

Vrinioti, K. /Matsagouras, E.: « *The Transition from Kindergarten to School: Social Life and Learning in the School Class from the Perspective of the Beginners*» [Presented in Greek], European Conference on Education Research της European Education Research Association (EERA), Ρέθυμνο, 22-25 /9/2004

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία θα ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2005 και διερευνά τις πρώτες εμπειρίες κοινωνικής ζωής και μάθησης των αρχάριων μαθητών και μαθητριών μέσα από την ανάλυση της συγκρότησης του δικτύου των διαπροσωπικών /κοινωνικών σχέσεων στην σχολική τάξη. Υποκείμενα της έρευνας είναι όλοι και όλες οι μαθητές και οι μαθήτριες δυο τάξεων Α΄ Δημοτικού (40 παιδιά) ενός σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Εφαρμόστηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος, της οποίας τα δεδομένα συλλέχτηκαν με ατομική ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία είχε την μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού. Η συλλογή των κοινωνιομετρικών δεδομένων έγινε στην αρχή και στο τέλος της Α΄ Δημοτικού (Θα γίνει μια φορά ακόμη στο τέλος της Β΄ Δημοτικού). Μεταξύ των σημαντικότερων διαπιστώσεων ανήκει και η διαπίστωση, ότι η σχολική τάξη ως μικρο-κοινωνικό σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν παρέχει την ευκαιρία σε όλα τα νεοεισερχόμενα μέλη της να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε το καθένα να βρει τη θέση που του ταιριάζει στην υπό συγκρότηση ομάδα των μαθητών και μαθητριών της Α΄ Δημοτικού. Επίσης διατυπώνεται η υπόθεση ότι οι αρχάριοι και αρχάριες μαθητές και μαθήτριες μαθαίνοντας το ρόλο του/της μαθητή/τριας υιοθετούν παράλληλα στάσεις και συμπεριφορές ανάλογα με τα πρότυπα μίμησης που επικρατούν στην τάξη τους.

Εισαγωγή

Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται ως μια από τις κρισιμότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας, η οποία συνδέεται με επιπτώσεις στην περαιτέρω σχολική εξέλιξη του παιδιού αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η νέα κατάσταση της σχολικής «οικολογίας» (Nickel 1990: 221) διαμορφώνεται από αλλαγές προσώπων, αλλαγές κανόνων, αλλαγές στον τρόπο και στο ρυθμό εργασίας και πάνω από όλα αλλαγές ρόλων. Οι σχέσεις και ο ρόλος του παιδιού αλλάζουν στο νέο και διευρυμένο περιβάλλον κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όπου το παιδί καλείται να ανταποκριθεί σε αλλαγές, οι οποίες προκαλούν *ασυνέχεια*¹ στις εμπειρίες του. Το ίδιο φαινόμενο της ασυνέχειας, βέβαια, θα βιώσουν τα παιδιά και κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Ferguson and Fraser 1999· Φιλίππου, Πίττα-Πανταζή και Χρίστου 2003).

Ένα ποσοστό παιδιών δεν μπορεί να διαχειρισθεί ικανοποιητικά ούτε, βεβαίως, να αξιοποιήσει δημιουργικά τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις, με αποτέλεσμα να βιώνει αρνητικές εμπειρίες και στρες (Lazarus 1995) στο ξεκίνημα της σχολικής του πορείας, τα οποία είναι πολύ πιθανό να έχουν διαβρωτικές επιπτώσεις στα κίνητρα, στις στάσεις, στις επιδόσεις, στην ενεργοποίηση, στην ανάπτυξη και στην ψυχολογική σταθερότητα (Rudolph et al. 2001: 930). Αντίθετα, αν με τη στήριξη του σχολείου και της

¹Η *ασυνέχεια* στις εμπειρίες δεν θεωρείται μόνο ως πηγή προβλημάτων για την ανάπτυξη του ατόμου αλλά επίσης και ως σημαντικό κίνητρο ανάπτυξής του. (Filipp1995, Olbrich1995, Welzer 1993)

οικογένειας το παιδί αντιμετωπίζει θετικά τις απαιτήσεις που συνεπάγεται η σχολική μετάβαση, τότε αυτή με τα ελεγχόμενα πλέον στοιχεία του στρες, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρή πρόκληση ανάπτυξης και προόδου (Wustmann 2003:106-135). Σύμφωνα με τις διεπιστημονικές οικοσυστημικές προσεγγίσεις (Bronfenbrenner 1993) οι δυσκολίες μετάβασης δεν αφορούν μόνο το παιδί αλλά αποτελούν ένα *οικολογικο-συστημικό πρόβλημα* στο πλαίσιο των σχέσεων αλληλεπίδρασης που διαμορφώνονται ανάμεσα στο ίδρυμα αποφοίτησης, στο ίδρυμα υποδοχής και στην οικογένεια. Επίσης, γίνεται σαφές ότι *η μετάβαση δεν αποτελεί ένα στιγμιαίο γεγονός αλλά μια διαδικασία η οποία έχει διάρκεια* (Rimm-Kaufman/ Pianta 2000).

Ωστόσο, ενώ στη σχετική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ανάγκη για μια παιδοκεντρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, ιδιαίτερα στο ξεκίνημα της σχολικής ζωής (Ξωχέλλης 1994: 40-41 και 65-70), είναι ελάχιστα τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το πώς οι αρχάριοι μαθητές βιώνουν τις καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις και τους παράγοντες που τις καθορίζουν. Υπάρχει μεγάλη ασάφεια για το πώς αντιλαμβάνεται, πώς βιώνει την κοινωνική ζωή και μάθηση στο σχολείο το ίδιο το παιδί και με ποιο τρόπο προσπαθεί να εναρμονίσει τη συμπεριφορά του, ώστε η νέα κατάσταση να είναι για το ίδιο ευχάριστη και απαλλαγμένη από έντονα προβλήματα προσαρμογής (Καλαντζή-Αζίζι/Ζαφειροπούλου:2004)

1. Στόχος και Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης, η οποία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας², στοχεύει στην διερεύνηση του δικτύου των διαπροσωπικών/ κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών δυο παράλληλων τάξεων Α΄ Δημοτικού (40 παιδιά) σε ένα σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Σημείο αναφοράς της ανάλυσης αποτελεί η κοινωνική ζωή και μάθηση των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, η οποία συνίσταται στη μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή των παιδιών στα δρώμενα της τάξης και από τις εμπειρίες που αυτά βιώνουν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης τους (Γκότοβος 1985:16) κατά τα δυο πρώτα χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο. Στην παρούσα μελέτη συζητούνται μόνο τα ευρήματα του πρώτου σχολικού έτους, διότι η έρευνα δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί.

Οι διαπροσωπικές /κοινωνικές σχέσεις ορίζονται από 11 ανοιχτές ερωτήσεις, η κάθε μια από τις οποίες αναφέρεται σε μια διαφορετική μορφή σχέσης (θετική, αρνητική) της καθημερινής ζωής των συμμαθητών και συμμαθητριών στο σχολείο. Ασφαλώς αυτός ο ορισμός είναι περιορισμένος και ως προς τις μορφές των διαπροσωπικών /κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο και ως προς το περιεχόμενό τους. Ωστόσο, οι ανοιχτές κοινωνιομετρικές ερωτήσεις λειτουργούσαν ως ερέθισμα για να εκδηλώσουν τα παιδιά αυθόρμητα τις εμπειρίες και τα βιώματά τους ευρύτερα για το θέμα της συγκεκριμένης ερώτησης. Πέραν τούτου ο περιορισμός αυτός επιβάλλεται για μεθοδολογικούς λόγους, για τον “εννοιολογικό” και “λειτουργικό” ορισμό των μεταβλητών της έρευνας (Παρασκευόπουλος 1993: 84).

Η διερεύνηση των εμπειριών κοινωνικής ζωής και μάθησης γίνεται από τη σκοπιά των ίδιων³ των μαθητών και μαθητριών. Εφαρμόστηκε η κοινωνιομετρική μέθοδος της οποίας τα δεδομένα συλλέχτηκαν με ημι- δομημένη ατομική συνέντευξη, η

² Η έρευνα άρχισε τον Σεπτέμβριο του 2003, σε 6 τμήματα Α΄ τάξης και θα ολοκληρωθεί τον Ιούνιο του 2005, όταν αυτά τα παιδιά θα ολοκληρώνουν την φοίτησή τους στην Β΄ τάξη. Στην έρευνα εκτός των παιδιών συμμετέχουν οι γονείς τους και οι δασκάλες των τάξεων στις οποίες αυτά φοιτούν. Βλ. σχετικά, Βρυγιώτη, Κ./ Ματσαγγούρας, Η. 2005:.....

οποία είχε τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού⁴, έγινε στο χώρο του σχολείου και διαρκούσε 25'-35'. Η συλλογή των κοινωνιομετρικών δεδομένων έγινε στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους⁵, επτά εβδομάδες μετά την έναρξη και επτά πριν τη λήξη του, από το ίδιο άτομο, την πρώτη εκ των συγγραφέων. Η εξοικείωση της συνεντευκτριας με τα παιδιά έγινε πριν από την περίοδο των συνεντεύξεων, μετά από την παραμονή της για μια εβδομάδα στην κάθε τάξη την ώρα του μαθήματος και κυρίως με την εμπλοκή της στο παιχνίδι των παιδιών την ώρα του διαλείμματος.

Αναφορικά με την αξιοπιστία (reliability) και την εγκυρότητα (validity) των δεδομένων που παρήχθησαν με τη διαδικασία της κοινωνιομετρικής επιλογής επισημαίνεται ότι ερωτήσεις όπως οι παρακάτω αλλά και άλλες συναφείς μπορούν μόνο εν μέρει να απαντηθούν: Η κάθε επιλογή που κάνει το κάθε παιδί αποτελεί μια έκφραση της εμπειρίας που αυτό έχει ήδη αποκτήσει από την μέχρι τότε γνωριμία του με το παιδί στο οποίο αναφέρεται; Αποτελεί ένδειξη μιας έντονης επιθυμίας για σύναψη σχέσης και επικοινωνίας ή είναι το αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας διάθεσης; Την επόμενη ημέρα θα έκανε το παιδί μια άλλη επιλογή σχέσεων; Επισημαίνεται επίσης ότι κατά την ερμηνεία των δεδομένων δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι οι μορφές των σχέσεων που αναφέρονται από τα παιδιά μπορεί να αποτελούν μόνο έκφραση μιας παιδικής επιθυμίας ή μιας «φαντασιακής» αντίληψης. Όμως, ακόμη και αν τα πράγματα έχουν έτσι, γνωρίζουμε ότι και αυτές οι επιθυμίες και αντιλήψεις σημαίνουν για το παιδί αυτής της ηλικίας, μια περίπου αληθινή όπως μια πραγματικά αληθινή σχέση (Petillon 1993:76).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και το απόρρητο των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών, τα ονόματά τους συμβολίζονται με ένα κωδικό, ο οποίος αποτελείται από 4 γράμματα, κεφαλαία για τα αγόρια (π.χ AGXR) και πεζά για τα κορίτσια (π.χ atal). Επίσης για τους ίδιους λόγους δίνονται τα ψευδώνυμα 'Πολύμνια' και 'Τερψιχόρη' στις δυο τάξεις, οι οποίες αποτελούν τους δυο πόλους της συγκριτικής αντιπαραβολής μας. Αναφορικά με την αντιπαραβολή των δεδομένων των δυο τάξεων, έχει σημασία να επισημανθεί ότι στην τάξη 'Πολύμνια' τέσσερα παιδιά (ioga, lume, mahr, peel, στους πίνακες σημειώνονται με αστερίσκο) δεν έδωσαν συνέντευξη διότι δεν είχαμε την συγκατάθεση των γονέων τους. Με αυτό τον περιορισμό αυτά τα παιδιά δεν συμμετέχουν στην έρευνα, αφού δεν ρωτήθηκαν για τις επιλογές τους, αναφέρονται όμως στις επιλογές των συμμαθητών /τριών τους.

2. Η δυναμική των κοινωνικών σχέσεων: «Έλξη» και «Απόθηση»

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι κυριότερες διαπιστώσεις αναφορικά με τις κοινωνικές / διαπροσωπικές σχέσεις των αρχάριων μαθητών και μαθητριών, οι οποίες διερευνήθηκαν μέσα από την ανάλυση των θετικών και αρνητικών κοινωνιομετρικών επιλογών και των αιτιολογήσεων που οι ίδιοι/ες έκαναν. Η διαδικασία της κοινωνιομετρικής επιλογής αποτέλεσε τη βάση για όλες τις αναλύσεις των δεδομένων, οι οποίες έγιναν με το πρόγραμμα Ucinet for Windows (Borgatti et al. 2002). Με βάση τις 11 ανοιχτές κοινωνιομετρικές

³ Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά νοηματοδοτούν και επενδύουν συναισθηματικά αυτές τις επιλογές, διότι το θεωρητικό μας πλαίσιο εκλαμβάνει τα παιδιά όχι ως παθητικούς αποδέκτες εξωτερικών παρεμβάσεων, αλλά ως ενεργά υποκείμενα που νοηματοδοτούν ό,τι συσχετίζεται με τα ίδια και με τους γύρω τους (Skinner et al. 1998: 299).

⁴ Αυτό το εργαλείο το δανειστήκαμε από ένα διαχρονικό ερευνητικό μοντέλο, το οποίο εφαρμόστηκε υπό την επιστημονική ευθύνη του Hans Petillon. (Petillon 1993: 35-39).

⁵ Αναλυτική παρουσίαση του τρόπου διεξαγωγής της συνέντευξης και του υλικού που χρησιμοποιήθηκε γίνεται στο: Βρυγιώτη, Κ./Ματσαγγούρας, Η. 2005:

ερωτήσεις και το συναφές υλικό που τις συνόδευε καταγράφηκαν οι θετικές και οι αρνητικές επιλογές, οι προτιμήσεις και οι απορρίψεις καθώς και οι εκτιμήσεις των μαθητών /τριών για αλλήλους. Ωστόσο στο περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας μελέτης συζητούνται μόνο οι έξι ερωτήσεις. Δυο από αυτές αναφέρονται σε θετικές επιλογές ('Φίλος', 'Κάθομαι'), δυο σε αρνητικές ('Σπρώχνουν', 'Δέρνουν'), μια σε επιλογή αποκλεισμού ('Αποφεύγω') και μια σε επιλογή που αναφέρεται στο φαινόμενο του «αρχηγού» της τάξης ('Ηγέτης'). Όλες οι επιλογές εξετάζονται α) σε σχέση με το πλήθος τους, β) σε σχέση με την ιεράρχηση που κάνει το επιλεγόν υποκείμενο και γ) σε σχέση με το φύλο του επιλέγοντος υποκειμένου.

2. 1 «Έλξη»: Επιλογή φίλου, επιλογή 'γείτονα' στο θρανίο

Οι θετικές μορφές σχέσεων διερευνήθηκαν με τέσσερις κοινωνιομετρικές ερωτήσεις, εδώ όμως συζητούνται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από τις δυο⁶ πιο χαρακτηριστικές για την επιλογή προσώπων μιας στενής σχέσης. Με τη μια ερώτηση το παιδί προτρέπεται να επιλέξει τους φίλους του, χωρίς περιορισμό στον αριθμό, και με την άλλη να επιλέξει τέσσερα παιδιά με τα οποία επιθυμεί περισσότερο να έχει φυσική εγγύτητα στην τάξη, να κάθονται μαζί στο ίδιο θρανίο.

1) *«Παρατήρησε τις φωτογραφίες των συμμαθητών και συμμαθητριών σου που είναι επάνω στο τραπέζι και πες μου ποιοι και ποιες είναι οι φίλοι και οι φίλες σου αρχίζοντας από τους/τις πιο αγαπημένους και αγαπημένες σου».* 2) *«...τόρα δείξε μου τις φωτογραφίες τεσσάρων παιδιών με τα οποία θέλεις να κάθεται μαζί στο ίδιο θρανίο στην τάξη σου».*

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στις δυο ερωτήσεις, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν με τις λέξεις 'Φίλος' και 'Κάθομαι' αντίστοιχα, καταρτίστηκαν 4 κοινωνιομετρικοί πίνακες (sociomatrices)⁷ για κάθε τάξη, δύο από τις επιλογές με κριτήριο το 'Φίλος' και δύο με κριτήριο το 'Κάθομαι' στην αρχή του σχολικού έτους και άλλοι δύο για τα ίδια κριτήρια στο τέλος του σχολικού έτους. Οι 8 κοινωνιομετρικοί πίνακες των δυο τάξεων και τα αντίστοιχα 8 ομαδικά κοινωνιογράμματα (sociogramme) παρατίθενται στο παράρτημα. Επίσης, συνοπτικά τα δεδομένα των 8 κοινωνιομετρικών πινάκων παρουσιάζονται στη συνέχεια σε δυο πίνακες, I και II. Στον πίνακα I τα δεδομένα που αναφέρονται την τάξη 'Πολύμνια' και στον πίνακα II τα δεδομένα που αναφέρονται στην τάξη 'Τερψιχόρη'.

Από την ανάλυση των δεδομένων με κριτήριο επιλογής το 'Φίλος' προκύπτει, μεταξύ άλλων, η εξής σημαντική για τη κοινωνική ζωή και μάθηση των αρχάριων συμμαθητών και συμμαθητριών διαπίστωση: κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου της σχολικής ένταξης η πλειοψηφία των αρχάριων μαθητών και μαθητριών αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία σύναψης φιλικών σχέσεων μεταξύ τους. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί για τα παιδιά ένα γεγονός, που τους προκαλεί λύπη ή και φοβία, σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των παιδιών (Βруниώτη/Ματσαγγούρας 2005:....).

⁶ Οι άλλες δυο ερωτήσεις είναι «... με ποια παιδιά θέλεις να παίζεις περισσότερο » και «...σε ποια παιδιά θέλεις περισσότερο να δείχνεις τη ζωγραφιά σου».

⁷ Από κάθε κοινωνιομετρικό πίνακα προκύπτουν τέσσερα στοιχεία για κάθε μαθητή/τρια, α) το φύλο του παιδιού που έκανε την επιλογή, β) το φύλο των παιδιών που επέλεξε το κάθε παιδί, γ) το πλήθος των επιλογών που έκανε το κάθε παιδί και δ) η ιεράρχηση των επιλογών που έκανε το κάθε παιδί.

Στον πίνακα I στην ερώτηση «Φίλος⁸», στην κατηγορία «Επέλεξε» και στη στήλη «Αρχή» παρατηρούμε ότι από τα είκοσι παιδιά της τάξης 'Πολύμνια' μόνο τα τρία (XIER, akef, gief) ονόμασαν τρεις φίλους, τα 16 ονόμασαν δυο φίλους και ένα παιδί (DIDI) ονόμασε ένα φίλο. Παρόμοια παρουσιάζεται η εικόνα και στην 'Τερψιχόρη,' όπου περισσότερο από το ήμισυ των παιδιών της τάξης (12 παιδιά) ονόμασαν δυο φίλους. Αυτή η δυσκολία εύρεσης φίλων στην αρχή του σχολικού έτους φαίνεται ότι στο τέλος ξεπερνιέται για τα περισσότερα παιδιά όχι όμως για όλα, όπως προκύπτει από το αριθμό των επιλογών που λαμβάνει το κάθε παιδί (βλ. στήλη επιλέχτηκε) και πολύ σαφέστερα από την ανάλυση των αμφίπλευρων επιλογών (βλ. στήλη αμφίπλευρες). Έτσι δυο ακραίες περιπτώσεις αποτελούν ο DIDI από τη μια πλευρά, ο οποίος δεν επιλέχθηκε από κανένα (!) παιδί στην αρχή του σχολικού έτους και από δυο στο τέλος, και από την άλλη ο KANI, ο οποίος επιλέχθηκε από επτά και οκτώ παιδιά αντίστοιχα.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να διευκρινιστούν δυο μορφές κοινωνικής απομόνωσης. Ενώ ο DIDI «απλά» *αγνοείται* από τους/τις συμμαθητές/τριες του και βιώνει την αδιαφορία τους, διότι δεν τον επιλέγει σχεδόν κανείς ούτε θετικά ούτε αρνητικά, ο συμμαθητής του ο DIST, όπως θα δούμε παρακάτω, *απορρίπτεται* διότι δέχεται σχεδόν μόνο αρνητικές επιλογές (Μπίκος 2004: 110-111).

Το πλήθος των φίλων που επιλέχθηκαν ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους υπερδιπλασιάστηκε στην 'Πολύμνια' (από 42 σε 121) και τριπλασιάστηκε σχεδόν στην 'Τερψιχόρη' (από 37 σε 90). Ωστόσο, τα παιδιά της 'Πολύμνια' φαίνεται ότι επέλεξαν συνολικά περισσότερους φίλους απ' ό,τι τα παιδιά της 'Τερψιχόρης'. Βέβαια, αυτή η υπεροχή δυνητικά θα μπορούσε να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, εάν είχαν επιλέξει φίλους και τα τέσσερα παιδιά (ioga, lume, mahr, peel), τα οποία, όπως αναφέρθηκε ήδη, δεν ρωτήθηκαν για τις επιλογές τους.

Εκτός από τον αριθμό (*πλήθος*) των επιλεγόμενων φίλων, εγγυρότερο δείκτη για τις πραγματικές φιλικές σχέσεις που συνάπτονται στο ομαδικό επίπεδο της τάξης και κυρίως στο ατομικό επίπεδο των προσώπων αποτελούν οι *αμφίπλευρες* επιλογές φίλων σε σχέση με την ιεράρχηση των επιλογών που κάνουν τα δυο μέλη της αμφίπλευρης επιλογής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αμφίπλευρης επιλογής με ανισότιμη ιεράρχηση από τη πλευρά των μελών της αποτελεί η αμφίπλευρη LAXR ↔ miel. Ενώ για τον LAXR η miel αποτελεί την τρίτη ανάμεσα σε πέντε επιλογές του, για την miel αποτελεί ο LAXR την έκτη και τελευταία επιλογή της (βλ. κοιν. πιν. 6). Από τα δεδομένα των πινάκων I και II προκύπτει ότι οι αμφίπλευρες επιλογές αυξήθηκαν και στις δυο τάξεις από την αρχή στο τέλος του σχολικού έτους, στην 'Πολύμνια' διπλασιάστηκαν (από 12 σε 25) και στην 'Τερψιχόρη' υπερδιπλασιάστηκαν (από 7 σε 19). Ωστόσο σε προσωπικό επίπεδο παρατηρούμε ότι και στις δυο τάξεις υπάρχουν παιδιά τα οποία δεν έχουν καμία αμφίπλευρη επιλογή, τέσσερα παιδιά στην 'Πολύμνια' (AKTH, DIDI, DMDI, XIER) και πέντε στην

⁸ Αναφορικά με την ανάλυση των κοινωνιομετρικών επιλογών των παιδιών των δυο τάξεων σε σχέση με το κριτήριο επιλογής 'Φίλος', θα πρέπει να σημειωθεί ότι λήφθηκε υπόψη η πιθανή μεταξύ τους γνωριμία, πριν την ένταξή τους στο σχολείο. Από τα 20 παιδιά που εντάχθηκαν στην τάξη 'Πολύμνια', μόνο τα 5 γνωρίζονταν μεταξύ τους από τη φοίτησή τους στο ίδιο Νηπιαγωγείο, ενώ τα υπόλοιπα 15 φοίτησαν σε 8 διαφορετικά πολυθέσια Νηπιαγωγεία και δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους ούτε από το Νηπιαγωγείο ούτε από άλλους χώρους κοινωνικής συναναστροφής δικής τους ή μελών της οικογένειάς τους. Το ίδιο ισχύει περίπου και για τα παιδιά της τάξης 'Τερψιχόρη,' τα οποία προήλθαν από 11 διαφορετικά νηπιαγωγεία. Συνεπώς, η «κάθετη συνέχεια» ως παράγοντας ομαλής μετάβασης του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, σε ό,τι αφορά την γνωριμία μεταξύ τους πριν την ένταξή τους στο σχολείο, δεν υφίσταται ούτε στη μια ούτε στην άλλη τάξη, δεδομένου ότι το ποσοστό των παιδιών που γνωρίζονταν μεταξύ τους στην κάθε μια από τις δυο τάξεις δεν αποτελεί ούτε το 1/3 του συνόλου των συμμαθητών /τριών τους.

‘Τερψιχόρη’ (KITZ, KRGE, LAXR, LUIA, MAGI) στην αρχή του σχολικού έτους και δυο (DIDI, DIST) στη μια τάξη και ένα (LUIA) στην άλλη, στο τέλος. Η απουσία αμφίπλευρων επιλογών ενισχύει την άποψη ότι τα παιδιά που ονομάζει ένα παιδί ως φίλους του μπορεί να μην είναι στην πραγματικότητα φίλοι του, αλλά οι επιθυμητοί φίλοι του. Σε αυτή την περίπτωση ανήκει ο DIST, ο οποίος ενώ επέλεξε δυο φίλους στην αρχή και εννέα (!) στο τέλος, ο ίδιος επιλέχτηκε από ένα παιδί στην αρχή και από κανένα (!) στο τέλος. Παρόμοιες είναι και οι περιπτώσεις των DIDI, XIER και LAXR, LUIA, MAGI. Πρόκειται για δυσκολία στη σύναψη φιλικών σχέσεων, την οποία έχουν όχι μόνο αυτά τα παιδιά που δεν έχουν καμία αμφίπλευρη επιλογή αλλά, και εκείνα, που έχουν μια και αποκλειστική αμφίπλευρη επιλογή που σημαίνει ότι και τα δυο μέλη της *δυάδας* δεν έχουν καμία άλλη αμφίπλευρη επιλογή. Στην πρώτη περίπτωση η δυσκολία οδηγεί στην απομόνωση μεμονωμένων ατόμων και στη δεύτερη στην αποκοπή της *δυάδας* από την ομάδα της τάξης και τη δημιουργία ενός τύπου κλειστής φιλικής *δυάδας*, όπως οι *δυάδες* GEGE↔DTSO, ilam↔geke στην ‘Πολύμνια’ και KAKO↔KAOR στην ‘Τερψιχόρη’ στην αρχή του σχολικού έτους. Συχνά το ένα μέλος της μιας και αποκλειστικής κλίκας και σπανιότερα και τα δυο ανέφεραν στην αιτιολόγηση των επιλογών τους ότι δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο τις ημέρες που γνωρίζουν ότι δεν θα πάει στο σχολείο το άλλο μέλος της αμφίπλευρης και αποκλειστικής *δυάδας*.

Ως *κλίκα* (clique) ορίζεται στην Κοινωνιομετρία ένα υποσύνολο ατόμων του γενικού συνόλου που συγκροτεί το δίκτυο ή την ομάδα, τα οποία αλληλοεπιλέγονται μεταξύ τους – χαρακτηρίζονται δηλαδή από άμεσες και αμοιβαίες σχέσεις – ενώ δεν επιλέγουν άλλα μέλη του ευρύτερου συνόλου (Jansen, 2003: 193). Ο ελάχιστος αριθμός ατόμων που μπορεί να συγκροτήσει μία κλίκα είναι δύο, οπότε η κλίκα αποτελείται από μία *δυάδα*. Από αυτό το θεωρητικό ορισμό της «κλίκας» αποκλίνουν σχεδόν πάντα σε κάποιο μέτρο οι πραγματικές κλίκες που διαπιστώνονται στο επίπεδο των εμπειρικών δεδομένων. Αυτό σημαίνει ότι είναι πολύ σπάνιο να βρεθεί μία κλίκα για την οποία να ισχύει πλήρως ο παραπάνω ορισμός. Στην πραγματικότητα τα μέλη ενός υποσυνόλου που ορίζεται ως κλίκα αφενός δεν έχουν όλα αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ τους και αφετέρου κάποια, τουλάχιστον, από τα μέλη της κλίκας επιλέγουν ή και επιλέγονται και από άλλα μέλη της ευρύτερης ομάδας, τα οποία δεν ανήκουν στην κλίκα. Στην πραγματικότητα υφίστανται δηλαδή σχεδόν πάντα κάποιες χαλαρές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της κλίκας και της ευρύτερης ομάδας, που αποτελεί το «περιβάλλον» της κλίκας. Σε όλες τις περιπτώσεις ωστόσο οι «εσωτερικές» σχέσεις των μελών της κλίκας πρέπει να είναι ισχυρότερες από τις «εξωτερικές» σχέσεις με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, για να χαρακτηριστεί ένα υποσύνολο μελών ως κλίκα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο βαθμός αμεσότητας της επικοινωνίας των μελών μιας κλίκας –δηλαδή η δυνατότητα των μελών της να επικοινωνούν απευθείας μεταξύ τους ή δια μέσου άλλων μελών– είναι μεταβλητός. Μεταβλητός βαθμός σημαίνει ότι καθώς μειώνεται ο βαθμός αυτός ανακαλύπτονται στα δεδομένα ενός δικτύου και άλλες κλίκες που χαρακτηρίζονται από πιο «χαλαρές» σχέσεις σε σύγκριση με αυτές που διαπιστώθηκαν στην αρχή με βάση τα κριτήρια υψηλού βαθμού αμεσότητας της επικοινωνίας. Επιπλέον, διαπιστώνεται συχνά ότι μία μικρή και πολύ συνεκτική κλίκα ενδέχεται να αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης αλλά λιγότερο συνεκτικής κλίκας (Jansen, 2003: 193-207). Τα σημερινά ηλεκτρονικά προγράμματα παρέχουν ευρύτατες δυνατότητες ανάλυσης της δομής ομάδων και κλικών (Borgatti et al. 2002).

Η αλληλεπίδραση και κυρίως η αμεσότητα στην επικοινωνία όλων των μελών της ομάδας της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κοινωνικών /διαπροσωπικών σχέσεων, μέσα από τις οποίες τα παιδιά διαμορφώνουν στάσεις και καλλιεργούν συμπεριφορές, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την αντίληψη του «εμείς» και διέπονται από πνεύμα συνεργασίας, ανεκτικότητας, πλουραλισμού, κοινωνικής συνυπευθυνότητας κτλ. – στοιχεία που αποτελούν στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Με αυτή την προϋπόθεση ιδιαίτερη σημασία για την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της ομάδας της τάξης έχουν αφενός το επίπεδο διασύνδεσης των μελών της ίδιας κλίκας και αφετέρου το επίπεδο διασύνδεσης των μελών διαφορετικών κλικών.

Αξιοσημείωτες διαπιστώσεις προκύπτουν και από την συγκριτική αντιπαραβολή των δεδομένων των δυο τάξεων 'Πολύμνια' και 'Τερψιχόρη' και από τη διαχρονική αντιπαραβολή αρχής και τέλους του σχολικού έτους. Σε ό,τι αφορά τη διαχρονική αντιπαραβολή, στην αρχή του έτους, οι σχέσεις είναι, όπως ήταν αναμενόμενο λιγότερο άμεσες και λιγότερο στενές. Η κυριότερη διαπίστωση είναι ο σαφής διαχωρισμός των τάξεων σε κλίκες αγοριών και κλίκες κοριτσιών. Εντυπωσιακός είναι ο πλήρης διαχωρισμός δύο κλικών, αγοριών και κοριτσιών, χωρίς καμία σχεδόν διασύνδεση μεταξύ τους, στην τάξη «Πολύμνια» (βλ. κοιν/ματα 1, 5). Στο τέλος του έτους οι έντονα αποτυπωμένες αυτές διαφοροποιήσεις των κλικών κατά φύλο έχουν αμβλυνθεί και η επικοινωνία ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια έχει διευρυνθεί.

Σε ό,τι αφορά την συγκριτική αντιπαραβολή ανάμεσα στις τάξεις, στην 'Τερψιχόρη' υπάρχουν περισσότερο συνεκτικές κλίκες, στις οποίες συμμετέχει ένα μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών από ό,τι στην 'Πολύμνια'. Συνακόλουθα, στην 'Τερψιχόρη' ο αριθμός των παιδιών που μένουν εκτός των κλικών είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο αριθμό στην «Πολύμνια».

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά το φύλο του επιλέγοντος υποκειμένου στις δυο τάξεις παρατηρούνται τα εξής. Στα δυο κοινωνιογράμματα της 'Πολύμνια' που σχηματίστηκαν με κριτήριο το 'Φίλος', ο διαχωρισμός ως προς τις επιλογές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αρχή του σχολικού έτους είναι σχεδόν απόλυτος, δεν σημειώνεται καμία ετερόφυλη επιλογή, εκτός της αμφίπλευρης DIST↔dika και της μονόπλευρης DIST→elma. Στο τέλος ο διαχωρισμός αμβλύνεται κάπως, σημειώνονται έξι ετερόφυλες επιλογές, τέσσερις από την πλευρά των κοριτσιών και δυο από την πλευρά των αγοριών, dema→GEGE, dema→AGXR, gief→AGXR, elma→AGXR, KANI→gief, KANI→dema, χωρίς καμία από αυτές να είναι αμφίπλευρη. Ωστόσο παρά την σημειούμενη αμβλυνση ο διαχωρισμός παραμένει ισχυρός τουλάχιστον σε σύγκριση με την 'Τερψιχόρη'.

Αντίθετα, στην 'Τερψιχόρη' παρατηρούμε μεγαλύτερο αριθμό ετερόφυλων επιλογών ως προς το ίδιο κριτήριο. Στην αρχή του σχολικού έτους σημειώνονται 4 ετερόφυλες επιλογές, η μια εκ των οποίων είναι αμοιβαία, KAZA→miel, LAXR→kome, beel→KAKO, miel↔KINI. Στο τέλος του σχολικού έτους εξαπλασιάζονται οι ετερόφυλες επιλογές, από 4 σε 24. Ανάμεσα σε αυτές υπάρχουν 3 αμοιβαίες, οι οποίες έχουν ως δεύτερο μέλος της αμοιβαιότητας το ίδιο κορίτσι, KINI↔miel, KAZA↔miel, LAXR↔miel.

Ανάλογη εικόνα με αυτήν που παρουσιάζουν οι επιλογές σύμφωνα με το κριτήριο 'Φίλος', ως προς τον διαχωρισμό μεταξύ των επιλογών των αγοριών και κοριτσιών, παρουσιάζουν και οι επιλογές που έγιναν σύμφωνα με το κριτήριο 'Κάθομαι'. Πριν σχολιαστούν οι επιλογές αυτές θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διαφορά ως προς την ελευθερία του αριθμού των επιλογών. Στις επιλογές που έκαναν σύμφωνα με το κριτήριο 'Φίλος'

υπήρχε ελευθερία επιλογής ως προς το πλήθος των επιλογών, ενώ στις επιλογές σύμφωνα με το 'Κάθομαι' υπήρχε συγκεκριμένο πλήθος επιλογών που όφειλε το κάθε παιδί να κάνει. Έπρεπε να επιλέξει τέσσερα παιδιά, κατά προτεραιότητα, με τα οποία προτιμούσε να κάθεται μαζί στο ίδιο θρανίο. Αυτό σημαίνει ότι τα δεδομένα που αναφέρονται στο κριτήριο 'Κάθομαι' επιτρέπουν βέβαια υψηλότερη συγκριτική χρήση απ' ό,τι τα δεδομένα που αναφέρονται στο κριτήριο 'Φίλος', ωστόσο στην επιλογή του 'Κάθομαι' περιορίστηκε ο αυθορμητισμός των παιδιών. Είναι χρήσιμο όμως να σημειωθεί ότι αυτός ο περιορισμός αποδείχθηκε χρήσιμος σε κάποιες περιπτώσεις, όπως π.χ σε παιδιά που δυσκολεύονταν να αποφασίσουν για τις επιλογές τους ή για να τις ιεραρχήσουν.

Από τη συγκριτική μελέτη των δεδομένων των κοινωνιομετρικών πινάκων 5, 6 της 'Πολύμνια' με τους αντίστοιχους 7, 8 της 'Τερψιχόρη' προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις, ως προς τις επιλογές με βάση το κριτήριο 'Κάθομαι'. Ενώ στην 'Πολύμνια' υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ αγοριών και κοριτσιών και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους, στην 'Τερψιχόρη' αυτός ο διαχωρισμός δεν είναι τόσο έντονος.

Συγκεκριμένα, στην 'Πολύμνια' σημειώνονται πέντε ετερόφυλες επιλογές στην αρχή⁹ του σχολικού έτους και πέντε στο τέλος¹⁰. Όλες προέρχονται από την πλευρά των αγοριών με χαρακτηριστική περίπτωση σπανιότητας επιλογής αυτή που έκανε ο DIDI, ο οποίος από τα τέσσερα παιδιά που έπρεπε να επιλέξει, επέλεξε τρία κορίτσια και ένα αγόρι και, μάλιστα, ένα κορίτσι έχει την πρώτη θέση στην ιεράρχησή του (βλ. και κοινωνία 5, 6 και 7, 8).

Αντίθετα, στην 'Τερψιχόρη' σημειώνονται 16 ετερόφυλες επιλογές στην αρχή¹¹ του σχολικού έτους και 13 στο τέλος¹². Όλες είναι μονόπλευρες εκτός 2 αμφίπλευρων (KINI↔kome, KINI↔miel), οι οποίες σημειώνονται μια στην αρχή και μια στο τέλος του σχολικού έτους. Επίσης από τις 16 ετερόφυλες επιλογές της αρχής, οι 11 προέρχονται από αγόρια και οι 4 από κορίτσια και από τις 13 του τέλους, οι 7 από αγόρια και οι 5 από κορίτσια. Πάντως και για τις δυο τάξεις και περισσότερο για τη 'Τερψιχόρη' αξιοσημείωτη και μη αναμενόμενη (Βρυνηώτη/Ματσαγγούρας, 2005:..) είναι η διαπίστωση ότι τα αγόρια είναι πιο «ανοιχτά» απ' ό,τι τα κορίτσια στις ετερόφυλες επιλογές.

2. 2 «Απόθεση»: 'Σπρώχνουν', 'Δέρνουν', 'Αποφεύγω'

Οι αρνητικές μορφές των διαπροσωπικών /κοινωνικών σχέσεων διερευνήθηκαν με έξι ερωτήσεις, εδώ όμως συζητούνται τρεις¹³, οι οποίες είχαν τη μεγαλύτερη συχνότητα απάντησης. Αναφορικά με την συζήτηση που γίνεται στη βιβλιογραφία περί της χρησιμότητας ή όχι των αρνητικών ερωτήσεων για τον εντοπισμό προβλημάτων στη σχολική τάξη, διαπιστώσαμε ότι στην περίπτωση μας αυτές αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρήσιμες διότι αποκάλυψαν «το ανεπίσημο πρόσωπο της σχολικής τάξης» (Πυργιωτάκης 2000:322) δηλαδή λανθάνουσες πτυχές προβληματικών σχέσεων, οι οποίες δεν είχαν «αναδυθεί» από τις

⁹ Αυτές είναι: DIDI→dema, DIDI→dika, DIDI→atal, KANI→dema, DIST→apso

¹⁰ Αυτές είναι: KANI → dema, KANI→ geke, KANI→ gief, GRNI→dema, DIST→elma.

¹¹ Αυτές είναι : KAKO→pama, KRGE→pama, KRGE→kome, KAOR→miel, KAOR→prma, KAZA→miel, KAZA→pama KAZA→kome, LAXR→miel, LAXR→mahr, KOGE→pama, miel→KINI, beel→KAKO, kome→LAXR, KINI↔kome

¹² Αυτές είναι: KRGE→kage, KRGE→kome, KOGE→pama, KAZA→miel LAXR→mahr, LAXR→pama, LAXR→lume, KINI↔miel, pama→KRGE, pama→KINI.

¹³ Οι άλλες τρεις είναι: 1) «...υπάρχουν παιδιά στην τάξη σου που μαλώνουν συχνά γιατί θέλουν να έχουν την ίδια στιγμή τα ίδια πράγματα;», 2) «...έχει πάει κανένα παιδί στη δασκάλα να 'σε μαρτυρήσει'. Εσύ έχεις πάει ποτέ στη δασκάλα 'να μαρτυρήσεις' κάποιο παιδί;» 3) «...υπάρχει κανένα παιδί στην τάξη σου που το κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά;»

άλλες ερωτήσεις. Επίσης, σε ό,τι αφορά τη διατύπωση των αρνητικών ερωτήσεων και την αποφυγή της «προμελετημένης» απόρριψης, (π.χ πες μου ποιος σπρώχνει;) επισημαίνεται ότι η ερώτηση ετίθετο μετά από μια διαδικασία αναγνώρισης της σκηνης που απεικονίζονταν στη σχετική με την ερώτηση καρτέλα, οπότε όσα παιδιά είχαν αντιληφθεί να συμβαίνει στην τάξη τους σκηνή ανάλογη με αυτή της καρτέλας έκαναν την επιλογή τους πριν ακόμη τεθεί η συγκεκριμένη ερώτηση, η οποία τους ζητούσε να κάνουν μια αρνητική επιλογή. Αντίθετα, δεν έκαναν καμία επιλογή τα παιδιά των οποίων δεν είχε πέσει στην αντίληψή ότι συμβαίνει στην τάξη τους σκηνή ανάλογη με αυτή της καρτέλας. Οι ερωτήσεις είχαν ως εξής:

1) *Εδώ βλέπουμε δυο παιδιά, τι κάνουν αυτά;... Έχεις δει παιδιά από τη τάξη σου να σπρώχνουν άλλα παιδιά, ποια είναι αυτά; Εσένα σε έχει σπρώξει, κανένα παιδί από την τάξη σου, ποιο/α είναι αυτό/α; ('Σπρώχνουν').*

2) *Εδώ βλέπουμε δυο παιδιά. Τι κάνουν αυτά; ... Έχεις δει παιδιά από τη τάξη σου να χτυπούν (να βαράνε¹⁴) άλλα παιδιά, ποιος χτυπάει ποιόν; Εσένα σε έχει χτυπήσει, κανένα παιδί από την τάξη σου, ποιο/α είναι αυτό/α; ('Δέρνουν').*

3) *Τι κάνουν αυτά τα παιδιά; Υπάρχει κανένα παιδί στην τάξη σου με το οποίο δεν θέλεις να κάνεις παρέα, δεν θέλεις να παίζετε μαζί, ποιο /α είναι; Γιατί δεν το θέλεις; ('Αποφεύγω').*

Τα δεδομένα της ανάλυσης των αρνητικών επιλογών στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους στις δυο τάξεις, 'Πολύμνια' και 'Τερψιχόρη' παρουσιάζονται συνοπτικά στον πίνακα III, όπου στο εξής θα πρέπει να ανατρέχει ο αναγνώστης για τα δεδομένα των περιπτώσεων που συζητούνται στη συνέχεια.

Από τα δεδομένα του κριτηρίου 'Σπρώχνουν' προκύπτει, ως πρώτη γενική και σημαντική, για τις πρώτες εμπειρίες κοινωνικής ζωής και μάθησης των αρχάριων συμμαθητών και συμμαθητριών στην σχολική τάξη, διαπίστωση ότι τα αγόρια δείχνουν επιθετική και βίαιη συμπεριφορά, η οποία σημειώνει ισχυρή αυξητική τάση από την αρχή προς το τέλος του σχολικού έτους, και στις δυο τάξεις. Αυτό προκύπτει από τις επιλογές και των αγοριών και των κοριτσιών. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται ότι και στις δυο τάξεις και στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους όλα τα παιδιά εκτός τριών στην 'Πολύμνια' (XIER, arso, elma) και ενός στην 'Τερψιχόρη' (beel) ονομάζουν τουλάχιστον ένα συμμαθητή τους ότι σπρώχνει τους άλλους. Αυτές οι αρνητικές επιλογές αυξάνονται ανάμεσα στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους από 25 σε 42 στην 'Πολύμνια' και από 30 σε 41 στην 'Τερψιχόρη'. Επίσης αυξάνεται και ο αριθμός των παιδιών που εκδηλώνουν αυτή τη συμπεριφορά. Αυτό σημαίνει πρώτο, ότι τα ίδια παιδιά που στην αρχή του σχολικού έτους εκδήλωναν αυτή τη συμπεριφορά (έσπρωχναν) προς ένα αριθμό παιδιών, στο τέλος εκδήλωναν αυτή τη συμπεριφορά προς περισσότερα παιδιά και δεύτερο, ότι άρχισαν να μιμούνται αυτή τη συμπεριφορά (να σπρώχνουν) και άλλα παιδιά, τα οποία δεν εκδήλωναν αυτή τη συμπεριφορά στην αρχή του σχολικού έτους. Αυτή τη διαπίστωση χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία, όπως είναι γνωστό, αποτελεί παράγοντα που επιδρά στη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στην σχολική τάξη. Τα αγόρια που λαμβάνουν τις περισσότερες από αυτές τις αρνητικές επιλογές είναι ο XIER στην 'Πολύμνια', λαμβάνει στην αρχή επτά από τις 25 και στο τέλος 10 από τις 42 και ο ΚΑΚΟ στην 'Τερψιχόρη', ο οποίος λαμβάνει αντίστοιχα 12 από τις 30 και 10 από τις 41. Ακολουθούν οι ΑΚΤΗ,

¹⁴ Τα περισσότερα παιδιά έκαναν χρήση αυτού του ρήματος "βαράνε" και όχι των ρημάτων δέρνουν ή χτυπούν.

DMDI, DIST στην μια τάξη και LAXR, KAOR, KAZA στην άλλη (βλ. πίνακα III, κριτήριο 'Σπρώχνουν', κατηγορίες «Επέλεξε», «Επιλέχτηκε» και στήλες «Αρχή», «Τέλος»). Από τις αιτιολογήσεις των απαντήσεων διαφαίνεται ότι στην ομάδα των αγοριών το σπρώξιμο έχει υποκαταστήσει ή περιορίσει την λεκτική επικοινωνία όχι μόνο σε περιπτώσεις επίλυσης των συγκρούσεων στο παιχνίδι αλλά και σε άλλες καταστάσεις καθημερινής ρουτίνας, όπως είναι για παράδειγμα το ποιος θα μπει πρώτος στη γραμμή το πρωί, την ώρα της προσευχής στην αυλή του σχολείου.

Συναφής προς την ερώτηση με κριτήριο το 'Σπρώχνουν' είναι και η ερώτηση με κριτήριο το 'Δέρνουν' (βλ. ερωτήσεις) και επίσης ανάλογη η γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα σχετικά δεδομένα, ωστόσο με επί μέρους διαφορές. Όπως και στο 'Σπρώχνουν', έτσι και στο 'Δέρνουν' υπάρχουν παιδιά και στις δυο τάξεις που υποδεικνύονται ότι δέρνουν συμμαθητές τους. Ωστόσο, αν και τα παιδιά που 'δέρνουν' είναι πολύ λιγότερα από αυτά που 'σπρώχνουν' (42 έναντι 25 και 41 έναντι 16 στο τέλος του σχολικού έτους, στις δυο τάξεις αντίστοιχα), το γεγονός ότι στο τέλος του σχολικού έτους αυξάνονται τα παιδιά που δηλώνουν ότι 'σπρώχνονται' και 'δέρνονται' από τα ίδια παιδιά σημαίνει ότι ενισχύθηκε η επιθετική συμπεριφορά των συγκεκριμένων παιδιών με αποτέλεσμα αυτά να εκδηλώνουν αυτή τη συμπεριφορά προς περισσότερα παιδιά¹⁵. Έτσι στην 'Πολύμνια' τριπλασιάζονται (από 8 σε 25) οι σχετικές επιλογές δεν αυξάνεται όμως αντίστοιχα ο αριθμός των παιδιών που κάνουν τις επιλογές, διότι το ίδιο παιδί μπορεί να επιλέγεται από περισσότερα του ενός παιδιά. Ακραία περίπτωση αποτελεί ο XIER, ο οποίος υποδείχθηκε από εννέα παιδιά ότι τα έχει δειρίει και επίσης ο DIST ο οποίος υποδείχθηκε από πέντε παιδιά. Το ίδιο ισχύει για τον KAKO και τον LAXR. Σε ό,τι αφορά το φύλο του επιλέγοντος υποκειμένου, προκύπτει με σαφήνεια, από την κατηγορία «Επιλέχτηκε», ότι τα κορίτσια δεν αναφέρονται ότι δέρνουν, εξαιρεση αποτελούν η Ioga και η Rama οι οποίες έχουν λάβει από μια επιλογή (βλ. πίνακα III, κριτήριο 'Δέρνουν').

Η ερώτηση που κωδικοποιήθηκε με τη λέξη 'Αποφεύγω' στόχευε να διερευνήσει αν υπάρχουν αποκλειόμενοι και αποκλειόμενες συμμαθητές και συμμαθήτριες στη σχολική τάξη και αν ναι ποιος αποκλείει ποιόν και για ποιον λόγο. Σύμφωνα με τα δεδομένα του κριτηρίου 'Αποφεύγω' (πιν. III), όπου παραπέμπουμε στη συνέχεια, η πρώτη γενική παρατήρηση είναι ότι και στις δυο τάξεις όλα τα παιδιά, εκτός 4 στην 'Πολύμνια', απέκλεισαν τουλάχιστον ένα παιδί από τη συντροφιά τους και το παιχνίδι τους, είτε στην αρχή του σχολικού έτους είτε στο τέλος, είτε και στις δύο χρονικές στιγμές. Οι αποκλειόμενοι είναι στη μεγάλη πλειοψηφία αγόρια. Η αναλογία ανάμεσα σε αυτούς που αποκλείουν και σε εκείνους που αποκλείονται στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους έχει ιδιαίτερη σημασία για τη συνοχή της ομάδας της τάξης. Από τα 20 παιδιά της τάξης 'Πολύμνια' τα 7 αποκλείουν 6 παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους και τα 15 αποκλείουν 10 παιδιά στο τέλος. Επίσης, από τα 16¹⁶ παιδιά της 'Τερψιχόρης' τα 15 αποκλείουν 14 παιδιά στην αρχή, και στο τέλος τα 14 αποκλείουν 9. Ενώ στην 'Πολύμνια' από την αρχή προς το τέλος του σχολικού έτους αυξάνεται και ο αριθμός αυτών που αποκλείουν (από 7 σε 15) αλλά και ο αριθμός εκείνων που αποκλείονται (από 6 σε 10), στην 'Τερψιχόρη' παραμένει σχεδόν ο ίδιος αριθμός αυτών που αποκλείουν (από 15 σε 14) και μειώνεται (από 14 σε 9) ο αριθμός αυτών που αποκλείονται. Από

¹⁵ Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι λόγοι της ενίσχυσης της επιθετικής συμπεριφοράς πρέπει να εξεταστούν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

¹⁶ Υπενθυμίζεται ότι και αυτή η τάξη έχει 20 παιδιά αλλά τα τέσσερα δεν ρωτήθηκαν για τις επιλογές τους, για το λόγο που εξηγήθηκε παραπάνω.

αυτά τα δεδομένα προκύπτει ότι κάποια παιδιά αποκλείονται από ένα παιδί και άλλα από περισσότερα του ενός. Στην 'Πολύμνια', στο τέλος του σχολικού έτους το μεγαλύτερο αριθμό επιλογών αποκλεισμού λαμβάνουν, ο XIER 9, ο AKTH 7, ο DIST 5, ο DMDI επίσης 5, και στην 'Τερψιχόρη' ο LAXR 8, ο LUIA 6, και ακολουθούν ο KAKO 2, ο KITZ 2, και η rpta επίσης 2.

Αναφορικά με τους λόγους αποκλεισμού, σύμφωνα με τις αιτιολογήσεις των παιδιών, οι λόγοι που προβάλλονται συχνότερα είναι οι εξής: Βίαη και επιθετική συμπεριφορά, αυταρχική συμπεριφορά ("θέλει να είναι πάντα αρχηγός", "θέλει να παίζουμε πάντα το δικό του παιχνίδι"), μη τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού, αποκλειστικότητα σε μια κλίκα ("δεν τον/την θέλω γιατί παίζει μόνο με την δική του/της ομάδα"). Σε ό,τι αφορά τη βίαη και επιθετική συμπεριφορά τα δεδομένα των κριτηρίων 'Σπρώχνουν' και 'Δέρνουν' ενισχύουν αυτή την αιτιολόγηση. Τα παιδιά που έλαβαν υψηλό αριθμό στο 'Αποφεύγω' έχουν λάβει επίσης υψηλό αριθμό επιλογών στο 'Σπρώχνουν' και στο 'Δέρνουν'. Αξιοσημείωτη εξαίρεση αποτελεί ο LUIA τον οποίο 2 παιδιά στην αρχή και 6 στο τέλος δηλώνουν ότι δεν τον θέλουν να παίζουν μαζί, χωρίς να συντρέχουν οι λόγοι του 'Σπρώχνουν' και 'Δέρνουν'. Μια άλλη εξαίρεση, εκ διαμέτρου αντίθετη προς αυτή του LUIA, αποτελεί ο KAKO οποίος, ενώ λαμβάνει τον υψηλότερο από όλα τα παιδιά αριθμό επιλογών στο 'Σπρώχνουν' και επίσης στο 'Δέρνουν' και στη αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους δεν λαμβάνει τον υψηλότερο αριθμό επιλογών στο 'Αποφεύγω', αποκλείεται μόνο από 3 παιδιά στην αρχή του σχολικού έτους και από 2 στο τέλος. Αυτή η θετική διάκριση του KAKO από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του, παρά το «προβάδισμα» στην επιθετική και βίαη συμπεριφορά, ερμηνεύεται, όπως θα δούμε παρακάτω, από ένα άλλο επίσης πρωταγωνιστικό ρόλο που αυτός έχει στην τάξη του.

3. Ηγετικές θέσεις στην δομή της τάξης

Σημαντικό παράμετρο για τις πρώτες εμπειρίες κοινωνικής ζωής και μάθησης των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη αποτελεί η ύπαρξη ή όχι μιας άτυπης ηγετικής δομής, μιας μορφής ηγεσίας, στο πλέγμα των κοινωνικών/διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη (Μπακιρτζής 2002:159). Ειδικότερα, εάν υπάρχουν παιδιά στην τάξη τα οποία γίνονται αντιληπτά από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους ως άτομα με ηγετικές ικανότητες. Στην διερεύνηση αυτής της παραμέτρου στόχευε η εξής ερώτηση:

Τι βλέπεις στην καρτέλα, τι κάνουν αυτά τα παιδιά; Υπάρχουν παιδιά στην τάξη σου που κάνουν ό,τι κάνει αυτό το παιδί που δεν είναι μαζί με όλα τα άλλα; Δες τις φωτογραφίες των συμμαθητών και των συμμαθητριών σου και αν υπάρχει... πες μου ποιο /α είναι αυτό/α; ('Αρχηγός').

Επισημαίνεται ότι η ερώτηση στόχευε να διερευνήσει όχι αν το ερωτώμενο παιδί αποδέχεται κάποιο παιδί της τάξης του για αρχηγό, αλλά εάν έχει αντιληφθεί να υπάρχουν ηγετικές θέσεις στην δομή της τάξης και εάν υπάρχουν παιδιά που ασκούν ισχυρή επιρροή σε πολλά άλλα παιδιά της τάξης. Ανάλογα με το τι απαντούσε το ερωτώμενο παιδί ότι βλέπει να κάνει το παιδί που δεν ήταν μαζί με όλα τα άλλα προχωρούσε η συνέντευξη χωρίς η ερευνήτρια να αναφέρει τη λέξη αρχηγός, αν δεν την έλεγε ρητά το ερωτώμενο παιδί. Εκτός τριών¹⁷ παιδιών -από αυτά που απάντησαν- τα υπόλοιπα απάντησαν κατηγορηματικά ή περιφραστικά σύμφωνα με την αναμενόμενη

¹⁷ Το καθένα από τα τρία παιδιά (δύο στην 'Πολύμνια' και ένα στην 'Τερψιχόρη') έδωσε μια διαφορετική απάντηση, « αυτό το παιδί τρέχει μπροστά και αφήνει τους άλλους πίσω », «αυτό το παιδί φεύγει από το παιχνίδι γιατί θύμωσε και αφήνει την παρέα του πίσω», «αυτό το παιδί βγήκε πρώτο στο τρέξιμο και τα άλλα παιδιά τρέχουν πίσω του».

απάντηση δηλαδή «αυτό το παιδί κάνει τον αρχηγό» ή «αυτό το παιδί είναι αρχηγός και λέει στα άλλα τι να κάνουν» ή «βλέπω παιδιά να πηγαίνουν πίσω από τον αρχηγό». Σε ό,τι αφορά το εννοιολογικό περιεχόμενο που δίνουν τα παιδιά στον όρο 'αρχηγός' ιδιαίτερα διαφωτιστικές είναι οι απαντήσεις τους στην ερώτηση, «τι κάνει όποιος ή όποια είναι αρχηγός;». Οι συχνότερες απαντήσεις είχαν είτε κανονιστικό, είτε ανταγωνιστικό, είτε σαφώς επιθετικό εννοιολογικό περιεχόμενο, όπως για παράδειγμα «ο αρχηγός λέει στους άλλους τι πρέπει να κάνουν, όπως λέει η δασκάλα μας», «ο αρχηγός λέει πώς πρέπει να παίζουν ποδόσφαιρο για να νικήσουν», «ο αρχηγός παίρνει την ομάδα του και πολεμάει τους εχθρούς», «ο αρχηγός μαζεύει τους φίλους του για να βαρέσουν τους άλλους». Πολύ σπάνια αλλά αξιοσημείωτη είναι η απάντηση που δόθηκε από ένα αγόρι και ένα κορίτσι της 'Πολύμνια': «Ο αρχηγός προστατεύει τους άλλους από τους κακούς». Θεωρούμε πολύ σημαντική αυτή την απάντηση, διότι δίνει το αντίθετο εννοιολογικό περιεχόμενο στον όρο «αρχηγός», απ' ό,τι οι άλλες απαντήσεις και αποτελεί ένα πρόσφορο παράδειγμα για σφαιρική εννοιολογική προσέγγιση αυτού του όρου. Από τις διάφορες και διαφορετικές έννοιες που δόθηκαν από τα παιδιά στον όρο «αρχηγός» διαγράφεται και το προφίλ διαφορετικών τύπων αρχηγών όπως και τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ασκεί επιρροή ο/η αρχηγός. Αυτό αποτυπώθηκε στις επιλογές που έκαναν με βάση τη σχετική κοινωνιομετρική ερώτηση και σαφέστερα στις αιτιολογήσεις που έδωσαν, όπως θα δούμε παρακάτω.

Από τα δεδομένα της ερώτησης με το κριτήριο 'Ηγέτης' (κοινωνιομετρικοί πίνακες 9, 10, 11, 12) διαπιστώνεται μια βασική διαφορά ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών της 'Πολύμνια' και σε αυτήν της 'Τερψιχόρη' αναφορικά με την απάντηση του ερωτήματος: *εάν έχουν αντιληφθεί τα παιδιά να υπάρχουν ηγετικές θέσεις στη δομή της τάξης*. Η διαφορά συνίσταται στα εξής: Στην 'Πολύμνια', στην αρχή του σχολικού έτους το ήμισυ του αριθμού των μαθητών και μαθητριών δεν αντιλήφθηκαν να υπάρχουν «αρχηγός ή αρχηγοί» στην τάξη και δεν έκαναν καμία επιλογή. Το άλλο ήμισυ, (10 παιδιά, 5 κορίτσια + 5 αγόρια) επέλεξαν επτά διαφορετικούς αρχηγούς (3 κορίτσια και 4 αγόρια). Η εικόνα παραμένει σχεδόν η ίδια έως το τέλος του σχολικού έτους σε ό,τι αφορά την αναλογία επιλεγόντος επιλεγόμενου, αλλάζει όμως η αναλογία ως προς το φύλο. Ένδεκα παιδιά (6 κορίτσια και 5 αγόρια) επέλεξαν οκτώ διαφορετικούς αρχηγούς (ένα κορίτσι και επτά αγόρια) (βλ. κοινων/ματα 9, 10). Πρόκειται για μια τάξη στην οποία τα μισά «παιδιά απάντησαν δεν έχουμε αρχηγό» ή «η κυρία μας είναι αρχηγός» και τα άλλα μισά, ανά δυάδες ή τριάδες¹⁸, αντιλαμβάνονταν ως «αρχηγό» όχι το ίδιο παιδί αλλά ένα άλλο το οποίο εναλλάσσονταν σε αυτό το ρόλο ανάλογα με το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Συνήθως ο/η εκάστοτε «αρχηγός» ή έπρεπε να εξηγήσει σε μια ομάδα δυο τριών συμμαθητών ή συμμαθητριών του ένα καινούργιο παιχνίδι ή έπαιζε ένα πρωταγωνιστικό ρόλο τον οποίο του έδιναν τα μέλη της ολιγομελούς ομάδας συμπαικτών/τριών μετά από «διαβουλεύσεις». Επίσης σε άλλες περιπτώσεις ο κάθε συμπαίκτης /τρια στο ρόλο του /της «αρχηγού» είχε ταυτιστεί με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι (π. χ το παιχνίδι του KANI, ή το παιχνίδι της dema κ.τ.λ.) οπότε, για όσο διαρκούσε η συμφωνία, είχαν ρυθμίσει το πότε και ποιου /ας παιχνίδι θα παίζουν.

Αντίθετα στην 'Τερψιχόρη', και στην αρχή του σχολικού έτους και στο τέλος, όλα τα παιδιά, εκτός ενός (kage) είχαν σχηματίσει την εντύπωση ότι στην τάξη τους υπάρχουν ηγετικές θέσεις, τις οποίες διαχειρίζεται ένας «δυνατός αρχηγός» με τους φίλους του. Αυτή η σαφέστατη όσο και χρήζουσα ιδιαίτερης ανάλυσης διαπίστωση προέ-

¹⁸ Ο AGXR λαμβάνει τρεις επιλογές και ο KANI τέσσερις.

κυψε κυρίως από τις αιτιολογήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε αυτή την επιλογή τους. Όλα τα παιδιά, εκτός ενός στην αρχή του σχολικού έτους (ΚΑΟΡ) και δυο στο τέλος (ΚΑΟΡ και beel) επέλεξαν ένα και το ίδιο παιδί, τον ΚΑΚΟ, ως ‘αρχηγό’. (βλ. κοινων/ματα 11, 12). Για όλα τα παιδιά που επέλεξαν τον ΚΑΚΟ, αυτή η επιλογή τους ήταν μοναδική και αποκλειστική (!), εκτός δυο παιδιών (miel, beel) για τα οποία ο ΚΑΚΟ αποτελούσε την δεύτερη επιλογή τους. Αυτό το εντυπωσιακά σταθερό, κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους, υψηλό κοινωνιομετρικό status του ΚΑΚΟ, φαίνεται ότι σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τύπο «αρχηγού» που αυτό το παιδί ενσαρκώνει στην αντίληψη των άλλων παιδιών και περισσότερο των αγοριών. Ενώ είναι «αρχηγός» στην επιθετική και βίαιη συμπεριφορά, όπως είδαμε παραπάνω, έχει παράλληλα, εκτός της μυϊκής δύναμης, την ικανότητα να επιβάλλεται στα παιδιά και έτσι να πρωταγωνιστεί στην λύση των συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ των ομάδων (κλικών) αλλά και μεταξύ των ατόμων στην τάξη. Αυτές οι ικανότητες προκαλούν παράλληλα με τις διαμαρτυρίες και τον θαυμασμό των παιδιών, στα οποία ασκεί μεγάλη επιρροή. Δημιουργεί έτσι την εντύπωση ότι όποιος έχει σχέσεις μαζί του δεν θα μπορεί να τον πειράξει κανείς και επίσης ότι θα έχει υψηλό κύρος στη τάξη, «αφού ο ΚΑΚΟ με τους φίλους του τους νικούν όλους», «αφού ο ΚΑΚΟ και ο φίλος του ο ΚΑΟΡ λένε στους άλλους ποιες θέσεις πρέπει να έχουν στο ποδόσφαιρο για να είναι πάντα νικητές», όπως χαρακτηριστικά απαντούσαν οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές του, ωστόσο άλλες φορές με συναισθήματα θαυμασμού και άλλες με συναισθήματα έντονης δυσφορίας.

4. Διαπιστώσεις- Επιστημάνσεις

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης επιχειρήθηκε η ανάλυση της συγκρότησης του δικτύου διαπροσωπικών /κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών δυο τάξεων Α΄ Δημοτικού σε ένα δημόσιο σχολείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με στόχο την διερεύνηση των εμπειριών κοινωνικής ζωής και μάθησής τους, κατά τη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους. Η διερεύνηση έγινε από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών μέσω της κοινωνιομετρικής μεθόδου, η οποία εφαρμόστηκε στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους.

Η κάθε μια από τις δυο σχολικές τάξεις, ‘Πολύμνια’ και ‘Τερψιχόρη’ ως ξεχωριστό μικρο-κοινωνικό σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναλύεται ως δίκτυο σχέσεων και ρόλων. Τα δεδομένα των κοινωνιομετρικών επιλογών που έγιναν στη μια τάξη αντιπαραβάλλονται με τα αντίστοιχα της άλλης τάξης, στη διαχρονική διάσταση, αρχή και τέλος του σχολικού έτους. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από αυτή την ανάλυση δεν ισχύουν βέβαια στο σύνολό τους για όλο τον πληθυσμό των αρχάριων μαθητών και μαθητριών, έχουν ωστόσο ισχυρό ενδεικτικό χαρακτήρα για τον τρόπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας τους και ορισμένες από αυτές έχουν γενικευτική ισχύ για επί μέρους ομάδες αυτού του πληθυσμού (Petillon:1993).

Η αναζήτηση φίλων στην υπό συγκρότηση ομάδα της σχολικής τάξης αποτελεί μείζον θέμα για τους αρχάριους και τις αρχάριες μαθητές και μαθήτριες, το οποίο χαρακτηρίζει και καθορίζει τις σχέσεις τους από την πρώτη εβδομάδα ένταξής τους στο σχολείο. Η εμπειρία που βιώνει κάθε τρίτο παιδί τους δυο πρώτους μήνες ένταξής του στο σχολείο είναι ότι στο σχολείο δεν υπάρχει χρόνος και ευκαιρίες να γνωριστεί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων. Αυτή η διαπίστωση προκύπτει από τον μικρό αριθμό επιλογών φίλου και σαφέστερα από τον ακόμη μικρότερο αριθμό αμφίπλευρων επιλογών, με

αξιοσημείωτη ιδιαιτερότητα τα παιδιά που δεν έχουν καμία αμφίπλευρη επιλογή (βλ. πιν. I και II). Προς την ίδια κατεύθυνση συνηγορεί και το γεγονός ότι το 1/3 περίπου των παιδιών της τάξης δυο μήνες μετά την ένταξή τους στο σχολείο δεν γνώριζαν ούτε τα μισά ονόματα των συμμαθητριών και συμμαθητών τους. Η εικόνα αυτή σε επίπεδο ομάδας βελτιώνεται σημαντικά από την αρχή στο τέλος του σχολικού έτους παραμένουν όμως δυσκολίες σε ατομικό επίπεδο.

Ο αριθμός των ετερόφυλων επιλογών φίλων είναι δηλωτικός των ευκαιριών που έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια να συνάψουν σχέσεις και να βιώσουν κοινές εμπειρίες. Παρά το γεγονός ότι μεταξύ των δυο τάξεων 'Πολύμνια' και 'Τερψιχόρη' υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς τις ετερόφυλες επιλογές, η γενική τάση δείχνει σαφή διαχωρισμό αγοριών και κοριτσιών στην αρχή του σχολικού έτους, ο οποίος παρόλο ότι αμβλύνεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους παραμένει ισχυρός μέχρι το τέλος. Πρόκειται για φιλικές κλίκες αγοριών και φιλικές κλίκες κοριτσιών, οι οποίες είτε δεν έχουν καμία διασύνδεση μεταξύ τους είτε έχουν κάποια πολύ χαλαρή. Αξιοσημείωτη και μη αναμενόμενη είναι η διαπίστωση ότι τα αγόρια είναι πιο «ανοιχτά» απ' ό,τι τα κορίτσια στις ετερόφυλες επιλογές (βλ. κοινωνιογράμματα 1,2,3,4,5,6,7,8). Χαρακτηριστικές και πολύ συχνές ήταν οι αιτιολογήσεις των σχετικών επιλογών με απαντήσεις του τύπου «τα αγόρια δεν παίζουν με τα κορίτσια» ή «τα κορίτσια παίζουν τα δικά τους παιχνίδια και τα αγόρια τα δικά τους». Αυτή η διαπίστωση έγινε και από την συνεντεύκτρια, η οποία στο διάστημα της εξοικείωσής της με τα παιδιά, αλλά και αργότερα κατά την περίοδο των συνεντεύξεων, σπάνια είδε αγόρια και κορίτσια να παίζουν ένα κοινό παιχνίδι. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις είναι προφανές ότι οι ευκαιρίες που προσφέρονται για αλληλεπίδραση αγοριών και κοριτσιών στη διάρκεια του πρώτου σχολικού έτους είναι ελάχιστες. Συνεπώς, το συμπέρασμα που προκύπτει για την κοινωνική ζωή και μάθηση από αυτή την εξαιρετικά περιορισμένη σχέση είναι βέβαια αρνητικό.

Η επιθετική συμπεριφορά των αγοριών μεταξύ τους κυρίως και λιγότερο προς τα κορίτσια – με τα οποία δεν έχουν άλλωστε και πολλές σχέσεις - είναι μια διαπίστωση που προκύπτει από τις επιλογές/διαμαρτυρίες σχεδόν όλων των παιδιών. Τα αρνητικά «διδάγματα» κοινωνικής ζωής και μάθησης που προκύπτουν για τα περισσότερα παιδιά από τη συμμετοχή τους στις δράσεις του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» είναι εντυπωσιακά. Αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά από την αρχή προς το τέλος του σχολικού έτους και επίσης διευρύνεται προς περισσότερα παιδιά η επιθετική συμπεριφορά αυτών που εκδήλωναν αυτή τη συμπεριφορά από την αρχή (βλ. πιν. III).

Οι μη επιθυμητοί/ες ως φίλοι/ες και συμπαίκτες /τριες, (απορριπτόμενοι/ες), συνιστούν ένα πολύ αποκαλυπτικό δείκτη των πραγματικών σχέσεων και των εμπειριών κοινωνικής ζωής και μάθησης που προκύπτει από αυτές. Και στις δυο τάξεις όλα σχεδόν τα παιδιά, απέκλεισαν τουλάχιστον ένα παιδί από τη συντροφιά τους και το παιχνίδι τους, είτε στην αρχή του σχολικού έτους, είτε στο τέλος είτε και στα δυο. Ωστόσο ιδιαίτερο πρόβλημα σχέσεων υπάρχει και σε ομαδικό αλλά κυρίως σε ατομικό επίπεδο με τα παιδιά που λαμβάνουν, με διαχρονική σταθερότητα, σχετικά υψηλό αριθμό αρνητικών επιλογών και πολύ χαμηλό έως μηδαμινό θετικών. Ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης και οι συνέπειές του δεν αφορούν μόνο αυτούς που περιθωριοποιούνται αλλά και εκείνους που περιθωριοποιούν. Τα παιδιά που εξοστρακίζονται είναι στη μεγάλη πλειοψηφία αγόρια (βλ.πιν. III). Οι συχνότεροι λόγοι αποκλεισμού είναι, η μη τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού, η επιθετική ή/και αυταρχική συμπεριφορά. Σπανιότερο λόγο αλλά ισχυρό

αποτελεί η άγνοια ή η απροθυμία ή η αδυναμία ανάληψης ρόλων σε παιχνίδια που βρίσκονται κάθε φορά στην επικαιρότητα και προβάλλονται συνήθως μέσω της τηλεόρασης

Τέλος, καθοριστική παράμετρο για τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών αποτελεί η μάθηση που προκύπτει από τη συμμετοχή των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στην κοινωνική αλληλεπίδραση της σχολικής τάξης με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι μιας άτυπης ηγετικής δομής στη τάξη. Ενώ στην μια από τις δυο τάξεις την ‘Τερψιχόρη’, οι μαθητές και οι μαθήτριες της βιώνουν την εμπειρία ότι στην δομή της τάξης τους υπάρχουν ηγετικές θέσεις, τις οποίες κατέχει με διαχρονική σταθερότητα ένας συμμαθητής τους πλαισιωμένος από μια ολιγομελή και στενή φιλική κλίκα, δεν συμβαίνει το ίδιο στην άλλη τάξη. Αντίθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ‘Πολύμνια’ βιώνουν την εμπειρία ότι ο ρόλος του ‘πρωταγωνιστή’ δεν είναι ούτε αναγκαίος για όλες τις δράσεις ούτε μόνιμος και αποκλειστικός στα χέρια ενός παιδιού. Εναλλάσσεται από παιδί σε παιδί μετά από «συναινετικές διαδικασίες», με κριτήριο τη γνώση του εκάστοτε πρωταγωνιστικού ρόλου. Επίσης σε ό,τι αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες και το στυλ της συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε πρωταγωνιστικούς ρόλους και κατά συνέπεια σε ένα υψηλό κοινωνικό status φαίνεται να επικρατούν δυο διαφοροποιήσιμα συστήματα συμπεριφοράς. Ενώ για την πλειονότητα των αγοριών φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο περισσότερο ικανότητες που προωθούν την λεκτική και σωματική αντιπαράθεση, αντίθετα για την πλειονότητα των κοριτσιών χαρακτηρίζεται η επικοινωνιακή συμπεριφορά περισσότερο από ικανότητες που συμβάλλουν στην εκδήλωση των συναισθημάτων.

Ολοκληρώνοντας αυτή τη μελέτη επισημαίνουμε ότι τα πρωτογενή κοινωνιομετρικά δεδομένα της ανάλυσης που προηγήθηκε μπορούν να έχουν «πολλές αναγνώσεις» ως προς την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Ωστόσο κρίνουμε σκόπιμο αυτή να επικεντρωθεί σε δυο σημεία, το ένα αποτελεί κεντρική διαπίστωση της έρευνάς μας και το άλλο αποτελεί θέση προς περαιτέρω διερεύνηση.

Η σχολική τάξη ως μικρο-κοινωνικό σύστημα κοινωνικής αλληλεπίδρασης δεν παρέχει την ευκαιρία σε όλα τα νεοεισερχόμενα μέλη της να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε το καθένα να βρει τη θέση που του ταιριάζει στην υπό συγκρότηση ομάδα των συμμαθητών και συμμαθητριών της Α΄ Δημοτικού.

Οι εμπειρίες που αποκομίζουν οι αρχάριοι μαθητές και οι αρχάριες μαθήτριες από την συμμετοχή τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση της τάξης τους παρουσιάζουν σημαντικές ποιοτικές διαφορές, οι οποίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο συγκρότησης και λειτουργίας του δικτύου των διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων στην συγκεκριμένη τάξη και από τα πρότυπα μίμησης που αυτό προβάλλει.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (1997). *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Βруниώτη, Κ., Ματσαγγούρας, Η. (2005) “Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο :Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στην σχολική τάξη”. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40,
- Γκότοβος, Α.Ε. (1985) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. /Ζαφειροπούλου Μ. (2004) (Επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997) *Το σχολείο και η σχολική τάξη*. Εκδόσεις Κυριακίδη
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Π. (1994) *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη
- Φιλίππου, Γ., Πίττα-Πανταζή, Δ. και Χρίστου, Κ. (2003). «Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο», εισήγηση στο Συνέδριο «Τα Μαθηματικά στο Γυμνάσιο», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πανεπιστήμιο Κύπρου 11-13 Απριλίου 2003

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Borgatti, S. P./Everett M.G./Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard: Analytic Technologies.
- Bronfenrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Ferguson, P. D. and Fraser, B. J. (1993). “Changes in Learning Environment during the Transition from Primary to Secondary School”, *Learning Environments Research* vol I. 66 369-383
- Filipp, S.-H., (1995). *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz.
- Jansen, D. (2003). *Einführung in die Netzwerkanalyse*. Opladen: Leske +Budrich
- Lazarus, R.S. (1995). “Stress und Stressbewältigung – Ein Paradigma”, στο Filipp, S.-H., *Kritische Lebensereignisse*, σσ. 198-232. Weinheim: Beltz.
- Nickel, H. (1990). “Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive”, *Psychologie, Erziehung, Unterricht* 37, 217-227.
- Olbrich, E. (1995) “Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen?”, στο Filipp, S.-H., (1995). *Kritische Lebensereignisse*, σσ. 123-138 Weinheim: Beltz
- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

- Rimm-Kaufman, S.E./ Pianta, R.C.(2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511
- Rudolph, D. K./ Lambert F. S./Clark, G. A./ Kurlakowsky, D. K. (2001). "Negotiating the Transition to Middle School: The Role of Self-Regulatory Processes", *Child Development*, 72 (3), 929-946
- Skinner, D., Brayat, D., Coffman, J. And Ramey, C. (1998), "Creating Risk and Promise", *Elementary School Journal*, 98 (4), 297-310
- Welzer, H.(1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.
- Wustmann, C.(2003). Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis στο Fthenakis, W.(Hrsg.) (2003). *Elementarpädagogik nach PISA*, σσ. 106-135 Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Vrinioti, K. /Matsagouras, E.: « *The Transition from Kindergarten to School: Social Life and Learning in the School Class from the Perspective of the Beginners*», European Conference on Education Research της European Education Research Association (EERA), Rethymo 25/9/2004

Abstract

The present case study of two parallel classes of the first grade is part of a larger research, which is focused on the early experiences from the social life in the course of the formation of the network of interpersonal relations in the school class. Subjects of the research are the first grade pupils of a Grade School of East Thessaloníki. In this research project the sociometric method was applied, whose data were collected with semi-structured personal interviews. The data collection took place at the beginning and at the end of the school year in September 2003 and in May 2004. Two of the most important findings are the following. Firstly, the school class as a micro-system of social interaction does not offer an equal opportunity to all school beginners to interact with the others and to find in the course of the formation of the new group in the class the place, which suits to him/her. Secondly, the early social experiences of school beginners vary considerably between classes depending on idiosyncratic factors and on different behavioral models imitated by the majority of the children, which determine the social dynamics of the interaction process.

0. Introduction

The transition from kindergarten to primary school is considered to be one of the most critical periods of childhood, which has a lasting impact upon the school carrier and upon the development of the personality of the child. The change of the environment is accompanied by changes concerning the reference persons, rules, modes and rhythms of work and above all by changes of roles (Nickel 1990: 221). The relations of the child with others change as well as the roles of the child in the new extended field of social interaction, where the child has to cope with discontinuity¹⁹ in his/her experiences.

A percentage of the children cannot respond creatively to the new demands and challenges and as a result these children get negative and stressful experiences (Lazarus

¹⁹ The *discontinuity* in the experiences of the child is not considered today only as a source of problems for the personal development but also as an important stimulus for this development (Filipp 1995, Olbrich 1995, Welzer 1993).

1995) at their school start. This situation may influence negatively their motivation, attitudes, school achievement, general development and their psychic stability (Rudolph et al. 2001: 930). On the contrary, a child, who has adequate support from the school and from his/her family, is in the position to respond positively to the new demands emerging in the process of change. In such cases the transition can be a positive challenge leading to personal growth and development if stress is kept under control (Wustmann 2003: 106-135). According to the interdisciplinary eco-systemic approaches (Bronfenbrenner:1993), the difficulties of the transition do not constitute only a psychological problem for the child but also an ecological and systemic problem in the context arising out of the interaction between the kindergarten, the primary school as receiving institution and the family. Moreover, it is clear that *transition is not a instantaneous event but an enduring process* (Rimm/Kaufman/Pianta 2000).

Despite the fact that in the pedagogical literature strong emphasis is put on the necessity to develop child-centered approaches in the educational praxis (Matsagouras 2003) and especially at school start, there is a paucity of research findings about the ways in which school beginners experience their daily interpersonal relations and the factors influencing them. There is a lack of knowledge how the children experience the social life and learning in the school and how they try to reach a balance between their behavior and the requirements of the school in order to make the new situation pleasant for themselves and to avoid great adjustment problems (Kalantzi-Asisi/Zafiropoulou 2004).

1. Research objectives and methodological proceeding

The main objective of the present case study, which is part of a larger research project²⁰, was to explore the network of the interpersonal social relations of school beginners in two parallel classes of the first grade with a total of 40 children in a primary school of East Thessaloniki. Hence, at the center of the analysis is the social life and learning of school beginners in the school during the first school year. Learning emerges out of the participation of the children in the life of the class in the context of their interaction (Gotovos 1985: 16) during the first two school years, which are the period under examination. In this paper only the findings of the first year are presented for the reasons already mentioned (see footnote 2).

The interpersonal relations of the children are investigated with 11 open questions each one referring to a different relation (positive or negative), which develops during the daily life of the pupils. To be sure, these 11 questions constitute a selection of all possible relations, which could be theoretically analyzed. However, these open questions concerning social relations in the class have stimulated the children to express spontaneously with their own words their experiences about the specific issue of each question. Methodologically, these 11 questions are measuring, on the empirical level, the general concept “social relations in the class”, which takes in the present research the place of a “theoretical”, not directly measurable term.

²⁰ This research project has started in September 2003 in 6 classes of the first grade and was finished in June 2005, at the end of the second grade, after the presentation of the paper at the Rethymnon-Conference of EERA; this the reason why the analysis of the data of the third stage (June 2005) is not included into this paper. The parents of the pupils and the class teachers have also participated in the research supplying additional information about the children (Vrinioti/Matsagouras 2005).

To explore social relations and social learning in the class from the perspective of the children²¹ the sociometric method was applied, whose data were collected with semi-structured individual interviews. In order to motivate the children the interviewer, who was one of the authors, Kalliope Vrinoti, played a game on the table with them, into which the interview was embedded²². All interviews were carried out during school time in the school and their duration was between 25 and 35 minutes. During this time the pupil had the permission to leave the class and to go to the room where the interview had to take place. The collection of the data took place in two stages, seven weeks after the beginning of the school year and seven weeks before the end of the school year²³. In the week before the first stage the interviewer visited the class and attended the lessons in order to become acquainted with the children and with school life during the breaks where she participated as participant observer in the children's games.

Concerning the reliability and validity of the data, which have been produced with the sociometric method, it is clear that some of the following and similar questions remain open. Is, for example, the choice of a classmate as "friend" by the interviewee really the expression of an already established close attachment to the child chosen? Is a choice an indication of a strong wish to establish a friendship or is it caused by a momentary psychic disposition? Would the interviewee the next day make the same or a different choice? We emphasize that by interpreting the data it should not be overlooked that the relations to classmates which the children express by making their sociometric choices could be expressions of just infantile wishes or of illusory perceptions of reality. However, even if this were so, we know that illusory wishes and perceptions occupy the mind of a child of this age like real existing entities (Petillon 1993:76).

To guarantee anonymity and confidentiality of personal data, the names of the children were replaced by codes of four letters, where upper case was used for boys' names and lower case for girls' names. For the same reasons, to guarantee the anonymity of the teachers the two classes were referred not by the teachers' names but by the arbitrary ancient Greek names "Polymnia" and "Terpsihori". Both classes had 20 pupils but in the Polymnia class four of the 20 pupils symbolized with the codes 'ioga' 'lume', 'mahr' and 'peel' have not participated in the interviews because their parents have not allowed them to participate. However, these children appear in the sociometric choices of other children, which did participate and did answer the sociometric questions.

2. The dynamics of social relations: "attraction" and "repulsion"

In this part of the paper the main findings concerning their interpersonal relations of the children will be presented as they emerge out of their sociometric choices. For the analysis of the sociometric choices the computer program Ucinet (Borgatti/Everett/Freeman 2002) has been used. The answers to each of the eleven questions were coded as the data of a separate socio-matrix and thus eleven socio-matrices have been produced in the electronic processing of the interview data. In this frame the results of the six most important questions for the analysis will be presented and discussed. The first two of

²¹ It was for us especially important to "catch" the ways the children interpret the affectively laden situation in which they do their choices, because in our theoretical frame the children are considered not as passive receivers of external stimuli and interventions, but as active subjects, which put their own meaning in the social objects of their relevant environment (Skinner et al. 1998: 299).

²² We have borrowed this special interview design from Hans Petillon's study (Petillon 1993: 35-39).

²³ For the details of the research procedure see (Vrinoti/Matsagouras 2005).

these questions concern positive choices expressing “attraction” (choosing a “friend” and a “bench neighbor”, see the formulation of the questions below). The next two questions refer to negative behaviors expressing “repulsion” (“pushing” and “beating”) one question refers to exclusion (“avoidance”) and the last refers to “leadership” (“leader”). Every socio-socio-matrix contains five basic elements of information, from which additional pieces of information can be deduced: a) the sex of the child making a choice, b) the sex of the child chosen, c) the number of choices a child made, d) the number of the choices a child received , and e) the order of preference of the choices made, e.g. whether another child was chosen as the best or the second-best friend etc.

2.1 “Attraction”: Choosing “friends” and “desk companion”

Positive relations have been identified with four questions among the set of the eleven questions but here only the findings produced by the two²⁴ already mentioned, most characteristic questions for the exploration of interpersonal attraction (“friend”, “bench neighbor”) will be discussed. To the first question (“friend”) the child was encouraged to name his/her friends without restriction in the number of choices. To the second question, on the contrary, the instruction was given to name exactly four children with which he/she would like to sit as close as possible in the classroom. During the interview the photographs of all pupils of the class were lying on the table and the interviewee by doing his/her choices had to point to the photographs of his/her best friends or of the children he/she like to sit close in the classroom.

1) *“Look at the photographs of your classmates on the table and tell me who are your friends beginning with your most loved friend”.*

2) *“... now show me the photographs of four children, with whom you like to sit together in the class”.*

On the basis of the answers given to these two questions at the beginning and at the end of the school year four socio-matrices have been produced for each class presenting the choices of “friends” and “desk companion” diachronically in order to be able to observe possible changes in this period. A summary view of the choices, which each child did and received at both times is given by the tables in the appendix followed by the corresponding sociograms and by the socio-matrices. Table I contains the summary data from class “Polymnia” and Table II those of “Terpsihori”. Table III contains data from both classes to facilitate their comparison.

An important conclusion concerning social life and learning in the school follows, among other findings, from the analysis of the data about the choices of friends: during the first four months of the first school year the majority of the school beginners face a great difficulty to form close friendships with their classmates. This fact is causing sadness and/or fear to them according to their own words (Vrinioti/Matsagouras 2005:..).

²⁴ The formulations of the other two questions are: “...with which of your classmates do you like at most to play together?” and “...to which of your classmates do you prefer at most to show your drawings?”

Table I (column “makes choice”) shows concerning the question about “friends”²⁵ that at the beginning of the school year from the 20 pupils of the class “Polymnia” only 3 children (XIER, akef, gief) were able to name each 3 friends, 16 children could name 2 friends and one child could name only one friend. The picture is similar in the class “Terpsihori”, where more than the half of the pupils (12 children) did name only 2 friends. Most children are able to overcome during the course of year the initial difficulty to find friends, which they face at the beginning, but not all children are in the position to cope with this problem. That for a percentage of the children this is a persisting problem is shown in the column “being chosen” and even more clearly in the column “mutual choices” at the end of the school year. Two extreme cases are the pupils DIDI, who was chosen by none at the beginning of the school year and only by two children at the end, and KANI who was chosen by 7 children at the beginning and by 8 children at the end. The total number of active choices made at the beginning was almost tripled at the end of the school year in both classes (42 vs. 121 in “Polymnia” and 37 vs. 90 in “Terpsihori”).

Beside the total number of active choices a more valid indicator for the amount of real friendships in the class is the number of reciprocated choices with similar order of preference. “Reciprocated” choice means, when each side puts the other side on the same order of preference, e.g. when each name the other as his/her “best friend”. In contradistinction, an example of mutual choice between two pupils with unequal orders of preference is the choice of LAXR ↔ miel. Whereas LAXR puts miel on the 3rd place of his 5-level preference scale, miel puts LAXR on the 6th place, i.e. the last place of her scale (socio-matrix 6).

The data of Tables I and II show that generally the number of all mutual choices (with equal as well as with unequal orderings) increased between the beginning and end of the school year: they doubled in the class “Polymnia” (12 vs. 25) and they almost tripled in the class “Terpsihori” (7 vs. 19). However, we find in both classes some children without any mutual choice at all: AKTH, DIDI, DMDI, XIER in “Polymnia” and KITZ, KRGE, LAXR, LUIA, MAGI in “Terpsihori” at the beginning of the school year. At the end of the school year there remain two children (DIDI, DIST) in “Polymnia” and one child in Terpsihori (LUIA) without any mutual choice.

The lack of mutual choices supports the assumption that in cases of unilateral choices of friends it is possible that the children chosen by another child as his/her friends are not his/her real friends but only his/her desirable friends. This is the case of DIST, who chose 2 friends at the beginning and 9 (!) at the end of the school year, whereas he was chosen by only one child at the beginning and by none at the end of the school year. Similar cases are the children DIDI, XIER και LAXR, LUIA, MAGI. These cases demonstrate that children without any mutual choices evidently have a difficulty to form attachments with other children. It seems however that, in addition, those children, who have only one

²⁵ In the analysis of the sociometric choices of the children in the two classes concerning their “friends” the fact was taken into consideration that some of these children were possibly known to each other before they came to the Grade School. It came out that from the 20 children in the “Polymnia” class only 5 children knew each other because they came from the same kindergarten, whereas the other 15 children came from 8 different kindergartens and they did not know each other neither from the kindergarten nor from their social environment. This picture is similar in the “Terpsihori” class, where the children came from 11 kindergartens. Hence “vertical continuity” as a factor influencing positively the transition from the kindergarten to the Grade School, i.e. that the children know each other before school start, was in both classes not given, since less than 1/3 of all children in both classes knew each other from kindergarten.

mutual choice with another child, face similar difficulties and remain often ‘encapsulated’ in an isolated dyadic relationship.

In the first case the difficulty of forming relationships leads to **isolated persons**, in the second case it leads to the formation of **isolated dyads**, which remain closed vis-à-vis the class. Such are the dyads GEGE↔DTSO, ilam↔geke in Polymnia and KAKO↔KAOR in Terpsihori at the beginning of the school year. Often, the one part of such an exclusive dyad, and sometimes both parts, have told the interviewer that they do not like to school, if *ego* knows that *alter* will not go to school at this particular day, and vice versa. A dyad is a special case of a clique. A clique is defined in Sociometry as a subset of persons within a group or the network, whose members choose each other and are hence characterized by direct and mutual relationships whereas they do not choose other members of the larger group (Jansen, 2003: 193). The minimal number of persons necessary for the formation of a clique is two; in that case the clique is a dyad.

On the level of the empirical data, real cliques deviate almost always from the theoretical definition of a “clique”; very seldom in empirical research a clique can be found which corresponds completely to the theoretical definition. In reality, the members of a subset of persons identified by the researcher as a clique have, on one side, not all mutual relations to each other and, on the other side, at least some of the members of the clique are related – they choose or are chosen – by members of the larger group not belonging to the clique. This means that in fact almost always there exist some loose relations between the members of the clique and the members of the larger group or network, which constitutes the immediate “environment” of the clique. However, the crucial condition for defining a subset within a larger group as a clique is that the “internal” relations of the clique members must be stronger in comparison to their “external” relations with the members of their “environment”, i.e. of the larger group.

Hence, the degree of directness of communication between the members of a clique is variable. This means that in sociometric analysis, by relaxing the criterion for the identification of cliques, i.e. by lowering the previously defined degree of the directness of communication, more cliques, in a weaker sense, can be identified in the data. In addition, it can be discovered that a small and highly cohesive clique is part of a larger but less cohesive clique (Jansen, 2003:). Modern computer programs for network analysis offer a wide range of possibilities to analyze cliques (Borgatti/Everett/Freeman 2002).

In the school class, the interaction and especially the directness of communication between all the pupils is a positive condition for the formation of strong interpersonal relations, through which the children develop attitudes and behaviors corresponding to their new collective identity as classmates and characterized by a spirit of cooperation, tolerance, pluralism and social responsibility. These are indeed some of the main educational targets formulated in the curriculum. Under these circumstances, of particular importance is to further a high level of connectivity among the members of the cliques but also – and particularly – between the members of different cliques.

The comparisons between the data of the two classes as well as between the data gathered at the two time points, at the beginning and at the end of the school year, give some interesting insights into the developments of the relations in the classroom. By comparing the two classes we see that in “Terpsihori” there is a greater number of cohesive cliques in which a larger number of children participates than in “Polymnia”.

Consequently, in “Terpsihori” the number of isolated children not participating in any clique is smaller than in “Polymnia”.

Concerning the diachronic comparison, it is clear that that the relations became in end of the year more direct and close than they were in the beginning, as it was rather expected. A main finding is the marked segregation of boys and girls forming their own separated cliques. There are some differences between the two classes concerning sex as factor influencing the sociometric choices of the children. The class “Polymnia” is an outstanding example for extreme segregation of cliques along sex lines. We see in the beginning of the school year two mutually exclusive cliques of boys and girls with no one connecting member between them (Sociogram 1). There is no heterosexual choice with the exemption of only one mutual choice of DIST↔dika and the unilateral choice DIST→elma. This exemption however does not change the sex-segregated structure of the class. The case of DIST, who is embedded into the clique of the girls, with no relation at all to the clique of the boys is rather “atypical”.

At the end of the school year there is some attenuation of the previously highly rigid sex-segregation and we observe some communication between boys and girls, but the “cleavage” along sex lines is still clearly observable (Sociogram 5). Six heterosexual choices can be found in the data of this sociogram, four of them on the part of the girls and two on the part of the boys: dema→GEGE, dema→AGXR, gief→AGXR, elma→AGXR, KANI→gief, KANI→dema. No one of these choices is mutual. However, despite of a slight increase of heterosexual friendships, the tendency of sex-segregation remains stronger in relation to the structure evolving during the year in “Terpsihori”.

On the contrary, we observe in “Terpsihori” a greater number of heterosexual choices concerning “friends”. At the beginning of the school year there are 4 heterosexual choices one of which is mutual: KAZA→miel, LAXR→kome, beel→KAKO, miel↔KINI. At the end of the school year there is a six-fold increase of the number of heterosexual choices, from 4 to 24. Among them 3 are mutual, in which the same girl participates: KINI↔miel, KAZA↔miel, LAXR↔miel.

The analysis of the choices concerning the “bench neighbor” shows by and large a similar picture with one difference caused by the different instruction. In answering the question concerning their “friends” the children were free to name as many friends as they liked. In contradistinction, in answering the question concerning the “bench neighbor” they had to choose exactly four classmates by order of preference. This “forced choice of four” has clearly limited the spontaneity of the children in doing an active choice. However, the order brought about by the number of choices received (=elected as “bench neighbor”), which is expressing individual differences in *attractiveness* as “bench neighbor”, is the same as in the case of “friend”: those children, who received many choices and are ranging high as desirable “friends”, range also high as desirable “bench neighbors”. The same is true on the opposite side of those occupying low places in the order of preference.

The comparison of the two classes concerning the choices, which refer to the “bench neighbor” shows again that whereas sex-segregation is stronger and lasting until the end of the school year in “Polymnia”, it is weaker and tends rather to disappear in “Terpishori”. More precisely, in “Polymnia” there are 5 heterosexual choices at the

beginning²⁶ and 5 at the end²⁷ of the school year, all of them on the part of the boys. A special case is DIDI who has chosen only one boy and three girls, one of which is ranging highest in his order of preference (Sociograms 5, 6 and 7, 8).

In contradistinction, in “Terpsihori” there are 16 heterosexual choices at the beginning²⁸ and 13 at the end²⁹ of the school year. Most of them are unilateral with the exemption of two (KINI↔kome, KINI↔miel), one of them at the beginning and one at the end of the school year. From the 16 heterosexual choices at the beginning, 11 choices are made by the boys and 4 by the girls. From the 13 heterosexual choices at the end, 7 choices are made by the boys and 5 by the girls. For both classes, but more for “Terpsihori”, the finding is remarkable, since it was not expected that the boys are more open towards heterosexual choices in the class than the girls (Vrinnioti/Matsagouras, 2005:).

2.2 “Repulsion”: ‘Pushing’, ‘Beating’, ‘Avoiding’

The negative interpersonal relations have been explored with six questions, three³⁰ of which have been answered most frequently. These 3 questions will be discussed in the present frame. In view of a lasting discussion in the pedagogical literature about the usefulness of negative questions for the identification of problems in the classroom, we should emphasize that we found that the negative questions in our research have been proved to be particularly useful because they have led to the discovery of latent aspects of problematic relationships, which were not discovered with other questions. To avoid suggestive questions pointing to some negative relationships, which the child has possibly not experienced at all (e.g. “Tell me who is pushing you?” Perhaps nobody!), the negative questions were posed as part of a procedure, in which a picture on a card presenting an aggressive behavior like “pushing” was shown to the child. Those children, who had actually experienced this behavior in their own class, answered spontaneously, often before the question was posed to them, and described the event and the classmate(s) acting in that way.

The respective questions were posed in the following formulations:

1) *We see here two children. What are they doing? Have you seen children from your class pushing other children? Who are they? Have you been pushed by another child from your class? Who is that child or children? (‘Pushing’).*

2) *We see here two children. What are they doing? Have you seen children from your class beating other children? Who are they? Have you been beaten by another child from your class? Who is that child or children? (‘Beating’).*

²⁶ These are: DIDI→dema, DIDI→dika, DIDI→atal, KANI→dema, DIST→apso

²⁷ These are: KANI → dema, KANI→ geke, KANI→ gief, GRNI→dema, DIST→elma.

²⁸ These are: KAKO→pama, KRGE→pama, KRGE→kome, KAOR→miel, KAOR→prma, KAZA→miel, KAZA→pama, KAZA→kome, LAXR→miel, LAXR→mahr, KOGE→pama, miel→KINI, beel→KAKO, kome→LAXR, KINI↔kome

²⁹ These are: KRGE→kage, KRGE→kome, KOGE→pama, KAZA→miel, LAXR→mahr, LAXR→pama, LAXR→lume, KINI↔miel, pama→KRGE, pama→ KINI.

³⁰ The other three are: 1) “...are there children in your class, which quarrel often because they insist to have the same things in the same time?” 2) “...did any child denounced you ever to the teacher? Did you ever denounce another child to the teacher?” 3) “...is any child in your class, which the other children are ridiculing?”

3) *What are these children doing? Is there any child in your class with whose company you don't like and with whom you don't like to play at all? Who is that child or children? Why you don't like him/her?* (“Avoiding”).

A summary of the data about negative choices at the beginning and at the end of the school year in the two classes is presented in Table III, at which the reader should look to find the cases discussed next.

A general finding arising from the answers to the question concerning “pushing”, is that the boys behave more aggressively and that their aggression is increasing during the first school year in both classes. This finding is certainly not new, but it is highly important for the school life of the beginners and for the formation of their early experiences. More particularly, in both classes at the beginning and at the end of the school year all children with the exemption of three in “Polymnia” (XIER, apso, elma) and one in “Terpsihori” (beel) had named at least one classmate who “pushes” the others. These negative references increase, as already mentioned, between the beginning and the end of the school year, from 25 to 42 in “Polymnia” and from 30 to 41 in “Terpsihori”.

Two aspects are relevant in the diachronically increasing aggression. Firstly, the number of the children behaving aggressively is increasing; more children, who have not been aggressive at the beginning, start to imitate the aggressive behavior of the others during the year. Secondly, the same children, who are characterized as behaving aggressively at the beginning of the school year by only some of their classmates, are characterized at the end of the school year as behaving in that way by more children. This means that also the number of the children, who become objects of aggression is increasing.

The boys, who receive the most negative choices are XIER in “Polymnia”, who got 25 at the beginning and 10 at the end of the school year out of a total of 42 negative choices and KAKO, in “Terpsihori”, who received 12 out of 30 at the beginning and 10 out of 41 at the end of the year. These boys are followed, concerning the number of the negative choices received, by AKTH, DMDI, DIST in “Polymnia” and LAXR, KAOR, KAZA in “Terpsihori” (Table III, “Pushing”, columns “choosing”, “chosen”, “beginning”, “end”). From the explications given by the children in the open answers is inferred that among the boys “pushing” often replaces verbal communication as a means to resolve daily conflicts and to decide things in other routine situations such as e.g. who will be the first in the line formed on the playground before the morning prayer etc.

With a few differences, similar conclusions can be drawn from the answers to the question concerning “beating”, which is closely related to the previous question concerning “pushing”. In the second as in the first case, there are some children, which are mentioned by the majority of their classmates as those who “beat” mostly the others. However, despite the fact that the children, which “beat” the others are less numerous than the children, which “push” the others (42 vs. 25 in “Polymnia” and 41 vs. 16 in “Terpsihori”) at the end of the school year) the common finding is that at the end of school year more children say that they are “pushed” and “beaten” by the same “aggressors”. This means that the aggressive behavior of those children identified by the others as the main “aggressors” has increased with the consequence that they exhibit this behavior towards more classmates at the end than at the beginning of the school year³¹. Thus, in “Polymnia” the negative choices referring to “beating” have tripled (from 8 to

³¹ The reasons for this increase of aggressive behavior will be examined in another paper for it is an important negative finding, which is relevant for educational practice and theory.

25) without, as already said, a corresponding increase in the number of the “aggressors” whose number has increased from 3 to 7 (Table III, “Beating”, columns “received choice, beginning / end”). Two rather extreme cases are XIER, who was accused by 9 children that he has beaten them, and DIST, who was named by 5 children. The same is true of KAKO and LAXR. Concerning the sex of the subject, which “received choice”, the data show clearly that the girls are not mentioned as “beaters” with the exemption of ioga and pama, which have been mentioned once (Table III, “beating”, column “received choice”).

The question concerning “avoiding” was introduced to find out whether there are isolated pupils in the class, and if so, to explore who avoids whom in the daily communication and why. The first conclusion inferred from the data concerning “avoiding” (Table III) is that all children except four in “Polymnia” avoid at least one child by saying that they don’t like to play and they don’t like the company of that particular child (children) either at the beginning or at the end of the school year or at both times. The “avoided” pupils are in their large majority boys. The proportion of those “avoiding” others and those being “avoided” by others at the beginning and at the end of the school year is a particularly important indicator of the cohesion of the class. From the 20 pupils of the “Polymnia”, 7 children have said that they avoid 6 children at the beginning of the school year and 15 children avoided 10 children at the end. Similarly, from the 16³² pupils of the “Terpsihori” 15 children avoided 14 at the beginning and 14 children avoided 9 children at the end of the school year. In “Polymnia” the number of those avoiding others between the beginning and the end of the school year is increasing (from 7 to 15); the same is true of the number of those being excluded (from 6 to 10). In “Terpsihori”, on the contrary, the number of those excluding others remains almost constant (from 15 to 14) whereas the number of those being excluded is decreasing (from 15 to 14). Some children are avoided from only one child, whereas others are avoided from more children. In “Polymnia”, at the end of the school year the largest numbers of negative choices (“avoiding”) are concentrated on XIER (9 choices), AKTH (7), DIST and DMDI (5). In “Terpsihori” the corresponding numbers of negative choices are LAXR (8), LUIA (6), following by KAKO (2), KITZ (2), and prma (2).

The most often mentioned reasons for avoidance, are the following: a) aggressive behavior of the avoided child, b) authoritarian behavior (“he will always be the boss”, “he will that we play always his game”), c) not following the rules, d) belonging exclusively to one clique (“I don’t like him/her, because he/she is playing always only with his/her group). Concerning the first, aggressive behavior, the data about “pushing” and “beating” are consistently with this accusation: the children avoided frequently by others are precisely those, which received also the most negative choices as “pushers” and “beaters”. A remarkable exemption is LUIA, who was avoided by 2 children in the beginning and by 6 children at the end of the school year, although he has not received many negative choices concerning “pushing” and “beating”. Another exemption on the opposite side in relation to LUIA is KAKO, who, despite his highest scores in “pushing” and “beating”, does not receive a corresponding number of negative choices in “avoiding”. He is avoided only by 3 children at the beginning and by 2 children at the end of the school year. This acceptance of KAKO by his classmates despite his extremely

³² As already mentioned, the “Terpsihori” class has also 20 pupils, but 4 of them were not allowed by their parents to participate in the research.

aggressive behavior can be explained, as we shall see below, with his generally leading role in the class.

3. Leadership positions in the informal structure of the class

An important fact influencing the early experiences of social life and learning of the school beginners in the class is whether there exists or not in the network of interpersonal relations of the pupils an informal structure of leadership positions. The fact, in other words, whether there are some children in the class which are perceived and recognized by most of their classmates as “leaders”. This dimension of behavior was addressed with the next question, which was posed by showing the children a drawing presenting a child ahead of a group of children, which “followed” him:

What do you see on this card? What are these children doing? Are there children in your class, which are doing the same as the child apart of the others in this drawing? Look at the pictures of your classmates and tell me whether there is a child ...(If yes:) Which child is it? (“Leader”)

It should be emphasized here that with this question was not intended to find out whether the interviewee accepted a classmate as a leader, but whether he/she perceived in the network of interpersonal relations *leading positions* and whether he/she perceived one or more children who play a leading role – influencing the others etc. – in the class. If the interviewee has not recognized the child apart of the others in the drawing as a leader and has not used explicitly the word “leader”, the interviewer did not mention this word in the remaining part of the interview. With the exemption of three³³ children (2 in “Polymnia” and one in “Terpsihori”) the other children, which answered the question, have said explicitly or by using an equivalent description that “this child acts as a leader” or “this child is a leader and tells the others what to do” or “I see that the children are following the leader”. Concerning the meaning of the concept “leader”, which the children have used, we got some illuminating explications in the answers to the interviewer’s next question: “What is a leader doing?” Most answers pointed to normative or antagonistic or aggressive elements of leadership such as e.g.

“The leader tells the others what they should do, like our teacher tells us”,

“The leader tells that they should play football and win”,

“The leader gathers his group and fights against the enemies”,

“The leader gathers his friends to beat the others”.

A very seldom but remarkable answer was given by one boy and one girl in “Polymnia”: “The leader protects the others against the bad guys”. We consider this answer as very important because it assigns the opposite meaning to the concept of a “leader” in comparison with the other answers and it is a fruitful example for a semantic analysis of this concept. Out of the divers and in part very different meanings, which the children have associated with the concept of a “leader”, the profiles of different types of leaders emerge as well as different profiles of their followings, “commanded” by these leaders.

³³ Each of these three children has given a different description of the drawing: a) “this child is running ahead and letting the others behind it”, b) “this child is quitting the game because it is angry”, c) “this child has won the running and the other children are running behind it”.

These differences were found in the explications the children gave in answering the question concerning what the leader does as we shall see below.

From the answers to the question about the “leader” (socio-matrices 9, 10, 11, 12) a basic difference is emerging between the pupils of “Polymnia” and of “Terpsihori” concerning their perception of *leading positions in the informal structure of the class*. In “Polymnia” at the beginning of the school year half of the pupils had not perceived any “leader” or “leaders” in the class and did not chose a classmate as a leader. The other half (5 boys and 5 girls) has chosen 7 different leaders (3 girls and 4 boys). This picture remains almost unchanged until the end of the school year concerning the numerical relation between the “choosers” and the “chosen”; it changes however concerning the numerical relation between the sexes. Eleven children (6 girls and 5 boys) have chosen 8 leaders, among them one girl and 7 boys (Sociograms 9, 10). In this class half of the children answered that “we have no leader” or “our teacher is our leader”. The other half was split into a number of dyads and triads, each of which chose a different child as “leader”³⁴. In addition, the chosen “leader” changed according to the game they played, i.e. for different games different leaders were chosen. Mostly, the respective “leader” had to explain to the members of the small group how to play a new game or the “leader” acted as a protagonist in a role, which was ascribed to him by the others after some “co-optations”. In other cases every player adopted temporary the role of the “leader” in a certain game (such as e.g. the game of KANI or the game of dema etc.). It was thus agreed between them when they would play whose game and who would be the “leader”.

In contradistinction, in “Terpsihori” all children save one (kage) at the beginning as well as at the end of the school year were firmly convinced that in their class there existed “leadership positions”, which were occupied by a “strong leader” with his friends. The existence of this particularly stable conviction emerged out of the explanations, which the children gave in order to justify their choice of the “leader”. All children with the exemption of one at the beginning (KAOR) and two at the end (KAOR and beel) have chosen at both times the same boy, KAKO, as the “leader” (Sociograms 11, 12). For all children who chose KAKO this choice was undisputable and exclusive – KAKO was for them the one and only leader in the class (!) – with the exemption of 2 kids (miel, beel), for whom KAKO was their second choice.

The impressively stable sociometric status of KAKO during the whole first year is possibly related to a specific type of “leader”, which KAKO incarnates in the eyes of the other children and especially of the boys. Whereas he as the “leader” exhibits often a particularly aggressive behavior, as we saw above in connection with the negative choices received, he has beside his physical strength, also the ability to dominate psychologically the other children. He is thus in the position to play the main role as a “broker” in the resolution of conflicts which emerge between several groups and cliques as well as between individual children. These abilities of KAKO cause on, one side, protest but on the other side also admiration on the part of his classmates, on which he is indeed exerting strong influence. He is thus creating the firm impression that anybody who is in good terms with him is protected through his relation to KAKO against attacks from others and that he enjoys also high respect in the class, “since KAKO with his friends defeat all the others”,

³⁴ Thus, e.g. AGXR receives 3 choices and KANI 4 choices.

“since KAKO and his friend KAOR tell the others which positions they should take on in playing football in order to win always”,
as some of his classmates answered characteristically, sometimes with feelings of admiration and sometimes with feelings of discomfort.

4. Conclusions

To recapitulate briefly, the aim of the present case study in two first grade classes in a public school of Thessaloniki was to analyze how the network of interpersonal relations of the school beginners is formed. The study was mainly focused on the social experiences and learning of the beginners in the first school year. To analyze the social relations of the beginners the sociometric method was used whereas the sociometric data were collected at the beginning and at the end of the school year.

With the use of the sociometric method the two classes have been analyzed as micro-systems of social interaction consisting of networks of positions and roles. The data of each class produced by the sociometric choices of the children have been compared with the corresponding data of the other class to identify differences and similarities between the classes. In addition, the comparison of the data collected at the beginning with the data collected at the end of the school year offers the possibility to discover diachronic changes, which happened during the first school year. The findings of the study are not representative for the whole population of the school beginners but they are indicative for the ways how the school beginners interact and form their early social relations in the class, with the concomitant learning and experiences emerging out of these relations. (Petillon:1993)

The searching for friends among the classmates in the course of the formation of the new group is a major concern for the beginners, which occupies them from the first week of the school year and motivates their behavior. The main experience of about one third of the children during the first two months is that there is not enough time and chances in the school to become attached to other boys and girls. That the beginners face a real difficulty in this respect is inferred from the small number of choices of “friends” and from the even smaller number of bilateral choices in the beginning; a rather extreme case in this respect are the children with no bilateral choice at all (Table I and II). To the same direction points also the fact that two months after the start of the school year about one third of the beginners did not know even the names of half of their classmates. This situation was improved during the school year for the majority of the children, with some individual exemptions of children, which continued to face difficulties in their searching for close friends.

The number of heterosexual choices of friends indicates the extent to which boys and girls have the chance to establish mutual friendships and to get common experiences from school life. Despite the fact that the number of heterosexual choices is very different in the classes “Polymnia” and “Terpsihori”, there is a clear tendency for segregation of choices of friends along sex lines at the beginning of the school year. Also, despite a slight weakening of this tendency during the year, it is still strong until the end of the year. Thus, separated cliques of boys and of girls without connections – or with a few loose connections – between them survive all over the year. It was remarkable and rather unexpected that the boys appeared to be more “open” concerning heterosexual choices of friends than the girls (Sociograms 1,2,3,4,5,6,7,8). Frequent reasons given by the children

to explain the sex-segregation were typically that “the boys don’t play with girls” or “the girls play their own games and the boys their games”. The sex-segregation of activities and games on the playground of the school was clearly confirmed by the observations of the interviewer undertaking participant observation during the first stage of the research and later during the interviews. Very seldom did she observe boys and girls playing together a common game. Under these conditions it is obvious that the existing chances for interaction between boys and girls during the first school year are minimal. Hence, in view of this marked sex-segregation of activities, the prospects of a common social life and experiences shared by boys and girls are negative.

The aggressive behavior of the boys, mostly against themselves and less against the girls – with whom they anyway don’t interact much – is a finding, which arises out of the negative sociometric choices and of the corresponding verbal statements of the children in the semi-structured interviews. The negative “lessons” for social life and learning emerging out of the children’s participation in the – segregated – activities of the “hidden curriculum” are impressive. Not only the number of children behaving aggressively was increasing between the beginning and the end of the school year, but also the number of those being the objects of aggressive behavior of others was increasing too (Table III).

The number of children avoided as friends and as players is an informative indicator for the existing structure of relations and for the cohesion of the class. The fact of “avoidance” or “exclusion” of some classmates by others forms also the experiences from the social life and learning in the class. In both classes all children save four in “Polymnia” has excluded at least one other child from their company and from their games either at the beginning or at the end of the school year or at both times. The children excluded are in the large majority boys.

The most often mentioned reasons for avoidance, are: a) aggressive behavior, b) authoritarian behavior (“he will be always the boss”, “he will that we play always his game”), c) not following the rules, d) belonging exclusively to one clique (“I don’t like him/her, because he/she is playing always only with his/her group).

Those children, who constantly concentrate upon themselves a large number of negative choices and, correspondingly, a small number of positive choices because of their aggressive behavior face particularly the danger of marginalization (Table III).

Finally, an important factor influencing the early formation of attitudes and respective behaviors in the context of interaction in the class, is the existence – or, on the contrary, the absence – of an informal hierarchical structure of leading positions. Whereas in “Terpsihori” the children get the experience that in their class there exists an informal structure of leading positions, which are occupied with a remarkable diachronic stability by a classmate surrounded by a small clique of his close friends, the situation is completely different in “Polymnia”. In “Polymnia”, on the contrary, the children get the experience that the role of a “protagonist” is neither necessary in all activities nor should this role necessarily be occupied constantly by one and the same individual. In “Polymnia” there was a frequent change in the occupation of the role of the leader after reaching consensus in negotiations among the classmates concerning who is most competent for this or that game or activity.

In addition, concerning the *qualities* required for the occupation of the position of the leader, it seems that two different reference systems are latently operative. Whereas

from the point of view of the majority of the boys verbal and physical superiority in fighting with others are decisive for being able to occupy the leader position, from the point of view of the majority of the girls the most desirable quality is communicative behavior and expression of feelings.

Finally in closing our paper we would like to formulate two very general conclusions.

Firstly, the school class as a micro-system of social interaction does not offer an equal opportunity to all its new members to interact and to find the place, which suits to him/her, in the course of the formation of the new group of classmates during the first school year. Secondly, the early experiences the beginners get in the course of their participation in the social life of their class vary considerably between classes depending on idiosyncratic factors and on different behavioral models admired and imitated by the majority of the children, which determine the social dynamics of the interaction process.

We believe that the wealth of the sociometric data and of the open answers given in the semi-structured interviews is not exhausted in the present stage of our analysis. Many more analyses of these data are possible depending on alternative theoretical perspectives and concepts, which can serve as guiding principles on the way to a deeper understanding of the interaction process in the class.