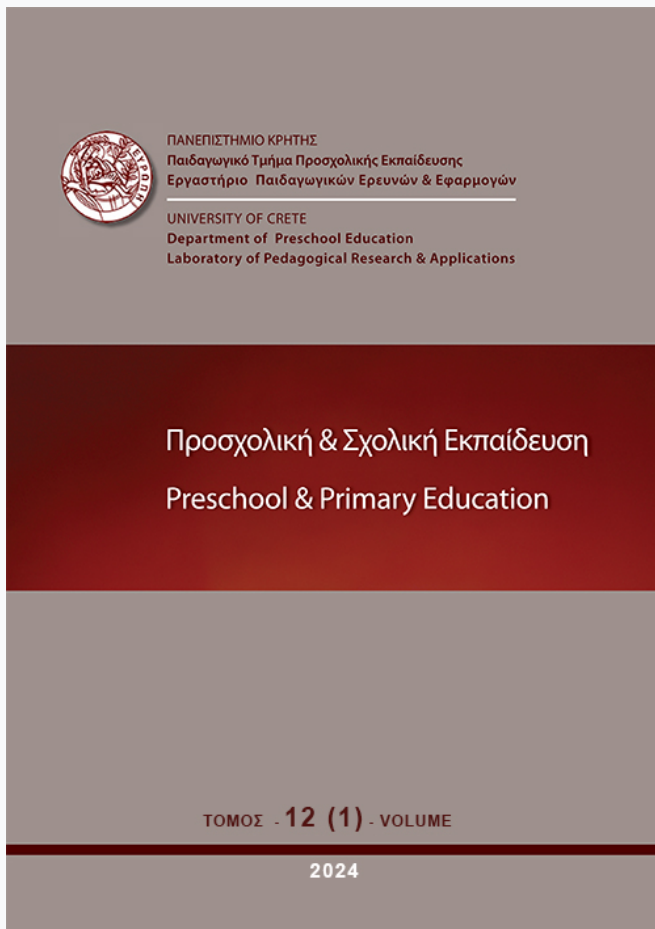


Preschool and Primary Education

Τόμ. 12, Αρ. 1 (2024)

Μάιος 2024



Διερευνώντας τις δυσκολίες μιας τάξης προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμβολή της έρευνας δράσης.

Δημήτρης Αλεξάκης, Ελένη Νικολουδάκη

doi: [10.12681/ppej.35342](https://doi.org/10.12681/ppej.35342)

Copyright © 2025, Δημήτρης Αλεξάκης, Ελένη Νικολουδάκη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεξάκης Δ., & Νικολουδάκη Ε. (2024). Διερευνώντας τις δυσκολίες μιας τάξης προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμβολή της έρευνας δράσης. *Preschool and Primary Education*, 12(1), 66–86. <https://doi.org/10.12681/ppej.35342>

Διερευνώντας τις δυσκολίες μιας τάξης προσχολικής εκπαίδευσης με τη συμβολή της έρευνας δράσης

Δημήτριος Αλεξάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ελένη Νικολουδάκη
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κρήτης

Περίληψη. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην αποτελεσματική διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η διαδικασία και τα αποτελέσματα μιας έρευνας-δράσης που πραγματοποιήθηκε σε ολοήμερο τμήμα δημόσιου Νηπιαγωγείου του Ν. Ρεθύμνης (N=14). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εντόπιζε την πηγή του προβληματισμού της στη διαχείριση της τάξης της στις γλωσσικές αδυναμίες των μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (N=7). Ωστόσο, η συλλογή δεδομένων τόσο μέσω της συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, όσο και μέσω της ανάλυσης της κοινωνιομέτρησης, ανέδειξαν και άλλες πηγές προβληματισμού. Έτσι, σταδιακά το ενδιαφέρον της μετατοπίστηκε προς τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών και στη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε αφενός να εμπλουτιστούν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών και αφετέρου να υποστηριχθεί η ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Σε αυτήν την κατεύθυνση δοκιμάστηκαν παιδαγωγικές πρακτικές που αφορούσαν σε εργασία σε ομάδες, δραστηριότητες με βάση την Τέχνη (θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δραστηριότητες κ.ά.), όλα με τη συμβολή της κούκλας της τάξης. Η αξιολόγηση των πρακτικών που ακολούθησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέδειξε ότι επιτεύχθηκε σημαντικός εμπλουτισμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών, γεγονός που οδήγησε σε ένα θετικό κλίμα στη τάξη, ενώ διαμορφώθηκε ένα ασφαλές κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επέτρεψε στους αλλόγλωσσους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και σταδιακά να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Λέξεις-κλειδιά: Έρευνα-δράση, διαχείριση τάξης, ανάρμοστες συμπεριφορές, προσχολική εκπαίδευση

Summary. This article presents the contribution of educational action research to the effective management of a school classroom. More specifically, the paper presents the process and results of an action research that was carried out in a full-day classroom of a public kindergarten in Rethimno, Greece (N=14). The educational research was conducted by the classroom teacher (henceforth teacher-researcher) and a facilitator, who was an academic researcher of the University of Crete. Together, they met regularly in bi-weekly scheduled meetings to discuss issues and set new goals. They decided that data would be collected through the teacher's diary and the use of a sociogram. The teacher-researcher was concerned about several issues in her classroom. Initially, she identified the source of concern in her classroom management as being mostly in the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Δημήτριος Αλεξάκης, Γραμματεία Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, ΤΚ 74100. E-mail: d.alexakis@uoc.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

language weaknesses of the students with immigrant or refugee backgrounds ($N=7$). There were several students that could not speak Greek at all or used only basic vocabulary, so the teacher-researcher felt that she could not communicate efficiently with them. Apart from that, there were Greek students who could not follow classroom rules, and often had tantrums. Data collection, both through systematic observation by the teacher-researcher, and through the analysis of the first sociogram, differentiated the sources of concern. The sociogram revealed some useful elements, such as the existence of two different groups - the boys and the girls. In addition, there was one popular boy and two girls, while at the same time there were some neglected students. Gradually, the teacher-researcher's interest shifted towards the enrichment of the children's social relationships and the formation of the appropriate pedagogical climate in the classroom, so as to enrich the children's social interactions on the one hand, and to support the development of their social and communication skills on the other. To achieve this, the teacher-researcher implemented several pedagogical techniques. For example, she supported students in working in small groups, differentiated by age, sex and origin. Additionally, children were involved in art-based activities such as role play, rhythm and music activities, etc., in an effort to build bridges and find common languages among students. Activities were enhanced by a puppet which prepared a playful 'mission' for students every day. Students were pleased with the presence of the puppet, and they looked forward to completing its missions. Together with the facilitator, the teacher-researcher discussed issues that came up until the end of the school year. The teacher-researcher's diary indicated that gradually she felt more relieved about her students' achievements. At the end of the school year a second sociogram was delivered which revealed a significant enrichment of children's social interactions. It seems that the use of new learning techniques led to a positive climate in the classroom, while at the same time a safe social environment was formed, allowing all students and especially the non-native students to express themselves freely and improve their social and communication skills.

Keywords: Action research, classroom management, disruptive behavior, preschool education

Εισαγωγή

Οι ανάρμοστες και μη αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας συνιστούν ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική καθημερινότητα ενώ η διαχείρισή τους απαιτεί συνεχή προσπάθεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Ζάχος, 2020· Κυρίδης, 2006). Οι ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, εφόσον παρενοχλούν την ομαλή πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και εμποδίζουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Algozzine et al., 2011). Ταυτόχρονα, προκαλούν έντονα αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, όπως θυμό, ματαιώση ή ενοχές, η επανάληψη των οποίων οδηγεί στην εργασιακή εξουθένωση (Chang, 2009). Σε μετα-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων 21 ανεξάρτητων δειγμάτων (Aloe et al., 2014) εντοπίστηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών και των στοιχείων που συγκροτούν την εργασιακή εξουθένωση: συναισθηματική εξάντληση, απροσωποποίηση και έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία. Τέλος, τα ζητήματα πειθαρχίας είναι η πιο συχνά αναφερόμενη αιτία της εργασιακής εξουθένωσης και της πρόωξης αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα (Haberman, 2005).

Μελετώντας 800 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, οι Alter et al. (2013) προτείνουν την ταξινόμηση της ανάρμοστης συμπεριφοράς των παιδιών στις εξής εννέα

κατηγορίες: 1. λεκτική παρενόχληση, 2. λεκτική επιθετικότητα, 3. φυσική παρενόχληση, 4. φυσική επιθετικότητα, 5. μη - συμμετοχή, 6. απειθαρχία, 7. κινητικότητα, 8. αυτό-διεγερτική συμπεριφορά, 9. κοινωνική απομόνωση. Στην ίδια μελέτη οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (φύλο, εργασιακή εμπειρία, εκπαίδευση) σχετίζονται με το ποια μορφή ανάρμοστης συμπεριφοράς θεωρείται πιο προβληματική ή/και πιο διαδεδομένη. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν περισσότερο διαδεδομένες και προβληματικές τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μη-συμμετοχή και την κινητικότητα των μαθητών από όσο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο διαδεδομένες και πιο προβληματικές τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη μη συμμετοχή των μαθητών και τη λεκτική παρενόχληση.

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στη μαθησιακή διαδικασία, αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της διαχείρισης της τάξης. Η διαχείριση της τάξης δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην πειθαρχηση των μαθητών με τη χρήση ενός συστήματος αμοιβών και ποινών, αλλά στην οργάνωση και στη διαχείριση της σχολικής τάξης ως ενός οικοσυστήματος μάθησης. Από αυτήν την άποψη η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που διασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία (Ζάχος, 2020· Wragg, 2003). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1988), η διαχείριση της τάξης αφορά το «σύνολο των ενεργειών προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και συντονισμού του φυσικού και ψυχολογικοκοινωνικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, που αποσκοπούν στη διευκόλυνση της διδασκαλίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας και στη μεγιστοποίηση της μαθητικής συμμετοχής, χωρίς τη χρήση εξωτερικής βίας» (σ. 12). Η διαχείριση της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, διότι χωρίς αυτήν όλες οι υπόλοιπες ικανότητες του εκπαιδευτικού κινδυνεύουν να μείνουν αναξιοποίητες (Hulac & Briesch, 2021).

Εξαιτίας της σπουδαιότητας της διαχείρισης της τάξης τόσο για την αποτελεσματική διδασκαλία και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων όσο και για την αποφυγή της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, διατυπώνεται η ανάγκη για μια συστηματική υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η υποστήριξη αυτή αντλείται κατά κύριο λόγο από το σχολικό περιβάλλον και αφορά, πιο συγκεκριμένα, τη διοίκηση του σχολείου, τους συναδέλφους και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, δηλαδή τη δυνατότητά του να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν την τάξη και το σχολείο του. Μάλιστα οι παράγοντες αυτοί επιδρούν έμμεσα μέσα από τη διεύρυνση των δυνατοτήτων που προσφέρουν στον εκπαιδευτικό για επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία θα του επιτρέψει να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη του (Bechtel & O' Sullivan, 2007, 2006· Domitrovich et al. 2016· Tsouloupas et al., 2013). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν συχνά την έλλειψη συστηματικής και ουσιαστικής υποστήριξης σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης, με αποτέλεσμα η απομάκρυνση του παιδιού με ανάρμοστη συμπεριφορά να είναι η μόνη πρακτικά διαθέσιμη λύση (Axur & Gersch, 2008).

Βασικό στοιχείο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελεί ο αναστοχασμός των ίδιων των εκπαιδευτικών τόσο πάνω στην προσωπική τους θεωρία όσο και πάνω στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής περίπτωσης που αντιμετωπίζουν (Froyen, 1993· Ματσαγγούρας, 2011). Στις προτάσεις τους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών οι Axur & Gersch (2008) συμπεριλαμβάνουν τόσο την εξάσκηση των εκπαιδευτικών πάνω στον αναστοχασμό όσο και τη διαμόρφωση κατάλληλων δομών εντός της σχολικής κοινότητας, που θα υποστηρίζουν τη διαδικασία του αναστοχασμού. Από την πλευρά του ο Wragg (2003), στην προσπάθειά του να διακρίνει τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την τάξη τους, διαπιστώνει ότι δεν υπάρχουν συγκροτημένες και αυστηρά οριοθετημένες θεωρητικές

σχολές γύρω από τη διαχείριση της τάξης, αλλά περισσότερο ορισμένες κυρίαρχες τάσεις και προτιμήσεις της παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τονίζει ότι ο κάθε εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται διαφορετικά στις προκλήσεις της διαχείρισης της τάξης, διότι έχει διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες, εκπαίδευση και αντιλήψεις. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη του συναρτάται με τις ρητές και τις άρρητες παραδοχές της προσωπικής του θεωρίας (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Στις παραπάνω παρατηρήσεις του Wragg (2003) οφείλουμε να προσθέσουμε και τη μοναδικότητα των εκπαιδευτικών περιστάσεων που αντιμετωπίζουν κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία δεν συνίσταται απλώς στην εφαρμογή διδακτικών τεχνικών ή στη μετάδοση γνώσεων. Αντιθέτως, αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, λήψη αποφάσεων, διαπραγμάτευση για τη συγκρότηση νοήματος και συνεχή αναστοχασμό (Crasborn et al., 2008· Κατσαρού, 2016). Πρόκληση, επίσης, αποτελεί το να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει διαφορετικούς δρόμους για τους μαθητές του, ώστε όλοι να αποκτήσουν 'φωνή', ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Lindner & Scwab, 2020· Pozas et al., 2020· Tomlinson, 2015). Συνεπώς, η διαχείριση της τάξης είναι σημαντικό να διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός (Jones & Jones, 2004· Subban, 2006). Συνοπτικά, η υποστήριξη του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στις παιδαγωγικές τους πρακτικές και στο ιδιαίτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης συνιστά σημαντικό στοιχείο της υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η έρευνα για τη διαχείριση της τάξης ακολούθησε κατά κύριο λόγο δύο μεθοδολογικούς δρόμους. Στον πρώτο, οι ερευνητές υιοθετούσαν μοντέλα διαχείρισης που είχαν αναπτύξει εκτός της τάξης και τα εφαρμόζαν πειραματικά στις σχολικές τάξεις ελέγχοντας την αποτελεσματικότητά τους. Στον δεύτερο, οι ερευνητές διεξήγαγαν εθνογραφικές μελέτες, στις οποίες προσπαθούσαν να εντοπίσουν ποια στοιχεία συνεισφέρουν στην αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Brophy, 2011). Σε αυτές τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις βασίστηκαν κατά κύριο λόγο και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ζητήματα διαχείρισης της τάξης (Jones, 2011). Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα άρχισε να αναπτύσσεται η διερεύνηση ζητημάτων διαχείρισης της τάξης με τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης (ΕΔ). Ωστόσο, ο τοπικός χαρακτήρας της έρευνας δράσης και η επικέντρωση στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της παιδαγωγικής τους πρακτικής δεν καθιστά αυτές τις έρευνες εύκολα προσβάσιμες και ως αποτέλεσμα είναι δύσκολη μια γενική επισκόπηση των αποτελεσμάτων τους (Fries & Cochran-Smith, 2011· Lytle, 2000).

Στην παρούσα μελέτη υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της ΕΔ για την υποστήριξη μιας εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης (στο εξής: εκπαιδευτικός-ερευνήτρια), η οποία συναντούσε σημαντικές δυσκολίες στην ομαλή λειτουργία του τμήματός της. Στην ΕΔ η υποστήριξη δεν παρέχεται μέσα από την εκμάθηση νέων εκπαιδευτικών θεωριών ή αποτελεσματικών τεχνικών που στη συνέχεια καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν στις τάξεις τους. Αντιθέτως, εκπαιδευτικοί και εξωτερικοί ερευνητές εμπλέκονται ισότιμα σε μια ερευνητική διαδικασία αναφορικά με τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αποτελεί αντικείμενο έρευνας, αλλά είναι συν-ερευνητής, ο οποίος συμμετέχει σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και της διεξαγωγής της έρευνας. Μέσα από την ισότιμη εμπλοκή του στην ερευνητική διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί, να εμπλουτίσει ή και να αναθεωρήσει την προσωπική του θεωρία και να βελτιώσει την παιδαγωγική του πρακτική (Elliott, 2009· Κατσαρού, 2016·

Κατσαρού & Τσαφός, 2003). Συνδέοντας την ακαδημαϊκή γνώση με την έρευνα και την επαγγελματική μάθηση στο ιδιαίτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού, η ΕΔ αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2014; Campbell & Groundwater-Smith, 2009; Zeichner, 2003). Και αυτό, διότι μια από τις σημαντικότερες πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντλούν για την επαγγελματική του ανάπτυξη είναι ο αναστοχασμός πάνω στις ίδιες τους τις πρακτικές και τις σχολικές τους κοινότητες (Little, 2002). Στην παρούσα ΕΔ συμμετείχαν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια και ένας ακαδημαϊκός ερευνητής, ο οποίος ανέλαβε τον ρόλο του διευκολυντή (facilitator). Οι δύο συμμετέχοντες στην ΕΔ είχαν τακτικές συναντήσεις ανά δύο περίπου εβδομάδες καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η εκπαιδευτικός επέλεξε το προς εξέταση θέμα της έρευνας, συνέλεξε τα δεδομένα, σχεδίασε και υλοποίησε την παιδαγωγική της πρακτική. Ο διευκολυντής ανέλαβε να επιμορφώσει την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στη χρήση ερευνητικών τεχνικών για τη συλλογή δεδομένων ενώ προσπαθούσε να ενισχύσει τον αναστοχασμό της με κριτικές παρατηρήσεις και ερωτήματα πάνω στα δεδομένα.

Η έρευνα δράση

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2021-2022 (τέλος Δεκεμβρίου 2021-Ιούνιος 2022) σε ολόημερο τμήμα νηπιαγωγείου ενός μικρού αστικού κέντρου. Τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά λειτουργούσαν στο νηπιαγωγείο ένα πρωινό και δύο ολόημερα τμήματα και εργάζονταν συνολικά πέντε εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και μία εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης. Στην έρευνα συμμετείχε εκπαιδευτικός η οποία είχε την ευθύνη της απογευματινής ζώνης σε ένα από τα δύο ολόημερα τμήματα. Η εκπαιδευτικός διερεύνησε από κοινού με τον διευκολυντή τις δυσκολίες του τμήματος ενώ σχεδίασε και υλοποίησε εκπαιδευτικές δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών. Στο απογευματινό τμήμα φοιτούσαν 14 παιδιά. Από αυτά, έξι ήταν αγόρια και οχτώ κορίτσια. Τα εννιά ήταν νήπια και τα πέντε προνήπια. Επίσης, τα επτά ήταν παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης. Από αυτά, τα περισσότερα είχαν ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί δεν μιλούσε καθόλου την ελληνική γλώσσα, δύο είχαν πολύ βασικό λεξιλόγιο και τρία κατείχαν την ελληνική γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ένα ακόμη παιδί, ενώ σύμφωνα με πληροφορίες που αντλήθηκαν από την οικογένειά του γνώριζε ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, δεν τη χρησιμοποιούσε στο πλαίσιο της τάξης και πέρασε μια μακρά περίοδο σιωπής. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς προστέθηκαν στην ομάδα της τάξης δύο ακόμα κορίτσια.

Η αφετηρία της έρευνας δράσης

Στην πρώτη συνάντηση η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στον διευκολυντή το τμήμα της καθώς και τους βασικούς τρόπους με τους οποίους οργανώνει τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες των παιδιών. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια χαρακτήρισε το τμήμα ως “δύσκολο” και δήλωσε ότι με αυτόν τον χαρακτηρισμό συμφωνούσαν και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί με τις οποίες συνεργαζόταν. Ο κύριος λόγος της δυσκολίας ήταν οι γλωσσικές δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών, οι οποίες δυσχέραιναν κατά πολύ την επικοινωνία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή όσο και μεταξύ των μαθητών αλλά και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες της ομάδας. Μάλιστα, στην περίπτωση του μαθητή που δίσταζε να μιλήσει η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αδυνατούσε πολλές φορές να κατανοήσει τι του συμβαίνει.

Ωστόσο, η παρουσίαση της τάξης και η διαλογική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού-ερευνητή και διευκολυντή ανέδειξαν και άλλες δυσκολίες της τάξης, που η εκπαιδευτικός-ερευνητή δεν είχε εντοπίσει μέχρι τότε. Αναδείχθηκε, λοιπόν, ότι ένας μεγάλος αριθμός

παιδιών ήταν προνήπια, τα οποία εκδήλωναν έντονα ανώριμες συμπεριφορές. Τα προνήπια αδυνατούσαν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που είχαν ξεσπάσματα θυμού, λύπης και δυσαρέσκειας. Πολύ συχνά το κλίμα ήταν έντονο μεταξύ των παιδιών ακόμη και στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Ωστόσο, η εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αρνήθηκε ότι η αιτία του έντονου κλίματος στην τάξη ήταν η ύπαρξη σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, δεν είχε παρατηρήσει να δημιουργείται ένταση μεταξύ των συμμαθητών λόγω της διαφορετικής καταγωγής τους. Υποστήριξε ότι, παρά τα γλωσσικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και την ανάρμοστη συμπεριφορά των μικρότερων, δεν υπάρχουν προβλήματα αποκλεισμού ή περιθωριοποίησης ορισμένων μαθητών στη σχολική τάξη.

Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης της τάξης από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ήταν εμφανής η έντονη συναισθηματική φόρτιση που της δημιουργούσαν οι δυσκολίες της τάξης. Ωστόσο, δεν ήταν ακόμα σε θέση να προσδιορίσει με ακρίβεια το πρόβλημα της τάξης. Δεν μπορούσε να ιεραρχήσει τα ζητήματα που προέκυψαν στη διαχείριση της τάξης (γλωσσικά προβλήματα αλλοδαπών μαθητών, αδυναμία τήρησης κανόνων, ανώριμες συμπεριφορές μικρότερων μαθητών) ούτε να τα συσχετίσει μεταξύ τους. Για τον λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες στην ΕΔ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι βασική ερευνητική τους στόχευση θα είναι ο εντοπισμός των αιτιών που δυσκολεύουν τη διαχείριση της τάξης και των παιδαγωγικών πρακτικών που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή της. Ως εκ τούτου, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: Ποιες είναι οι αιτίες που δυσχεραίνουν τη διαχείριση της τάξης; Πώς συσχετίζονται αυτές οι αιτίες μεταξύ τους; Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης;

Για τη συστηματική διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων προτάθηκε από τον διευκολυντή να τηρηθεί ημερολόγιο, ώστε να συλλεχθούν περισσότερα δεδομένα για το τι δυσκολεύει τη διαχείριση της τάξης. Αποφασίστηκε το ημερολόγιο να κινηθεί σε τρεις άξονες, όπως προέκυψαν από την παρουσίαση της τάξης: γλωσσικές δυσκολίες, κοινωνικές σχέσεις, ατομικές συμπεριφορές (ανωριμότητα, τήρηση κανόνων). Επίσης, αποφασίστηκε η παρατήρηση να γίνεται τρεις φορές την εβδομάδα και να περιλαμβάνει μέρος τόσο των δομημένων μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνει η εκπαιδευτικός όσο και του ελεύθερου παιχνιδιού των παιδιών. Οι ακριβείς μέρες και ώρες παρατήρησης καθορίστηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σύμφωνα με το πρόγραμμά της.

Συλλογή δεδομένων για τον προσδιορισμό του προβλήματος

Μετά την πρώτη συνάντηση ξεκίνησε μια περίοδος συστηματικής παρατήρησης, που διήρκεσε περίπου 3 μήνες (Ιανουάριος-Μάρτιος). Στο διάστημα αυτό οι συμμετέχοντες στην ΕΔ συζητούσαν στις συναντήσεις τους τις καταγραφές του ημερολογίου της εκπαιδευτικό-ερευνήτριας. Οι περιορισμοί της πανδημίας του Covid-19 δεν επέτρεπαν την επίσκεψη του διευκολυντή στο τμήμα της εκπαιδευτικού και την παρατήρηση της μαθησιακής διαδικασίας. Ως εκ τούτου, ο διάλογος πάνω στις καταγραφές του ημερολογίου ήταν η μόνη δυνατότητα για να διαμορφωθεί μια δεύτερη οπτική πέραν αυτής της ίδιας της εκπαιδευτικού. Την ίδια περίοδο πραγματοποιήθηκε κοινωνιομέτρηση για να διερευνηθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών του τμήματος.

Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τις ευκαιρίες αναστοχασμού που προσέφεραν οι συζητήσεις με τον διευκολυντή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προσδιόρισε ακριβέστερα τις δυσκολίες της τάξης και άρχισε πια να μετατοπίζει το ενδιαφέρον της από τις γλωσσικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών στις ατομικές συμπεριφορές ορισμένων παιδιών του συνόλου της τάξης. Από τις πρώτες κιόλας καταγραφές του ημερολογίου

αναδείχθηκαν ανάρμοστες συμπεριφορές που αφορούσαν την κινητικότητα των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, την έλλειψη συμμετοχής στις οργανωμένες δραστηριότητες, την κοινωνική απομόνωση ορισμένων μαθητών, ακόμα και τη φυσική επιθετικότητα. Αυτές ήταν οι συμπεριφορές που δημιουργούσαν τα περισσότερα πρακτικά προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας, αφού συχνά διέκοπταν τη ροή των δομημένων δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρακάτω καταγραφές από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας:

Αρχικά παρατηρώ ότι είναι δύσκολο ακόμη και το να έρθουν τα παιδιά στην παρευούλα. Δεν ακολουθούν βασικούς κανόνες της τάξης μας. Καθυστερούν πολύ και συνήθως καταλήγω στο να κάνω κάτι πολύ απλό, γιατί δεν μας μένει πολύς χρόνος. Όταν καθόμαστε πια, πετάγονται συνέχεια ή φαίνεται να αδιαφορούν για όσα κάνουμε (11/1/22).

Ο Α. δεν μιλά από επιλογή, η Αρ., γιατί δεν γνωρίζει ούτε λέξη στα ελληνικά, ενώ η ΑΜ. φαίνεται να ντρέπεται πολύ. Θέλω να τους ενθαρρύνω λίγο παραπάνω, και ειδικά την ΑΜ., γιατί τη βλέπω να μιλά όλο και λιγότερο με τα άλλα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες. Νομίζω νιώθει καλύτερα όταν είναι η Γ. μαζί της, η οποία δυο μέρες τώρα λείπει (13/1/22).

Ο Κ. (4 ετών) και η Ε.(5 ετών) δημιουργούν πολλά ζητήματα. Σήμερα για πρώτη φορά η Ε. έκατσε στην παρευούλα χωρίς να καθυστερήσει. Ο Κ. κυλιέται κάτω και ποτέ δεν κάνει κάτι αν του το πω μόνο μια φορά (21/1/22).

Ο Α. καθόταν και έβλεπε τα κορίτσια που χόρευαν. Ξαφνικά, άρχισε να τις κλωτσάει δυνατά. Εγώ δεν παρατήρησα να τον προκάλεσαν αυτές. Ο Α. περνάει περίοδο σιωπής, οπότε δεν πήρα απάντηση από αυτόν για ό,τι έγινε, ενώ τα κορίτσια μου είπαν ότι δεν του έκαναν κάτι (15/2/22).

Οι συμπεριφορές αυτές προκαλούσαν επίσης αισθήματα ματαιώσης στην εκπαιδευτικό. *Λίγες φορές νιώθω ότι έχουν ενθουσιαστεί με κάτι ή ότι μια δραστηριότητα προχωρά αβίαστα (13/1/22).*

Οι γλωσσικές δυσκολίες εκλαμβάνονταν ως μια αναμενόμενη και δικαιολογημένη κατάσταση για τους αλλοδαπούς μαθητές ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τις είχε ήδη εντάξει στις παιδαγωγικές της πρακτικές, με στόχο τη βελτίωση της ελληνομάθειας των συγκεκριμένων μαθητών κυρίως μέσα από την παροχή βοηθημάτων πλαισιακής στήριξης για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (οπτικοποίηση, χρήση ιστοριών και τραγουδιών για εκμάθηση λεξιλογίου, ευρεία χρήση εποπτικού υλικού κ.ά) (Cummins, 1999). Οι καταγραφές στο ερευνητικό ημερολόγιο τη βοήθησαν να συνειδητοποιήσει την ανάγκη του αναστοχασμού της πάνω στις διδακτικές της πρακτικές, ώστε να διαχειριστεί κατάλληλα τις ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών.

Συμπληρωματικά του ερευνητικού ημερολογίου εφαρμόστηκε η μέθοδος της κοινωνιομέτρησης για τη συλλογή περαιτέρω δεδομένων για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών της τάξης. Η κοινωνιομέτρηση της δημοφιλίας των παιδιών διαθέτει μεγάλες προγνωστικές δυνατότητες για τα κοινωνικά (Aikins & Litwack, 2011) και τα γνωστικά (Kiuru et al., 2015· Wilt et al., 2018) αποτελέσματά τους. Ταυτόχρονα αποτελεί έναν γρήγορο τρόπο συλλογής δεδομένων, που μπορεί να αξιοποιηθεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Μπίκος, 2011). Επιπλέον, έρευνες έχουν καταδείξει ότι η κοινωνιομετρική μέθοδος εντοπίζει τα παιδιά που απορρίπτονται ή περιθωριοποιούνται κοινωνικά με μεγαλύτερη ακρίβεια από τις αναφορές των εκπαιδευτικών οι οποίες βασίζονται στις παρατηρήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν τα δημοφιλή παιδιά, αλλά τείνουν να υποτιμούν και ως εκ τούτου να παραβλέπουν περιπτώσεις παιδιών που απορρίπτονται κοινωνικά (Andrade, et al., 2005· Ferreira, et al., 2017). Ταυτόχρονα, ερευνητές αναγνωρίζουν περιορισμούς της κοινωνιομετρικής μεθόδου εξαιτίας της ρευστότητας των θετικών

κοινωνικών προτιμήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Wu et al., 2001). Για τον λόγο αυτό αποφασίστηκε η μέθοδος της κοινωνιομέτρησης να λειτουργήσει συμπληρωματικά και ενισχυτικά της συμμετοχικής παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Στην παρούσα ΕΔ χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των κοινωνιομετρικών υποδείξεων χωρίς ιεράρχηση, κατά την οποία κάθε παιδί επιλέγει ένα συγκεκριμένο αριθμό παιδιών για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Μπίκος, 2011). Η κοινωνιομέτρηση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό με μία σύντομη συνέντευξη κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Καλούσε κάθε παιδί ξεχωριστά και τους έθετε την εξής φανταστική συνθήκη: *Οι γονείς σου αποφάσισαν να διοργανώσουν ένα πάρτι για τα γενέθλιά σου στο σπίτι και σου ζήτησαν να καλέσεις δύο φίλους από το σχολείο. Ποιους θα καλούσες;* Η ερώτηση διατυπώθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε πρώτον να θέτει έναν περιορισμό στον αριθμό των απαντήσεων και δεύτερον να μην παραπέμπει σε απορριπτικές απαντήσεις. Ο περιορισμός των απαντήσεων κρίθηκε αναγκαίος, διότι τα αποτελέσματα της κοινωνιομέτρησης έπρεπε να χρησιμοποιηθούν άμεσα σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην ομάδα, ενώ αποφεύχθηκαν οι απορριπτικές απαντήσεις, ώστε να μην αναπτυχθούν αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των παιδιών (Μπίκος, 2011).

Τα αποτελέσματα της κοινωνιομέτρησης αποτυπώνονται στον κοινωνιομετρικό πίνακα (Πίνακας 1), στον οποίο καταγράφονται οι θετικές προτιμήσεις των παιδιών σε ατομικό επίπεδο και συνολικά, ώστε να εντοπιστούν τα δημοφιλή παιδιά αλλά και εκείνα που είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένα ή απομονωμένα. Από τον πίνακα προκύπτει ότι δύο παιδιά δεν συμμετείχαν στην κοινωνιομέτρηση. Η Γ. απουσίαζε για μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολείο λόγω ασθένειας ενώ η αδυναμία της Αρ. να χειριστεί την ελληνική γλώσσα εμπόδισε τη συμμετοχή της. Συνεπώς, από τα 14 παιδιά της σχολικής τάξης συμμετείχαν τα 12. Ο Αγ. αναδεικνύεται στο πιο δημοφιλές παιδί, το οποίο συγκεντρώνει οκτώ θετικές προτιμήσεις. Τα $\frac{2}{3}$ των παιδιών που συμμετείχαν στην κοινωνιομέτρηση εκφράζουν θετική προτίμηση στο πρόσωπό του. Επιπλέον, εντοπίζονται πέντε παιδιά - η Γ., η Ε., η Σ., η Αρ. και ο Α. -, τα οποία δεν λαμβάνουν καμία θετική προτίμηση και ως εκ τούτου βρίσκονται κοινωνικά απομονωμένα μέσα στη σχολική τάξη. Τρία από αυτά τα παιδιά - ο Α., η Σ. και η Αρ- δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική. Η Σ. και η Αρ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον χειρισμό της ενώ ο Α. αρνιόταν να εκφραστεί στα ελληνικά. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, η κοινωνική απομόνωση της Γ. ήταν αποτέλεσμα των συχνών απουσιών της ενώ η ίδια δεν μπορούσε να ερμηνεύσει την έλλειψη θετικών προτιμήσεων στην Ε.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία του κοινωνιομετρικού Πίνακα 1 διαμορφώθηκε το κοινωνιόγραμμα (Γράφημα 1), ώστε να αποτυπωθούν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Στο κοινωνιόγραμμα το τετράγωνο αναπαριστά αγόρι ενώ ο κύκλος κορίτσι. Ο αριθμός αντιστοιχεί στον αύξοντα αριθμό του κάθε παιδιού στον κοινωνιομετρικό Πίνακα. Το τόξο με συνεχόμενη έντονη γραμμή δηλώνει την πρώτη θετική προτίμηση, με αποδέκτη το παιδί στο οποίο καταλήγει το βέλος. Το τόξο με συνεχόμενη γραμμή δηλώνει τη δεύτερη θετική προτίμηση.

Από το κοινωνιόγραμμα μπορούν να αντληθούν επιπλέον στοιχεία για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.

1. Πρώτον, στην τάξη υπάρχουν δύο σαφείς υποομάδες με βάση το φύλο - η υποομάδα των αγοριών και η υποομάδα των κοριτσιών -, οι οποίες επικοινωνούν ελάχιστα μεταξύ τους. Δεν υπάρχει καμία θετική προτίμηση κάποιου αγοριού προς κάποιο κορίτσι ενώ οι θετικές προτιμήσεις των κοριτσιών περιορίζονται στο δημοφιλές παιδί της τάξης, τον Αγ.

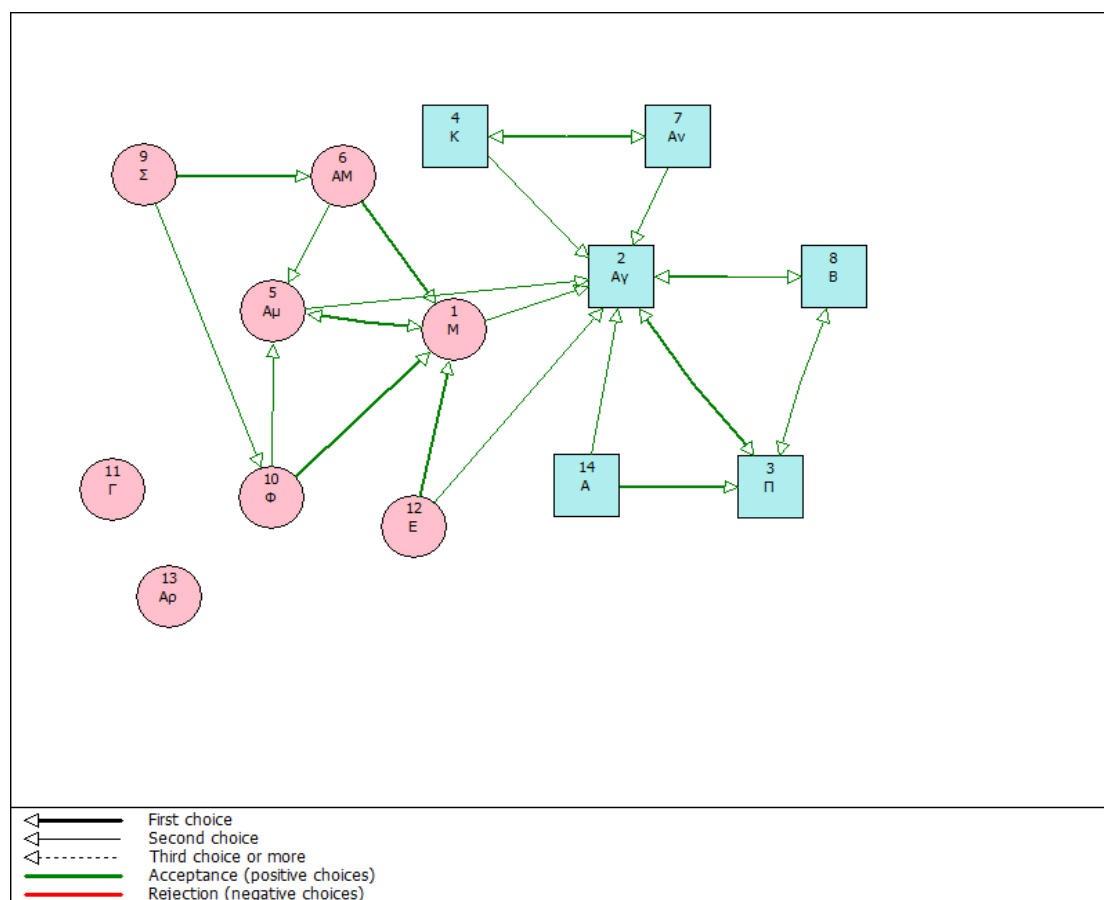
2. Δεύτερον, στην υποομάδα των αγοριών φαίνεται να σχηματίζονται επιμέρους ομάδες παιδιών - ο Κ. με τον Αν. και ο Π. με τον Β. -, που αλληλεπιδρούν μόνο μεταξύ τους και με το δημοφιλές παιδί της τάξης.
3. Στην υποομάδα των κοριτσιών υπάρχουν δύο δημοφιλή παιδιά - η Μ. και η Αμ.-, οι οποίες μοιράζονται τις θετικές προτιμήσεις των υπολοίπων ενώ μεταξύ τους υπάρχει μια αμοιβαία θετική αλληλεπίδραση. Στην υποομάδα των κοριτσιών οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εμφανίζονται περισσότερο πλούσιες και περίπλοκες.
4. Τέλος, φαίνεται να μην υπάρχουν σαφείς υποομάδες με βάση την εθνοτική προέλευση των παιδιών.

Πίνακας 1 Κοινωνιομετρικός πίνακας που αποτυπώνει τις θετικές προτιμήσεις των παιδιών στην έναρξη της ΕΔ.

Ψηφίζων	M	Αγ	Π	Κ	Αμ	ΑΜ	Αν	Β	Σ	Φ	Γ	Ε	Αρ	Α	Έδωσε Συνολικά		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	+	-	
M	■	+			+										2	0	
Αγ		■	+					+							2	0	
Π		+	■					+							2	0	
Κ		+		■				+							2	0	
Αμ	+	+			■										2	0	
ΑΜ	+				+	■									2	0	
Αν		+		+			■								2	0	
Β		+	+					■							2	0	
Σ						+			■	+					2	0	
Φ	+				+					■					2	0	
Γ											■				0	0	
Ε	+	+										■			2	0	
Αρ													■		0	0	
Α		+	+											■	2	0	
ΘΕΤΙΚΑ	4	8	3	1	3	1	1	2	0	1	0	0	0	0	24	■	
ΑΡΝΗΤΙΚΑ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	■	0	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	4	8	3	1	3	1	1	2	0	1	0	0	0	0			24

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την κοινωνιομέτρηση εμπλούτισαν την κατανόηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τις δυσκολίες της τάξης. Πρώτον, διαπίστωσε την ύπαρξη υποομάδων και κοινωνικά περιθωριοποιημένων παιδιών, που δεν είχε καταφέρει να εντοπίσει μέσα από την παρατήρησή της. Δεύτερον, συνδυάζοντας τα δεδομένα της παρατήρησης με εκείνα της κοινωνιομέτρησης συνειδητοποίησε ότι τα παιδιά που εκδήλωναν ανάρμοστες συμπεριφορές και της προκαλούσαν τα πλέον έντονα αρνητικά συναισθήματα ήταν και εκείνα που είτε εμφανίζονταν κοινωνικά περιθωριοποιημένα, όπως η Ε., είτε είχαν περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως ο Κ. και ο Αν. Τρίτον, η εκπαιδευτικός εντόπισε ότι οι δυσκολίες στον χειρισμό της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών δεν αποτελούν μόνον εμπόδιο στην κοινωνική αλληλεπίδραση των αλλόγλωσσων μαθητών, αλλά και αποτέλεσμα της κοινωνικής τους περιθωριοποίησης. Συνεπώς κρίθηκε αναγκαίος ο εμπλουτισμός των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών, ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές να έχουν ένα ασφαλές κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούν να

βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα, οι περιθωριοποιημένοι μαθητές να υποβοηθηθούν στην κοινωνική τους ένταξη ενώ οι μαθητές με ανάρμοστη συμπεριφορά να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.



Γράφημα 1 Κοινωνιόγραμμα στο οποίο αποτυπώνονται οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στην έναρξη της ΕΔ.

Συνοπτικά η συλλογή των δεδομένων για τον προσδιορισμό του προβλήματος βοήθησε σημαντικά σε μια πληρέστερη κατανόηση των δυσκολιών που υπήρχαν στη διαχείριση της τάξης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μετατόπιστηκε από την αρχική της αίσθηση ότι τα προβλήματα επικοινωνίας με τους αλλόγλωσσους μαθητές προκαλούν τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης. Μέσα από την παρατήρηση εντόπισε ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών που διακόπτουν την ομαλή ροή της δομημένης δραστηριότητας και της προκαλούν έντονα αρνητικά συναισθήματα. Η κοινωνιομέτρηση οδήγησε στην αναγνώριση προβλημάτων στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών της τάξης και ιδιαίτερα των αλλόγλωσσων μαθητών και των μαθητών που εκδηλώνουν ανάρμοστες συμπεριφορές.

Μετά την ανάλυση των δεδομένων η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τρεις δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης συνδέονται στενά μεταξύ τους και ως εκ τούτου δεν είναι αναγκαία η διάκρισή τους, η ιεράρχησή τους και η ξεχωριστή αντιμετώπισή τους. Αντιθέτως, διέκρινε ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, ώστε να διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον, στο οποίο τα μέλη της ομάδας θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να αλληλεπιδράσουν ισότιμα και ελεύθερα, να ωριμάσουν συναισθηματικά και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Η μετατόπιση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην κατανόηση των δυσκολιών της τάξης ήταν εμφανής και στην έκθεση που συντάξε για την πορεία της έρευνας δράσης με βάση τις καταγραφές στο ημερολόγιο. Η σύνταξη της συγκεκριμένης έκθεσης υπήρξε μια πρόταση του διευκολυντή, με σκοπό την ενίσχυση του αναστοχασμού της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σε σχέση τόσο με τα προβλήματα που αντιμετώπιζε στην τάξη της όσο και με τον σχεδιασμό των διδακτικών στρατηγικών που επρόκειτο να εφαρμόσει (Αυγητίδου, 2011). Στη συγκεκριμένη είναι εμφανής τόσο η αλλαγή της στοχοθεσίας όσο και η διάγνωση των θετικών δυνατοτήτων της τάξης.

Νομίζω ότι στην αρχική στοχοθεσία φαίνεται ότι είχα δώσει έμφαση στα προβλήματα που δημιουργούν τα παιδιά. Με τον καιρό χαλαρώνω και νομίζω πρέπει να αλλάξω τη στοχοθεσία μου, δίνοντας έμφαση στο κομμάτι των σχέσεων των παιδιών, που πιστεύω θα λειτουργήσει ως βάση και για τις υπόλοιπες αλλαγές.

Παρατήρησα επίσης ότι έδινα έμφαση στο αν τα παιδιά κάνουν φασαρία ή όχι. Παραδείγματος χάρη, στις ελεύθερες δραστηριότητες τα δικά μου παιδιά ήταν συχνά φασαριόζικα και τα συνέκρινα με το διπλανό τμήμα, που ήταν πολύ ήσυχα. Όμως με τον καιρό είδα ότι τα δικά μου ήταν πολύ πιο δημιουργικά και εκφραστικά και άρα ίσως η φασαρία που έκαναν ήταν συνεπακόλουθο της έκφρασής τους.

Σχεδιασμός και υλοποίηση παιδαγωγικών πρακτικών

Κατά την περίοδο παρατήρησης (Ιανουάριος - Μάρτιος) η εκπαιδευτικός δοκίμασε ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές παρατηρώντας τις αντιδράσεις των παιδιών. Ο παιδαγωγικός αυτός πειραματισμός προέκυπτε από την ανάγκη να δοθεί μια λύση στις δυσκολίες που αντιμετώπιζε μέσα στην τάξη. Ταυτόχρονα λειτουργούσε διαλεκτικά με τη διαδικασία της παρατήρησης. Από τη μια η παρατήρηση έκανε τις παιδαγωγικές πρακτικές πιο στοχευμένες, καθώς βασικό μέλημα ήταν να μπορεί να συμμετέχει το σύνολο των μαθητών, και από την άλλη οι παρεμβάσεις τροφοδοτούσαν την παρατήρηση με νέα δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό η έρευνα δράση αναπτυσσόταν ως μια διαδικασία συνεχούς αλληλοτροφοδότησης της διδακτικής πράξης και της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων (Κατσαρού, 2016).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην τάξη αφορούσαν κυρίως δραστηριότητες βασισμένες στην Τέχνη: δραματοποιήσεις, θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δραστηριότητες, τραγούδια και χορό, ενώ δοκιμάστηκαν πολλά παιχνίδια με ρυθμό και κίνηση (Kourkoutas, 2021). Οι παραπάνω πρακτικές επιλέχθηκαν διότι επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Φαίνεται μάλιστα να βοηθούν ιδιαίτερος μαθητές με δυσκολίες να ενταχθούν με περισσότερη ευκολία στο σχολικό περιβάλλον, καθώς δημιουργούν έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και κατά συνέπεια ενισχύουν την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Karkou, 2010). Η Τέχνη ως όχημα διδασκαλίας προτείνεται ως πρακτική διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εξυπηρετεί τη φιλοσοφία τους, αυτή της ενίσχυσης της «φωνής» των μαθητών (Tomlinson, 2015· Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Σύμφωνα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικού, η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές τις δραστηριότητες ήταν θετική. Ενδεικτικά:

Σήμερα καταφέραμε να κάνουμε δραματοποίηση ενός παραμυθιού. Είμαι χαρούμενη, γιατί συμμετείχαν όσοι ήθελαν και συμμετείχαν με όρεξη. Ειδικά η Σ., η Φ., ο Αν. και ο Κ., που τους φοβόμουν λόγω ανωριμότητας και γλωσσικών δυσκολιών που έχουν, συμμετείχαν πολύ ενεργά. Βοήθησε και το βιβλίο, γιατί είχε πολύ ξεκάθαρη εικονογράφηση, όσο και ότι δεν άφησα κάποιο περιορισμό στους ρόλους που ήθελε να πάρει το κάθε παιδί (18/2/22).

Στις οργανωμένες δραστηριότητες προσπαθήσαμε να μάθουμε τραγούδια χρησιμοποιώντας και κινήσεις. Αυτό οδήγησε στο να χορεύουμε και τα τραγούδια αυτά. Ήταν όλοι πολύ χαρούμενοι. Τα κορίτσια πρότειναν να πάρουμε έξω στο διάλλειμα το ηχειάκι μας και να χορεύουμε (8/3/22).

Επιπλέον, άρχισε να γίνεται συστηματική προσπάθεια να εργάζονται τα παιδιά σε δυάδες και αργότερα σε μικρές ομάδες τριών ή τεσσάρων παιδιών. Οι ομάδες είχαν ανομοιογενή σύνθεση, έτσι ώστε να αυξηθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και να αναπτύξουν σταδιακά συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Πεντέρη κ.ά., 2022). Η ανάγκη για τη συγκρότηση ομάδων εργασίας φάνηκε ήδη από τις πρώτες παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

Παρατήρησα ότι η Αμ. (ξέρει Αλβανικά) πάει και κάθεται δίπλα στον Α. (ο οποίος περνά περίοδο σιωπής) και τον βοηθάει όταν οι δραστηριότητες είναι ατομικές. Το έκανε από μόνη της και είδα ότι ο Α. χάρηκε πάρα πολύ (18/1/22).

Παρατήρησα πόσο ωραία δούλεψε η ΑΜ. με την Αρ. Χωρίς να τους το προτείνω εγώ, δούλεψαν μαζί για να φτιάξουν πόργους με τουβλάκια. Έκατσαν μαζί περίπου 20 λεπτά. Άκουγα την ΑΜ. να μιλά στα Αλβανικά. Νιώθω ότι αυτό έκανε και την ΑΜ. να νιώσει καλύτερα με τον εαυτό της. Μετά μίλησε και στα ελληνικά σε μένα, ενώ μέχρι τώρα κυρίως μου απαντούσε με νοήματα. Σκέφτομαι ότι η ομαδοσυνεργατική πιο συστηματικά θα μπορούσε να λειτουργήσει (21/1/22).

Με τον σταδιακό προσδιορισμό των δυσκολιών της τάξης οι πρακτικές που δοκιμάζε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια γίνονταν πιο συστηματικές και συνεκτικές. Με την ολοκλήρωση του προσδιορισμού των δυσκολιών της τάξης και ως το τέλος του σχολικού έτους (Μάρτιος - Ιούνιος) η εκπαιδευτικός επέλεξε να αρθρώσει τη διδακτική της στρατηγική γύρω από μια κούκλα. Η επιλογή βασίστηκε στις δυνατότητες που προσφέρει η κούκλα ως παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας (Ahlcrona, 2012), τη διαμόρφωση ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και την ένταξη τους στην ομάδα (Korosec, 2012), και, τέλος, την αλλαγή συμπεριφοράς (Kröger & Nurpponen, 2019; Remer & Tzurriel, 2015).

Εμφανίστηκε, λοιπόν, στην τάξη ο Πίκι, το πράσινο σκουλήκι. Αφού συστήθηκε στα παιδιά, ο Πίκι τους εξήγησε ότι ζει κάτω από τη γη, αλλά ανεβαίνει συχνά στην επιφάνεια, γιατί του αρέσει να γνωρίζει τον κόσμο. Έτσι, έχει αποκτήσει πολλούς φίλους και έχει πολλές ιστορίες να διηγηθεί. Ο Πίκι ανέθετε κάθε μέρα και μια διαφορετική αποστολή. Οι αποστολές σχετιζόνταν με δραστηριότητες στις οποίες, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, είχαν ανταποκριθεί θετικά τα παιδιά το προηγούμενο διάστημα. Έτσι, ανάλογα με μια θεματική ενότητα, ο Πίκι ζητούσε από τα παιδιά να δουλέψουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι, τους μάθαινε ένα παιχνίδι με κίνηση και ρυθμό, τους βοηθούσε να παίξουν ένα θεατρικό παιχνίδι κ.ά.

Σύντομα κάποια παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να φέρουν έναν δικό τους φίλο για να γνωρίσει τον Πίκι. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, σκεπτόμενη ότι αυτό ίσως αποτελέσει μια ευκαιρία για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών, συμφώνησε με αυτή την πρωτοβουλία. Πράγματι, διεξάγονταν αυθόρμητοι διάλογοι μεταξύ του Πίκι και των παιδιών που μιλούσαν εκ μέρους του φίλου τους και όλο αυτό έμοιαζε σαν αυτοσχεδιασμός κουκλοθεάτρου. Ενδιαφέρον παρουσίασε ότι σταδιακά στους διαλόγους αυτούς συμμετείχαν ενεργά και παιδιά αλλόγλωσσα ή διστακτικά. Μάλιστα ο Α. άρχισε να σπάει τη σιωπή του και ξεκίνησε έκτοτε να μιλά στην κούκλα δειλά και με μικρές

προτάσεις. Ωστόσο, αυτό φάνηκε να χτίζει σταδιακά την αυτοπεποίθησή του, ώστε να αρχίσει να επικοινωνεί στην ελληνική γλώσσα και με τους συμμαθητές του.

Ο Α. έφερε σήμερα δύο αυτοκινητάκια να μιλήσουν στον Πίκι. Έκανε κανονικά διάλογο με τον Πίκι και ήταν πολύ χαρούμενος! (31/5/2022)

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενεπλάκη ενεργά στο ομαδικό παιχνίδι των παιδιών παίζοντας μαζί τους τόσο μέσα στην τάξη όσο και στη διάρκεια των διαλειμμάτων. Σύμφωνα με τις καταγραφές της στο ημερολόγιο, η συμμετοχή της στο παιχνίδι των παιδιών συνέβαλε σημαντικά στην καλλιέργεια ενός φιλικού και ομαδικού κλίματος. Μάλιστα, η δική της παρουσία έκανε και τα πιο δειλά και περιθωριοποιημένα παιδιά να κινητοποιούνται περισσότερο και να επιζητούν να παίξουν. Σημαντικό είναι ότι δεν φάνηκε να υπάρχουν κοινωνικά κριτήρια στο παιχνίδι των παιδιών.

Η συμμετοχή μου στο παιχνίδι των παιδιών και η προτροπή μου για ομαδικά παιχνίδια βλέπω ότι έχει σημαντικό ρόλο. Όσο περισσότερο παίζω εγώ μαζί τους, τόσο περισσότερο το θέλουν κι αυτά, ενώ δεν υπάρχει κάποια διάκριση στο ποιοι θα είναι οι συμπαίκτες τους (8/4/2022).

Αξιολόγηση παιδαγωγικής παρέμβασης

Οι διδακτικές πρακτικές που εφάρμοσε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, οι οποίες αναπτύχθηκαν από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο, υποβάλλονταν σε μια συνεχή διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης μέσα από τον αναστοχασμό των καταγραφών της στο ημερολόγιο. Στο τέλος του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκε δεύτερο κοινωνιογράμμα, για να διαπιστωθεί η επίδραση των διδακτικών πρακτικών στο κοινωνικό κλίμα της τάξης. Και αυτή τη φορά η κοινωνιομέτρηση πραγματοποιήθηκε από την ίδια την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, που ακολούθησε την ίδια τεχνική και διατύπωσε την ίδια ερώτηση. Τα αποτελέσματα της κοινωνιομέτρησης αποτυπώνονται στον παρακάτω κοινωνιομετρικό Πίνακα (Πίνακας 2), στον οποίο καταγράφονται οι θετικές προτιμήσεις των παιδιών σε ατομικό επίπεδο και συνολικά.

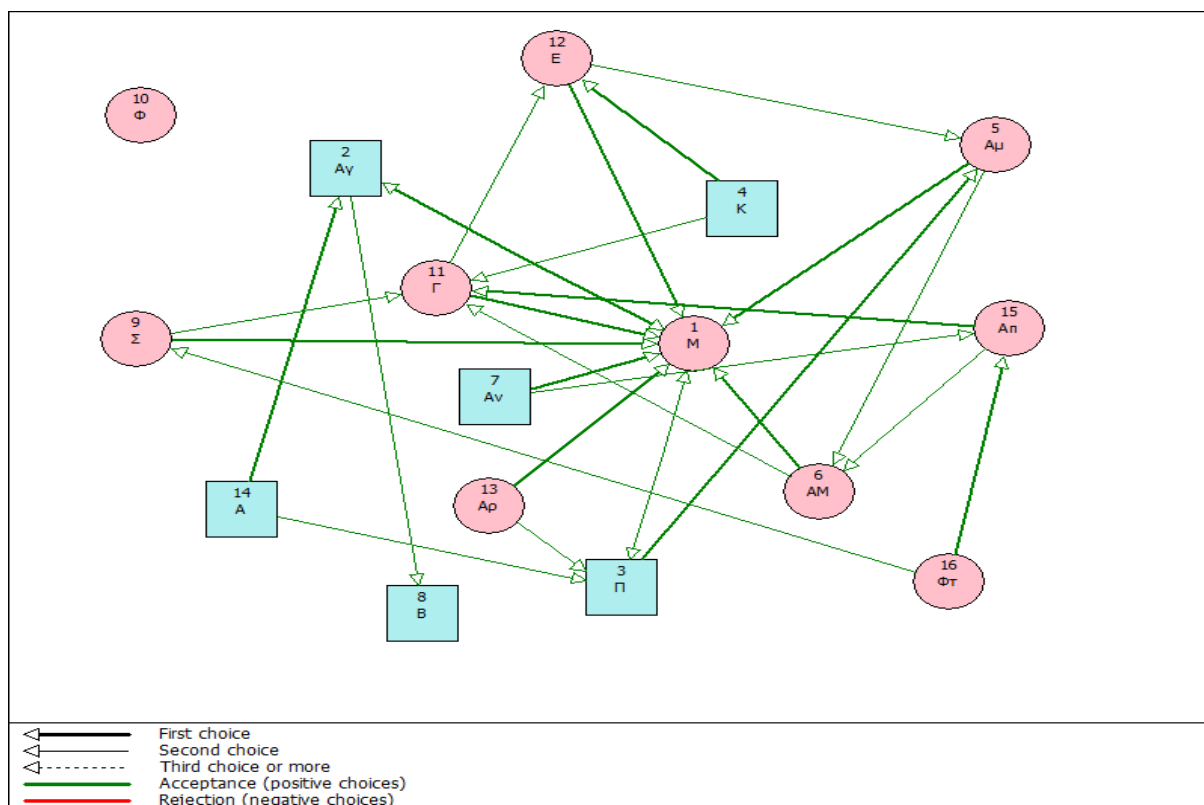
Από τον Πίνακα προκύπτει ότι η ομάδα της τάξης αυξήθηκε με την είσοδο δύο ακόμα παιδιών, της Απ. και της Φτ. Επιπλέον, δύο παιδιά δεν συμμετείχαν στην κοινωνιομέτρηση, επειδή απουσίαζαν εκείνο το διάστημα από το σχολείο. Η Μ. αναδεικνύεται το πιο δημοφιλές παιδί, συγκεντρώνοντας εννέα θετικές προτιμήσεις. Επιπλέον, εντοπίζονται πέντε παιδιά - η Αρ., ο Α., ο Αν., ο Κ. και η Φ. - τα οποία δεν λαμβάνουν καμία θετική προτίμηση και συνεπώς εμφανίζονται ως κοινωνικά απομονωμένα μέσα στη σχολική τάξη. Τρία από αυτά τα παιδιά - η Αρ., ο Α. και η Φ. - δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Αν και ο αριθμός των παιδιών που εμφανίζονται ως απομονωμένα στον κοινωνιομετρικό πίνακα παραμένει ο ίδιος με αυτόν του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ, η σύνθεση αυτής της ομάδας έχει αλλάξει. Η Σ., η Γ. και η Ε. δεν εμφανίζονται πλέον ως κοινωνικά απομονωμένες, ενώ εμφανίζονται η Φ., ο Κ. και ο Αν.

Πίνακας 2. Κοινωνιομετρικός πίνακας, στον οποίο αποτυπώνονται οι θετικές προτιμήσεις των παιδιών στη λήξη της ΕΔ.

Ψηφίζουν	M	Αγ	Π	Κ	Αμ	ΑΜ	Αν	Β	Σ	Φ	Γ	Ε	Αρ	Α	Απ	Φτ	Έδωσε Συνολικά		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	+	-	
M	■	+	+														2	0	
Αγ	+	■						+									2	0	
Π	+		■		+												2	0	
Κ				■							+	+					2	0	
Αμ	+				■	+											2	0	
ΑΜ	+					■					+						2	0	
Αν	+						■								+		2	0	
Β								■									2	0	
Σ	+								■			+					2	0	
Φ										■							2	0	
Γ	+										■	+					0	0	
Ε	+				+							■					2	0	
Αρ	+		+										■				0	0	
Α		+	+											■			2	0	
Απ						+					+				■				
Φτ									+							+	■		
ΘΕΤΙΚΑ	9	2	3	0	2	2	0	1	1	0	4	2	0	0	2	0	28	■	
ΑΡΝΗΤΙΚΑ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	■	0	
ΣΥΝΟΛΙΚΑ																			

Με βάση τα στοιχεία του κοινωνιομετρικού Πίνακα διαμορφώθηκε το κοινωνιόγραμμα (Γράφημα 2), ώστε να αποτυπωθούν οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Η σύγκριση του δεύτερου με το πρώτο κοινωνιόγραμμα προσφέρει δύο ενδιαφέροντα στοιχεία. Πρώτον, φαίνεται ότι οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών έχουν εμπλουτιστεί. Στο πρώτο κοινωνιόγραμμα παρατηρούμε πέντε περιπτώσεις παιδιών που επιλέγονται αμοιβαία, ενώ στο δεύτερο μόλις δύο. Δεύτερον, φαίνεται ότι έχει υποχωρήσει ο έμφυλος διαχωρισμός της τάξης. Οι υποομάδες των αγοριών και των κοριτσιών δεν εμφανίζονται πλέον τόσο ισχυρές και τα παιδιά εκφράζουν θετικές προτιμήσεις και για άτομα του αντίθετου φύλου. Επιπλέον, στην υποομάδα των αγοριών φαίνεται να έχουν αποδυναμωθεί οι επιμέρους ομάδες παιδιών, οι οποίες πριν την παιδαγωγική παρέμβαση της εκπαιδευτικού αλληλεπιδρούσαν μόνο μεταξύ τους και με το δημοφιλέ παιδί της τάξης. Συμπερασματικά, τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης δείχνουν ότι η παιδαγωγική παρέμβαση εμπλούτισε τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, χωρίς ωστόσο να καταφέρει να επιλύσει το πρόβλημα της κοινωνικής απομόνωσης ορισμένων εξ αυτών.



Γράφημα 2 Κοινωνιόγραμμα στο οποίο αποτυπώνονται οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στη λήξη της ΕΔ.

Τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης συμφωνούσαν με το ημερολόγιο παρατήρησης σε αρκετά σημεία. Αρχικά, λοιπόν, τα δεδομένα επιβεβαίωσαν την εκτίμηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ότι η Γ. εμφανιζόταν ως κοινωνικά απομονωμένη για συγκυριακούς λόγους. Επιπλέον, τα δεδομένα συμφωνούσαν με τις καταγραφές του ημερολογίου ότι οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών έχουν αυξηθεί ενώ έχει μειωθεί η σημασία των επιμέρους υποομάδων εντός της τάξης. Όσον αφορά στην εξέλιξη κάποιων μαθητών, φαίνεται ότι, αν και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε σημειώσει στο ημερολόγιό της τόσο την πρόοδο της Αρ. στις επικοινωνιακές της δεξιότητες και στη συμμετοχή της στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και την αύξηση της αποδοχής της από ορισμένα παιδιά, συμφωνούσε ότι η Αρ. παρέμενε κοινωνικά απομονωμένη μέσα στην τάξη. Επίσης, ήταν εμφανής στο ημερολόγιο παρατήρησης τόσο η βελτίωση της συμπεριφοράς της Ε. στις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και η χωρίς προστριβές αλληλεπίδραση που είχε με τα παιδιά στις ελεύθερες δραστηριότητες. Τέλος, τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης συμφωνούσαν με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας για τη Σ. Πιο συγκεκριμένα, στο ημερολόγιό της σημείωνε τόσο τη βελτίωση των επικοινωνιακών της δεξιοτήτων όσο και την αύξηση των κοινωνικών της αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά.

Ταυτόχρονα, τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης διαφοροποιούνταν σε ορισμένα σημεία από τις καταγραφές του ημερολογίου. Πρώτον, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια εκτιμούσε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολούθησε είχαν επιτύχει την κοινωνική ένταξη του Α. Στο ημερολόγιό της είχε καταγράψει τόσο τη βελτίωση της επικοινωνιακής δεξιότητας του Α., ο οποίος είχε σπάσει τη σιωπή του και χειριζόταν ικανοποιητικά την ελληνική γλώσσα, όσο και τη συνεπαγόμενη αύξηση των κοινωνικών του αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά της τάξης. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές δεν ήταν, σύμφωνα με την κοινωνιομέτρηση, αρκετές για να επιφέρουν την κοινωνική ένταξη του Α. Η ασυμφωνία αυτή οδήγησε στην επανεξέταση των καταγραφών στο ημερολόγιο. Διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε επιμείνει περισσότερο στις θετικές

αλλαγές του Α., παρά στις καταγραφές που σημειώναν τις δυσκολίες του στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την ανάγκη για περαιτέρω υποστήριξη. Ενδεικτικά γράφει:

Ο Α. χρειάζεται ευθάρρυνση στις σχέσεις του. Μιλάει μεν, αλλά έχω την αίσθηση ότι πάλι 'κλείστηκε' λίγο. Όταν προσπαθεί μόνος του να πλησιάσει κάποιον, πάει αθόρυβα, χωρίς να μιλήσει, και είτε θα σπρώξει λίγο είτε θα "κλέψει" κάτι και θα φύγει. Όλοι δέχονται να παίξουν μαζί του, αλλά δεν θα το κάνουν από μόνοι τους..κυρίως τους το προτείνω εγώ. Ωστόσο, δεν τον αντιπαθούν και τον αφήνουν να παίζει μαζί τους (5/5/2022).

Το δεύτερο σημείο ασυμφωνίας μεταξύ των δεδομένων της κοινωνιομέτρησης και των καταγραφών στο ημερολόγιο αφορούσε τον Αν. και τον Κ. Πριν την εφαρμογή των διδακτικών πρακτικών, τα δύο παιδιά εξέφραζαν αμοιβαία την πρώτη τους θετική προτίμηση, ενώ η δεύτερη θετική προτίμησή τους αφορούσε το δημοφιλές άτομο της υποομάδας των αγοριών, τον Αγ. Έτσι, φαίνεται ότι τα δύο παιδιά σχημάτιζαν μια δυάδα που αλληλεπιδρούσε ελάχιστα με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ενώ η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αντιμετώπιζε δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Ο εμπλουτισμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών της τάξης είχε σημαντικές συνέπειες και για αυτή τη δυάδα παιδιών. Τα δύο παιδιά άρχισαν να αλληλεπιδρούν κοινωνικά και με περισσότερα παιδιά μέσα στην τάξη και όχι αποκλειστικά μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αυτή η αλλαγή σήμαινε την επίτευξη του βασικού στόχου της παρέμβασής της. Ωστόσο, τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης έδειξαν ότι η αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων δεν είχε επιφέρει ακόμα την κοινωνική ένταξη του Αν. και του Κ. Τέλος, τα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης ανέδειξαν τις κοινωνικές δυσκολίες της Φ. Στο πρώτο κοινωνιόγραμμα η Φ. δεν εμφανιζόταν ως κοινωνικά απομονωμένη, διότι η Σ. εξέφραζε τη θετική προτίμηση για αυτήν. Η βελτίωση, όμως, των γλωσσικών δεξιοτήτων της Σ. και ο εμπλουτισμός των κοινωνικών της αλληλεπιδράσεων άλλαξε την εικόνα και ανέδειξε την ανάγκη για μεγαλύτερη υποστήριξη της Φ., την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν είχε εντοπίσει.

Συνοπτικά, ο αναστοχασμός πάνω στα δεδομένα της κοινωνιομέτρησης και στις καταγραφές στο ημερολόγιο ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία για τις παιδαγωγικές πρακτικές που επιλέχθηκαν. Πρώτον, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών είχαν αυξηθεί αποδυναμώνοντας τις επιμέρους υποομάδες μέσα στην τάξη. Δεύτερον, η τάξη προσέφερε στα παιδιά ένα ασφαλές περιβάλλον με πλούσιες ευκαιρίες για λεκτική επικοινωνία, στο οποίο μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα. Ωστόσο η αύξηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών δεν είχε επιτύχει την πλήρη ένταξη όλων των παιδιών, με αποτέλεσμα ορισμένα παιδιά να εμφανίζονται κοινωνικά απομονωμένα.

Συμπεράσματα

Η διαχείριση της τάξης και των δυσκολιών της απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς, διότι αφενός συνδέεται στενά με την αποτελεσματική διδασκαλία και αφετέρου τους προκαλεί έντονα αρνητικά συναισθήματα (Algozzine et al, 2011). Σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης τάξης είναι ένα υποστηρικτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο θα ενθαρρύνει τον αναστοχασμό πάνω στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός. Η μεθοδολογία της ΕΔ προσφέρει την απαιτούμενη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό τόσο για την κατανόηση των δυσκολιών της τάξης του όσο και για τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών που ακολουθεί (Elliott, 2009' Κατσαρού, 2016).

Στην παρούσα μελέτη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατάφερε αρχικά να κατανοήσει πληρέστερα τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ως προς τη διαχείριση της τάξης και να σχεδιάσει ανάλογα τις παιδαγωγικές της πρακτικές. Στις αρχικές συναντήσεις η εκπαιδευτικός εντόπιζε το πρόβλημα της τάξης αποκλειστικά στα προβλήματα επικοινωνίας με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Σταδιακά, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση της τάξης και τη συλλογή δεδομένων από την κοινωνιομέτρηση, η εκπαιδευτικός μετατοπίστηκε από την αρχική της αίσθηση και αναγνώρισε τόσο την ύπαρξη ανάρμοστων συμπεριφορών όσο και προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Επίσης, συνειδητοποίησε ότι οι δυσκολίες της τάξης συνδέονται μεταξύ τους και ως εκ τούτου οφείλει να τις αντιμετωπίσει συνολικά. Η μετατόπιση αυτή προσδιόρισε και την παιδαγωγική στρατηγική που θα ακολουθούσε. Έτσι, αρχικά έθεσε ως προτεραιότητα τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών, με σκοπό να διαμορφωθεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τις μεταξύ τους κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, να ωριμάσουν συναισθηματικά και, τέλος, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Για την επίτευξη του στόχου αυτού επένδυσε σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την Τέχνη αλλά και τη συνεργατική μάθηση, ενώ για την επίτευξη όλων αυτών έδωσε έμφαση στην παιγνιώδη μάθηση, χρησιμοποιώντας ως πολύτιμο βοηθό της μια κούκλα.

Είναι σημαντικό ότι πέρα από την μετατόπιση του ενδιαφέροντος η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έκανε έναν προσωπικό αναστοχασμό και αναγνώρισε τις δικές της αδυναμίες ως προς τη γνώση παιδαγωγικών πρακτικών που θα της ήταν χρήσιμες. Η συστηματική παρατήρηση της τάξης μαζί με τον προσωπικό της αναστοχασμό την οδήγησαν στη μελέτη και την επιλογή των κατάλληλων πρακτικών για την ομάδα της. Έτσι, κινητοποιήθηκε προς τη βαθύτερη μελέτη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και της ενταξιακής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι κατάλληλες για τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Tomlinson, 2015). Από την άλλη, η μελέτη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση της έδινε συχνά απαντήσεις σε ερωτήματα που προέκυπταν από την παρατήρηση της ομάδας. Για παράδειγμα, η περίπτωση της μακράς περιόδου σιωπής που βίωσε ένας αλλόγλωσσος μαθητής αρχικά δημιούργησε άγχος στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, καθώς δεν ήξερε πώς να τη χειριστεί. Στη συνέχεια, όμως, και μετά από σχετική μελέτη της βιβλιογραφίας, το άγχος μειώθηκε κατά πολύ, καθώς αυτό φάνηκε να είναι μια φυσιολογική αντίδραση παιδιών, καθώς δεν νιώθουν ακόμη άνετα να χειριστούν τη γλώσσα υποδοχής (Κοιλιάρη, 2015· Χατζηδάκη, 2020).

Η αξιολόγηση των παιδαγωγικών πρακτικών που επέλεξε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, όπως πραγματοποιήθηκε μέσα από τις κοινωνιομετρήσεις αλλά και το ημερολόγιό της, κατέδειξε ότι υπήρξε σημαντική πρόοδος στην αντιμετώπιση των δυσκολιών της τάξης. Αρχικά, επιτεύχθηκε σημαντικός εμπλουτισμός των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Όπως φάνηκε μέσα από το δεύτερο κοινωνιόγραμμα, τα παιδιά άρχισαν να επιλέγουν καινούριους φίλους, με αποτέλεσμα να αποδυναμωθούν οι ισχυρές υποομάδες που υπήρχαν μέσα στην τάξη και να μειωθούν οι απομονωμένοι μαθητές. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με πληθώρα προγενέστερων ερευνών, που υποστηρίζουν ότι πράγματι η συνεργατική μάθηση οδηγεί στον εμπλουτισμό των σχέσεων των παιδιών και την αποδυνάμωση τυχόν ισχυρών ομάδων μέσα στην τάξη (Καζέλα, 2009· Κακανά, 2015). Δεύτερον, όπως φάνηκε μέσα από τις καταγραφές στο ημερολόγιό της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ο εμπλουτισμός των αλληλεπιδράσεων των παιδιών οδήγησε σταδιακά στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς κλίματος αποδοχής μέσα στην τάξη. Η δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού κλίματος μέσα στην τάξη αποτελεί σημαντική προϋπόθεση και αφετηρία για τη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες (Furlong et al., 2021· Πεντέρη κ.ά, 2022). Η παρούσα μελέτη επιβεβαιώνει την παραπάνω παραδοχή, καθώς τα παιδιά φάνηκε να έχουν αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που γίνονταν στην τάξη. Ταυτόχρονα, η επιλογή παιγνιωδών δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με την Τέχνη φάνηκε να ενισχύει τη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Έτσι, όλοι οι

μαθητές βρήκαν έναν τρόπο να εκφραστούν και να συμμετέχουν ενώ ιδίως οι αλλόγλωσσοι μαθητές φάνηκε να βελτιώνουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Πράγματι, η Τέχνη και η χρήση της κούκλας συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Karkou, 2010; Remer & Tzuriel, 2015). Διαμορφώνουν ένα πλαίσιο στο οποίο εξισορροπούνται οι διαφορετικές αφετηρίες των μαθητών, με αποτέλεσμα να νιώθουν όλοι οι μαθητές σημαντικοί, ώστε να προσφέρουν στην ομάδα ανάλογα με τις ικανότητές τους. Φυσικά, ορισμένα παιδιά συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική τους ένταξη είτε επειδή είχαν ακόμα να υπερβούν τις αρχικές δυσκολίες τους είτε γιατί δυσκολεύονταν να διαχειριστούν την αποδυνάμωση των ισχυρών υποομάδων στις οποίες συμμετείχαν. Οι δυσκολίες αυτές ανέδειξαν και την αναγκαιότητα της διεξαγωγής ενός δεύτερου κύκλου της ΕΔ.

Περιορισμοί της παρούσας μελέτης

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης προκύπτουν αφενός από τη μεθοδολογία της ΕΔ και αφετέρου από τη διάρκεια της έρευνας. Πρώτον, η έμφαση της ΕΔ στην ιδιαίτερη εκπαιδευτική περίπτωση που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και στη βελτίωση της παιδαγωγική πρακτικής του εκπαιδευτικού παράγει μια ρευστή, εύπλαστη και τοπικού χαρακτήρα γνώση (Somekh, 2011), η γενίκευση της οποίας δεν είναι δυνατή. Δεύτερον, η ΕΔ αναπτύσσεται σε διαδοχικούς ερευνητικούς κύκλους, όπου η έρευνα διαδέχεται τη δράση διαμορφώνοντας ένα σπινάλ (Κατσαρού, 2016). Ωστόσο, η σύντομη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας δεν επέτρεψε την ανάπτυξη διαδοχικών ερευνητικών κύκλων. Η παρούσα μελέτη ξεκίνησε στα τέλη του Δεκεμβρίου και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του σχολικού έτους 2021-2022 και ως εκ τούτου δεν μπόρεσε να αξιοποιήσει το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους. Κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί μια περίοδος προσαρμογής στην εκπαιδευτικό, καθώς ανέλαβε καθήκοντα στο συγκεκριμένο σχολείο για πρώτη χρονιά. Το αποτέλεσμα ήταν η σύντομη διάρκεια της έρευνας δράσης να μην επιτρέψει να ξεκινήσει νωρίτερα η παιδαγωγική παρέμβαση της εκπαιδευτικού ώστε να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ενός δεύτερου κύκλου της έρευνας δράσης. Αλλά και η λήξη του σχολικού έτους και οι σημαντικές αλλαγές στη σύνθεση της τάξης που θα γίνονταν το επόμενο σχολικό έτος οδήγησαν εκ των πραγμάτων στον τερματισμό της έρευνας δράσης.

Αναφορές

- Ahlcrona, M. (2012). The puppet's communicative potential as a mediating tool in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 44, 171-184. DOI 10.1007/s13158-012-0060-3
- Aikins, J. W., & Litwack, S. D. (2011). Prosocial skills, social competence, and popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 140-164). The Guilford Press.
- Algozzine, B., Wang, C., & Violette, A.S. (2011). Reexamining the relationship between academic achievement and social behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions* 13(1),3-16. <https://doi.org/10.1177/1098300709359084>
- Aloe, A. M., Shisler, M. S., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-Analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>

- Alter, P., Walker, J., & Landers, E. (2013). Teachers' perception of students' challenging behavior and the impact of teacher demographics. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 51-69. <https://www.jstor.org/stable/42900226>
- Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., King, S., Thurston, C., McNutt, L., & Terrio, B. (2005). Teacher-classified peer social status: Preliminary validation and associations with behavior ratings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 279-290. DOI:10.1177/073428290502300306
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Gutenberg.
- Axup, T., & Gersch, I. (2008). Challenging behaviour: The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144-151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00388x>
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Chapter 2: Effective professional development – What we now know. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 363-78. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.363>
- Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221-35. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.3.221>
- Brophy, J. (2011). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, Practice and Contemporary Issues*. Routledge.
- Campbell, A., & Groundwater-Smith, S. (2009). *Connecting inquiry and professional learning: International perspectives and practical solutions*. Routledge.
- Chang, M. I. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and Teacher Education* 24(3), 499-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.001>
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση* (Ε. Σκούρτου, Επιμ., Σ. Αργύρη, Μτφρ.) Gutenberg.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D., D., & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, 17, 1-13, DOI: 10.1007/s11121-015-0618-z.
- Elliott, J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds), *The SAGE handbook of educational action research*. SAGE Publication Ltd.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, A., & Pimentel, J. (2017). Social experiences of children with disabilities in inclusive Portuguese preschool settings. *Journal of Early Intervention*, 39, 33-50. DOI:10.1177/1053815116679414
- Fries, K., & Cochran-Smith, M. (2011). Teacher research and classroom management: What questions do teachers ask? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Routledge.

- Froyen, L.A. (1993). *Classroom management: The reflective teacher-leader* (2nd Ed.). Macmillan, Maxwell Macmillan Canada, Maxwell Macmillan International.
- Furlong, R.G., Rich, G., & Huebner, E. S. (2021). *Η θετική ψυχολογία στα σχολεία* (Α. Σταλίκας, Ε. Γαλανάκη, & Ε. Καρασίδου, Επιμ., Ε. Εκκεκάκη, Μτφρ.). Παπιαζήσης.
- Ζαχος, Δ. (2020). *Η "πειθαρχία" στο σχολείο και η "διαχείριση" της τάξης: Μια κριτική διερεύνηση των σχολικών πρακτικών*. Σταμούλης.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for p-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325. <https://doi.org/10.1080/09650790300200211>
- Haberman, M. (2005). Teacher Burnout in Black and White. *The New Educator*, 1(3), 153-75, [DOI: https://doi.org/10.1080/15476880590966303](https://doi.org/10.1080/15476880590966303).
- Hulac, D. M., & Briesch, A. M. (2021). *Αποτελεσματική διαχείριση της συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Επιστημονικά Τεκμηριωμένες Στρατηγικές* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μτφρ.). Πεδίο.
- Jones, V. (2011). How Do Teachers Learn to be Effective Classroom Managers?. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.) *Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues*. Routledge.
- Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Allyn & Bacon.
- Κακανά, Δ. Μ. (2015). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Αφοί Κυριακίδη.
- Καζέλα, Κ. (2009). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Οδυσσέας.
- Karkou, V. (Ed.) (2010). *Arts therapies in schools: Research and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Καρύδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: θεωρία και έρευνα*. Gutenberg.
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Η εκπαιδευτική έρευνα δράση*. Κριτική.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Σαββάλας.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., & Nurmi, J. E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51, 434-446. DOI:10.1037/a0038911.
- Κουλιάρη, Α. (2015). Το διακόβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 2015, 206-219.
- Korosec, H. (2012). Playing with puppets in class-teaching and learning with pleasure. In L. Kroflin (Ed.), *The power of the puppet*. Union Internationale de la Marionette.
- Kourkoutas, I. (2021). *The Rhythm4inclusion curriculum theoretical rationale*. *The Rhythm4inclusion consortium*. [The-rhythm4inclusion-Curriculum-Intro-plain-text.pdf](#)
- Kröger, T., & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393-401. DOI: 10.26822/iejee.2019450797
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualization in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Little, J.W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693-714. DOI:10.1016/S0883-0355(03)00066-1

- Lytle, S. (2000). Teacher research in the contact zone. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Θεωρία και Πράξη της Οργανωτικής Διδακτικής*. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδευόντας τον δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: Από τον τεχνοκράτη στον στοχαστικο-κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-25.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στην τάξη*. Ζυγός.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπίνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). Οδηγός νηπιαγωγού-Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Education Needs*, 20(3), 217-230. DOI: 10.1111/1471-3802.12481
- Remer, R., & Tzurriel, D. (2015). I teach better with the puppet. Use of puppet as a mediating tool in kindergarten education-an evaluation. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 356-365. DOI:10.12691/education-3-3-15
- Somekh, B. (2011). Localisation or globalisation? The dynamic variations of action research. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry*. Springer.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947. DOI: <http://iej.com.au>
- Tomlinson, C.A. (2015). *Πως να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (Ε. Κορρέ, Επιμ.-Μτφρ.). Γρηγόρης.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2013). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehavior. *Psychology in the Schools*, 51(2), 164-180. DOI: 10.1002/pits.21739
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Πεδίο.
- Χατζηρωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Σαΐτα.
- Wilt, F., Veen, C., Kruistum, C., & Oers, B. (2018). Popular, rejected, neglected, controversial, or average: Do young children of different sociometric groups differ in their level of oral communicative competence? *Social Development*, 27, 793-807. DOI:10.1111/sode.12316
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της σχολικής τάξης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μτφρ. Ν. Αβούρη. Σαββάλας.
- Wu, X., Hart, C. H., Draper, T., & Olsen, J. A. (2001). Peer and teacher sociometrics or preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability, and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 416-443. DOI:10.1353/mpq.2001.0018