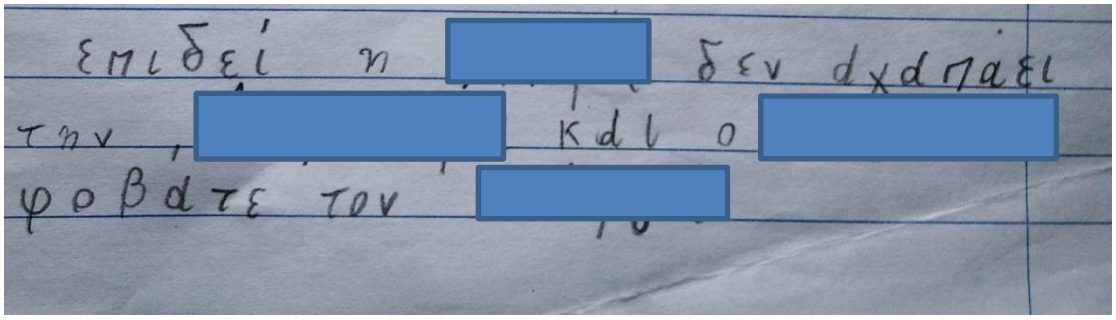

1 Ναι είμαι χαρούμενος γιατί
είμαι με τους φίλους μου.

2. Τα πάτε καλά με τους συμμαθητές σου;

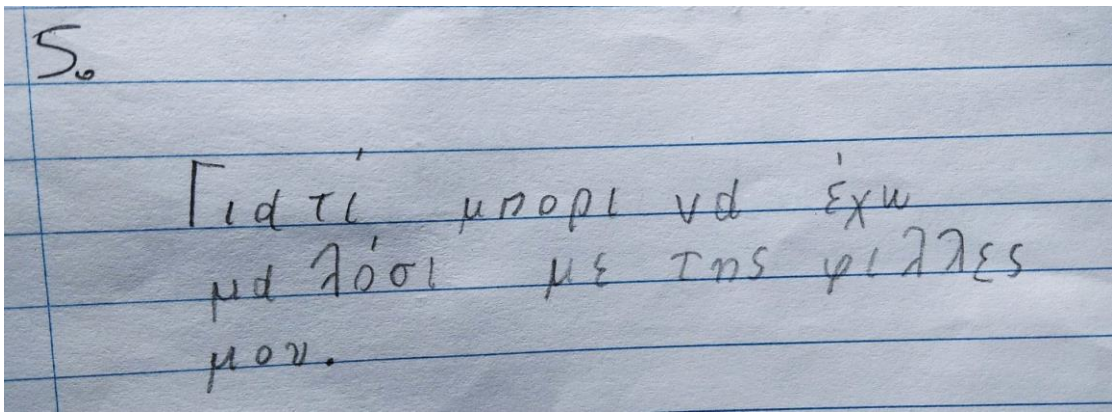

2. Μαλώνουμε γιατί στο παιχνίδι
κάποιοι δεν το παίζουν σωστά.

3. Υπάρχουν παιδιά που δεν τα κάνουν παρέα τα άλλα παιδιά;


3. Ναι η [redacted] δεν κάνει παρέα
την [redacted] και ο [redacted]
δεν κάνει παρέα τον Γιώργο.

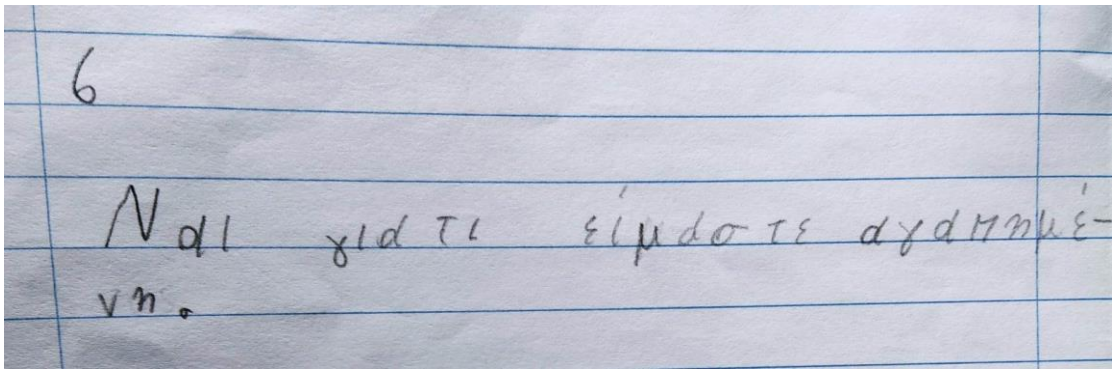

Επειδή η [redacted] δεν αγαπάει
την [redacted] και ο [redacted]
φοβάτε τον [redacted]

5. Όταν δεν προσέχετε στην τάξη γιατί δεν προσέχετε;


5.

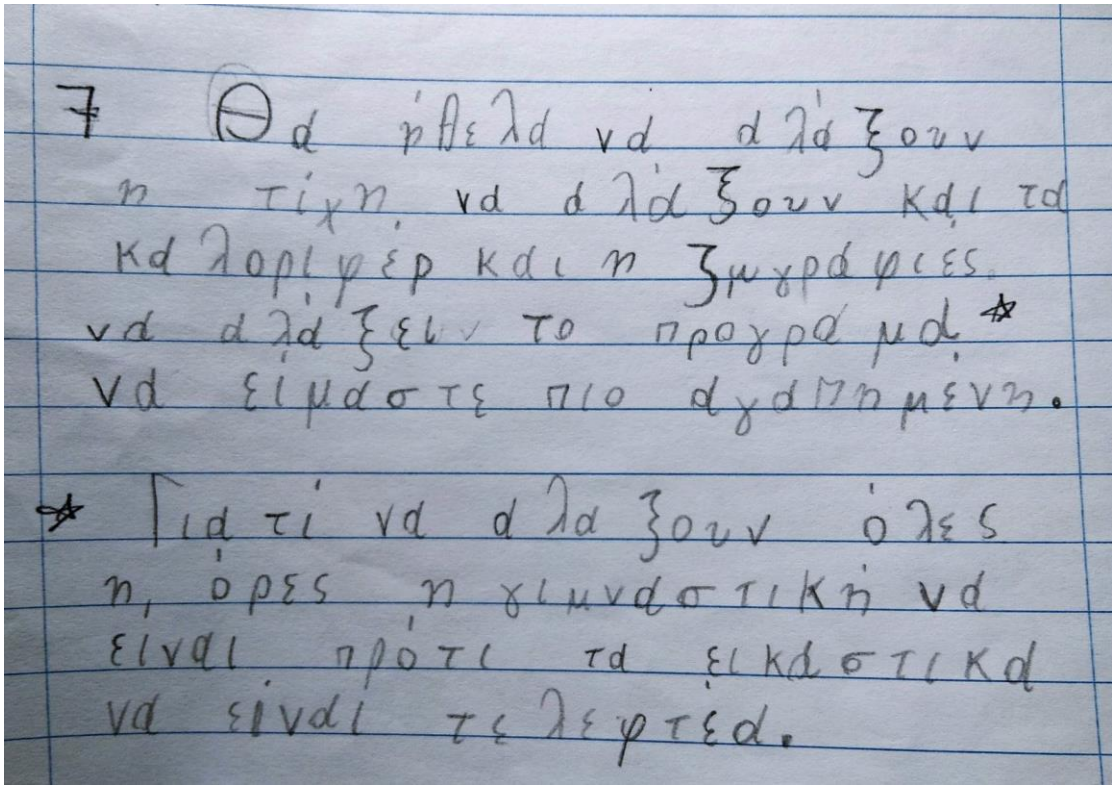
Γιατί μπορεί να έχω μαλώσει με τις φίλες μου.

6. Συνεργάζεστε καλά μεταξύ σας;


6

Ναι γιατί είμαστε αγαπημένη.

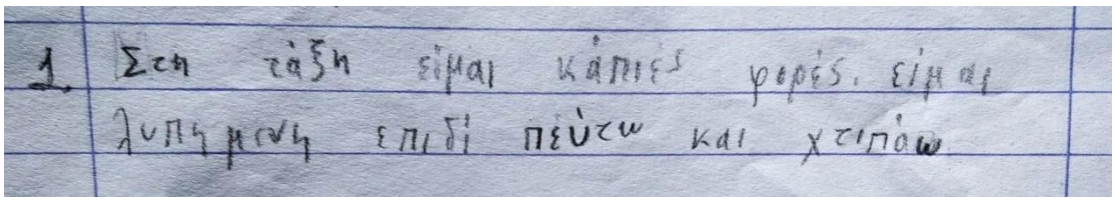
7. Τι θα ήθελες να αλλάξει στην τάξη;


7 Θα ήθελα να αλάξουν η τίχη, να αλάξουν και τα καλοριφέρ και η ζωγράφιες. να αλάξεν το πρόγραμα* Να είμαστε πιο αγαπημένη.

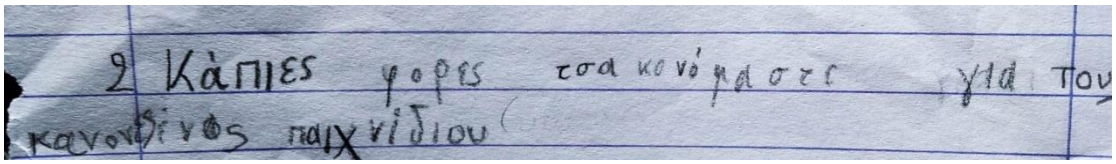
* Γιατί να αλαξουν όλες η, ώρες η γυμναστική να είναι πρώτι τα εικαστικά να είναι τελεφταία.

Υποκείμενο 2

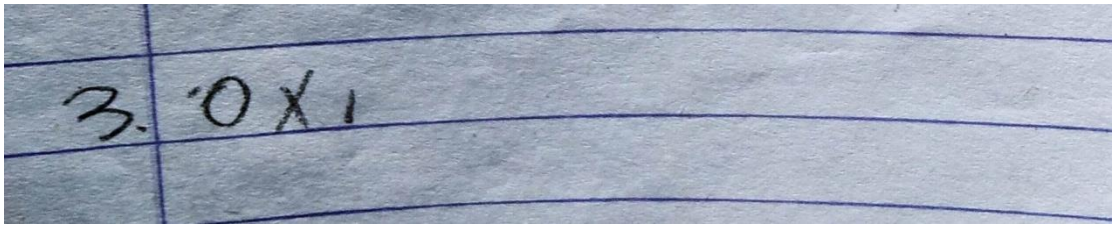
1. Γενικά είσαι χαρούμενος/η στην τάξη;


1. Στη τάξη είμαι κάπιες φορές. είμαι λυπημένη επειδί πέυτω και χτιπάω

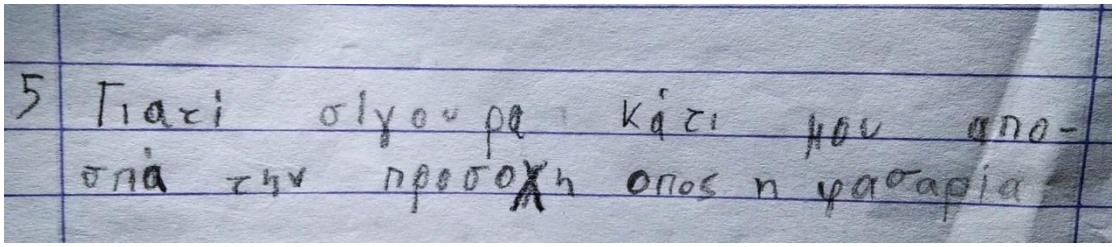
2. Τα πάτε καλά με τους συμμαθητές σου;


2 Κάπιες φορες τσακονόμαστε για του καινουρίνος παιχνίδιου

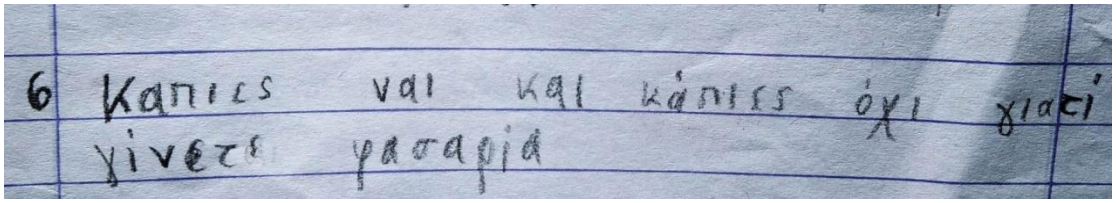
3. Υπάρχουν παιδιά που δεν τα κάνουν παρέα τα άλλα παιδιά;


3. ΌΧΙ

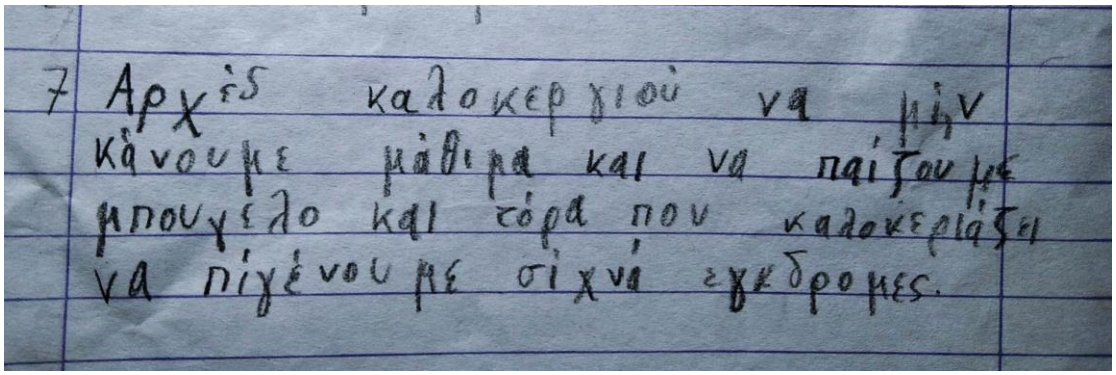
5. Όταν δεν προσέχετε στην τάξη γιατί δεν προσέχετε;


5 Γιατί σίγουρα κάτι μου αποσπά την προσοχή οπος η φασαρία

6. Συνεργάζεστε καλά μεταξύ σας;


6 Κάπιες ναι και κάπιες όχι γιατί γίνετε φασαρία

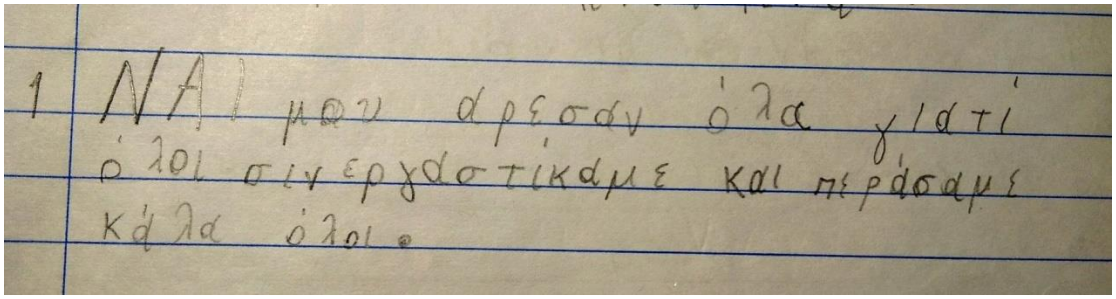
7. Τι θα ήθελες να αλλάξει στην τάξη;


7 Αρχής καλοκεργιού να μην κάνουμε μάθημα και να παίζουμε μπουγέλο και τώρα που καλοκεριάζει να πηγένουμε σιχνά εξκδρομες.

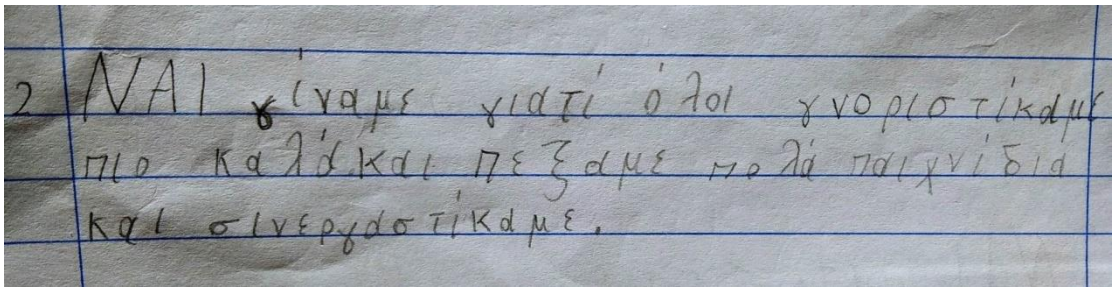
2. Ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – Πληροφορίες που αφορούν τα αποτελέσματα της παρέμβασης

Υποκείμενο 1

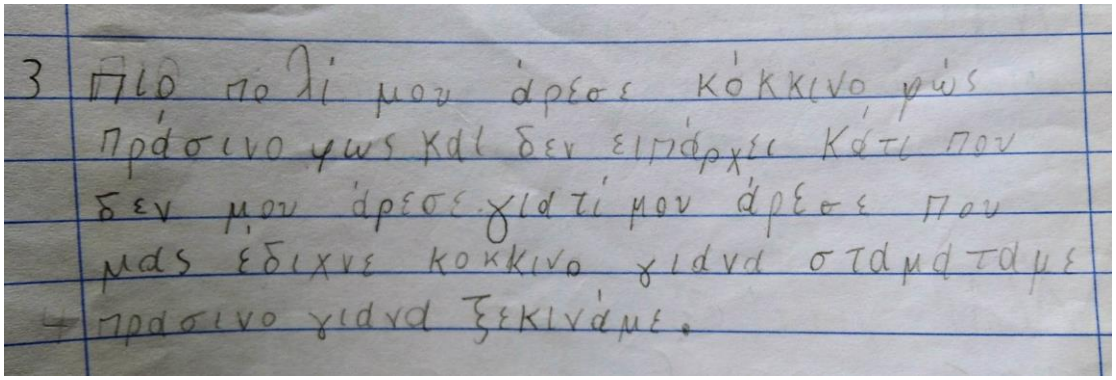
1. Σου άρεσαν οι αλλαγές στην τάξη ή όχι;


1 ΝΑΙ μου αρεσαν ολα γιατι
ολοι συνεργαστικαμε και περασαμε
καλα ολοι.

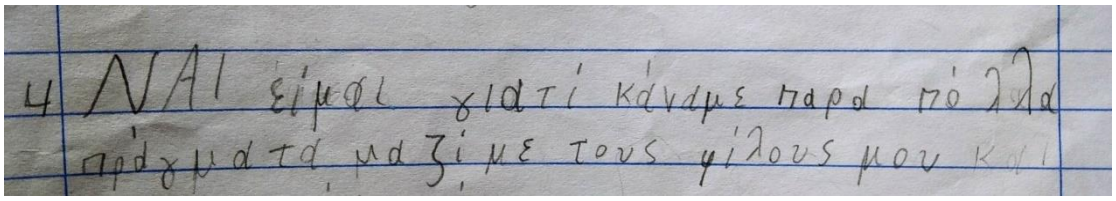
2. Γίνατε καλύτεροι φίλοι με τα άλλα παιδιά μετά από αυτά τα παιχνίδια ή δεν άλλαξε κάτι;


2 ΝΑΙ γίναμε γιατί ολοι γνοριστικαμε
πιο καλά και παξαμε πολλά παιχνίδια
και συνεργαστικαμε.

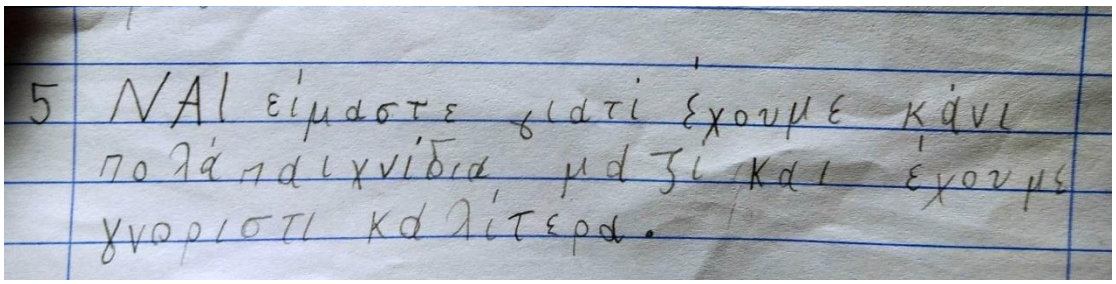
3. Τι σου άρεσε πιο πολύ από αυτά που κάναμε και τι όχι;


3 Πιο πολί μου αρεσε κόκκινο φως
πρασινο φως και δεν υπαρχει κατι που
δεν μου αρεσε γιατί μου αρεσε που
μας εδιχνε κοκκινο γιανα σταματαμε
πρασινο γιανα ξεκινάμε.

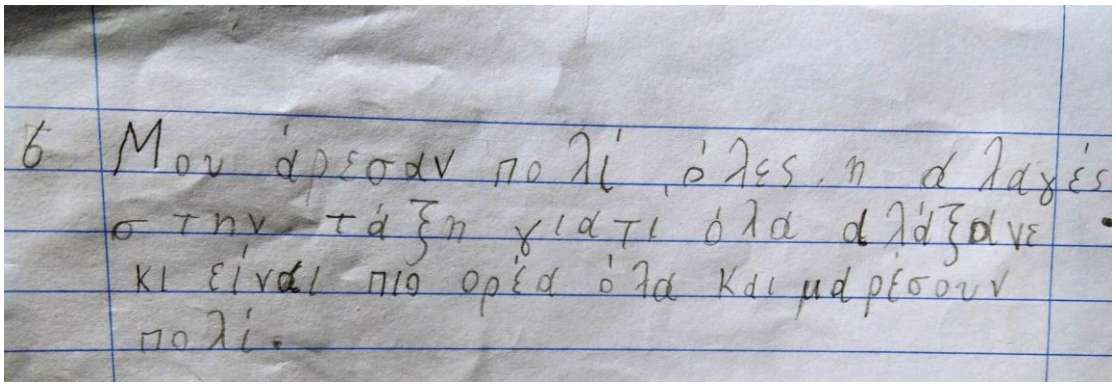
4. Είσαι πιο χαρούμενος/η;


4 ΝΑΙ είμαι γιατί κάναμε παρα πολλα
πράγματα μαζί με τους φίλους μου και

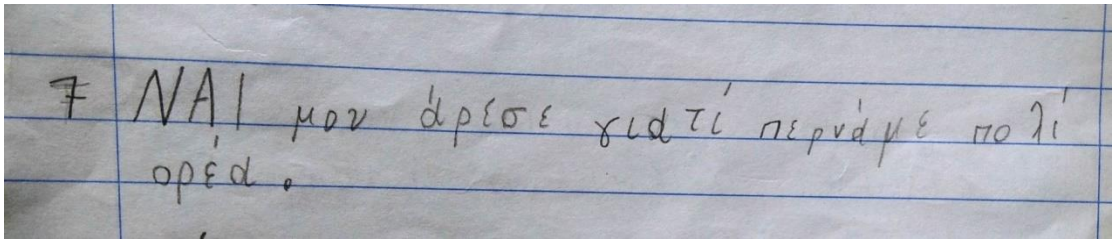
5. Είστε πιο αγαπημένοι μεταξύ σας τώρα ή είναι το ίδιο;


5 ΝΑΙ είμαστε γιατί έχουμε κάνει πολά παιχνίδια μαζί και έχουμε γνωριστεί καλύτερα.

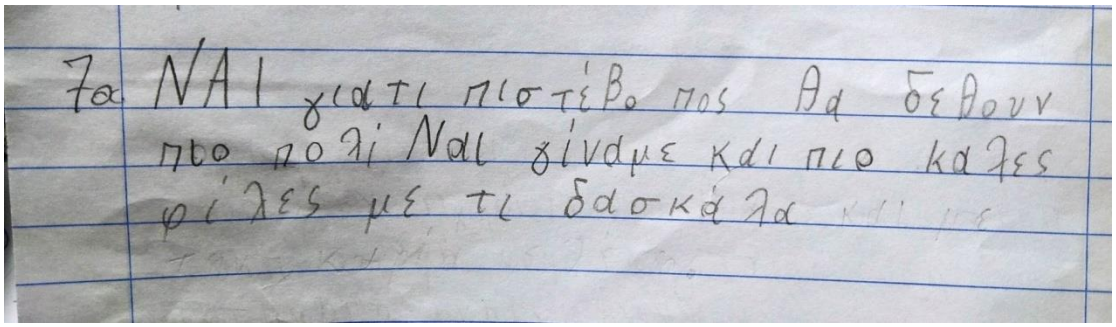
6. Πως ένιωσες με όλες αυτές τις αλλαγές;


6 Μου άρεσαν πολί όλες η αλαγές στην τάξη γιατί όλα αλάξανε κι είναι πιο ορέα όλα και μαρέσουν πολί.

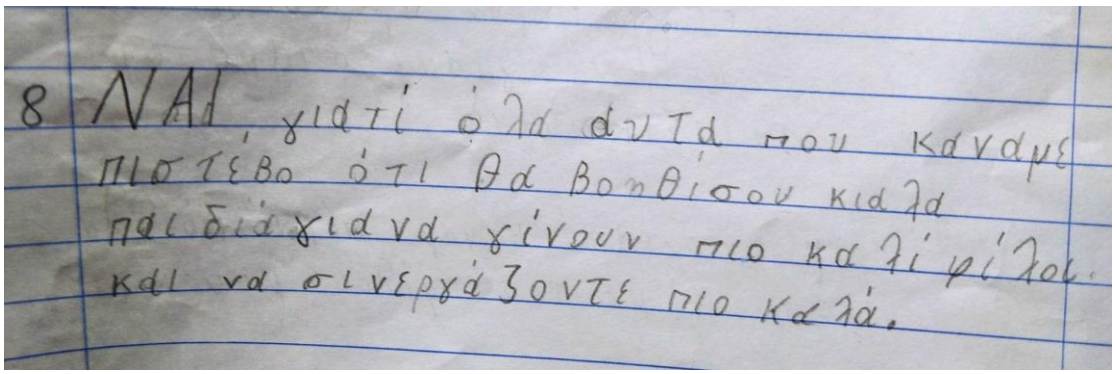
7. Τελικά σου άρεσε όλο αυτό;


7 ΝΑΙ μου άρεσε γιατί περνάμε πολί ορέα.

7α. Να το κάνουμε και σε άλλες τάξεις;

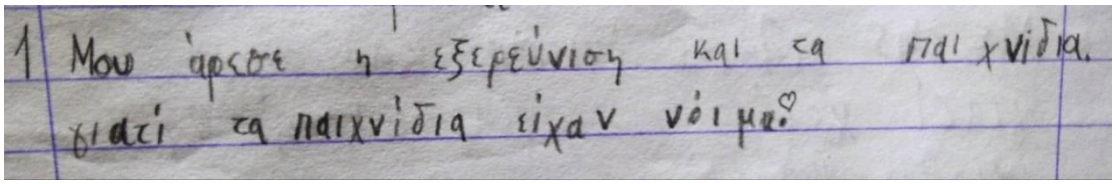

7α ΝΑΙ γιατί πιστέβο πος θα δεθουν πιο πολί Ναι γίναμε και πιο καλες φίλες με τι δασκάλα

8. Πιστεύεις θα βοηθήσουν όλα αυτά και άλλα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να γίνουν καλύτεροι φίλοι;

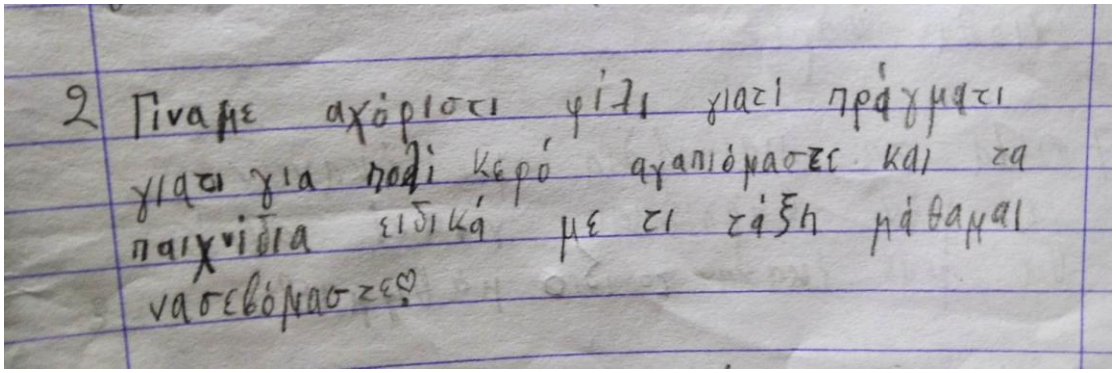

8 ΝΑΙ γιατί όλα αυτά που κάναμε πιστεύω ότι θα βοηθήσουν κι αλλά παιδιά για να γίνουν πιο καλοί φίλοι. και να συνεργάζονται πιο καλά.

Υποκείμενο 2

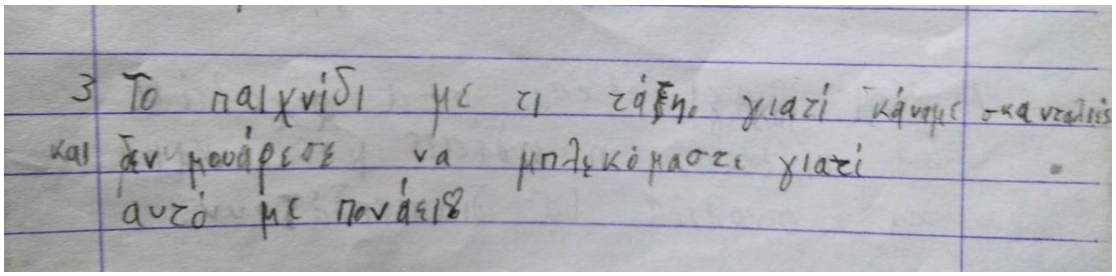
1. Σου άρεσαν οι αλλαγές στην τάξη ή όχι;


1 Μου άρεσε η εξερεύνιση και τα παιχνίδια. γιατί τα παιχνίδια είχαν νόημα.

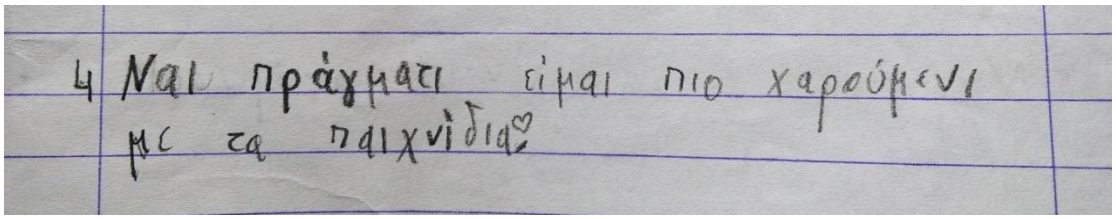
2. Γίνατε καλύτεροι φίλοι με τα άλλα παιδιά μετά από αυτά τα παιχνίδια ή δεν άλλαξε κάτι;


2 Γίναμε αχώριστοι φίλοι γιατί πράγματι γιατί για πολύ καιρό αγαπιόμαστε και τα παιχνίδια ειδικά με τι τάξη μάθαμαι ναγεβόμαστε.

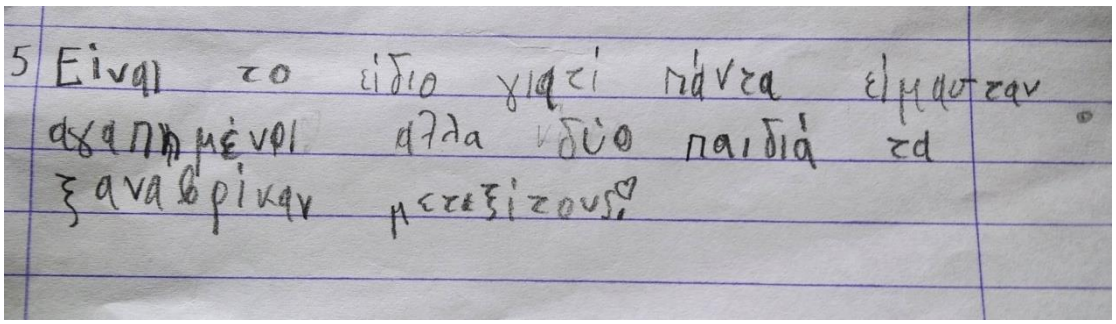
3. Τι σου άρεσε πιο πολύ από αυτά που κάναμε και τι όχι;


3 Το παιχνίδι με τι τάξη. γιατί κάνομε σκανταλιές και δεν μου άρεσε να μπλεκόμαστε γιατί αυτό με πονάει.

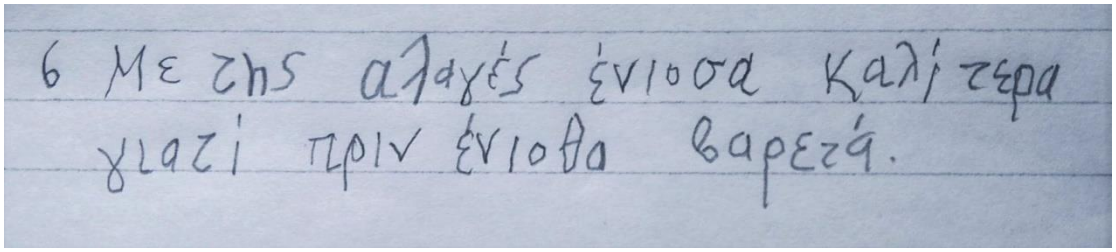
4. Είσαι πιο χαρούμενος/η;


4 Ναι πράγματι είμαι πιο χαρούμενι με τα παιχνίδια.

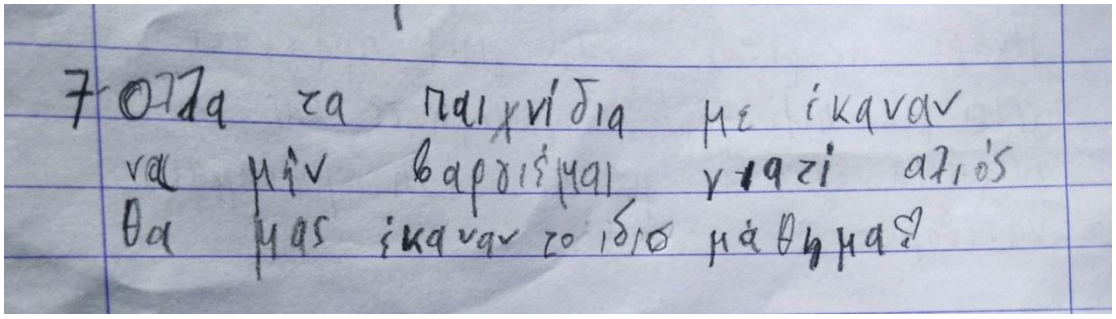
5. Είστε πιο αγαπημένοι μεταξύ σας τώρα ή είναι το ίδιο;


5 Είναι το ίδιο γιατί πάντα είμαστεν αγαπημένοι αλλα δύο παιδιά τα ξαναβρίκαν μεταξύ τους.

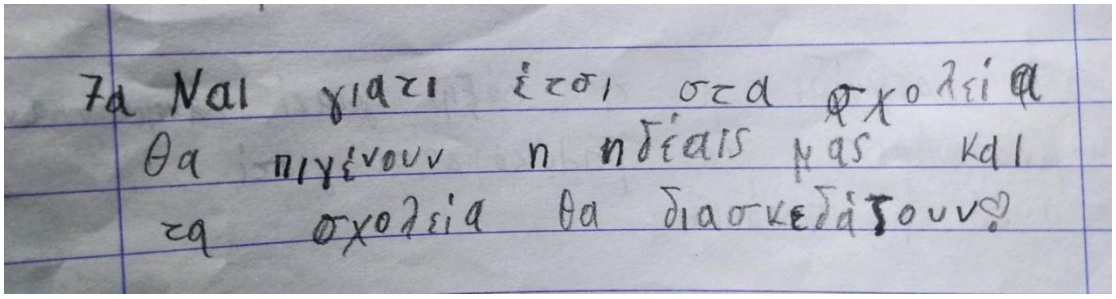
6. Πώς ένιωσες με όλες αυτές τις αλλαγές;


6 Με τις αλλαγές ένιωσα καλύτερα γιατί πριν ένιωθα βαρετά.

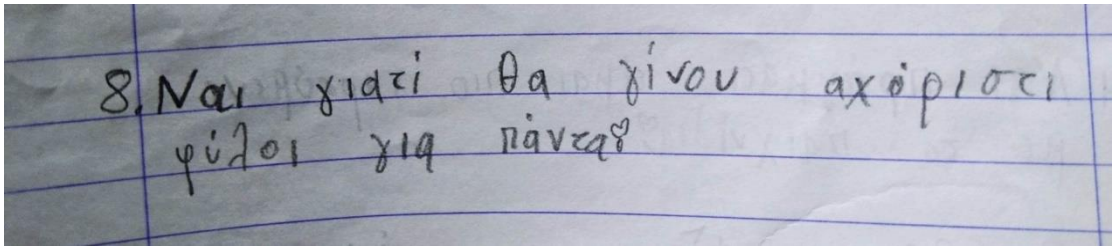
7. Τελικά σου άρεσε όλο αυτό;


7 Όλα τα παιχνίδια με έκαναν να μην βαριέμαι γιατί αλιώς θα μας έκαναν το ίδιο μάθημα.

7α. Να το κάνουμε και σε άλλες τάξεις;


7α Ναι γιατί έτσι στα σχολεία θα πηγένουν η ηδέαις μας και τα σχολεία θα διασκεδάζουν.

8. Πιστεύεις θα βοηθήσουν όλα αυτά και άλλα παιδιά να γνωριστούν καλύτερα και να γίνουν καλύτεροι φίλοι;


8. Ναι γιατί θα γίνου αχώριστοι φύλοι για πάντα.

Παράρτημα 4: Ενδεικτικό παράδειγμα Ημερολογίου ερευνητή

1η μέρα της παρέμβασης – Δευτέρα

Το σχολείο

Όταν μπήκαμε στο σχολείο τα παιδιά έτρεξαν και μας υποδέχτηκαν, όλα ρωτούσαν ποια είναι η καινούργια δασκάλα!! Συνομίλησα με αρκετά παιδιά και μερικά με αγκάλιασαν…. Πήγαμε αρκετά πιο νωρίς στο σχολείο και πάλι είχε παιδιά στο προαύλιο. Δεν το περίμενα!! Στην αρχή κάτσαμε με τη δασκάλα αρκετή ώρα στο γραφείο των δασκάλων και συζητήσαμε για την παρέμβαση, ειδικά για τις πρώτες μέρες. Στη συνέχεια, μπήκαμε στην τάξη, η δασκάλα τους έκανε τις συστάσεις! Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμένα που ήμουν εκεί! Τους εξηγήσαμε λίγο-πολύ ότι απλά θα βρίσκομαι σε μια γωνία της τάξης και δεν θα αλλάξει κάτι και η δασκάλα τους συνέχισε το μάθημα. Στην αρχή έκαναν ανάγνωση, κάποια είχαν εξασκηθεί στο σπίτι ενώ κάποια άλλα όχι. Ο Δημήτρης είχε ξεχάσει το βιβλίο του. Κατά τα άλλα το μάθημα κύλησε ομαλά. Μετά βγήκαμε διάλειμμα. Την ώρα των μαθηματικών πήρα τη Μαρία και της πήρα την πρώτη ημιδομημένη συνέντευξη. Ήταν πολύ γλυκιά και σοβαρή. Ήθελα να μου μιλήσει ακόμα και για προβλήματα που είχε εκτός σχολείου και αναφέρθηκε κυρίως σε κάποιες κόντρες μεταξύ των συμμαθητών της. Επίσης ανέφερε αρκετές φορές ότι αυτό που τη στεναχωρεί είναι ότι η μαμά της νευριάζει μαζί της πολύ συχνά. Επίσης μου είπε ότι δεν της αρέσει που είχαν την ίδια τάξη με πέρσι και ότι θα ήθελε να άλλαζαν. Στη συνέχεια πήρα συνέντευξη στο Σταύρο. Ένα φατσόνι. Εκείνος μου είπε λίγα πράγματα αλλά ουσιαστικά ανέφερε ότι κάποιες φορές αυτό που δεν του αρέσει είναι ότι θέλει με έναν φίλο του να περπατήσουν γύρω στο σχολείο και να μιλάνε και κάποιοι άλλοι συμμαθητές τους έρχονται και τους ενοχλούν. Επίσης αναφέρθηκε στο ότι τον ενοχλεί όταν τσακώνεται με την αδερφή του αλλά του εξήγησα ότι είναι άσχετο με το θέμα μας.

(……)

Νομίζω από την πρώτη μέρα αυτό που κατάλαβα, από τις συνεντεύξεις των παιδιών αλλά και από πράγματα που συζήτησαν μαζί μου, off the record, εκτός από την επίσημη ώρα της συνέντευξης, θα θέλανε να ήταν πιο δεμένα, θα θέλανε να ήταν πιο αγαπημένα. Υπάρχουν κάποια θεματάκια μεταξύ τους. Συνειδητοποίησα επίσης ότι ενοχλούνται πάρα πολύ κάποια παιδιά από τις συμπεριφορές κάποιων άλλων παιδιών και από το γεγονός ότι κάποια παιδιά δεν σέβονται τους κανόνες. Το βρίσκουν πάρα πολύ άδικο αυτό και τα ενοχλεί πολύ. Επίσης όσον αφορά τα ιχνογραφήματα πολλά παιδιά προσφέρθηκαν να ζωγραφίσουν αλλά δεν είδα τον ίδιο ενθουσιασμό στις ζωγραφιές τους, δηλαδή ήταν αρκετά μουντές και αυτό μου φαίνεται λίγο περίεργο.

(…..)

2η μέρα της παρέμβασης - Τρίτη

(……)

Πήρα συνέντευξη από τον Τάσο.

…Ο Τάσος ντρεπόταν αρκετά και δεν μου μίλησε πολύ. Αυτό που μου έκανε εντύπωση είναι ότι όταν τον ρώτησα τι έχει να μου προτείνει ως αλλαγή για να εφαρμόσουμε στα σχολεία, μου είπε ότι όταν παρουσιάζονται προβλήματα να τα συζητάνε με τη δασκάλα μέχρι να λυθούν και να μην τα αφήνουν…

(……)

Ένα από τα θέματα στο σχολείο και στην τάξη είναι οι βρισιές. Άσχημες βρισιές και προσβολές χοντρές παίζουν συχνά-πυκνά με αποκορύφωμα (για σήμερα) ένα περιστατικό. Μπήκε στην τάξη ένα κορίτσι από τη Γ΄ δημοτικού, η Αναστασία, και είπε ότι ο Γιάννης από την τάξη μας είπε στον Παύλο από τη Γ΄ Δημοτικού μια πολύ χοντρή βρισιά. Από πίσω μπήκε ο Γιάννης κλαίγοντας και λέγοντας ότι είναι ψέματα και ότι δεν το είπε και τον ακολουθούσε έξαλλος ο Παύλος. Ο καθένας επέμενε στο δικό του. Ο Παύλος ότι τον έβρισε και ο Γιάννης ότι δεν το έκανε. Γενικά δημιουργήθηκε ένας χαμός με το θέμα. Πετάχτηκαν και τα υπόλοιπα παιδιά από την τάξη και άρχισαν να κατηγορούν το Γιάννη ότι τους κάνει και άλλα τέτοια. Ο Γιάννης τελικά μας είπε ότι έχει και κάποιον άλλον από την τάξη που τον σιγοντάρει σε όλο αυτό και πειράζει και αυτός μαζί του τους μεγάλους. Μας είπε και για ένα σωρό άσχημες συμπεριφορές που γίνονται εις βάρος του από τους συμμαθητές του, δηλαδή πολλά παιδιά μπορεί να τον κοροϊδεύουν αντίστοιχα και να τον λένε χοντρό ή γυαλάκια γιατί φοράει γυαλιά. Γενικά με αφορμή αυτό το περιστατικό ξέσπασε μία θύελλα γεγονότων η οποία φάνηκε να μην έχει σταματημό.

(…….)

Αξίζει να καταγράψω ότι πολλά παιδιά επειδή ήθελαν πάρα πολύ να πάρω και σε αυτά συνέντευξη με πλησίαζαν στο διάλειμμα και άρχιζαν να μου συζητάνε από μόνα τους διάφορα θέματα που τα απασχολούν –προφανώς οι υπόλοιποι συμμαθητές τους μπορεί να τους σφύριξαν ότι συζητάμε κάποια θέματα για την τάξη– και ερχόντουσαν και τα υπόλοιπα με τη σειρά τους και μου λέγανε τα οποία ζητήματα είχανε μέσα στην τάξη, ότι παράπονα είχαν στο σχολείο και τα λοιπά. Οι απόψεις γενικά των παιδιών συγκλείνανε και δεν παρατήρησα σε κάποιο θέμα να μου λένε αλλά οι μισοί και άλλα οι άλλοι μισοί, αντιθέτως. Αυτό επίσης που μου έκανε εντύπωση είναι ότι πολλά παιδιά παραδέχθηκαν από μόνα τους ότι μπορεί να μη συμμετέχουν τόσο πολύ στο μάθημα ή μπορεί να ντρέπονται να πουν κάτι

μπροστά τους συμμαθητές τους (που αυτό σημαίνει δεν είναι τόσο δεμένοι σαν ομάδα) δηλαδή αρκετά παιδιά είχαν αυτογνωσία….

(…..)

Η δασκάλα της τάξης

Η δασκάλα της τάξης είναι εξαιρετική!!! Είναι πολύ γλυκιά με τα παιδιά για παράδειγμα σηκώθηκε η Ισμήνη να της πει ότι χτύπησε το γόνατό της και δεν μπορεί να γράψει ορθογραφία, η δασκάλα της απάντησε με τρυφερότητα ότι μπορεί να κάνει μία προσπάθεια. Ένα άλλο παιδί πετάχτηκε και είπε ότι το πόδι της έχει χτυπήσει και όχι το χέρι της, άρα μπορεί να γράψει και η δασκάλα του απάντησε ότι έτσι νιώθει και νομίζει εκείνο, η Ισμήνη μπορεί να νιώθει αλλιώς αυτήν τη στιγμή!! Αγαπάει πολύ τα παιδιά και φαίνεται αλλά και τα παιδιά της έχουν ιδιαίτερη αδυναμία. Την αγαπάνε πολύ. Είναι πολύ γλυκιά και τρυφερή μαζί τους και σίγουρα έχει συμβάλει στην αγάπη που έχουν τα παιδιά για το σχολείο. Εκτός όμως από το συναίσθημα που γεμίζει τα παιδιά είναι εξαιρετική και στη μεθοδολογία διδασκαλίας της!! Συνδυάζει πολύ τη γλώσσα και τα μαθηματικά και γενικά συνδυάζει τα μαθήματα με τη ζωή των παιδιών, για παράδειγμα στο μάθημα της γλώσσας ζητούσε από τα παιδιά να κυκλώσουν τη σελίδα που βρισκόταν και να της πουν πόσες μονάδες και πόσες δεκάδες έχει ο αριθμός, τους ζητούσε να προσθέσουν και καμιά φορά και ένα μηδενικό ή είναι έναν απλό αριθμό και ζητούσε και τις εκατοντάδες. Τέτοια πράγματα έκανε συνέχεια, πιστεύω ότι με αυτό τον τρόπο κρατούσε τα παιδιά σε εγρήγορση!!

3η μέρα της παρέμβασης – Τετάρτη

…Το πρωί τα παιδιά έκαναν τους χαιρετισμούς τους, αρέσει πάρα πολύ αυτή η ρουτίνα και σήμερα διάλεξαν κι άλλους χαιρετισμούς, όχι μόνο την αγκαλιά. Το μεσημέρι η Ισμήνη που είναι υπεύθυνη σήμερα για να μπαίνουν οι μαθητές στη σειρά τους, τους στοίχισε στη σειρά και κάνανε τους μεσημεριανός χαιρετισμούς. Όσο περνάν οι μέρες δοκιμάζουν διαφορετικούς χαιρετισμούς αλλά η αγκαλιά εξακολουθεί να είναι η αγαπημένη τους…

(….)

Υπεύθυνοι τάξης

Σήμερα η δασκάλα ζήτησε από κάποια παιδιά να είναι υπεύθυνοι για κάποια πράγματα στην τάξη και έτσι όρισε τους υπεύθυνους. Τους επέλεξε με τη σειρά που καθόταν έτσι:

Υπεύθυνοι για τον καθαρισμό της τάξης είναι ο Δημήτρης και ο Μιχάλης

Υπεύθυνος για τον καθαρισμό του πίνακα μπήκε ο Κωστής

Υπεύθυνη για όταν μπαίνουν τα παιδιά σε σειρά μπήκε η Ελπίδα

Υπεύθυνοι για το μοίρασμα και το μάζεμα των φωτοτυπιών μπήκε ο Σταύρος και η Χριστίνα.

(….)

…Ένα από τα ιδιαίτερα ταλέντα της δασκάλας τους είναι η αφήγηση. Πραγματικά δεν νομίζω να έχω δει άλλη δασκάλα να αφηγείται τόσο παραστατικά ένα παραμύθι και όχι μόνο ένα παραμύθι, ο τρόπος που κάνει ανάγνωση και τους διαβάζει το οτιδήποτε μέσα στην τάξη είναι πραγματικά μαγικός. Είναι απίστευτα παραστατική, οι κινήσεις της, το πρόσωπό της, όλα!! Σήμερα είχαν ένα μάθημα στη γλώσσα για τα συναισθήματα και τους τα έδειξε τόσο παραστατικά που θα περίμενε κανείς ότι θα ξεσήκωνε γέλια ότι θα γινόταν καλαμπούρι, αλλά αντίθετα, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν πάρα πολύ σοβαρά έδειξαν να καταλαβαίνουν ακριβώς τι συμβαίνει εκείνη τη στιγμή και για ποιο λόγο τους δείχνει τόσο παραστατικά και έντονα η δασκάλα τους τα συναισθήματα και προσπαθούσαν και αυτά στη συνέχεια να εκφραστούν, να ανοιχτούν, να μιλήσουν και αυτά για τα συναισθήματά. Επίσης προσπαθούσαν και εκείνα να τη μιμηθούν και να κάνουν ανάγνωση με τον ίδιο τρόπο προσπαθώντας να χρωματίσουν το κείμενο που διαβάζουν κάθε φορά!!

Γλυπτά

Η δράση μπορεί να μη σχετίζεται με την παρέμβαση γιατί συνέβη εκτός των πλαισίων αυτής όμως δεν παύει να είναι μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και της καθημερινότητας των παιδιών στην τάξη επομένως πραγματοποίησα ασυμμετοχική παρατήρηση ανεπίσημα. Την τελευταία ώρα ήρθε ο μπαμπάς της Γεωργίας, ο οποίος κατασκευάζει αγάλματα με αλάβαστρο και τα πουλάει χονδρική και λιανική και έδειξε στα παιδιά πώς είναι η δουλειά του. Αφού τους μίλησε για τη δουλειά του, μας έφερε καλούπια. Τα παιδιά ανακάτεψαν τον γύψο και τον έριξαν στα καλούπια, και κάθε άγαλμα που έβγαζαν μαντεύαμε πριν βγεί ολόκληρο από το καλούπι, ποιο άγαλμα είναι. Φτιάξαμε διάφορα αγάλματα από καρυάτιδες κόμπρες μέχρι κυκλαδίτικα και θεούς του Ολύμπου. Ο μπαμπάς της Γεωργίας έδωσε μετά ένα αγαλματάκι με μία κουκουβάγια σε όλα τα παιδιά και ένα πιο μεγάλο άγαλμα μιας κουκουβάγιας που κάθεται πάνω σε βιβλία σε μένα και στη δασκάλα τους. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ!!! Τα χωρίσαμε σε τριάδες και έβγαλαν όλα από ένα άγαλμα από το καλούπι του ενώ ακούμπησαν και όλα τα αγάλματα (για κάποιο λόγο τους άρεσε πολύ να τα ακουμπάνε πριν βγουν από το καλούπι) έπρεπε να προσέχουμε γιατί με μία λάθος κίνηση

το άγαλμα μπορεί να έσπαγε!! Πολλά παιδιά έλεγαν ψέματα ότι δεν έχουν βγάλει από το καλούπι άγαλμα, για να ξανά βγάλουνε. Δεν υπήρχε ούτε ένας μαθητής που να μην είναι ξετρελαμένος και να μη βρίσκεται μπροστά μπροστά και να παρακαλάει να βγάλει ένα άγαλμα από το καλούπι του. Με αφορμή αυτό έγινε και μία συζήτηση για κάθε μορφή που υπήρχε στο καλούπι όπως για τη θεά Αφροδίτη για το θεό Άρη κ.α., συζητήσαμε τι είναι αυτός, τι κάνει, από πού ήρθε, οπότε ήταν και μία αφορμή για ένα μάθημα ιστορίας και βιολογίας γιατί όπως ανέφερα υπήρχαν και ζώα. Τα παιδιά έκαναν πολύ εύστοχες ερωτήσεις στον μπαμπά της Γεωργίας όπως πότε θα είναι έτοιμα, πόση ώρα χρειάζεται, από τι υλικό είναι κατασκευασμένο το καλούπι και άλλα.

4η μέρα της παρέμβασης – Πέμπτη

…Το πρωί όπως κάθε μέρα κάναμε το πρωινό χαιρετισμό και αυτή τη φορά τα παιδιά ήθελαν να κάνουν ένα τέταρτο χαιρετισμό που να είναι κάτι σαν σύνθημα και θα περιλαμβάνει και τις τέσσερις χαιρετισμούς τον ένα μετά τον άλλον. Το έδειξαν πολύ ενθουσιασμένα στη δασκάλα η οποία χάρηκε πολύ και τους έδειξε τον ενθουσιασμό της αμέσως!! Έμαθα γρήγορα το καινούργιο χαιρετισμό και μπορούσα τα παιδιά πλέον να τον επιλέγουν και αυτόν!!!....

Στοίχιση σε ουρά

…Αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση με την παρέμβαση που έχει να κάνει με την εξάσκηση σε περπάτημα σε ουρά, ήταν ότι τα παιδιά δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ. Μόνο και μόνο που σηκώθηκαν από το θρανίο και πριν βγούμε από την τάξη -γιατί η εκπαιδευτικός τα έβαλε να στοιχηθούν από μέσα από την τάξη και ξεκίνησε από εκεί την εξάσκηση- και στο προαύλιο του σχολείου και βγαίνοντας από το χώρο του σχολείου αλλά και σε όλη τη διάρκεια της βόλτας, τα παιδιά από όταν σηκώθηκαν από τις καρέκλες τους είχαν τέτοια υπερένταση που τους ήταν πάρα πολύ δύσκολο να συγκεντρωθούν σε οτιδήποτε πραγματικά. Τρομερή πρόκληση αυτορρύθμισης και αυτοπειθάρχησης. Σε πρώτη φάση ήταν πραγματικά πολύ δύσκολο σχεδόν για όλα να αυτορρυθμιστούν, να κατευνάσουν τα συναισθήματά τους, τον υπερβολικό ενθουσιασμό τους, τα νεύρα τους και να έρθουν σε μία κατάσταση ηρεμίας. Ήταν πάρα πολύ δύσκολο. Στη συνέχεια ήταν πάρα πολύ δύσκολο, αφού έρθουν σε αυτό το στάδιο να πειθαρχήσουν στον κανόνα, που είναι ότι περπατάμε ο ένας πίσω από τον άλλον σε ίσια γραμμή με το διπλανό μας και σε ίση απόσταση με τον μπροστινό μας και τον πίσω μας. Άλλα παιδιά είχαν δυσκολία στο ότι χάζευαν και κοιτούσαν δεξιά και αριστερά,

ονειροπόλουσαν, άλλα ήθελαν να περπατήσουν γρήγορα, άλλα συζητούσαν με τους διπλανούς τους ενώ άλλα πείραζαν τους άλλους. Και ενώ είναι μία τόσο απλή δραστηριότητα, η οποία θεωρητικά νομίζεις ότι δεν μπορεί να προσφέρει πολλά, θεωρώ ότι ήταν τις καλύτερες δραστηριότητες για να δουλέψουν τα παιδιά την αυτοπειθάρχησή τους. Όσο πιο πολύ ώρα προχωρούσαμε τόσο πιο πολύ κατάφεραν να συγκεντρωθούν στο στόχο τους, να μαζέψουν τον εαυτό τους, να τον κατευνάσουν, να πειθαρχήσουν στους κανόνες και όσο πιο πολύ βλέπανε ότι αυτή τους η πειθάρχηση οδηγεί σε ένα παιχνίδι, στο ότι δηλαδή η δασκάλα τους άφηνε όταν περπάταγαν καλά να κάνουν αγώνες δρόμου, το πήραν έτσι, ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι ένα παιχνίδι. Και πειθαρχούσαν όλο και πιο πολύ…..

(……)

Εξερεύνηση/Ανασκαφή

…Φτάσαμε λοιπόν σε ένα λιβάδι. Μάλιστα δίπλα ήταν ένας σκυλάκος. Αφού διαπίστωσα ότι ήταν φιλικός, άφησα τα παιδιά να τον χαϊδέψουν. Στη συνέχεια πήγαμε σε αυτό το χωράφι και αρχίσαμε την εξερεύνηση που εξελίχθηκε σε ανασκαφή. Είπα στη δασκάλα να πει στα παιδιά να τριγυρίσουν στο χωράφι και ότι περίεργο βρίσκουν να μας το φέρνουν. Ενθουσιάστηκαν. Άρχισαν να μας φέρουν στην αρχή διάφορα, από ξύλα και πέτρες, μέχρι σκουπίδια και πεταμένα λάστιχα. Όταν είδαν το ενδιαφέρον που είχα για την κεραμική και για διάφορα πετρώματα, άρχισαν να μου φέρουν κομμάτια αρχαιολογικού ενδιαφέροντος. Έτσι τα παιδιά βρήκαν ένα κόκκαλο, κεραμική, πετρώματα, πυριτόλιθο, χοχλιούς και άλλα. Σε κάποια φάση βρήκαν μία κεραμική χωμένη μέσα στο χώμα και τους έδειξα πώς γίνεται η ανασκαφή!!! Τρελάθηκαν!!! Στη συνέχεια με τον ίδιο τρόπο έβαλαν και μόνα τους και άλλα ευρήματα. Συνεργαζόταν συνέχεια, έγιναν όλα μία ομάδα, ρωτούσαν το ένα το άλλο και αν αυτό είναι κεραμική. Ο Τάσος έδωσε ένα εργαλείο που είχε βρει για να γίνει ανασκαφή και η Γιώτα ένα πλακάκι που είχε βρει. Είδα παιδιά που δεν τα πήγαιναν τόσο καλά να συνεργάζονται, ίσως γιατί όλο αυτό ήταν πάνω από οποιοδήποτε τσακωμό και διαφορές που είχαν. Ο Δημήτρης. το παιδί που οι γονείς του δεν το αφήνουν να πάει σε κανένα κάλεσμα των συμμαθητών του, είναι γενικά αρκετά κλειστό και ντροπαλό παιδί με χαμηλή αυτοπεποίθηση σήμερα ήταν πολύ χαρούμενος. Στην εξερεύνηση-ανασκαφή λοιπόν ο Δημήτρης μου έφερνε μόνο κεραμική (προσφάτων χρόνων φυσικά). Ενώ άλλα παιδιά μπερδευόταν και μου έφεραν και άλλα αντί άλλων, εκείνος από την πρώτη στιγμή μου έφερε κεραμική και μόλις του είπα ότι είναι αυτό, δεν ξανάκανε λάθος. Εννοείται το είπα αυτό σε όλα τα παιδιά και τόνισα ότι ο Δημήτρης θα μπορούσε να γίνει όταν μεγαλώσει αρχαιολόγος. Η δασκάλα μου είπε ότι φώτισε όλο το πρόσωπό του όταν του το είπα!!!

(…..)

Το μουσείο της τάξης

Όταν γυρίσαμε έβαλα όλα μας τα ευρήματα σε δύο κόλλες χαρτί Α4 και έγραψα από κάτω τι είναι το καθένα. Πάνω-πάνω έβαλα το πρώτο αρχαιολογικό εύρημα της τάξης. Ένα κομμάτι κεραμικής. Τα παιδιά είχαν κολλήσει από πάνω, το κοίταγαν και με ρωτούσαν αν έτσι φτιάχνονται τα μουσεία, έτσι κάναμε και μία συζήτηση για αυτό. Επίσης έφεραν φίλους τους από άλλες τάξεις και τους έδειχναν τι βρήκε ο καθένας. Στο τέλος είχα κρατήσει (περίσσευαν) κομμάτια κεραμικής που είχαν βρει τα παιδιά και έδωσα από ένα κομματάκι στον καθένα να το πάρει σπίτι του.

(……)

6η μέρα της παρέμβασης – Δευτέρα

Συζήτηση για το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών

…Στη συζήτηση βγήκαν όντως πολλά πράγματα προς τα έξω. Η εκπαιδευτικός κατάλαβα ότι έμαθε πράγματα που δεν τα ήξερε για τα παιδιά και πράγματα πολύ σημαντικά. Επίσης τα παιδιά έμαθαν πολύ σημαντικά πράγματα ο ένας για τον άλλον, όπως πόσα αδέρφια έχουν, τα επαγγέλματα των γονιών τους. Νομίζω ότι στην αρχή ντρεπόταν να μοιραστούν κάποιες πληροφορίες αλλά όσο ανοιγόταν ο ένας μαθητής και έλεγε πράγματα τόσο ανοιγόταν και ο άλλος. Βοήθησε πολύ και το γεγονός ότι και η δασκάλα απαντούσε σε κάθε μια από αυτές τις ερωτήσεις και μιλούσε και αυτή για τον εαυτό της χωρίς να κρύβει πράγματα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης γινόταν επίσης πολλές παύσεις και σχολίαζαν κάποια θέματα. Βρίσκανε κοινά σημεία ή διαφορετικά. Η δασκάλα βοήθησε πάρα πολύ σε αυτό γιατί αμέσως εντόπιζε ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις ζωές και στις εμπειρίες των παιδιών. Μάθαμε ποια παιδιά ζούσαν από την αρχή της ζωής του εδώ ή ποια είχαν μετακομίσει πρόσφατα. Πολλές φορές η συζήτηση ξέφυγε και αυτό ήταν θετικό γιατί τα παιδιά συζήτησαν θέματα που τα απασχολούσαν ή έμαθαν περισσότερες λεπτομέρειες το ένα για το άλλο. Στην αρχή η συζήτηση ξεκίνησε δειλά δειλά αλλά στο τέλος δεν κρατιόνταν και ήθελαν όλα να συμμετέχουν, να συζητάνε, να πουν την άποψή τους σε καθετί που λεγόταν. Πιστεύω ήταν μία τις πιο εποικοδομητικές παρεμβάσεις που έγιναν αυτή……

(…….)

Δένομαι – Λύνομαι

…Έτσι βγήκε όλη η τάξη έξω!!!! Η δασκάλα τους, τους εξήγησε τους κανόνες αυτού του παιχνιδιού. Μετά από ερωτήσεις και απαντήσεις ξεκινήσαμε. Η εκπαιδευτικός τους ζήτησε να κάνουν ένα κύκλο και στην αρχή έκατσαν όλα τα αγόρια από τη μία και όλα τα κορίτσια από την άλλη. Αυτό δεν άρεσε καθόλου στη δασκάλα και τους ζήτησε να αναμειχθούν, να σταθούν δηλαδή εναλλάξ αγόρι-κορίτσι. Στην αρχή γκρίνιαζαν λίγο αλλά μετά το έκαναν. Γενικά λύθηκαν όλα μέσα σε ένα λεπτό εκτός από τον Σταύρο ο οποίος εκείνη τη στιγμή (αλλά και από πιο πριν) γκρίνιαζε λίγο και όπως ήταν αναμενόμενο άργησε και να λυθεί. Τα παιδιά με απίστευτη υπομονή τον καθοδήγησαν μέχρι να τα καταφέρει. Κανένας δεν έσπασε τον κύκλο, κανένας δεν δυσανασχέτησε που αργούσαν και αυτό που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση είναι ότι όταν αναλάμβανε ένας μαθητής να του μιλήσει και να του δώσει οδηγίες οι υπόλοιποι σιωπούσαν. Δεν πετάγονταν όλοι μαζί και δεν δημιουργούνταν οχλαγωγία. Νομίζω ότι και εγώ και η εκπαιδευτικός της τάξης μείναμε έκπληκτες από την ανταπόκριση των παιδιών σε αυτήν τη δραστηριότητα. Γενικά το έχω ξαναπεί. Δεν το περίμενα ειδικά με μερικές δραστηριότητες ότι θα έχουν τέτοια αποτελέσματα. Φυσικά στο δένομαι λύνομαι ο βασικός στόχος είναι η συνεργασία, αλλά δεν περίμενα ότι όντως αυτή η άσκηση θα τα βοηθήσει να συνεργαστούν τόσο άψογα, ειδικά στο θέμα του Σταυρού. Εκεί φάνηκε η άψογη συνεργασία όλων. Διότι άλλοι βοήθησαν με το να μην επεμβαίνουν, άλλοι με το να καθοδηγούν, άλλοι με το να κάνουν υπομονή. Και ο καθένας κατάλαβε τι πρέπει να κάνει. Και αυτή τη δραστηριότητα όπως και κάθε άλλη παρέμβαση θα μπορούσα να τις αναλύω για ώρες!!! Τα παιδιά λέγανε συνέχεια ότι η τάξη μας είναι η καλύτερη, σίγουρα καταφέραμε να λυθούμε πιο γρήγορα από κάθε άλλη τάξη που μπορεί να έχει κάνει αυτό το παιχνίδι…..

(….)

7η μέρα της παρέμβασης – Τρίτη

(……)

Κόκκινο και πράσινο φως

...Τα παιδιά πραγματικά ως δια μαγείας σε αυτήν τη δραστηριότητα όταν είδαν ότι δεν τα παίρνει και ότι όντως χαλάει το παιχνίδι, υπάκουσαν όλα με ευλάβεια τους κανόνες. Μάλιστα σε κάποια φάση έβαλε η δασκάλα τη Νικολέτα (όπως και πολλά παιδιά) να κάνει το φανάρι, δηλαδή να κρατάει τις κάρτες με τα χρώματα και να τις δείχνει στους συμμαθητές της που κάθονταν απέναντι για να ξεκινάνε ή να σταματούν και εκείνη τους έπαιζε γιατί, ενώ πήγαινε να τους βγάλει ένα σχήμα, τελευταία στιγμή δεν το έβγαζε. Έτσι τους μπέρδευε, από κεκτημένη ταχύτητα μερικοί άρχιζαν να τρέχουν και έχαναν καθώς εκείνη έβγαζε αμέσως το σχήμα που σήμαινε «Σταμάτα». Εκείνη τη στιγμή είχαμε πρόβλημα γιατί τα παιδιά

τσαντίστηκαν που έχαναν και αντιδρούσαν και τσακώνονταν και τα έβαζαν με τη Νικολέτα. Σε αυτό το σημείο, λοιπόν, είναι που τους εξήγησε η δασκάλα ότι για αυτό είναι οι κανόνες, για να έχουμε συμφωνήσει από πριν στο τι είναι δίκαιο και σωστό, ώστε μετά πάνω στην ένταση να μην τσακωνόμαστε και να ανατρέχουμε σε αυτούς και να μας λύνουν εκείνοι τις διαφωνίες μας. Συζήτησαν, λοιπόν, αν αυτή η συμπεριφορά της Νικολέτας είναι ενάντια στους κανόνες και συνειδητοποίησαν όλοι μαζί ότι δεν αντιβαίνει πουθενά τους κανόνες. Τα παιδιά κατάλαβαν αμέσως αυτό που τους εξήγησε η δασκάλα τους καθώς για εκείνα ήταν τελείως βιωματικό αυτό που έζησαν. Αυτό έχει μεγάλη σημασία. Έπειτα από αυτό έπαιξαν τρομερά. Μετά τη δραστηριότητα όπως και σε κάθε άλλη δραστηριότητα τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο και συζήτησαν με τη δασκάλα τους.

8η μέρα της παρέμβασης – Τετάρτη

…Η μέρα ξεκίνησε με ένα αστειάκι. Ένας μαθητής είπε ότι εμένα ο αδερφός μου έχει μπει μόνος του σε αεροπλάνο και πετάγεται ένας άλλος και λέει και εμένα ο δικός μου έχει μπει μόνος του σε ασανσέρ!!! Έκλαψα!

(……)

…Το πρωί παρατήρησα τη Νικολέτα να κάθεται στην άκρη και να κλαίει. Ενημέρωσα τη δασκάλα της η οποία πήγε κοντά της και της μίλησε, από ότι φάνηκε αναζητούσε την παρέα κάποιων μαθητριών της Α΄ Δημοτικού γιατί οι συμμαθήτριες της δεν την έκαναν παρέα. Η δασκάλα πλησίασε τις συμμαθήτριές της και συζήτησε το περιστατικό. Η Μαρία η Ειρήνη και Ελπίδα ήταν ιδιαίτερα σκληρές μαζί της. Εξήγησαν στη δασκάλα ότι δεν την κάνουν παρέα γιατί όταν παίζουν ένα παιχνίδι δεν θέλει να παίζει σύμφωνα με τους κανόνες και θέλει εκείνες να της τη χαρίζουν κάθε φορά που χαλάει το παιχνίδι. Εξήγησαν ότι δεν έχουν κάτι μαζί της αλλά η συμπεριφορά της τους χαλάει τα παιχνίδια και τις έχει κουράσει. Η δασκάλα εξήγησε και στις δύο πλευρές που έχουν δίκιο και που έχουν άδικο και ποιος ήταν ο πιο όμορφος τρόπος για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση με σεβασμό και αγάπη ο ένας προς τον άλλον. Τα κορίτσια την άκουσαν προσεκτικά και υποσχέθηκαν και οι δύο πλευρές ότι θα προσπαθήσουν να φέρονται καλύτερα η μία στην άλλη….

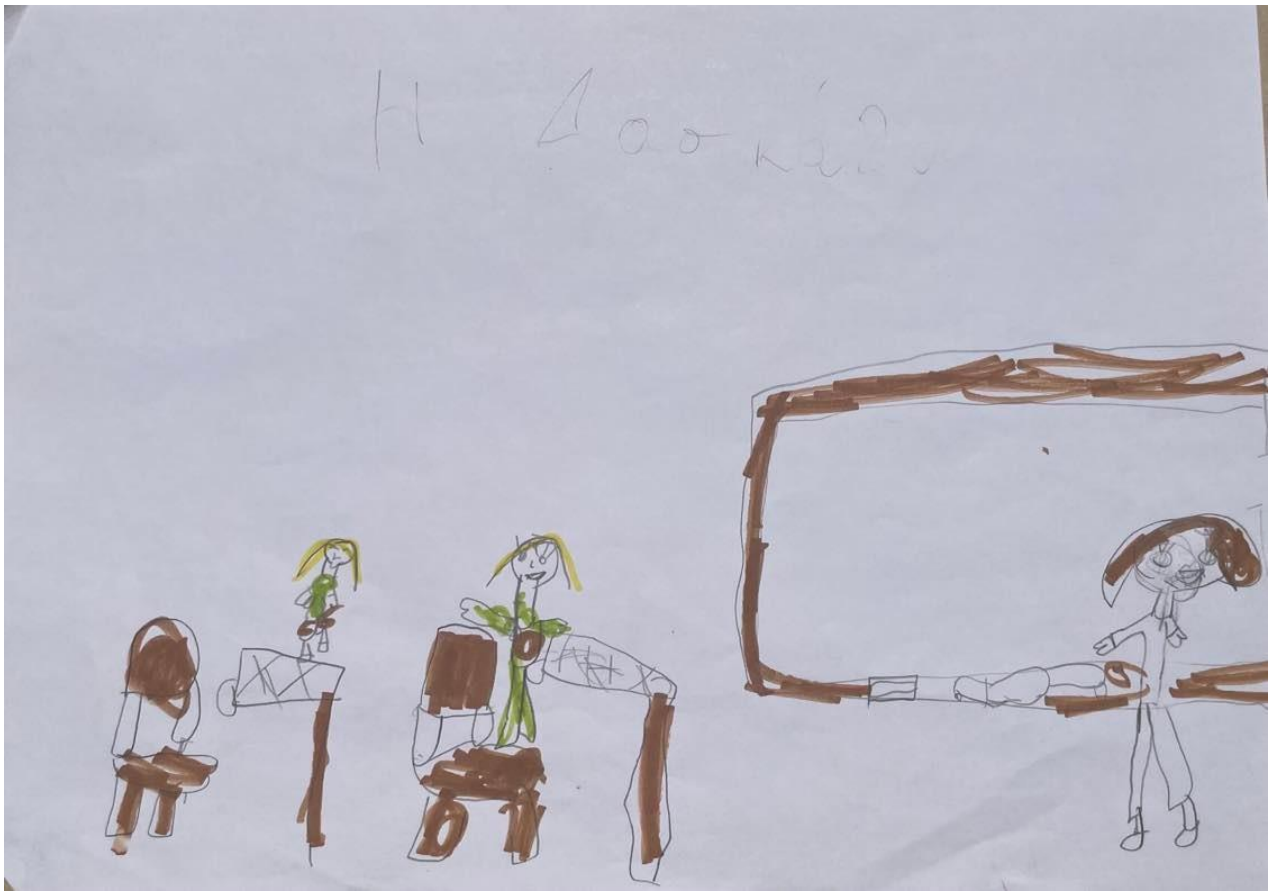
Παράρτημα 5: Ενδεικτικό παράδειγμα ιχνογραφικών έργων μαθητών

Με βάση τις οδηγίες που αναφέρονται γίνονται τα πιο παρακάτω ιχνογραφικά έργα (εικαστικές εκφράσεις) σε μία λευκή κόλλα μεγέθους Α4. Για την υλοποίηση των ιχνογραφημάτων μπορεί να γίνει χρήση μολυβιού και χρωμάτων λαμβάνοντας υπόψη ότι δεν πρόκειται για δραστηριότητα με καλλιτεχνικούς σκοπούς αλλά αυτό που ενδιαφέρει είναι η ιδέα και ο τρόπος σκέψης. Αφού ολοκληρωθεί η κάθε ζωγραφιά στο χρόνο που αυτή χρειάζεται δίνεται σ' αυτήν ένας τίτλος. Στη συνέχεια περιγράφεται αναλυτικά το τι έχει ζωγραφιστεί και πως ερμηνεύονται και κατανοούνται τα διάφορα στοιχεία της ζωγραφιάς.

3.1.: Διαπιστώσεις πριν την παρέμβαση

1. Ιχνογραφικά έργα που αφορούν το κλίμα της τάξης πριν την παρέμβαση

«Κάνε μία ζωγραφιά που να αναπαριστά την καθημερινότητα σου στην τάξη και τα συναισθήματα σου».



Ιχνογράφημα 1: «Η δασκάλα και τα παιδιά»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

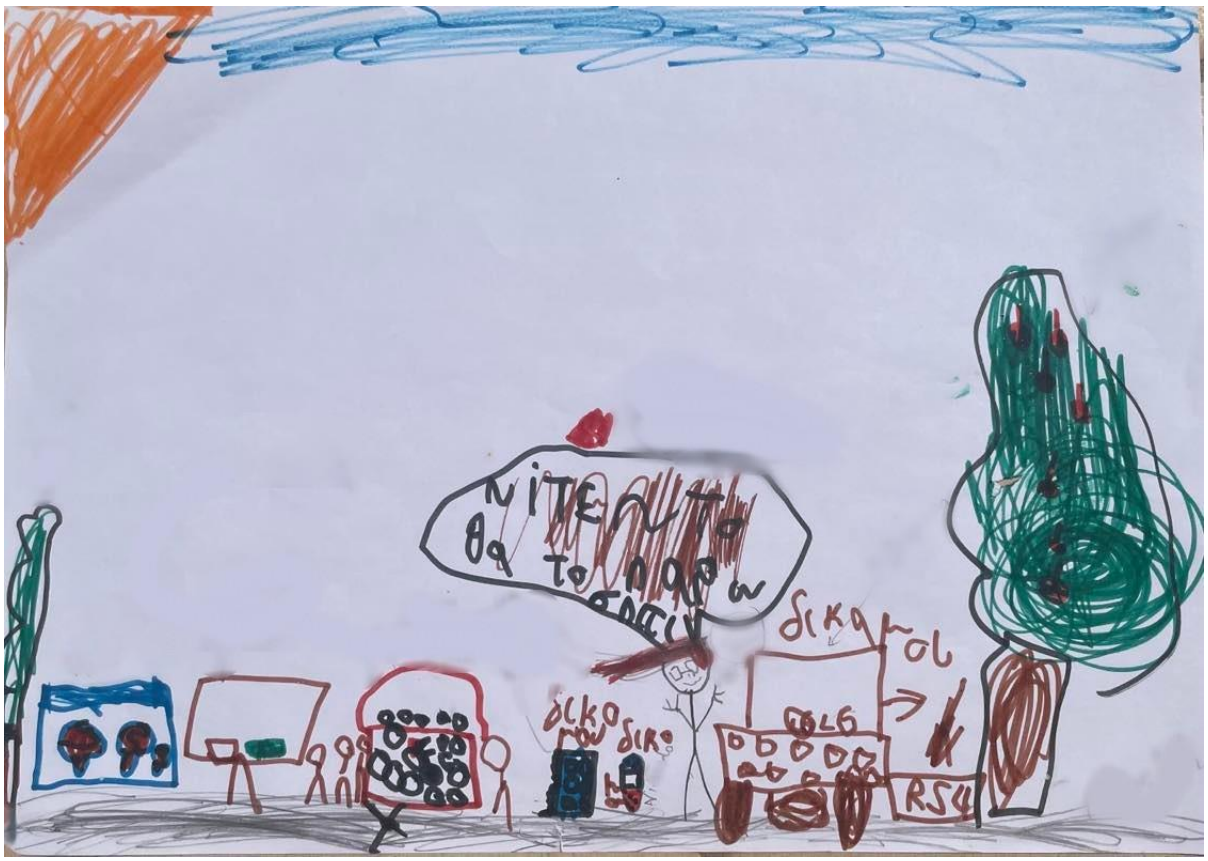
Ζωγράφισα την κυρία στον πίνακα, τη μια συμμαθητριά μου στο πρώτο θρανίο και μια άλλη στο δεύτερο. Τις ζωγράφισα γιατί αυτές έβλεπα μπροστά μου.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει την τάξη του. Όπως παρατηρούμε από χρώματα έχει χρησιμοποιήσει μόνο τρία: καφέ πράσινο και λίγο κίτρινο για τα μαλλιά των κοριτσιών. Δεν υπάρχουν άλλα χρώματα στην αίθουσα. Με καφέ χρώμα έχει ζωγραφίσει το πλαίσιο του πίνακα, τα μαλλιά της κυρίας, τις καρέκλες και τα θρανία, τη μπλούζα της πρώτης μαθήτριας και το σορτσάκι της δεύτερης. Με κίτρινο χρώμα έχει ζωγραφίσει τα μαλλιά της δεύτερης και της πρώτης, παρόλο που η πρώτη μαθήτρια έχει καφέ μαλλιά, και με πράσινο χρώμα έχει ζωγραφίσει τη μπλούζα της δεύτερης, σημεία από τη μπλούζα της πρώτης και το παντελόνι της. Στη ζωγραφιά απεικονίζεται η δασκάλα της τάξης μπροστά από τον πίνακα και τα πρώτα δύο θρανία. Τα ρούχα της δασκάλας δεν έχουν κανένα χρώμα αλλά έχει δοθεί μεγαλύτερη λεπτομέρεια στα χαρακτηριστικά του προσώπου της ενώ οι δυο μαθήτριες δεν έχουν τόσο λεπτομέρειες στο πρόσωπό τους, παρόλα αυτά απεικονίζονται χαμογελαστές.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το σχέδιο αποτελείται κυρίως από ευθείες γραμμές με γωνίες γεγονός που μπορεί να δείχνει έναν ρεαλισμό. Το χρώμα καφέ που κυριαρχεί στη ζωγραφιά είναι το χρώμα της γης, αντιπροσωπεύει τη μητρική στοργή και την ανάγκη για τάξη και ασφάλεια. Το πράσινο χρώμα αντιπροσωπεύει την ευαισθησία, την αρμονία και την ελπίδα ενώ το κίτρινο χρώμα που υπάρχει στα κεφάλια τον δύο μαθητριών υποδηλώνει έντονη δράση, δυναμισμό, φαντασία και απελευθέρωση. Παρόλα αυτά το γεγονός ότι η ζωγραφιά στερείται χρωμάτων, η σύνθεση είναι φτωχή και αποπνέει ένα πιο βαρύ κλίμα (λείπουν χαρούμενα στοιχεία, όπως ένα παράθυρο με τον ήλιο) μπορεί να δηλώνει μια μελαγχολία. Ακόμα το γεγονός ότι δεν έχει ζωγραφίσει το υποκείμενο τον εαυτό του στην τάξη μπορεί να δηλώνει κάποια ονειροπόληση ή την αίσθηση ότι δεν είναι εκεί στο παρόν. Το γεγονός ότι η πρώτη μαθήτρια είναι πιο μεγάλη ως φιγούρα και η δεύτερη είναι ζωγραφισμένη πιο μικρή μπορεί είτε να υποδηλώνει το χαρακτήρα του κάθε κοριτσιού διότι η πρώτη μαθήτρια (το συγκεκριμένο κορίτσι που μας ανέφερε ότι ζωγράφισε) κάνει πιο αισθητή την παρουσία της και με το να σηκώνεται την ώρα του μαθήματος και με το να μιλάει και γενικά με τον πιο δυναμικό χαρακτήρα της ενώ η δεύτερη μαθήτρια που επέλεξε να ζωγραφίσει δεν είναι δυναμική, είναι πολύ ήρεμη και ήσυχη ή ακόμα μπορεί να έχει σχέση και με τη σχέση του υποκειμένου με τα δύο κορίτσια, μπορεί να βρίσκεται πιο κοντά με τη πρώτη και όχι τόσο με τη δεύτερη.



Ιχνογράφημα 2: «Εγώ οι φίλοι μου και η δασκάλα στην τάξη»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Έχω ζωγραφίσει τους φίλους μου και λέμε για τα παιχνίδια μας «δικό μου», «δικά μου». Εγώ έχω το Nitendo, το PS4 και τα άλλά παιχνίδια.

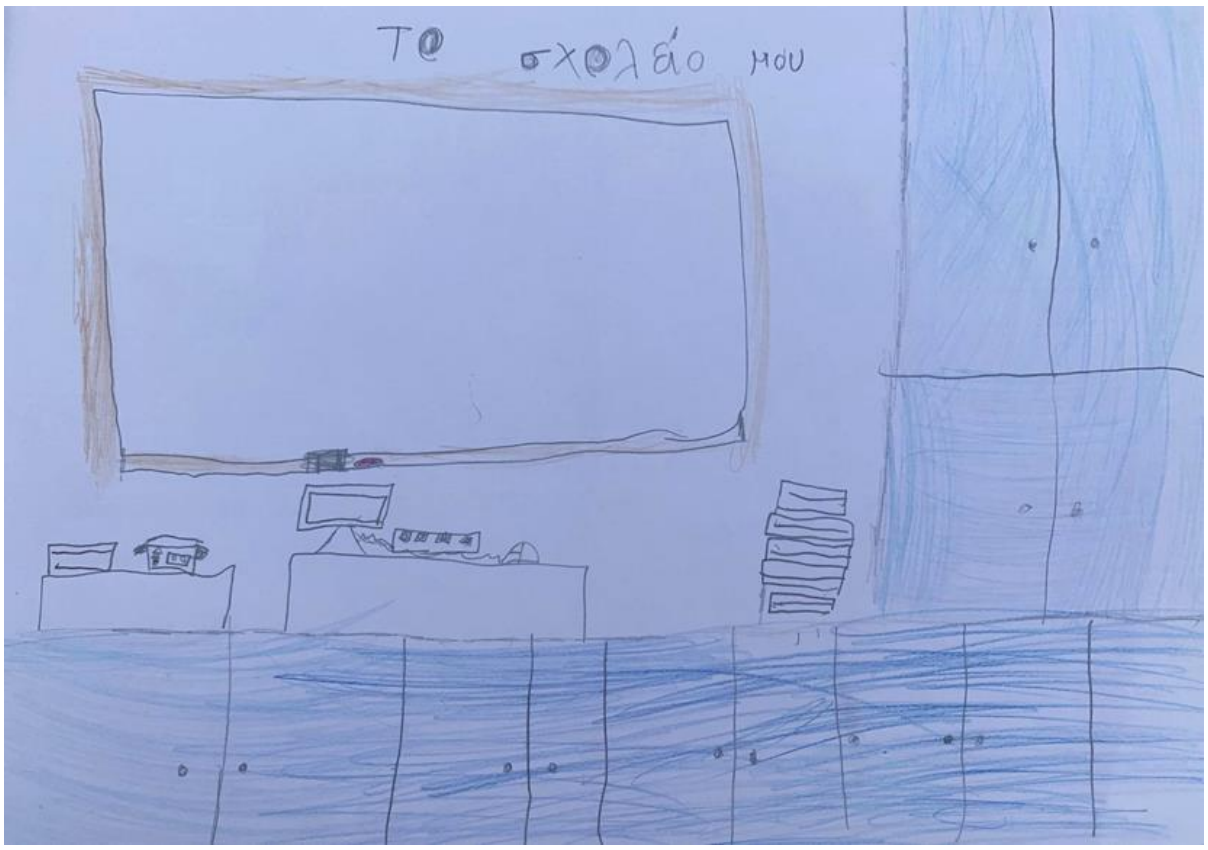
Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει στο πάνω μέρος της ζωγραφιάς, τον ουρανό και τον ήλιο. Από αριστερά προς τα δεξιά έχει ζωγραφίσει ένα μικρό δέντρο, τα ντουλάπια της τάξης. Δίπλα έχει ζωγραφίσει τον πίνακα. Μετά τον πίνακα υπάρχει ένα κουτί με μαύρα πράγματα, όπου γύρω του έχουν μαζευτεί τα παιδιά. Αμέσως μετά υπάρχει η συσκευή Nintendo και δίπλα της ένα παιδί πιο ψηλό από το άλλα. Δίπλα του υπάρχει ένα τραπέζι με πράγματα πάνω και μετά ένα PlayStation, ενώ δεξιά του υπάρχει ένα δέντρο. Οι φιγούρες των άλλων παιδιών δεν έχουν χέρια ή λεπτομέρειες στο πρόσωπο, βασικά έχουν μόνο κεφάλι και πόδια ενώ είναι ζωγραφισμένες με καφέ χρώμα. Η φιγούρα που απεικονίζει το υποκείμενο, έχει χέρια, μάτια, μύτη, στόμα και μαλλιά ενώ φαίνεται να φοράει γυαλιά. Πάνω από τα παιχνίδια γράφει «δικό μου» «δικό μου» και «δικά μου». Το υποκείμενο φαίνεται να λέει «nintendo θα το πάρω σπίτι μου». Τα δέντρα είναι καφέ με πράσινο φύλλωμα, ενώ το φύλλωμα των δέντρων είναι

ζωγραφισμένο με ένταση. Ο ήλιος είναι πορτοκαλί, ο ουρανός μπλε, ο δρόμος γκρι, ενώ τα περισσότερα αντικείμενα είναι ζωγραφισμένα με καφέ χρώμα και κάποια σημεία έχουν γίνει με κόκκινο, μπλε και μαύρο χρώμα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Και εδώ το χρώμα που κυριαρχεί είναι το καφέ που αντιπροσωπεύει τη γη, τη μητρική στοργή, την ανάγκη για τάξη και ασφάλεια. Οι γραμμές είναι δυνατά πατημένες και δείχνουν ένα παιδί επιθετικό νευρικό και άστατο. Δεν υπάρχουν καθόλου χέρια στους συμμαθητές και δεν μπορούν να κρατήσουν ή να αγκαλιάσουν και πιθανόν αυτό δείχνει μία απόμακρη στάση του υποκειμένου απέναντι στους συμμαθητές του. Οι κλειστές και απρόσωπες φιγούρες των συμμαθητών που είναι χωρίς λεπτομέρειες ή χρώματα, δείχνουν ότι υπάρχει ένα αίσθημα έντασης και θυμού. Επίσης οι φιγούρες των συμμαθητών είναι πολύ μικρότερες από τη δική του δείχνοντας ίσως την αδυναμία του να συσχετιστεί με εκείνους είτε τα αισθήματα ανωτερότητας που έχει σχέση με αυτούς. Ακόμα το ότι ζωγράφισε τυχαίους συμμαθητές του και όχι κάποιους συγκεκριμένους μπορεί να δείχνει ότι δεν νιώθει ιδιαίτερα κοντά με κάποιον συμμαθητή του. Το γεγονός ότι έχει γράψει πάνω από κάθε παιχνίδι «δικό μου» «δικό μου» και «δικά μου» δείχνει την ανασφάλεια του. Το δέντρο αναπαριστά τον εαυτό. Το φύλλωμα του δέντρου είναι ζωγραφισμένο με ένταση και φαίνονται ξεκάθαρα οι αλλεπάλληλοι κύκλοι που χρειάστηκαν για να σχεδιαστεί. Μπορεί να δηλώνει ένταση και θυμό του υποκειμένου. Ακόμα το γεγονός ότι έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στα παιχνίδια και στις λεζάντες «δικό μου» που υποδηλώνουν την κατοχή των παιχνιδιών, δείχνει ότι είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα το υποκείμενο. Η ζωγραφιά δεν έχει και ιδιαίτερη οργάνωση και δημιουργεί σύγχυση. Έχει ζωγραφίσει τον ήλιο τον ουρανό και το δέντρο, στοιχεία αισιόδοξα.



Ιχνογράφημα 3: «Το σχολείο μου»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Στη ζωγραφία είμαι εγώ που κοιτάω την τάξη μου. Εχω ζωγραφίσει την έδρα τον πίνακα και τα ντουλάπια που είναι στο πλάι.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει την τάξη του. Έχει ζωγραφίσει μόνο τα έπιπλα της αίθουσας και δεν έχει ζωγραφίσει κανέναν συμμαθητή του ούτε τη δασκάλα του ούτε εκείνον. Οι γραμμές είναι σχετικά ισχνές, έχει ζωγραφίσει τον πίνακα της τάξης την έδρα, ένα θρανίο, τα ντουλάπια που βρίσκονται στο πλάι της τάξης και κάτι βιβλία. Από χρώματα χρησιμοποίησε μπλε για τα ντουλάπια και καφέ για το πλαίσιο του πίνακα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Οι γραμμές της ζωγραφιάς είναι ισχνές και δεν αποπνέουν σιγουριά γεγονός που δείχνει έλλειψη αυτοπεποίθησης και πολλές απαγορεύσεις. Οι γραμμές είναι ευθείες με γωνίες που αποπνέουν ρεαλισμό. Το μπλε χρώμα που κυριαρχεί στη ζωγραφιά δηλώνει ηρεμία, ησυχία και ανεπτυγμένη λογική. Η σύνθεση είναι απλή, υπάρχει όμως καλή οργάνωση του χώρου, το σχέδιο είναι σχετικά φτωχό και δεν είναι ιδιαίτερα φορτισμένο συναισθηματικά, είναι

περιορισμένο σε πολύ βασικά στοιχεία. Αυτό μπορεί να δείχνει είτε τη λογική που κυριαρχεί στο υποκείμενο και την αντικειμενική του σκέψη είτε μία συναισθηματική αποστασιοποίηση. Το γεγονός ότι απέφυγε να ζωγραφίσει οποιοδήποτε πρόσωπο μπορεί επίσης να δείχνει την αδυναμία του να συνδεθεί με τα πρόσωπα της τάξης του.

Ιχνογράφημα 4: «Προαύλιο»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Ζωγράφισα τα παιδιά να παίζουν στο προαύλιο.

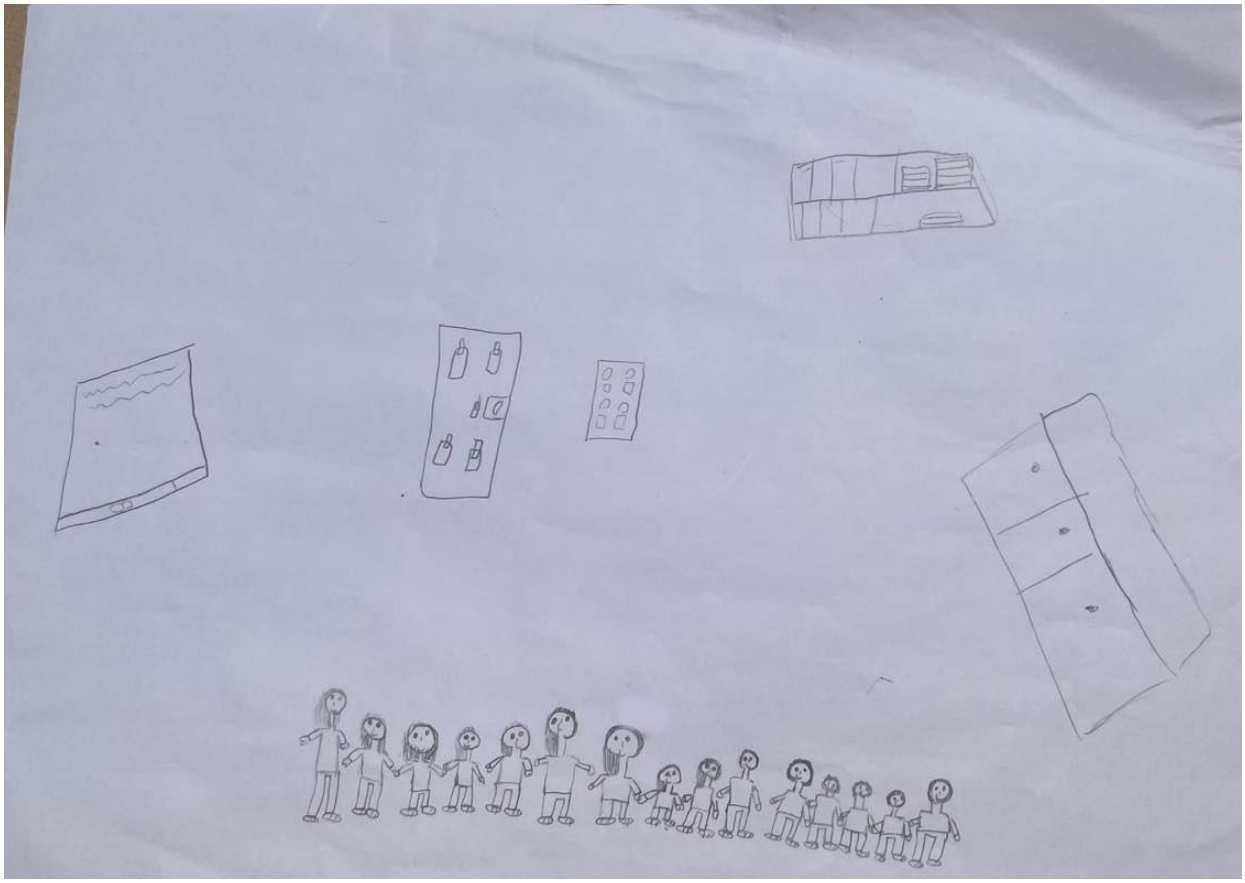
Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχεις ζωγραφίσει τέσσερα παιδιά, όλα χαμογελαστά, όλα αρτιμελή. Πίσω τους έχει ζωγραφίσει ένα ντουλάπι και δύο παράθυρα. Δεν υπάρχει καθόλου χρώμα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το γεγονός ότι η ζωγραφιά είναι ζωγραφισμένη με μαύρο χρώμα και υπάρχει πλήρης απουσία χρωμάτων μπορεί να δείχνει ένα εσωστρεφές άτομο, να δείχνει φόβο ανησυχία και απώλεια. Το ιχνογράφημα δεν έχει ιδιαίτερη οργάνωση. Βλέπουμε ότι έχει δοθεί περισσότερη

σημασία στα τέσσερα πρόσωπα παρά στο φόντο. Το φόντο έχει ζωγραφιστεί πολύ πρόχειρα και διεκπεραιωτικά. Το περιβάλλον δεν δημιουργεί αισιόδοξη και χαρούμενη ατμόσφαιρα αντίθετα είναι λίγο μελαγχολικό και μπερδεμένο. Το υποκείμενο δεν έχει σχεδιάσει τον εαυτό του στη ζωγραφιά, γεγονός που δείχνει είτε ότι δεν είναι ονειροπόλο είτε ότι αδυνατεί να συνδεθεί με το παρόν είτε ότι δεν νιώθει ότι ανήκει στην ομάδα. Παρ' όλα αυτά οι τέσσερις φιγούρες που έχει σχεδιάσει είναι χαμογελαστές. Ενδεχομένως το υποκείμενο να μην είχε καλή διάθεση όταν ζωγράφιζε τη ζωγραφιά, είτε βιαζόταν είτε δεν έχει ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα για τη ζωή του στο σχολείο.



Ιχνογράφημα 5: «Εγώ η κυρία και οι φίλοι μου»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Δεξιά από το υποκείμενο είναι ένας καλός της φίλος και αριστερά η κολλητή της. Δεν έχει σημασία παρόλα αυτά, το ότι τους έβαλε δίπλα της το έκανε τυχαία. Έχει σχεδιάσει τα αγόρια και τα κορίτσια χωριστά για να ξεχωρίζουν. Από πίσω τους έχει ζωγραφίσει τον πίνακα, τη βιβλιοθήκη, την πόρτα, τις ζωγραφιές τους και τα έπιπλα. Δεν πρόλαβε να βάλει χρώματα.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει την ίδια και τους συμμαθητές της στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς. Όλη η ζωγραφιά είναι ασπρόμαυρη, δεν υπάρχει κανένα χρώμα. Οι φιγούρες δεν πατάνε στο πάτωμα είναι όλες σχετικά μικρές. Τα αγόρια είναι πιο μικρά από τα κορίτσια, υπάρχει όμως διαφορά στο ύψος μεταξύ των φιγούρων, προσθέτοντας έτσι κάποια ξεχωριστά χαρακτηριστικά στην κάθε φιγούρα, αλλάζουν επίσης και τα μαλλιά. Οι φιγούρες είναι χαμογελαστές, πίσω από τις φιγούρες έχει σχεδιάσει κάποια έπιπλα της τάξης τα οποία βέβαια είναι σχεδιασμένα διάσπαρτα χωρίς να φαίνεται κάποια οργάνωση του χώρου ή να βγάζει κάποιο νόημα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Η ζωγραφιά του υποκειμένου δεν έχει χρώματα. Σύμφωνα με το υποκείμενο δεν πρόλαβε να τα βάλει. Παρόλα αυτά η οργάνωση της ζωγραφιάς είναι επίσης χαοτική, τα έπιπλα της τάξης δεν είναι τοποθετημένα με κάποια λογική σειρά και δημιουργείται μία σύγχυση. Τα παιδιά που έχει ζωγραφίσει είναι όλα αρτιμελή. Έχει προσπαθήσει να προσδώσει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε φιγούρα γεγονός που δείχνει κάποια ισορροπία. Από την άλλη το γεγονός ότι έχει χωρίσει τα αγόρια και τα κορίτσια μπορεί να εκφράζει και κάποια δική της ανασφάλεια. Ίσως να μην καταλαβαίνει ακόμα καλά τα αγόρια και να νιώθει λίγο άβολα στις σχέσεις μαζί τους. Ακόμα οι φιγούρες δεν πατάνε στο έδαφος. Τα αγόρια επίσης είναι πολύ πιο μικρά στο μέγεθος από τα κορίτσια που δείχνει ανασφάλεια και έλλειψη σιγουριάς για εκείνα. Πιθανόν να έχει μεγαλύτερη δυσκολία στην εμπιστοσύνη της με τα αγόρια, μπορεί το υποκείμενο να μην έχει αγόρια αδέρφια και να μην είναι τόσο εξοικειωμένο με το αντίθετο φύλο ή να έχει συμβεί κάτι άλλο στη ζωή της και να την έχει επηρεάσει. Επίσης παρατηρούμε ότι τα κορίτσια δεν έχουν κάποια θηλυκότητα πέρα από τα μαλλιά. Τα παραπάνω μπορεί να προσδίδουν την ύπαρξη αποφευκτικού δεσμού με την οικογένεια. Τέλος η έλλειψη χρώματος και η γενική εικόνα της ζωγραφιάς δεν εκφράζει ιδιαίτερα αισιόδοξα και χαρούμενα συναισθήματα σε σχέση με την καθημερινότητα του υποκειμένου στην τάξη.

Ιχνογράφημα 6: «Εγώ η δασκάλα και οι φίλες μου»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο ζωγράφισε τον εαυτό του και τρεις συμμαθήτριές του. Έκανε και τα ντουλάπια της τάξης και επέλεξε να ζωγραφίσει τις συμμαθήτριες αυτές γιατί είναιφίλες της. Ζωγράφισε επίσης και τη δασκάλα της.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Στη ζωγραφιά υπάρχει έλλειψη χρώματος. Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τα ντουλάπια της τάξης ένα θρανίο μία φιγούρα πάνω στα ντουλάπια, πιθανόν να είναι κάποιο αγαλματίδιο που υπάρχει στην τάξη, το ρολόι, τρεις συμμαθήτριες του και τον εαυτό του. Η κάθε φιγούρα είναι διαφορετικά ζωγραφισμένη. Τον εαυτό της τον έχει ζωγραφίσει με αρκετές λεπτομέρειες να χαμογελάει ενώ τις δύο κοντινές φίλες της τις έχει ζωγραφίσει με λίγες λεπτομέρειες. Τη τέταρτη φίλη της την έχεις ζωγραφίσει πιο μακριά από την ίδια, κοντά στη δασκάλα της. Η δασκάλα της είναι αρτιμελής και χαμογελαστή.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το υποκείμενο δεν έχει χρησιμοποιήσει κανένα χρώμα και κυριαρχεί το μαύρο που δείχνει μία εσωστρέφεια, ένα φόβο και μία ανησυχία. Το φόντο είναι αδιάφορο. Τα ντουλάπια που έχει ζωγραφίσει, έχουν ζωγραφιστεί πολύ πρόχειρα και γρήγορα. Δεν υπάρχει καλή οργάνωση του χώρου καθώς οι φιγούρες είναι σαν να αιωρούνται στην τάξη, παρ' όλα αυτά στις φιγούρες υπάρχουν κάποιες λεπτομέρειες και είναι όλες αρτιμελείς. Παρατηρούμε ότι η μία η φίλη που μάλλον είναι λίγο πιο μακριά από το υποκείμενο, είναι ζωγραφισμένη ακόμη πιο διεκπεραιωτικά και πρόχειρα. Η άλλη της φίλη είναι ζωγραφισμένη μακριά από εκείνη και δίπλα από τη δασκάλα της, ενδεχομένως το υποκείμενο να νιώθει ότι χρήζει μία καλύτερη διαχείριση από τη δασκάλα ή ότι η δασκάλα τη συμπαθεί πιο πολύ. Με περισσότερες λεπτομέρειες έχει ζωγραφίσει το ίδιο τον εαυτό του και τη δασκάλα του και έχουν και τα πιο ήρεμα και χαμογελαστά πρόσωπα. Άλλο ένα θετικό είναι ότι το κάθε πρόσωπο έχει ζωγραφιστεί με ξεχωριστά χαρακτηριστικά που δείχνει μία ισορροπία στο υποκείμενο. Από την άλλη το γεγονός ότι φιγούρες δεν πατάνε στο πάτωμα και είναι ζωγραφισμένες στο κενό μπορεί να δείχνει μία ανασφάλεια. Το υποκείμενο έχει σχεδιάζει πολύ πρόχειρα την τάξη του χωρίς χρώματα και με λίγες φίλες, ενδεχομένως να εκφράζει τα συναισθήματα της καθημερινότητας της.

Ιχνογράφημα 7: «Η τάξη μου και εγώ»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

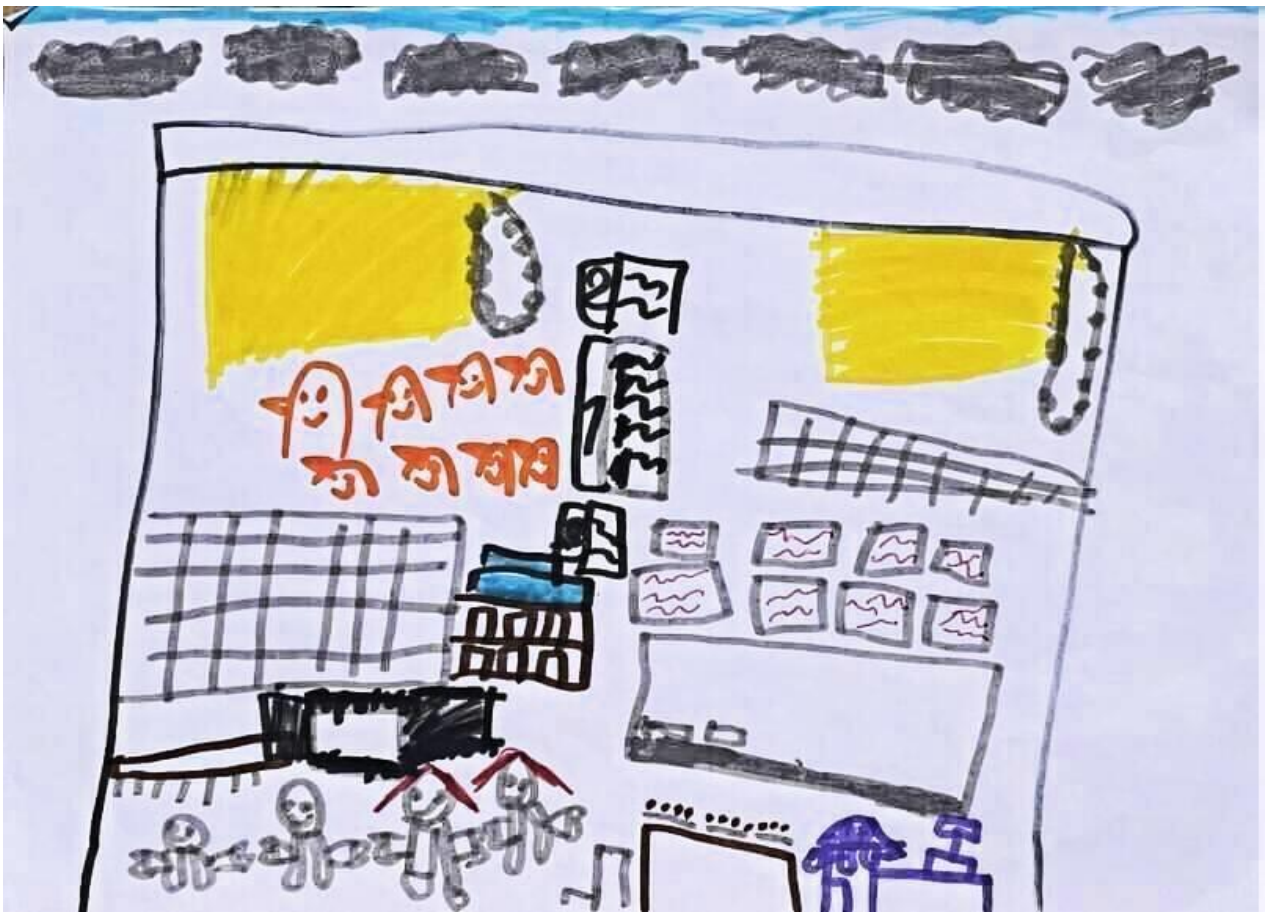
Ζωγράφισε τον ευατό του, την κυρία, τα ντουλάπια και τον πίνακα.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τέσσερα στοιχεία στη ζωγραφιά, τον πίνακα, τα ντουλάπια της τάξης, τη δασκάλα του και το ίδιο να κάθεται σε ένα θρανίο. Τα χρώματα δεν κυριαρχούν, η δασκάλα φοράει ροζ και είναι χαμογελαστή και η μαθήτρια κοιτάει προς τα πίσω και όχι προς τη δασκάλα, φοράει πορτοκαλί μπλουζάκι και ροζ παντελόνι. Τα ντουλάπια είναι ζωγραφισμένα μπλε και υπάρχει λίγο χρώμα σε κάποιες λεπτομέρειες του θρανίου και του πίνακα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το υποκείμενο δεν έχει χρησιμοποιήσει πολύ χρώμα στο ιχνογράφημα, τα στοιχεία είναι ελάχιστα και τα απολύτως απαραίτητα και θα μπορούσε να σχολιαστεί η ζωγραφιά ως διεκπεραιωτική. Οι γραμμές του πίνακα είναι αρκετά ισχνές θα μπορούσε να δείχνει έλλειψη αυτοπεποίθηση είτε πολλές απαγορεύσεις. Αντιθέτως οι γραμμές των δύο φιγούρων και του θρανίου είναι πιο έντονες και μπορεί να δείχνει μία νευρικότητα του υποκειμένου. Οι πολλές κάθετες ευθείες που υπάρχουν στο ιχνογράφημα και οι καμπύλες αποδεικνύουν το παιδί ελέγχει τις παρορμήσεις του. Το ροζ που έχει επιλέξει να ζωγραφίσει στη δασκάλα του αλλά και στο παντελόνι του είναι το χρώμα της καρδιάς, δείχνει αγάπη, αποδοχή και εμπιστοσύνη. Η πορτοκαλί μπλούζα που έχει επιλέξει για το εαυτό του δείχνει ζεστασιά ηρεμία και κοινωνικότητα. Το γεγονός ότι δεν κοιτάζει τη δασκάλα του μπορεί να φανερώνει κάποιο πρόβλημα στη μεταξύ τους σχέση ή κάποια ανησυχία. Δεν έχει ζωγραφίσει κανένα συμμαθητή του φανερώνοντας ίσως την έλλειψη ουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους.



Ιχνογράφημα 8: «Εμείς στο σχολείο»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει το σχολείο του και συγκεκριμένα την τάξη του μέσα στο σχολείο. Έχει ζωγραφίσει τον πίνακα, τις ζωγραφιές των συμμαθητών και τις δικές του, τον ίδιο και τους συμμαθητές του αλλά και τη δασκάλα του. Το κίτρινο στα παράθυρα είναι ο ήλιος που μπαίνει στην αίθουσα.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει ένα τετράγωνο κτίριο μέσα στο οποίο φαίνεται από μία πλαγιά οπτική η τάξη του. Από τα δεξιά προς τα αριστερά έχει ζωγραφίσει εκείνο και άλλους τρεις συμμαθητές του με γκρι χρώμα, τα δύο είναι αγόρια και πιο μικρόσωμα και τα άλλα δείχνουν πιο μεγαλόσωμα και κορίτσια καθώς έχουν μακριά μαλλιά. Έχει ζωγραφίσει κάποιο μορφής πλέγμα, ένα παράθυρο και ακόμη πιο πάνω ζωγραφιές παιδιών και κοντά στην οροφή ένα μεγάλο, πολύ ηλιόλουστο παράθυρο. Στη μέση και ψηλά έχεις ζωγραφίσει τρεις ζωγραφιές μαθητών. Προς τα δεξιά βλέπουμε πιθανόν κάποιο τραπέζι με κάποια πράγματα πάνω και δίπλα τη δασκάλα με μοβ χρώμα στην έδρα με τον υπολογιστή. Πάνω από τη δασκάλα υπάρχει ο πίνακας, ακριβώς από πάνω κάποια γραπτά, μετά πάλι ένα γκρι πλέγμα

και πάνω από αυτό ένα πολύ φωτεινό κίτρινο παράθυρο. Έξω από το σχολείο ο ουρανός δεν φαίνεται φωτεινός αντίθετα είναι γεμάτος με γκρι σύννεφα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Αρχικά η ζωγραφιά του υποκείμενου φαίνεται αρκετά ταραχώδης και περίεργη, βγάζει ανάμεικτα συναισθήματα. Στο κάτω μέρος της τα χρώματα και οι υφές είναι πιο γκρι και πιο στενάχωρα, το ίδιο και στο πάνω μέρος με τα γκρίζα σύννεφα ενώ στη μέση κυριαρχούν λίγο πιο χαμογελαστά πρόσωπα και πιο ζωηρά χρώματα. Υπάρχει ένα αίσθημα έντασης και θυμού πού εκδηλώνεται με τις κλειστές και άτσαλες ανθρώπινες φιγούρες με έλλειψη χρωμάτων και λεπτομερειών. Το ιχνογράφημα έχει κάποια αποφευκτικά στοιχεία καθώς παρατηρούνται αιωρούμενες φιγούρες, έλλειψη εξατομίκευσης, ελάχιστη αποτύπωση της θηλυκότητας στις θηλυκές φιγούρες αλλά και από τις ατελείς φιγούρες. Για παράδειγμα, στις περισσότερες φιγούρες έχει παραλείψει τον κορμό και έχει ζωγραφίσει μόνο χέρια και πόδια. Ακόμα διακρίνουμε και μία αμφιθυμία στο ιχνογράφημα καθώς βλέπουμε εξαιρετικά μικρά στοιχεία όπως ο ένας συμμαθητής και εξαιρετικά μεγάλα όπως τα παράθυρα, παρατηρείται τα σχήματα να χωρίζονται με εμπόδια, έχει ζωγραφίσει κάποια γκρι πλέγματα ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία στην τάξη και βλέπουμε κάποιες παραμορφώσεις και στις ίδιες τις φιγούρες με πολύ μεγάλα άκρα και σχετικά πολύ μικρά χέρια ή πολύ μεγάλα χέρια και πολύ μικρή κεφάλια, τα σώματα γενικά είναι αρκετά δυσανάλογα. Ακόμα ο ουρανός της παρουσιάζεται συννεφιασμένος και σκοτεινός αποτελώντας έτσι ένα βαρύ και μελαγχολικό κλίμα. Τα σύννεφα είναι γκρι. Οι φιγούρες είναι γκρι. Ο πίνακας είναι επίσης γκρι, τα πλέγματα που βρίσκονται δεξιά και αριστερά στη φωτογραφία είναι και αυτά γκρι και υπάρχουν και κάποια γκρι στοιχεία κοντά στα παράθυρα Γενικά το γκρι χρώμα είναι ένα χρώμα που επικρατεί. Στο μεσαίο τμήμα της ζωγραφιάς επικρατεί το μαύρο. Το γκρι καθώς αποτελείται από συνδυασμό του μαύρου και του άσπρου δείχνει μία μεσαία στάση ζωής και μια ουδετερότητα. Μπορεί ακόμα να φανερώνει έναν δύστροπο χαρακτήρα με δυσκολία ανάπτυξης εμπιστοσύνης και αρνητικά συναισθήματα. Το μαύρο δείχνει ένα εσωστρεφές άτομο με φόβο ανησυχία που πολύ πιθανόν να έχει βιώσει κάποια απώλεια. Ακόμα μπορεί να δηλώνει κάποιες διαταραχές. Η δασκάλα έχει μοβ χρώμα και την ξεχωρίζει από τους μαθητές, το μοβ είναι το χρώμα της έμπνευσης, της αυτοθυσίας, της παρόρμησης και της ηρεμίας, των άκρων. Παρ' όλα αυτά όμως το μεσαίο τμήμα της ζωγραφιάς δείχνει ηλιόλουστα παράθυρα με τρομερή ένταση καθώς όλο το παράθυρο είναι κίτρινο και υπάρχουν και πορτοκαλί χαμογελαστές ζωγραφιές των παιδιών, υπάρχει δηλαδή ένα χαρούμενο σημείο στη ζωγραφιά. Το κίτρινο είναι το χρώμα της εγκεφαλικής λειτουργίας, της ευφυΐας, της λογικής. Έχει διεγερτική δράση, είναι

το χρώμα της αισιοδοξίας, της χαράς, της καθαρότητας, της έμπνευσης. Παρόλα αυτά σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να δηλώνει ασθένεια ή ζήλια. Ενδεχομένως λοιπόν το υποκείμενο να βρίσκεται σε μία εσωτερική σύγκρουση μεταξύ αισιόδοξο και χαρούμενο συναισθημάτων και κάποιον τραυμάτων, κάποια στεναχώρια που βιώνει αυτήν την περίοδο.

Ιχνογράφημα 9: «Εγώ και οι φίλοι μου μέσα στην τάξη»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τη δασκάλα, ακριβώς δεξιά την ίδια και στη συνέχεια τους συμμαθητές της, τα χρώματα δεν τα πρόλαβε. Τα παιδιά είναι σε τυχαία σειρά ζωγραφισμένα και δεν γνωρίζει καν ποιος είναι ποιος.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχεις ζωγραφίσει την τάξη της. Έχει ζωγραφίσει μία σκεπή από πάνω, μία γραμμή για τον ουρανό και αριστερά έναν πολύ μεγάλο ήλιο, δεξιά και αριστερά από την τάξη έχεις ζωγραφίσει δύο πολύ μεγάλα λουλούδια σε μέγεθος δέντρων. Μέσα στην τάξη

έχει ζωγραφίσει από τα αριστερά προς τα δεξιά τη δασκάλα της και στη συνέχεια όλους τους μαθητές, ακριβώς πάνω από τα παιδιά έχει ζωγραφίσει την αλφαβήτα, ακριβώς πάνω από την αλφαβήτα έχεις ζωγραφίσει τον πίνακα, στα αριστερά ένα παράθυρο, στη μέση κάποιες ανακοινώσεις και τη λάμπα και στα δεξιά την κρεμάστρα με τα μπουφάν των παιδιών. Η ζωγραφιά είναι όλη με μολύβι και δεν υπάρχει καθόλου χρώμα. Η δασκάλα και όλοι χαμογελάνε. Παλάμες έχει ζωγραφίσει μόνο στον εαυτό της και στη δασκάλα. Από τα μαλλιά γίνεται αντιληπτό ποιοι μαθητές είναι αγόρια και ποιοι είναι κορίτσια. Σε μία συμμαθήτρια δεν έχει ζωγραφίσει καθόλου πόδια, ενώ σε δύο συμμαθητές και σε δύο συμμαθήτριές δεν έχει ζωγραφίσει καθόλου σώμα παρά μόνο τα κεφάλια τους

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το γεγονός ότι σε πολλούς μαθητές λείπουν τα χέρια μπορεί να δηλώνει κάποια αποφευκτικά συναισθήματα του υποκειμένου. Ίσως κάποια αδυναμία σύνδεσης. Ακόμα το ότι λείπουνε τα πόδια αλλά και τα ολόκληρα σώματα κάποιων μαθητών αλλά και η πλήρης απουσία χρώματος μπορεί να δηλώνει κάποιο ζήτημα που απασχολεί το υποκείμενο ή μια γενικότερη αδιαφορία προς τη σχολική ζωή. Μπορεί ίσως να υποδηλώνει την ύπαρξη κάποιου τραύματος. Το υπερβολικά μεγάλο μέγεθος των λουλουδιών θα μπορούσε να μεταφραστεί σε μια έκφραση αισιοδοξίας και χαράς. Το ότι ζωγράφισε τυχαίες φιγούρες και όχι συγκεκριμένους συμμαθητές του μπορεί να δείχνει τη δυσκολία του υποκειμένου να συνάψει σχέσεις μαζί τους, ενώ το γεγονός ότι σε μερικούς λείπουν σημεία του σώματος μπορεί να δείχνει και την αδιαφορία του υποκειμένου προς αυτούς. Γενικά κυριαρχεί μια μουντή ατμόσφαιρα στη ζωγραφιά που δείχνει έναν αρκετά αποστασιοποιημένο μαθητή.

3.2.: Αποτελέσματα μετά από την παρέμβαση – Αξιολόγηση

1. Ιχνογραφικά έργα που αφορούν το κλίμα της τάξης μετά την παρέμβαση

«Κάνε μία ζωγραφιά που να αναπαριστά την καθημερινότητα σου στην τάξη και τα συναισθήματα σου τις τελευταίες δύο εβδομάδες».

Ιχνογράφημα 11: «Η τάξη μου»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο ζωγράφισε την τάξη του, τον εαυτό του και τη δασκάλα του. Έχει προσθέσει στη ζωγραφιά του όλα τα καινούργια στοιχεία που προστέθηκαν στη ζωή του τις τελευταίες δύο εβδομάδες όπως κάποια γλυπτά που δημιουργήθηκαν μέσα από κάποιες δραστηριότητες, κάποια ευρήματα που βρέθηκαν από έναν περίπατο, και δημιουργήθηκε ένα μικρό μουσείο στην τάξη, και τα χρώματα που προστέθηκαν με τις κορδέλες στα θρανία και στην τάξη. Επίσης έβαλε καρδούλες γιατί είναι χαρούμενο. Δεν πρόλαβε όπως αναφέρει να χρωματίσει τον εαυτό του και τη δασκάλα.

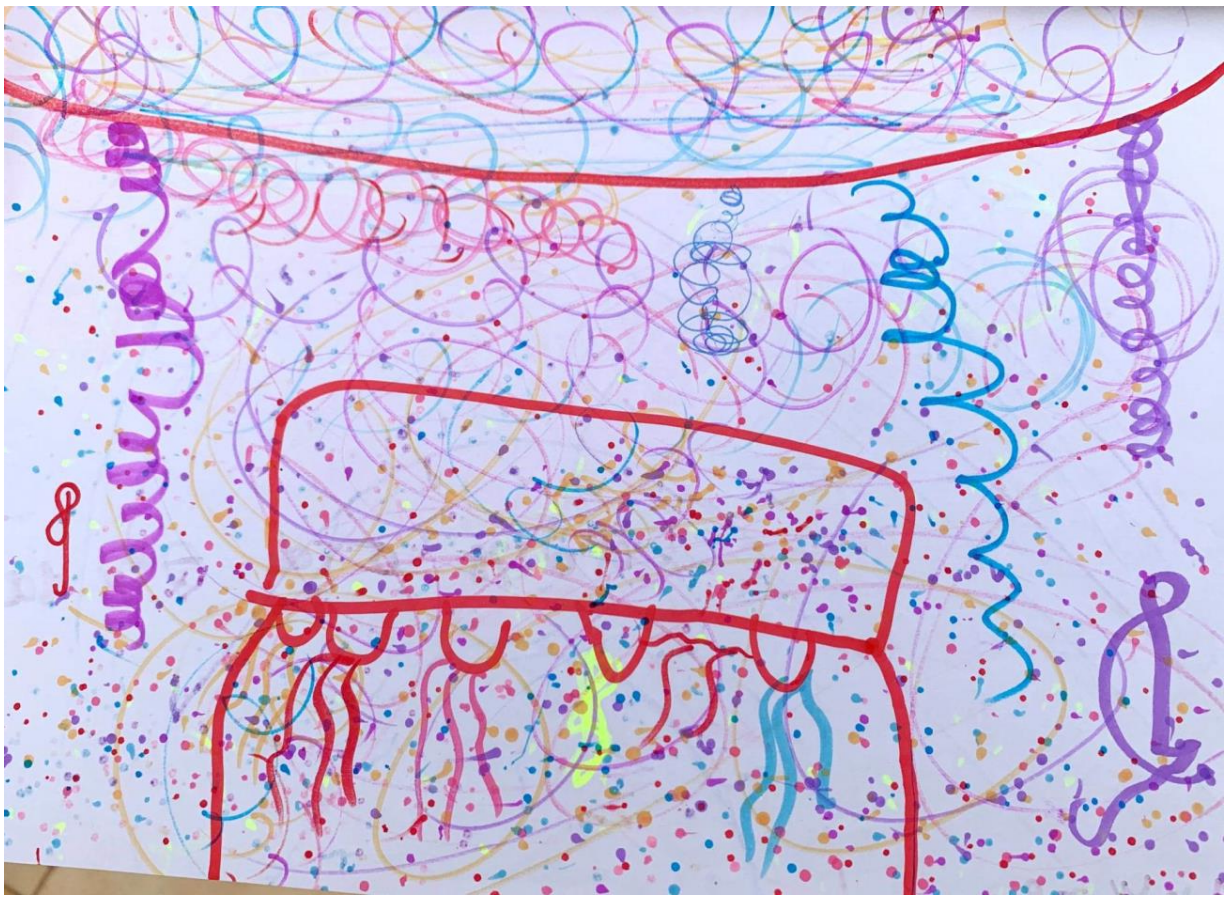
Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του και τη δασκάλα του αλλά και την τάξη του. Η δασκάλα είναι χαμογελαστή και κάθεται στην έδρα, το σώμα της είναι λίγο περίεργο και ασταθές, δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη βάση στις λεπτομέρειες, έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του να κάθεται σε ένα θρανίο μπροστά χαμογελαστό, πάλι όχι με πολλές λεπτομέρειες και χωρίς χρώματα. Η ζωγραφιά έχει πολλές μοβ και κόκκινες καρδιές. Στον πίνακα έχει ζωγραφίσει τους αριθμούς από το 1 μέχρι το 15 και από κάτω με πολύ μεγάλα γράμματα κόκκινα τη λέξη

άριστα και πάλι μία κόκκινη καρδιά. Στη συνέχεια ζωγράφισε τα ντουλάπια της τάξης και από πάνω διάφορά διακοσμητικά στοιχεία. Έχει ζωγραφίσει το ρολόι στον τοίχο, γλυπτά, το χριστουγεννιάτικο δέντρο, κάποιες ζωγραφιές των παιδιών, μία εικόνα, κάποια ευρήματα, κάποια διακοσμητικά και από πάνω ζωγράφισε τα ράφια που έχουν πάλι βιβλία και επιτραπέζια παιχνίδια. Υπάρχει αρκετό χρώμα, όχι σε όλα τα στοιχεία αλλά στα περισσότερα κυριαρχεί το κόκκινο και το μοβ.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Υπάρχει μία γενική αναστάτωση στη ζωγραφιά του υποκειμένου και φαίνεται ότι γραμμές είναι λίγο πρόχειρες. Παρόλα αυτά η γενικότερη αίσθηση της ζωγραφιάς είναι αισιόδοξη και χαρούμενη ενώ οι γραμμές είναι πρόχειρες και βιαστικές έχει δοθεί προσοχή στη λεπτομέρεια και ιδιαίτερα στα χρώματα. Οι καρδιές, το άριστα με μεγάλα γράμματα και κόκκινα και τα χαμογελαστά πρόσωπα δείχνουν μία δημιουργικότητα, μία χαρά, μια αισιοδοξία και εκφράζουν αγάπη και ζεστασιά. Οι φιγούρες της δασκάλας και του υποκειμένου δεν είναι χρωματισμένες και είναι λίγο βιαστικά ζωγραφισμένες, ενώ στα έπιπλα, στα παιχνίδια και στις ζωγραφιές υπάρχει πιο πολύ λεπτομέρεια και πιο πολλά χρώματα. Αυτό το γεγονός μπορεί να δείχνει ότι υπάρχει μία γενικότερη χαρά στην αίθουσα της τάξης και ενδιαφέρον προς όλες αυτές τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια και ότι δίνεται ίσως περισσότερη σημασία σε αυτά από τις διαπροσωπικές σχέσεις, ενδεχομένως όμως να ισχύει και το γεγονός που ανέφερε η μαθήτρια και απλά να μην πρόλαβε να χρωματίσει τον εαυτό της και τη δασκάλα μιας και υπάρχει γενικά χρώμα στη ζωγραφιά. Όπως αναφέραμε το κόκκινο δείχνει δυναμισμό πάθος, ενώ το μοβ δείχνει φαντασία, δημιουργικότητα αλλά και τη συνύπαρξη του πρακτικού με το νοητικό στοιχείο. Το μοβ μπορεί να φανερώνει επίσης και μία ιδιόρρυθμη προσωπικότητα. Η μαθήτρια τις τελευταίες δύο εβδομάδες ενδεχομένως να χάρηκε με τις αλλαγές και να εισέπραξε την προσοχή της δασκάλας της και για αυτό να ζωγράφισε μόνο τις δυο τους στην τάξη.



Ιχνογράφημα 12: «Κορδέλες στα θρανία»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο ζωγράφισε τις κορδέλες στα θρανία και το πόσο όμορφη είναι η τάξη του μετά από αυτό.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Στη ζωγραφιά βλέπουμε ένα θρανίο, τις κορδέλες που κρέμονται από κάτω, την οροφή της τάξης, κορδέλες να κρέμονται και αποκεί και γενικά όλη η ζωγραφιά είναι γεμάτη στις κορδέλες και υπάρχουν και με τη μορφή τέλειας, πολλές πιτσιλιές χρωμάτων σε όλο το ιχνογράφημα. Η κόλλα είναι γεμάτη χρώματα παντού. Δεν υπάρχει κάποιο σημείο χωρίς χρώματα, υπάρχουν χρώματα όπως το κίτρινο, το γαλάζιο, το ροζ, το κόκκινο, το πορτοκάλι, το μοβ. Το θρανίο και το ταβάνι έχουν ζωγραφιστεί με κόκκινο χρώμα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα αποπνέει αισιοδοξία, χαρά, υπέρμετρο ενθουσιασμό, δεν έχει δοθεί σημασία στις λεπτομέρειες, όσο στα συναισθήματα που πολύ πιθανόν να ένιωθε το υποκείμενο, καθώς δεν βλέπουμε λεπτομέρειες της αίθουσας ούτε των παιδιών. Στο ιχνογράφημα πρωταγωνιστεί

το θρανίο με τις κορδέλες και αυτό το στοιχείο στη συνέχεια, έχει εξαπλωθεί σε όλη την τάξη, η οποία φαίνεται γεμάτη κορδέλες και χρώματα δείχνοντας έτσι πολύ πιθανόν τον ενθουσιασμό του υποκειμένου και πόσο αυτή η κίνηση με τη διακόσμηση των θρανίων με τις κορδέλες επηρέασε τον ψυχισμό του υποκειμένου σε σημείο να νιώθει πως όλη η τάξη είναι ζωγραφισμένη με κορδέλες με χρώματα. Το κόκκινο χρώμα που επέλεξε να ζωγραφίσει το θρανίο και το ταβάνι συμβολίζει τη ζωή, τα συναισθήματα, την αγάπη, το πάθος, τον ενθουσιασμό, δείχνει δύναμη και αισιοδοξία. Ακόμα μπορεί να δείχνει και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του υποκειμένου. Η πολυχρωμία που κυριάρχησε σε αυτό το ιχνογράφημα δείχνει χαρά και ισορροπία. Η παρέμβαση με τη διακόσμηση του προσωπικού χώρου του κάθε μαθητή σίγουρα είχε θετική απήχηση στην ψυχολογία του υποκειμένου.

Ιχνογράφημα 13: «Στο σχολείο»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο, ζωγράφισε την τάξη του όπως είναι τώρα που του αρέσει. Στα αριστερά έκανε τους χαιρετισμούς που κάνουν το πρωί και το μεσημέρι. Δεξιά είναι το ίδιο και αριστερά η κολλητή του.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει ένα στιγμιότυπο που διαδραματίζεται στην τάξη του σχολείου της. Οι τοίχοι είναι ροζ και κίτρινοι. Η σελίδα είναι σαν να έχει χωριστεί στα δύο τρίτα. Στο αριστερό κομμάτι της σελίδας που είναι και το πιο μικρό κομμάτι, έχει ζωγραφίσει το παράθυρο στο οποίο φαίνεται ο ήλιος και τρία σύννεφα. Από κάτω, έχει ζωγραφίσει τα θρανία σε χρώματα κίτρινα και ροζ. Έχει ζωγραφίσει τα παιδιά να κάθονται στα θρανία. Το πάτωμα της αίθουσας είναι κίτρινο. Λίγο πιο πέρα είναι ζωγραφισμένη και η έδρα της δασκάλας. Στη συνέχεια πάνω στον τοίχο έχει ζωγραφίσει τους χαιρετισμούς. Έχει γράψει πάνω-πάνω «πρωινοί χαιρετισμοί». Και από κάτω έχει ζωγραφίσει τον κάθε χαιρετισμό και έχει γράψει από κάτω ποιος χαιρετισμός είναι. Οι χαιρετισμοί είναι: «κόλλα πέντε», «αγκαλιά», «μπουνιά», «χειραψία». Στους χαιρετισμούς έχει βάλει και άλλα χρώματα τριγύρω όπως μπλε, πράσινο, κόκκινο και λαχανί. Στη συνέχεια στο δεξί τμήμα της ζωγραφιάς που είναι και το μεγαλύτερο πάνω-πάνω έχει ζωγραφίσει τον πίνακα ο οποίος είναι ροζ, γράφει «καλημέρα σε όλους» ακόμα έχει ζωγραφίσει το σφουγγάρι του πίνακα και το κουτάκι με τις κιμωλίες πάνω στον πίνακα. Κάτω δεξιά φαίνεται να έχει ζωγραφίσει δυο φιγούρες τις οποίες τις έχει σβήσει. Στη μέση της ζωγραφιάς έχει ζωγραφίσει δύο μαθήτριες, τον εαυτό της και την καλύτερη της φίλη της. Την καλύτερη της φίλη της την έχει ζωγραφίσει πιο ψηλή από αυτήν. Είναι όντως πιο ψηλή. Της έχει κάνει πιο μακριά τα μαλλιά της, όπως και είναι, και της έχει βάλει ροζ χρώμα στη μπλούζα και πορτοκαλί στο σορτσάκι. Το σορτσάκι επίσης της φίλης της φαίνεται πιο κοντό από το δικό της. Τον εαυτό της τον έχει ζωγραφίσει λίγο πιο κοντό από την φίλη της με λίγο πιο κοντά μαλλιά όπως είναι και στην πραγματικότητα με λίγο πιο μακρύ σορτσάκι. Το μπλουζάκι της είναι γαλάζιο και το σορτς της πράσινο. Η ίδια δείχνει να χαμογελάει πολύ πιο πολύ από ότι η φίλη της. Από πάνω από τα κορίτσια έχει γράψει το όνομά της καθεμιάς.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Η ζωγραφιά αρχικά δημιουργεί πολύ χαρούμενα συναισθήματα, τα χρώματα είναι έντονα. Υπάρχει μια πολυχρωμία που δείχνει χαρά και ισορροπία, ενώ παρατηρούμε να κυριαρχεί το κίτρινο χρώμα που υποδηλώνει έντονη δράση, δυναμισμό, φαντασία και απελευθέρωση και το ροζ που είναι το χρώμα της καρδιάς της αγάπης της αποδοχής και της εμπιστοσύνης. Οι γραμμές δεν είναι ούτε πολύ δυνατά πατημένες ούτε ισχνές και τρεμουλιαστές. Η ζωγραφιά αποτελείται από ευθείες γραμμές με γωνίες που φανερώνει ρεαλισμό. Είναι σταθερές και καθαρές. Δείχνουν ένα παιδί ισορροπημένο. Το σχέδιο δεν είναι ούτε πλούσιο ούτε φτωχό

έχει δοθεί έμφαση σε κάποιες λεπτομέρειες ενώ το φόντο είναι σχετικά αδιάφορο. Η οργάνωση ζωγραφιάς έχει νόημα και οι μορφές βρίσκονται σε συνοχή. Έχει ζωγραφίσει τον ήλιο και τον ουρανό που δίνουν μία αισιόδοξη και χαρούμενη ατμόσφαιρα. Στον πίνακα έχει γράψει «καλημέρα σε όλους» που επίσης δείχνει μία όμορφη διάθεση. Το σχέδιο της καλύπτει ολόκληρη τη σελίδα γεγονός που αποτελεί ένδειξη εξωστρέφειας και επιθυμία για επικοινωνία. Το γεγονός ότι έχει χρησιμοποιήσει διαφορετικά χρώματα μόνο στους χαιρετισμούς μπορεί να υποδηλώνει την εντύπωση που της έκαναν αλλά και με αυτό τον τρόπο να θέλει να τους δώσει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωγραφιά της. Πιθανόν να είναι και ο λόγος που την έκανε ακόμη πιο χαρούμενη. Σίγουρα η ρουτίνα των χαιρετισμών της έκανε εντύπωση, την έκανε χαρούμενη και της έμεινε. Και οι δύο μαθήτριες δείχνουν να χαμογελάνε ενώ η ίδια χαμογελάει περισσότερο. Αυτό τονίζει τη χαρά τους και την αισιόδοξη διάθεση τους, ακόμα περισσότερο τη δική της μιας και για τα δικά της συναισθήματα μπορεί να είναι πιο σίγουρη. Οι φιγούρες των παιδιών είναι ρεαλιστικές, έχουν όλα τους τα μέλη ζωγραφισμένα και αυτό πιθανόν αντανακλά την ασφαλή προσκόλληση με την οικογένειά της. Οι φιγούρες είναι ολοκληρωμένες, πατάνε στο έδαφος βρίσκονται στο κέντρο της ζωγραφιάς και κάθε φιγούρα έχει εξατομικευμένα στοιχεία. Δεν παρουσιάζονται ακριβώς όμοιες. Όπως παρατηρούμε στη ζωγραφιά του υποκειμένου διαφέρουν τα μαλλιά, το χρώμα των μαλλιών, το μήκος από το σορτς, το ύψος των φιγούρων, τα ρούχα που φοράνε. Αυτό είναι θετικό καθώς έτσι δείχνει ότι είναι ισορροπημένη και ότι τονίζει τα μοναδικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς. Τα χέρια από τις φιγούρες είναι ανοιχτά με διάθεση να κρατηθούν το ένα από το άλλο και να αγκαλιάσουν, γεγονός που δείχνει ένα αυτόνομο παιδί με διάθεση να εξερευνήσει.

Ιχνογράφημα 16: «Η άτακτη τάξη»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο ζωγράφισε τη δραστηριότητα του παιχνιδιού ρόλων που διαδραματίστηκε στην τάξη. Έχει χωρίσει το ιχνογράφημα σε τρία μέρη και έχει ζωγραφίσει τις τρεις ομάδες που χωρίστηκαν τα παιδιά. Στην πρώτη ομάδα από τα αριστερά η δασκάλα τα ρωτάει τι κάνουνε και τα παιδιά κάνουν αταξίες. Στη δεύτερη ομάδα που είναι και το μεσαίο τμήμα της ζωγραφιάς οι μαθητές σηκώνονται από τις καρέκλες τους και η δασκάλα τους, φωνάζει τι κάνουν και το τρίτο μέρος της ζωγραφιάς είναι οι μαθητές που πετάγονται την ώρα του μαθήματος. Έβαλε όλα αυτά τα μπερδεμένα χρώματα για να φαίνεται η κατάσταση που επικρατεί στην τάξη.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα είναι χωρισμένο σε τρία τμήματα με κάθετες γραμμές. στα αριστερά το πρώτο τμήμα δεν έχει πολύ χρώμα και είναι ζωγραφισμένες κάποιας κόκκινες λεπτομέρειες. Στον πίνακα και το κόκκινο καπέλο ενός παιδιού υπάρχει ο αριθμός 1. Υπάρχουν δύο

λεζάντες, στη μια γράφει «κορόιδο» και φαίνεται να το λέει ο ένας μαθητής και στην άλλη «χάχα» και φαίνεται να το λέει ο άλλος μαθητής και στην άλλη λεζάντα γράφει «παιδιά τι κάνετε» και φαίνεται να το λέει η δασκάλα η οποία δεν έχει χέρια. Υπάρχει γραμμένη η λέξη «χαλί» και είναι και γραμμένη η λέξη «ζητώ» με πορτοκαλί γράμματα. Ο ένας μαθητής είναι με μαύρο χρώμα σχεδιασμένος και με μαύρο κεφάλι. Στο μεσαίο τμήμα της ζωγραφιάς έχει τα πιο πολλά χρώματα. Είναι ζωγραφισμένοι δύο μαθητές, ένας με κόκκινο και ένας με μαύρο χρώμα, να είναι όρθιοι ο ένας πάνω στο θρανίο και ο άλλος πάνω στην καρέκλα του. Είναι ζωγραφισμένη και η δασκάλα πάλι με χωρίς καθόλου λεπτομέρειες και χωρίς καθόλου χέρια, έχει κοντά μαλλιά και στεναχωρημένο πρόσωπο, πάνω στην έδρα είναι ζωγραφισμένα κάποια στα κουτιά που γράφουμε κάποια αρχικά γράμματα τα οποία είναι τα τετράδια των παιδιών. Κοντά στα πρόσωπα των παιδιών υπάρχει μία κόκκινη έντονη μουτζούρα και μία πράσινη έντονη μουτζούρα και ακριβώς από πάνω τους υπάρχουν μουτζούρες και τέλειες με πάρα πολλά χρώματα σαν πιτσιλιές και τα χρώματα που κυριαρχούν είναι το κόκκινο το πράσινο σκούρο και το λαχανί. Δεξιά στο τρίτο μέρος της ζωγραφιάς είναι ζωγραφισμένο όλο μόνο με μαύρο πάνω-πάνω γράφει «τα κακά παιδιά» υπάρχουν τρεις φιγούρες μαθητών που είναι καθισμένοι χωρίς χέρια, γελάνε και λένε κοροϊδευτικά «νανανα». Έχει ζωγραφίσει και τον πίνακα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Αρχικά το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος μαθητής επέλεξε να ζωγραφίσει το παιχνίδι των ρόλων μπορεί να δείχνει ότι τον άγγιξε λίγο παραπάνω από τους υπόλοιπους και ότι για κάποιο λόγο στάθηκε σε αυτό. Ο μαθητής που σχεδίασε αυτό το ιχνογράφημα ήταν και ο μαθητής ο οποίος διέκοπτε συνέχεια το μάθημα. Πολύ πιθανόν να έκανε μία προβολή και να είδε τον εαυτό του σε αυτό το παιχνίδι. Στο αριστερό τμήμα της ζωγραφιάς, δεν έχει χρησιμοποιήσει τόσο χρώμα, έχει χρησιμοποιήσει μόνο το πορτοκαλί χρώμα για να γράψει τη λέξη ζητώ που αυτό μπορεί να δήλωνε τον ενθουσιασμό των παιδιών που είχαν όταν παρίσταναν τα άτακτα παιδιά. Υπάρχουν μόνο κόκκινα και μαύρα στοιχεία. Αυτό το τμήμα της ζωγραφιάς δημιουργεί ένα μουντό και δυσάρεστο συναίσθημα παρόλο που υπάρχει η λέξη ζητώ με έντονο πορτοκαλί. Από πίσω φαίνεται η λέξη χαλί που δηλώνει και αυτή την αντίθεση των συναισθημάτων και της κατάστασης. Υπάρχουν τελίτσες πορτοκαλί και κόκκινες. Η δασκάλα είναι ζωγραφισμένη χωρίς χέρια, σαν να είναι ανήμπορη μπροστά σε αυτήν την κατάσταση και φαίνεται αγχωμένη. Σο μεσαίο τμήμα της ζωγραφιάς η δασκάλα φαίνεται εμφανώς πιο λυπημένη, λείπουν τα χέρια της και τα χέρια των μαθητών είναι σε προέκταση πάνω από το κεφάλι τους, δείχνοντας έτσι και μία διάθεση απόμακρη ανάμεσα

στους μαθητές και τη δασκάλα. Υπάρχει μία έλλειψη σύνδεσης μεταξύ τους. Τα πολλά χρώματα πάνω από τα κεφάλια των μαθητών μπορεί να δηλώνουν μία φασαρία, μία βαβούρα, ένα χάος. Στη μεσαία ζωγραφιά κυριαρχεί το κόκκινο και το μαύρο χρώμα και οι μουτζούρες μπροστά από τα κεφάλια τους μπορεί να δείχνουν τη φασαρία που κάνουν. Στο δεξί τμήμα της ζωγραφιάς γράφεται ο τίτλος «τα κακά παιδιά» και δείχνει μαθητές να κοροϊδεύουν και να γελάνε, ενδεχομένως αυτό να αφορά και τα συναισθήματα που νιώθει και ο ίδιος για τον εαυτό του, καθώς ναι μεν από τη μία διακόπτει συνέχεια το μάθημα αλλά από την άλλη δεν είναι ένας αδύναμος μαθητής μαθησιακά, είναι ένας μαθητής με αρκετή επίγνωση και αυτογνωσία. Οι φιγούρες των μαθητών είναι χωρίς λεπτομέρειες, πολύ μικρές και μαύρες ενώ φαίνονται καθιστοί και μαζεμένοι. Εδώ δεν υπάρχει χρώμα και είναι όλα μαύρα και έντονα. Το κόκκινο χρώμα που κυριαρχεί στη ζωγραφιά και στις μουτζούρες και στα τετράδια, τη πρώτη φορά στη δασκάλα και στον ένα μαθητή αλλά και στη μουτζούρα που φαίνεται να βγαίνει από το στόμα του μαθητή και στη λεπτομέρεια στο πρώτο τμήμα της ζωγραφιάς, στο συγκεκριμένο ιχνογράφημα πιθανόν να εκφράζει νευρικότητα, θυμό, απειλή και απώθηση. Η υπερβολική χρήση κόκκινου μπορεί να δείχνει η νευρωτική συμπεριφορά και εκρήξεις θυμού. Το πράσινο χρώμα συνήθως φανερώνει μία πληρότητα μία ευαισθησία και μία αρμονία στη συγκεκριμένη περίπτωση καθώς είναι και μία έντονη σκούρα απόχρωση του μπορεί να δηλώνει μία θέληση για αυτά τα στοιχεία που υπολείπονται. Το μαύρο χρώμα που επίσης κυριαρχεί στη ζωγραφιά δείχνει ένα εσωστρεφές άτομο, δείχνει ανησυχία, φόβο, απώλεια, δείχνει ακόμα θλίψη αλλά και διάθεση για απόκρυψη των συναισθημάτων του ατόμου. Οι γραμμές είναι πολύ έντονες και μπορεί να υποδηλώνουν ένα μαθητή επιθετικό, άστατο, και νευρικό. Γενικά το ιχνογράφημα δημιουργεί στενάχωρα και μπερδεμένα συναισθήματα. Είναι αρκετά μπερδεμένο, δυσνόητο και έχει τρομερή ένταση. Το γεγονός ότι στο πρώτο και στο τρίτο τμήμα οι μαθητές είναι ζωγραφισμένοι με πολύ μικρές φιγούρες, μπορεί να δείχνει και τον δισταγμό στην αρχή για αυτή την κατάσταση αλλά και τη μετάνοια στο τέλος. Ακόμα στο πρώτο τμήμα της ζωγραφιάς ο ένας μαθητής είναι ζωγραφισμένος με μαύρο κεφάλι που μπορεί να δείχνει στεναχώρια, πολλές σκέψεις και ίσως και πολλά ψυχολογικά θέματα που συνυπάρχουν στο υποκείμενο. Το ιχνογράφημα περιγράφει το παιχνίδι ρόλων που έπαιξαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Στο παιχνίδι τα παιδιά παρίσταναν τους άτακτους μαθητές και ένας μαθητής υποδύονταν τον δάσκαλο. Ο τρόπος που έχει ζωγραφίσει την κατάσταση που επικρατούσε μας δείχνει ότι το υποκείμενο παρόλο που είναι ένα από τα παιδιά που πετάγονται συνέχεια κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κατάλαβε τι δημιουργεί αυτή η συμπεριφορά σε όλη την τάξη και πως νιώθει η εκπαιδευτικός με αυτήν την κατάσταση ενώ φάνηκε ότι πλέον ούτε εκείνος το ευχαριστιέται.

Γνωρίζει ότι είναι λάθος και φάνηκε να δείχνει μετάνοια για τη συμπεριφορά του τον προηγούμενο καιρό.

Ιχνογράφημα 21: «Η συνάντηση»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τη δραστηριότητα της συνάντησης. Από τα αριστερά προς τα δεξιά έχεις ζωγραφίσει την ερευνήτρια, η οποία σύμφωνα με το υποκείμενο κρατάει τρία ραβδιά όπως κρατούσαν οι νεράιδες γιατί όπως αναφέρει γίνονται συνέχεια μαγικά πράγματα απο όταν ήρθε. Δίπλα της στα δεξιά είναι η η δασκάλα που κρατάει τον καφέ της και στη συνέχεια έχει ζωγραφίσει τους συμμαθητές της να πραγματοποιούν τη δραστηριότητα. Δεν έχει ζωγραφίσει τον εαυτό της. Έχει ζωγραφίσει τις κορδέλες στα θρανία, το ράφι με τα ευρήματα από την ανασκαφή και τα γλυπτά που δημιούργησαν οι μαθητές, το ρολόι της τάξης και διάφορες ζωγραφιές και βιβλία. Από τα αριστερά προς τα δεξιά το πρώτο ζευγάρι πραγματοποιεί τον τυπικό χαιρετισμό, το δεύτερο ζευγάρι χαιρέτιέται σαν δύο κολλητοί και το τρίτο ζευγάρι χαιρέτιέται σαν να έχουν ειδωθεί μετά από ένα μήνα. Ο κάθε μαθητής έχει συγκεκριμένο όνομα και απεικονίζει ένα συγκεκριμένο παιδί από την τάξη.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Από τα αριστερά προς τα δεξιά, το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει την ερευνήτρια να φορά ένα μπλε φόρεμα και να κρατάει τρία ραβδιά με ένα αστέρι, ένα φεγγάρι και μία καρδιά. Δίπλα της ακριβώς έχει ζωγραφίσει τη δασκάλα της τάξης να κρατάει τον καφέ της και να φορά ένα ροζ φόρεμα. Ακριβώς δίπλα έχει ζωγραφίσει έναν άβακα, δεξιά το πρώτο ζευγάρι είναι ένα αγόρι και ένα κορίτσι που χαιρετιούνται. Το κορίτσι φοράει ένα ροζ φόρεμα και το αγόρι φοράει μία κόκκινη μπλούζα και ένα μπλε παντελόνι, δίπλα έχει σχεδιάσει ένα θρανίο με τις κορδέλες. Πιο δεξιά πάλι ένα ζευγάρι να χαιρετιέται αγκαλιάζοντας ο ένας τον άλλον ενώ το αγόρι φοράει πράσινη μπλούζα, μπλε παντελόνι και το κορίτσι ροζ φόρεμα και στην άλλη άκρη της ζωγραφιάς άλλο ένα αγόρι και ένα κορίτσι έτοιμοι να αγκαλιαστούν ενώ το κορίτσι μάλιστα πηδάει προς το μέρος του αγοριού και φοράνε τα ίδια χρώματα με προηγούμενο ζευγάρι. Από τα αριστερά προς τα δεξιά, πάλι στο πάνω μέρος της ζωγραφιάς έχει σχεδιάσει δύο πίνακες ανακοινώσεων με ζωγραφιές, πάνω ένα ράφι με τα γλυπτά της τάξης ,ένα ράφι με βιβλία, άλλον ένα πίνακα ανακοινώσεων με ζωγραφιές και το ρολόι της τάξης. Υπάρχουν πολλά χρώματα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει μία ζωγραφιά με αρκετά αρκετή ισορροπία καθώς όσα περίπου στοιχεία βρίσκονται στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς υπάρχουν και στο πάνω μέρος. Υπάρχει γενικά ισορροπία στη ζωγραφιά και στα μεγέθη και στα ύψη και στις αναλογίες. Τα χρώματα είναι όλα απαλά και οι γραμμές είναι γενικά απαλές. Οι φιγούρες όλες πατάνε στο έδαφος, όπως και τα αντικείμενα. Κάθε φιγούρα έχει μοναδικά και ξεχωριστά χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες. Τα πρόσωπα είναι όλα ήρεμα και χαμογελαστά και υπάρχει πολυχρωμία. Σε γενικές γραμμές το ιχνογράφημα εμπνέει μία ισορροπία, μία γαλήνη, μία ηρεμία και μία τρυφερότητα. Η ερευνήτρια φοράει ένα μπλε φόρεμα που φανερώνει ηρεμία, ησυχία και ανεπτυγμένη λογική και η δασκάλα φοράει ένα ροζ φόρεμα πού είναι το χρώμα της καρδιάς, της αγάπης, της αποδοχής και της εμπιστοσύνης. Οι γραμμές είναι σταθερές και καθαρές και δείχνει ένα παιδί ισορροπημένο. Υπάρχουν αρκετές κάθετες ευθείες και καμπύλες που δείχνει ένα παιδί που ελέγχει τις παρορμήσεις του. Η πολυχρωμία δείχνει χαρά και ισορροπία. Το περιβάλλον δείχνει οργανωμένο, είναι ένα αρκετά πλούσιο σχέδιο που δεν είναι και ιδιαίτερα φορτισμένο. Υπάρχει μεγάλη συνοχή στις μορφές, στη διακόσμηση της τάξης και σε όλα τα στοιχεία που δείχνει ένα παιδί με αρκετή σταθερότητα. Δεν έχουν παραληφθεί σημαντικές λεπτομέρειες. Παρόλα αυτά έχει αποφύγει να σχεδιάσει τον εαυτό του, γεγονός που μπορεί να δείχνει μία αποστασιοποίηση. Το υποκείμενο έχεις ζωγραφίσει ανάμεσα στην τάξη, ένα θρανίο με

κορδέλες δείχνοντας ότι η διαδικασία αυτή της διακόσμησης των θρανίων με τον δικό τους μοναδικό τρόπο είναι κάτι το οποίο το χαροποίησε και του άφησε έντονα συναισθήματα. Το πρώτο ζευγάρι από τα αριστερά προς τα δεξιά χαιρετιέται τυπικά με χειραψία το δεύτερο ζευγάρι αγκαλιάζεται και το τρίτο ζευγάρι πηδάει από τη χαρά του και χαιρετιούνται με ακόμα μεγαλύτερο ενθουσιασμό. Η δραστηριότητα αυτή δημιούργησε όμορφα συναισθήματα στο υποκείμενο και αποτελεί μια όμορφη ανάμνηση για εκείνο.

Ιχνογράφημα 24: «Δένομαι Λύνομαι»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο επέλεξε να ζωγραφίσει τη δραστηριότητα δένομαι λύνομαι γιατί όπως ανέφερε του άρεσε πολύ.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Στο ιχνογράφημα απεικονίζεται η πέργκολα του σχολείου με κόκκινο χρώμα. Μέσα στην πέργκολα υπάρχουν δύο γκρι σκιές και στη μέση έντονο μπλε χρώμα. Στο ενδιάμεσο, μέσα σε αυτό το πλαίσιο υπάρχουν πολλά χρώματα με τη μορφή ελικοειδών γραμμών. Το πάτωμα είναι γκρι και την προκειμένη έχει ζωγραφίσει τρεις φιγούρες μαθητών να ενώνουν τα χέρια

τους ψηλά. Οι φιγούρες δεν έχουν καθόλου χρώμα αλλά είναι και οι τρεις πολύ χαμογελαστές. Δεν υπάρχουν καθόλου λεπτομέρειες στις ανθρώπινες φιγούρες, ούτε μαλλιά, ούτε ρούχα, όμως φαίνονται πιο έντονα και με λεπτομέρειες οι παλάμες τους και τα χέρια τους που ενώνονται. Γύρω από τις ενωμένες παλάμες των παιδιών φαίνεται αμυδρά ένας κύκλος.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το υποκείμενο ζωγράφισε τη δραστηριότητα δένομαι λύνομαι. Αξίζει να τονιστεί ότι το υποκείμενο ήταν ο μαθητής ο οποίος δυσκολεύτηκε στη δραστηριότητα και υπομονετικά οι συμμαθητές του τον βοήθησαν να «λυθεί». Τα πολλά χρώματα που έχει χρησιμοποιήσει μέσα στην πέργκολα δείχνουν χαρά, ισορροπία και ενθουσιασμό. Το μπλε δείχνει μία ηρεμία, ησυχία και γαλήνη. Το μοβ, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και το κίτρινο την έντονη δράση, τον δυναμισμό, τη φαντασία και την απελευθέρωση. Το γκρι χρώμα με το οποίο έχει σχεδιάσει τον εαυτό του και τους συμμαθητές του δείχνει την απόλυτη ουδετερότητα, την υπερβολική προσοχή αλλά και τη διάθεση για συμβιβασμούς. Παρόλο που δημιουργεί μία πιο μουντή διάθεση, το γεγονός ότι οι φιγούρες είναι πολύ χαμογελαστές εξισορροπεί το ιχνογράφημα και δίνει μία αισιόδοξη και χαρούμενη διάθεση. Επίσης το γεγονός ότι έχει σχεδιάσει με τόση λεπτομέρεια τα χέρια δείχνει ότι ήταν κάτι το οποίο τον σημάδεψε και έδωσε αρκετή προσοχή σε αυτό. Ακόμα το γεγονός έχει δημιουργήσει αμυδρά ένα κύκλο γύρω από τα χέρια, μας δείχνει την προσοχή, τη συγκέντρωση αλλά και ίσως και τον λόγο πίσω από αυτή τη χαρά, το γεγονός ότι κατάφερε να κατορθώσει κάτι με το οποίο δυσκολευόταν, δηλαδή να συντονιστεί με τους συμμαθητές του για να επιλύσει αυτή τη δραστηριότητα. Τα γκρι στοιχεία στις γωνίες της πέργκολας μπορεί να υποδηλώνουν την πίεση που ένιωσε μέχρι να το κατορθώσει αλλά και το πείσμα και την ισχυρογνωμοσύνη που είχε για να το καταφέρει αυτό. Σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής χάρηκε που κατάφερε να συνεργαστεί με τους συμμαθητές του, (αποτυπώνεται αυτή η χαρά και η συνεργασία στην ένωση των χεριών τους και στα χαμογέλα) χάρηκε που κατάφερε να κατορθώσει αυτήν τη δραστηριότητα (αποτυπώνεται από τα πολλά χρώματα μέσα στην πέργκολα) και κατάφερε πάρα την πίεση του να απειθαρχήσει και με υπομονή να φτάσει στο θεμιτό αποτέλεσμα (η προσπάθεια και η πίεση αποτυπώνεται στα γκρι σημεία στο ιχνογράφημα).

Ιχνογράφημα 27: «Κόκκινο φως»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του και πέντε συμμαθήτριες του να παίζουν το παιχνίδι με το πράσινο και κόκκινο φως.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει από τα αριστερά ένα φωτεινό σηματοδότη με πράσινο και κόκκινο φως. Μπροστά τους χαμηλά στο χαρτί έχει ζωγραφίσει τον δρόμο. Η μαθήτρια και οι συμμαθήτριες της έχουν όλες καφέ μαλλιά και κοτσιδάκια και φοράνε πολύχρωμα φορέματα. Από αριστερά προς τα δεξιά, η ίδια φοράει ένα πράσινο φόρεμα, η διπλανή της ένα μοβ, η επόμενη ένα πολύχρωμο, η επόμενη ένα πορτοκαλί και οι δύο τελευταίες γαλάζια τα οποία έχουν και σχεδιασμένα μια καρδία και έναν ήλιο αντίστοιχα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το υποκείμενο ενδεχομένως να παρέλειψε να ζωγραφίσει το άτομο που πρέπει να κάνει το φανάρι, καθώς για το ίδιο μπορεί να έχει περισσότερο σημασία η ένωση της ομάδας και ο σκοπός παρά η νίκη και ο τερματισμός. Είναι όλες οι χαμογελαστές με κλειστά μάτια που

δηλώνει μία ηρεμία. Κυριαρχεί ένα γαλήνιο κλίμα ενώ τα πολλά χρώματα φανερώνουν ισορροπία και γαλήνη. Η ίδια φοράει πράσινο χρώμα που φανερώνει πληρότητα, ευαισθησία, αρμονία, ελπίδα θεωρείται το χρώμα της θεραπείας και της βελτίωσης. Ενδεχομένως τις τελευταίες δύο εβδομάδες το υποκείμενο να χαλάρωσε αρκετά είτε να βρισκόταν σε αυτήν την ισορροπημένη ψυχική κατάσταση από πριν. Σίγουρα απόλαυσε αυτήν τη δραστηριότητα με τις φίλες της και δεθήκαν παραπάνω. Οι εκφράσεις του προσώπου της και των συμμαθητριών της εκπέμπουν μια σιγουριά και μια ασφάλεια.

Ιχνογράφημα 29: «Στο σχολείο»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο ζωγράφισε τη δραστηριότητα της βροχής καθώς ήταν η αγαπημένη του δραστηριότητα.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει από τα αριστερά προς τα δεξιά τον πίνακα, ένα ζευγάρι παιδιών που αποτελείται από δύο κορίτσια. Η μία κάθεται χαμηλά, φοράει ένα μπλε φόρεμα και η άλλη κάθεται όρθια, φοράει ένα κόκκινο φόρεμα και κρατάει μία πολύχρωμη ομπρέλα.

Πιο δεξιά βρίσκεται ένα άλλο ζευγάρι παιδιών που το ένα αγόρι κάθεται χαμηλά, φοράει κόκκινη μπλούζα, μπλε παντελόνι και το άλλο, ένα κορίτσι, κάθεται όρθιο και φοράει μπλε φόρεμα, κρατάει και αυτή μία πολύχρωμη ομπρέλα. Από πάνω βρίσκονται κάποιοι πίνακες ανακοινώσεων με ζωγραφιές, στο δεξί και κάτω μέρος του πίνακα βρίσκεται ένα θρανίο με κορδέλες και μία καρέκλα και ακριβώς από πάνω και άλλος ένας πίνακας ανακοινώσεων με ζωγραφιές. Υπάρχουν πολλά χρώματα στη ζωγραφιά, οι τόνοι των χρωμάτων είναι απαλοί και οι γραμμές είναι γενικά απαλές.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Η ζωγραφιά αποπνέει χαρούμενα συναισθήματα, αισιόδοξα. Αποπνέει ηρεμία, γαλήνη και χαλάρωση. Η πολυχρωμία που επικρατεί στο ιχνογράφημα, γενικά δηλώνει χαρά και ισορροπία. Τα πρόσωπα των παιδιών έχουν γαλήνη και είναι χαμογελαστά. Στη δραστηριότητα της βροχής τα παιδιά που ήταν όρθια ήταν τα παιδιά που χαλάρωναν και τα παιδιά που ήταν καθιστά ήταν τα παιδιά που με διαδοχικές κινήσεις των δακτύλων τους, τους βοηθούσαν να χαλαρώσουν. Από ότι φαίνεται και από το ιχνογράφημα του υποκειμένου, αυτό επιτεύχθηκε καθώς τα δύο κορίτσια που είναι όρθια και βρίσκονται στο στάδιο της χαλάρωσης κρατάνε δύο ομπρέλες πολύχρωμες οι οποίες συμβολίζουν τη χαρά και την ισορροπία. Το υποκείμενο πιθανών να ήθελε να προσθέσει τις ομπρέλες για να τονίσει με κυριολεκτικό τρόπο το παιχνίδι αυτό της βροχής. Ακόμα παρατηρείται στη ζωγραφιά ότι το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει το θρανίο με τις κορδέλες γεγονός που σημαίνει ότι του έκανε εντύπωση, του άφησε ευχάριστα συναισθήματα και ήταν κάτι που το κράτησε με τρυφερότητα μέσα του και έτσι το αποτύπωσε. Τα χρώματα είναι όλα απαλά. Υπάρχουν όμορφες ζωγραφιές στους τοίχους κρεμασμένες και είναι μία όντως ήρεμη και χαλαρή ζωγραφιά. Τα χρώματα στα ρούχα των μαθητών που κυριαρχούν είναι το μπλε, το οποίο δηλώνει ηρεμία, ησυχία και ανεπτυγμένη λογική. Η μία μαθήτρια, που μάλλον είναι το ίδιο το υποκείμενο, φοράει κόκκινο φόρεμα που εδώ μπορεί να εκφράζει έναν δυναμισμό και ένα πάθος. Ο σκοπός της δραστηριότητας της βροχής που ήταν η χαλάρωση σύμφωνα με αυτό το ιχνογράφημα πραγματοποιήθηκε.

Ιχνογράφημα 30: «Εγώ και η παρέα μου στην τάξη μας»

Ανάλυση του ιχνογραφήματος από το υποκείμενο:

Το υποκείμενο επέλεξε να ζωγραφίσει τον εαυτό του και τους συμμαθητές του που είναι και φίλοι του στην ταξη του. Σχεδόν όλοι οι συμμαθητές του είναι πλέον φίλοι του όπως ανέφερε αλλά δεν χωρούσαν όλοι.

Φαινομενολογική ανάλυση:

Το υποκείμενο έχει ζωγραφίσει την τάξη του. Κυριαρχεί το κίτρινο χρώμα, έχει ζωγραφίσει τα μπλε ντουλάπια και στο κάτω μέρος της ζωγραφιάς. Από τα αριστερά προς τα δεξιά έχει ζωγραφίσει τους συμμαθητές του να κάθονται στις καρέκλες τους και να σηκώνουν το χέρι τους προς τα πάνω όλοι κρατώντας ένα χαρτί. Από τα αριστερά έχει ζωγραφίσει ένα αγόρι που φοράει πράσινα και ροζ, δίπλα του στα δεξιά του άλλο ένα αγόρι φοράει κόκκινα, ροζ και κίτρινα. Πιο δεξιά ακόμα, ένα κορίτσι που φοράει πολύχρωμα ρούχα, στα δεξιά της ένα αγόρι που φοράει κίτρινα, ροζ και γαλάζια ρούχα και ακόμη πιο δεξιά τον εαυτό του ο οποίος είναι και πρώτος στη σειρά και φοράει γαλάζια ρούχα. Οι μαθητές γελάνε διάπλατα.

Ερμηνευτική ανάλυση:

Το ιχνογράφημα αποπνέει πολύ χαρά, πολύ αισιοδοξία και ζωντάνια. Κυριαρχεί το κίτρινο χρώμα το οποίο δείχνει έντονη δράση, δυναμισμό, φαντασία και απελευθέρωση αλλά και το μπλε, το οποίο δείχνει ηρεμία, ησυχία και ανεπτυγμένη λογική. Επίσης κυριαρχεί η πολυχρωμία σε όλα τα ρούχα των μαθητών και ακόμη περισσότερο στα ρούχα της συμμαθήτριας του υποκειμένου. Η πολυχρωμία φανερώνει χαρά και ισορροπία. Οι μαθητές είναι όλοι πολύ χαμογελαστοί, έχουν διάπλατα χαμόγελα στο πρόσωπό τους και η στάση των σωμάτων τους με τα χέρια στην προέκταση δείχνουν ενθουσιασμό για αυτό που κάνουν. Η σκηνή που διαδραματίζεται είναι την ώρα του μαθήματος, καθώς και ο πίνακας είναι γραμμένος αλλά και οι μαθητές δείχνουν πιθανόν στη δασκάλα κάποιες κόλλες με χαρτιά που έχουνε γράψει, γεγονός που μας κάνει να πιστεύουμε ότι το υποκείμενο περνάει ευχάριστα την ώρα του μαθήματος. Δείχνει ότι υπάρχει ένα ευχάριστο, ζωηρό, δημιουργικό κλίμα στην τάξη και ότι το υποκείμενο διέπεται από χαρά, από απελευθέρωση αλλά και συνάμα από ηρεμία. Το γεγονός ότι έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του με μπλε χρώμα δείχνει ότι νιώθει ήρεμος και ασφαλής. Επίσης είναι και το χρώμα της απόλυτης εσωτερικής ελευθερίας. Το υποκείμενο ενδεχομένως νιώθει ελεύθερο μέσα στην τάξη. Ακόμα υπάρχει μία οργάνωση και μία συνάφεια και στον τρόπο που κάθονται οι όλοι μαθητές στην καρέκλα τους αλλά και στον τρόπο που είναι ζωγραφισμένα τα σώματά τους. Γενικά όλη η ζωγραφιά αποπνέει πολύ θετικά συναισθήματα και δείχνει μία ικανοποίηση του υποκειμένου. Ο χρόνος που πέρασε στην τάξη τις τελευταίες δύο εβδομάδες, κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ήταν χρόνος χαράς και δημιουργικότητας.