

**Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο:
Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών
σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών¹
στη σχολική τάξη**

Καλλιόπη Βρυνιώτη, Ηλίας Μασαγγούρας

I. Εισαγωγή

Οι φάσεις μετάβασης του παιδιού από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο, από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, αλλά και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο θεωρούνται κρίσιμες για τη σχολική πρόοδό του, διότι συνοδεύονται συχνά από προβλήματα προσαρμογής στις απαιτήσεις, τις προσδοκίες και τις προκλήσεις της νέας σχολικής βαθμίδας (Filipp, 1995· Welzer, 1993).

Ιδιαίτερα κρίσιμη θεωρείται η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, όταν τα παιδιά δεν είναι σε θέση ν' αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των πολυεπίπεδων αλλαγών που συνεπάγεται αυτή η μετάβαση. Η νέα κατάσταση της σχολικής «οικολογίας» (Nickel, 1990: 221) διαμορφώνεται από αλλαγές προσώπων, αλλαγές κανόνων, αλλαγές στον τρόπο και το ρυθμό εργασίας και πάνω απ' όλα αλλαγές ρόλων. Οι σχέσεις και ο ρόλος του παιδιού αλλά και των γονέων αλλάζουν. Καθώς το μέχρι χθες παιδί του Νηπιαγωγείου αποκτά το ρόλο του μαθητή, αλλάζει αντίστοιχα και ο ρόλος των γονέων. Ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών, αλλά και των γονέων, στις προσδοκίες που απορρέουν από τους καινούργιους ρόλους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό: (α) από την οικογενειακή «οικολογία» και τη σχετική συμβολή της στη μαθησιακή ετοιμότητα και ψυχολογική ωριμότητα του μαθητή (Nickel, 1990: 221), (β) από το δίκτυο επικοινωνίας και προετοιμασίας που έχει αναπτυχθεί προληπτικά μεταξύ σχολείου και οικογένειας, και (γ) από την προετοιμασία που έχει κάνει το σχολείο για να υποδεχτεί τους αρχάριους μαθητές και να τους στηρίξει στη διαχείριση των νέων ρόλων και απαιτήσεων. Η προετοιμασία και στα τρία αυτά επίπεδα² είναι αναγκαία, διότι γονείς και μαθητές έχουν ασαφή και διαφορετική εικόνα για τους νέους ρόλους και τις συναφείς προσδοκίες απ' ό,τι έχει το σχολείο. Αλλά και το ίδιο το σχολείο εμφανίζεται συχνά ανέτοιμο να στηρίξει θετικά και αποτελεσματικά τη μετάβαση, με αποτέλεσμα να μετατρέπεται το ίδιο σε γενεσιουργό

παράγοντα των προβλημάτων της μετάβασης³. Τελευταία, βεβαίως, στη βιβλιογραφία γίνεται ήδη λόγος για «σχολεία ετοιμότητας»⁴ (ready schools, National educational Goals Panel, 1998).

Ένα ποσοστό παιδιών δεν μπορεί να διαχειρισθεί ικανοποιητικά ούτε, βεβαίως, να αξιοποιήσει δημιουργικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικές εμπειρίες και στρες (Lazarus, 1995) στο ξεκίνημα της σχολικής του πορείας, τα οποία είναι πολύ πιθανό να έχουν διαβρωτικές επιπτώσεις στα κίνητρα, στις στάσεις, στις επιδόσεις, στην ενεργοποίηση, στην ανάπτυξη και στην ψυχολογική σταθερότητα (Rudolph et al., 2001: 930). Αντίθετα, αν με τη στήριξη του σχολείου και της οικογένειας το παιδί αντιμετωπίσει θετικά τις απαιτήσεις που συνεπάγεται η σχολική μετάβαση, τότε αυτή, με τα ελεγχόμενα πλέον στοιχεία του στρες, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρή πρόκληση ανάπτυξης και προόδου (Eccles et al., 1997).

Ωστόσο, ενώ στη σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, ιδιαίτερα στο ξεκίνημα της σχολικής ζωής, είναι ελάχιστα τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το πώς οι αρχάριοι μαθητές βιώνουν τις καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις και τους παράγοντες που τις καθορίζουν⁵. Υπάρχει μεγάλη ασάφεια για το πώς αντιλαμβάνεται, πώς βιώνει την κοινωνική ζωή και μάθηση στο σχολείο το ίδιο το παιδί και με ποιον τρόπο προυπαθεί να εναρμονίσει τη συμπεριφορά του, ώστε η νέα κατάσταση να είναι για το ίδιο ευχάριστη και απαλλαγμένη από έντονα προβλήματα προσαρμογής (Κοντοπούλου, 1996: 77-96).

Γι' αυτόν το λόγο, το θέμα αυτό αποτελεί διεθνώς αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών (Pianta et al., 1999· Griebel & Niesel, 2003: 137), οι οποίες όμως διαφοροποιούνται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη μετάβαση και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν (Kagan & Neuman, 1998: 366). Οι περιορισμένης προσέγγισης μελέτες αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως ένα *στιγμιαίο γεγονός*, που αφορά το μαθητή και συσχετίζεται με τη μαθησιακή του ετοιμότητα και ειδικότερα με τις δεξιότητες που απαιτεί η νέα σχολική βαθμίδα. Αντίθετα, οι ευρείας προσέγγισης μελέτες αντιλαμβάνονται τη μετάβαση ως μια *διαδικασία διαρκείας*, η οποία δεν εξαρτάται μόνο από την ετοιμότητα του μαθητή, αλλά και από την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει: (α) προϋποθέσεις συνέχειας καθώς το παιδί μετακινείται από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη, και (β) μηχανισμούς στήριξης του κατά την αντιμετώπιση των αλλαγών που αναπόφευκτα συνεπάγεται η σχολική μετάβαση. Για τη δημιουργία του πλαισίου στήριξης πρέπει να συνεργασθούν στενά η οικογένεια, το σχολείο αποφοίτησης και το scho-

λείο υποδοχής, όπως είναι για παράδειγμα το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο (Vrinioti, 2003· Κίτσαράς, 2004: 211-228). Η συνεξέταση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων και της δυναμικής που δημιουργούν γίνεται από τα οικοσυστημικά μοντέλα⁶, όπως των Rimm-Kaufman και Pianta (2000) και επίσης το οικο-ψυχολογικό μοντέλο σχολικής ετοιμότητας του H. Nickel (1990), που στηρίζεται στις οικοσυστημικές κατηγορίες του Urie Bronfenbrenner (1981). Θεωρούμε ότι τα οικοσυστημικά μοντέλα προσφέρουν ένα αποτελεσματικό εννοιολογικό πλαίσιο (conceptual framework) για τη μελέτη της μετάβασης, που είναι ικανό να θεωρητικοποιήσει την όλη προβληματική και να οργανώσει τις αναγκαίες παρεμβάσεις (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Paro, Pianta & Cox, 2000: 65).

II. Στόχος και μεθοδολογία της έρευνας

Η διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάρων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, που αποτελεί τον κεντρικό στόχο της ερευνάς μας, γίνεται μέσα από δύο διαστάσεις. Τη μια διάσταση αποτελούν τα σημαντικά, από τη σκοπιά των παιδιών, γεγονότα που διαδραματίζονται στο σχολείο, και την άλλη, η συγκρότηση του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη. Για το σκοπό αυτό το εννοιολογικό περιεχόμενο της σύνθετης έννοιας «κοινωνικές σχέσεις των αρχάρων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη» αναλύεται στις παραμέτρους «*συμμαθητές*», που απαρτίζουν το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις αποδοχής και απόρριψης, «*δασκάλα*», που αποτελεί το πρόσωπο αυθεντίας στη μικρο-κοινότητα της σχολικής τάξης, και «*σχολείο*», που ανακεφαλαιώνει το σχολικό «οικοσύστημα» στο σύνολό του.

Η συναισθηματική διάσταση των κοινωνικών σχέσεων αναλύεται στις παραμέτρους «*λύπη*», «*θυμός*» και «*φόβος*», τις οποίες συνεξετάζουμε με την αντίθετή τους «*χαρά*», προκειμένου να έχουμε έναν όρο αποτίμησης των στρεσογόνων συναισθημάτων, αλλά και μια ολοκληρωμένη εικόνα του συναισθηματικού πλαισίου μέσα στο οποίο κινούνται και διαφοροποιούνται συναισθηματικά οι αρχάριοι μαθητές.

Για τη διερεύνηση αυτή ακολουθούμε μια συνδυαστική πολυμεθοδολογική, σύνθετη προσέγγιση με ευρετικό (heuristic) προσανατολισμό. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνάς μας συγκροτείται από το οικοψυχολογικό μοντέλο σχολικής ετοιμότητας του Nickel (1990), που στηρίζεται στις οικοσυστημικές κατηγορίες του Bronfenbrenner (1981)⁷. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ενώ η διερευνητική διαδικασία στηρίζεται κυρίως στις κοινωνιομετρικές

επιλογές που κάνουν τα παιδιά⁸ και στις πληροφορίες που δίνουν τα ίδια για τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους, αντλούνται επιπλέον πληροφορίες για αυτά από τους γονείς τους, από τη δασκάλα της τάξης τους και για μια ομάδα από αυτά και από τη νηπιαγωγό τους. Αναλυτικότερα, στην έρευνά μας εξετάζουμε:

– Ποια γεγονότα (περιστατικά, συμβάντα, επεισόδια) συνέβησαν ή συμβαίνουν στο σχολείο και θεωρούνται από τη σκοπιά των αρχάριων μαθητών και μαθητριών σημαντικά, και πώς αυτά εξελίσσονται κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων σχολικών ετών.

– Πώς διαμορφώνεται και πώς εξελίσσεται κατά τα δύο πρώτα σχολικά έτη το δίκτυο των διαπροσωπικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών, κατά τη συγκρότηση της πρώτης ομάδας των συμμαθητών στη σχολική τάξη⁹.

Υποκείμενα της έρευνας είναι όλοι¹⁰ οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες της Α' τάξης του 1ου και 2ου Δημοτικού Σχολείου Πανοράματος Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2003-2004, δηλαδή 111 παιδιά, κατανεμημένα σε έξι τμήματα, από τρία σε κάθε σχολείο. Το τρέχον σχολικό έτος 2004-2005 τα παιδιά συνεχίζουν να είναι υποκείμενα της έρευνάς μας μέχρι να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στη Β' τάξη. Το 1/4 περίπου του συνόλου αυτών των παιδιών αποφοίτησαν από το 1ο και 2ο Νηπιαγωγείο Πανοράματος Θεσσαλονίκης, τα υπόλοιπα προέρχονται από άλλα 24 διαφορετικά Νηπιαγωγεία.

Τα εργαλεία συλλογής των δεδομένων και της διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών είναι τα εξής τέσσερα: 1) η συνέντευξη με τα παιδιά με τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού και την τεχνική της παρουσίασης καρτελών και φωτογραφιών¹¹, 2) η ημι-δομημένη συνέντευξη με τους γονείς, 3) η ημι-δομημένη συνέντευξη με τις 6 δασκάλες των παιδιών, και 4) η «κλίμακα αξιολόγησης της προσαρμογής των παιδιών στο περιβάλλον του σχολείου» (Σωτηρίου, 2002), η οποία συμπληρώνεται για κάθε παιδί ξεχωριστά από τη δασκάλα της τάξης του. Για το 1/4 των παιδιών η κλίμακα συμπληρώθηκε επιπλέον και από τη νηπιαγωγό τους.

Ο χρόνος της διεξαγωγής της έρευνας εκτείνεται σε τρία σχολικά έτη (2003-2005). Αρχίζει με την προκαταρκτική φάση (Π.Φ.) το Μάιο του 2003 στο Νηπιαγωγείο και ακολουθούν τρεις χρονικές περιόδοι. Πρώτη (Χ1) στην αρχή της Α' Δημοτικού (6-8 εβδομάδες μετά την έναρξη), δεύτερη (Χ2) στο τέλος της Α' Δημοτικού (6-8 εβδομάδες πριν από τη λήξη) και τρίτη χρονική περίοδος (Χ3) στο τέλος της Β' Δημοτικού (6-8 εβδομάδες πριν από τη λήξη).

Η διεξαγωγή της όλης ερευνητικής διαδικασίας δηλαδή όλες οι συνεντεύξεις με όλα τα παιδιά, με όλους τους γονείς όπως και με τις 6 δασκάλες και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, έγιναν στο χώρο του σχολείου, από ένα άτομο, την πρώτη εκ των συγγραφέων.

Η έρευνα έχει πιλοτικό χαρακτήρα, με την έννοια της προετοιμασίας ενός ευρύτερου σχεδίου έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα, το οποίο προτιθέμεθα να εφαρμόσουμε μόλις διασφαλίσουμε τις απαραίτητες προϋποθέσεις. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πρώτα ευρήματα από τις αρχικές αναλύσεις, ενός μέρους μόνο, των δεδομένων δύο χρονικών περιόδων της έρευνας.

Α. Γεγονότα (συμβάντα, περιστατικά, επεισόδια) τα οποία διαδραματίζονται στο σχολείο και θεωρούνται σημαντικά από τη σκοπιά των παιδιών

Με αφετηρία την παραδοχή ότι τα γεγονότα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπο ένα παιδί, αλλά και ο τρόπος που τα αντιμετωπίζει, είναι σημαντικά για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του, μας ενδιέφερε να ανιχνεύσουμε από τη σκοπιά του παιδιού ποια είναι αυτά τα γεγονότα στο χώρο του σχολείου. Εκτός από το περιεχόμενο των γεγονότων, μας ενδιέφερε να διερευνήσουμε με ποια συναισθήματα και με ποια ένταση το κάθε παιδί βίωσε ή βιώνει το κάθε γεγονός που αναφέρει. Γνωρίζοντας ότι, όταν τα παιδιά αυτής της ηλικίας¹² διηγούνται ένα σημαντικό για αυτά γεγονός, εκφράζουν ταυτόχρονα και τα συναισθήματά τους (όταν έγινε αυτό, *χάρηκα, λυπήθηκα, θυμώσα, φοβήθηκα*), κάναμε μια πρώτη προσπάθεια ανίχνευσης εκείνων των γεγονότων τα οποία διαδραματίστηκαν ή διαδραματίζονται στο σχολείο και προκαλούν στα παιδιά έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, την ώρα της συνέντευξης, δώσαμε ερεθίσματα και παρακαλέσαμε τα παιδιά να μας διηγηθούν ή απλά να μας αναφέρουν περιστατικά, συμβάντα, επεισόδια, κατά τα οποία αυτά αισθάνθηκαν ή αισθάνονται χαρά, λύπη, θυμό και φόβο. Την ώρα της συνέντευξης ήταν πολύ σημαντικό να μπορεί το κάθε παιδί να διηγηθεί εντελώς αυθόρμητα, χωρίς την παρέμβαση της συνεντεύκτριας¹³, ότι του ερχόταν στη σκέψη εκείνη τη στιγμή και ότι αυτό θεωρούσε αξιόλογο για να το αναφέρει.

Α1. Μέθοδος για την ανίχνευση σημαντικών γεγονότων από τη σκοπιά των παιδιών

Μετά τη διαμόρφωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με το κάθε παιδί, ακο-

λουθοίσε η ατομική συνέντευξη η οποία είχε τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού. Η συνέντευξη διαρκούσε 25'-35' και η καταγραφή των αναφορών γινόταν από τη συνεντευκτριά. Στο πρώτο μέρος της συνέντευξης γινόταν η διερεύνηση των σημαντικών γεγονότων, με το υλικό και τον τρόπο που περιγράφουμε στην υποσημείωση¹⁴ δεκατέσσερα και στο δεύτερο μέρος συλλέγονταν κοινωνιομετρικά δεδομένα για τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών, με τον τρόπο και το υλικό που περιγράφεται στην υποσημείωση δέκα επτά.

A2. Ευρήματα σχετικά με σημαντικά γεγονότα

Η ανάλυση των αναφορών που καταγράψαμε στην αρχή και στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους γίνεται σε δύο επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο γίνεται η ανάλυση των αναφορών με βάση τις υπερκείμενες κατηγορίες, ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ, ΘΥΜΟΣ, ΦΟΒΟΣ και σε δεύτερο επίπεδο αναλύονται οι αναφορές της καθεμιάς από αυτές τις κατηγορίες σε σχέση με τρεις υποκατηγορίες: α) γεγονότα που αναφέρονται στις σχέσεις με τους **συμμαθητές**, β) γεγονότα που αναφέρονται στο **σχολείο**, και γ) γεγονότα στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται η **δασκάλα**. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι αναφορές των παιδιών στις τέσσερις κατηγορίες συναισθημάτων¹⁵.

Πίνακας 1.

Ποσοστιαίες αναφορές στις κατηγορίες, ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ, ΘΥΜΟΣ, ΦΟΒΟΣ, στην αρχή (X1) και στο τέλος (X2) του πρώτου σχολικού έτους

ΧΡΟΝΟΣ	ΧΑΡΑ		ΛΥΠΗ		ΘΥΜΟΣ		ΦΟΒΟΣ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
X1	110 (100%)	1	81 (73%)	30 (27%)	92 (82,9%)	19 (17,1%)	42 (37,8%)	69 (62,2%)
X2	111 (100%)	0	90 (81,1%)	21 (18,9%)	87 (78,4%)	24 (21,6%)	25 (22,5%)	86 (77,5%)

ΝΑΙ= αναφέρθηκε

ΟΧΙ= δεν αναφέρθηκε

Η ποσοστιαία κατανομή των αναφορών σε κάθε κατηγορία έχει ως εξής: στην κατηγορία ΧΑΡΑ παρατηρούμε ότι όλα τα παιδιά, εκτός ενός, και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους ανέφεραν ευχάριστα γεγονότα. Αντίθετα, στην κατηγορία ΛΥΠΗ 30 παιδιά (27%) στην αρχή του σχολικού έτους και 21 στο τέλος (18,9%) δεν ανέφεραν κανένα γεγονός που τα λυπεί ή τα στεναχωρεί. Απάντησαν δηλαδή ότι «εδώ, στο σχολείο, τίποτα δεν με κάνει να είμαι στεναχωρημένος ή λυπημένος». Ωστόσο θεωρούμε πο-

λύ υψηλό το ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν γεγονότα που τα λυπούν ή τα στεναχωρούν, 73% στην αρχή και 81,1% στο τέλος του σχολικού έτους. Ακόμη υψηλότερο είναι το ποσοστό των παιδιών που ανέφεραν γεγονότα που τους προκαλούν θυμό, 82,9% στην αρχή του σχολικού έτους και 78,4% στο τέλος. Όπως αναφέραμε παραπάνω, σε αυτή την κατηγορία τα παιδιά ήταν λαλίστατα.

Αναφορικά με την κατηγορία ΦΟΒΟΣ και συγκεκριμένα με την ερώτηση «...σε φόβισε ή σε φοβίζει κάτι εδώ στο σχολείο», όχι απάντησε το 62,2% των παιδιών στην αρχή του σχολικού έτους και το 77,5% στο τέλος¹⁶.

Πίνακας 2.

Αναλυτική κατανομή του συνόλου των αναφερθέντων γεγονότων ΧΑΡΑΣ στην αρχή (Χ1) και στο τέλος (Χ2) του πρώτου σχολικού έτους, στις υποκατηγορίες, «συμμαθητές», «σχολείο», «δάσκαλα» και στους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών

ΧΡΟΝΟΣ	ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΣΥΜ.+ ΣΧΟΛ.	ΣΥΜ. + ΔΑΣΚ.	ΣΧΟΛ.+ ΔΑΣΚ.	ΣΥΝΟΛΟ
Χ1	36,9 (41)	23,4 (26)	3,6 (4)	30,6 (34)	1,8 (2)	2,7 (3)	100% (111)
Χ2	42,3 (47)	35,1 (39)	2,7 (3)	16,2 (18)	1,8 (2)	0,9 (1)	100% (111)

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2, και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους οι συμμαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο των αναφερόμενων γεγονότων ΧΑΡΑΣ στις δυο πολυπληθέστερες υποκατηγορίες. Στην ξεχωριστή υποκατηγορία «συμμαθητές» (41 και 47) και στη συνδυαστική υποκατηγορία «συμμαθητές+σχολείο» (34 και 18). Στην ξεχωριστή υποκατηγορία «συμμαθητές» ταξινομήθηκαν γεγονότα τα οποία έφεραν στο επίκεντρο τους συμμαθητές «ως αυτοδύναμη πηγή χαράς», με την έννοια ότι το γεγονός και μόνο ότι το παιδί βρίσκεται μαζί με τους συμμαθητές του, το κάνει χαρούμενο, ανεξάρτητα από το τι κάνει μαζί τους. Χαρακτηριστική και συχνότατη απάντηση των παιδιών σε αυτή την κατηγορία είναι «...στο σχολείο είμαι χαρούμενος/ή γιατί είμαι με τους φίλους/ες μου». Στη συνδυαστική υποκατηγορία «συμμαθητές+σχολείο» οι συμμαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο σε συνδυασμό με ορισμένες διαστάσεις του σχολείου, όπως είναι το διάλειμμα. Η φράση «...όταν παίζω με τους συμμαθητές μου στο διάλειμμα» αποτελεί τον πυρήνα όλων των χαρούμενων γεγονότων και καταλαμβάνει την πρώτη θέση στις αναφορές των παιδιών (95%) αξιολογούμενη από αυτά με τον υψηλότερο βαθμό (4) στις καρτέλες μέτρησης της έντασης των συναισθημάτων.

Το σχολείο ως ξεχωριστή υποκατηγορία βρίσκεται στο επίκεντρο των γεγονότων χαράς στις αναφορές του 23,4% των παιδιών στην αρχή του σχολικού έτους και ανεβαίνει στο 35,1% των αναφορών στο τέλος. Σε αυτή την υποκατηγορία ταξινομήθηκαν αναφορές οι οποίες δήλωναν με σαφήνεια χαρά για το σχολείο είτε με την έννοια του θεσμού είτε με την έννοια του χώρου. Η συχνή αναφορά «είμαι χαρούμενος/η που ήρθα στο σχολείο γιατί μεγάλωσα» παραπέμπει στη θεσμική πιστοποίηση της «ανόδου» που παρέχει το σχολείο. Επίσης, στο σχολείο ως σύστημα απονομής θετικών διακρίσεων, όπου εξ ορισμού υπάρχει ανταγωνισμός, παραπέμπει η εξής σπάνια αλλά πολύ χαρακτηριστική αναφορά: «είμαι πολύ χαρούμενη που ήρθα στο σχολείο γιατί είμαι η καλύτερη μαθήτρια και ο κύριος διευθυντής είπε στη μά μου ότι αν παραμείνω έτσι, θα σηκώσω την ελληνική σημαία». Το σχολείο ως χώρος (Γερμανός, 2002) βρίσκεται στο επίκεντρο συχνών και έντονων αναφορών όπως: «είμαι πάρα πολύ χαρούμενος/η γιατί το σχολείο μου έχει μεγάλη αυλή» ή «...γιατί η τάξη μου έχει ωραίες ζωγραφιές στους τοίχους», ενώ οι επίσης συχνές και έντονες αναφορές «...είμαι πάρα πολύ χαρούμενος όταν έχουμε γυμναστική, ...όταν βλέπουμε βιντεοκασέτες ή ...όταν παίζουμε επιτραπέζια παιχνίδια στο ολοήμερο», φέρνουν στο επίκεντρο δραστηριότητες οι οποίες αφορούν το πρόγραμμα του σχολείου.

Η δασκάλα, αντίθετα προς τις προσδοκίες μας (Petillon, 1993: 173), σπανιότατα βρίσκεται στο επίκεντρο των αναφερόμενων γεγονότων χαράς. Τέσσερα παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους και τρία στο τέλος φέρνουν τη δασκάλα στο επίκεντρο των αναφορών τους, είτε σε σχέση με εκδήλωση συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα, «χαίρομαι πολύ όταν η κυρία μου λέει ότι με αγαπάει», είτε σε σχέση με το επικοινωνιακό-διδασκτικό στυλ της δασκάλας, «χαίρομαι όταν η κυρία δεν φωνάζει στην τάξη», είτε τέλος σε σχέση με την αναγνώριση των σχολικών επιδόσεων όπως «...χαίρομαι πολύ όταν παίρνω αυτοκόλλητο».

Πίνακας 3.

Αναλυτική κατανομή του συνόλου των αναφερθέντων γεγονότων ΛΥΠΗΣ στην αρχή (X1) και στο τέλος (X2) του πρώτου σχολικού έτους, στις υποκατηγορίες, συμμαθητές, σχολείο, δασκάλα και στους συνδυασμούς των κατηγοριών

ΧΡΟΝΟΣ	ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΣΥΜ.+ ΣΧΟΛ.	ΣΥΜ. + ΔΑΣΚ.	ΣΧΟΛ.+ ΔΑΣΚ.	ΣΥΝΟΛΟ
X1	60,4% (67)	8,1% (9)	3,6% (4)	0,9% (1)	0	0	27% (30)
X2	62,2% (69)	13,5% (15)	4,5% (5)	0,9% (1)	0	0	18,9% (21)

Οι συμμαθητές, όπως και στα γεγονότα χαράς, βρίσκονται και πάλι στο επίκεντρο των γεγονότων λύτης και μάλιστα με πολύ μεγάλη απόσταση από τις άλλες δύο υποκατηγορίες, «σχολείο» και «δασκάλα». Το 60,4% των παιδιών στην αρχή του σχολικού έτους και το 62,2% στο τέλος ανέφερε γεγονότα όπου οι συμμαθητές στενοχωρούν άλλους συμμαθητές. Στο επίκεντρο αυτών των δυσάρεστων αναφορών βρίσκονται τέσσερις λόγοι: α) ο αποκλεισμός, β) η επιθετική συμπεριφορά (σωματική και λεκτική), γ) η απουσία του φίλου, αλλά και δ) συναισθήματα συμπόνιας. Στις αναφορές που ακολουθούν αποτυπώνονται με σαφήνεια οι τέσσερις λόγοι «στεναχωριέμαι πάρα πολύ όταν: δεν με έχουν φίλο, ...δεν με παίζουν, ...με βαράνε, ...με λένε κλήθιο, ...απουσιάζει η φίλη μου, ...βλέπω κάποιο παιδί να κλαίει».

Το σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο εννέα δυσάρεστων αναφορών στην αρχή του σχολικού έτους και δεκατέντε αναφορών στο τέλος. Αυτές παραπέμπουν στο πρόγραμμα του σχολείου όπως: «στεναχωριέμαι γιατί το διάλειμμα είναι μικρό, ...γιατί το κουδούνι αργεί να χτυπήσει, ...όταν δεν προλαβαίνω να κάνω τα μαθήματά μου και μένω τελευταίος, ...τόρα που τα μαθηματικά δυσκόλεψαν».

Η δασκάλα βρίσκεται στο επίκεντρο τεσσάρων δυσάρεστων αναφορών στην αρχή του σχολικού έτους και πέντε στο τέλος, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με το σύστημα αμοιβών και ποινών που αυτή εφαρμόζει αλλά και με την ευρύτερη επικοινωνιακή τακτική της. Είναι εύλογες οι αναφορές που ακολουθούν. «Στεναχωριέμαι όταν: με βάζει η κυρία τιμωρία, ...παίρνω υπογραφή, ...η κυρία δίνει το δώρο στους ίδιους, ...δεν σηκώνομαι στο μάθημα και ...όταν η κυρία μάλωσε με τη μαμά μου, γιατί η μαμά μου κάνει τις φωτοτυπίες μου».

Πίνακας 4.

Αναλυτική κατανομή του συνόλου των αναφερθέντων γεγονότων ΘΥΜΟΥ στην αρχή (X1) και στο τέλος (X2) του πρώτου σχολικού έτους, στις υποκατηγορίες, συμμαθητές, σχολείο, δασκάλα και στους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών

ΧΡΟΝΟΣ	ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΣΥΜ. + ΣΧΟΛ.	ΣΥΜ. + ΔΑΣΚ.	ΣΧΟΛ. + ΔΑΣΚ.	ΔΕΝ ΑΝΕΦ.
X1	73% (81)	7,2% (8)	0,9 (1)	0	1,8% (2)	0	17,1% (19)
X2	71% (79)	6,3% (7)	0,9 (1)	0	0	0	21,6% (24)

Όπως σχολιάστηκε και παραπάνω, στις αναφορές γεγονότων θυμού «λυνόταν η γλώσσα» και εκείνων των παιδιών που στις άλλες αναφορές δεν

ήταν ιδιαίτερα ομιλητικά. Μόνο 19 παιδιά στην αρχή και 24 στο τέλος του σχολικού έτους δεν ανέφεραν γεγονότα που τα κάνουν να θυμώνουν. Αντίθετα, τα υπόλοιπα 81 στην αρχή και 79 στο τέλος του σχολικού έτους ανέφεραν περισσότερα του ενός γεγονότα θυμού. Αναλυτικότερα, σχετικά με το ποιος και το πώς προκαλεί θυμό πληροφορούμαστε από τον Πίνακα 4 και τα σχετικά παραθέματα.

Οι συμμαθητές, όπως και στις αναφορές ΧΑΡΑΣ, ΛΥΠΗΣ, πρωτοπορούν και στις αναφορές ΘΥΜΟΥ. Στις αναφορές θυμού, το 73% των παιδιών στην αρχή και το 71% στο τέλος του σχολικού έτους φέρνει τους συμμαθητές στο επίκεντρο των γεγονότων που προκαλούν θυμό με μεγάλη απόσταση από τις δύο άλλες κατηγορίες σχολείο και δασκάλα. Σχετικά με το πώς κάποιοι συμμαθητές προκαλούν θυμό σε άλλους συμμαθητές τους, οι αναφορές θυμού μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Την πρώτη και πολυπληθέστερη κατηγορία αποτελούν οι αναφορές που δηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, σωματική και λεκτική, όπως: «θυμώνω όταν: ...με βαράνε, ...με σπρώχνουν, ...με βρίζουν, ...με φτύνουν, ...με κοροϊδεύουν». Η δεύτερη κατηγορία αποτελείται από αναφορές που δηλώνουν απόρριψη, απαξίωση και αποκλεισμό, όπως: «θυμώνω όταν: ...δεν με παίζουν, ...δεν με έχουν φίλο, ...με παρατούν και φεύγουν, ...μου λένε ότι δεν ξέρω τίποτα, ...δεν με θέλουν μαζί τους, ...με κοροϊδεύουν γιατί αργώ στα μαθήματα, ...με κατηγορούν στην κυρία». Στην τρίτη κατηγορία ταξινομήθηκαν αναφορές στις οποίες είναι έκδηλο το στοιχείο του ανταγωνισμού, όπως: «θυμώνω όταν: θέλουν οι άλλοι να είναι αρχηγοί, ...με σπρώχνουν για να μπουνε πρώτοι στη γραμμή, ...μου βάζουν τρικλοποδιές για να βγαίνουν πρώτοι οι άλλοι, ...μου λέει ο Παρμενίων ότι είναι καλύτερος στα γράμματα από μένα». Και τέλος στην τέταρτη κατηγορία συμπεριλαμβάνονται αναφορές που δηλώνουν μη τήρηση των κανόνων της τάξης και του παιχνιδιού, όπως: «θυμώνω όταν: τα παιδιά χαλούν το παιχνίδι και κάνουν ξαβολιές, ...κάνουν φασαρία μέσα στην τάξη και πονάει το κεφάλι μου, ...παίρνουν τα πράγματά μου».

Το σχολείο στις αναφορές θυμού έχει περιφερειακή θέση, 8 μόλις παιδιά στην αρχή και 7 στο τέλος του σχολικού έτους αναφέρουν ότι θυμώνουν όταν: «τα μαθήματα είναι δύσκολα, ...πρέπει να γράφω πολλές φορές την ορθογραφία στο σπίτι, ...μας λένε ότι θα μας πάνε εκδρομή και δεν μας πηγαίνουν».

Τέλος, η δασκάλα προκαλεί θυμό σε ένα παιδί, γιατί «δεν το αφήνει να ζωγραφίζει».

Πίνακας 5.

Αναλυτική κατανομή του συνόλου των αναφερθέντων γεγονότων ΦΟΒΟΥ στην αρχή (X1) και στο τέλος (X2) του πρώτου σχολικού έτους, στις κατηγορίες «συμμαθητές», «σχολείο», «δασκάλα» και στους συνδυασμούς αυτών των κατηγοριών

ΧΡΟΝΟΣ	ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΔΑΣΚΑΛΑ	ΣΥΜ.+ ΣΧΟΛ.	ΣΥΜ. + ΔΑΣΚ.	ΣΧΟΛ.+ ΔΑΣΚ.	ΔΕΝ ΑΝΕΦ.
X1	30,6% (34)	1,8% (2)	4,5% (5)	0	0,9% (1)	0	62,2% (69)
X2	16,2% (18)	3,6% (4)	2,7% (3)	0	0	0	77,5% (86)

Όπως σχολιάστηκε και στον Πίνακα 1, το 1/3 περίπου των παιδιών στην αρχή του σχολικού έτους και το 1/6 στο τέλος αναφέρει γεγονότα που τους προκαλούν φόβο.

Οι συμμαθητές βρίσκονται και πάλι στο επίκεντρο των αναφορών φόβου. Σχετικά με το πώς οι συμμαθητές προκαλούν φόβο σε άλλους συμμαθητές τους, 34 παιδιά στην αρχή και 18 στο τέλος του σχολικού έτους αναφέρουν: «...τρομάζω όταν έρχονται πίσω μου και μου κάνουν μπαμ, ...όταν ξεπετιούνται μπροστά μου ξαφνικά και φωνάζουν άγρια», ...όταν γουρλώνουν τα μάτια τους και κάνουν τα τέρατα». Αλλά υπάρχει και η άλλη όψη του νομίσματος με τους συμμαθητές: «...φοβάμαι όταν πέφτουν τα παιδιά και χτυπούν και τρέχει αίμα».

Το σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο δύο αναφορών φόβου στην αρχή και τεσσάρων στο τέλος του σχολικού έτους, οι οποίες παραπέμπουν στην επιβολή κυρώσεων. Η αναφορά π.χ. «φοβάμαι μήπως με πάνε στο διευθυντή» υποδηλώνει ότι ο ρόλος του διευθυντή ως φορέα της θεσμοθετημένης εξουσίας του σχολείου, γίνεται πολύ νωρίς γνωστός στα παιδιά.

Η δασκάλα βρίσκεται σε πέντε αναφορές φόβου στην αρχή και σε τρεις στο τέλος του σχολικού έτους, οι οποίες έχουν να κάνουν με το σύστημα αμοιβών και ποινών που αυτή εφαρμόζει, όπως υποδηλώνουν οι αναφορές που ακολουθούν: «φοβάμαι όταν δεν ξέρω την ορθογραφία μήπως πάρω υπογραφή», «φοβάμαι μήπως δεν προλάβω τα μαθήματα και μείνω μέσα στο διάλειμμα».

Β. Κοινωνικές σχέσεις στην Α' τάξη του Δημοτικού από τη σκοπιά των παιδιών

Η σχολική τάξη είναι ένα μικρο-κοινωνικό σύστημα το οποίο αναλύεται ως δίκτυο σχέσεων και ρόλων. Η σημαντική κοινωνικοποιητική λειτουργία αυτού του δικτύου αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικών και κοινωνιολογικών

ερευνών εδώ και αρκετές δεκαετίες. Τα δεδομένα που απαιτούνται για την ανάλυση της κοινωνικής δράσης στη σχολική τάξη εντάσσονται σε δύο λογικά διαφορετικούς τύπους δεδομένων, οι οποίοι απαιτούν και διαφορετικά προγράμματα στατιστικής ανάλυσης. Τα δεδομένα του πρώτου τύπου αφορούν τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και τα δεδομένα του δεύτερου τύπου αφορούν τις ιδιότητες των ατόμων. Μία «σχέση» είναι ένας ιδιαίτερος τύπος «ιδιότητας», που συνεπάγεται λογικά δύο ή περισσότερες πλευρές. Για παράδειγμα, η «δημοτικότητα» είναι μία ιδιότητα την οποία έχει ένα άτομο μόνο σε σχέση –και ως σχέση– με άλλα άτομα. Αντίθετα, το ύψος ή το χρώμα των μαλλιών είναι ιδιότητες που έχει ένα άτομο ανεξάρτητα από άλλα άτομα.

Λόγω αυτής της βασικής λογικής διαφοράς, ορισμένα στατιστικά προγράμματα, όπως το SPSS, μπορούν να αναλύσουν μόνο τις ιδιότητες των υποκειμένων, ενώ άλλα προγράμματα έχουν κατασκευαστεί για την ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στα άτομα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν από τη μια πλευρά το SPSS και από την άλλη το Ucinet (Borgatti et al., 2002).

Β1. Μέθοδος για τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μέθοδος που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση και των δύο διαστάσεων των κοινωνικών σχέσεων, από τη σκοπιά του παιδιού, είναι η συνέντευξη. Σχετικά με τη διεξαγωγή του πρώτου μέρους της συνέντευξης μιλήσαμε παραπάνω (βλ. Α1), το δεύτερο μέρος είχε τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού με την τεχνική της παρουσίας καρτελών και φωτογραφιών όπως παρουσιάζεται στην υποσημείωση δεκαεπτά¹⁷.

Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται σε δύο διαφορετικά επίπεδα: α) σε επίπεδο κάθε τάξης ξεχωριστά, και β) σε επίπεδο των έξι τάξεων συνολικά. Τη βάση για όλα τα ευρήματα και το σχολιασμό τους αποτελεί η διαδικασία της κοινωνιομετρικής επιλογής (Μπίκος, 2004: 91-101): Το ερωτώμενο παιδί κατατάσσει έναν αριθμό συμμαθητών του σε μια συγκεκριμένη κατηγορία. Η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει δύο διαφορετικές ομάδες: Τη μια φορά το παιδί επιλέγει συμμαθητές του με τους οποίους έχει μια συγκεκριμένη μορφή σχέσης και την άλλη ονομάζει συμμαθητές του, οι οποίοι κατά την προσωπική του αντίληψη ανήκουν σε μια ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. αρχηγού, απομονωμένου). Αυτή η διαδικασία της κοινωνιομετρικής επιλογής που κάνει το κάθε παιδί αποτελεί τη βάση για όλες τις παραπάνω αναλύσεις των δεδομένων και την ερμηνεία τους¹⁸.

B2. Ευρήματα σχετικά με τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων

Με βάση τις 11 καρτέλες και τις συναφείς ερωτήσεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω μετρήθηκαν οι θετικές και οι αρνητικές επιλογές καθώς και οι προτιμήσεις ή απορρίψεις των μαθητών για αλλήλους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι τέσσερις ερωτήσεις που μετρούν τις θετικές επιλογές *-φίλος, παίζω, κάθομαι, εμπιστοσύνη-* εμφανίζουν υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους, όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6.
Στατιστική συσχέτιση θετικών επιλογών

	Παίζω	Κάθομαι	Εμπιστοσύνη
Φίλος	0,455(**)	0,699(**)	0,470(**)
Παίζω		0,581(**)	0,392(**)
Κάθομαι			0,539(**)

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Αυτό σημαίνει ότι οι ίδιοι μαθητές που επιλέγονται ως φίλοι, επιλέγονται σε μεγάλο βαθμό και για σιμπαίχτες και για να κάθονται μαζί στο ίδιο τραπέζι, και ως πρόσωπα εμπιστοσύνης. Το ίδιο ισχύει και για τις ερωτήσεις που μετρούν τις αρνητικές επιλογές.

Από τις δύο ερωτήσεις με την υψηλότερη στατιστική συσχέτιση, που αφορούν τις επιλογές των φίλων από τη μια πλευρά, και των συμμαθητών με τους οποίους ανέφερε ότι θέλει να κάθεται μαζί ο μαθητής από την άλλη, σχηματίστηκε αθροιστικά ο δείκτης της κοινωνιομετρικής θέσης. Αθροίστηκε δηλαδή για κάθε παιδί το σκορ των επιλογών που έλαβε ως επιθυμητός φίλος και το σκορ των επιλογών που έλαβε από τους άλλους που τον επέλεξαν ως διπλανό τους στο τραπέζι. Εξετάζοντας τώρα τη διαχρονική σταθερότητα ή μεταβλητότητα των μεγεθών διαπιστώνουμε από την υψηλή συσχέτιση του δείκτη στην πρώτη και τη δεύτερη χρονική στιγμή, ότι το κοινωνιομετρικό status παραμένει εντυπωσιακά σταθερό. Αυτό σημαίνει ότι εκτός από μικρές ανακατατάξεις, η υψηλή ή χαμηλή θέση που κατέλαβε ένας μαθητής στην αρχή του σχολικού έτους παραμένει σταθερή και στο τέλος ($r = 0,74$).

Από την άλλη πλευρά, εμφανείς αλλαγές συντελέστηκαν στον αριθμό των επιλογών που «λαμβάνουν» και που «εκπέμπουν» οι μαθητές. Στη δεύτερη χρονική στιγμή ο καθένας επιλέγει περισσότερους συμμαθητές και επιλέγεται επίσης από περισσότερους συμμαθητές.

Πίνακας 7.

Υποκείμενο επιλέγει ως «φίλος»

Στην αρχή του σχολικού έτους

Στο τέλος του σχολικού έτους

Value	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent	Value	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
0	14	12,6	12,6	0	3	2,7	2,7
1	34	30,6	43,2	1	5	4,5	7,2
2	30	27,0	70,3	2	15	13,5	20,7
3	17	15,3	85,6	3	11	9,9	30,6
4	6	5,4	91,0	4	13	11,7	42,3
5	7	6,3	97,3	5	16	14,4	56,8
6	2	1,8	99,1	6	21	18,9	75,7
7	1	0,9	100,0	7	13	11,7	87,4
Total	111	100,0		8	8	7,2	94,6
				9	5	4,5	99,1
				10	1	0,9	100,0
				Total	111	100,0	

Από τον Πίνακα 7 συνάγονται οι εξής διαπιστώσεις. Πρώτο, το ποσοστό των αγνομένων μαθητών, τους οποίους δεν επέλεξε κανείς ως φίλους, μειώθηκε από 12,6% στην αρχή του σχολικού έτους σε δύο 2,7% στο τέλος. Δεύτερο, αυξήθηκε συνολικά ο αριθμός των επιλογών που έγιναν. Η αθροιστική συχνότητα (τελευταία στήλη δεξιά) δείχνει ότι, ενώ στην αρχή του σχολικού έτους η μεγάλη πλειοψηφία, το 97,3%, επιλέχθηκε το πολύ από 5 παιδιά ως «φίλος», στο τέλος το 94,6% επιλέχθηκε από 8 παιδιά το μέγιστο.

Επιπλέον αυξήθηκε και ο αριθμός των αμφίπλευρων, δηλαδή των αμοιβαίων επιλογών. Στον Πίνακα 8 κάνουμε τις ίδιες διαπιστώσεις, όπως προηγουμένως. Το ποσοστό των μαθητών χωρίς καμία αμφίπλευρη επιλογή, χωρίς δηλαδή ανταπόκριση στις δικές τους επιλογές φίλων, μειώθηκε από 39 μαθητές (35,1%) στην πρώτη χρονική στιγμή, σε 9 μαθητές (8,1%) στη δεύτερη.

Αυτές οι διαπιστώσεις δείχνουν ότι ο κάθε μαθητής διεύρυνε το ατομικό δίκτυο των σχέσεων και ότι ενσωματώθηκε σε διαπροσωπικές σχέσεις με αμφίπλευρη ανταπόκριση. Αντίστοιχα μειώθηκε ο αριθμός των αγνομένων μαθητών.

Πίνακας 8.

Αμφίπλευρες επιλογές

Υποκείμενο επέλεξε ως «είδος» από εκάστους τους συμμεαθήμες/συμμεαθήμες που επέλεξε

Στην αρχή του σχολικού έτους : Στο τέλος του σχολικού έτους

Value	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent	Value	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
0	39	35,1	35,1	0	9	8,1	8,1
1	52	46,8	82,0	1	19	17,1	25,2
2	18	16,2	98,2	2	24	21,6	46,8
3	2	1,8	100,0	3	28	25,2	72,1
Total	111	100,0		4	22	19,8	91,9
				5	5	4,5	96,4
				6	3	2,7	99,1
				7	1	0,9	100,0
				Total	111	100,0	

Τέλος, όσον αφορά στις επιλογές σε σχέση με το άλλο φύλο, η εικόνα είναι διαφοροποιημένη. Από τη μια πλευρά, ενισχύθηκε η τάση να επιλέγονται ως φίλοι και για να κάθονται μαζί στο ίδιο τραπέζι στην τάξη άτομα του ίδιου φύλου. Αυτή η τάση είναι ισχυρότερη στα αγόρια. Από την άλλη πλευρά, αυξήθηκε και στα αγόρια και στα κορίτσια το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν συμπαίκτη /συμπαίκτρια από το άλλο φύλο. Στην αρχή του σχολικού έτους το 83,1% των αγοριών επέλεγε μόνο αγόρια για να παίζουν μαζί, στο τέλος αυτό το ποσοστό μειώθηκε σε 64,4%, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το ποσοστό των αγοριών που επέλεξαν αγόρια και κορίτσια να παίζουν μαζί, από 13,6% στην αρχή σε 35,6% στο τέλος.

Πίνακας 9.

Επιλογή αγοριών και κοριτσιών ως συμπαίκτην/συμπαίκτριαν κατά φύλο του επιλέγοντος υποκειμένου στην αρχή του σχολικού έτους

ΦΥΛΟ	Επιλέγει για να παίζει			Σύνολο
	...μόνο αγόρια	...μόνο κορίτσια	...αγόρια και κορίτσια	
Αγόρι	49 83,1%	2 3,4%	8 13,6%	59 100,0%
Κορίτσι	3 5,8%	40 76,9%	9 17,3%	52 100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	52 46,8%	42 37,8%	17 15,3%	111 100,0%

Πίνακας 10.

Επιλογή αγοριών και κοριτσιών ως **συμπαικτών/συμπαικτριών** κατά φύλο του επιλέγοντος υποκειμένου **στο τέλος** του σχολικού έτους

ΦΥΛΟ	Επιλέγει για να παίζει:			Σύνολο
	...μόνο αγόρια	...μόνο κορίτσια	...αγόρια και κορίτσια	
Αγόρι	38 64,4%	0 0%	21 35,6%	59 100,0%
Κορίτσι	1 1,9%	37 71,2%	14 26,9%	52 100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	39 35,1%	37 33,3%	35 31,5%	111 100,0%

III. Διαπιστώσεις

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν, αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στην Α' τάξη και βασίζονται στις πληροφορίες που έδωσαν και τις κοινωνιομετρικές επιλογές που έκαναν τα ίδια τα παιδιά. Επειδή αφενός δεν έχει ολοκληρωθεί η επεξεργασία των δεδομένων που αναφέρονται στις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το θέμα που διερευνούμε εδώ και αφετέρου δεν έχει γίνει ακόμη η συλλογή των δεδομένων της τελευταίας φάσης της έρευνας, παραθέτουμε τις πρώτες διαπιστώσεις χωρίς σχολιασμό. Όταν ολοκληρωθεί η έρευνα (Μάιος 2005) και γίνει αναλυτική και συγκριτική επεξεργασία όλων των δεδομένων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί), τότε θα επανέλθουμε στο θέμα με πλήρη σχολιασμό των ευρημάτων μας.

Σχετικά με το ερώτημα ποιος βρίσκεται στο επίκεντρο των γεγονότων που αναφέρουν τα παιδιά (σχολείο, δασκάλα, συμμαθητές), η δασκάλα, αντίθετα προς τις προσδοκίες μας, σπάνια βρίσκεται στο επίκεντρο, ανεξάρτητα από τη συναισθηματική κατηγορία των αναφορών (χαρά, λύπη, θυμός, φόβος). Οι συμμαθητές με μεγάλη διαφορά από τις δύο άλλες κατηγορίες είναι οι πρωταγωνιστές στις αναφορές όλων των κατηγοριών.

Κεντρικό θέμα των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών στην Α' τάξη αποτελεί η *γνωριμία και απόκτηση φίλων*. Το παιδί βρίσκεται μπροστά στην απαίτηση να βρει μια θέση στην υπό συγκρότηση ομάδα των συμμαθητών της Α', μέσα από μια σταθερή σχέση για να αισθανθεί μια πρώτη ασφάλεια. Αυτό αποτυπώνεται σε πολλές αναφορές όπου είναι καταφανής η προσπάθεια για την απόκτηση *φίλου, συμπαίκτη, κ.λπ.* Αντίθετα, σε άλλες αναφορές γίνεται έντονα λόγος για τη λύπη, το θυμό που αισθάνονται τα παιδιά

«όταν δεν τα έχουν φίλο», αλλά και το φόβο «μήπως δεν τα έχουν φίλο».

Αναφορικά με το περιεχόμενο των γεγονότων και τα κίνητρα των δρώντων, τα 3/4 των παιδιών παραπονούνται για επιθετική και βίαιη συμπεριφορά των δυνατότερων προς τους αδύναμους, χωρίς εμφανή λόγο.

Η αντιπαλότητα και ο ανταγωνισμός σε σχέση με τη σχολική επίδοση αλλά και με το παιχνίδι φαίνεται ότι είναι θέματα που απασχολούν τα 3/4 περίπου των αρχάριων μαθητών και μαθητριών, όπως προκύπτει από τις πολύ χαρακτηριστικές αναφορές τους (βλ. τις αναφορές που πλαισιώνουν τους Πίνακες 2, 3, 4, 5).

Χαρά και ευχαρίστηση προκαλεί στα παιδιά που πρωτοεισέρχονται στο σχολείο, η απλή συνύπαρξη με τους συμμαθητές τους αλλά πολύ περισσότερο το παιχνίδι με αυτούς στο διάλειμμα, στην αυλή του σχολείου, όπως επίσης και η συναναστροφή με μεγαλύτερα παιδιά, η οποία αποτελεί για τα 2/3 περίπου αυτών έντονο στοιχείο υπερηφάνειας και «απόδειξη» απόκτησης του status του μεγάλου παιδιού. Ωστόσο, υπάρχουν και αναφορές των μικρών που κατηγορούν τους μεγαλύτερους για επιθετική συμπεριφορά.

Αναφορικά με τη συγκρότηση του δικτύου των διαπροσωπικών σχέσεων και την εξέλιξή του κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους διαπιστώνεται ότι οι ίδιοι μαθητές που επιλέγονται ως φίλοι, επιλέγονται σε μεγάλο βαθμό και για συμπαίκτες και για να κάθονται μαζί στο ίδιο τραπέζι και επίσης ως πρόσωπα εμπιστοσύνης, με κάποιες διαφοροποιήσεις (βλ. Πίν. 6).

Αυξάνονται οι επιλογές των φίλων από την αρχή στο τέλος του σχολικού έτους και μειώνεται το ποσοστό των αγνοημένων μαθητών (βλ. Πίν. 7). Επίσης αυξάνονται οι αμφίπλευρες επιλογές που σημαίνει ότι αυξήθηκε ο αριθμός των παιδιών που διεύθυναν το ατομικό δίκτυο των σχέσεών τους και οι ενσωματώθηκαν σε διαπροσωπικές σχέσεις με αμοιβαία ανταπόκριση (βλ. Πίν. 8). Συνεπώς σε γενικό επίπεδο σημειώνεται αύξηση της συνοχής της τάξης, παρά τις επιμέρους διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των έξι τάξεων, φαινόμενο που χρειάζεται ιδιαίτερη ανάλυση.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις επιλογές σε σχέση με το φύλο, η εικόνα παρουσιάζεται διαφοροποιημένη. Από τη μια πλευρά, ενισχύθηκε η τάση να επιλέγονται ως φίλοι και για να κάθονται μαζί στο ίδιο τραπέζι παιδιά του ίδιου φύλου – αυτή η τάση είναι ισχυρότερη στα αγόρια –, από την άλλη αυξήθηκε και στα αγόρια και στα κορίτσια το ποσοστό των παιδιών που επιλέγουν συμπαίκτη /συμπαίκτρια από το άλλο φύλο (βλ. Πίν. 9, 10).

Ολοκληρώνουμε αυτή τη μελέτη με μια γενική διαπίστωση αναφορικά με το χώρο και το χρόνο συγκρότησης και ανάπτυξης του δικτύου των κοινω-

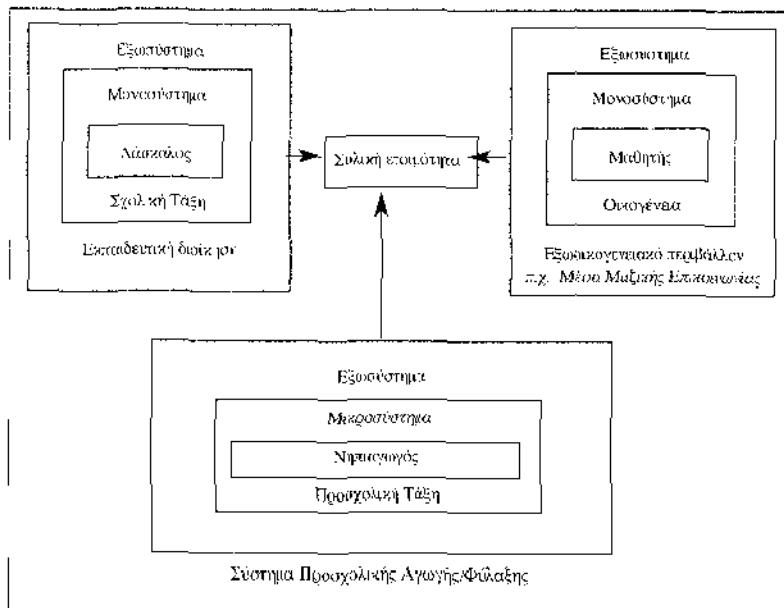
νικών σχέσεων των αρχαρίων μαθητών και μαθητριών. Η σχολική τάξη ως δίκτυο σχέσεων και ρόλων, με την έννοια της βιωματικής εμπειρίας (Μπακιρτζής, 2002: 71), ασκεί την εντονότερη κοινωνικοποιητική επίδρασή της εκτός του χώρου της σχολικής αίθουσας: στην αυλή του σχολείου και στο διάλειμμα.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Για την καλύτερη ροή του λόγου, στο εξής, όπου δεν είναι απαραίτητο να γίνεται διάκριση μεταξύ των δυο φύλων θα αναφέρουμε μόνο το αρσενικό και θα εννοούνται και τα δύο (π.χ. μαθητές και μαθήτριες).
2. Συνδεικτικό κρίκο σε όλα τα επίπεδα των αλλαγών που συνεπάγεται η μετάβαση αποτελεί η διασφάλιση της *συνέχειας* στις εμπειρίες των παιδιών. Ωστόσο είναι χρήσιμο να επισημανθεί η «αλλαγή παραδείγματος» που παρατηρείται στη βιβλιογραφία αναφορικά με το βαθμό της επιδιωκόμενης συνέχειας. Ενώ δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 επικρατούσε η θέση ότι πρέπει να επιδιώκεται *όσο το δυνατόν περισσότερη «συνέχεια»* κατά τη μετάβαση, τελευταία η θέση αυτή αρχίζει να σχετικοποιείται υποστηρίζοντας ότι πρέπει να επιδιώκεται *τόση συνέχεια όση είναι αναγκαία* (Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2000: 11). Σύμφωνα με αυτή την αναθεωρημένη θέση, η *ασυνέχεια* στις εμπειρίες δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως πηγή προβλημάτων για την ανάπτυξη του ατόμου αλλά επίσης και ως σημαντικό κίνητρο ανάπτυξης του (Filipp, 1995· Olbrich, 1995· Welzer, 1993). Αυτό σημαίνει ότι για να είναι ομαλή η μετάβαση, πρέπει η οικογένεια, το Νηπιαγωγείο και το σχολείο να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει εκείνες τις *βασικές δεξιότητες* (BFSFJ, 2003: 194) που θα του επιτρέπουν να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις δυσκολίες που δημιουργεί «η ασυνέχεια». Με βάση αυτή τη θεώρηση, η ομαλή μετάβαση κρίνεται από το βαθμό της ετοιμότητας του παιδιού να ανταποκρίνεται ενεργά στις αναπτυξιακές προκλήσεις που δημιουργεί η ασυνέχεια, η οποία, σε ένα βαθμό, είναι συνυφασμένη αναμενόμενη με τη μετάβαση. Ως βασικές δεξιότητες/ικανότητες εδώ εννοούνται κυρίως τρεις: α) *ψυχολογική αντοχή/ανθεκτικότητα* (resilience), ικανότητα μεθοδικής μάθησης (*lernmethodische Kompetenz*) και *ικανότητα αντιμετώπισης των δυσκολιών* που συνεπάγονται οι μεταβάσεις (Transitionskompetenz).
3. Εξαιρέση ίσως αποτελούν τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής, που έχουν ιδιαίτερα ευαισθητοποιηθεί σε θέματα συνέχειας και συνεργασίας (Τζουριάδου, 2001· Pato, Pianta, & Cox, 2000: 65).
4. Κύρια χαρακτηριστικά των σχολείων ετοιμότητας είναι: (α) η εξασφάλιση συνέχειας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μεταξύ βαθμίδων και τάξεων, που ασφαλώς εξομαλύνει τη μετάβαση, (β) το ευπρόσδεκτο κλίμα για γονείς και μαθητές, που αναβαθμίζει την αυτοεκτίμηση γονέων και μαθητών και θετικοποιεί τις στάσεις τους προς το σχολείο, και (γ) η αμφίδρομη επικοινωνία και στενή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, που εξασφαλίζουν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και κατανόησης.
5. Από τις λιγυστες εμπειριστοποιημένες μελέτες που υπάρχουν, εκτιμάται ότι το κλίμα στη σχολική τάξη δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την κοινωνική, συναισθηματική και νοητική

ανάπτυξη των παιδιών. Διαφαίνεται η τάση πολλοί εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ένα διδακτικό-επικοινωνιακό στυλ αξιμμένης καθοδήγησης, αν όχι ιατρικότητας, το οποίο αντιμετωπίζεται μορφές κοινωνικής ζωής και μάθησης που θεωρούνται παιδαγωγικά προτιμητέες (Μετασργούρας, 2003: 204). Η απουσία κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπως και κατάλληλων Αναλυτικών Προγραμμάτων θεωρούνται ως ισχυρά εμπόδια για την επίτευξη του στόχου της κοινωνικής ζωής και μάθησης, ο οποίος τα τελευταία χρόνια μάλιστα αποτελεί στόχο πρώτης προτεραιότητας.

6. Κοινό σημείο αυτών των μοντέλων είναι ότι ενώ εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής βιώνει, συμμετέχει και διαχειρίζεται τις νέες προκλήσεις που δημιουργεί η σχολική μετάβαση, εξετάζουν τη μαθητική συμπεριφορά μέσα στο πλαίσιο σχέσεων της κοινωνικής ζωής και μάθησης, το οποίο επίσης εξετάζουν μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων παραμέτρων, που βρίσκονται εκτός του μαθητή και εκτός της σχολικής τάξης στην οποία ανήκει. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν την οργάνωση της σχολικής μονάδας, τη δυναμική της οικογένειας και τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Οι εξω-ατομικοί αυτοί παράγοντες δημιουργούν ένα δυναμικό πλέγμα σχέσεων, πρώτ-στη επιδίωξη του οποίου πρέπει να είναι η εξασφάλιση της συνέχειας, η οποία αποτελεί αναγκασία και ικανή συνθήκη για την ομαλή μετάβαση (Mangione & Speth, 1998: 384). Εντός ενός τέτοιου πλαισίου διαμορφώνονται ευκολότερα και νοηματοδοτούνται θετικότερα οι πάσης φύσεως σχέσεις τις οποίες αναπτύσσει ο μαθητής τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους συμμεθητές του, το δάσκαλό του και τη σχολική εργασία και ζωή (Ramey et al., 1998: 312).
7. Το κοινωνιολογικό μοντέλο σχολικής ετοιμότητας του Horst Nickel που στηρίζεται στις οικοσυστημικές κατηγορίες του Urie Bronfenbrenner (Nickel, 1990: 222).



8. Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά νοηματοδοτούν και επενδύουν συναισθηματικά αυτές τις επιλογές, διότι το θεωρητικό μας πλαίσιο εκλαμβάνει τα παιδιά όχι ως παθητικούς αποδέκτες εξωτερικών παρεμβάσεων, αλλά ως ενεργά υποκείμενα που νοηματοδοτούν ό,τι συσχετίζεται με τα ίδια και με τους γύρω τους (Skinner et al., 1998: 299).
9. Συμπληρωματικά προς αυτά τα δύο ερωτήματα διερευνώνται και άλλα τρία, τα οποία, αν και δεν θα μας απασχολήσουν στην παρούσα μελέτη, τα παραθέτουμε, προκειμένου να απωκομίσει ο αναγνώστης μια σφαιρικότερη εικόνα του αντικείμενου της έρευνάς μας.
 - Ποιες προσδοκίες έχουν για το σχολείο τα παιδιά που βρίσκονται στον τελευταίο μήνα της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και ποιες από αυτές εκπληρώνονται ή κα. διαφεύδονται κατά την ένταξή τους στο σχολείο.
 - Ποιες είναι οι δυσκολίες προσαρμογής των αρχάρων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων σχολικών ετών.
 - Τι γνωρίζουν οι γονείς σχετικά με τις εμπειρίες και ιδιαίτερα με τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά τους κατά την ένταξή τους στο σχολείο.
10. Εξάραση αποτελούν 14 παιδιά τα οποία δεν συμμετέχουν πλήρως στην έρευνα, διότι οι γονείς τους δεν επιθυμούσαν να πάρουμε συνέντευξη ούτε από τους ίδιους ούτε από τα παιδιά τους – βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα. Επίσης δεν συμμετέχουν πλήρως άλλα 4 παιδιά, διότι ήρθαν με μεταγεννητική στα συγκεκριμένα σχολεία στη δεύτερη φάση της έρευνάς μας.
11. Αυτό το εργαλείο το δανειστήκαμε από ένα διαχρονικό ερευνητικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόστηκε υπό την επιστημονική ευθύνη του Hans Petillon σε έξι σχολεία, έξι πόλεων του κρατίδιου της Ρηνανίας Βεστροφάλιας της Γερμανίας, την τελευταία τριετία της δεκαετίας του 1980 (Modellversuch der Bündländerkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Petillon, 1993: 35-39).
12. Σχετικά με τις γλωσσικές προϋποθέσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας βλ. Χατζησαββίδης, 2002: 26-28.
13. Η εξοικείωση των παιδιών με τη συνεντεύκτρια έγινε με την παρουσία της στην κάθε τάξη για μια εβδομάδα και κυρίως με την εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών, την ώρα του διαλείμματος.
14. Επάνω στο τραπέζι υπήρχαν τέσσερις καρτέλες, σε οριζόντια διάταξη, η καθεμιά από τις οποίες απεικόνιζε ένα παιδικό πρόσωπο χαμογελαστό, λυπημένο, φοβισμένο, τρομαγμένο (καρτέλες συναισθημάτων). Επίσης υπήρχαν και τέσσερις άλλες καρτέλες η καθεμιά από τις οποίες απεικόνιζε ένα κύκλο σε διαφορετικό μέγεθος (πολύ μεγάλος=πύρα πολύ, μεγάλος=πολύ, μικρός=λίγο, πολύ μικρός=πολύ λίγο) (καρτέλες μέτρησης της έντασης των συναισθημάτων). Οι καρτέλες συναισθημάτων λειτουργούσαν ως ερέθισμα για να ξεκινήσουμε τη συνέντευξη με το παιδί για το θέμα που μας ενδιέφερε. Ύστερα από μια εισαγωγική συζήτηση σχετικά με το πώς φαίνεται να αισθάνεται το παιδί της κάθε καρτέλας, ρωτούσαμε το παιδί «...θέλεις να μου πεις εσύ, εδώ στο σχολείο, πότε ήσουν ή πότε είσαι όπως είναι το παιδί αυτής της καρτέλας; (χαρούμενος)». Μετά την απάντηση/συζήτηση αναφορικά με το χαρούμενος περνούσαμε στην επόμενη καρτέλα με τον ίδιο τρόπο. Όταν το ερωτώμενο παιδί ανέφερε γεγονότα που συνέβησαν στο σχολείο, ζητούσαμε να μας δείξει στις καρτέλες μέτρησης πόσο χάρηκε, λυπήθηκε, θύμωσε, φοβήθηκε, ανάλογα, όταν συνέβη ή κάθε φορά που συνέβαινε το γεγονός που ανέφερε. Με αυ-

τό τον τρόπο το παιδί έκανε, για καθένα καρτέλα ξεχωριστά, αναφορές γεγονότων αλλά ταυτόχρονα δήλωνε (έδειχνε) και το βαθμό της συνασθηματικής έντασης που τα συνόδευαν.

15. Ένα πρώτο γενικό σχόλιο που πρέπει να γίνει εδώ είναι ότι η διάθεση και η ετοιμότητα των παιδιών να αναφέρουν γεγονότα στις τέσσερις κατηγορίες ΧΑΡΑ, ΛΥΠΗ, ΘΥΜΟΣ, ΦΟΒΟΣ ήταν συγκριτικά πολύ μεγαλύτερη στην κατηγορία ΘΥΜΟΣ. Όταν δηλαδή τα παιδιά μιλούσαν για περιστατικά, συμβάντα, επεισόδια που τα έκαναν ή τα κάνουν να θυμώνουν, ήταν, συγκριτικά προς τις άλλες τρεις κατηγορίες, λαλιότερα και ο λόγος τους ήταν πολύ παρυστατικός. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται αυτές οι αναφορές αλλά και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των παιδιών σχετικά με το τι τα κάνει να θυμώνουν.

Μια άλλη παρατήρηση, χρήσιμη για την κατανόηση της συχνότητας των αναφορών αλλά και του βαθμού συνασθηματικής έντασης που αυτές εκφράζουν, είναι ότι σε πολλές περιπτώσεις έχουμε επικάλυψη των αναφορών, με την έννοια ότι περίπου το 1/3 των παιδιών αναφέρει το ίδιο γεγονός σε δύο ή, σπανιότερα, και σε τρεις κατηγορίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναφορά «*όταν δεν με έχουν φίλο*». Αυτή την αναφορά τη συναντούμε και στην κατηγορία ΛΥΠΗ και στην κατηγορία ΘΥΜΟΣ αλλά και στην κατηγορία ΦΟΒΟΣ. Δηλαδή σε τρεις διαφορετικές ερωτήσεις το παιδί δίνει την ίδια απάντηση: «*στεναχωριέμαι όταν δεν με έχουν φίλο, θυμώω όταν δεν με έχουν φίλο*», αλλά και «*φοβάμαι μήπως δε? με έχουν φίλο*».

16. Έχει σημασία στο σημείο αυτό να σχολιαστεί από τη μια πλευρά η δυστοκικότητα με την οποία κάποια παιδιά απαντούσαν «όχι» και από την άλλη η ευθρόμητη αιτιολογία που συνόδευε το «όχι»: «*εγώ... δεν φοβάμαι τίποτα γιατί δεν είμαι μωρό, τώρα μεγάλωσα... αφού πηγαίνω στο σχολείο*». Δηλαδή σε κάποια παιδιά ενώ ήταν εμφανής η ανάνη, από τη μη λεκτική επικοινωνία (Κοντάκος & Πολιμνιός, 2000), να αναφέρουν κάποιο περιστατικό που τα φόβισε, δεν το ανέφεραν, προφανώς γιατί σκεφτόντουσαν ότι μπορεί να θεωρηθούν μωρά, κάτι βεβαίως που, όπως είναι γνωστό, απορρίπτεται με αποτροπιασμό από κάθε παιδί αυτής της ηλικίας (βλ. και Πίνακα 5).

17. Μετά την απόδοση των καρτών του πρώτου πέρους της συνέντευξης, επάνω στο τραπέζι, υπήρχαν: α) 11 καρτέλες γραμμένες ανάποδα, χωρίς να φαίνεται τι απεικονίζουν, τοποθετημένες σε σχήμα Π, β) ο φωτογραφίες όλων των συμμετεχόντων του παιδιού που έδινε τη συνέντευξη, και γ) ένα αυτοκινητάκι. Εξηγουσαμε στο παιδί, το οποίο ήταν περιέργο και ανυπόμονο να δει τι απεικονίζαν οι καρτέλες, ότι θα ανοίξουμε και θα δούμε μια μια ξεχωριστά τις καρτέλες στο ταξίδι που θα κάνουμε με το αυτοκινητάκι, όταν θα σταματούμε σε κάθε σταθμό (καρτέλα) για να ξεκουραστούμε και να συζητούμε για αυτό που θα βλέπαμε όταν γυρναίμε την καρτέλα. Η καθημία από τις 11 καρτέλες απεικονίζει μια από τις καθημερινές σημαντικές σχέσεων των παιδιών, δηλαδή παιδιά που: *είναι φίλοι, κάθονται μαζί, παίζουν μαζί, εμπιστεύεται το ένα το άλλο*, αλλά και παιδιά που: *μαλώνουν, σπρώχνουν, απειλούν, κοροϊδεύουν, μαρτυρούν*, τα αποστρέφονται τα άλλα παιδιά, και επίσης παιδιά που *καθοδηγούν* τα άλλα παιδιά.

Το παιχνίδι άρχιζε με την αναγνώριση όλων των φωτογραφιών των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ξεκινούσαμε το ταξίδι. Το παιδί «*πάρκαζε*» το αυτοκινητό στον πρώτο σταθμό και άνοιγε την πρώτη καρτέλα που απεικονίζει δυο φίλους. Ρωτούσαμε το παιδί να μας πει τι βλέπει στην καρτέλα (η σκηνή ήταν ευκολα αναγνωρίσιμη από τα παιδιά) και εξηγού-

σαμε ότι ο ένας από τους δύο απεικονιζόμενους φίλους ήταν το ίδιο το ερωτώμενο παιδί, γι' αυτό πρέπει να βάλλει τη φωτογραφία του επάνω στην καρτέλα. Στη συνέχεια κάνουμε την πρώτη μας ερώτηση: *ποια παιδιά από τις φωτογραφίες που είναι επάνω στο τραπέζι είναι οι καλύτεροί σου φίλοι και φίλες, πάρε τις φωτογραφίες τους και να τις βάλεις επάνω στην καρτέλα, δίπλα από τη δική σου φωτογραφία.* Έτσι συνεχίζονται η συζήτηση και προχωρούσαμε και στις υπόλοιπες 10 καρτέλες/ερωτήσεις (Με ποια παιδιά θέλεις να παίζεις περισσότερο, ποια παιδιά μαλώνουν, σπρώχνουν, κ.ο.κ.). Με αυτό τον τρόπο η συνεντεύκτρια κατέγραφε τις κοινωνιομετρικές επιλογές που έκανε και την αιτιολόγηση που έδινε –όταν έδινε– το κάθε παιδί.

18. Αναφορικά με την αξιοπιστία (reliability) και την εγκυρότητα (validity) των δεδομένων που παράχθηκαν με αυτή την ερευνητική διαδικασία, επισημαίνεται ότι ερωτήσεις όπως οι παρακάτω αλλά και άλλες συναφείς μπορούν μόνο εν μέρει να απαντηθούν: Ποιες ψυχικές διεργασίες συμβαίνουν και το παιδί επιλέγει τη φωτογραφία ενός συμμαθητή του για μια συγκεκριμένη κατηγορία; Αποτελεί αυτή η επιλογή μια έκφραση της εμπειρίας που έχει ήδη αποκτήσει από τη μέχρι τότε γνωριμία που έχει κάνει με το συγκεκριμένο παιδί; Αποτελεί ένδειξη μιας έντονης επιθυμίας για σύνανη σχέση και επικοινωνίας ή είναι το αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας διάθεσης; Την επόμενη ημέρα θα έκανε το παιδί μια άλλη επιλογή; Επισημαίνεται επίσης ότι κατά την ερμηνεία των δεδομένων δεν θα πρέπει να ξεχνά κανείς ότι οι μορφές των σχέσεων που παρουσιάζονται μπορεί να αποτελούν μόνο έκφραση μιας παιδικής επιθυμίας ή μιας «φανταστικής» αντίληψης. Όμως, ακόμη και αν τα πράγματα έχουν έτσι, γνωρίζουμε ότι και αυτές ακόμη οι επιθυμίες και αντιλήψεις συμβαίνουν για το παιδί αυτής της ηλικίας μια περίπου αληθινή όπως μια πραγματικά αληθινή σχέση (Petillon, 1993: 76).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Bredenkamp, S. & Copple, C. (eds) (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Borgatti, S. P., Everett, M.G. & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard: Analytic Technologies.
- Bronfenrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (Hrsg.) (2003). *Auf den Anfang kommt es an!* Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Burgener Woeffray, A. (1996). *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Beyond Quality in Early Childhood and Care*. London and New York: Routledge-Falmer.
- Dippelhoff-Stiem, B. & Wolf, B. (Hrsg.) (1997). *Ökologie des Kindergartens*. Weinheim und München: Juventa.
- Eccles, J. S., Lord, S.E., Roeser, R. W., Barber, B. L. & Hernandez Jozefowicz, D. M. (1997).

- "The association of school transitions in early adolescence with developmental trajectories through high school", στο J. Schulenberg, J.L. Maggs & K. Hurrelman (eds), *Health risks and developmental transitions during adolescence*, σσ. 283-320. New York: Cambridge University Press.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (eds) (2002). *Transitions in the Early Years*. London, New York: Routledge-Falmer.
- Faust-Siehl, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2001). *Schulanfang ohne Umwege*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Filipp, S.-H. (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Fihenakis, W. (Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Griebel, W. & Niesel R. (2003). "Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule", στο Fihenakis, W. (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA*, σσ. 137-151. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Kagan, S.L. & Newman, M.J. (1998). "Lesson from three decades of transition research". *Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.
- Kakavoulis, A. K. (1994). "Continuity in early childhood education: transition from pre-school to school", *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 41-51.
- Kammermeyer, G. (2000) *Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lazarus, R.S. (1995). "Stress und Stressbewältigung - Ein Paradigma", στο Filipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*, σσ. 198-232. Weinheim: Beltz.
- Magione, P. & Speth, T. (1998): "The Transition to Elementary School", *Elementary School Journal*, 98(4), 381-397.
- National Educational Goals Panel (1998). *Ready Schools*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nickel, H. (1990). "Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive", *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 37, 217-227.
- Olbrich, E. (1995) "Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen?", στο Filipp, S.-H. (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*, σσ. 123-138. Weinheim: Beltz.
- Paro, K., Pianta, R. & Cox, M. (2000). "Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices", *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Pianta, R.C., Cox, M.J., Taylor, L. & Early, D. (1999). "Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results on a national survey", *Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Ramey, S. et al. (1998). "Perspectives of Former Head Start Children and Their Parents on School and the Transition to School", *Elementary School Journal*, 98(4), 311-328.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2000) "An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.

- Rudolph, D. K., Lambert, F. S., Clark, G. A. & Kurlakowsky, D. K. (2001). "Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes", *Child Development*, 72(3), 929-946.
- Skinner, D. et al. (1998). "Creating Risk and Promise", *Elementary School Journal*, 98(4), 297-310.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik, (2000) "Konzeptionelle Neubestimmung von Bildungsqualität in Tageseinrichtungen für Kinder mit Blick auf den Übergang in die Grundschule". Broschüre zum Thema Bildungsqualität, σσ. 1-15. www.ifp-bayern.de/cmain/a_Projekte/s_56
- Vrinioti, K. (2003). "Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Primarschule in Deutschland (Hessen) und in Griechenland. Eine empirisch-komparative Untersuchung der Einstellungen und der Zusammenarbeit von Kindergartenerzieher(inne)n und Primarschullehrer(inne)n in beiden Ländern", *Tertium Comparationis*, 9(2), 139-161.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Ελληνόγλωσση

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φίλια στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, D.H., Stern, V. & Balaban, N. (2001). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Donaldson, M. (1995). *Η σκέψη των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα, διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντοπούλου, Μ. (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Οδυσσείας.
- Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακατζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιποπούλου, Ε. (2002). «Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Μερικές πρώτες σκέψεις», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 26, 72-77.
- Σωτηρίου, Α. (2002). *Η αυτοαντίληψη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας και η μετάβασή του από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (Διδακτορική διατριβή).
- Τζουριάδου, Μ. (2001). *Πρώτη Ηαρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Abstract

In this paper the first findings from a longitudinal explorative project concerning the transition from kindergarten to school are presented. The main theme of the project are the social relations in the school class from the perspective of the beginners. Among the research questions the following are the most central: Which experiences get the school beginners during their attempts to build a new group in the school class and how do they perceive the psycho-social relations which develop in the class? What are the social events, which take place within the group of the classmates during the first two years? The guiding theoretical framework is Bronfenbrenner's eco-systemic approach.

Καλλιόπη Π. Βρυνιώτη

Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Α.Π.Θ.)

Ίωνος Δραγούμη 8^α, Πανόραμα

55236 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 342586

Φαξ: 2310 343355

e-mail: vrinioti@uom.gr

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Καθηγητής Λιδακτικής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Αθηνών

Τηλ. & Φαξ: 210 3688472

e-mail: ematsag@primedu.uoa.gr