

Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΟΧΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ: ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΩΝ ΧΑΝΙΩΝ

DEMOCRACY AND SOCIAL COHESION IN THE SCHOOL CLASSROOM: AN ACTION-RESEARCH IN A PRIMARY SCHOOL OF CHANIA

Ελένη Γραμματικοπούλου
Δασκάλα, M.Ed. Κριτικής Παιδαγωγικής
Πανεπιστήμιο Κρήτης
lenagram@sch.gr

Θεόδωρος Ελευθεράκης
Αν. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης
elefthet@uoc.gr

Περίληψη

Καθώς ο χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης παραμένει γνωσιοκεντρικά προσανατολισμένος, παραμελείται η κοινωνική και πολιτική του λειτουργία. Ελάχιστη σημασία δίνεται, άλλωστε, στην παρατήρηση και ερμηνεία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα σε μία σχολική τάξη.

Στην παρούσα έρευνα-δράση γίνεται προσπάθεια, με πρακτικό και χειραφετικό χαρακτήρα, να συνδεθεί η εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων με τον επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής δυναμικής της σχολικής τάξης, τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των υποκειμένων, ώστε με τη δημιουργία δεσμών αλληλεγγύης να επιτευχθεί, τελικά ο στόχος μας, δηλ. η ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής. Γενικός σκοπός της έρευνας, λοιπόν, είναι να δημιουργηθεί μία συνεκτική δημοκρατική σχολική κοινότητα. Στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης επιχειρείται σύνδεση με τα πεδία της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση ήταν μια ομάδα: εκπαιδευτικοί-ερευνητές, ερευνητής-διευκολυντής και κοινωνικοί εταίροι ήταν οι μαθητές/τριες με τους γονείς τους σε μια Β΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων. Για τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, χρησιμοποιώντας τη συμμετοχική παρατήρηση, την ποιοτική άτυπη-ημιδομημένη συνέντευξη και την κοινωνιομετρία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σταδιακά, μετά από ένα συνεχώς ανασχεδιαζόμενο παρεμβατικό πρόγραμμα, αυξήθηκε η δημοκρατικότητα, η συνοχή της ομάδας και βελτιώθηκε ελαφρώς η δημοτικότητα κοινωνικά αποκλεισμένων μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά

Δημοκρατία, σχολική τάξη, κοινωνική συνοχή, έρευνα-δράση, κοινωνιομετρία.

Abstract

As the character of modern education remains knowledge-oriented, its social and political function is neglected. Little attention is paid, after all, to the observation and interpretation of social interactions that occur between participants in a school classroom.

In the present action research, an attempt is made, with a practical and emancipatory character, to connect the application of alternative pedagogical methods with the redefining of the social dynamics of the classroom, the improvement of the interpersonal relations of the participants. Thus, by creating bonds of solidarity between them, to achieve our goal, namely the development of social cohesion. The general purpose of the research, therefore, is to create a coherent democratic school community. In the theoretical framework of action research, a connection is made with the fields of the theory of symbolic interaction and Critical Pedagogy.

The participants in the action research were a group: teachers-researchers, researcher-facilitator, and social partners were the students with their parents in the second grade of a primary school in the city of Chania. For data collection, the method of triangulation was applied, using participatory observation, qualitative informal semi-structured interview, and sociometry.

The results showed that gradually, after a constantly redesigned intervention program, the democracy, the cohesion of the group increased and the popularity of the socially excluded students slightly improved.

Key words

Democracy, school class, social cohesion, research-action, sociometry.

0. Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, το παιδαγωγικό επιστημονικό ρεύμα που επικρατεί στην εκπαίδευση είναι βασισμένο στις αρχές της Νέας Αγωγής, η οποία επηρέασε και διαμόρφωσε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις κατά τον 20^ο αιώνα. Οι υποστηρικτές της Νέας Αγωγής υιοθέτησαν ένα παιδοκεντρικό παιδαγωγικό μοντέλο, όπου ο μαθητής αυτενεργεί και παίρνει πρωτοβουλίες, με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξή του. Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και αποκτά καθοδηγητικό χαρακτήρα (Παπακωνσταντίνου, 2000). Ο Παπακωνσταντίνου (ό.π: 122) υποστηρίζει ότι παρόλο που ο παιδοκεντρικός χαρακτήρας της Νέας Αγωγής επέφερε ριζικές αλλαγές στον τρόπο που λειτουργεί η εκπαίδευση στη νέα παιδαγωγική σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα

στον δάσκαλο και τον μαθητή, «το παιδί δρα, αναπτύσσεται και διαμορφώνεται σε πλαίσια ατομιστικά. Δεν μπορεί να λειτουργήσει σε συνάρτηση με την κοινωνία...δεν μπορεί να συμβάλει στην ανατροπή κατεστημένων και στην αναζήτηση νέων κοινωνικών δομών και σχέσεων. Μ' άλλα λόγια δεν μπορεί να λειτουργήσει σα μετασηματιστικός φορέας σε κοινωνικό επίπεδο». Η άποψη αυτή ταυτίζεται με του Hargreaves, ο οποίος σύμφωνα με τους Blackledge και Hunt (1995: 47) θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλες τις διακηρύξεις του Rousseau, τις προοδευτικές απόψεις του Dewey και τις σημερινές παιδοκεντρικές αντιλήψεις, παραμένει εξαιρετικά ατομιστικό και δεν προάγει το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεγγύη, αξίες που οδηγούν σε μία μορφή κοινωνίας όπου «υπάρχει ισχυρότερο αίσθημα κοινότητας και κοινωνικής αλληλεγγύης» (Blackledge και Hunt, ό.π.: 48).

Από την άλλη, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο υπό το οποίο διαμορφώνονται οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης πανευρωπαϊκά, δυσχεραίνει την ανάπτυξη της δημοκρατικής αλλά και της μετασηματιστικής της διάστασης, εφόσον ο μείζων στόχος του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβώνας το 2000 ήταν η δημιουργία «της πλέον ανταγωνιστικής και δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης παγκοσμίως» (Παπαδάκης, 2007: 758). Με βάση αυτόν τον στρατηγικής σημασίας στόχο, διαμορφώθηκε μία τεχνοκρατικής φύσης εκπαιδευτική πολιτική, όπου ως αξιολογητικά κριτήρια για τη σχολική εκπαίδευση τίθενται όροι όπως «αποδοτικότητα» και «παραγωγικότητα», κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στη διοίκηση επιχειρήσεων. Η εκπαίδευση πλέον στοχεύει στην εξειδίκευση, την επαγγελματικοποίηση και συνδέεται άμεσα με την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με τον Παπαδάκη (2007: 774), «η τάση εξορθολογισμού αλλά και από-ιδεολογικοποίησης της διαδικασίας υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι παραπάνω από προφανής».

Ο σχεδιασμός τέτοιων εκπαιδευτικών πολιτικών, πανευρωπαϊκά, δεν αφήνει περιθώρια στο να αναπτυχθεί μία παιδεία που αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως φορέα κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής. Παρόλα αυτά, ο Παπαδάκης (ό.π.: 777) κλείνει το άρθρο του με ένα αισιόδοξο σχόλιο για την πορεία και τη μεταβολή των στόχων της εκπαίδευσης στο μέλλον: «Η κοινωνική αναφορικότητα και η επίκληση των πολιτικών αξιών δεν έχουν εντελώς υπαχθεί στα αυτονόητα αξιών οικονομικού τύπου... ...Ούτε η προνομία της εκπαίδευσης που υπερβαίνει τις στοχεύσεις της κατάρτισης και που λειτουργεί ως πεδίο διαμόρφωσης αξιών έχει χαθεί οριστικά».

Σε μία δυστοπική περίοδο, όπου η εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να εφαρμοστούν τεχνοκρατικές και εργαλειακές πρακτικές, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής αντιτάσσονται και επικεντρώνονται σε μία θεωρία της εκπαίδευσης που φωτίζει τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της και αναζητά κοινωνική δικαιοσύνη, επιδιώκει τη δημιουργία πολιτικά συνειδητοποιημένων, ενεργών πολιτών. Όραμά τους είναι να διαμορφωθεί ένα είδος εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές αδικίες και προσπαθούν να τις αλλάξουν. Η συμβολή των εκπαιδευτικών

σε αυτό είναι καθοριστική: «*Η μήπως θέλουμε να δημιουργήσουμε χώρους ελευθερίας στις τάξεις μας και να καλέσουμε τους μαθητές να γίνουν φορείς μετασχηματισμού και ελπίδας; Πιστεύω ότι αυτό θέλουμε*» (McLaren, 2010: 279-280).

Επιπροσθέτως, είναι γνωστό ότι παραμελείται η σημασία της εκπαίδευσης ως κοινωνικής λειτουργίας, κατά τον John Dewey (McLaren, ό.π.) ή ως «*κοινωνική μάθηση*» σύμφωνα με τον Μπίκο (2011: 13). Η σύγχρονη εκπαιδευτική κουλτούρα δεν εστιάζει στην εξέταση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρο μέσα σε μία σχολική τάξη, ανάμεσα στους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Έχοντας υπόψη ότι οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, μέσα από τις θεωρίες της αντίστασης, υποστηρίζουν ότι οι μακροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης υποβαθμίζουν τη βαρύτητα που έχει η αλληλεπίδραση των δρώντων προσώπων μέσα σε ένα σχολείο και τον ρόλο που διαδραματίζει ώστε να προλειάνει το έδαφος για «*τον απεγκλωβισμό των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων από την παθητικότητα, τη μοιρολατρία και την υποταγή*» (Θάνος, 2017: 227), επιλέξαμε να κινηθούμε θεωρητικά μέσα από τις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, και ειδικότερα τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Εφαρμόσαμε πρακτική και χειραφετική έρευνα-δράση καθώς έχει συμμετοχικό χαρακτήρα, αφού οι ερευνητές και τα δρώντα πρόσωπα «*εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της έρευνας*» (Γώγου, 2010: 281) και οδηγεί σε παρεμβάσεις με στόχο τη «*βελτίωση των προβληματικών καταστάσεων, με απώτερο σκοπό τον κοινωνικό μετασχηματισμό*» (Γώγου, ό.π.: 257).

Η έρευνα-δράση έλαβε μέρος σε μία σχολική τάξη, με αντικείμενο τη διερεύνηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μαθητών, και στόχο τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών και την ενίσχυση της συνοχής της ομάδας, ώστε να δημιουργηθεί μία δημοκρατική-σχολική κοινότητα ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να «*καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών*» (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Χρησιμοποιήσαμε μεθοδολογικά εργαλεία με ποσοτικό χαρακτήρα, όπως η κοινωνιομετρία και ποιοτικό χαρακτήρα, όπως η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια των δύο κύκλων δράσης που προέκυψαν, υλοποιήθηκαν αρκετές εναλλακτικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις.

1. Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Η συμβολική αλληλεπίδραση (symbolic interactionism) ανήκει στις μικροκοινωνιολογικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και αποτελεί ένα μικρού επιπέδου θεωρητικό πλαίσιο, όπου καταδεικνύει τον τρόπο που η κοινωνία διαμορφώνεται και συντηρείται μέσω επαναλαμβανόμενων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα άτομα. Η

ανάδειξη της συμβολικής αλληλεπίδρασης ήρθε ως απάντηση στις κυρίαρχες αντιλήψεις για την κοινωνία, οι οποίες επικρατούσαν στην κοινωνιολογία για πολλά χρόνια και εστίαζαν στην εξέταση της κοινωνίας από «πάνω προς τα κάτω», δίνοντας έμφαση στην επίδραση των θεσμών που λειτουργούν σε μακροεπίπεδο και των κοινωνικών δομών, καθώς και πώς αυτά επιβάλλονταν και περιόριζαν τα άτομα. Η συγκεκριμένη θεωρία αναπτύχθηκε με στόχο να κατανοήσει τη λειτουργία της κοινωνίας από «κάτω προς τα πάνω», εστιάζοντας σε διαδικασίες μικροεπίπεδου, οι οποίες αναδύονται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ανθρώπων, με στόχο να ερμηνευθούν οι λειτουργίες της κοινωνίας (Carter και Fuller, 2015). Ο Αμερικάνος, κοινωνιολόγος, ψυχολόγος και φιλόσοφος George Herbert Mead (1863-1931) έθεσε με τις απόψεις του τις βάσεις, ώστε να αναπτυχθεί αργότερα από άλλους μελετητές η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η θεωρία του εξελίχθηκε με τη συμβολή των Goffman και Blumer, δύο σημαντικών κοινωνιολόγων και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη «θεωρία των ρόλων και της κοινωνικοποίησης» (Μελισόβα, 2014: 83).

2. Συμβολική αλληλεπίδραση και εκπαίδευση

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, έχει συμβάλει στον εμπλουτισμό της θεωρίας της κοινωνιολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, βρίσκει εφαρμογή στα σχολεία μέσω της εισαγωγής διαφόρων εργαλείων έρευνας, όπως «η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου» με σκοπό να αναλυθούν πιο συστηματικά αρκετά παιδαγωγικά ζητήματα (Κυριδής, 2017: 155). Ο Γκότοβος (1994: 42) θεωρεί πως βάσει της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να αναδυθούν και να ερμηνευθούν φαινόμενα κοινωνικοποίησης σε μικρο-επίπεδο, τα οποία προκύπτουν μέσα από άμεσες αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα άτομα κατά τη σχολική καθημερινότητα.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης έχει εφαρμογή στη μελέτη της δυναμικής «που αναπτύσσεται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης» (Λάμνις, 2002: 213). Η σχολική τάξη αποτελεί ένα σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που λειτουργεί οργανωμένα, μέσα από συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες «συμμετέχουν διαφορετικά άτομα με διαφορετικούς ρόλους, που όμως συντονίζονται μεταξύ τους». Οι συλλογικές αυτές ενέργειες γίνονται πάντοτε σε ένα κοινό πλαίσιο (περίσταση) το οποίο αποκτά νόημα από τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και δημιουργούν δράσεις και αντιδράσεις (Γκότοβος, 1994: 50).

Σύμφωνα με τους Carter και Fuller (2015) η εργασία του Blumer θεωρείται ως η πιο κατανοητή επισκόπηση της συμβολικής αλληλεπίδρασης του Mead. Ο Blumer υποστηρίζει ότι οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας είναι ο μόνος τρόπος για να μελετήσει κανείς την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο θεωρητικός προσανατολισμός του αναφορικά με τη συμβολική αλληλεπίδραση, συνοψίζεται σε τρεις προϋποθέσεις:

1. Οι άνθρωποι δρουν απέναντι στα πράγματα με βάση τα νοήματα που έχουν αυτά τα πράγματα για εκείνους (Carter και Fuller, 2015). Ανάλογα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη συνειδητοποιήσει ότι αντιμετωπίζουν μία σχολική τάξη με βάση προκαθορισμένες αντιλήψεις, είναι σε θέση να εμπλακούν σε αμοιβαίες υποστηρικτικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επίσης, είναι πιθανότερο να μην δείξουν ασέβεια ή να αγνοήσουν συμπεριφορές και εμπειρίες των άλλων αλλά να τις αναγνωρίσουν. Εάν κατανοήσουν από πού προέρχονται τα άτομα, μπορούν να εντυφλήσουν περισσότερο στα διαφορετικά στυλ μάθησης που έχουν οι μαθητές/τριες και έτσι να καταστρώσουν διαφορετικές παιδαγωγικές στρατηγικές, όπως η ομαδική ή ατομική εργασία, η αλληλοδιδασκτική ή η βιωματική μάθηση (Halasz και Kaufman, 2008: 307-308).
2. Το νόημα των πραγμάτων προέρχεται ή προκύπτει από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους (Carter και Fuller, 2015). Οι Halasz και Kaufman (2008: 308) εμβαθύνουν, υποστηρίζοντας ότι το νόημα δεν είναι ούτε έμφυτο ούτε εγγενές. Κυρίως, μαθαίνουμε μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η συμπεριφορά μας στα κοινωνικά περιβάλλοντα οικοδομείται μέσω μίας αλληλεπιδραστικής διαδικασίας. Ως άτομα, έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε το τι σημαίνει να είναι κανείς μαθητής, όπως και το νόημα της διδασκαλίας και της μάθησης.
3. Τα νοήματα χρησιμοποιούνται και τροποποιούνται δια μέσου μίας ερμηνευτικής διαδικασίας, που εφαρμόζεται από ένα άτομο, το οποίο διαχειρίζεται τα πράγματα που αντιμετωπίζει (Carter και Fuller, 2015). Σύμφωνα με την ανάλυση των Halasz και Kaufman (2008:308), η τρίτη προϋπόθεση του Blumer αποτελεί ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της συμβολικής αλληλεπίδρασης και έχει μεγάλη απήχηση στην τάξη. Η θεωρία αυτή μας θυμίζει ότι δάσκαλοι και μαθητές εισέρχονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με μία σειρά από προϋπάρχοντες συνειρημούς για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Όμως αυτά τα νοήματα δεν είναι άκαμπτα. Μέσω των αλληλεπιδράσεων που προκύπτουν μέσα στην τάξη, η αντίληψή μας για την εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει. Κάτι τέτοιο ισχύει τόσο στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στους/στις μαθητές/τριες.

3. Η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού

Ο C. H. Cooley, έγινε γνωστός για τη θεωρία του κατοπτρικού εαυτού (self-looking glass). Συγκεκριμένα, ο κατοπτρικός εαυτός αποτελεί το προϊόν μίας ενεργής διαδικασίας οικοδόμησης, μέσα από την ανάπτυξη της φαντασίας (Shaffer, 2004). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (2017: 149), ο Cooley θεωρεί πως «ο τρόπος που οι άλλοι βλέπουν κάθε κοινωνικό υποκείμενο επιδρά στην κοινωνική του συμπεριφορά και στον τρόπο που το ίδιο βλέπει τον εαυτό του». Ο Shaffer (2004: 54) υποστηρίζει πως

η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού απαρτίζεται από τρεις παραμέτρους κατά τον Cooley. Τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται τους εαυτούς τους όπως πιθανόν να τους βλέπουν οι άλλοι. Μία τέτοιου είδους κατασκευή, το τι βλέπουν δηλαδή οι άλλοι, είναι κατά βάση σαν μία εικόνα που αντικατοπτρίζεται σε έναν καθρέφτη. Δεύτερον, τα δρώντα υποκείμενα φαντάζονται στη συνέχεια τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι γι' αυτά. Τρίτον, τα δρώντα υποκείμενα βιώνουν μία συναισθηματική κατάσταση για την αξιολόγηση που έχουν φανταστεί ότι οι άλλοι έχουν κάνει γι' αυτούς. Ειδικότερα, εάν η αξιολόγηση των άλλων για το δρων υποκείμενο είναι θετική, η επίδραση είναι θετική (όπως η περηφάνια) αλλά εάν είναι αρνητική, τότε και η επίδραση είναι αρνητική (όπως η ντροπή ή η αμηχανία).

4. Κριτική παιδαγωγική και Συμβολική Αλληλεπίδραση

Κοινή βάση των στόχων των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η *ενδυνάμωση των ανίσχυρων και ο μετασχηματισμός των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών* (McLaren, 2010: 281).

Τα σχολεία πρέπει να είναι *«χώροι κοινωνικού μετασχηματισμού και χειραφέτησης»* (Freire, 1977: 81), όπου εφαρμόζεται η «προβληματίζουσα εκπαίδευση», αναπτύσσεται ο *κριτικός στοχασμός* και στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας μπαίνει ο *μαθητής*. Προϋπόθεση για τη μετατροπή των μαθητών/τριών σε *φορείς κοινωνικής αλλαγής* είναι η *καλλιέργεια του δημοκρατικού τους ήθους* στην τάξη και τη δημιουργία *κατάλληλων συνθηκών*. Καθώς η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μπορεί να γίνει αρωγός της Κριτικής Παιδαγωγικής ως προς την επίτευξη των οραμάτων της, δηλαδή την κοινωνική αλλαγή και τον μετασχηματισμό, αφού, σύμφωνα με τον Blumer, η εξοικείωση των υποκειμένων με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να βοηθήσει τα νοήματα που δίνουν τα υποκείμενα στα πράγματα να μετασχηματίζονται, να εξελίσσονται και να διαμορφώνονται νέα. Έτσι προωθείται η αλλαγή των αντιλήψεων των δρώντων προσώπων για τον εαυτό τους, για τους άλλους αλλά και για το πλαίσιο στο οποίο κινούνται (πχ. σχολική τάξη).

5. Έρευνα-δράση και Συμβολική αλληλεπίδραση

Οi Carr και Kemmis (2004: 162) έχουν δώσει τον εξής ορισμό για την έρευνα - δράση:

«Η εκπαιδευτική έρευνα δράση είναι μία μορφή αυτοστοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις, με στόχο να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη των δικών τους πρακτικών, την κατανόηση αυτών των πρακτικών, καθώς και τις περιστάσεις υπό τις οποίες οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται.»

Σύμφωνα με τους Κατσαρού και Τσάφο (2003) η έρευνα δράση έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, χαρακτηρίζεται από μία σπειροειδή διάταξη και έχει στοχαστικοκριτικό χαρακτήρα. Επίσης χαρακτηρίζεται από μία ποιοτική διάσταση. Δεν καταλήγει σε αποτελέσματα που μπορούν να οδηγήσουν σε γενικευμένους νόμους και διερευνά μικρά δείγματα που δεν είναι αντιπροσωπευτικά.

Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης βρίσκει έδαφος στην εφαρμογή της έρευνας-δράσης, καθώς η δεύτερη πραγματοποιείται με μικρές ομάδες ανθρώπων, οι οποίες είναι συνεργαζόμενες. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα που διαμορφώνονται με την ύπαρξη των συνεργαζόμενων ομάδων είναι απαραίτητα για «συλλογισμό, σχεδιασμό και υλοποίηση δράσης» και κατ' επέκταση για την ανάδειξη του κοινωνικού αναστοχασμού (Κατσαρού, 2016: 42).

6. Έρευνα-δράση και Κριτική Παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει τις θεωρητικές της ρίζες στην κριτική κοινωνική θεωρία και έρευνα, η οποία εστιάζει την προσοχή της σε δύο βασικά αιτήματα: τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και τη χειραφέτηση (Κατσαρού, 2016: 126). Επίσης επηρεάζεται από τη διάκριση των μορφών γνώσης που έχει διατυπώσει ο Habermas και αντιστοιχούν στα τρία είδη της έρευνας δράσης: την «τεχνική», την «πρακτική» και τη «χειραφετική» γνώση. Οι κριτικοί παιδαγωγοί στρέφουν το ενδιαφέρον τους προς τη χειραφετική γνώση, καθώς οδηγεί στην καταπολέμηση των κοινωνικών αδικιών και τον μετασχηματισμό τους «μέσω της διαλογικής συλλογικής δράσης» (McLaren, 2010: 297).

Ως βασικά κοινά σημεία της έρευνας δράσης με την Κριτική Παιδαγωγική, μπορούν να προσδιοριστούν η σύνδεση θεωρίας και πράξης και η χειραφέτηση. Οι Carr και Kemmis (2004: 209) θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθώς η αυτοαναστοχαστική κοινότητα που διαμορφώνεται στη χειραφετική έρευνα δράση δεν συμβάλλει μόνο στον μετασχηματισμό της ίδιας της κατάστασης. Η συνεργαζόμενη ομάδα καλείται να προβληματιστεί σχετικά, όχι μόνο στον δικό της τομέα δράσης αλλά και στον τομέα της εκπαιδευτικής δράσης, ως μέρος ενός συνολικού κοινωνικού πλαισίου. Υπό μία τέτοια θεώρηση, η συνεργαζόμενη ομάδα αντιλαμβάνεται την ανάγκη για μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην κοινωνία. Κοινό τόπο με την παραπάνω παραδοχή, βρίσκουν και οι κριτικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι αφενός είναι υπέρμαχοι της αμφισβήτησης των αντιλήψεων στην εκπαίδευση που θεωρούνται αδιαμφισβήτητες και αυτονόητες και αφετέρου «είναι αφοσιωμένοι στις χειραφετικές κατευθύνσεις της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού» (McLaren, 2010: 287).

7. Έρευνα-Δράση: η εφαρμογή

7.1. Μεθοδολογία

Με γνώμονα το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο οδηγηθήκαμε στην εφαρμογή μίας πρακτικής-χειραφετικής έρευνας-δράσης σε μία Β΄ τάξη ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου της πόλης των Χανίων, που θα διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με στόχους τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, και την ενίσχυση της κοινωνικής δυναμικής της σχολικής τάξης.

Γενικός σκοπός της έρευνας είναι η δημιουργία μίας συνεκτικής δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα, με στόχο να *«καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική σκέψη και τις κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, δηλαδή τις δεξιότητες συνεργασίας και δημοκρατίας των μαθητών»* (Ελευθεράκης, 2009: 86).

Κατόπιν αρκετών διερευνητικών και αναστοχαστικών συζητήσεων ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα-δράση, καθορίστηκε το αρχικό πρόβλημα, το οποίο αφορούσε στις δυσκολίες ορισμένων μαθητών/τριών να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους υπόλοιπους συμμαθητές/ τριές τους. Στη συνέχεια συγκεκριμενοποιήθηκε ο σκοπός της εφαρμογής της έρευνας-δράσης, ως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, η κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών, και η ενδυνάμωση της ομάδας μέσα από εναλλακτικές, ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές στρατηγικές.

Το δείγμα μας ήταν 21 μαθητές/τριες της Β΄ τάξης, 15 αγόρια και 6 κορίτσια, ανάμεσα στα οποία υπήρχαν δύο αδέρφια Ρομά, δύο παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες γεννημένα στην Ελλάδα και ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Τους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτελούσαν οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές και άλλοι κοινωνικοί εταίροι, όπως γονείς και μαθητές.

Η έρευνα-δράση διήρκεσε από τον Νοέμβριο του 2018 ως και τον Μάιο του 2019. Κατά την εφαρμογή δημιουργήθηκαν δύο κύκλοι έρευνας-δράσης, όπου σε κάθε κύκλο περιλαμβάνονταν τρία στάδια, ο σχεδιασμός (συγκέντρωση πληροφοριών), η παρέμβαση (υλοποίηση δράσεων) και η αξιολόγηση (αναστοχασμός).

7.2. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Μπορεί η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων να συμβάλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας;
2. Μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των απορριπτόμενων και παραμελημένων μαθητών;

7.3. Μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

Εφαρμόσαμε συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων και για την εγκυρότητα των δεδομένων που συλλέξαμε, εφαρμόσαμε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, δηλαδή «της τριπλής διασταύρωσης των στοιχείων» (Κατσαρού και Τσάφος, 2003: 63). Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν:

1. **Η συμμετοχική παρατήρηση:** Άμεση παρατήρηση υπό συγκεκριμένα συμβάντα, κυρίως όταν διεξάγονταν ομαδικές εργασίες από τους μαθητές, καθώς και καταγραφή ελεύθερου ημερολογίου, όπου καταγράφονταν γεγονότα τα οποία αφορούσαν σε συμπεριφορές των μαθητών, καθώς και τις θετικές ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας αλλά και σε επίπεδο ολομέλειας, κατά τη διάρκεια ποικίλων κοινωνικών περιστάσεων, όπως στην τάξη, το διάλειμμα, σε παιδαγωγικές επισκέψεις και εκδρομές.
2. **Η ποιοτική άτυπη-ημιδομημένη συνέντευξη της εκπαιδευτικού:** Συλλογή πληροφοριών από τη δασκάλα σχετικά με τις αντιλήψεις της για την κοινωνική δυναμική της τάξης, τις προβλέψεις της για το κοινωνικό status των μαθητών/τριών. Οι συνεντεύξεις γίνονταν πριν από τη χορήγηση κάθε κοινωνιομετρικού ερωτηματολογίου καθώς και μετά από τη λήψη των αποτελεσμάτων.

3. Το κοινωνιομετρικό τεστ

Μέσα από τα κοινωνιομετρικά τεστ διερευνήσαμε δύο παραμέτρους δημοτικότητας, της συμπάθειας και της πολιτικής ικανότητας, που διαθέτουν οι μαθητές/τριες της τάξης, με τα οποία εντοπίσαμε τον βαθμό δημοτικότητας των παιδιών, από τον/την πιο δημοφιλή ως τον/την πιο απορριπτόμενο/η. Τα παιδιά αιτιολογούσαν τις εκάστοτε επιλογές ή απορρίψεις που έκαναν. Τα κοινωνιομετρικά τεστ χορηγήθηκαν τρεις φορές για όσο διήρκεσε η έρευνα.

7.4. Ερμηνεία, σχολιασμός των δεδομένων για τους δύο κύκλους δράσης και παρεμβατικές πρακτικές (Ενδεικτικά στοιχεία)

7.4.1. Α' Κύκλος δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα του πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ (βλ. παράρτημα, πίν.1) έδειξαν ορισμένους/ες δημοφιλείς μαθητές/τριες. Αναδείχθηκαν αρκετοί παραμελημένοι μαθητές και τρεις απορριπτόμενοι. Τα δύο απορριπτόμενα παιδιά είναι αδέρφια Ρομά, αγόρι (ΠΗ) και κορίτσι (ΒΑΗ). Οι λόγοι της απόρριψής τους αποδίδονται στην ανυπαρξία διαπροσωπικών σχέσεων, την ενοχλητική συμπεριφορά και την εξωτερική εμφάνιση. Ο τρίτος απορριπτόμενος μαθητής (ΑΧΣ) παρουσιάζει κάποιο έλλειμμα στις κοινωνικές του δεξιότητες και φαίνεται απρόσιτος στα υπόλοιπα παιδιά.

2. Ως προς την κατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

Στα κοινωνιόγραμμα (βλ. παράρτημα, πίν. 1α και 1β), υπάρχουν 12 αμοιβαίες επιλογές και 8 απορρίψεις. Η ΜΑΑ, που φαίνεται αντιφατική, έχει δημιουργήσει και αρκετές αντιπάθειες ανάμεσα στα παιδιά. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται τόσο από τις αιτιολογήσεις των παιδιών όσο και από τις ερμηνείες της δασκάλας. Παρόλα αυτά, αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση αντιφατικού παιδιού, καθώς ενώ έχει αρκετές αντιπάθειες συγχρόνως έχει και αρκετές συμπάθειες. Από τις παρατηρήσεις μας ως προς τη γενική της συμπεριφορά, έχουμε αντιληφθεί πως προσπαθεί να δημιουργήσει ίντριγκες ανάμεσα στα παιδιά και γενικά φαίνεται να αναζητά την προσοχή των άλλων παιδιών και ιδίως των κοριτσιών. Μπορούμε να συσχετίσουμε τη συμπεριφορά της με τα ευρήματα των DeRosier και Thomas (2003: 1389). Σύμφωνα με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους, υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που έχουν χαρακτηριστεί ως έντονα αντιφατικοί στο κοινωνιομετρικό τεστ, είναι πιθανόν να επιδείξουν στο μέλλον επιθετικότητα. Η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι τα αντιφατικά παιδιά είναι κοινωνικά επιδέξια, έχουν κοινωνικές ηγετικές ικανότητες και μπορούν να χειριστούν επιτυχώς συνομηλίκους τους αλλά και κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. να οργανώσουν έναν κοινωνικό αποκλεισμό, να διαδώσουν φήμες). Παρόλο που τα αντιφατικά παιδιά έχουν πολλούς συνομηλίκους που τα αντιπαθούν, είναι ικανά να διατηρήσουν την κοινωνική υποστήριξη από πολλούς συνομηλίκους που τα συμπαθούν.

3. Ως προς τη συνοχή της ομάδας.

Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι: $24/420=0,057$. Σύμφωνα με τον Bastin (1970, στο Μπίκος, 2011), από το αποτέλεσμα το οποίο δεν πλησιάζει στη μονάδα, καταλαβαίνουμε ότι ο βαθμός συνοχής της ομάδας δεν είναι μεγάλος.

Παρεμβατικές πρακτικές

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που συλλέξαμε και μετά από αναστοχαστικές συζητήσεις μεταξύ των εταίρων, καθορίστηκαν οι επιμέρους στόχοι:

- Ενίσχυση της κοινωνικότητας μαθητών που έχουν χαρακτηριστεί ως αντιφατικοί, παραμελημένοι και απορριπτόμενοι.
- Δημιουργία συνθηκών, ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις ορισμένων παιδιών που έχουν δώσει αμοιβαίες απορρίψεις.
- Ενίσχυση της ικανότητας ενσυναίσθησης και αίσθησης αλληλεγγύης.
- Διεύρυνση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικού φύλου.

Οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόσαμε ήταν οι εξής:

- α. Ομαδική συνάντηση με γονείς με σκοπό την ενημέρωση ως προς τους στόχους της έρευνας, τις εκπαιδευτικές μας δράσεις, και την ανατροφοδότηση.

- β. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, χωρισμός σε κατάλληλους συνδυασμούς ομάδων, οργάνωση ομαδικού πρωινού.
- γ. Εφαρμογή των τεχνικών Freinet «Τι νέα;» και «Ελεύθερα κείμενα» σε εβδομαδιαία βάση.
- δ. Εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε εβδομαδιαία βάση.

7.4.2. Β' Κύκλος δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου κοινωνιομετρικού πίνακα (πίν.3) δείχνουν τα εξής: Ως δημοφιλείς μαθητές αναδείχθηκαν 4 παιδιά. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η μοναδική απόρριψη που δέχτηκε η ΜΑΒ(κ), προέρχεται από τη ΒΑΗ(κ), απορριπτόμενη, η οποία εξήγησε πως «δεν παίζει μαζί μου». Πράγματι, η ΜΑΒ δε βρισκόταν ποτέ αυθόρμητα με τη ΒΑΗ. Ο ΠΑΤ, ενώ στον πρώτο πίνακα ήταν παραμελημένος, η δημοτικότητά του αυξήθηκε ραγδαία, με μόλις 7 επιλογές. Οι αιτιολογήσεις όσων τον επέλεξαν βασίζονται κυρίως στις φιλικές σχέσεις. Κάτι τέτοιο μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι ο ΠΑΤ αν και ακόμα είναι ένα παιδί αρκετά χαμηλών τόνων, έχει καταφέρει να ενταχθεί στη σχολική ομάδα, καθώς έχει έρθει φέτος στο σχολείο για πρώτη φορά. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ΝΙΓ (α), ο οποίος, ενώ χαρακτηρίστηκε στο πρώτο τεστ παραμελημένος, τώρα επιλέχθηκε ως δημοφιλής. Οι συμμαθητές του δικαιολόγησαν τις επιλογές τους ως εξής: «είναι πολύ ευγενικός», «είναι φίλος και πολύ καλός στους αετούς» (φέρει παιχνιδάκια στο σχολείο για να παίζουν όλοι μαζί).

Οι ΒΑΗ(κ), ΠΗ(α), και ΑΧΣ(α) εξακολουθούν να είναι απορριπτόμενοι. Η αξιοσημείωτη διαφορά με τον δεύτερο κοιν. πίνακα είναι ότι ο αριθμός των απορρίψεων μειώθηκε και για τους δύο πρώτους κατά πολύ, ιδιαίτερα η ΒΑΗ απορρίφθηκε από τους μισούς σε σχέση με την προηγούμενη φορά. Επίσης, όσον αφορά στη ΒΑΗ, οι αιτιολογήσεις των παιδιών βασίζονται στην έλλειψη σχέσης μεταξύ τους, και όχι σε ενοχλητική συμπεριφορά ή σε αρνητικά εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ο ΑΧΣ εξακολουθεί να είναι απορριπτόμενος. Παρόλα αυτά, ο ίδιος προσπαθεί και συμμετέχει περισσότερο στις ομαδικές δράσεις.

2. Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και τη συνοχή της ομάδας.

Στο δεύτερο κοινωνιόγραμμα (βλ. πρτμ, πίν.4) παρατηρούμε δεκατρείς (13) αμοιβαίες επιλογές και μόνο δύο (2) αμοιβαίες απορρίψεις. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι 0,06. Συγκριτικά με το προηγούμενο κοινωνιόγραμμα (Β.Σ.: 0,057), ο βαθμός συνοχής έχει αυξηθεί ελάχιστα, όμως είναι μία μικρή θετική εξέλιξη ως προς το «δέσιμο» της ομάδας. Παρόλο που ο βαθμός συνοχής της ομάδας εξακολουθεί να είναι χαμηλός, παρατηρούμε ότι οι αμοιβαίες επιλογές έχουν αυξηθεί κατά μία και οι αμοιβαίες απορρίψεις έχουν μειωθεί κατά έξι. Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των μαθητών ή οι ενοχλητικές συμπεριφορές έχουν

μειωθεί αρκετά και δεν υπάρχουν δείγματα έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα στους μαθητές (Goodland, 1984, Freiberg, 1999 στο Μπίκος, 2011: 163).

Παρεμβατικές πρακτικές

Στον δεύτερο κύκλο δράσης εξακολουθούν να εφαρμόζονται δραστηριότητες που έχουμε ξεκινήσει από τον πρώτο κύκλο. Επιπρόσθετα, εισάγουμε την εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο Μουσείο της Εκπαίδευσης (Xeniseum) στο Ρέθυμνο με τίτλο «Το σχολείο που έχω και το σχολείο που θέλω», διάρκειας δύο εβδομάδων. Επιπλέον, εφαρμόζεται η τεχνική Freinet «Μικρά Βιβλία» και στο τέλος του σχολικού έτους πραγματοποιείται θεατρική παράσταση με τίτλο «Εγώ κι εσύ μαζί».

Ερμηνεία και σχολιασμός των δεδομένων μετά από την ολοκλήρωση του Β κύκλου δράσης

1. Ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών.

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν ως προς την αλλαγή της δημοτικότητας των παιδιών, έχουν ως εξής: α. Οι δημοφιλείς μαθητές παραμένουν σταθεροί στον αριθμό, β. Οι αντιφατικοί/ές μειώθηκαν, γ. Οι μαθητές/τριες του μέσου όρου αυξήθηκαν, δ. Οι παραμελημένοι/ες μειώθηκαν και ε. Οι απορριπτόμενοι/ες αυξήθηκαν ελαφρώς αλλά ορισμένοι/ες από αυτούς/ές, έλαβαν λιγότερες απορρίψεις (βλ. πρτμ, πίν. 2).

Αναφέρουμε ορισμένες ενδεικτικές περιπτώσεις μαθητών/τριών, όπως ο ΠΙΑΤ(α), ο οποίος ενώ είχε αναδειχθεί παραμελημένος στο πρώτο κοινωνιόγραμμα, στα τελευταία δύο παραμένει σταθερά δημοφιλής. Επίσης, ο ΝΙΚ (α) είναι σταθερά παραμελημένος, καθώς η σχολική κοινωνικοποίησή του είναι αποσπασματική λόγω συχνών απουσιών.

Στην περίπτωση του ΝΙΓ παρατηρούμε μία πολύ μεγάλη μετακίνηση από τον 2^ο κοινων.πίν. ως δημοφιλής, στους παραμελημένους στον 3^ο κοινων. πίν (βλ. πρτμ, πίν. 3). Σημειώνουμε ότι στον 1^ο κοινων. πίν. ήταν παραμελημένος. Η ερμηνεία που μπορούμε να δώσουμε είναι ότι ο ΝΙΓ έκανε προσπάθειες να ενταχθεί στην ομάδα φέρνοντας παιχνίδια στο σχολείο για να τα μοιράζεται. Όταν η δραστηριότητα αυτή σταμάτησε, η κοινωνική αποδοχή του μαθητή μειώθηκε.

Οι ΒΑΗ και ΠΗ (αδέρφια Ρομά), παρόλο που χαρακτηρίζονται πάλι απορριπτόμενοι/ες, ο αριθμός των απορρίψεων που έχουν δεχτεί εξακολουθεί να είναι σταθερά χαμηλότερος από ό,τι στον πρώτο κοινων. πίνακα. Θεωρούμε ότι έχει παρουσιαστεί πολύ μεγάλη βελτίωση ως προς την εξομάλυνση της κοινωνικής αποδοχής που έχουν τα παιδιά από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Η ΜΑΑ έχει 7 περισσότερες απορρίψεις, αντιφατική διαπίστωση, καθώς έχει παρουσιάσει μία πολύ μεγάλη βελτίωση στη συμπεριφορά της κι έχει αναπτύξει έντονο αίσθημα ευθύνης.

Ο ΑΧΣ εξακολουθεί να είναι σταθερά απορριπτόμενος. Έχει παρουσιάσει μία πολύ μικρή βελτίωση στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά.

2. Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και τη συνοχή της ομάδας.

Κατά τη διερεύνηση του τρίτου κοινωνιογράμματος (βλ. πρτμ, πίν. 2α και 2β), παρατηρούμε δεκαπέντε (15) αμοιβαίες επιλογές και έξι (6) αμοιβαίες απορρίψεις. Όλες οι αμοιβαίες επιλογές είναι ανάμεσα σε παιδιά του ίδιου φύλου, ενώ οι τέσσερις αμοιβαίες απορρίψεις από τις έξι είναι ανάμεσα σε παιδιά αντίθετου φύλου. Αν παρατηρήσουμε τον συγκριτικό πίνακα (πίν. 4), διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μία σταδιακή αύξηση στις αμοιβαίες επιλογές και μία αυξομείωση στις αμοιβαίες απορρίψεις αλλά εμφανώς μειωμένες από την πρώτη φορά που χορηγήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ. Ο βαθμός συνοχής της ομάδας είναι 0,071. Σε σύγκριση με το πρώτο (Β.Σ.: 0,057) και το δεύτερο κοινωνιογράμμα (Β.Σ.: 0,06), ο βαθμός κοινωνικής συνοχής έχει αυξηθεί περίπου κατά 2 εκατοστά. Σε συνδυασμό με τη σταδιακή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών, θεωρούμε ότι έχει σημειωθεί βελτίωση στη συνοχή της ομάδας, γεγονός που έχουμε παρατηρήσει και στην πράξη, καθώς θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη ομάδα είναι πιο συνεκτική και λειτουργική.

8. Συμπεράσματα

Μετά την ολοκλήρωση των δύο κύκλων δράσεων, είμαστε σε θέση να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξαρχής.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: *Μπορεί η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων να συμβάλουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας;*

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι παιδαγωγικές στρατηγικές που εφαρμόσαμε έχουν συμβάλει θετικά στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών αλλά και της συνοχής της ομάδας. Τα αποτελέσματα που μας έδωσαν οι τελευταίοι κοινωνιομετρικοί πίνακες, έδειξαν ότι η συνοχή της ομάδας βελτιώθηκε αρκετά, οι αμοιβαίες επιλογές των παιδιών αυξήθηκαν και μειώθηκαν οι αμοιβαίες απορρίψεις. Επίσης, κάποιοι μαθητές και μαθήτριες πιο εγωκεντρικοί/ές έγιναν σταδιακά πιο συμμετοχικοί/ές και συνεργατικοί/ές.

Σύμμαχός μας στην εξαγωγή των συμπερασμάτων υπήρξε η μικροκοινωνιολογική θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Στην προκειμένη περίπτωση η μελέτη μας επικεντρώθηκε στις σχέσεις των παιδιών και στις διαντιδράσεις που προέκυπταν μεταξύ τους. Η ομάδα μίας σχολικής τάξης εξυπηρετεί μία τέτοια διερεύνηση. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε συνάδουν με αυτά που χρησιμοποιούνται στις μικροκοινωνιολογικές έρευνες, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και η κοινωνιομετρία.

Οι δραστηριότητες που πλαισιώναν το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, τις θεατροπαιδαγωγικές δράσεις, καθώς και τις τεχνικές Freinet, έδιναν ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση, διάλογο, συνεργασία και αναστοχασμό. Σε συνδυασμό με τα θετικά μας ευρήματα, συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή των δράσεων αυτών συνετέλεσαν στην ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας, στην εξοικείωση με ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και στην εμφύσηση δημοκρατικού πνεύματος.

Επιπλέον, η έστω και μικρή αύξηση της συνοχής της ομάδας στη συγκεκριμένη σχολική τάξη, επιβεβαιώνει τη σχετική θεωρία του Bulgaru, (2014: 249), που υποστηρίζει πως η συνοχή της ομάδας αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό μίας εκπαιδευτικής ομάδας, εκφράζοντας τον βαθμό της ενότητας και της κοινωνικής ενσωμάτωσής της. Η συνοχή της ομάδας περιγράφεται ως μία αίσθηση του ανήκειν και αμοιβαίας έλξης. Μία ομάδα έχει συνοχή, όταν τα μέλη της νιώθουν ότι είναι μέρος της, επιθυμούν να παραμείνουν και προσδίδουν σε αυτήν μεγάλη σημασία. Ομοίως διαπιστώσαμε ότι αυξήθηκε το συναισθηματικό τους δέσιμο και τα παιδιά είχαν αποκτήσει την αίσθηση του ανήκειν. Ειδικότερα, παρατηρούσαμε και ανάμεσα στις υποομάδες, ότι όσες είχαν αποκτήσει μεγαλύτερη συνοχή, στα κοινωνιομετρικά τεστ τα μέλη αλληλοεπιλέγονταν και δεν υπήρχαν διαφωνίες μεταξύ τους, οι ρόλοι μοιράζονταν δίκαια και ολοκλήρωναν την εργασία τους σε σύντομο χρονικό διάστημα. Χαρακτηριστικές είναι κάποιες αιτιολογήσεις που έδιναν για τις επιλογές τους: «*Είμαστε στην ίδια ομάδα*». Υπήρξαν, βέβαια και υποομάδες που δεν κατάφεραν να αποκτήσουν μεγάλη συνοχή, πιθανόν επειδή χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να περάσουν από τα στάδια της ομαλής λειτουργίας της ομάδας (Μπίκος, 2011: 80), τα οποία ξεκινούν από την «*επιφυλακτικότητα*», συνεχίζουν με τη «*σύγκρουση*», προχωρούν στο «*κανονιστικό*» στάδιο και καταλήγουν στο στάδιο της «*απόδοσης*», όπου πλέον η ομάδα έχει αποκτήσει ισχυρή συνοχή και εργάζεται από κοινού, αποτελεσματικά. Επίσης, η αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και η μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων σχετίζεται με την αύξηση συνοχής της ομάδας, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Fotopoulou, et.al. (2019), οι οποίοι διερεύνησαν τη βελτίωση της κοινωνικής συνοχής της ομάδας, με τη χρήση της κοινωνιομετρίας σε συνδυασμό με δραστηριότητες συναισθηματικής παρέμβασης σε ένα δημοτικό σχολείο της Ισπανίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κοινωνική συνοχή της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκε ελαφρώς περισσότερο από τη συνοχή της ομάδας ελέγχου και αυτό φάνηκε από μία μικρή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών που κατέδειξε το κοινωνιογράμμα.

Με γνώμονα τη θεωρία της συμβολικής διαντίδρασης, διαπιστώσαμε με σαφήνεια τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Έτσι, οδηγηθήκαμε σε συνεχείς προβληματισμούς, κάνοντας υποθέσεις, αναζητώντας αιτίες και διευκρινίζοντας λόγους απόρριψης ή επιλογής, τους οποίους ανασύραμε από τις αιτιολογήσεις των ίδιων των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος ή η δασκάλα δεν «*προχωρά στα τυφλά*», «*συνομιλεί*» με τους/τις μαθητές/τριές του και στη συνέχεια παρεμβαίνει ανάλογα.

Ο διάλογος αποτελούσε ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο. Μέσα από τις «χειρονομίες» κατά τον Mead, όπως η γλώσσα και οι κινήσεις, οι μαθητές/τριες αναλάμβαναν διάφορους ρόλους που ήταν σύμφωνοι με τις συμπεριφορές, τις προθέσεις, τα κίνητρα των άλλων. Τα παιδιά ρύθμιζαν τις συμπεριφορές τους ανάλογα με τις αντιδράσεις των υπολοίπων. Για παράδειγμα, παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί απορριπτόμενα, κατά τη συμμετοχή τους στις δράσεις (παρουσίαση ελεύθερου κειμένου, αυτοσχεδιασμός, έκφραση απόψεων στο «Τι νέα»), όταν είχαν ενθάρρυνση από τα υπόλοιπα παιδιά, σταδιακά ξεπερνούσαν τη συστολή τους και είχαν ενεργή συμμετοχή.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: *Μπορεί να βελτιωθεί η δημοτικότητα των απορριπτόμενων και παραμελημένων μαθητών;*

Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν το 2^ο ερώτημα. Δε συνέβη σε όλα τα παιδιά, καθώς, πιστεύουμε ότι για να γίνουν τέτοιες μεγάλες αλλαγές χρειάζεται περισσότερο χρόνος για έρευνα και παρεμβάσεις. Παρόλα αυτά, υπήρξε μαθητής που είχε χαρακτηριστεί παραμελημένος και στον τρίτο κοινωνιομετρικό πίνακα κατατάχθηκε στους δημοφιλείς. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η βελτίωση της δημοτικότητας των δύο μαθητών/τριών Ρομά, όπου είδαμε ότι μειώθηκαν πολύ οι απορρίψεις που δέχτηκαν και μάλιστα είχαν και κάποιες θετικές επιλογές. Σε αυτές τις περιπτώσεις επιβεβαιώνεται η άποψη του Blumer, ότι *«το νόημα των πραγμάτων προέρχεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση που έχει ένα άτομο με τους άλλους»*. Για παράδειγμα, όταν η ΒΑΗ αισθάνθηκε ασφαλής μέσα στην ομάδα και κατανόησε ότι μπορούν να εισακούγονται οι απόψεις ή τα παράπονά της, τότε άρχισε να εκφράζεται περισσότερο στις συζητήσεις που κάναμε στην ολομέλεια. Ορισμένα παιδιά, κυρίως κορίτσια την πλησίασαν περισσότερο. Αυτό φαίνεται τόσο από το ότι είχε στο τέλος έστω και μία επιλογή, αλλά και η αντίστοιχη αιτιολόγηση αποδεικνύει ότι σιγά-σιγά άρχισε να γίνεται περισσότερο αποδεκτή: *«Είναι καλό κορίτσι»*.

Το ερευνητικό μας ερώτημα δεν επιβεβαιώθηκε για όλα τα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως απορριπτόμενα και παραμελημένα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της ΜΑΑ (απορριπτόμενη), η οποία αρχικά προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή των άλλων με μη αποδεκτό τρόπο (ψέματα, ίντριγκες, λεκτική βία). Εδώ επιβεβαιώνεται η θεωρία του κατοπτρικού εαυτού. Η ΜΑΑ άρχισε σταδιακά να εγκαταλείπει αρκετές από τις αρνητικές της συμπεριφορές, να γίνεται εξαιρετικά συμμετοχική στην ομάδα και να επιδεικνύει ηγετικές τάσεις. Η ενσυναίσθηση και η αυτοεκτίμησή της βελτιώνονταν. Γι' αυτόν τον λόγο, η δασκάλα της τάξης είχε εκπλαγεί με τα αποτελέσματα του τρίτου κοινωνιομετρικού τεστ. Θεωρούσε και αυτή ότι η σημαντική βελτίωσή της στην κοινωνική της συμπεριφορά, θα είχε ως αποτέλεσμα περισσότερη αποδοχή. Με βάση τα παραπάνω πιστεύουμε ότι η μαθήτριά αντιλήφθηκε τις προσδοκίες της δασκάλας της, αλλά και της ερευνήτριας και καθρέφτισε τον εαυτό της,

όπως θεωρούσε ότι εκείνες την έβλεπαν. Έτσι, άρχισε να διαμορφώνει μία πιο θετική συμπεριφορά (θετική επίδραση), αφού η αξιολόγησή μας ήταν θετική. Ανταποκρίθηκε στη θετική μας προσδοκία με αποδεκτές πλέον συμπεριφορές. Η αρνητική αξιολόγηση που έλαβε από τους/τις συμμαθητές/τριές της οφείλεται στην έλλειψη εμπιστοσύνης που είχαν ακόμα απέναντί της.

Θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης έχουν επιβεβαιώσει τον γενικό σκοπό που θέσαμε, τη δημιουργία, δηλαδή, μίας συνεκτικής δημοκρατικής-σχολικής κοινότητας.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν, μπορούμε να πούμε ότι τα μεθοδολογικά εργαλεία που εφαρμόστηκαν, καθώς και οι παιδαγωγικές στρατηγικές που υλοποιήθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της συμβολικής διαντίδρασης, οδήγησαν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών/τριών, αλλά και της συνοχής της ομάδας. Η σταδιακή αύξηση των αμοιβαίων επιλογών και η μείωση των αμοιβαίων απορρίψεων κατέδειξε ότι η συνοχή της ομάδας παρουσίασε σημαντική βελτίωση για το μικρό χρονικό διάστημα που διήρκεσε η έρευνα-δράση. Επίσης, αυξήθηκαν η συνεργατικότητα και η συμμετοχικότητα των μαθητών, κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είχαν ως βάση τη συνεχή δημιουργία προϋποθέσεων και ευκαιριών για διάλογο, σημαντικό εργαλείο για τη χειραφέτηση του ατόμου. Τέλος, διαπιστώσαμε ότι συνέβησαν μικρές, αλλά αξιοσημείωτες, αλλαγές ως προς τη δημοτικότητα των μαθητών/τριών, καθώς ορισμένοι απορριπτόμενοι ή παραμελημένοι σταδιακά βελτιώνονταν ως προς την κλίμακα αυτή, αφού μεγάλωνε η αποδοχή που είχαν από τους/τις συμμαθητές/τριές τους.

Βιβλιογραφία

- Blackledge, D., Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Γκότοβος Α.Ε., (1994) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου, Λ. (2010) *Η κατανόηση των Κοινωνικών Φαινομένων και οι Προοπτικές της Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ελευθεράκης, Θ.Γ. (2009) Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Εκπαίδευση: Η Διαπαιδαγώγηση του Δημοκρατικού Πολίτη στο Σχολείο. Στο Οικονομίδης, Β.Δ., Ελευθεράκης, Θ.Γ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-100.

- Θάνος, Θ. (2017) Εκπαίδευση και Κοινωνική Αναπαραγωγή. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 166-314.
- Κατσαρού, Ε. (2016) *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική
- Κατσαρού, Ε., Τσάφος Β. (2003) *Από την Έρευνα στη διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυρίδης, Α. (2017) Οι Κοινωνικοί Σκοποί της Εκπαίδευσης και οι Κοινωνικές της Λειτουργίες – Οι Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Στο Θάνος, Θ., Καμαριανός, Γ., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε Βασικές Εννοιες και Θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg, 95-165.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mc Laren, P. (2010) Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση. (Β. Παππη, Μετάφρ.). Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Μελισόβα, Σ. (2014) Κοινωνιολογικές Θεωρίες για την Εκπαίδευση. Στο Δ.Ι.Δασκαλάκης (Επιμ.), *Ζητήματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση, 48-103.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2011) *Κοινωνικές Σχέσεις και αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Παπαδάκης, Π. (2007) Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Μαυραβέγιας Ν., Τσιμισιζέλης, Μ. (Επιμ.), *Νέα Ευρωπαϊκή Ένωση. Οργάνωση και Πολιτικές. 50 Χρόνια*. Αθήνα: Θεμέλιο, 756-780.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000) Παιδαγωγική σχέση και Αυτονομία. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg, 119-132.
- Φρέιρε, Π. (1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Μετάφραση Γ. Κρητικού). Αθήνα: Κέδρος.

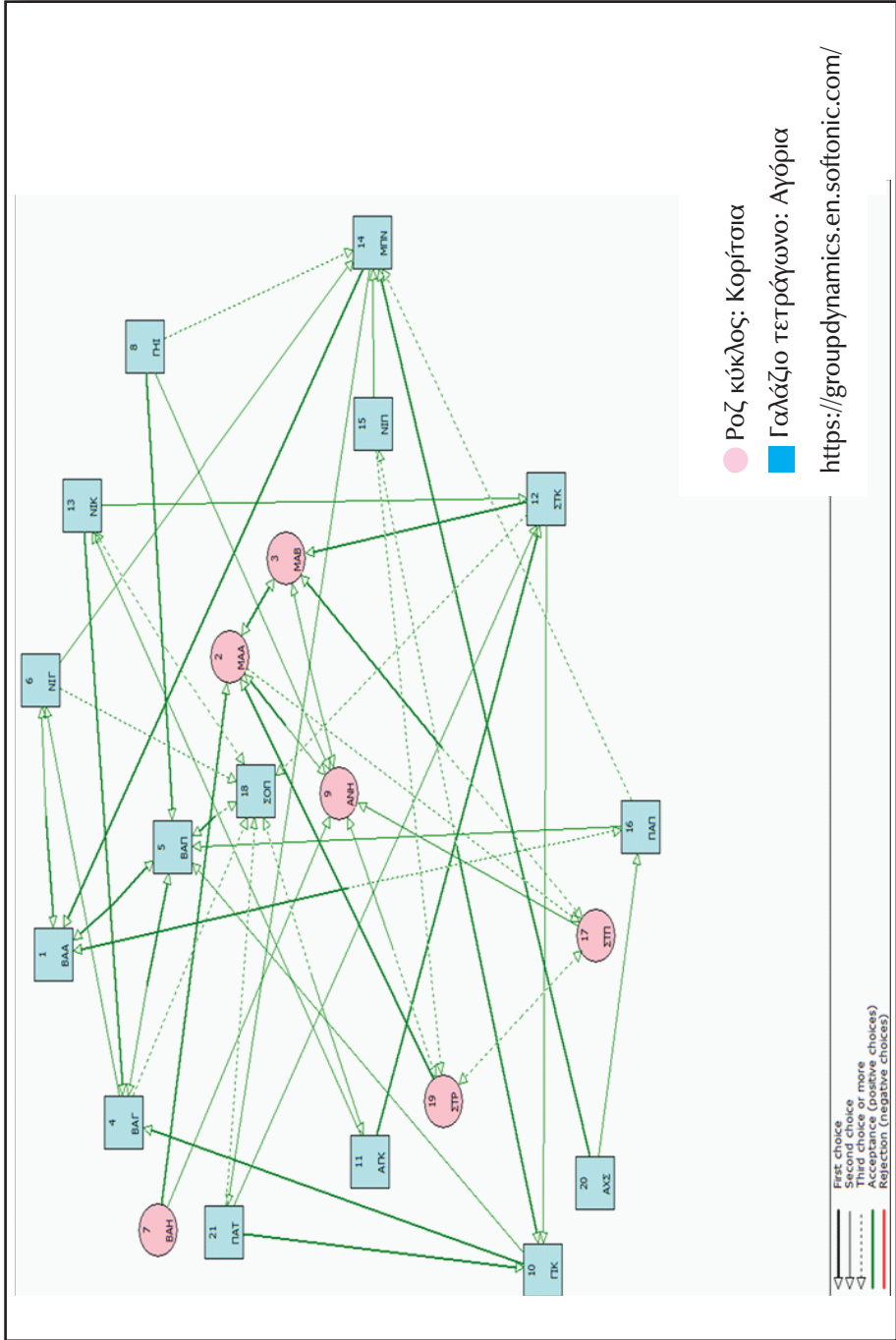
Ξενογλωσση

- Bulgaru, I. (2015) Cohesion-Performance relationship to the educational group level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 248-255. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.02.112.
- Carr, W., Kemmis, S. (2004) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. (e-book). Available on https://scholar.google.gr/scholar?hl=el&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Becoming

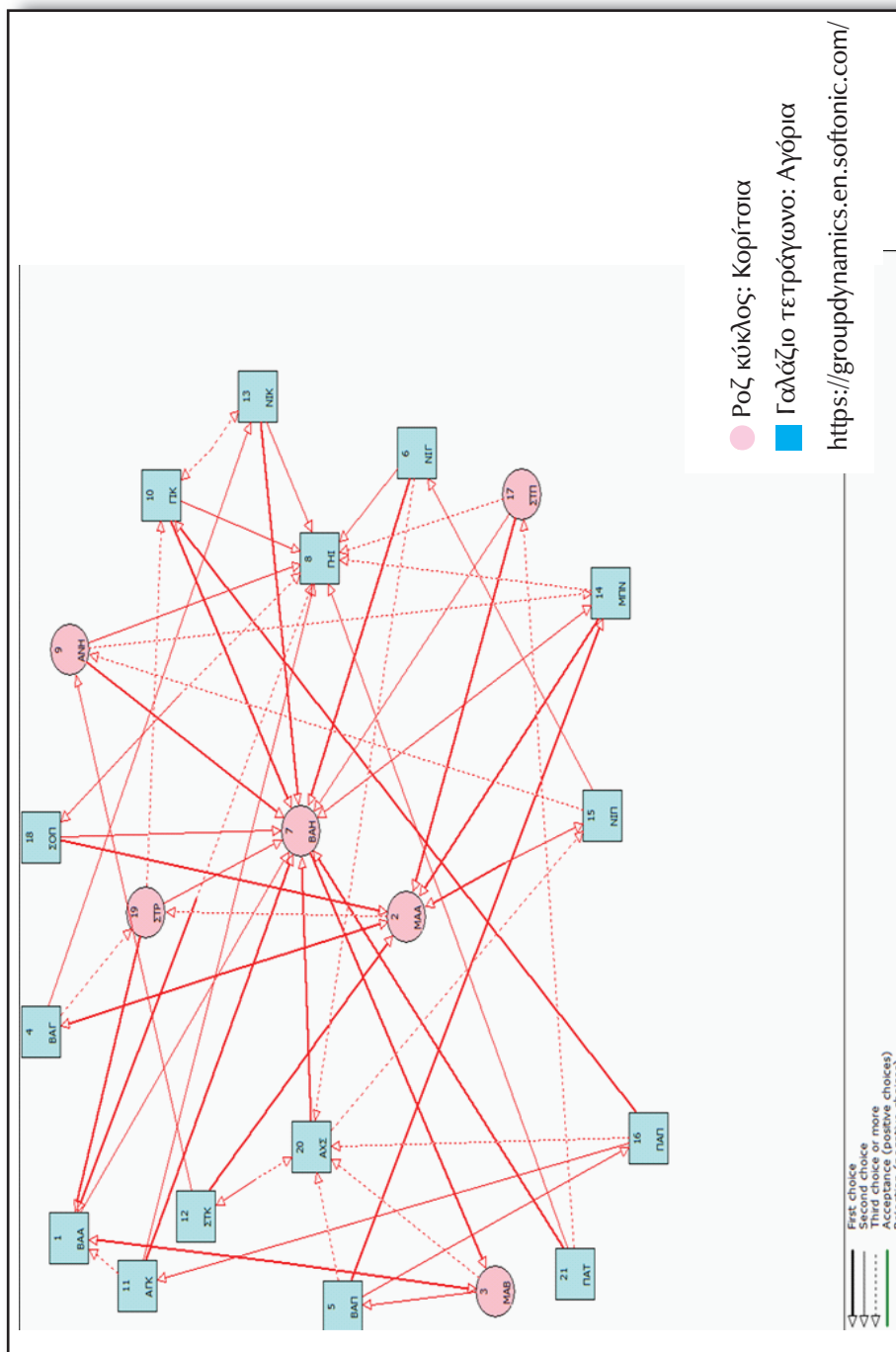
+Critical.+Education%2C+Knowledge+and+Action+Research.+ +carr+kemmis
Available+on&btnG=

- Carter. J. M., Fuller, C. (2015) Symbolic interactionism, *Sociopedia.isa*. DOI: 10.1177/205684601561
- DeRosier, M. E., Thomas, J. M. (2003) Strengthening Sociometric Prediction: Scientific Advances in the Assessment of Children's Peer Relations. *Child Development*, 74, 5, 1379-1392. Available on <https://www.jstor.org/stable/3696184>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., Alegre, A. (2019) Improving Social Cohesion in Educational Environments Based on a Sociometric-Oriented Emotional Intervention Approach. *Education Sciences*, 9, 1, 24. Available on <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Halasz, J., & Kaufman, P. (2008) Sociology as Pedagogy: A New Paradigm of Teaching and Learning? *Teaching Sociology*, 36,4,301-317. Available on <http://www.jstor.org/stable/20491261>.
- Shaffer. S. L. (2005) From Mirror Self-Recognition to the Looking-Glass Self: Exploring the Justification Hypothesis. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 1, 47 – 65. DOI: 10.1002/jclp.20090.

1 α. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Επιλογές



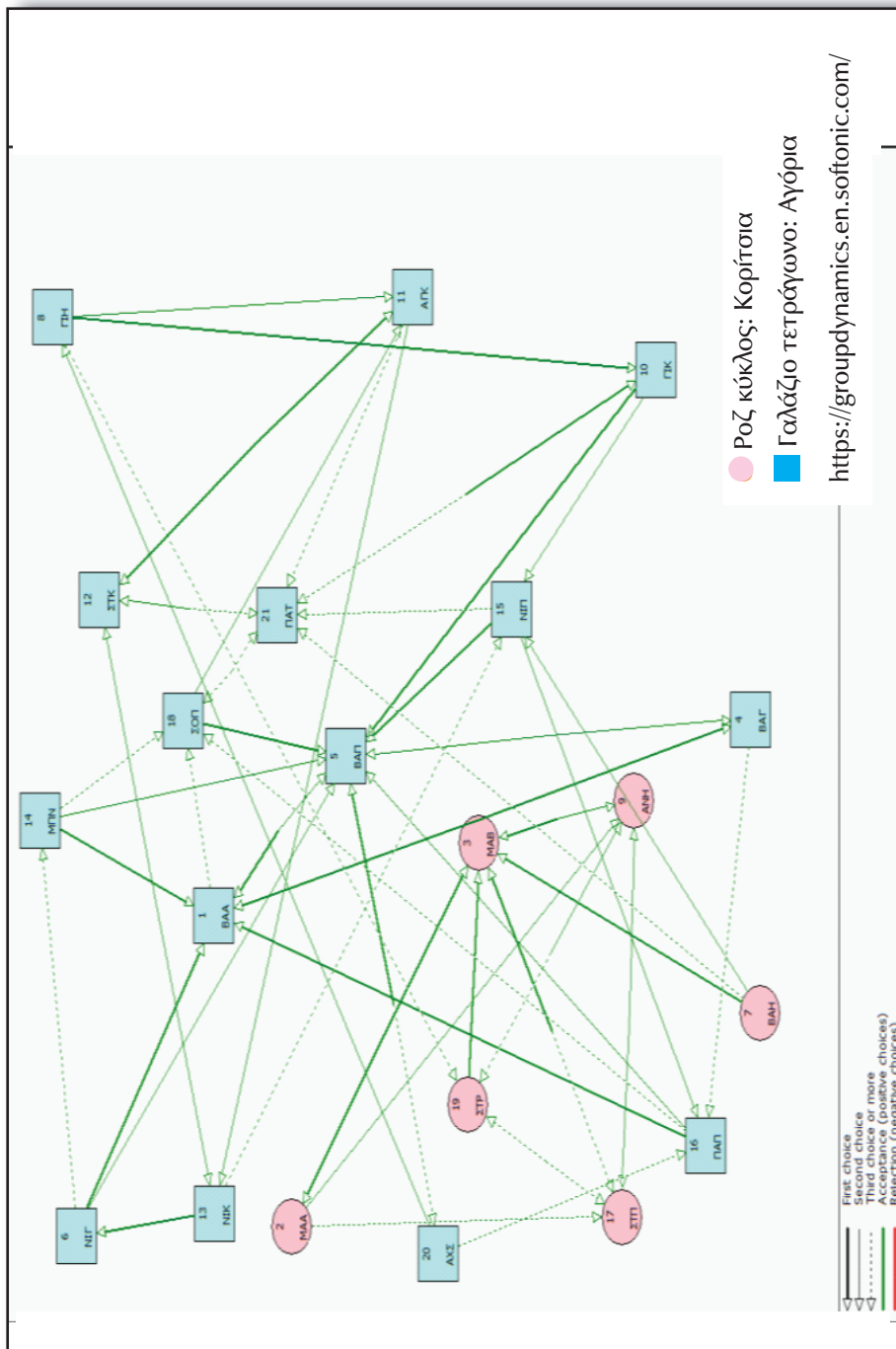
1 β. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Απορρίψεις



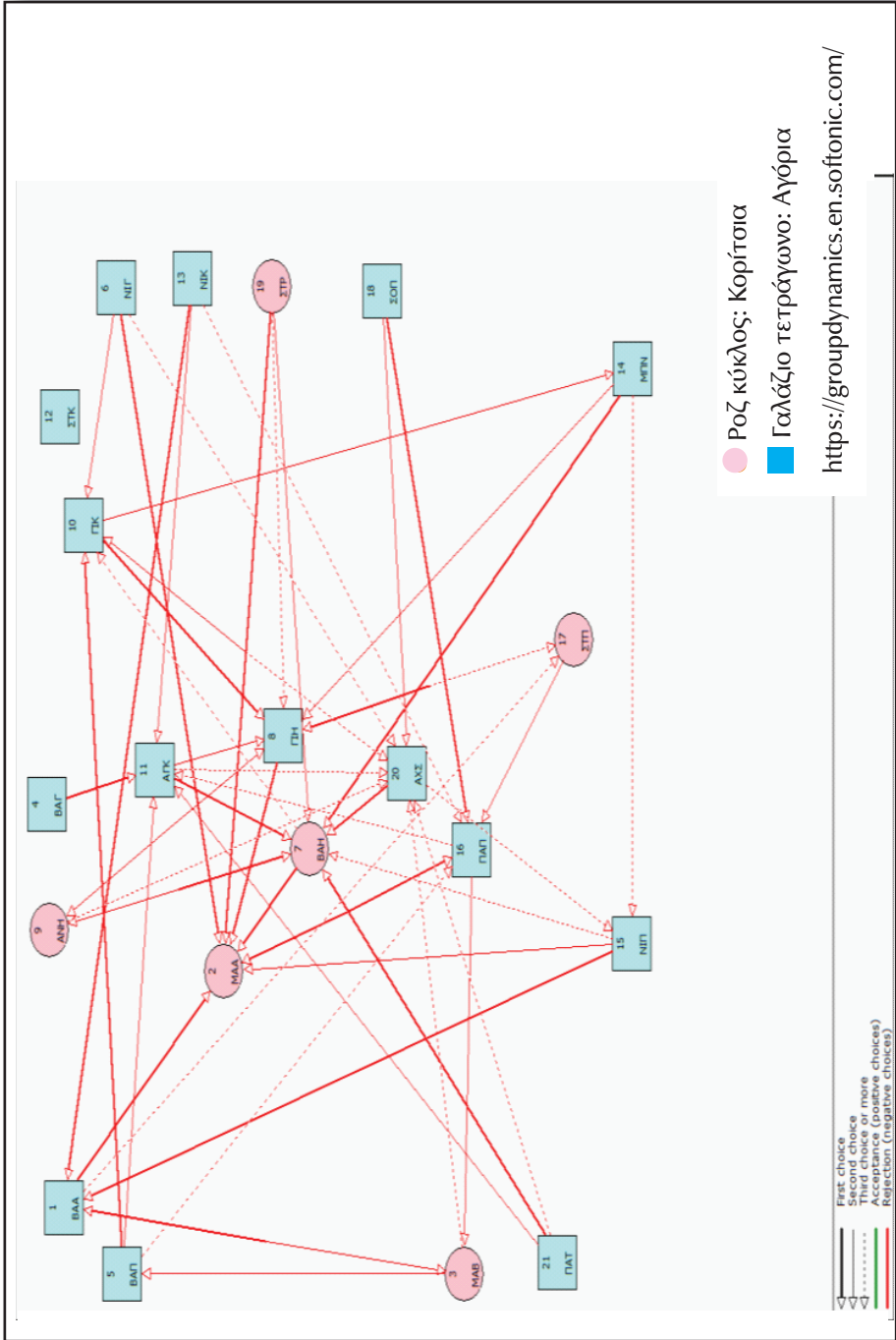
2. Κοινωνιομετρικός πίνακας κοινωνικής αποδοχής – Μάιος 2019

	BAA	MAA	MAB	BAT	BAP	NIP	BAH	GTH	ANH	GK	AGK	ETK	NIK	MHN	NIP	PAI	ZTI	ZTP	AX2	PIAT	Επιλογές	Απορρίψεις	Τάξιση ισθίων
BAA	+																				3	3	Αντιφατικός
MAA		+																			0	2	Παραμελημένη
MAB			+																		4	3	Αντιφατική
BAG				+																	3	1	Μαθητής Μ.Ο.
BAP					+																2	0	Παραμελημένο
NIG						+															5	0	Δημοφιλής
BAH							+														1	4	Απορριπτόμενη
GTH								+													1	4	Απορριπτόμενος
ANH									+												5	2	Μαθήτρια
GK										+											2	5	Απορριπτόμενο
AGK											+										1	2	Παραμελημένο
STK												+									2	0	Παραμελημένο
NIK													+								0	4	Απορριπτόμενο
MHN														+							3	3	Αντιφατικός
NIP															+						2	1	Παραμελημένο
PAI																+					3	4	Αντιφατικός
STI																	+				2	3	Αντιφατική
ΣΟΠ																		+			11	0	Δημοφιλής
ΣΤΡ																			+		6	3	Μαθήτρια
AX2																					0	7	Απορριπτόμενο
ΠΑΤ																					3	1	Μαθητής Μ.Ο.
Τι δίνει (+)	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	
Τι δίνει (-)	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	0	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	

2 α. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Επιλογές



2 β. Κοινωνιόγραμμα με παράμετρο τη συμπάθεια – Απορρίψεις



Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας κοινωνικής αποδοχής

	Ταξινόμηση μαθητών: 1 ^{ος} κοινωνιομετρικός πίνακας	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών: 2 ^{ος} κοινωνιομετρικός πίνακας	Επιλογές	Απορρίψεις	Ταξινόμηση μαθητών: 3 ^{ος} κοινωνιομετρικός πίνακας	Επιλογές	Απορρίψεις
ΒΑΑ	Αντιφατικός	4	3	Μ.Ο.	3	1	Μ.Ο.	5	3
ΜΑΑ	Αντιφατική	4	6	Αντιφατική	4	5	Απορριπτόμενη	1	7
ΜΑΒ	Αντιφατική	4	2	Δημοφιλής	6	1	Μ.Ο.	5	2
ΒΑΓ	Μ.Ο.	3	1	Παραμελημένος	2	1	Παραμελημένος	2	0
ΒΑΠ	Δημοφιλής	6	1	Μ.Ο.	4	1	Δημοφιλής	9	1
ΝΙΓ	Παραμελημένος	2	1	Δημοφιλής	6	1	Παραμελημένος	1	0
ΒΑΗ	Απορριπτόμενη	0	12	Απορριπτόμενη	0	6	Απορριπτόμενη	0	7
ΓΙΗ	Απορριπτόμενος	0	10	Απορριπτόμενος	0	7	Απορριπτόμενος	1	6
ΑΝΗ	Δημοφιλής	6	2	Δημοφιλής	7	1	Μ.Ο.	4	2
ΓΙΚ	Αντιφατικός	3	4	Αντιφατικός	1	3	Αντιφατικός	2	4
ΑΓΚ	Παραμελημένος	1	1	Αντιφατικός	2	2	Αντιφατικός	3	5
ΣΤΚ	Μ.Ο.	3	1	Μ.Ο.	4	1	Μ.Ο.	3	0
ΝΙΚ	Αντιφατικός	2	2	Παραμελημένος	2	1	Παραμελημένος	2	0
ΜΠΝ	Μ.Ο.	5	3	Αντιφατικός	3	2	Παραμελημένος	1	1
ΝΠΙ	Παραμελημένος	1	2	Παραμελημένος	1	2	Αντιφατικός	3	2
ΠΑΠ	Παραμελημένος	2	1	Απορριπτόμενος	2	6	Αντιφατικός	3	5
ΣΤΟ	Μ.Ο.	3	1	Μ.Ο.	4	1	Μ.Ο.	4	2
ΣΟΠ	Δημοφιλής	7	1	Αντιφατικός	2	4	Δημοφιλής	4	0
ΣΤΡ	Αντιφατική	3	2	Αντιφατική	2	3	Μ.Ο.	3	0
ΑΧΣ	Απορριπτόμενος	0	5	Απορριπτόμενος	0	6	Απορριπτόμενος	1	7
ΠΑΤ	Παραμελημένος	1	0	Δημοφιλής	7	1	Δημοφιλής	6	0

Πίνακας 4: Σύγκριση αμοιβαίων επιλογών και απορρίψεων ως προς την κοινωνική αποδοχή

1 ^ο κοινωνιόγραμμα		2 ^ο Κοινωνιόγραμμα		3 ^ο Κοινωνιόγραμμα	
Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις	Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις	Αμοιβαίες Επιλογές	Αμοιβαίες Απορρίψεις
12	8	13	2	15	6