



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ:
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

**ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ
ΙΩΑΝΝΑ ΜΙΚΡΟΓΙΑΝΝΑΚΗ**

**ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΝΙΚΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΣ**

ΑΘΗΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2012

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ερευνητικός Σύμβουλος

Νίκος Παναγιωτόπουλος

Μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης

Εμμανουήλ Αποστολάκης

Μιχαλίνος Ζεμπύλας

Περίληψη

Η συμβολή του γλωσσικού κεφαλαίου, ως θεμελιώδους μέρους του πολιτιστικού κεφαλαίου, στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων στον εκπαιδευτικό θεσμό έχει ερμηνευτεί και υποστηριχτεί σε πολύ μεγάλο βαθμό από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την Κοινωνιογλωσσολογία εδώ και πέντε δεκαετίες. Ωστόσο, όλα δείχνουν ότι τα πορίσματα αυτών των επιστημονικών κλάδων, αν και έχουν άμεσο αντίκτυπο και εφαρμογή στο χώρο του σχολείου, δε διαχέονται στους βασικούς αποδέκτες, τους εκπαιδευτικούς. Ο σχολικός θεσμός μέσω των φορέων του, των εκπαιδευτικών, εξακολουθεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως γνώμονα για να μετρήσει επιδόσεις, να αξιολογήσει στάσεις και συμπεριφορές και να αποδώσει τίτλους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του την άνιση, πλην καθοριστική σε υπερθετικό βαθμό, γλωσσική κληρονομιά των μαθητών/τριών. Ως εκ τούτου, οι κοινωνικές διαφορές μεταφράζονται σε αντίστοιχες σχολικές, οι οποίες νομιμοποιημένες μέσω των σχολικών τίτλων ορίζουν εκ νέου κοινωνικές διαφοροποιήσεις, που «ως εκ θαύματος» ή «φυσικά» αντιστοιχούν στις πρωταρχικές, γενεσιουργές ανισότητες. Δεδομένου, λοιπόν, ότι η σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα εξακολουθεί να μετρά υψηλά ποσοστά στις εκπαιδευτικές έρευνες, η διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των ελλήνων δασκάλων για το ρόλο της γλώσσας στη σχολική επίδοση μέσα από το πρίσμα του κοινωνιολογικού βλέμματος παραμένει επίκαιρη.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας εστιάζουν στην ανάδειξη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση του γλωσσικού κεφαλαίου με την επίδοση, καθώς και στις απόψεις τους για την συντηρητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού θεσμού και του ρόλου που οι ίδιοι καλούνται να υπηρετήσουν. Η μεθοδολογία που προτείνεται χρησιμοποιεί τις δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα που δίνει ο σύγχρονος συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό, η έρευνα διαρθρώνεται σε τρία επάλληλα μέρη. Τα ποσοτικά δεδομένα που προκύπτουν από τις δύο επιμέρους έρευνες με ερωτηματολόγια στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς στοχεύουν στην ευρεία θεώρηση του θέματος στη σημερινή πραγματικότητα. Αυτά στη συνέχεια χρησιμοποιούνται και συνδέονται οργανικά με το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των εις βάθος ποιοτικών συνεντεύξεων που ακολουθούν και αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, ώστε να μελετηθούν στην ολότητά τους οι παγιωμένες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως υποκειμένων που διαμορφώθηκαν και αναδιαμορφώνονται συνεχώς εντός των

επιδράσεων του σχολικού πεδίου του οποίου είναι παράγωγα. Τέλος, η σφαιρική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αγνοούν ή να παραγνωρίζουν τη σοβαρότητα που ενέχει η σύνδεση της γλώσσας του παιδιού ως οικογενειακής καταβολής με την επιτυχία ή αποτυχία του στο σχολικό σύστημα, παρόλο που μπορούν να την επικαλούνται και να την περιγράφουν επαρκώς. Έτσι, η αγνόηση ή η παραγνώριση αυτή καθαυτή φαίνεται να συμβάλλει στην εδραίωση του σχολείου ως συντηρητικού μηχανισμού και να επιτείνει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.

Abstract

The contribution of linguistic capital, as a fundamental part of cultural capital, to the persistence and reproduction of inequalities in education, has been explained and sustained to a major degree by the Sociology of Education and Sociolinguistics in the course of the last five decades. However, all indications point to the fact that, although they have direct impact and application in school, the conclusions of these disciplines have not been diffused among the basic recipients, the teachers. The school, through its representatives, the teachers, is still using language as a measure in order to determine performance, to evaluate attitudes and behaviors and to award degrees, without taking into consideration the unequal, but decisive to a major degree, linguistic heritage of the students. Consequently, the social differences translate into corresponding educational differences which, validated by school degrees, perpetuate social differentiations, which “miraculously” or “naturally” correspond to the fundamental, original inequalities. School failure of children coming from lower social classes continues to be high in percentages in educational research. Therefore the investigation of perceptions and attitudes of Greek schoolteachers regarding the role of language in school performance seen through the lenses of sociology remain of great interest today.

The basic investigative questions of this paper focus on pinpointing the attitudes and perceptions of teachers regarding the relation between linguistic capital and academic performance. They bring forth the teachers’ opinions about the role of the school as a conservative and reproductive of this mentality institution and the role they are called to play in it. The proposed methodology makes the most of the advantages provided by the modern combination of quantitative and qualitative data available today. For this reason, the research is structured in three consecutive parts. We gave questionnaires a) to students and b) to their teachers. The quantitative data that resulted from this two-pronged research

aim at a wider evaluation of the subject within current reality. These data are then associated with and related to the planning and implementation of the in-depth qualitative interviews which follow and are the major part of this thesis, in order to study in a more complete fashion the fixed attitudes and perceptions of the teachers as professional individuals who are shaped and reshaped inside the same school system that created them.

Finally, the overall assessment and analysis of the collected data shows that the teachers appear to ignore or to overlook the importance of linguistic heritage of the child as a factor of his/her success or his/her failure in the school system, even though they use it as an excuse and they can describe it sufficiently. Therefore ignorance or oversight of this fact appears to contribute to the establishment of the school as a mechanism of preservation of established attitudes which further strengthen the reproduction of social inequalities.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
1 ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	13
1.1 Τι είναι γλώσσα.....	13
1.2 Ο ρόλος του οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος πάνω στην πρώιμη μάθηση: επεξεργασμένος και περιορισμένος γλωσσικός κώδικας.....	17
1.3 Γλώσσα και εκπαιδευτικό σύστημα.....	23
1.4 Σχήματα αντίληψης των εκπαιδευτικών: δομούσες και δομημένες δομές.....	29
2 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	37
2.1 Επισκόπηση σχετικών ερευνών.....	37
2.2 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	42
2.3 Στόχος της έρευνας.....	44
3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
3.1 Ποσοτική προσέγγιση.....	48
3.1.1 Το ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/τριες.....	48
3.1.2 Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς.....	52
3.2 Ποιοτική προσέγγιση: οι εις βάθος συνεντεύξεις.....	54
3.2.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή των εις βάθος συνεντεύξεων.....	57
3.2.2 Δεοντολογικά ζητήματα των εις βάθος συνεντεύξεων.....	62
4 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	64
4.1 Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τους μαθητές/τριες.....	64
4.1.1 Η επίδοση των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο.....	65
4.1.2 Διαφορές των δημοτικών σχολείων ως προς την επίδοση.....	69
4.1.3 Οικογενειακή προέλευση και επίδοση.....	70
4.2 Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τους εκπαιδευτικούς.....	79
4.3 Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας.....	89

4.3.1	Η σχέση της γλώσσας με την επίδοση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	89
4.3.2	Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.....	92
4.3.3	Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών.....	96
4.3.4	Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολείου στην συντήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων.....	101
5	ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	106
5.1	Γλωσσικό κεφάλαιο και σχολική επίδοση.....	107
5.2	Η αγνόηση ή/και η παραγνώριση του ρόλου της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	118
6	ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ.....	125
	Προβληματισμοί που μπορεί να γίνουν προτάσεις.....	125
7	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	131
8	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	139
8.1	Α΄. Ερωτηματολόγιο μαθητών και αποτελέσματα.....	139
8.2	Β΄. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών και αποτελέσματα.....	178
8.3	Γ΄. Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.....	197

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*Η εκπαίδευση επηρεάζεται απ' όλους
τους κοινωνικούς τομείς, αλλά είναι ο μόνος τομέας
που μπορεί να επηρεάσει όλους τους κοινωνικούς τομείς.*

*Και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταλάβουν
ποια είναι η ιστορική αποστολή τους
σε αυτές τις τρομακτικές περιστάσεις*

Paulo Freire

Πρωταρχικό και καθοριστικό ερέθισμα για την παρούσα ερευνητική εργασία αποτέλεσε ο προβληματισμός που έχει αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σχετικά με το πολυδιάστατο ζήτημα της ανισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση. Είναι θέμα αιχμηρό με ποικίλες ερμηνείες και προεκτάσεις και έχει αποσπάσει το ενδιαφέρον των ειδικών επιστημόνων και των θεωρητικών της εκπαίδευσης. Κατά καιρούς, θεωρητικές απόψεις και εμπειρικές μελέτες απέδωσαν τα αίτια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε σε κληρονομικές καταβολές είτε στο κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσεται και διαμορφώνεται το άτομο είτε στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση αυτών των παραγόντων (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2005). Επίσης, αίτια αποδίδονται στις διαφορετικές προσδοκίες των δασκάλων από τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, ενώ άλλες έρευνες συνέδεσαν τη σχολική επίδοση με την ευφυΐα, γεγονός που παραπέμπει επίσης στο θέμα της κληρονομικότητας ή της επίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος (Φραγκουδάκη, 1985).

Έξχωριστη θέση στην ανάλυση και ερμηνεία των ανισοτήτων στην εκπαίδευση κατέχει το έργο των γάλλων κοινωνιολόγων Pierre Bourdieu και Jean Claude Passeron οι οποίοι αναδεικνύουν και προβάλλουν την καθοριστική επίδραση του κληρονομημένου από την οικογένεια πολιτισμικού κεφαλαίου στη σχολική επίδοση δίνοντας έτσι τα εργαλεία για μια καινούρια θέαση του κοινωνικών σχηματισμών. Έτσι, οι μαθητές που κατέχουν υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο και εκείνοι που δε διαθέτουν τα αντίστοιχα «κληρονομημένα» εφόδια αντιμετωπίζονται ως «ίσοι» μέσα στην πιο μεγάλη ανισότητα, αφού ο σχολικός θεσμός αν και έχει από όλους τις ίδιες απαιτήσεις σε δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές, πολλές απ' αυτές δεν τις διδάσκει συστηματικά καθώς τις θεωρεί φυσικές και δεδομένες (Bourdieu & Passeron, 1996). Ταυτόχρονα όμως, επικαλούμενος το

«αντικειμενικό» της αξιολογικής κρίσης νομιμοποιεί την κατάταξη στην κοινωνική ιεραρχία μέσω των σχολικών και πανεπιστημιακών τίτλων που διανέμει, δηλαδή, «μεταμορφώνει κατά τρόπο ανεπίληπτο, αυτούς που κληρονομούν σε άτομα που αξίζουν» (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ.39). Στο παραπάνω πλαίσιο, η χρήση της επίσημης γλώσσας για όλους, αν και είναι οικεία ως γλωσσικό κεφάλαιο μόνο στους κληρονόμους, αποτελεί από τη μια βασικό μηχανισμό προώθησης των παιδιών της κυρίαρχης τάξης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ, από την άλλη, γίνεται το μέσο για τον αποκλεισμό των παιδιών που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, αφού η δυσκολία αυτών των μαθητών να κατανοήσουν τη σχολική γλώσσα και να συλλάβουν τα πολιτιστικά της μηνύματα γίνεται αντιληπτή από τους δασκάλους αλλά και από τους ίδιους τους μαθητές ως φυσική ανεπάρκεια (Bourdieu & Passeron, 1990)

Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, με την ενεργό συμμετοχή του σχολείου, καλλιεργείται η ιδεολογία του «φυσικού χαρίσματος», το οποίο, όμως, συμβαίνει να εμφανίζεται μονομερώς σε όσους έχουν ανώτερη κοινωνική προέλευση¹, ενώ με τη συμβολή του σχολικού θεσμού γίνεται αντιληπτό ως τέτοιο κυρίως στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Bourdieu & Passeron, 1966, σ. 106). Πιο συγκεκριμένα, ο Bourdieu τονίζει ότι οι λαϊκές τάξεις δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν τους αντικειμενικούς νόμους σύμφωνα με τους οποίους μεταβιβάζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο, με αποτέλεσμα να εμπαίζονται ιδιαίτερα από το σχολικό σύστημα με την προσκόλληση στο μύθο του χαρίσματος και, κατ' επέκταση, στο μύθο της ανόδου μέσω του σχολείου, της σχολικής δικαιοσύνης και της ισότητας στη διανομή των θέσεων ανάλογα με τους σχολικούς τίτλους. Και, καθώς οι λαϊκές τάξεις δεν έχουν συνείδηση των μηχανισμών, δεν μπορούν να παραγάγουν τον αντίθετο προβληματισμό, που θα οδηγούσε στην αποκάλυψη της λειτουργίας της εξαπάτησης μέσω της ιδεολογίας ενός «χαρίσματος», που στην πραγματικότητα δεν είναι τίποτα άλλο παρά το αποτέλεσμα μιας εξοικείωσης που αναπτύσσεται μόνο σε εκείνους για τους οποίους ο κόσμος της επιστημονικής κουλτούρας είναι ο γενέθλιος κόσμος τους (Bourdieu & Passeron, 1990).

Συμπληρωματικά και ενισχυτικά στους παραπάνω συλλογισμούς έρχονται οι μελέτες του Basil Bernstein για τη γλώσσα και το ρόλο που της «επιφυλάσσεται» εντός του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία μοιάζει να

¹ Όπως παρατηρούν οι Bourdieu & Passeron (1996), θα μπορούσαμε να δεχτούμε ότι κάποια παιδιά έχουν «έμφυτες» ικανότητες, ωστόσο, θα έπρεπε να κάνουμε ταυτόχρονα και την υπόθεση ότι οι έμφυτες κατανέμονται με τον πλέον άνισο τρόπο στις διάφορες κοινωνικές ομάδες, για να ερμηνεύσουμε τον υπερβολικά μεγάλο αριθμό τόσων «προικισμένων» σε μια μόνο τάξη, την κυρίαρχη.

παραβλέπει το εξαιρετικά σημαντικό γεγονός ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μπαίνουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού έχουν ήδη κατακτήσει τους πλούσιους και εξαιρετικά περίπλοκους μηχανισμούς της μητρικής τους γλώσσας, η οποία τα έχει εφοδιάσει ανεπαισθήτως με κώδικες τέτοιους ώστε να αντανακλούν ακριβώς το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της προέλευσής τους. Έτσι, στο ξεκίνημα αλλά και στην πορεία της σχολικής ζωής, παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα που φέρουν τον *περιορισμένο* ή *επεξεργασμένο* κώδικα επικοινωνίας, βιώνουν την περιθωριοποίηση ή την ένταξη αντίστοιχα καθώς το σχολείο αναγνωρίζει ως γλώσσα μόνο εκείνη που ανταποκρίνεται σε ό,τι ορίζεται «επεξεργασμένο» ή «επίσημο» γλωσσικό ιδίωμα (Bernstein, 1971).

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική τάξη, εντός της οποίας κυριαρχεί αποκλειστικά η «επεξεργασμένη» γλώσσα, εναντιώνεται με τρόπο βίαιο στον οικογενειακό κόσμο των παιδιών της εργατικής τάξης, που είναι φορείς όχι μόνο μιας «περιορισμένης» γλωσσικής μορφής αλλά και στάσεων και αντιλήψεων ασύμβατων με ό,τι το σχολείο επικροτεί και αξιολογεί. Έτσι, τα παιδιά, στα οποία δεν εγχυράχτηκαν από το άμεσο περιβάλλον τους οι απαραίτητες γλωσσικές δομές, στάσεις και συμπεριφορές και δεν δόθηκαν αντισταθμιστικές² πρακτικές από το σχολείο, υφίστανται, στο πέρασμά τους από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, τις αρνητικές κυρώσεις της σχολικής αγοράς, τη διαγραφή και την πρώιμη αυτοδιαγραφή. Το σχολείο, καταλήγει με αυτό τον τρόπο να συνηγορεί στην αναπαραγωγή των πρωταρχικών «δομικών αποκλίσεων», πράγμα που σημαίνει ότι όποιος μειονεκτεί στην κοινωνική προέλευση συνεχίζει να μειονεκτεί και στις σχολικές επιδόσεις (Bourdieu & Passeron, 1990).

Στο σημείο αυτό είναι καθοριστική η στάση των δασκάλων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη γλώσσα διδασκαλίας ως φυσική για τα έξυπνα και τα προικισμένα παιδιά, και λειτουργούν ωςάν να υπάρχει κοινότητα γλώσσας και κουλτούρας ανάμεσα σε εκείνους και τους/τις μαθητές/τριες τους παραλείποντας να ελέγξουν εάν οι γλωσσικοί τους χειρισμοί γίνονται κατανοητοί. Επιπλέον, θεωρούν δίκαια και αντικειμενικά τα αποτελέσματα των σχολικών αξιολογήσεων, μη αντιλαμβανόμενοι το γιατί αυτά τα αποτελέσματα ευνοούν όσους είναι ήδη ευνοημένοι από την καταγωγή τους (Bourdieu, 1985). Έχει, όμως, σημασία να τονιστεί ότι μια τέτοια διαπίστωση δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να οδηγεί στην

² Όπως πολύ χαρακτηριστικά τονίζει ο Bernstein (1985), «όχι μόνο δε δίδονται αντισταθμιστικές πρακτικές» αλλά το παιδί της εργατικής τάξης «είναι ανυπεράσπιστο μέσα σε αυτή την κατάσταση γλωσσικής αλλαγής» (σ. 418)

παραίτηση των εκπαιδευτικών από κάθε γλωσσική απαίτηση. Αντίθετα, εξηγεί ο Bourdieu & Passeron (1990), είναι απαραίτητη η συνειδητή και μεθοδική προσπάθεια να δοθούν τα εφόδια σε όλους τους διδασκόμενους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολικού θεσμού που οφείλει να αγνοεί τις άνισες αφετηρίες για να επιβεβαιώνει τη λειτουργία του και να εξασφαλίζει τη διαίωνσή του. Αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί, μέσω μιας γλώσσας που θα κατάφευγε σε ορισμούς και εξηγήσεις, έδιναν μαζί με το μήνυμα και τον κώδικα του μηνύματος, θα κάλυπταν τις ουσιαστικές ανάγκες των μαθητών με φτωχό – σε σχέση πάντα με το σχολείο – γλωσσικό κεφάλαιο, γεγονός που θα λειτουργούσε γι' αυτούς αντισταθμιστικά και θα είχε σημαντικές μετασχηματιστικές, ως προς το ρόλο του σχολείου, διαστάσεις.

Ωστόσο, παρόλο που οι κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες έχουν αναδείξει τα βαθύτερα αίτια και την έκταση του φαινομένου εδώ και πέντε δεκαετίες, ένα μεγάλο μέρος αυτής της γνώσης, όπως πολύ ρητά καταγγέλλεται, «δεν έχει διαχυθεί, δε διαχέεται, και ακόμη χειρότερα, σε μεγάλο βαθμό, αγνοείται συνειδητά και μεθοδευμένα» (Παναγιωτόπουλος, 2003, σσ. 53-58). Έτσι, ο εκπαιδευτικός θεσμός εξακολουθεί να παραγνωρίζει την περιπλοκή της γλώσσας στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ο σχετικός προβληματισμός και η συζήτηση, που αναπτύσσονται για την ποιότητα στην εκπαίδευση και την εκ νέου διαπίστωση της σχολικής αποτυχίας παιδιών από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες αλλά και τις προτεινόμενες πολιτικές που αποσκοπούν στη μείωσή της, στρέφονται σε παράγοντες που έχουν να κάνουν κυρίως με τα συμπτώματα και όχι με τις βαθύτερες αιτίες του φαινομένου (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Για το λόγο αυτό, η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών θεωρείται ουσιαστική και επίκαιρη καθώς είναι οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιφορτισμένοι πέρα από τους παραδοσιακούς ρόλους, όπως είναι η μετάδοση γνώσεων και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, με την πρόσθετη ευθύνη να διαχειριστούν τις ανισότητες με τρόπο που μπορεί να οδηγήσει είτε στην άμβλυνση τους είτε στην περαιτέρω επικύρωση τους μέσω του «αναπόφευκτου» χαρακτήρα τους (Φραγκουδάκη, 1987).

Συνεπώς, το βασικό ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν την πολύ καθοριστική λειτουργία της γλώσσας, ως βασικό κριτήριο και μέτρο των διαφόρων αξιολογήσεων και ταξινομήσεων που συμβαίνουν στο σχολείο, καθώς και τις συνέπειες που απορρέουν απ' αυτές. Και, υπ' αυτή την έννοια, θα εξετασθεί αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν, όχι

μόνο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά κυρίως στην παραγνώριση της αναπαραγωγής αυτής και συνεπώς στη νομιμοποίηση της.

Στη βάση, λοιπόν, αυτών των συλλογισμών, καταρχήν, παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας με επίκεντρο τη γλώσσα, ως βασικού μέρους του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών, του ρόλου της στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο ζήτημα και συζητούνται κριτικά τα πορίσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών. Κατόπιν, αναπτύσσεται διεξοδικά η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την έρευνα, διαρθρωμένη σε τρία επάλληλα στάδια.

Ειδικότερα, για να έχουμε μια σύγχρονη και επικαιροποιημένη θεώρηση του θέματος στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε δυο επιμέρους ποσοτικές έρευνες. Έτσι, η υπόθεση του διαφοροποιημένου γλωσσικού κεφαλαίου των παιδιών ανάλογα με το μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογενειακής προέλευσης ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε εκ νέου με τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τη συμπλήρωση σχετικού ερωτηματολογίου από μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Αττικής. Στη συνέχεια, οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκαν σε ευρεία κλίμακα με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αφορούσαν επίμαχα σημεία για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση της γλώσσας με την επίδοση αλλά και τη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο μέσω αυτής της σχέσης. Εν συνεχεία, τα συμπεράσματα τούτων των ποσοτικών προσεγγίσεων αξιοποιήθηκαν για να αναπτυχθεί η συζήτηση κατά τη διεξαγωγή των εις βάθος συνεντεύξεων, οι οποίες αποτέλεσαν το βασικό ερευνητικό εργαλείο της συγκεκριμένης μελέτης, με επτά εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται, αναλύονται, αλληλοσυνδέονται και ερμηνεύονται τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα, επιχειρώντας μια μορφή μεθοδολογικού τριγωνισμού, στο πλαίσιο, πάντα, των περιορισμών που τίθενται από τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, εκθέτονται τα γενικά συμπεράσματα, οι προβληματισμοί και οι προτάσεις, όπως αναδύονται μέσα από την παρούσα εργασία.

1. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Τι είναι γλώσσα

*Η γλώσσα δεν είναι ποτέ κοινωνικά αθώα,
οι λέξεις έχουν μια δεύτερη μνήμη
που μυστηριωδώς επιζεί στη μέση νέων σημασιών*

Roland Barthes

Ο βαθμός μηδέν της γραφής³

Η γλώσσα ως σύστημα επικοινωνίας είναι, με τα λόγια του Bourdieu (1999), μια *πράξη*, η επιτέλεση της οποίας προϋποθέτει αφενός την πρακτική γνώση της γλώσσας και αφετέρου την πρακτική γνώση των καταστάσεων που επιτρέπουν ανάλογα με τις περιστάσεις να παράγεται το κατάλληλο είδος λόγου. Με την παραπάνω τοποθέτηση δηλώνεται η πρόθεση να αντιμετωπίσουμε τη γλώσσα με την οπτική της κοινωνιογλωσσολογίας αφήνοντας πίσω την κυρίαρχη διάκριση γλώσσας και ομιλίας, ως ξεχωριστών στοιχείων, στην οποία καταφεύγει η παραδοσιακή γλωσσολογία (Saussure, 1975· Chomsky, 1979). Και αυτό γιατί η γλώσσα «έγινε για να μιλιέται στην κατάλληλη ευκαιρία», πράγμα που σημαίνει ότι «το πρόβλημα δεν είναι η δυνατότητα να παράγουμε μια ατέλειωτη σειρά φράσεων, γραμματικά συναφών, αλλά η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε, με τον πιο ταιριαστό και αποτελεσματικό τρόπο, ένα μεγάλο αριθμό φράσεων σε έναν ατέλειωτο αριθμό καταστάσεων» (Bourdieu, 1977)⁴ εντός των οποίων βρισκόμαστε περιπλεγμένοι ως υποκείμενα του κοινωνικού χώρου και οι οποίες σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις ιδιότητες των ομιλητών αλλά και τους λόγους και τις συνθήκες που προκαλούν τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή *πράξη*.

Και ακριβώς επειδή το γλωσσικό φαινόμενο είναι κατά βάση κοινωνικό, με τεράστια επίδραση σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, η μελέτη των επιπτώσεων που ασκεί πάνω στις κοινωνικές σχέσεις η χρήση του λόγου, ως κατεξοχήν σχέση επικοινωνίας, είναι βασικό στοιχείο της κατανόησης των άορατων μηχανισμών του κοινωνικού ελέγχου που γίνεται μέσω των ιδεών (Φραγκουδάκη, 1987), αφού ο λόγος συνδέεται με τη σκέψη αδιαίρετα, πράγμα που σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει σκέψη χωρίς λόγο αλλά ούτε σκέψη που να μην έχει γλωσσική έκφραση (Benveniste, 1966)⁵. Ο λόγος, που πραγματώνεται στις γλώσσες σε όλη την ιστορία των κοινωνιών, είναι

³ Όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη (1987, σ.23)

⁴ Στο: Πατερέκα, Χ. (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη (σ. 27)

⁵ Όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη (1987, σ.15)

δημιουργός της υποκειμενικότητας και το κατεξοχήν συστατικό στοιχείο της ταυτότητας των κοινωνικών ομάδων.

Έτσι, από τη μια μεριά, ο άνθρωπος γίνεται υποκείμενο χάρη στο λόγο και μέσα στο λόγο. Το «εγώ» δηλώνει ακριβώς την ικανότητα του ομιλητή να ορίζεται ως υποκείμενο και δεν υπάρχει χωρίς το «εσύ». Δηλαδή, ο ομιλητής δεν μπορεί να τοποθετηθεί μέσα στο λόγο ως υποκείμενο, παρά μόνο συμπεριλαμβάνοντας και τον άλλο. Η πολικότητα αυτή, που είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό των γλωσσών, έχει ως συνέπεια την επικοινωνία, όχι μόνο ως απλή μετάδοση πληροφοριών αλλά, ως κοινωνική πράξη εντός της οποίας τα πρόσωπα αποκτούν υπόσταση. Ο λόγος κάνει την εσωτερική εμπειρία του ενός υποκειμένου προσιτή στον άλλο με τη συμβολική μεταμόρφωση της πραγματικότητας και της εμπειρίας σε έννοιες (Benveniste, 1966)⁶. Παρόμοια μπορούμε να ακολουθήσουμε το Foucault καθώς αναδημιουργεί πολύ παραστατικά εκείνη την αρχική στιγμή που «κάτι σαν γλώσσα πάει να γεννηθεί», όταν ο άνθρωπος, με κάποιες χειρονομίες και μια κραυγή που «σκόπιμα βγαίνει παρουσία ενός άλλου ανθρώπου και προς την κατεύθυνση ενός αντικειμένου», επιχειρεί μια «καθαρή ενδοπροβολή», προκειμένου να μεταδώσει μια ιδέα, μια αίσθηση, μια ανάγκη, μια οδύνη (Foucault, 2008, σ. 163).

Από τη άλλη, η πραγμάτωση του λόγου στις διάφορες γλώσσες συμβάλλει καθοριστικά στην ομοιογενοποίηση των μελών της κάθε κοινωνικής ομάδας. Η γλώσσα αποτελεί την πιο απτή απόδειξη των ιδιαιτεροτήτων της ομάδας και είναι ένας από τους ισχυρότερους κρίκους που ενώνει τα μέλη της και τα κάνει να αλληλοαναγνωρίζονται ως διακριτή ομάδα εφοδιάζοντάς τα με κοινούς γλωσσικούς κώδικες (Φραγκουδάκη, 1987, σ.18). Έτσι, καθώς μέσα από τη διαδικασία σύστασης του κράτους δημιουργείται η ανάγκη μιας ενοποιημένης γλωσσικής αγοράς προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομοιογένεια και η επικοινωνία των μελών της, η κυρίαρχη γλώσσα καθίσταται υποχρεωτική σε όλες τις επίσημες περιπτώσεις και χώρους, όπως στη δημόσια διοίκηση και στην εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο γίνεται το μέτρο αξιολόγησης για όλες τις γλωσσικές πρακτικές και «αποβαίνει ο γνώμονας που μετρά τα πάντα» (Bourdieu 1999, σελ. 61). Όμως, οι συνθήκες για να ενοποιηθεί και να νομιμοποιηθεί ένας τρόπος έκφρασης ανάμεσα σε άλλους, είτε για η μία γλώσσα σε περίπτωση διγλωσσίας είτε μια κατηγορία γλώσσας σε μια κοινωνία διαιρεμένη σε τάξεις, δημιουργούνται ακριβώς κατά τη διαδικασία συγκρότησης του κράτους με την ταυτόχρονη εγκαθίδρυση σχέσεων γλωσσικής

⁶ Όπως αναφέρεται στη Φραγκουδάκη (1987, σ.17)

κυριαρχίας, η οποία προϋποθέτει την ενοποίηση της σχολικής αγοράς ώστε οι διάφορες γλώσσες και διάλεκτοι να αξιολογούνται σε σχέση με αυτή (Bourdieu, 1999). Εδώ, όμως, γίνεται, αντιληπτό ότι μέσα από την πολιτική της γλωσσικής ενοποίησης, η οποία παίρνει τη μορφή μιας σύγκρουσης ανάμεσα στην επίσημη γλώσσα και τους ιδιωτισμούς ή διαλέκτους, διακυβεύεται κατά βάθος το ζήτημα της δόμησης και της αναδόμησης των νοητικών δομών. Αυτό σημαίνει ότι με πρόσχημα την επικοινωνία επιβάλλεται και εδραιώνεται η κυριαρχία του λόγου της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης που κυριαρχεί ακριβώς «μέσω του λεξιλογίου που αυτή αρθρώνει» και που λειτουργεί για όσους την υφίστανται ως συμβολική κυριαρχία, εφόσον είναι προϊόν διαθέσεων εγγαραγμένων και αποκτημένων ανεπαισθήτως στο πέρασμα των χρόνων (Bourdieu 1999, σελ. 62).

Ωστόσο, δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να μας διαφεύγει και το ότι, πέρα από την επικοινωνιακή λειτουργία των γλωσσικών ανταλλαγών, προβάλλουν μέσω του λόγου σχέσεις συμβολικής εξουσίας, οι οποίες στην πραγματικότητα αντικαθρεπτίζουν τις σχέσεις δύναμης ανάμεσα στους ομιλητές ή στις αντίστοιχες ομάδες τους (Bourdieu, 1999 · Φουκώ, 1990). Το κατάλληλο νόημα στη γλώσσα δεν το δίνουν τόσο οι φωνολογικοί, γραμματικοί και λεξιλογικοί κανόνες όσο το γεγονός πως «οτιδήποτε παράγεται στα πλαίσια μιας προφορικής επικοινωνίας παραμένει κατά ένα πολύ μεγάλο μέρος ακατανόητο, όταν δε ληφθεί υπόψη η ολότητα της δομής των σχέσεων δύναμης, η οποία είναι παρούσα στη συναλλαγή, έστω και με τρόπο αθέατο και εξωτερικό» (Bourdieu, 1999, σ. 24). Έτσι, κάθε ομιλία, κάθε *ομιλιακό ενέργημα* προκύπτει από μια συγκυρία, μια συνάντηση ανάμεσα σε μια γλωσσική έξη, δηλαδή ένα σύστημα κοινωνικά συγκροτημένων διαθέσεων, και στη γλωσσική αγορά εντός της οποίας διαμορφώνεται όχι μόνο το νόημα αλλά και η συμβολική αξία του λόγου (Bourdieu, 1999, σσ. 50-51).

Πιο αναλυτικά μιλώντας, από τη μια πλευρά, η γλωσσική έξη, ως μια από τις διαστάσεις της ταξικής έξης του ομιλούντος υποκειμένου, είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας των κοινωνικών συνθηκών που την παρήγαγαν και παρουσιάζει ποικιλίες που αναλογούν στην ποικιλία αυτών ακριβώς των συνθηκών κατασκευής της. Έτσι, δεν μπορούμε να την αντιμετωπίσουμε ως μια απλή παραγωγή λόγου, αφού το θέμα εδώ δεν είναι η ικανότητα ομιλίας, «όντας εγγεγραμμένη στη βιολογική κληρονομιά, αλλά η ικανότητα να μιλήσει κανείς τη νόμιμη γλώσσα η οποία εξαρτάται από την κοινωνική κληρονομιά και αναμεταφράζει τις κοινωνικές διακρίσεις» (Bourdieu, 1999, σ. 75). Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική αγορά «είναι μια κοινωνική κατάσταση» που δημιουργείται κάθε φορά που παράγεται ομιλία ικανή να εκτιμηθεί από τους αποδέκτες της και να λάβει κάποια τιμή, η

οποία εξαρτάται από τους νόμους διαμόρφωσης των τιμών που επικρατούν στη συγκεκριμένη αγορά. Και ακριβώς, επειδή μιλάμε για αγορά, είναι συνεπακόλουθο να αναπτύσσονται εντός της συσχετισμοί που καθορίζουν και διαμορφώνουν τις τιμές, έτσι ώστε τα γλωσσικά προϊόντα και βέβαια οι παραγωγοί τους να μην είναι ίσοι, κάτι που εξασφαλίζεται με την κατοχή του διαφοροποιημένου *γλωσσικού κεφαλαίου*. Η έννοια αυτή ορίζεται από τον Bourdieu ως «η εξουσία να θέτει κανείς σε εφαρμογή, προς όφελός του, νόμους διαμόρφωσης των τιμών και να αποσπά την ιδιαίτερη υπεραξία» (Παναγιωτόπουλος, 1999, σσ. 25-28).

Πώς, όμως, γίνεται κάποιος κάτοχος γλωσσικού κεφαλαίου; Το γλωσσικό κεφάλαιο είναι μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου που το άτομο κληρονομεί από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον οσμωτικά, με αδιόρατες διαδικασίες και εκδηλώνεται μέσα από τη λεκτική άνεση, το ύφος, την προφορά, το λεξιλόγιο και τη δομή της γλώσσας (Bourdieu & Passeron, 1996). Κατακτημένα πλέον και ενσωματωμένα τα παραπάνω αποτελούν για τον κάτοχό τους ταξικά χαρακτηριστικά, τα οποία «προδίδουν» ακριβώς τη σχέση της γλώσσας του με τις κοινωνικές προϋποθέσεις εντός των οποίων την απέκτησε. Το γεγονός αυτό προσλαμβάνει μεγαλύτερη σημασία, όταν ο ομιλητής επιδιώκει συνειδητά λεκτικές επιλογές που στοχεύουν στην ανάδειξη ή μάλλον στην επίδειξη αυτής της συγκεκριμένης σχέσης, προκειμένου αυτός να έχει το μεγαλύτερο δυνατό κέρδος στην εκάστοτε γλωσσική αγορά (Bourdieu, 1990). Έτσι, η αδιόρατη αλλά τόσο σημαντική γλωσσική επίδραση του, οικογενειακού αρχικά και του κοινωνικού κατόπιν, περιβάλλοντος στη συσσώρευση του γλωσσικού κεφαλαίου, που βρίσκει την έκφρασή του με τη γλώσσα, γίνεται για το φορέα-ομιλητή όχι μόνο το μέσο της επικοινωνίας αλλά και ο δηλωτικός τρόπος της δύναμης του, αφού σε κάθε μορφή επικοινωνίας δεν θέλουμε μόνο να γινόμαστε κατανοητοί αλλά, ανάλογα με την περίπτωση, επιζητούμε την πίστη, τη διάκριση, το σεβασμό, την υπακοή, την αποδοχή. Επομένως, η πρόσβαση σε εκείνη τη μορφή της γλώσσας που θεωρείται επίσημη, νόμιμη και άρα κυρίαρχη στη γλωσσική αγορά, όπου «αυτό που μιλά» δεν είναι ο λόγος, η ομιλία, αλλά το «κοινωνικό πρόσωπο» συνολικά και όπου η αποτελεσματικότητα ενός λόγου να πείθει, εξαρτάται από το κύρος αυτού που τον εκφωνεί, γίνεται σημείο διάκρισης και υπεροχής και επιφέρει το μεγαλύτερο κέρδος στον φορέα της (Bourdieu & Passeron, 1990).

Με όσα προηγήθηκαν, οδηγούμαστε μαζί με τον Bourdieu (2009) στη διαπίστωση ότι, η γλώσσα που μιλιέται στο οικογενειακό περιβάλλον, καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το είδος του γλωσσικού/πολιτιστικού κεφαλαίου των παιδιών, και αυτό με τη σειρά του, όπως

θα διαφανεί σε επόμενα κεφάλαια της εργασίας, γίνεται η βαθύτερη αιτία να διαιωνίζεται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος μια *δια-κρίση* που αποσκοπεί στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Εδώ, θεωρούμε σημαντικό για τους σκοπούς της εργασίας να αναπτύξουμε διεξοδικότερα το ρόλο των διαφορετικών γλωσσικών δομών στα πρωταρχικά ακούσματα. Έτσι, θα αναλυθούν και θα παρουσιαστούν, αφενός, οι διεργασίες μέσω των οποίων συγκεκριμένες κοινωνικές δομές ενσωματώνονται από το παιδί και αποδίδονται ως ατομικές εμπειρίες και, αφετέρου, οι επιδράσεις που αυτές επιφέρουν στο πέρασμα του παιδιού από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση.

1.2 Ο ρόλος του οικογενειακού/κοινωνικού περιβάλλοντος πάνω στην πρόιμη μάθηση: επεξεργασμένος και περιορισμένος γλωσσικός κώδικας

*Έχει μεγάλη σημασία τι συμβαίνει,
όταν ένα παιδί ρωτάει «γιατί»;».
Του απαντούν ή δεν του απαντούν,
το ενθαρρύνουν ή το αποθαρρύνουν να σκεφτεί μόνο του;
Sarason & Gladwin⁷*

Η θεμελιώδης προβληματική που διαπερνά το έργο του Basil Bernstein δείχνει ότι οι δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες, οι οποίοι αναπτύσσονται μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων που με τη σειρά τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη μελλοντική επίδοση των παιδιών στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού. Και αυτό γιατί, τα παιδιά, από πολύ νωρίς, πριν καν αρχίσει η επίσημη εκπαίδευση, εκτίθενται σε ταξικά διαφοροποιημένα πρότυπα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας, τα οποία ενισχύονται συνεχώς και εσωτερικεύονται ως δομή με οσμωτικές διαδικασίες. Συνεπώς, η αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποίησής του παιδιού αποκαλύπτεται κάθε φορά που μιλάει και δείχνει ότι το μέσο της επικοινωνίας, η γλώσσα, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να ανταποκρίνεται σε μεγάλη ποικιλία συνθηκών.

Αναλυτικότερα, με τις μελέτες του πάνω στη γλώσσα ο Bernstein (1985α) εισάγει την έννοια του κώδικα, ως αρχής που ρυθμίζει την επιλογή και την οργάνωση του λόγου και ορίζει δυο βασικούς τύπους γλωσσικών κωδίκων. Από τη μια, ο επεξεργασμένος κώδικας, ο οποίος προϋποθέτει και προσφέρει ευκαμψία και ποικιλία δυνατοτήτων στη συντακτική

⁷ Όπως το είδαμε στη Φραγκουδάκη (1985, σ. 429)

οργάνωση από το χρήστη, χαρακτηρίζει τη μεσαία τάξη. Από την άλλη, ο περιορισμένος ή κοινός κώδικας, όπου οι συντακτικές επιλογές του ομιλητή είναι εύκολα προβλέψιμες μέσα από μια περιορισμένη σειρά δυνατοτήτων που έχει στη διάθεσή του, αντιστοιχεί στην εργατική τάξη (σ. 438). Όμως, πριν προχωρήσουμε, έχει σημασία να τονιστεί, καταρχήν, ότι οι κώδικες δεν είναι διάλεκτοι, άρα δεν ορίζονται από το λεξιλόγιό τους και, κατόπιν, ότι οι κώδικες αναφέρονται σε πολιτιστικούς και όχι γενετικούς περιορισμούς των επιλογών που διαθέτουν οι ομιλητές (σ. 438). Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι η οργάνωση των δυο παραπάνω κοινωνικών τάξεων είναι τέτοια, ώστε να δίνεται διαφορετική έμφαση στο γλωσσικό δυναμικό και να δημιουργούνται δυο τελείως διαφορετικές μορφές στη χρήση της γλώσσας.

Έτσι, από τη μια πλευρά, το παιδί της μεσοαστικής τάξης ή ανάλογου επιπέδου μεγαλώνει μέσα σε μια ταξινομημένη λογική δομή, όπου η συνολική του εμπειρία οργανώνεται από τη μικρή ηλικία μέσω του λόγου. Αποθαρρύνεται η άμεση έκφραση των συναισθημάτων και δίνεται αξία στη λεκτική τους έκφραση, αφού η γλώσσα υπάρχει ακριβώς σε σχέση με την επιθυμία των ανθρώπων να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν. Ταυτόχρονα δίνεται έμφαση στην οργάνωση των λέξεων, δηλαδή στη δομή της γλώσσας που χρησιμοποιείται και όχι απαραίτητα στο μέγεθος του λεξιλογίου, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σκέψη και το συναίσθημα, αφού ο τρόπος δόμησης της γλώσσας παράγει μια ορισμένη μορφή δόμησης του συναισθήματος και γίνεται το κυριότερο μέσο ανταπόκρισης και συναλλαγής με το περιβάλλον (Bernstein, 1985β, σ. 401). Στη μεσαία τάξη, η πρώιμη γλωσσική σχέση ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί ουσιαστικά μεγιστοποιεί τη γνωστική και τη συγκινησιακή διαφοροποίηση και διάκριση καθώς μικρές αλλαγές στη θέση των λέξεων και στη δομή των προτάσεων σημαίνουν σημαντικές αλλαγές στα και συναισθήματα. Η συνομιλία με το ενήλικο πρότυπο δημιουργεί ερεθίσματα και αλληλεπιδράσεις, στις οποίες προσαρμόζεται το παιδί κατά τη διάρκεια της εκμάθησης αυτού του προτύπου, με αποτέλεσμα η αντίληψή του να οργανώνεται, να αναδιοργανώνεται, να δομείται, να ενισχύεται και να εξελίσσεται συνεχώς.

Το παιδί μαθαίνει την κοινωνική δομή και την ενδοπροβάλλει με την ομιλία του καθώς ανάμεσα σ' αυτό και στο περιβάλλον λειτουργεί η γενεσιουργός δύναμη του λόγου, προκειμένου να αποδοθεί με σχετική ακρίβεια ό,τι προκάλεσε το λόγο. Για χάρη της επικοινωνίας από πολύ μικρή ηλικία προσανατολίζεται στην αναζήτηση, εξερεύνηση και σταθεροποίηση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις, αποτέλεσμα της σταδιακής μετάθεσης

του ενδιαφέροντος από τη λέξη ως σημείο αναφοράς, στις δομές μέσα και ανάμεσα στις λέξεις. Διαφορετικά μιλώντας, ο επεξεργασμένος κώδικας θέτει στη διάθεση του παιδιού μια γλωσσική δομή που διευκολύνει τη μετάθεση αλλά και την αντιμετάθεση από την ουσία στη διεργασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια δυναμική αλληλεπίδραση μέσω της οποίας το παιδί στρέφεται εξελικτικά σε ένα συγκεκριμένο είδος μάθησης τέτοιο που να ανταποκρίνεται σε εκείνο της επίσημης εκπαίδευσης ((Bernstein, 1985β, σσ. 404 - 405).

Συνεπώς, η ενυπάρχουσα επιθυμία του νεοεισερχόμενου στο σχολικό θεσμό παιδιού της μεσαίας τάξης για την προσωπική του παρέμβαση στη χρήση και το χειρισμό των λέξεων, προκειμένου να διαφοροποιεί και να μετατρέπει σε έννοιες όσα το περιβάλλουν αλλά και όσα αισθάνεται, διευκολύνει τη διδασκαλία της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία. Επιπλέον, είναι προδιατεθειμένο να ταξινομεί τις συμβολικές σχέσεις αλλά και να διακρίνει και να κατατάσσει νέες σχέσεις. Επιπλέον, το επίπεδο της περιέργειάς του είναι υψηλό, υπάρχει συμμόρφωση προς την εξουσία και αποδοχή του ρόλου του δασκάλου, ενώ, ταυτόχρονα, μπορεί να χειριστεί την κοινή γλώσσα ανάμεσα στους κοινωνικά ίσους, αφού έχει ήδη κατανοήσει το πώς μπορεί να συμπεριφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών καταστάσεων. Με άλλα λόγια, η κοινωνική δομή του σχολείου, τα μέσα και οι στόχοι της εκπαίδευσης αποτελούν ένα πλαίσιο συμβατό με τις οικογενειακές και κοινωνικές καταβολές του παιδιού και δημιουργούνται επομένως οι προϋποθέσεις για να ανταποκριθεί σ' αυτό, άρα να το αποδεχτεί, να το εκμεταλλευτεί, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του, να πετύχει τους στόχους του.

Από την άλλη πλευρά, συνεχίζοντας με τη σκέψη του Bernstein (1985β), στα κατώτερα στρώματα της εργατικής τάξης, οι προσωπικοί χαρακτηρισμοί γίνονται σε μεγάλο βαθμό υπαινικτικά, μέσα από τον εκφραστικό συμβολισμό, δηλαδή χωρίς λέξεις, μαζί με μια συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας, η οποία ενθαρρύνει την αμεσότητα και την περιγραφή των αντικειμένων και των αισθημάτων με σύντομες, γραμματικά απλές και συντακτικά αδύναμες προτάσεις. Ταυτόχρονα, επειδή η κοινή γλώσσα δεν επιτρέπει τη χρήση συνδέσμων, που είναι σημαντικοί λογικοί διανομείς του νοήματος και της αλληλουχίας, η λογική τροποποίηση και ο τονισμός μπορούν να αποδοθούν μόνο με γλωσσολογικά ακατέργαστο τρόπο. Τούτο επηρεάζει αναγκαστικά το μέγεθος και το είδος της ολοκληρωμένης σκέψης. Και ακόμα πρέπει να τονιστεί, ότι αυτή η μορφή γλώσσας, όπου ό,τι δε λέγεται είναι εξίσου σημαντικό και, συχνά, σημαντικότερο από εκείνο που λέγεται, καθιστά προβληματική, αφενός, τη μετάδοση ιδεών και σχέσεων που απαιτούν ακριβή

διατύπωση και, αφετέρου, την ρητή έκφραση της ιδιαιτερότητας των προσωπικών εμπειριών του ενός ή του άλλου ομιλητή. Με άλλα λόγια, οι υποκειμενικές προθέσεις δεν γίνονται λεκτικά σαφείς ή επεξεργασμένες, με αποτέλεσμα το παιδί να μαθαίνει να αντιδρά κυρίως σε ενδείξεις που έχουν σχέση με τη συγκεκριμένη κατάσταση, εντός της οποίας φαίνεται να υπάρχει μόνο η άμεση συναισθηματική εμπλοκή και όχι μια λεκτικά ελεγχόμενη συγκινησιακή και γνωστική διαφοροποίηση (ό. π., σσ. 407-411).

Επιπλέον, η δομή της οικογένειας στην εργατική τάξη είναι λιγότερο οργανωμένη από εκείνη της μεσοαστικής σε σχέση με την εξέλιξη του παιδιού. Το προσεκτικά ταξινομημένο περιβάλλον, χωρικά και χρονικά, μέσα στο οποίο ζει το παιδί της μεσαίας τάξης, δεν είναι ούτε αυτονόητο ούτε ζητούμενο για το παιδί των κατώτερων κοινωνικά στρωμάτων. Σε ό,τι αφορά στον προγραμματισμό και τις προσδοκίες, για το παιδί της εργατικής τάξης οι ασχολίες του παρόντος έχουν μεγαλύτερη αξία αυτές καθαυτές, χωρίς να συνδέονται με την πραγματοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων, οι οποίοι αντικαθίστανται από ασαφείς γενικεύσεις για το μέλλον. Ένα τέτοιο περιβάλλον περιορίζει την αντίληψη του αναπτυσσόμενου παιδιού για το χρόνο. Ως εκ τούτου, εφόσον δεν καλλιεργείται η αίσθηση της συνέχειας του χρόνου πάνω στην οποία θα προβληθεί η τρέχουσα δραστηριότητα, οι απολαβές και οι αποστερήσεις του παρόντος γίνονται απόλυτες απολαβές ή απόλυτες αποστερήσεις. Και επειδή, η αναβολή της άμεσης ευχαρίστησης για χάρη μιας μελλοντικής ικανοποίησης μένει χωρίς την υποστήριξη μιας σαφούς και λεπτομερούς επιχειρηματολογίας, τα βιώματα του παιδιού σε ένα τέτοιο περιβάλλον το οδηγούν σε μια ασταθή συγκινησιακή και εκφραστική συμπεριφορά (Bernstein, 1985β, σ. 407).

Μια άλλη σημαντική διάσταση του περιορισμένου κώδικα σχετίζεται με την άσκηση της εξουσίας μέσα στην οικογένεια. Έτσι, ενώ η εξουσία είναι σαφής, η άσκηση της δεν εξαρτάται από ένα σταθερό σύστημα αμοιβής και τιμωρίας, αλλά μπορεί συχνά στα μάτια του παιδιού να προβάλλει αυθαίρετη, αφού οι όποιες αιτιολογήσεις, αν υπάρξουν, παραμένουν σε ένα πολύ επιφανειακό και προσωρινό επίπεδο. Συχνά η αιτία συγχέεται με το συμπέρασμα στην παραγωγή της κατηγορηματικής δήλωσης, απόρροια του ότι, το κύρος ή η νομιμότητα της δήλωσης αντλείται από τη μη λεκτική κοινωνική σχέση και όχι από αιτιολογημένες αρχές (ό.π., σ. 409). Όταν αυτή η επικοινωνία γίνεται ανάμεσα στο γονιό και το παιδί, οι λόγοι, στους οποίους στηρίζεται ο γονιός για να ζητήσει την έναρξη ή την αλλαγή μιας συμπεριφοράς, αναφέρονται σύντομα ή υπαινίσσονται, με αποτέλεσμα να μην ενεργοποιείται μια ποικιλία πιθανών τρόπων σκέψεων, αντιδράσεων και μάθησης.

Ωστόσο, εκτός από τις γνωστικές, είναι καθοριστικές και οι κοινωνικές επιπτώσεις αυτών των κατηγορηματικών δηλώσεων του γονιού. Γιατί, αν η κατηγορηματική δήλωση αμφισβητηθεί από το παιδί, καθώς η αιτία της φαίνεται να είναι μόνο η εξουσία, «το λέω εγώ, είμαι ο πατέρας σου», η αμφισβήτηση μεταφράζεται σε άρνηση της εξουσίας ή του κύρους που καθορίζουν τη μορφή της σχέσης, με αποτέλεσμα η κοινωνική σχέση να μετατρέπεται σε συναισθηματική και να ενισχύεται το προσωπικό στοιχείο σε βάρος της λογικής εξήγησης. Έτσι, περιορίζεται το εύρος της συμπεριφοράς και της μάθησης που μπορεί να αναπτύξει το παιδί στον κοινό κώδικα και δημιουργούνται οι συνθήκες για να εκδηλωθούν μορφές έντασης, αντίδρασης και ευαισθησίας απέναντι σε ό,τι ορίζεται ως εξουσία (Φραγκουδάκη, 1985).

Η έντονη επίδραση, που έχει η πρώιμη μάθηση και ιδιαίτερα η μάθηση της κοινής γλώσσας μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, αντανακλάται στο πέρασμα του παιδιού της εργατικής τάξης από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι γνωστικές και συναισθηματικές επιπτώσεις αυτής της επίδρασης είναι καθοριστικές για την εξέλιξη του νεοεισερχόμενου/ης μαθητή/τριας, εφόσον η αποτελεσματικότητα της κοινωνικοποίησής του παιδιού αποκαλύπτεται κάθε φορά που μιλάει και δείχνει ότι το μέσο της επικοινωνίας, η γλώσσα, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να ανταποκρίνεται μόνο σε συγκεκριμένες συνθήκες μάθησης και όχι σε μια μεγάλη ποικιλία συνθηκών, όπου μπορεί να ανταποκριθεί το παιδί με τον επεξεργασμένο κώδικα. Πιο αναλυτικά, ακριβώς εξαιτίας του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα που φέρει ως γλωσσικό κεφάλαιο, το παιδί της εργατικής τάξης δεν έχει την επιθυμία να μάθει καινούριες λέξεις ή να ταξινομήσει το υπάρχον λεξιλόγιό καθώς έχει συνηθίσει στη χρήση του εκφραστικού συμβολισμού και, συνεπώς, δεν κατανοεί την αναγκαιότητα τους. Ωστόσο, το παιδί βιώνει την απόρριψη σε ένα σχολείο που αναγνωρίζει και αποδέχεται ως επίσημη γλώσσα τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Κάθε προσπάθεια να αντικατασταθεί η κοινή γλώσσα με την επίσημη δημιουργεί κρίσιμα προβλήματα στο παιδί γιατί στην πραγματικότητα είναι προσπάθεια να αλλάξει το βασικό σύστημα αντίληψής του, δηλαδή, ολόκληρο το σύστημα μέσα στο οποίο κοινωνικοποιήθηκε (Maton, 2000). Μια νέα λέξη ή μια γνωστή λέξη που χρησιμοποιείται διαφορετικά, δε γίνεται απαραίτητα για το παιδί ένας μελλοντικός τρόπος έκφρασης, γιατί δεν υπάρχει το συναισθηματικό και, κατ' επέκταση, το γνωστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα βρει τη θέση της.

Έτσι δημιουργείται μια κατάσταση μηχανικής μάθησης, με αποτέλεσμα ό,τι μαθαίνει να ξεχνιέται μόλις εκλείψουν τα αρχικά ερεθίσματα. Το παιδί συναντά δυσκολίες στην

ταξινόμηση των προτάσεων και τη σύνδεσή τους γιατί τις αντιλαμβάνεται με το ίδιο σύστημα που αντιλαμβάνεται και το περιβάλλον γενικά, ως σύνολο αντικειμένων χωρίς δομή και οργάνωση. Επιπλέον, αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθηματικά, είτε γιατί τα προβλήματα διατυπώνονται λεκτικά και απαιτούν μια λογική ταξινόμηση για να μπορέσουν στη συνέχεια να εφαρμοστούν οι αριθμητικές πράξεις είτε γιατί η κατανόηση και η εφαρμογή της αναλογίας είναι ένα κρίσιμο βήμα για να αντιληφθεί την έννοια του αριθμού και συνιστά ένα εμπόδιο, που παιδί δεν είναι σε θέση να ξεπεράσει (Bernstein, 1985β, σ.417).

Επιπροσθέτως, από τη σκοπιά του παιδιού το συναίσθημα του δασκάλου γίνεται πρόσωπο, εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Αλλά και από τη σκοπιά του δασκάλου, η χρήση της κοινής γλώσσας από το παιδί ερμηνεύεται συχνά ως αγενής ή επιθετική αντίδραση. Δάσκαλος και μαθητής κατακρίνουν ο ένας τον κόσμο του άλλου και η «επικοινωνία» δεν είναι πλέον επικοινωνία αλλά μέσο επιβεβαίωσης των διαφορών. Παρατηρείται, με άλλα λόγια, η πλήρης αποδιοργάνωση της επικοινωνίας γιατί στην ουσία χρησιμοποιούνται δυο διαφορετικές γλώσσες. Το παιδί δεν μπορεί να κάνει τη διάκριση ανάμεσα στο αξίωμα και στο περιεχόμενό του και, αν δεν καλλιεργηθεί μια προσωπική σχέση του δασκάλου μαζί του, τον απορρίπτει και μαζί όλα τα θέματα που σχετίζονται μ' αυτόν (Moore, Arnot, Beck & Daniels, 2006)

Συνοψίζοντας την ενότητα και εφόσον δείξαμε ότι τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα εφοδιάζονται ανεπαισθήτως με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, άρα και με διαφορετικούς πόρους παραγωγής νοήματος αλλά και ότι οι συνέπειες όλων αυτών καθορίζουν τη σχέση των παιδιών με την επίσημη εκπαίδευση συνολικά, έχει ενδιαφέρον, στη συνέχεια, να αναδειχτεί περισσότερο η σύνδεση της γλώσσας με το σχολείο.

1.3 Γλώσσα και εκπαιδευτικό σύστημα

*Μέσα στη διδακτική κατάσταση
το παιδί της εργατικής τάξης είναι εκτεθειμένο
σε μια επίμονη επίθεση εναντίον της γλώσσας του...*

Bernstein

Παρακολουθώντας τους Bourdieu & Passeron (1990), η αγωγή εν γένει στο σχολείο είναι μια πράξη συμβολικής βίας, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός μέσω της λειτουργίας της εγχάραξης εφοδιάζει τα νεαρά άτομα με επιθυμητά σχήματα σκέψης, εκτίμησης, αντίληψης και δράσης. Διαφορετικά μιλώντας, τα εφοδιάζει με ένα καλλιεργημένο *habitus*, εσωτερικευμένες, δηλαδή, αρχές μιας πολιτισμικής αυθαιρεσίας, η οποία μπορεί να διαιωνίζεται και μετά το τέλος της παιδαγωγικής πράξης, προκειμένου να εξασφαλίσει την ηθική και διανοητική ενσωμάτωση τους στην κοινωνία. Ωστόσο, αυτή η εγχάραξη είναι μια δύναμη που βιάζει συμβολικά, επειδή καταφέρνει να επιβάλει ορισμένες σημασίες ως νόμιμες, αποκρύβοντας τις σχέσεις του σχολείου με τις κοινωνικές δυνάμεις που στηρίζουν τη δύναμη του, με αντάλλαγμα ακριβώς τη συμβολή του στη συντήρηση και τη διατήρηση κοινωνικών διαφορών. Το άκρως ενδιαφέρον και σημαντικό σημείο βρίσκεται στο ότι, η συγκεκριμένη λειτουργία δύσκολα γίνεται αντιληπτή εξαιτίας των εγγενών μηχανισμών της που οφείλουν να την καθιστούν κρυφή. Δηλαδή, τόσο πιο πετυχημένα ασκείται, όσο κανείς δεν μπορεί να αντιληφθεί την άσκηση της.

Αν, τώρα, επικεντρωθούμε στη γλωσσική αγωγή, εφόσον η γλώσσα και η κοινωνική διακριτική της ικανότητα θεωρείται η πιο σημαντική εσωτερική διεργασία των σχολικών μηχανισμών κοινωνικής αναπαραγωγής, παρατηρούμε πως ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στην πολύ καλά συγκαλυμμένη επιβολή μιας ορισμένης γλωσσικής μορφής, εκείνης της επίσημης γλώσσας του κράτους. Και γίνεται έτσι, γιατί, όντας προϊόν της κυρίαρχης τάξης, η επίσημη γλώσσα χρησιμοποιείται ακριβώς για να επικυρώσει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές διαφορές, οι οποίες με τη σειρά τους αντιστοιχούν σε διαφορές οικονομικού και μορφωτικού κεφαλαίου⁸ (Bourdieu, 1999, σ. 86). Αυτή η παραδοχή σημαίνει ότι οι κυρίαρχες τάξεις μετασχηματίζουν την πρακτική υπεροχή στη γλώσσα σε σχολική με τέτοιο τρόπο ώστε, ό,τι είναι κοινωνικά καθορισμένο να επικαλύπτεται με τις

⁸ Σύμφωνα με τον Bourdieu, το κεφάλαιο έχει τρεις συνιστώσες, την οικονομική (εισόδημα, περιουσία), την πολιτιστική (σχολικοί τίτλοι, κοινωνική μόρφωση...) και την κοινωνική (αποδοτικές κοινωνικές σχέσεις). Γενικά, όμως, στο έργο του εστιάζει το ενδιαφέρον του στο πολιτισμικό κεφάλαιο, του οποίου πυρήνας είναι το σύμβολο και η σημασία και γι' αυτό το ονομάζει επίσης συμβολικό κεφάλαιο κάνοντας έτσι λόγο για συμβολική κυριαρχία, την κυριαρχία μέσω των συμβόλων (Μυλωνάς, 1994 στο Κοινωνιολογία της Παιδείας, σ. 76)

σχολικές επικυρώσεις, καθώς στη σχολική αγορά η αξία του γλωσσικού κεφαλαίου κάθε μαθητή/τριας συνδέεται στενά με την απόσταση ανάμεσα στους τύπους της πρακτικής κατάκτησης της γλώσσας που απέκτησε από το οικογενειακό περιβάλλον και της συμβολικής κατάκτησης της γλώσσας που απαιτεί το σχολείο (Bourdieu & Passeron, 1990).

Στη συνέχεια, η διαλεκτική σχέση, η οποία καταγράφεται σταθερά ανάμεσα στις καλές επιδόσεις, τη σχολική επιτυχία και την απόκτηση των κατάλληλων σχολικών/πανεπιστημιακών τίτλων ικανών να εξασφαλίζουν μια ανάλογη θέση στην αγορά εργασίας, φανερώνει τη βαθύτερη διάσταση αυτής της ιδιαίτερης μορφής πάλης των τάξεων διαμέσου του εκπαιδευτικού θεσμού. Γιατί, όπως πολύ χαρακτηριστικά τονίζει ο Bourdieu (1999), είναι μια «πάλη αφομοιωτική και αναπαραγωγική, εφόσον όσοι εισέρχονται σε αυτό το κυνηγητό εκκινούν αναγκαστικά ηττημένοι», αφού, «όπως μαρτυρεί η σταθερότητα των αποστάσεων» (ό.π., σ. 212), το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς που κατέχουν από κληρονομιά το απαιτούμενο από το σχολείο γλωσσικό κεφάλαιο και σε όσους προσπαθούν να το αποκτήσουν μέσα στο σχολείο δε θα κλείσει ποτέ, δεδομένου ότι ο σχολικός θεσμός, όχι μόνο δεν έχει «το μονοπώλιο της παραγωγής του» αλλά αντίθετα, «ό,τι απαιτεί, περιστέλλεται λίγο πολύ πλήρως σε ό,τι κομίζουν οι κληρονόμοι» (ό.π., σ. 122). Επιπλέον, με το πρόσχημα και την επίφαση της αντικειμενικής αξιολόγησης, ατόμων που εκκινούν άνισα, το σχολείο πείθει τους κατόχους «των κυριαρχούμενων γλωσσικών ικανοτήτων να συνεργαστούν στην καταστροφή των εκφραστικών τους εργαλείων» (ό.π., σ. 67) και να «αναγνωρίσουν σιωπηρά, με το γεγονός και μόνο ότι διαγωνίζονται, τη νομιμότητα των σκοπών που κυνηγούν εκείνοι τους οποίους οι ίδιοι κυνηγούν...» (Bourdieu, 2009, σ. 212)

Προκειμένου, λοιπόν, ο σχολικός θεσμός, να πετύχει και να υπηρετήσει αυτή την πολύ σημαντική λειτουργία αρκεί να αγνοεί και αγνοεί το γεγονός ότι κάθε παιδί φτάνοντας για πρώτη φορά στο σχολείο ξέρει τη μητρική του γλώσσα με τη λειτουργική σημασία του όρου, ξέρει, δηλαδή, να τη χρησιμοποιεί και μπορεί να τη διευρύνει συνεχώς για να ανταποκρίνεται σε νέες καταστάσεις επικοινωνίας⁹ (Φραγκουδάκη, 1987, σ.115). Έτσι, τα παιδιά που μιλούν μια γλώσσα διαφορετική από την επίσημη εκδοχή, από το πρώτο κίβλα μάθημα υφίστανται τη βιαιότατη καταδίκη της μητρικής τους γλώσσας. Το σχολείο, μέσω

⁹ Πιο αναλυτικά έχει κατακτήσει πλήρως την πληροφοριακή λειτουργία της γλώσσας, ξέρει να επιλέγει τα κατάλληλα γλωσσικά στοιχεία προκειμένου να έχει αποτελεσματικότητα η επικοινωνία, ενώ ταυτόχρονα είναι ικανό να εκπέμπει και να λαμβάνει τα λανθάνοντα μηνύματα εντός του επικοινωνιακού πλαισίου που βρίσκεται κάθε φορά (Φραγκουδάκη, 1987, σ.114)

των εκπαιδευτικών/φορέων του, αμφισβητεί την ικανότητα λόγου αυτών των παιδιών και, με μέτρο την κωδικοποιημένη νόρμα της επίσημης γλώσσας, υποβιβάζει στην κατηγορία του λάθους ή της κακής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές. Με άλλα λόγια, τιμωρεί «στο όνομα της γραμματικής τα αιρετικά προϊόντα», με αποτέλεσμα η γλωσσική διδασκαλία να αποκτά τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας, όπου οι μαθητές/τριες που επικοινωνούν με την τοπική ή κοινωνική τους διαλέκτο μαθαίνουν ότι δεν ξέρουν να μιλούν και εγκλωβίζονται στη λογική της αποδοχής της κατωτερότητας της μητρικής τους γλώσσας¹⁰(Bourdieu, 1999, σ.82). Οι συνέπειες μιας τέτοιας αποδοχής καταλήγουν να είναι οδυνηρές. Αυτά τα παιδιά αυτολογοκρίνονται και αντί να εκφράζονται αυθόρμητα ψάχνουν για την καλύτερη αποδεκτή διατύπωση, άλλες φορές σωπαίνουν και απομονώνονται ή ψελλίζουν και περιορίζονται στη μίμηση των έτοιμων διατυπώσεων του βιβλίου, ενώ ξαναβρίσκουν τη φυσική άνεση στον δημιουργικό λόγο μόλις βρεθούν έξω από τις σχολικές συνθήκες (Φραγκουδάκη, 1987, σ.116). Αυτός ο επιστημονικά λαθεμένος και κοινωνικά ανεπίτρεπτος υποβιβασμός είναι το κοινωνικό στίγμα κατωτερότητας¹¹, με το οποίο σφραγίζει το σχολείο τα παιδιά και προκαθορίζει, όπως γράφει ο Χαλλιντέι εξελίσσοντας τη θεωρία του Bernstein, τις σχολικές επιδόσεις και μάλιστα συσσωρευτικά, όσο τα παιδιά προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις ή επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (στη Φραγκουδάκη, 1987, σ.121).

Επιπροσθέτως, οι νεοεισερχόμενοι/ες στο σχολείο μαθητές/τριες έχουν να αντιμετωπίσουν και μια άλλη σημαντική διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας. Στην πρώτη δημοτικού, το βασικό μάθημα δεν είναι η διδασκαλία της γλώσσας στο σύνολό της αλλά η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, ώστε να κατακτήσουν το σημαντικό υποκατάστατο του φυσικού λόγου, τη γραφή. Η επαφή με αυτήν την τελείως διαφορετική μορφή επικοινωνίας αποτελεί μεγάλο βήμα στην εξέλιξη των παιδιών. Ωστόσο, η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι δύσκολη και έχει μια απαραίτητη προϋπόθεση, οι οποία, όποτε εφαρμόστηκε, είχε σε όλα τα παιδιά εντυπωσιακά θετικά αποτελέσματα. Η διδασκαλία και

¹⁰ Κι συμβαίνει έτσι, γιατί το σχολείο μεταβιβάζει στους μαθητές/τριες την αντιεπιστημονική πληροφορία ότι υπάρχει μόνο μία ορθή εκδοχή, αντί να συνειδητοποιήσουν ότι οι ομιλητές κάθε φυσικής γλώσσας χρησιμοποιούν εναλλακτικά περισσότερες παραλλαγές, υποκώδικες και ύφη και ότι γλωσσική επάρκεια είναι η ικανότητα εξεύρεσης της κατάλληλης έκφρασης για την κάθε φορά διαφορετική κατάσταση επικοινωνίας. Το σχολείο αντί να περιγράφει τη γλωσσική πραγματικότητα ως συνύπαρξη διαλέκτων και ιδιωμάτων επιτρέποντας στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την εναλλαγή των κωδίκων ανάλογα με το συνομιλητή και την κατάσταση επικοινωνίας, καταδικάζει τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας στο όνομα μιας τεχνητής νόρμας (Φραγκουδάκη, 1987, σ.127-128).

¹¹ Επίσης, σε αυτή την καταδίκη της γλώσσας των παιδιών οφείλεται μεγάλο μέρος και σε ζητήματα πειθαρχίας, αδιαφορίας, προσαρμογής που χαρακτηρίζουν μαζικά τους μαθητές από αγροτική και εργατική προέλευση (Bernstein, 1985)

η εκμάθηση της γραπτής μορφής επικοινωνίας θα πρέπει να είναι συνέχεια εκείνης του φυσικού λόγου ώστε να διευρύνεται η ήδη κατακτημένη επικοινωνιακή ικανότητα με την κατάκτηση και χρήση ενός άλλου επικοινωνιακού μέσου, προϋπόθεση όμως που δε πληρείται για όσα παιδιά προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά-γλωσσικά περιβάλλοντα. Η ασυνέχεια αυτή στη γλωσσική εκπαίδευση, ο εξαναγκασμός μεγάλου αριθμού παιδιών να μάθουν τη γραπτή μορφή μιας γλώσσας άλλης από τη μητρική τους έχει πολύ αρνητική επίδραση, η οποία οφείλεται στις συγκεκριμένες μεθοδεύσεις του σχολείου και όχι στην ανικανότητα των μαθητών, όπως πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί εγκλωβισμένοι σε μια *πρακτική αίσθηση*¹² τέτοια που να αποδίδει μόνο ορισμένες ερμηνείες κατάλληλες για το σύστημα (Φραγκουδάκη, 1987, σ.123-124).

Στο σημείο αυτό κρίνεται ουσιαστικό, έστω και αδρομερώς, να επισημανθεί ότι χιλιάδες διάλεκτοι και γλώσσες χρησιμοποιούνται μόνο σε μερικές εκατοντάδες χώρες. Και είναι ουσιαστικό γιατί αποκαλύπτει ξεκάθαρα ότι οι παραλλαγές και οι διαφορετικές γλώσσες αποτελούν διαχρονικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών, αν και παρατηρήθηκε εντονότερα στον εικοστό αιώνα εξαιτίας της τεχνολογικής προόδου και των μαζικών μετακινήσεων εργατικού δυναμικού και συνεχίζεται στον εικοστό πρώτο καθώς η παγκοσμιοποιημένη αγορά και οι κανόνες προσφοράς και ζήτησης εργασίας, που διέπουν την αντίστοιχη οικονομία, κορυφώνουν τις μετακινήσεις πληθυσμών σε αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής σε άλλους τόπους (Cummins, 2005). Ενώ, λοιπόν, το ζήτημα της γλωσσικής ετερογένειας είναι γεγονός, τα εκπαιδευτικά συστήματα δείχνουν να το παραγνωρίζουν για λόγους που ήδη αναπτύχθηκαν πιο πάνω με όλες τις αρνητικές συνέπειες για όσα παιδιά το υφίστανται. Έτσι, το εύλογο ερώτημα, που ανακύπτει, σχετίζεται με το αν αρκεί αυτή διαφορά ανάμεσα στη γλώσσα του σχολείου και τη μητρική των μαθητών/τριών να εξηγήσει την αποτυχία τους στο σχολείο. Όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες και μελέτες, αφού τα παιδιά έχουν, ήδη, πλήρη επικοινωνιακή ικανότητα, κάλλιστα μπορούν να μάθουν όχι μόνο άλλη μια αλλά περισσότερες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όπως και άλλες εθνικές γλώσσες μέσα από εξειδικευμένα γλωσσικά προγράμματα¹³ (Baker, 2001). Γιατί, λοιπόν, αν η διαφορά ήταν το θέμα, να μη μάθουν και τη γλώσσα του σχολείου μαζί με τη μητρική τους¹⁴;

¹² Στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο θα αναπτυχθεί πιο αναλυτικά όρος, όπως και οι συνθήκες εντός των οποίων διαμορφώνονται εν γένει οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών.

¹³ Σύμφωνα με τον Cummins (1999), η θεωρητική τεκμηρίωση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στηρίζεται: (α) στην αρχή του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας σύμφωνα με την οποία, η εισαγωγή της δεύτερης γλώσσας –συνήθως αυτής του σχολείου- δεν ακυρώνει τη μητρική του μαθητή -τη μειονοτική- και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας και (β) στην αρχή της αλληλεξάρτησης ή της κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας που δείχνει ότι η εκμάθηση της δεύτερης

Στη βάση όσων συζητήθηκαν μέχρι εδώ, είναι φανερό ότι το ερώτημα παραμένει ρητορικό, καθώς ο συντηρητικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι διαπιστωμένος. Το σχολείο υπηρετεί τους στόχους της κοινωνίας που το θεσμοθετεί. Αν, λοιπόν, η κυρίαρχη τάξη εντός των συνόρων ενός κράτους ή το κυρίαρχο κράτος στο παγκόσμιο περιβάλλον θέλουν να διατηρήσουν συγκεντρωμένη την ισχύ και τον πλούτο στα χέρια τους, τότε εκπαιδευτικά προγράμματα, που αναπτύσσουν πραγματικά το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο των υποτελών ατόμων ή ομάδων και που θα μπορούσαν να αμβλύνουν τις διαφορές, δε θα γίνουν ποτέ εφαρμόσιμα (Cummins, 1999 · Macedo, 2010). Το ζητούμενο, άρα, δεν είναι η παρουσία δυο ή παραπάνω γλωσσών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά ο βαθύτερος σκοπός που αυτό εξυπηρετεί ως «υπηρετής» των κοινωνικών δομών που το θεσπίζουν και επιβάλλουν το μετασχηματισμό της γλώσσας από φυσικό όργανο ομιλίας και επικοινωνίας σε απόλυτο δείκτη διάκρισης ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

Εδώ, λοιπόν, είναι αποφασιστικής σημασίας να αναδειχτεί η μετασχηματιστική και απελευθερωτική διάσταση που μπορεί να έχει η γλώσσα στο σχολείο νοούμενης ως εργαλείο στοχασμού και αναστοχασμού, κριτικής σκέψης και κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1977). Κατ' επέκταση, «η εκπαίδευση του παρόντος και του μέλλοντος»,¹⁵ προκειμένου να διαχειριστεί τις αντιφάσεις που προκύπτουν από τη διττή¹⁶ λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, οφείλει να στοχεύσει, εκτός από την εκμάθηση των γλωσσών, και στην εγχάραξη κριτικών διαθέσεων, ώστε να γίνει το όπλο ενάντια σε κάθε είδους χειραγώγηση (Giroux, 2010). Στη λογική αυτών των προβληματισμών, είναι καθοριστική

γλώσσας δεν είναι θέμα πρόσθεσης αλλά σχέσης που εμπεριέχει τη μεταφορά εννοιολογικών και γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη καθώς οι μεταγλωσσικές ικανότητες της πρώτης χρησιμοποιούνται και στη δεύτερη

¹⁴ Η θετική επίδραση των προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης εμπλουτισμού, είναι αδιαμφισβήτητη και σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Όλες οι ενδείξεις, όπως επιχειρηματολογεί ο Cummins, (2005), συνηγορούν στο ότι ακόμα και η ελάχιστη επένδυση σε δίγλωσσα προγράμματα τόσο για μαθητές της μειοψηφίας όσο και για εκείνους της πλειοψηφίας σε συνδυασμό με στοιχεία πολυπολιτισμικής συνειδητοποίησης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διατήρηση και τη διαφύλαξη των μειονοτικών παραλλαγών και γλωσσών, ενώ παράλληλα αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και καλλιεργείται ο σεβασμός απέναντι στον Άλλο, διαστάσεις που δεν μπορούν να περνούν απαρατήρητες στην πραγματικότητα της Νέας Εποχής

¹⁵ Κάποιες προτάσεις από την Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας για το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος δίνουν το στίγμα της θεώρησης του θέματος, όπως αναπτύχθηκε στην παρούσα εργασία.

¹⁶ Όπως το παραθέτει ο Kincheloe (2011), είναι πολύ συνηθισμένη από τους κριτικούς παιδαγωγούς η περιγραφή της εκπαίδευσης ως θεσμού με τον Ιανό, με τα δυο πρόσωπα στραμμένα σε διαφορετικούς στόχους και επιδιώξεις, από τη μια η συντηρητικός και αναπαραγωγικός ρόλος και από την άλλη ο μετασχηματιστικός και απελευθερωτικός.

η ανάλυση που θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να καταλάβουν ότι ο συμβολισμός και η κωδικοποίηση διαμέσου της γλώσσας, επιδρά στην πραγματικότητα και τη διαμορφώνει (Freire, 1977· Foucault, 2008). Πιο στοχευμένα, η ανάδειξη των διαφόρων μορφών κοινωνικής αξιολόγησης που λανθάνουν πίσω από τα κάθε λογής γλωσσικά πρότυπα αλλά και η κατανόηση των κοινωνικών αιτιών που δημιουργούν τέτοια πρότυπα, θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση ότι ο λόγος είναι κοινωνική πράξη που επιδρά σε ό,τι συμβαίνει γύρω μας. Με άλλα λόγια, ό,τι μέχρι τώρα φαινόταν φυσικό να συμβαίνει άρα και αδύνατον να αλλάξει, γίνεται αντιληπτό ως *κατασκευή*, ως *επινόηση* που μπορεί να αναλυθεί, να αναδημιουργηθεί, να υπάρξει κάτω από άλλους όρους (Foucault, 1987).

Ωστόσο, όλα όσα θίχτηκαν και περιγράφηκαν πιο πάνω ως λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, εκφράζονται και εκδηλώνονται μέσα από τους φορείς του, τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με την Isambert-Jamati οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το οργανικό μέρος ενός συστήματος το οποίο είναι αποτέλεσμα μιας ορισμένης πολιτικής άμεσα συνδεδεμένης με τη σχετική θέση των τάξεων στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι είτε υποτακτικά όργανα αυτής της πολιτικής είτε να την επηρεάζουν και να της αλλάζουν προσανατολισμό. Έτσι, «αν τοποθετήσει κανείς τους εκπαιδευτικούς μέσα στις κοινωνικές σχέσεις, τα σχολικά προβλήματα γίνονται καθαρότερα ορατά.» (Isambert-Jamati, 1985, σ. 495). Στο ίδιο πνεύμα, ο Neave (2001) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο τελευταίος κρίκος στην «αλυσίδα της πολιτικής», επειδή μεταφράζει σε γνώση, πρακτική και πραγματικότητα τις αποφάσεις και τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί από τις εκπαιδευτικές αρχές (ό.π., σ. 34). Γι' αυτό στην επόμενη ενότητα θα συζητηθούν εκτενέστερα οι συνθήκες εντός των οποίων διαμορφώνονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της γλώσσας στο σχολείο, προκειμένου να λειτουργήσουν κατάλληλα ως φορείς ενός εκπαιδευτικού συστήματος που επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες.

1.4 Σχήματα αντίληψης των εκπαιδευτικών: δομούσες και δομημένες δομές

*Αν εννοούμε την αρχική προβληματική,
πώς το έξω γίνεται μέσα και πώς το μέσα
μετασχηματίζει το έξω,
τότε αυτή παραμένει ακόμα...*

B. Bernstein¹⁷

Όπως μέχρι τώρα έχει καταδειχτεί, η γλώσσα του σχολείου όσο κι αν συγγενεύει, με τη μητρική γλώσσα των παιδιών, δε συμπίπτει με αυτήν. Όντας κατασκευασμένη από τους «γραμματικούς», «αχρονικό αμάλγαμα» των προηγούμενων φάσεων της ιστορίας της, απέχει πολύ άνισα από τις γλώσσες που πραγματικά μιλιούνται από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις (Bourdieu & Passeron, 1990). Απέχει λίγο από τη γλώσσα των αστών και πολύ από τη εκείνη των λαϊκών τάξεων. Μέσα απ' αυτή την απόσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί με τις πρακτικές τους φροντίζουν να διατηρείται σταθερή, περνάνε οι πιο κρυφές εξαρτήσεις μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας καθώς η γλώσσα «αποτελεί το πιο απροσδιόριστο τμήμα αλλά και το πιο ουσιαστικό της μορφωτικής κληρονομιάς» (Bourdieu, 1985, σ.377). Αν επιχειρήσουμε, όμως, να φτάσουμε στις απαρχές των πρακτικών που συμβάλλουν στη διατήρηση αυτής της εξάρτησης, θα διαπιστώναμε μαζί με το Foucault (1990), ότι κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω των φορέων του, είναι κατά βάση ένας «πολιτικός τρόπος κατοχύρωσης ή τροποποίησης της ιδιοποίησης του λόγου, μαζί με τις γνώσεις και τις εξουσίες που τον συνοδεύουν» (ό.π., σ.32). Ως εκ τούτου εντός του σχολικού θεσμού συγκροτούνται υποκείμενα εύκολα χειραγωγήσιμα, έτσι ώστε πειθήνια να αποδέχονται το ρόλο των χρήσιμων εργαλείων παραγωγής, ζητούμενο των μηχανισμών του καπιταλιστικού συστήματος και της παγκόσμιας αγοράς (Γκρο, 2007, σ.84).

Έτσι, όπως ερμηνεύεται από το Φουκώ (1990), στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος ξετυλίγονται και κυκλοφορούν οι μεγάλες διαδικασίες «υποδούλωσης του λόγου» (σ.33), με έναν τρόπο ταυτόχρονα συνεχή, αδιάλειπτο, προσαρμοσμένο και εξατομικευμένο χρησιμοποιώντας τακτικές πολύ αποτελεσματικές και κυρίως αδιόρατες, συγκαλυμμένες ώστε να εντοπίζονται δύσκολα και να μη γίνονται στόχος αντιστάσεων (Φουκώ, 1987, σ. 22). Και μπορεί να συμβαίνει αυτό γιατί, στο σύνολό τους σχεδόν, οι

¹⁷ Στο *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών, σ.44

σχολικές πρακτικές συνιστούν μια «τελετουργία», μια διαδικασία δηλαδή που «απονέμει» ταυτόχρονα στους ομιλητές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, ξεχωριστές ιδιότητες και κατάλληλους ρόλους (Φουκώ, 1990, σ. 29). Αποδεχόμενοι τη συμμετοχή είναι υποχρεωμένοι να έχουν αυτή ή την άλλη θέση, να διατυπώνουν το ένα ή το άλλο συμπέρασμα. Την ίδια στιγμή, η τελετουργία καθορίζει τις χειρονομίες, τις συμπεριφορές, τις περιστάσεις, οποιοδήποτε «σημείο» οφείλει να περιβάλει το λόγο που εκφέρεται εντός της. Κυρίως, όμως, ορίζει και προκαθορίζει και βέβαια εξασφαλίζει την υποτιθέμενη ή επιβεβλημένη αποτελεσματικότητα της κουβέντας, την επιρροή της, τα όρια της αξίας της (Φουκώ, 1990, σ. 29 · Bourdieu, 1999). Η αυθεντία του λόγου του δασκάλου που απορρέει από την κατάταξη στην ιεραρχία, οι κανόνες που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, οι ανεπαίσθητες εκφράσεις επιδοκμασίας ή αποδοκμασίας του δασκάλου προς το μαθητή, πολλές από τις οποίες έχουν να κάνουν με την «καταγωγή» του μαθητή, δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια εγκαθίδρυση εξουσιαστικών σχέσεων μέσω του λόγου με τον πιο ύπουλο ίσως τρόπο, αφού εμφανίζονται ως φυσικό αποτέλεσμα μιας σειράς «αξιοκρατικών» αξιολογήσεων, πλην στηριγμένων σε άνισες σχέσεις (Bourdieu & Passeron, 1996).

Η εμφανέστερη μορφή αποκλεισμού του λόγου, το «απαγορευμένο», όπου δεν έχουμε το δικαίωμα να πούμε τα πάντα ή δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τα πάντα σε οποιαδήποτε περίπτωση, ρυθμίζει και ελέγχει, χαρακτηρίζει και αξιολογεί κάθε στιγμή του υποκειμένου στο σχολείο (Φουκώ, 1990, σ. 35). Εκπαιδευτικοί και μαθητές από πολύ νωρίς ερχόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα εσωτερικεύουν μέσα από οσμωτικές διαδικασίες την αίσθηση του τι μπορεί ή δε μπορεί να λεχθεί και ποιος είναι ο νόμιμος κάτοχος, ο εξουσιοδοτημένος να αρθρώσει τον κατάλληλο λόγο, τον «έγκυρο», τον «αληθινό» (Bourdieu, 1999). Οι εκπαιδευτικοί δρουν ως *agent*¹⁸, εντεταλμένοι, εξουσιοδοτημένοι, εκ μέρους του σχολικού θεσμού και των κοινωνικών δυνάμεων που τον προσδιορίζουν, προκειμένου να μεταφράσουν σε πρακτική και πραγματικότητα τις όποιες αποφάσεις και προτεραιότητες έχουν τεθεί εγχαράσσοντας τη γνώση της επίσημης εκδοχής της γλώσσας και ασκώντας τον έλεγχό της. Έτσι, ο δάσκαλος, ο «κύριος», με την εξουσία που του έχει εκχωρηθεί, εκείνη του καθοδηγητή της ομιλίας, γίνεται ο κατεξοχήν πνευματικός καθοδηγητής, αφού ουσιαστικά «επενεργεί στην ικανότητα έκφρασης κάθε ιδέας και κάθε συγκίνησης», δηλαδή, «επενεργεί στη γλώσσα». Και το καταφέρνει ακριβώς γιατί, τη χρονική περίοδο που τα παιδιά έχουν ακόμα μια πολύ συγκεχυμένη γνώση της γλώσσας ή

¹⁸ Όρος του P. Bourdieu στο *Questions de Sociologie*, όπως το αναφέρει ο Μυλωνάς (1994, σ. 78)

μιλάνε ποικίλες διαλέκτους, εκείνος τους μαθαίνει μια, ίδια, σαφή και παγιωμένη γλώσσα, δηλαδή, «τα ωθεί με φυσικότητα να βλέπουν και να αισθάνονται τα πράγματα κατά τον ίδιο τρόπο»¹⁹ (Bourdieu, 1999 · Φουκώ, 1990).

Όμως, το κρίσιμο σημείο εδώ, αν και παραγνωρίζεται ή καλύτερα αποσιωπάται, έχει να κάνει με το ότι η εξουσία που διαθέτουν τα λόγια του δασκάλου δεν είναι τίποτα περισσότερο από την εξουσία που του έχει εκχωρηθεί ως εκπροσώπου του σχολικού θεσμού και τα λόγια του στην ολότητά τους, δηλαδή, το περιεχόμενο του λόγου του αλλά και ο τρόπος με τον οποίο μιλά, μαρτυρούν ακριβώς το γεγονός ότι «περιβάλλεται με την εγγύηση της κατ' εντολήν εξουσίας» (Bourdieu, 1999, σ. 160). Και είναι κρίσιμο σημείο, γιατί από εδώ πηγάζει μια παρανόηση των εκπαιδευτικών, όταν νομίζουν ότι ανακαλύπτουν μέσα στον λόγο αυτόν καθαυτό την αποτελεσματικότητα της ομιλίας τους. Η αποτελεσματικότητα, η εξουσία, η αυθεντία «επέρχεται στη γλώσσα από τα έξω». Τους παραχωρήθηκε το «σκήπτρον»²⁰ από το εκπαιδευτικό σύστημα, έτειναν τα χέρια τους και τώρα το κρατούν και μιλούν, κατ' αντιστοιχία με τους ρήτορες των ομηρικών χρόνων, με την προϋπόθεση ότι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σ' αυτό. Και, στην προκειμένη περίπτωση, αυτή η ομοιομορφία στο γλωσσικό ιδίωμα, που κατασκευάζει ό,τι ονομάζεται κοινή συνείδηση του έθνους (Bourdieu, 1999, σ. 66), είναι ένα σημαντικό αντάλλαγμα.

Επιπροσθέτως, ο Bourdieu (1999) καταδεικνύει ότι η θεωρία που προσδίδει στη γλώσσα ένα σημαντικό μερίδιο συμμετοχής στην κατασκευή της πραγματικότητας, αποκτά ιδιάζουσα βαρύτητα μέσω των λόγων του δασκάλου, ως «αναγνωρισμένου εντολοδόχου». Η ονομασία, καθώς δομεί την αντίληψη που οι εκπαιδευτικοί έχουν για ό,τι συμβαίνει με τους μαθητές/τριες τους, συμβάλλει στη διάπλαση, την κατασκευή και την παγίωση συγκεκριμένων «τύπων» παιδιών και συγκεκριμένων καταστάσεων μέσα στη σχολική κοινότητα. Τα ονόματα που δηλώνουν ιδιότητα - βλάκας, παλιόπαιδο, αδιάβαστος, τεμπέλης αλλά και άριστος, επιμελής, ευγενικός, έξυπνος, χαρισματικός κ.ά.- έχουν μια πρόθεση που μπορούμε να την ονομάσουμε επιτελεστική²¹ ή πιο απλά μαγική, καθώς

¹⁹ Η δυνατότητα, κατά Freire (1977), να ονομάζεις τον κόσμο και μέσα από την «ονομάτιση» του να τον δημιουργείς.

²⁰ Όπως το περιγράφει ο Benveniste στον Bourdieu (1999, σ.160)

²¹ Οι επιτελεστικές λέξεις ή δηλώσεις κατά Austin, στη μελέτη του με τίτλο How to do things with words είναι εκείνες που «κάνουν κάτι σε αντίθεση με εκείνες που λένε κάτι», π.χ. «ορκίζομαι», «υπόσχομαι», «συγχαίρω». Όμως, ο Benveniste συμπληρώνει ότι η επιτελεστική δήλωση δεν είναι λόγος που έχει αποτέλεσμα την πράξη, αλλά είναι αυτός ο ίδιος πράξη που νοηματοδοτείται επειδή προϋποθέτει μια ιεραρχική κοινωνική οργάνωση που δίνει το δικαίωμα του συγκεκριμένου λόγου στον ομιλητή (όπως αναφέρονται στη Φραγκουδάκη, 1987, σ.152)

γνωστοποιεί στα παιδιά ότι έχουν την τάδε ή τη δείνα ιδιότητα γνωστοποιώντας τους ταυτόχρονα ότι πρέπει πλέον η συμπεριφορά τους να συμμορφωθεί προς την ουσία, το περιεχόμενο που τους αποδόθηκε με αυτό τον τρόπο. Και επειδή, δεν υπάρχει κοινωνικός δρών που να μην αποβλέπει, στο μέτρο των δυνατοτήτων του, σ' αυτή την εξουσία να ονομάζει τον κόσμο και ονομάζοντάς τον να τον πλάθει (Bourdieu, 1999, σς. 151-152), είναι πολύ σημαντική διάσταση η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών αυτής της δύναμης που έχουν οι λέξεις, όταν εκφωνούνται στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο ως δομή επιτρέπει στους δρώντες να κατέχουν μια εξουσία ασύμμετρη ως προς την αναγνώριση που τους χορηγεί. Με άλλα λόγια, η αυθεντία του λόγου του εκπαιδευτικού καθιστά αποτελεσματικές τις λέξεις-ιδιότητες που εκφέρει και απευθύνει προς τα παιδιά, ακριβώς επειδή έχει την εξουσιοδότηση να πράττει με το λόγο. Έτσι, οι επιτελεστικές δηλώσεις, αυτές οι πράξεις εξουσίας με το λόγο, επειδή ο πομπός τους είναι φορέας εξουσίας, επιτρέπουν «να επιβληθεί ως επίσημη επιβολή» ενώπιον όλων η συναίνεση αναφορικά με το κατασκευασμένο νόημα του κόσμου που τους περιβάλλει (Bourdieu, 1999, σ. 153).

Ένα επιπλέον σύστημα αποκλεισμού που διαπερνά πολύ αποτελεσματικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με τη συνεχώς προβαλλόμενη αντίθεση του «αληθινού» στο «ψεύτικο»²². Είναι μια βαθιά ριζωμένη αντίθεση, η οποία συνιστά στην πραγματικότητα ένα «τυραννικό εγχείρημα καθυπόταξης» (Γκρο, 2007, σ.75) της σκέψης και βρίσκει την απόλυτη ολοκλήρωση στο χώρο του σχολείου, όπου τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα αλλά και στάσεις, συμπεριφορές, νοοτροπίες, ιδέες παρουσιάζονται ως η μόνη αλήθεια, την οποία οι φορείς του, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες²³, οφείλουν τουλάχιστον να αποδέχονται, αν όχι να υπακούουν αναντίρρητα. Ωστόσο, ο Φουκώ (2011) αμφισβητεί έντονα την ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει την απόλυτη αλήθεια. Επικεντρώνοντας την προσοχή του στον όρο «επινόηση»²⁴ μέσα από μια εξαιρετικά λεπτομερή, διεισδυτική και αυστηρή ερμηνεία φτάνει στη ρίζα των μηχανισμών που «κατασκευάζουν» τη γνώση, το λόγο, τη γλώσσα, ό,τι δηλαδή χρησιμοποιεί η εκπαίδευση για να χειραγωγήσει τους φορείς της. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η ανάδειξη και η επιβολή της επίσημης γλώσσας ως τέτοιας είναι πάντοτε το αποτέλεσμα ορισμένων ιστορικών

²² Αντίθεση, την απαρχή της οποίας μπορούμε να βρούμε στη φιλοσοφική ιδέα της μιας αλήθειας του Αριστοτέλη (Γκρο, 2007, σ.75).

²³ Στους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος εμπλέκονται σαφώς και οι γονείς αλλά στην παρούσα εργασία δεν εξετάζεται αυτή η διάσταση.

²⁴ Όρος του Νίτσε που πρώτος είχε το «θράσος και τον κυνισμό» να σπάσει την κυριαρχία του προτύπου της απόλυτης αλήθειας Φουκώ (2011, σ. 100)

συνθηκών που την καθιστούν ένα συμβάν, ένα «αιτιατό» (ό.π., σ.117), μια «κατασκευή» που «σχηματοποιεί και αμβλύνει τις διαφορές, εξομοιώνει τα πράγματα χωρίς «να διαθέτει κανένα θεμέλιο αλήθειας» και συνεπώς «ισοδυναμεί πάντα με παραγνώριση» (ό.π., σ.119).

Οι εκπαιδευτικοί, όργανα επιβολής και ελέγχου των νόμιμων εργαλείων έκφρασης, προβαίνουν σε μια σειρά αυθαίρετων διακρίσεων και απορρίψεων εις βάρος των μαθητών/τριών που μιλούν διαφορετική γλώσσα. Μέσα στα «λεπτά βρόχια του πλέγματος της εξουσίας» των λόγων (Φουκώ, 1987, σ.18) εκπαιδευτικοί και παιδιά μαθαίνουν, ο καθένας από την πλευρά του, ανεπαίσθητα να πειθαρχούν και να συμμορφώνονται στους κανόνες²⁵ μιας «γραμματικής» καθ' όλα επινοημένης και κατασκευασμένης που έχει επιβληθεί ως η μόνη κατάλληλη, μέσα από έναν αγώνα επικράτησης της γλώσσας του ισχυρότερου ή επικράτησης του ισχυρότερου μέσω της γλώσσας (Bourdieu, 1999 · Φουκώ, 2008). Ό,τι το σχολείο ονομάζει και θεωρεί επίσημη γλώσσα και νομιμοποιημένο λόγο γίνεται ο γνώμονας για να μετρηθούν τα πάντα (Bourdieu, 1999). Τα παιδιά, που δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες *βηματισμού*²⁶ καταδικάζονται στη σιωπή αρχικά, στη διαγραφή αλλά και στην αυτοδιαγραφή όσο προχωρούν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Bernstein, 1991· Bourdieu & Passeron, 1990). Οι διάφορες μορφές αποκλεισμού του λόγου, δηλαδή, μεταφράζονται αρχικά σε σχολικούς αποκλεισμούς, για να μετασχηματιστούν και να οριστικοποιηθούν σε κοινωνικούς στη συνέχεια, το ποθητό ζητούμενο των ομάδων που κυριαρχούν. Κατά συνέπεια, αν και η εκπαίδευση θεωρείται το μέσο για να μπορέσει ο καθένας να ξεπεράσει τα όριά του, στην πραγματικότητα, μέσα από ό,τι επιτρέπει ή απαγορεύει, διατηρεί και αναπαράγει τις γραμμές που χαράζουν οι αποστάσεις, οι αντιθέσεις και οι κοινωνικοί αγώνες (Bourdieu & Passeron, 1990 · Φουκώ, 1990, σσ.32-33).

Όπως έχουμε τοποθετηθεί μέχρι εδώ, φαίνεται ότι η παιδαγωγική δουλειά, παρατεταμένη πράξη εγχάραξης με την οποία πραγματώνεται η λειτουργία κάθε σχολικού συστήματος, είναι στην πραγματικότητα ο βασικός συντελεστής της κοινωνικής διατήρησης, αφού με τον τρόπο που ασκείται δεν αντισταθμίζει αλλά διατηρεί όσα ο μαθητής έχει λόγω κοινωνικής προέλευσης (Bourdieu & Passeron, 1990). Κι αυτό γιατί η δια μέσου της

²⁵ Ίσως, σε αυτό το σημείο η θεμελιώδης διαπίστωση των αναλύσεων του (Φουκώ, 2011α) για την κανονικοποίηση των σύγχρονων κοινωνιών οι οποίες δομούνται και λειτουργούν με βάση το γνώμονα, τον κανόνα που διακρίνει το φυσιολογικό από το παθολογικό, να βρίσκει την αντιστοιχία της στο χώρο της εκπαίδευσης.

²⁶ Σύμφωνα με τον Bernstein (1989), ο κανόνας βηματισμού φέρει αόρατες ταξικές παραδοχές οι οποίες δρουν επιλεκτικά προς όφελος αυτών που μπορούν να προσλάβουν τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα του σχολείου (σ. 135)

γλώσσας η «ταξινομητική αρχή, είναι διαρκώς παρούσα στην παιδαγωγική σχέση», αν και πολύ καλά συγκαλυμμένη (Bernstein, 1991, σ.190). Ωστόσο, το κρίσιμο ζήτημα για τη συγκεκριμένη εργασία παραμένει στο πώς συγκροτούνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτοί κατανοούν πραγματικά το ρόλο τους ως δρώντα υποκείμενα του σχολικού πεδίου. Εξαιρετικά σημαντική είναι η επισήμανση ότι οι πρακτικές των υποκειμένων δεν μπορούν να προβλεφθούν ούτε από τις παρελθούσες συνθήκες-δομές που παρήγαγαν τις πρωτογενείς διαθέσεις τους, ούτε από τις συνθήκες-δομές μέσα στις οποίες τις εφαρμόζουν, αλλά μόνο μέσα από τη συσχέτιση αυτών των δυο καταστάσεων του κοινωνικού κόσμου (Bourdieu & Passeron, 1990, σ. 56 · Bourdieu, 2002, σ.78). Ιδιαίτερα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι ενσωματωμένες δομές των υποκειμένων υπό τη μορφή έξεων και οι αντικειμενικές δομές του πεδίου πολύ συχνά συγκλίνουν, δεδομένου ότι οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του σχολικού πεδίου έχουν συμμετάσχει στη συγκρότηση και των αρχικών τους διαθέσεων, όντας προϊόντα του ίδιου κόσμου (Bourdieu, 2004). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή ως μαθητευόμενοι υπήρξαν παράγωγα ενός συστήματος που διαμόρφωνε επιτυχημένους και αποτυχημένους²⁷ και τώρα επιστρέφουν σ' αυτό ως επαγγελματίες για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Μιλώντας αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα είδος *πρακτικής αίσθησης* (Bourdieu, 2002) για τις πιθανότητες κάποιων μαθητών/τριών να πετύχουν σχολικά και προσαρμόζουν τις προσδοκίες τους και τις πρακτικές τους με βάση τις «αντικειμενικές» πιθανότητες των μη προνομιούχων μαθητών να έχουν μια επιτυχή σχολική σταδιοδρομία. Τούτο σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πρακτική γνώση για το τι εξαρτάται και τι δεν εξαρτάται απ' αυτούς, τι είναι ή όχι λογικό να πράξουν και σε τι μπορούν να ελπίζουν (Bourdieu, 2000). Αποδέχονται, κατ' αυτό τον τρόπο, τα «όρια» τους και κατευθύνουν τις πρακτικές τους σε πιο «ρεαλιστικούς» στόχους (Bourdieu, 2002), ενώ οι προδιαθέσεις που κινητοποιούν τη συγκεκριμένη πρακτική γνώση μένουν απαρατήρητες λόγω του «αυτονόητου» της αναγκαιότητας της πράξης τους (Bourdieu, 2002), η οποία γίνεται αντιληπτή ως τέτοια ακριβώς επειδή οι εκπαιδευτικοί, όντας υποκείμενα του ίδιου πεδίου, έχουν διαμορφώσει ένα συλλογικό *habitus*, μια κοινή *πρακτική αίσθηση* (Bourdieu, 2000). Συνεπώς, οι αντιλήψεις και οι δράσεις κάθε εκπαιδευτικού εναρμονίζονται αντικειμενικά όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με εκείνες των άλλων μελών της ομάδας πέρα από κάθε συνειδητό συντονισμό (Bourdieu, 2000), κάτι που σημαίνει ότι η

²⁷ Όπως έχει ήδη διαφανεί από τα προηγούμενα κεφάλαια, η αντιμετώπιση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών με τον ίδιο τρόπο τη στιγμή που ξεκινούν από άνισες αφετηρίες, σηματοδοτεί και συνιστά την πιο μεγάλη ανισότητα.

διαμόρφωση τους μπορεί να είναι μάλλον το αποτέλεσμα, «το ίχνος της συλλογικής ιστορίας στο επίπεδο της ατομικής έκφρασης» παρά της ατομικής τους βιογραφίας (Κύρτσης, 1995, σ.98).

Ως εκ τούτου, τα πρωταρχικά σχήματα αντίληψης και δράσης τους συγκροτήθηκαν μέσα στους ίδιους δομικούς προσδιορισμούς που καλλιεργούν την πίστη ότι κάποιοι μαθητές/τριες δεν μπορούν να πετύχουν σχολικά για κάποιους λόγους βιολογικούς ή/και κοινωνικούς. Παράλληλα, η «πραγματική» αποτυχία πολλών μη προνομιούχων μαθητών, «επιβεβαιώνει» και σκιαγραφεί το πλαίσιο της «αποτυχίας». Έτσι, στα μάτια των δασκάλων οι μειωμένες πιθανότητες επιτυχίας αυτών των μαθητών είναι πλέον γνωστές και ίσως απλουστευτικά κατανοητές. Το ότι αρκετοί δάσκαλοι/ες κατάγονται και οι ίδιοι από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δε σημαίνει ότι τους καθιστά αλληλέγγυους με μαθητές/τριες παρόμοιας κοινωνικής προέλευσης. Αντίθετα, η προσωπική τους ανέλιξη μέσω της εκπαίδευσης αλλά και το ότι βρίσκονται πλέον σε μια θέση διαχειριστή και διανεμητή της επίσημης κουλτούρας και των διαπιστευτηρίων της, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση και την εδραίωση της πίστης τους στη χαρισματική ιδεολογία. Το γεγονός δηλαδή, ότι ακόμα και όσοι εκπαιδευτικοί υπερέβησαν τους αναπαραγωγικούς μηχανισμούς της επίσημης εκπαίδευσης δεν αναγνωρίζουν την ίδια δυνατότητα σε κάποιους/ες μαθητές/τριες, δηλώνει ξεκάθαρα τη δύναμη των αντικειμενικών προσδιορισμών του πεδίου να εγχαράσσουν καθορισμένα σχήματα αντίληψης και δράσης (Bourdieu & Passeron, 1990), τα οποία συμβάλλουν όχι μόνο στη διατήρηση και την αναπαραγωγή των ταξινομήσεων που κλήθηκαν να υπηρετήσουν, αλλά και στην νομιμοποίηση αυτής της διαδικασίας ακριβώς μέσω της παραγνώρισης της.

Όμως, στην παρούσα εργασία δεν έχουμε την πρόθεση να υιοθετήσουμε τον υπερκαθορισμό των δομών που συνθλίβουν τον εκπαιδευτικό και τον καταδικάζουν σε ένα παθητικό ρόλο παρά την παραδοχή ότι η συνέχεια ανάμεσα στις προδιαθέσεις και τις θέσεις του υποκειμένου είναι *a priori* πολύ ισχυρή, σύμφωνα με τη *θεωρία της πρακτικής*. Ο ίδιος ο Bourdieu επισημαίνει ότι η σύμπτωση ενσωματωμένων έξεων και αντικειμενικών δομών, αν και είναι ιδιαίτερα έντονη στο σχολικό πεδίο, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως καθολικός κανόνας (Bourdieu, 2004) καθώς αυτή η αντιστοιχία κάποιες φορές δεν είναι τέλεια. Μπορεί, δηλαδή, να υπάρξει κάποιο «κενό» ανάμεσα στις ενσωματωμένες διαθέσεις και τις αντικειμενικές δομές κάθε πεδίου, το οποίο αφήνει περιθώρια δράσης που απεγκλωβίζουν τους εκπαιδευτικούς από τον έντονο ντετερμινισμό

της θεωρίας της αναπαραγωγής²⁸. Έτσι, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δράσει και ως *acteur*²⁹ μέσα από τις αντιφάσεις³⁰ που εμφανίζονται στο χώρο του εκπαιδευτικού συστήματος και να συμβάλλει στον καθορισμό μεταβολών μέσα στην κοινωνία με «αναρίθμητες μικρές επαναστάσεις» που επιφέρουν οι καινοτόμες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών τόσο μέσα στο σύστημα διδασκαλίας όσο και έξω απ' αυτό. Ωστόσο, θεμελιώδης προϋπόθεση για να προκύψει μια τέτοια μετασχηματιστική και απελευθερωτική πρακτική, θεωρείται η κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ρόλου τους στο σχολικό πεδίο. Ή για να το πούμε με τα λόγια του Bourdieu, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν το «κοινωνιολογικό βλέμμα» προκειμένου να έχουν τα μέσα να καταλαβαίνουν κοινωνιολογικά τους λόγους ύπαρξής τους στο σύστημα που βρέθηκαν να υπηρετούν (Bourdieu, 2002). Κι αυτό γιατί, μέσα από ένα τέτοιο βλέμμα κατανόησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλλιεργήσει και να αναπτύξει την κριτική συνειδητοποίηση που τον καθιστά ταυτόχρονα κριτικά σκεπτόμενο και δρώντα άνθρωπο (Freire, 1970).

²⁸ Σε συνέντευξή του στο Ν. Παναγιωτόπουλο ο Bourdieu αναγνωρίζει ότι τα έργα του *Κληρονόμοι* και *Αναπαραγωγή* χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς «σαν ένα εργαλείο αποκαρδίωσης» (Bourdieu, 1994, σ. 16)

²⁹ Όρος του P. Bourdieu στο *Questions de Sociologie*, όπως το αναφέρει ο Μυλωνάς (1994, σ. 78)

³⁰ Αντιφάσεις στην παραγωγή των οποίων επίσης συμβάλλει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά πάνω σ' αυτό το ζήτημα στο Pierre Bourdieu *Κοινωνιολογία της Παιδείας*

2. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Επισκόπηση σχετικών ερευνών

*Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι
Και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι,
Το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί(...)
τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών
από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις...*
P. Bourdieu³¹

Παρότι η σύνδεση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με τη σχολική επίδοση είναι διαπιστωμένη μέσα από πλήθος ερευνών³², στάθηκε δύσκολο να εντοπίσουμε έρευνες που διερευνούν εστιασμένα τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη σχέση. Ιδιαίτερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα φαίνεται να απουσιάζουν άμεσες έρευνες για το θέμα. Όμως, εντοπίστηκαν μελέτες που ερευνούν γενικά τη σημασία των κοινωνικών παραγόντων στη συγκρότηση αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, έμμεσα μπορούμε να υποθέσουμε τη σχέση τους με τη γλώσσα, αφού, όπως ήδη έχει καταδειχτεί, το γλωσσικό κεφάλαιο αποτελεί σημαντική διάσταση του πολιτιστικού κεφαλαίου και συνδέεται στενά με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η έρευνα του Becker (1952), παρά τη χρονική απόσταση που τη χωρίζει με τη σημερινή εποχή, είναι ενδεικτική των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η μελέτη αυτή, που διερευνά το φαινόμενο της οριζόντιας κινητικότητας των εκπαιδευτικών στο σχολικό σύστημα του Σικάγο μέσα από την ανάλυση 60 συνεντεύξεων, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα περισσότερα προβλήματα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Θεωρούν, έτσι, ότι οι μαθητές/τριες από τα ανώτερα στρώματα μαθαίνουν εύκολα και έχουν καλή συμπεριφορά σε αντίθεση με όσους/ες προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Γι' αυτό το λόγο, όταν, κυρίως πρωτοδιόριστοι, υπηρετούν σε σχολεία με υψηλά ποσοστά τέτοιων παιδιών, προσπαθούν

³¹ Στο Bourdieu, 1985, σ. 374

³² Ενδεικτικά, στον ελληνικό χώρο, η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα και στη συνολική τους επίδοση αναδεικνύεται στην έρευνα των Κατσώλης & Σπινθουράκη (2004, σ.226). Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Μπασλή (1988) διαπιστώθηκε ότι στην Ελλάδα τα παιδιά της μεσαίας τάξης βρέθηκαν να υπερτερούν στη χρήση πλούσιου και αφαιρετικού λεξιλογίου, δευτερευουσών προτάσεων κ.ά., από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με χαμηλή μόρφωση και κατώτερα επαγγέλματα (π.χ. χειρωνακτικά).

το συντομότερο να μετακινηθούν σε ένα σχολείο με μαθητές/τριες από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, αφού πιστεύουν ότι θα βρίσκονται σε ένα καλύτερο και αποδοτικότερο εργασιακό περιβάλλον, αν και η θέση τους τυπικά παραμένει η ίδια. Ενδιαφέρον στοιχείο, σε σχέση με τους στόχους της εργασίας μας, είναι ότι οι δεκατρείς από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς που επέλεξαν να παραμείνουν σε «ανεπιθύμητα» σχολεία, σταδιακά προσάρμοσαν τις απαιτήσεις τους στις «ικανότητες» των μαθητών/τριών και συμβιβάστηκαν με την επίτευξη ελάχιστων μαθησιακών στόχων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποιημένοι αν οι μαθητές/τριες τους στο τέλος του δημοτικού μπορούσαν τουλάχιστον να διαβάζουν και να κάνουν απλές αριθμητικές πράξεις (ό.π., σσ. 471-474).

Παρόμοια, στο ελληνικό πλαίσιο, η έρευνα των Γκότοβου & Μαυρογιώργου (1996) έδειξε ότι η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους στο σχολείο ευνοεί τους μηχανισμούς της συμμόρφωσης που εξασφαλίζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις προϋποθέσεις συντήρησής και αναπαραγωγής του. Έτσι, οι νέοι δάσκαλοι πολύ γρήγορα «ενημερώνονται» μεροληπτικά και συνήθως ανεπίσημα για την κοινωνική προέλευση των παιδιών και μαθαίνουν για τη διοίκηση και τις «κατάλληλες» πρακτικές στο συγκεκριμένο σχολείο (σσ. 105-115), τις οποίες τείνουν να ακολουθούν σχεδόν χωρίς αντιστάσεις, διαιωνίζοντας την ήδη διαμορφωμένη πραγματικότητα. Συμπληρωματικά, άλλες έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών ως βασικού παράγοντα στη συγκρότηση της σχολικής τους επίδοσης (Ξωχέλης 2000, σ.57· Φρειδερίκου & Φολερού - Τσερούλη 1991,σ.250· Παπαναούμ 2003, σ.117), χωρίς όμως να φαίνεται ότι κατανοούν σε βάθος τους περίπλοκους μηχανισμούς αυτής της επίδρασης. Αυτή η θέση υποστηρίζεται και στην έρευνα της Κοσσυβάκη (2003, σ.174), η οποία τονίζει ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εκφράζει αδυναμία να ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών/τριών με δυσκολίες και μειωμένα κίνητρα για μάθηση κάτι που δείχνει, είτε ότι αυτοί δεν αντιλαμβάνονται τη πραγματική έκταση των δυσκολιών, είτε ότι αρκούνται στην επίτευξη ελάχιστων στόχων.

Σε κάθε περίπτωση πάντως παρατηρείται μια τάση σταδιακής απομάκρυνσης κάποιων εκπαιδευτικών από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, της «φυσιοποίησης» του κοινωνικού, της απόδοσης δηλαδή ιδιοτήτων κοινωνικής φύσης με τρόπο ώστε αυτές να εμφανίζονται ως φυσικές διαφορές (Bourdieu 1999, σσ. 171- 177), που μπορεί να αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση μιας διαφορετικής αντιμετώπισης των

ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Όμως, πρέπει να τονιστεί ότι η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος δεν παύει να εκφράζεται ακόμα από αρκετούς εκπαιδευτικούς (Καΐλα 1999, σ.130 · Ανθογαλίδου 1990, σ. 102), ιδιαίτερα από εκείνους/ες με μεγαλύτερη ηλικία (Ξωχέλης 2000, σ.63). Ο Μυλωνάς (1999), σε μικρή έρευνα που διεξήγαγε, επισημαίνει ότι οι οκτώ δάσκαλοι του δείγματός του δεν απέδωσαν σε καμιά περίπτωση τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους στην έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Όταν, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ρωτούνται για τα βασικά γνωρίσματα των καλών μαθητών/τριών, τότε αναφέρονται ανεπιφύλακτα στην υψηλή νοημοσύνη (Μυλωνάς · Καΐλα & Θεοδωροπούλου 1999), κάτι που σαφώς συνιστά αντινομία.

Μια άλλη σημαντική διάσταση, που σχετίζεται με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, έχει να κάνει με τις προσδοκίες³³ που σχηματίζουν, δηλαδή, τις προβλέψεις «για τα μελλοντικά σχολικά επιτεύγματα των μαθητών τους» (Cooper & Good, 1984, σ.4 Τσιπλακίδης & Κεραμίδα, 2010). Οι παράγοντες που επιδρούν στο σχηματισμό των προσδοκιών στηρίζονται στις προσωπικές προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, στις πεποιθήσεις τους για την ικανότητα και τη νοημοσύνη των μαθητών/τριών αλλά και στην προγενέστερη γνώση τους για την κοινωνική προέλευση των παιδιών (Alderman, 2004· Turner & Patrick, 2004). Οι πιο πάνω διαπιστώσεις συνηγορούν με την προβληματική της εργασίας, αφού οι προσδοκίες, όπως υπογραμμίζει ο Boehlert (2005), λειτουργούν ως αυτό-εκπληρούμενη προφητεία³⁴, που σημαίνει ότι αυτές γίνονται αντιληπτές επειδή προκαλούν τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους/στις μαθητές/τριες, μεταβιβάζονται με «αρκετά λεπτούς και ακούσιους τρόπους» (Rosenthal & Jacobson, 2000, σ.286) και συμβάλλουν στην καλή ή κακή επίδοση των μαθητών/τριών (Turner & Patrick, 2004). Οι πιο πάνω διαπιστώσεις, θεωρούμε, ότι συνηγορούν με την προβληματική της εργασίας, εφόσον ο μηχανισμός αυτός, επίσης, έχει τις ρίζες του στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και της *πρακτικής αίσθησης* του υποκειμένου-εκπαιδευτικού εντός του σχολικού πεδίου³⁵. Αντιλήψεις που με

³³ Οι προσδοκίες, μπορεί να έχουν βαθιές επιπτώσεις σε ό,τι πραγματικά οι μαθητές/τριες μαθαίνουν (Cooper, 2000) καθώς δημιουργούν πλήθος μηνυμάτων κρυφών ή φανερών, τα οποία συνιστούν ισχυρούς παράγοντες διαμόρφωσης των κινήτρων για μάθηση και καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο (Pintrich, 1996).

³⁴ Η αυτό-εκπληρούμενη προφητεία στηρίζεται στην ιδέα ότι ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή δημιουργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης, το αποτέλεσμα της οποίας είναι να παρατηρείται το εξής φαινόμενο: οι μαθητές να τείνουν να εκπληρώσουν τις προβλέψεις που οι δάσκαλοί τους έκαναν για αυτούς (Boehlert (2005).

³⁵ Όπως αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο Γλώσσα και εκπαιδευτικός (σ. 29)

τη σειρά τους συγκροτούν στάσεις, πρακτικές και δράσεις, οι επιπτώσεις των οποίων σηματοδοτούν τη σχολική και τη μετέπειτα κοινωνική πορεία των μαθητών/τριών.

Έτσι, σύμφωνα με τον Bernstein (1991), οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία όταν κάποιοι μαθητές τους δεν μπορούν να ακολουθήσουν το σχολικό βηματισμό είτε χαλαρώνουν το σχολικό πρόγραμμα γι' αυτούς τους μαθητές είτε μειώνουν την ποσότητα ή/και την ποιότητα όσων διδάσκουν. Ειδικά ως προς τη γλώσσα, είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν τις πρακτικές τους προς τους χαμηλής επίδοσης μαθητές, επικεντρώνοντας για παράδειγμα τη διδασκαλία τους σε κατωτέρου επιπέδου δραστηριότητες αποκωδικοποίησης ενός κειμένου (Garcia & Pearson, 1994) ή να θέτουν ερωτήσεις που αφορούν μόνο στην ανάκληση βασικών πληροφοριών του κειμένου (Harris, 1993). Ο Brophy (1983) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί κριτικάρουν λιγότερο τους μαθητές που είναι πολλά υποσχόμενοι και τους προσφέρουν σχόλια για ανατροφοδότηση στις σχολικές εργασίες σε ένα μεγαλύτερο ρυθμό απ' ό τι κάνουν για τους μαθητές που δεν αναμένεται να έχουν καλές επιδόσεις. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν και ενθαρρύνουν τον χαρακτηρισμένο «καλό» μαθητή να πετύχει μια καλύτερη απάντηση όταν δυσκολεύεται, ενώ απλά δίνουν το λόγο στον επόμενο μαθητή, όταν η αναμενόμενη απάντηση ενός αντίστοιχα χαρακτηρισμένου «κακού» μαθητή δεν είναι επαρκής. Επιπλέον, στους αδύνατους μαθητές απευθύνουν ερωτήσεις γνωστικού μόνο περιεχομένου ενώ στους δυνατούς μαθητές δίνουν την ευκαιρία για ανάλυση, σύνθεση, κριτική ικανότητα. Οι καλοί μαθητές τοποθετούνται στα μπροστινά θρανία ενώ οι λιγότερο καλοί κάθονται πίσω για να είναι αόρατοι από τους δασκάλους.

Αντίστοιχα στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία διαπιστώνουμε ότι οι έρευνες, αν και περιορισμένες, δείχνουν επίσης τη διαφοροποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και τη μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μυλωνά (1999) που περιλάμβανε σύντομη παρατήρηση της διδασκαλίας σε οκτώ τάξεις του δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους τις ερωτήσεις των καλών μαθητών. Το περιεχόμενο των απαντήσεων αυτών των μαθητών χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πλούσιο και προσεγμένο. Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται σε καλούς μαθητές, οι παρατηρήσεις και οι αξιολογήσεις τους βασίζονται σε αυστηρά κριτήρια. Αντίθετα, οι κακοί μαθητές ερωτώνται μόνο εύκολα θέματα για ήδη κατακτημένες γνώσεις καθώς και αιφνιδιαστικές ερωτήσεις για να ελεγχθεί αν παρακολουθούν το μάθημα. Όταν αυτοί οι μαθητές αξιολογούνται θετικά, τότε επαινούνται με υπερβολικό

τρόπο κάτι που δείχνει τη μέριμνα των εκπαιδευτικών για ενθάρρυνση αλλά μόνο μέσα σε αυτά τα όρια (ό.π., σσ. 402-403). Επίσης, η έρευνα του Μαυρογιώργου (1997) δείχνει ότι οι πρακτικές των δασκάλων διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Έτσι οι μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν πολύ συχνά την ευκαιρία να συμμετέχουν στο μάθημα. Αντίθετα, οι μαθητές κατώτερης κοινωνικής προέλευσης έχουν ελάχιστη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι επίσης η έρευνα των Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991). Οι ερευνήτριες μελετούν το «ρόλο του δασκάλου και του σχολείου στον κοινωνικό καθορισμό» κατά την περίοδο 1984-1985 και υπογραμμίζουν ότι για τους έλληνες δασκάλους η σχέση σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση είναι ξεκάθαρη και σαφής (σ.13). Την ικανοποιητική επίδοση την αποδίδουν ακριβώς σε παράγοντες οικονομικής και μορφωτικής επίδρασης της οικογένειας την εποχή που στη διεθνή βιβλιογραφία κυριαρχεί η απάντηση της «φυσικής ευφυΐας» (σ.250). Μόνο το 6% των ελλήνων δασκάλων που προέρχεται από αστικό περιβάλλον αποδίδει στις φυσικές ικανότητες την καλή επίδοση του μαθητή. Αυτή η ιδιαιτερότητα οφείλεται, σύμφωνα με την ερμηνεία των ερευνητριών, στο γεγονός ότι οι περισσότεροι έλληνες δάσκαλοι εκείνης της περιόδου ταυτίζονται βιωματικά με τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων, έχουν κοινή καταγωγή. Έτσι δηλώνουν πρόθυμοι να δημιουργήσουν και να εκφράσουν θετικές προσδοκίες, να ενθαρρύνουν, να δείξουν ανοιχτά τη συμπαράστασή τους, να επινοήσουν πρακτικούς μηχανισμούς εξίσωσης με τα προνομιούχα παιδιά ώστε να ελαχιστοποιήσουν τις κοινωνικές διακρίσεις στην εκπαίδευση και να δώσουν μια δυνατότητα σε όλα να βελτιώσουν τη θέση τους. Παρόλα αυτά, όμως, διαπιστώνεται ότι δεν κατανοούν τη θεωρητική διάσταση της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από το σχολικό θεσμό εξαιτίας της «ελλιπούς επαγγελματικής προπαρασκευής και επιστημονικής ενημέρωσης» (ό.π., σ.262). Λείπουν οι γνωστικές προϋποθέσεις που θα τους επιτρέψουν να αναρωτηθούν μέχρι ποιο βαθμό είναι και οι ίδιοι φορείς ενός συστήματος που, σύμφωνα με τον Bourdieu (1985) συστηματικά και οργανωμένα «ευνοεί τους ήδη ευνοημένους» (σ.374). Ίσως, έτσι, να ερμηνεύονται οι μικρές προσδοκίες και οι χαμηλές απαιτήσεις, που φαίνεται να έχουν για τους/τις μαθητές/τριες από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, παρά τα λεγόμενά τους για το αντίθετο. Όμως, αυτή είναι μια πτυχή που δεν τονίζεται στην έρευνα, αν και διακρίνεται με σαφήνεια από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται.

Ωστόσο, οι εν λόγω ερευνήτριες εντόπισαν στην έρευνά τους και την περίπτωση πέντε εκπαιδευτικών που τηρούν αποστάσεις από το σχολικό θεσμό και αμφισβητούν τις

προθέσεις του για παροχή ίσων ευκαιριών προς όλα τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν «εξαρχής ότι διαπνέονται από μαρξιστική ιδεολογία», έχουν μια συγκεκριμένη κομματική τοποθέτηση, ασχολούνται με το συνδικαλισμό και οι δασκάλες, επιπλέον, συμμετέχουν ενεργά σε γυναικείες οργανώσεις (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991, σ.148). Επίσης, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτών των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε η επαφή τους με την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τα σύγχρονα ρεύματα της Κριτικής Παιδαγωγικής που τους δίνουν τα εννοιολογικά εργαλεία να ερμηνεύουν και να αναλύουν το συντηρητικό και αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι μόνο με τη διαφοροποίηση των πρακτικών τους απέναντι στους κοινωνικά αδύναμους μαθητές/τριες μπορούν να τους βοηθήσουν, αν και αντιλαμβάνονται πολύ καλά τα όρια και τους περιορισμούς που θέτουν οι δομές του θεσμού (ό.π., σσ. 149-150).

Στη μελέτη των Παπάνη & Γιαβρίμη (2005), επίσης, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σχετικά με θέματα που αφορούν στην κοινωνιολογική διάσταση της σχολικής αποτυχίας. Στην έρευνα, που διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου σε 377 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και σε 74 φοιτητές καθηγητικών σχολών από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, φάνηκε ότι οι ερωτώμενοι αναγνωρίζουν την κοινωνιολογική διάσταση της σχολικής αποτυχίας και θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναπροσαρμοστεί, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικό και να προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες καταλογίζουν «αστάθεια» και «αποσπασματικότητα» στην εκπαιδευτική πολιτική ως προς αυτό το θέμα, και αναγνωρίζουν τις μακροπρόθεσμες συνέπειες του φαινομένου. Όμως, το ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται, κατά τη γνώμη μας, στην άποψη των φοιτητών/τριών και των νεότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών ότι η ελλιπής κατάρτιση τους σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, η οποία συνήθως δεν εντάσσεται στους προπτυχιακούς κύκλους των σπουδών, συμβάλλει στη σχολική αποτυχία.

2.2 Αναγκαιότητα της έρευνας

Μετά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που επιχειρήσαμε, μια σειρά λόγων συνηγορούν στην απόφασή μας να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, όπως αυτή περιγράφεται και παρουσιάζεται στα κεφάλαια που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, μέσα από την επισκόπηση επιβεβαιώνεται εκ νέου η στενή σχέση του πολιτισμικού κεφαλαίου με τη σχολική επίδοση, χωρίς, όμως, αυτή να γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνεται να αγνοούν τις διαστάσεις της αλλά και τις διαστάσεις του ρόλου που ίδιοι

επιτελούν με το να αγνοούν ή να παραγνωρίζουν τη σοβαρότητα αυτής της σχέσης. Έτσι, από τη μια μεριά, ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών/τριών και να το συσχετίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό ή και στο βαθμό που του αναλογεί με την επίδοση των παιδιών στο σχολείο, από την άλλη, δε φαίνεται να κατανοούν και να αξιολογούν τη βαρύτητα τη συμβολής της στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από το σχολικό θεσμό. Παρά τους επιμέρους ισχυρισμούς τους για την καθοριστική επίδραση του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στην ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος και αποδίδουν την καλή σχολική επίδοση και επιτυχία στην ικανότητα και την εξυπνάδα του κάθε παιδιού ή τη χαμηλή επίδοση σε έλλειψη ικανοτήτων, γενετικούς λόγους, κόπωση, αδιαφορία κ.ά. πέφτοντας σε μια σειρά αντιφάσεων. Με άλλα λόγια, οι διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο και τη λειτουργία που επιτελούν παραμένουν συγκεχυμένες και ασαφείς. Επιπλέον οι έρευνες που εντοπίστηκαν δεν εστιάζουν ακριβώς στο γλωσσικό κεφάλαιο και στο πώς γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η επίδρασή του στη σχολική επίδοση, αλλά αναφέρονται γενικά στην επίδραση της οικογένειας, οπότε υποθέτουμε τη σχέση του εξ' ορισμού, αφού η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του πολιτισμικού κεφαλαίου που μεταβιβάζει η οικογένεια στο παιδί.

Επιπροσθέτως, αυτές οι έρευνες δεν είναι τόσο πρόσφατες, ώστε να μας επιτρέψουν να προσεγγίζουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών για το θέμα σε όλες του τις διαστάσεις και δεν επιτρέπουν την εις βάθος ερμηνεία του με κοινωνιολογικούς όρους. Αντίθετα, παρατηρούμε ότι, ενώ το ζήτημα της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσω του σχολικού θεσμού και τη διαμεσολάβηση της γλώσσας, έχει ερευνηθεί και ερμηνευτεί εκτενώς τα τελευταία πενήντα χρόνια από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εντούτοις παραγνωρίζεται ή ακόμα και αποσιωπάται την ώρα που παραμένει επίκαιρο όσο ποτέ άλλοτε. Διαπίστωση που στηρίζεται στα δεδομένα των ερευνητικών αποτελεσμάτων που σταθερά δείχνουν, όχι μόνο τη σχολική αποτυχία των παιδιών που προέρχονται από υποδεέστερα κοινωνικά στρώματα, αλλά και την ερμηνεία της με τους όρους μιας πολιτικής που αποσκοπεί στη «διαχειριστική αναδιοργάνωση του σχολείου» και του «εκπαιδευτικού μανάτζμεντ» (Ματθαίου, 2009 Παπαναστασίου, 2009). Έτσι, ενώ η συζήτηση και ο προβληματισμός για την κρίση και την ποιότητα της εκπαίδευσης³⁶ καλά κρατεί και ενώ προτείνονται συνεχώς μέτρα για την

³⁶ Για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολύ χαρακτηριστική η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της σχετικής έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου όλα κρίνονται με τους όρους της

αντιμετώπισή τους, όλα δείχνουν ότι οι κοινωνικοί όροι, οι οποίοι επέτρεψαν στις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές των τελευταίων χρόνων να μελετούν και να συζητούν για τις νέες σχέσεις του σχολείου και του περιβάλλοντός του υπό το πρίσμα μιας συναινετικής αντίληψης των κοινωνικών σχέσεων, αδυνατούν να προσδιορίσουν τις αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθώς αυτά υπερβαίνουν το τοπικό επίπεδο (Μπουζάκης, 2005). Και είναι επόμενο ότι τα μέτρα που εστιάζουν στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις διάδρασης εντός της σχολικής τάξης για να μειώσουν τη σχολική αποτυχία απέχουν κατά πολύ από την ουσία του προβλήματος και συμβάλλουν στην επικύρωση και νομιμοποίηση μιας νέας δόξας που εστιάζει την προσοχή της στους καθαρά σχολικούς παράγοντες αποσκοπώντας στην αποπολιτικοποίηση της κοινωνιολογίας του σχολείου και εντέλει στην νομιμοποίηση αυτής της αποπολιτικοποίησης (Παναγιωτόπουλος, 2008).

2.3 Στόχος της έρευνας

Όπως φάνηκε από τη μέχρι τώρα συζήτηση, η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του γλωσσικού κεφαλαίου στη σχολική επίδοση κρίνεται ουσιαστική και επίκαιρη. Κι αυτό, γιατί η γλώσσα, στην ολότητά της, είναι το μέτρο κάθε είδους αξιολόγησης για τους/τις μαθητές/τριες, την ώρα που ο σχολικός θεσμός, δια μέσου των εκπαιδευτικών, παραγνωρίζει ότι ένα μεγάλο μέρος της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών οφείλεται κυρίως σε ό,τι φέρουν ως κληρονόμοι του οικογενειακού περιβάλλοντος και όχι σε ό,τι μεταδίδει το σχολείο. Επιπλέον, οι έρευνες κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, όταν αφήνονται στη ροή των πραγμάτων, υπηρετούν άθελά τους την κοινωνική διαφοροποιητική λειτουργία του σχολείου, γεγονός που κάνει την Isambert-Jamati (1985, σ. 514) να αναρωτιέται πόσο δύσκολο είναι για τους εκπαιδευτικούς να πολεμήσουν τον κοινωνικό προκαθορισμό του σχολείου. Για τους λόγους, λοιπόν, που προαναφέρθηκαν, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ισχύει και σήμερα, πέντε δεκαετίες μετά την εκτενή παρουσίαση της, η θεωρία της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του σχολικού θεσμού.

αποτελεσματικότητας και της οργάνωσης, της διοίκησης της σχολικής μονάδας, «η οποία ρητά ορίζεται ως το κύτταρο της αναπαραγωγής και της εξέλιξης των αρχών και των προδιαγραφών του εκπαιδευτικού συστήματος» (Βλάχος, 2008, Η ποιότητα στην Εκπαίδευση εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σ. 16)

Πιο συγκεκριμένα, με την παρούσα έρευνα στοχεύουμε να ερευνήσουμε αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον καθοριστικό ρόλο του γλωσσικού κεφαλαίου στη σχολική επίδοση και, κατ' επέκταση, θα εξεταστεί, αν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν όχι μόνο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως έχει ήδη καταδειχτεί, αλλά κυρίως στην παραγνώριση αυτής της αναπαραγωγής, γεγονός που φαίνεται να οδηγεί στη νομιμοποίησή της. Προκειμένου να προσεγγίσουμε το στόχο της έρευνας και να μελετήσουμε σε βάθος τη σχέση «γλώσσα και ανισότητα» στο σχολείο, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς σχετίζεται η επίδοση στο γλωσσικό τεστ με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις άνισες επιδόσεις των μαθητών
- Πώς επηρεάζει το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών την επίδοσή τους, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών
- Ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των δασκάλων για το μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών μέσα από το σχολείο

Η επιλογή των πιο πάνω ερευνητικών ερωτημάτων και η ανάγκη της διερεύνησης τους για την επίτευξη του στόχου της παρούσας έρευνας καθόρισε στη συνέχεια και τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους όπως αυτές παρουσιάζονται διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

*Κάθε ερώτημα υποδηλώνει
μια μέθοδο αναζήτησης...
Wittgenstein³⁷*

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της γλώσσας με τις εκπαιδευτικές ανισότητες όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο. Κι αυτό γιατί, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε, οι εκπαιδευτικές ανισότητες πραγματώνονται μέσω της γλώσσας ως βασικού κριτηρίου αξιολόγησης και αντικατοπτρίζονται στη βαθμολογία και στους σχολικούς τίτλους, οι οποίοι με τη σειρά τους συντηρούν, διαιωνίζουν και νομιμοποιούν τις κοινωνικές ανισότητες. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, στοχοθεσία ανέδειξε, αφενός, τα ερευνητικά ερωτήματα που ήδη αναφέρθηκαν και, αφετέρου, υπέδειξε τη μεθοδολογία που οφείλαμε να ακολουθήσουμε για να προσεγγίσουμε το στόχο μας. Η ερευνητική διαδικασία διαρθρώθηκε σε τρία αλληπάλληλα μέρη, τα οποία συνδέθηκαν οργανικά μεταξύ τους, ώστε το καθένα στην αλληλοδιαπλοκή του με το επόμενο να μας τροφοδοτεί με δεδομένα τέτοια που θα επέτρεπαν την όλο και διεισδυτικότερη θεώρηση του θέματος και την επίτευξη του στόχου.

Πιο αναλυτικά, διατρέχοντας την προβληματική της εργασίας, διαπιστώνουμε ότι τα ποσοτικά δεδομένα που απαιτούνταν για τη διερεύνηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών μέσω των απαντήσεων τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις και τη σύνδεσή του με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, μας οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας ποσοτικής έρευνας σε μαθητές/τριες της Στ' τάξης τεσσάρων Δημοτικών Σχολείων της Αττικής (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999, σ. 231). Τα αποτελέσματα σε αυτό το στάδιο επιβεβαίωσαν εκ νέου τη στενή συσχέτιση της επίδοσης στο γλωσσικό τεστ με το οικογενειακό περιβάλλον και ενίσχυσαν την πεποίθησή μας για τη σημαντικότητά της παρούσας μελέτης.

Το επόμενο βήμα που στόχευε στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το καθορισμένο θέμα, απαιτούσε επίσης ποσοτικά δεδομένα ώστε να έχουμε μια όσο το δυνατό πιο διευρυμένη θέαση του ζητήματος από την πλευρά των βασικών φορέων του. Σε αυτή την περίπτωση, τα ποσοτικά δεδομένα προέκυψαν με τη συμπλήρωση σχετικού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου από

³⁷Στον Wittgenstein (1993, σ. 106)

τους 105 συμμετέχοντες και ανέδειξαν πολύ ενδιαφέροντα σημεία που αφορούσαν στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται το ζήτημα της γλώσσας και τη σύνδεσή του με τη σχολική επίδοση αλλά και πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολείου, κάτι που παραπέμπει ουσιαστικά στην αντίληψη για το δικό τους ρόλο στο σχολικό πεδίο.

Στο τέλος και με βάση τα συμπεράσματα των ποσοτικών ερευνών που προηγήθηκαν στους/τις μαθητές/τριες και στους εκπαιδευτικούς, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα για την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό κεφάλαιο και την επίδρασή του στην επίδοση των μαθητών/τριών. Τούτη η επιλογή, που αποτελεί και το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας μας, κρίθηκε αναγκαία γιατί γνωρίζουμε ότι η ποσοτική προσέγγιση αυτή καθεαυτή είναι δύσκολο να αντικατοπτρίζει με πληρότητα τις απόψεις των εκπαιδευτικών (Bird κ.ά., 1999). Συγκεκριμένα, από τη μελέτη του πίνακα των χαρακτηριστικών στοιχείων των ποιοτικών προσεγγίσεων, που παραθέτει ο Cohen, Manion και Morrison (2008), αναδεικνύεται η καταλληλότητα της μεθόδου, καθώς ο σκοπός μας ήταν να δώσουμε μια σφαιρική εικόνα του μελετώμενου θέματος λαμβάνοντας υπόψη όσους περισσότερους παράγοντες ήταν δυνατό, χωρίς να αρκεστούμε στη μετατροπή των στοιχείων σε αριθμούς και σε ένα συγκεκριμένο αριθμό μεταβλητών, όπως γίνεται στις ποσοτικές μεθόδους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Κρίνουμε, όμως σημαντικό, πριν προχωρήσουμε στην λεπτομερή παρουσίαση της μεθόδου, να επισημάνουμε και να αναδείξουμε το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει κυρίως στην ποιοτική έρευνα με έμφαση στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, οι έννοιες της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και της γενίκευσης στις επιμέρους ποσοτικές προσεγγίσεις δεν έχουν σχεδόν καμία βαρύτητα, πέρα από το ότι γίνονται η βάση για να ανιχνεύσουμε στο αρχικό στάδιο της εργασίας ποια σημεία της θεωρίας επιβεβαιώνονται στο συγκεκριμένο πληθυσμό μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών και να τα αξιοποιήσουμε στις συνεντεύξεις που ακολουθούν.

Εν συνεχεία παρουσιάζονται αναλυτικά και σε διακριτές ενότητες ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των επιμέρους ερευνών, προκειμένου ο αναγνώστης/στρια να έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας και να έχει μια συνολική θεώρηση της εργασίας που έγινε.

3.1 Ποσοτική προσέγγιση

3.1.1 Το ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/τριες

Με τη συγκεκριμένη ατομική και μικρής κλίμακας περιγραφική, συσχετιστική έρευνα αποσκοπούμε στη μέτρηση και την περιγραφή του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών της Στ' τάξης του Δημοτικού αλλά και στην ερμηνεία της σχέσης του με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας από την οποία κατάγονται. Στο αρχικό στάδιο, η επιλογή αυτής της προσέγγισης προέκυψε επειδή η συλλογή αριθμητικών δεδομένων κρίθηκε αναγκαία προκειμένου αυτά να επεξεργαστούν στατιστικά να δώσουν τυποποιημένες και ομαδοποιημένες πληροφορίες, συχνότητες, συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που εξετάζουμε αλλά και τη δυνατότητα να γίνουν κάποιες γενικεύσεις στο βαθμό που το επιτρέπουν οι περιορισμοί του σχεδιασμού της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Για να μετρηθεί το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το κατ' εξοχήν ερευνητικό εργαλείο συλλογής ποσοτικών δεδομένων καθώς είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο για τέτοιου τύπου έρευνες και μπορεί να συμπληρωθεί και χωρίς την παρουσία μας, ενώ ταυτόχρονα είναι εύληπτο και σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ωστόσο, σύμφωνα με τους ίδιους, αυτά τα πλεονεκτήματα μετριάζονται κάπως από τα μειονεκτήματά του, τα οποία σχετίζονται με το χρόνο που χρειάζεται για να διαμορφωθεί και την περιορισμένη ποικιλία των δεδομένων που μπορεί να συλλέξει.

Με βάση τη στοχοθεσία αυτής της επιμέρους ποσοτικής έρευνας το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών της Στ' τάξης τεσσάρων δημοτικών σχολείων της Αττικής;
- Πώς σχετίζεται η επίδοση στο ερωτηματολόγιο (τεστ) με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας;

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι απλό, εύκολο και χωρίς μεγάλες χρονικές απαιτήσεις, προκειμένου να διασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή στη συμπλήρωσή του. Περιείχε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, των οποίων το περιεχόμενο, η διατύπωση, η μορφή της απάντησης, καθώς και η θέση κάθε ερώτησης μέσα στη ακολουθία των ερωτήσεων μελετήθηκαν πολύ προσεκτικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Ως προς τη δομή και το σκεπτικό, το ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε στα

ερωτηματολόγια που χρησιμοποίησαν οι Bourdieu και Passeron (1996) στις έρευνες τους για το γλωσσικό κεφάλαιο των φοιτητών/τριών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Γαλλίας. Όμως, ο βαθμός δυσκολίας των ασκήσεων καθώς και το λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε αντιστοιχούν στις προϋποθέσεις και τις απαιτήσεις των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων της Στ' τάξης για το μάθημα της γλώσσας.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι διεξήχθη πιλοτική αποστολή και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε ένα τμήμα της Στ' τάξης σε σχολείο διαφορετικό από εκείνα που συμμετείχαν στην έρευνα προκειμένου να ελέγξουμε, αφενός, την έκταση του και συνεπώς το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του και, αφετέρου, τη διαύγεια των οδηγιών και των ερωτήσεων ώστε να εξαλείψουμε πιθανές αμφισημίες ή αδυναμίες στη διατύπωση. Επίσης, πήραμε ανατροφοδότηση για τον τύπο, την καταλληλότητα και τη μορφή των ερωτήσεων αλλά και για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου. Και αυτό γιατί η πιλοτική φάση, εκτός από τις προαναφερθείσες λειτουργίες που επιτελεί, συντείνει και στην αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας και ως εκ τούτου «τα πάντα για το ερωτηματολόγιο πρέπει να δοκιμαστούν πιλοτικά τίποτα δεν πρέπει να εξαίρεθεί, ούτε καν η γραμματοσειρά ή η ποιότητα του χαρτιού»³⁸. Πράγματι, η δική μας πιλοτική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου συνέβαλε στη βελτίωση των παραπάνω σημείων και κατόπιν αυτής οριστικοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο, όπως περιγράφεται παρακάτω και παρατίθεται εξ ολοκλήρου στο παράρτημα Α.

Οι ερωτήσεις που περιείχε ήταν οργανωμένες σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε δυο τμήματα, τις ασκήσεις και το κείμενο. Οι ασκήσεις επεδίωξαν να εκμαιεύσουν:

- η Α την κατανόηση όρων μέσα από τα συμφραζόμενα
- η Β την αναγνώριση της ρίζας των λέξεων
- η Γ τη διαφοροποίηση του νοήματος ανάλογα με το πλαίσιο
- η Δ τη διαφορετικό νόημα της ίδιας λέξης
- η Ε και η Στ τα συνώνυμα και αντώνυμα αντιστοίχως
- η Ζ τη διάκριση λέξεων με λεπτές διαφορές
- η Η απαιτούσε τη σύνθεση και παραγωγή λέξεων από μια αρχική.

³⁸ Όπως παρατηρεί ο Oppenheim (1992) και αναφέρεται στους Cohen, Manion & Morrison (2008, σ.440)

Αυτό το τμήμα αξιολογήθηκε με 40 βαθμούς από 100, συνεπώς η κάθε επιμέρους άσκηση βαθμολογήθηκε με 5/40. Στην περίπτωση των συνωνύμων – αντιθέτων υπήρξε προβληματισμός για την αξιολόγηση της άσκησης σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες έγραφαν παραπάνω από ένα συνώνυμο ή αντίθετο, αλλά προτιμήθηκε να αφηθεί ελεύθερο το πεδίο και να αξιολογηθεί ανάλογα αργότερα κατά την ανάλυση των δεδομένων.

Το κείμενο με τις ερωτήσεις αξιολογήθηκε 60/100 και η κάθε απάντηση μπορεί να είναι 5, 5, 15, 15, 10, 10 αντίστοιχα, γιατί η κάθε μια αξιολογεί διαφορετικού τύπου ικανότητες με διαφορετική βαρύτητα. Η 1^η και η 2^η ερώτηση έχουν να κάνουν με την ανάκληση πληροφοριών, η 3^η ζητά από τους μαθητές να αναπτύξουν κάποιο συλλογισμό, ενώ η 4^η μια υπόθεση. Η 5^η να αναφέρουν πληροφορία που εννοείται και τέλος η 6^η να εντοπίσουν την προέλευση του κειμένου.

Το δεύτερο μέρος ζητά να σημειώσουν βιβλία από το δοσμένο κατάλογο ή να καταγράψουν άλλα που έχουν διαβάσει. Αυτό μετρήθηκε ως εξής:

- Από 0 – 5 βιβλία η ελάχιστη επαφή με το εξωσχολικό διάβασμα
- Από 6 – 10 μια μέτρια επαφή
- Από 11 – 15 μια ικανοποιητική επαφή.

Η ερώτηση που σχετίζεται με το συγγραφέα ερμηνεύεται από τη βιβλιογραφία ως αποδεικτικό στοιχείο του εύρους του γλωσσικού κεφαλαίου, αφού ένας ενημερωμένος και συνειδητοποιημένος αναγνώστης αντιστοιχίζει τα κείμενα με το συγγραφέα (Bourdieu & Passeron, 1996)

Δεδομένου ότι είναι σημαντικό ζήτημα οι συμμετέχοντες να καθοδηγούνται επαρκώς πριν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις, όπως και στη δική μας, ο/η ερευνητής/τρια δεν παρευρίσκεται την ώρα εκείνη ώστε να υπάρχει δυνατότητα πρόσθετων διευκρινίσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008), στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχαν σαφείς οδηγίες προς τους/τις μαθητές/τριες. Παρόλα αυτά, κατόπιν συνεννόησης μας με τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων δόθηκαν επιπλέον προφορικές διευκρινίσεις πριν την έναρξη που είχαν κυρίως να κάνουν με την κατανόηση από τα παιδιά της ελεύθερης συμμετοχής τους, του δικαιώματός τους να εγκαταλείψουν σε οποιαδήποτε φάση τη συμπλήρωση ή να μην απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις, της ανωνυμίας, αλλά και του ότι δε θα είχε καμιά επίπτωση το τεστ στη βαθμολογία του σχολείου. Όλα τα παραπάνω σημεία θεωρούνται επίμαχα καθώς η διασφάλισή τους ή μη συνδέεται με δεοντολογικά ζητήματα. Το γεγονός δε ότι τα υποκείμενα της έρευνας ήταν

παιδιά, μας έκανε ιδιαίτερα προσεκτικούς και επιφυλακτικούς σε όλες τις φάσεις της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν το πρώτο διδακτικό δίωρο, στη διάρκεια του οποίου γίνεται συνήθως το μάθημα της Γλώσσας και μοιράστηκε από το δάσκαλο ή τη δασκάλα του κάθε τμήματος. Η συνεργασία μαζί τους ήταν σημαντική, γιατί έδωσαν τις διευκρινίσεις που αναφέραμε και φρόντισαν να γίνει η συμπλήρωση με προσοχή και μέσα στα χρονικά όρια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν ώστε να έχουμε πρόσβαση στα στοιχεία που μας ενδιέφεραν, δηλαδή, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, χωρίς να παραβιάσουμε την ανωνυμία. Αυτό έγινε εφικτό εφόσον οι εκπαιδευτικοί, μετά από παράκλησή μας, με διακριτικό τρόπο μοίραζαν τα αριθμημένα ερωτηματολόγια με μια συγκεκριμένη σειρά στην οποία εκ των υστέρων αντιστοίχισαν τις πληροφορίες που ζητούσαμε χωρίς να έχουμε πρόσβαση στα ονόματα των παιδιών ή των γονέων.

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας για βολικούς λόγους, που σχετίζονται κυρίως με τον τόπο διαμονής και εργασίας μας, απαρτίστηκε από 80 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης τεσσάρων δημοτικών σχολείων. Τα τρία σχολεία βρίσκονται στα νότια προάστια της Αθήνας. Απ' αυτά, τα δύο βρίσκονται εντός των ορίων του ίδιου δήμου, ο οποίος είναι μια σύγχρονη πόλη που τις τελευταίες δεκαετίες, από τη μια, γνωρίζει πληθυσμιακή άνοδο και, από την άλλη, ανάπτυξη και πρόοδο σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Το τρίτο βρίσκεται σ' έναν όμορο δήμο με τον προηγούμενο, αλλά με χαρακτηριστικά αρκετά διαφορετικά, που έχουν να κάνουν κυρίως με το χαμηλότερο βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των δημοτών. Το τέταρτο σχολείο βρίσκεται σε δήμο των βορείων προαστίων, όπου το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών εμφανίζεται υψηλό. Τα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν κοινά χαρακτηριστικά σε ό,τι αφορά στον αριθμό των παιδιών, την οργανικότητα των εκπαιδευτικών και το πρόγραμμα που ακολουθούν, καθώς είναι ενταγμένα στην Ευέλικτη Ζώνη.

Οι διαφορές τους εντοπίζονται κυρίως στο επίπεδο των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ίδιων των διευθυντών/ντριών και των δασκάλων των τμημάτων στη συζήτηση που προηγήθηκε. Το επίπεδο των μαθητών/τριών, όπως το περιέγραψαν, σχετίζεται με το ενδιαφέρον τους για τα μαθήματα, τη μελέτη και τη συστηματική εργασία, τη συνέπεια απέναντι στους κανονισμούς του σχολείου, τις γενικότερες γνώσεις τους και τη σωστή συμπεριφορά. Τα τμήματα που συμμετείχαν είχαν περίπου τον ίδιο

αριθμό παιδιών, που κυμαινόταν από 20 έως 23 μαθητές/τριες, μοιρασμένα περίπου ισόποσα σε αγόρια/κορίτσια. Επίσης, η αναλογία αλλοδαπών και ελλήνων ήταν περίπου η ίδια σε κάθε τμήμα, δηλαδή, υπήρχαν 4 έως 5 παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση, τα οποία όμως ζουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα και, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους, δεν είχαν ιδιαίτερο πρόβλημα με την κατανόηση της ελληνικής γλώσσας.

Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων δεν ήταν τυχαία, δεδομένου ότι το κριτήριο που κυριάρχησε ήταν η προσωπική γνωριμία με το/τη διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας και τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων, οι οποίοι/ες δέχτηκαν να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της έρευνας χωρίς την αυστηρή προϋπόθεση της εγκεκριμένης από το υπουργείο άδειας, διαδικασία στην οποία δεν προσφύγαμε λόγω των ταυτόχρονων ανειλημμένων επαγγελματικών υποχρεώσεων που δεν επέτρεπαν χρονοτριβή σε γραφειοκρατικές διαδικασίες. Εκείνο, όμως, που πρέπει να τονιστεί είναι ότι, από το πλήθος των γνωστών μας σχολείων, προσπαθήσαμε να επιλέξουμε εκείνα που παρουσίαζαν διακυμάνσεις ως προς το διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στο επίπεδο σπουδών και στα επαγγέλματά τους, προκειμένου να μπορέσουμε να ελέγξουμε τις υποθέσεις της έρευνας. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι σαφώς από τη διαδικασία επιλογής που ακολουθήσαμε δεν προκύπτει αντιπροσωπευτικό δείγμα και ως εκ τούτου οι όποιες γενικεύσεις που επιχειρούμε έχουν περιορισμένα όρια.

3.1.2 Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς

Σε αυτό το δεύτερο στάδιο, που στόχευε στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση της γλώσσας με την επίδοση και ό,τι συνεπάγεται μια τέτοια σύνδεση, απαιτούνταν επίσης ποσοτικά δεδομένα. Η επιλογή μας να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε μια έρευνα επισκόπησης για τη συλλογή αυτών των δεδομένων κρίθηκε η καταλληλότερη, εφόσον επιζητούσαμε τη συγκέντρωση αριθμητικών δεδομένων ευρείας κλίμακας από ένα όσο το δυνατόν μεγαλύτερο πληθυσμό, προκειμένου να παρατηρηθούν και αναλυθούν με τη στατιστική επεξεργασία τα στοιχεία που μας ενδιέφεραν και να επιχειρήσουμε, μέσα στα περιορισμένα όρια που τέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, μια σχετική γενίκευση που αφορά στην παρούσα εργασία. Ακόμα, το γεγονός ότι η έρευνα επισκόπησης μπορεί να παίρνει δεδομένα από διαφορετικά είδη ερωτήσεων και να παρουσιάζει υλικό το οποίο δεν είναι ομαδοποιημένο με βάση συγκεκριμένους παράγοντες, συνέβαλε στην επιλογή της

(Cohen, Manion & Morrison, 2008). Εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο προς τους/τις εκπαιδευτικούς, το οποίο αποφασίστηκε να είναι ηλεκτρονικό εφόσον θεωρήσαμε ότι η online συμπλήρωση θα επέτρεπε τη μεγαλύτερη συμμετοχή, κάτι που τελικά έγινε. Επίσης, επιδιώξαμε να είναι σύντομο και σαφές για τον ίδιο λόγο. Εκ των υστέρων, οι συμμετέχοντες/ουσες σε προφορική συνομιλία αναγνώρισαν και επιβεβαίωσαν ότι το εύχρηστο και σύντομο στοιχείο του ερωτηματολογίου αποτέλεσε ένα βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους. Από τη στιγμή που αναρτήθηκε στο διαδίκτυο, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με ομαδικό email το οποίο λειτούργησε ως συνοδευτική επιστολή. Έτσι τους ζητήθηκε να προχωρήσουν, αν θέλουν, στη συμπλήρωσή του, αφού έγινε η διαβεβαίωση ότι τηρείται και εξασφαλίζεται απόλυτα η ανωνυμία από το σύστημα κατασκευής των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Επίσης, με την παράκληση προς τους αρχικούς αποδέκτες να προωθήσουν το μήνυμα και σε άλλους εκπαιδευτικούς που εκείνοι γνώριζαν, είχαμε τελικά πρόσβαση σε ένα ευρύ πληθυσμό-δείγμα. Έτσι ανιχνεύσαμε στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αξιολόγηση και προκαλούν άνισες επιδόσεις, τη σχέση όλων αυτών με το γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών και τη σύνδεση τους με το συντηρητικό και αναπαραγωγικό ρόλο του σχολικού συστήματος, μέσα από τις απαντήσεις 103 συμμετεχόντων.

Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, το οποίο παρατίθεται στην ολοκληρωμένη του μορφή στο παράρτημα Β, αποτελείται από δυο μέρη. Το Α' μέρος περιέχει μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου, όπου αρχικά οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν κατά σειρά προτεραιότητας τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων από μια σειρά παραγόντων που έχουν να κάνουν με τη φυσική ανικανότητα, την απροθυμία για μελέτη, τη δυσκολία στην κατανόηση του γλώσσας του σχολείου, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τέλος το χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας. Με τις ερωτήσεις που ακολουθούν, οι συμμετέχοντες/ουσες απαντούν μονολεκτικά, με Ναι ή Όχι, για το αν ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του μαθητή/τριας, αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές/τριες και αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογεί. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρέπει να επιλέξουν με σειρά προτεραιότητας τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η γλώσσα του/της μαθητή/τριας, όταν είναι διαφορετική από εκείνη του σχολείου. Επιπτώσεις που αφορούν στις δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα, στις δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία, στα προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης και στην αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να

ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου. Η τελευταία ερώτηση αυτού του μέρους ζητά από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν, επίσης, με σειρά προτεραιότητας σε ποιον από τους ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος κρίνουν τη συμβολή τους καθοριστική. Ως ρόλοι δίνονται εκείνοι της μετάδοσης των γνώσεων, της κοινωνικοποίησης, της συμβολής στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας και της συνειδητοποίησης της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών. Στο Β' μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα που σχετίζονται με τα ατομικά στοιχεία και τις σπουδές των συμμετεχόντων.

Η επεξεργασία και η ανάλυση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου υπήρξε εύκολη και απλή δεδομένου ότι στα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια η καταχώρηση των στοιχείων και των απαντήσεων γίνεται αυτοματοποιημένα ως μέρος της διαδικασίας ενώ συμπληρώνεται. Ταυτόχρονα, το ηλεκτρονικό σύστημα δίνει αρκετές αναλύσεις για τα δεδομένα με τεχνικές περιγραφικής στατιστικής καθώς και συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων παραγόντων που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Τα αποτελέσματα και οι αναλύσεις λειτούργησαν ως βάση για την καλύτερη προετοιμασία των συνεντεύξεων εφόσον ανέδειξαν ενδιαφέρουσες πτυχές του εξεταζόμενου θέματος και επέτρεψαν την, υπό περιορισμούς, σχετική γενίκευση, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο.

3.2 Ποιοτική προσέγγιση: οι εις βάθος συνεντεύξεις

Η προτροπή αφενός, «να κοιτάξεις για πολλή ώρα και από κοντά μέχρι να ανακαλύψεις εκ νέου τον τύπο, τη γενεσιουργό αρχή, την πληροφοριακή αναγκαιότητα, το λόγο ύπαρξης των πραγμάτων...» του P. Bourdieu³⁹ απαντά σε ένα μεγάλο βαθμό στο γιατί επιλέχτηκε η μέθοδος των εις βάθους συνεντεύξεων. Αφετέρου, το *αντικείμενο* της έρευνας, έτσι όπως *κατασκευάστηκε* και παρουσιάστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, επέβαλε συγκεκριμένες μεθοδολογικές διεργασίες και πρακτικές προκειμένου να μελετηθεί, όσο γίνεται ολόπλευρα, ένα φαινόμενο τόσο σύνθετο όσο ο ρόλος των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών στη σχολική επίδοση και στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του σχολικού θεσμού. Ως εκ τούτου, από το πλήθος των μεθοδολογικών προσεγγίσεων, το

³⁹ Όπως παρατίθεται στο Ν. Παναγιωτόπουλος, "Marginalia: σημειώσεις πάνω στη μέθοδο" στο Ν. Παναγιωτόπουλος (διευθ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, Αθήνα: Πολυτρόπον-ΕΚΚΕ-ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2008, σσ.631-658.

μεθοδολογικό πλουραλισμό» που «οφείλει να υιοθετεί» ο κοινωνικός επιστήμονας, αναζητήσαμε την καταλληλότερη για το υπό διερεύνηση θέμα μας (Bourdieu⁴⁰, 2008, σ.).

Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογία των εις βάθος συνεντεύξεων βασίζεται στην ιδέα ότι η εκτεταμένη αφήγηση από τη μεριά του/της ερωτώμενου/ης και το προσεκτικό, διεισδυτικό άκουσμα από τη μεριά του/της ερευνητή/τριας «διευκολύνει την έκφραση βαθιών διαθέσεων, αντιφάσεων, συγκρούσεων που συνδέονται με αντικειμενικές αντιφάσεις» (Παναγιωτόπουλος, 2008, σ.635). Και, ακριβώς, επειδή στην παρούσα έρευνα το θέμα εστιάζει στη μελέτη των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και επειδή, εδώ πραγματικά κυριαρχούν οι εγχαραγμένες διαθέσεις, οι αντιφάσεις και οι συγκρούσεις, θεωρήσαμε ότι δε θα μπορούσε να προσεγγιστεί το διερευνώμενο θέμα διαφορετικά, παρά με τον προτεινόμενο τρόπο. Επιπροσθέτως, η παραδοχή ότι τα παραγόμενα ποιοτικά δεδομένα, που μπορούν να αναλύονται επαγωγικά, υποδεικνύουν τη θεωρία και δίνουν τη δυνατότητα όχι μόνο να περιγράψουμε ή να επιβεβαιώσουμε την εικόνα του υπό μελέτη φαινομένου αλλά και να τη συνθέσουμε, σύμφωνα την Mason (2010), στηρίζει την επιλογή μας να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή των εις βάθος συνεντεύξεων με επτά εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Τέλος, με αυτή την επιλογή επιχειρήσαμε τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, μια από τις πιο κατάλληλες τεχνικές στις περιπτώσεις που «αναζητείται μια ολιστική άποψη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων» (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σ. 194). Με την τριγωνοποίηση, δηλαδή, θελήσαμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αλληλοεπιβεβαιώνονται ή όχι με τα ποιοτικά, τεχνική που μας επιτρέπει να έχουμε μια μορφή ελέγχου αξιοπιστίας και εγκυρότητας στην έρευνά μας (ό.π., σσ. 193). Στην περίπτωση μας, οι εις βάθος συνεντεύξεις έγιναν το απαραίτητο συμπληρωματικό στοιχείο των ποσοτικών στατιστικών αναλύσεων που προηγήθηκαν και μας επέτρεψαν να συλλάβουμε τους αντικειμενικούς καταναγκασμούς του σχολικού πεδίου. Ταυτόχρονα, συνέβαλαν να αρθεί η παραδοσιακή, πλασματική αντίθεση μεταξύ ποσοτικού και ποιοτικού και εν τέλει εκείνη η βαθύτερη των αντικειμενικών δομών και του υποκειμενικού βιώματος. Δημιουργήθηκαν, έτσι, οι προϋποθέσεις παραγωγής του *πραγματικού*, παραγωγή, «που δε θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς αυτή την επιδιωκόμενη συνέργια» (Παναγιωτόπουλος, 2008, σ.644).

⁴⁰ Όπως στο παραπάνω, (σ. 636)

Οι συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα επιλέχθηκαν ακολουθώντας δειγματοληψία σκοπιμότητας στη βάση των κριτηρίων που θέσαμε, προκειμένου οι περιπτώσεις που επρόκειτο να συμπεριληφθούν στο δείγμα να ικανοποιούν τις ανάγκες της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αναλυτικότερα, μας ενδιέφερε η προσωπική γνωριμία, έως και η φιλική, με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, ως προϋπόθεση για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Επιπλέον, προσπαθήσαμε οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα με τους μαθητές/τριες, να συμμετέχουν και στην ποιοτική, κάτι που έγινε εφικτό με τις δυο από τις τέσσερις περιπτώσεις. Επιδιώξαμε, ακόμα, τη συμμετοχή συναδέλφου με σπουδές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Την διδακτική εμπειρία δεν την θέσαμε ως πρωταρχικό κριτήριο αλλά προέκυψε από το γεγονός ότι οι προσωπικές και φιλικές επαφές οδηγούσαν εκ των πραγμάτων σε αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, θα μας ενδιέφερε να έχουμε συμμετέχοντα/ουσα με προέλευση από ανώτερα κοινωνικά στρώματα ή ομάδες για να συγκρίνουμε τις απαντήσεις με εκείνων από διαφορετικό κοινωνικό στρώμα αλλά το δείγμα που προέκυψε μας έφερε σε επαφή μόνο με εκπαιδευτικούς από χαμηλά ή μεσαία κοινωνικά στρώματα. Ως εκ τούτου, τα συμπεράσματα που εξάγονται από την παρούσα μελέτη δε γενικεύονται απολύτως και δεν αφορούν άλλες περιπτώσεις παρά σχολικά περιβάλλοντα με παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά καθώς το επίπεδο των σπουδών όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις παρατίθενται σε παράρτημα στο τέλος της εργασίας.

Σε όλες τις περιπτώσεις ζητήθηκε η έγκριση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαγνητοφώνηση των απαντήσεών τους, αφού, πρώτα τονίστηκε πως θα διασφαλιζόταν τόσο η ανωνυμία τους, όσο και η ανωνυμία των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά φάνηκε να αντιμετωπίζουν το θέμα της μαγνητοφώνησης ως φυσικό να συμβαίνει και, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από την πλευρά μας, έδιναν τη συγκατάθεσή τους για να ξεκινήσει η διαδικασία. Αξίζει να αναφερθεί πως ορισμένοι συμμετέχοντες θέλησαν να ακούσουν τη μαγνητοφωνημένη συζήτηση, μετά το πέρας της συνέντευξης, ώστε να έχουν μια σφαιρική εικόνα όσων ειπώθηκαν, ενώ άλλοι εξέφρασαν την επιθυμία να δουν και το τελικό κείμενο της διπλωματικής εργασίας, που φυσικά θα τους σταλεί μετά την ολοκλήρωσή της. Η όλη διαδικασία θεωρήθηκε από το σύνολο των συναδέλφων ενδιαφέρουσα γιατί τους έδωσε την αφορμή να αναστοχαστούν «σε ένα τόσο σημαντικό ζήτημα», όπως το σχολίασαν εκ των υστέρων. Ο προγραμματισμός του χρόνου και του τόπου των συνεντεύξεων ήταν τις περισσότερες φορές σχετικά εύκολος, δεν έλειψαν όμως και οι περιπτώσεις αναβολών των συναντήσεων λόγω έκτακτων

υποχρεώσεων των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των συνεντεύξεων να εμφανίσει τελικά αποκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό του και να απαιτηθεί χρονικό διάστημα ενός περίπου μήνα για την ολοκλήρωσή τους.

3.2.1 Σχεδιασμός και διεξαγωγή των εις βάθος συνεντεύξεων

Για λόγους που θα αναδειχτούν στη συνέχεια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των συγκεκριμένων συνεντεύξεων, έτσι όπως προτείνεται από την Mason (2010), στάθηκε για εμάς μια σκληρή, περίπλοκη, εξαντλητική αλλά και δημιουργική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι αυτό που θέλαμε να μάθουμε μέσω των συνεντεύξεων ήταν αρκετά περίπλοκο και η υπόθεσή μας ότι μπορεί και να μην ήταν σχηματισμένο ξεκάθαρα στο μυαλό των ερωτώμενων ώστε να είναι σε θέση να απαντούν με σαφή τρόπο σε μια σειρά προετοιμασμένων ερωτήσεων, απαιτούσε από εμάς να ακολουθούμε μια ξεχωριστή προσέγγιση σε κάθε «συζήτηση με κάποιο σκοπό», για να παράγουμε τα δεδομένα που μας ενδιέφεραν (σ.99). Ωστόσο, το ανεπίσημο και εν είδει συζήτησης ύφος αυτής της μορφής συνεντεύξεων και η απόφασή μας να μη χρησιμοποιήσουμε μια δομημένη ακολουθία ερωτήσεων, δε μας απάλλαξαν από την υποχρέωση ενός λεπτομερούς και αυστηρού σχεδιασμού που θα μας εξασφάλιζε τη δομή και τη ροή του λόγου των συνεντεύξεων.

Αντίθετα, μας υποχρέωσαν στην αναζήτηση εναλλακτικών μηχανισμών και στην ανάπτυξη μιας σειράς διανοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων προκειμένου να είμαστε σε θέση καθώς εξελίσσεται η συνέντευξη «να σκεφτόμαστε στο πόδι» και να παίρνουμε αποφάσεις σχετικές με «την ουσία, το ύφος, την έκταση και την ακολουθία» της συζήτησης και να εξασφαλίζουμε τον καλύτερο τρόπο για να ρωτήσουμε αυτό που «πράγματι θέλουμε να μάθουμε» (Mason, 2010, σ. 100). Όλα αυτά συνιστούν αποφάσεις που εξαρτώνται από τα ερευνητικά ερωτήματα, αυτό το «νοητικό γρίφο» που έχουμε να λύσουμε και τις περιστασιακές δυναμικές της κάθε συνέντευξης που απαιτούν την προσπάθειά μας να αντιλαμβανόμαστε επιτόπου, να ερμηνεύουμε τις οποιεσδήποτε αλλαγές στη στάση των ερωτώμενων και να διαμορφώνουμε την κατάλληλη ανταπόκριση (σ. 104). Σημαντική βοήθεια σε αυτή τη διαδικασία υπήρξε η εκ των προτέρων καταγραφή του βασικού ερευνητικού ερωτήματος ή του «μεγάλου» ερωτήματος, με τα λόγια της Mason, υποδιαιεμένου σε «μίνι» ερωτήματα προκειμένου να αποτελέσουν τη βάση ιδεών για τις διαφοροποιημένες ερωτήσεις και τα πιθανά θέματα συζήτησης κατά τη διάρκεια κάθε συνέντευξης (σ. 108). Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι αυτή η καταγραφή σε καμιά

περίπτωση δε σήμαινε πως την ώρα της συζήτησης γινόταν φανερό στον/στην ερωτώμενο/η η χρήση γραπτών σημειώσεων.

Προχωρώντας ακόμα περισσότερο στη μεθοδολογία, ο Bourdieu διατείνεται ότι ο/η ερευνητής/τρια οφείλει να συμμετέχει ενεργά με την έννοια ότι «παρεμβαίνει, παίρνει το λόγο, μπαίνει στο παιχνίδι, προτείνει ερμηνείες και προοπτικές νοημάτων στο υποκείμενο που διερωτά (...), προκειμένου αυτό «να διατυπώσει μια αρνημένη και συχνά απωθημένη και άλεκτη κατάσταση» (στο Παναγιωτόπουλος, 2008, σ.637). Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο εν λόγω στόχος απαιτεί την επιστημονική γνώση των «ασύνειδων μηχανισμών επικοινωνίας» που παρέχει η κοινωνιολογία και, ως εκ τούτου, τη συνειδητοποίηση εκ μέρους μας όλων αυτών, των εγγενών, στη δομή της ερευνητικής σχέσης, λειτουργιών, καθώς και την εφαρμογή τους μέσα από μια σειρά τεχνικών. Έτσι, μια, εκ των ουκ άνευ, προϋπόθεση στάθηκε η εγκαθίδρυση, εντός της σχέσης έρευνας, μιας «μη βίαιης επικοινωνίας»⁴¹, η οποία θα ήταν όσο το δυνατό λιγότερο «κυριαρχημένη και δομημένη από τη σχέση δύναμης μεταξύ πολιτιστικών και γλωσσολογικών κεφαλαίων του ερευνητή και του ερωτώμενου» (Παναγιωτόπουλος, 2008, σ. 637). Στην συγκεκριμένη εργασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, προσπαθήσαμε να πληρούνται οι παραπάνω όροι, λόγω της προσωπικής και συναδελφικής σχέσης που προϋπήρχε με τους ερωτώμενους και η οποία ήταν το κριτήριο για να συμμετέχουν στην έρευνα, αφού τα χρονικά περιθώρια, οι επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις όλων, καθώς και η παρακολούθηση μιας επιπλέον Θεματικής Ενότητας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, δεν επέτρεψαν την αναζήτηση και την εμπλοκή εκπαιδευτικών που θα μας ήταν άγνωστοι. Κάτι που απαιτούσε πρώτα την καλλιέργεια του κατάλληλου είδους σχέσης που θα διευκόλυνε την «εξοικείωση με το ξένο»⁴², ώστε να παραχθεί ένας λόγος, ο οποίος δε θα είναι τεχνητό προϊόν «μιας ασύνειδα επιβαλλόμενης κυριαρχίας» (ό.π., σ. 637) ό,τι συνήθως συμβαίνει στην παραδοσιακή επαφή ερωτώντος και ερωτώμενου στο πλαίσιο των δομημένων ή ημιδομημένων ερευνητικών συνεντεύξεων.

Όμως, παρά το δεδομένο της προσωπικής, φιλικής και συναδελφικής σχέσης, της αντιστοιχίας, σε γενικές γραμμές, μεταξύ του γλωσσικού κεφαλαίου ανάμεσα μας, τις

⁴¹ Όπως το χρησιμοποιεί ο P. Bourdieu και παρατίθεται στο N. Παναγιωτόπουλος, "Marginalia: σημειώσεις πάνω στη μέθοδο" στο N. Παναγιωτόπουλος (διευθ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, Αθήνα: Πολυτρόπον-ΕΚΚΕ-ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2008, σσ.631-658 (σ.631).

⁴² Για την οποία μιλούσε ο R. Rotry, στο Marginalia (σ.637)

κοινές εργασιακές εμπειρίες και παρά την ειλικρινή, αρχική προθυμία και ρητή συγκατάθεση για τη συμμετοχή τους με τη χρήση μέσου αναπαραγωγής της φωνής, χρειάστηκε να γίνει προσπάθεια από την πλευρά μας προκειμένου να αρθούν οι αντιστάσεις, οι δισταγμοί και η επιφυλακτικότητα των ερωτώμενων, που, αν και εκφράστηκαν άρρητα, έγιναν σαφώς αντιληπτοί. Γενικά, υπήρχε η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν τη συμμετοχή στην έρευνα για να «εξυπηρετήσουν τη συνάδελφο» και, σε ένα αρχικό στάδιο, η συζήτηση έμενε σε καθαρά διεκπεραιωτικό επίπεδο, το οποίο η ερευνήτρια όφειλε να διαρρήξει, προκειμένου οι συνεντευξιαζόμενοι/ες να εκφραστούν αυθόρμητα και ειλικρινά. Για το λόγο αυτό, πολλές φορές, στην εξέλιξη της συνέντευξης χρειάστηκε να εμπλέξουμε τις δικές μας εμπειρίες και τις ταυτόσημες, ίσως, απόψεις ώστε να δημιουργηθεί η κατάλληλη στιγμή, ο «καιρός» που θα επέτρεπε την αβίαστη κατάθεση των αντιλήψεων και των πρακτικών του/της εκπαιδευτικού. Επίσης, γινόταν προσπάθεια να αναζητούμε την κατάλληλη διατύπωση της κάθε ερώτησης, όταν διαπιστώναμε κάποια δυσκολία από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο πώς αντιλαμβάνονταν ορισμένους όρους, ιδιαίτερα εκείνον του γλωσσικού κεφαλαίου. Ακόμα, πολύ συχνά η ερώτηση επαναδιατυπωνόταν προκειμένου να επιστρέψουμε στη στοχοθεσία της έρευνας, δεδομένου ότι η κουβέντα μπορεί να άλλαζε τροπή.

Προχωρώντας πιο διεισδυτικά, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή και σε παραμέτρους που, ενώ φαίνονται ασήμαντες, «δομούν την άμεση επαφή και αποτελούν ζωτικής σημασίας σημάδια για κάθε επικοινωνία», όπως είναι ο τρόπος που ντυνόμαστε, οι κινήσεις του σώματος, ο τόνος της φωνής γενικά, αλλά και ο ενθαρρυντικός τόνος της φωνής της ερευνήτριας ειδικά, το γέλιο, οι χειρονομίες, ο χαιρετισμός, όλα αυτά τα μικρά «τίποτα» της «σωματικής διαλέκτου», που όμως «αποτελούν από μόνα τους μια γλώσσα» (ό.π., σ. 639), η οποία, μέσα στο ερευνητικό πλαίσιο, λαμβάνεται πάντα, αν και ασύνειδα υπόψη. Επίσης, δόθηκε έμφαση στην προσπάθεια να αρχίσει και να εξελιχθεί μια συζήτηση, η οποία, αν και μεταξύ συναδέλφων και ενίοτε φίλων, απαιτούσε ένα κλίμα αποδοχής από την πλευρά των ερωτώμενων του άγνωστου μέχρι εκείνη τη στιγμή για εμάς ρόλου της ερευνήτριας, ρόλος που φαινόταν να μας τοποθετεί εξ ορισμού απέναντί τους. Ήταν, συνεπώς, καθοριστικό, να πειστούν για την «αλήθεια της παρουσίας» μας (ό.π., σ. 640), να αντιληφθούν την πίστη μας να ερευνήσουμε το θέμα, όχι ως μια ανειλημμένη υποχρέωση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος αλλά ως τη βαθιά διάθεσή μας να μελετήσουμε ένα τόσο σημαντικό θέμα μαθαίνοντας «την ερευνητική τέχνη μέσω και μέσα από αυτό που κατασκευάζει» με τη σημαντική βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή (ό.π., σ. 633).

Συνοψίζοντας, η κάθε συνέντευξη αποτέλεσε ένα «γλωσσικό συμβάν», ένα ιδιαίτερο είδος «ομιλίας-λόγου» (Mishler, 1996), όπου, εν τη εξελίξει του, η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνήτριας και ερωτώμενων έγινε «πιο αρμονική και λιγότερο εκλογικευμένη», προκειμένου να πετύχουμε, όσο ήταν δυνατόν, με τα λόγια του Habermas (1971)⁴³ την «επικοινωνιακή συμμετρία». Ωστόσο, αυτός ο «χώρος», που δημιουργήθηκε επειδή, όχι μόνο ακούσαμε, αλλά συμμετείχαμε και αφήσαμε το άκουσμα να γίνει μέρος και της δικής μας εμπειρίας, έγινε ο χώρος του «διπλού ακούσματος» για το οποίο μας μιλάει η Margiela Pandolfi (1987)⁴⁴. Τα λόγια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, παρά τον θραυσματικό τους χαρακτήρα, μας οδήγησαν βαθμιαία στην ανακατασκευή μιας «ιστορίας», παράγωγο πάντα μιας εκ βαθέων επικοινωνίας, που μας επιτρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υποκειμένων – εκπαιδευτικών αλλά και πώς αυτές δομούνται και κατασκευάζονται προκειμένου να επιτελέσουν το ρόλο τους στο σχολικό αρχικά και, κατ' επέκταση, στο κοινωνικό πεδίο. Βέβαια, σ' αυτό το σημείο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι ερμηνείες, οι «πρακτικές αιτιολογήσεις», που χρησιμοποιούν τα άτομα, εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί, «χωρίς να είναι ψευδείς, είναι πάντοτε ελλιπείς», αφού δεν είναι δυνατόν να συλλάβουν όλα όσα κοινωνικά καθορίζουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τη συμπεριφορά (Παναγιωτόπουλος, 2008, σ. 643). Και μόνο μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών συνθηκών που κατασκευάζουν το υποκείμενο, μπορούν αυτοί οι καθορισμοί να γίνουν αντικείμενο μελέτης, κατανόησης και αποσαφήνισης, όρος απαραίτητος για μια «εν δυνάμει ικανότητα στοχασμού και βούλησης» Legrand (1992)⁴⁵ που μπορεί να οδηγεί στην κριτική συνειδητοποίηση και στην απελευθερωτική δράση (Freire, 1970).

Μετά τη λήψη κύριο μέλημα στάθηκε το άκουσμα της μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, η αυτολεξεί απομαγνητοφώνηση τους και η επανειλημμένη ανάγνωση των κειμένων αρκετές φορές με σκοπό τον προσδιορισμό των κυριότερων κατηγοριών και υποκατηγοριών ανάλυσης, σύμφωνα πάντα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Συνεπώς, στη βάση όλων των προαναφερθέντων, εντοπίστηκαν τέσσερις άξονες ανάλυσης των δεδομένων:

⁴³ Στο: Στυλιανούδη (2002).

⁴⁴ Στο: Στυλιανούδη (2002).

⁴⁵ Ο.π.

- α. Η επίδραση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών στην επίδοσή τους σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών
- β. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών
- γ. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών
- δ. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών δομών μέσα από το σχολείο

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η δημιουργία ενός συστήματος ανάλυσης και κωδικοποίησης δεδομένων είναι αρκετά χρονοβόρα και κοπιαστική. Ωστόσο, θεωρείται το πιο ουσιαστικό σημείο της μεθόδου μιας και ο επιτυχής καθορισμός των μονάδων ή κατηγοριών, σύμφωνα με τις οποίες θα γίνει η απογραφή και ταξινόμηση του υλικού, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της ανάλυσης. Είναι, βέβαια γεγονός ότι για να διευκολυνθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων έχουν δημιουργηθεί ειδικά κείμενα με κατηγορίες ανάλυσης, που, όμως, δε τα χρησιμοποιήσαμε, αφού, σύμφωνα με τους μελετητές, η χρήση προκατασκευασμένων κατηγοριών ελλοχεύει κινδύνους, καθότι συχνά δεν ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες του προς διερεύνηση θέματος. (Bird κ.ά, 1999 ` Αθανασίου, 2000).

Κατόπιν ακολούθησε η ομαδοποίηση/ κατηγοριοποίηση των δεδομένων με βάση αυτές τις κατηγορίες/μονάδες ανάλυσης και προχωρήσαμε στο σχολιασμό και τη σύνθεση αναζητώντας σχέσεις, τόσο μεταξύ των δεδομένων της ίδιας κατηγορίας, όσο και μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών. Κατά τη φάση της γραπτής παρουσίασης των αποτελεσμάτων, παράλληλα με το σχολιασμό των όσων ειπώθηκαν, γίνεται και παράθεση αποσπασμάτων των συνεντεύξεων προκειμένου να αποτυπωθεί η ακριβής άποψη των συμμετεχόντων. Και αυτό γιατί τα επιλεγμένα αποσπάσματα των λόγων των συμμετεχόντων, αν και ακατέργαστα, λένε τα πράγματα με το όνομά τους, μεταφέρουν στον/στην αναγνώστη/στρια την πραγματικότητα της υπό μελέτη κατάστασης και συχνά βοηθούν να συνοψίσουμε με ακρίβεια την άποψη και τη στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το διερευνώμενο θέμα.

3.2.2 Δεοντολογικά ζητήματα των εις βάθος συνεντεύξεων

Η χρήση των εις βάθος συνεντεύξεων ως μεθόδου παραγωγής δεδομένων εγείρει αρκετά δεοντολογικά ζητήματα γενικής φύσεως αλλά και ειδικούς δεοντολογικούς προβληματισμούς που σχετίζονται με την κάθε μελέτη. Σύμφωνα με την Mason (2010) ο ερευνητής/τρια πρέπει να σκέφτεται και να πράττει στη βάση δεοντολογικών αρχών και να είναι σε θέση ακόμα κι όταν έρχεται αντιμέτωπος/η με το απροσδόκητο να κάνει τις απαραίτητες δεοντολογικές κρίσεις και να κινείται ανάλογα. Έτσι, κατά την προετοιμασία των συνεντεύξεων προβληματιστήκαμε αρκετά πάνω σε αυτό το ζήτημα και θεωρούμε ότι χρειάζεται ξεχωριστή μνεία παρόλο που κάποια απ' αυτά διαφαίνονται και στην προηγούμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις εστίασαμε σε σημεία που είχαν κυρίως να κάνουν με την προσοχή μας στο είδος των ερωτήσεων και στο τρόπο που θέτονταν ώστε οι ερωτώμενοι/ες να αισθάνονται σαφήνεια, ασφάλεια και διακριτικότητα. Αποφύγαμε τη χρήση παραπλανητικών ερωτήσεων που μπορεί να παγιδεύσουν, να συγχύζουν, να ενοχλήσουν ή να αγχώσουν τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ενώ τις σχέσεις εξουσίας που εμπειριέχε η διάδραση της συνέντευξης τις διαχειριστήκαμε μέσα στο πλαίσιο των φιλικών και συναδελφικών σχέσεων που προϋπήρχαν, όπως ήδη έχουμε περιγράψει πιο πάνω.

Ένα άλλο σημείο που μας προβλημάτισε ήταν εκείνο της εχεμύθειας και της ανωνυμίας των συνεντεύξεων, ζήτημα το οποίο, αν και δηλώνεται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ότι τηρείται, ίσως είναι δύσκολο να διασφαλιστεί. Όπως επιχειρηματολογεί η Manson (2010) αυτή η εγγύηση δεν ταιριάζει πολύ με την προσωπική, πλούσια και βαθιά φύση των δεδομένων που παράγονται από τέτοιου είδους συνεντεύξεις με αποτέλεσμα τα υποκείμενα της έρευνας να μπορούν να αναγνωρίσουν τα ερευνητικά στοιχεία που τους αφορούν, με ή χωρίς αναφορά στα ονόματά τους και το ίδιο αναγνωρίσιμα μπορεί να είναι και από άλλους αναγνώστες (σ. 125). Αυτό είναι πραγματικά ένα επίμαχο δεοντολογικό ζήτημα που φροντίσαμε να αντιμετωπίσουμε, όσο γίνεται, με την αλλαγή των ονομάτων και την τροποποίηση κάποιων προσωπικών στοιχείων ή αναφορών που παραπέμπουν ευθέως στο πρόσωπο ή στο σχολείο που υπηρετεί.

Το ζήτημα της συναίνεσης των υποκειμένων για τη συμμετοχή τους στην έρευνα έχει ήδη θιχτεί από μια πλευρά, αλλά εδώ θέλουμε να εστιάσουμε στην προσπάθεια που καταβλήθηκε εκ μέρους μας ώστε οι συμμετέχοντες/ουσες να ενημερωθούν πληρέστερα και να κατανοήσουν όλα όσα συνεπάγεται η συμμετοχή τους στις εις βάθος συνεντεύξεις, δεδομένου ότι τα δεδομένα που αντλούνται απ' αυτές δε σχετίζονται μόνο με τα λόγια

τους αλλά και με τον τόνο της φωνής τους, τις παύσεις, τη γλώσσα του σώματος, τη γενική συμπεριφορά, στοιχεία που ενώ δεν καταγράφονται, ωστόσο επηρεάζουν και συνιστούν δεδομένα στο πλαίσιο της διάδρασης (Manson, 2010, σ.128). Στην ίδια λογική, η συναίνεση τους συνεπάγεται το ότι μας παραχωρούν το δικαίωμα να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε αυτά καθαυτά τα δεδομένα με γνώμονα τις οντολογικές και επιστημολογικές θέσεις που έχουμε υιοθετήσει αλλά και ότι μπορούμε να κάνουμε συγκρίσεις αυτών των δεδομένων με εκείνα που προέκυψαν από άλλες διαδράσεις. Όλοι αυτοί οι προβληματισμοί κυριάρχησαν σε μεγάλο βαθμό από την αρχή της διαδικασίας μέχρι και τώρα που τα δεδομένα έχουν πάρει πλέον τη θέση τους στην παρούσα εργασία. Προς επίρρωση των δύσκολων τούτων θεμάτων, καταφύγαμε εκτός από την λεπτομερή ενημέρωση και στη διαβεβαίωση των υποκειμένων ότι ήταν σεβαστό δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη σε οποιοδήποτε σημείο ένιωθαν ότι τα όρια παραβιάζονται και ότι θα είχαν πρόσβαση στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα προκειμένου να διαπιστώσουν την πιστότητα της καταγραφής. Είναι, όμως, γεγονός ότι δεν έδειξαν προθυμία εκ των υστέρων να διαβάσουν τα κείμενα πάρα την αρχική τους εκδήλωση ενδιαφέροντος και τη σχετική υπενθύμιση και παρακίνηση εκ μέρους μας.

Εν κατακλείδι, οι δυσκολίες που πρόβαλαν στην απόφασή μας να προχωρήσουμε στην ποιοτική έρευνα με τη χρήση των εις βάθος συνεντεύξεων και την επίπονη διανοητική και πρακτική εργασία που τούτες απαιτούν, αντισταθμίστηκαν κατόπιν με την δημιουργική και αποκαλυπτική φάση της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων, όπως παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τους μαθητές/τριες

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της γλώσσας συμμετείχαν συνολικά 80 μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης τεσσάρων δημοτικών σχολείων, εκ των οποίων οι 39 ήταν κορίτσια και οι 41 αγόρια, μια κατανομή φύλου περίπου 50% που ίσχυε και για κάθε σχολείο ξεχωριστά. Επομένως, η μεταβλητή φύλο ως προς την αριθμητική κατανομή του δείγματος δεν είχε ιδιαίτερη σημασία. Δεν αναζητήσαμε δεδομένα για τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών γιατί κρίναμε ότι, ακόμα κι αν τα στοιχεία αυτά ήταν διαθέσιμα, δεν θα μας ήταν χρήσιμα καθώς δε φαίνεται να αντανακλούν τις πραγματικές επιδόσεις. Κι αυτό, γιατί είναι γνωστό το φαινόμενο του «πληθωρισμού της βαθμολογίας», κατά το οποίο όλοι οι βαθμοί τείνουν προς το «άριστα», φαινόμενο που επιβεβαιώθηκε από τις επαφές που είχαμε με τους διευθυντές/ντριες και δασκάλους/ες των σχολείων. Με τις ερωτήσεις του τεστ⁴⁶ προσπαθήσαμε να μετρήσουμε με άριστα το 100 την επίδοση των μαθητών στη μεταβλητή γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών. Στο μέρος Α΄ υπήρχαν γλωσσικές ασκήσεις από το Α έως το Η, οι οποίες βαθμολογήθηκαν με 40/100 ενώ στο Β΄ μέρος οι ερωτήσεις Ι1 έως Ι6 που αφορούν την κατανόηση ενός επιλεγμένου και διασκευασμένου κειμένου Θ με βαθμολογία 60/100. Το Γ΄ μέρος, όπου περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τα βιβλία και τους συγγραφείς που έχουν διαβάσει, αποφασίστηκε μετά την πιλοτική εφαρμογή και πριν την επίδοση και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, να μην υπολογιστεί στη βαθμολογία αλλά να αξιολογηθεί ως συμπληρωματικό στοιχείο κατά την ερμηνεία των δεδομένων.

Όταν ολοκληρώθηκε η συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η αποδελτίωση και επεξεργασία του ερευνητικού υλικού που συλλέχθηκε, διαδικασίες ιδιαίτερης σημασίας σε μια έρευνα, καθότι το υλικό που συγκεντρώνεται δεν έχει καμία αξία αν δεν αποδελτιωθεί, κωδικοποιηθεί και αναλυθεί συστηματικά (Αθανασίου, 2000). Η διαδικασία της αποδελτίωσης και της κωδικοποίησης στην περίπτωση μας ήταν σχετικά εύκολη υπόθεση, αφού οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, οπότε οι απαντήσεις διέθεταν εξ ορισμού μια μορφή κωδικοποίησης. Όταν ολοκληρώθηκε η αποδελτίωση και κωδικοποίηση των απαντήσεων, η επεξεργασία συνεχίστηκε κάνοντας ταξινόμηση των κωδικοποιημένων πλέον απαντήσεων σε πίνακες, που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο, ώστε να είναι ευκολότερη η στατιστική επεξεργασία. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας τις πληροφορίες από

⁴⁶ Το ερωτηματολόγιο και η κατανομή της βαθμολογίας παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α

τις κωδικοποιημένες απαντήσεις, υπολογίστηκαν οι αθροιστικές και οι σχετικές συχνότητες καθώς και τα ποσοστά των γεγονότων που μας ενδιέφεραν σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πληροφορίες που προέκυψαν τοποθετήθηκαν σε νέους πίνακες και ακολούθησε η γραφική απεικόνιση. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού λογισμικού Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v19) και περιελάμβανε μέτρα περιγραφικής στατιστικής καθώς και επαγωγική στατιστική ανάλυση μέσω κυρίως του δείκτη συσχέτισης Pearson. Για τη χρησιμοποίηση του δείκτη Pearson ελέγχθηκαν κάθε φορά οι προϋποθέσεις εφαρμογής του, όπως η κανονικότητα των δεδομένων και η γραμμικότητα της σχέσης.

Για την καλύτερη παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων κωδικοποιήσαμε τα σχολεία με τον εξής τρόπο:

Το ΔΣ Α1 είναι το ένα από τα δύο δημοτικά σχολεία των νοτίων προαστίων

Το ΔΣ Α2 είναι το δεύτερο δημοτικό σχολείο των νοτίων προαστίων

Το ΔΣ Β είναι το σχολείο που βρίσκεται σε όμορο δήμο των νοτίων προαστίων αλλά χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου

Το ΔΣ Γ είναι σχολείο των βορείων προαστίων.

Αυτή η κωδικοποίηση θα εμφανίζεται στο εξής σε όλο το κείμενο καθώς και στα παραρτήματα.

4.1.1 Η επίδοση των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 4.1, έδειξε ότι συνολικά ο μέσος όρος επίδοσης για όλα τα σχολεία ήταν 44,47 στα 100, επίδοση που θεωρήσαμε ιδιαίτερα χαμηλή για μαθητές/τριες της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, υπό την έννοια ότι το λεξιλόγιο και οι ασκήσεις διαμορφώθηκαν στο επίπεδο των απαιτήσεων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Γλώσσας μέχρι τη χρονική στιγμή που κατασκευάστηκε το τεστ. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 26,13 στα 40 ενώ στο Β΄ μέρος ήταν 18,34 στα 60. Παρατηρούμε ότι η επίδοση στο Β΄ μέρος ήταν επιτυχής κατά ποσοστό μόνον 30,57%, ενώ η επίδοση στο Α΄ μέρος ήταν σχεδόν υπερδιπλάσια, σε ποσοστό 65,32%. Η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στο Α΄ και Β΄ μέρος ήταν αναμενόμενη δεδομένου ότι οι ερωτήσεις στο Β΄ μέρος αξιολογούσαν διαφορετικού τύπου ικανότητες και με διαφορετική, σταδιακά αυξανόμενη, βαρύτητα.

Όμως, για να ερμηνεύσουμε αυτή τη διαφορά στην επίδοση, πρέπει να αναδείξουμε το ότι οι ερωτήσεις και οι ασκήσεις του Α' μέρους είναι καθαρά σχολικές εργασίες, οι οποίες παραπέμπουν στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ εκείνες που αξιολογούνται στο Β' μέρος σχετίζονται πολύ περισσότερο με το γλωσσικό κεφάλαιο και την ελεύθερη κουλτούρα που αποκτά ο /η μαθητής/τρια με οσμωτικές διεργασίες από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον παρά με ό,τι πραγματικά διδάσκει το σχολείο, αν και τα προϋποθέτει (Bourdieu & Passeron, 1996 · Bourdieu, 1990).

Πίνακας 4.1 : Μέσος όρος βαθμολογίας του συνόλου των μαθητών/τριών ανά ερώτηση (τυπική απόκλιση)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	N	Min	Max	Mean	Std. Deviation
ΜΕΡΟΣ Α'					
A	80	,00	5,00	3,8125	1,38796
B	80	,00	5,00	3,5125	1,35005
Γ	80	,00	5,00	3,9500	1,46607
Δ	80	1,00	2,00	1,9625	,19118
E	80	,00	5,00	2,6125	1,70252
ΣΤ	80	,00	5,00	2,8500	1,44169
Z	80	,00	5,00	4,4125	1,07555
H	80	,00	8,00	3,0165	2,48469
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	80	,00	8,00	26,13	
ΜΕΡΟΥΣ Α'					
ΜΕΡΟΣ Β'					
I1	80	,00	5,00	2,8250	1,06468
I2	80	,00	5,00	2,5625	1,32974
I3	80	,00	15,00	2,8625	4,42588
I4	80	,00	15,00	3,0625	5,78594
I5	80	,00	10,00	3,2750	4,15819
I6	80	,00	10,00	3,7500	4,39361
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	80	,00	15,00	18,34	
ΜΕΡΟΥΣ Β'					
ΣΥΝΟΛΟ Α'+ Β'				44,47	
Valid N (listwise)	80				

Αναλυτικότερα, αν συγκρίνουμε τις επιδόσεις ανά ερώτηση στον πίνακα 4.1, σύγκριση που βέβαια δεν είναι εύκολη καθώς οι ερωτήσεις έχουν διαφορετικές κλίμακες απάντησης, παρατηρούμε με αναγωγή σε ποσοστά επιτυχίας ότι η καλύτερη επίδοση στο Α' μέρος ήταν στην ερώτηση Δ, στην οποία οι μαθητές/τριες έπρεπε να βρουν το διαφορετικό νόημα της ίδιας λέξης με αντιστοίχιση φράσεων που έχουν το ίδιο νόημα. Καλές επιδόσεις έχουν και στη Ζ που διερευνά την ικανότητα των παιδιών να επιλέξουν από μια ομάδα λέξεων την κατάλληλη για να συμπληρωθεί το νόημα μιας ορισμένης πρότασης. Οι καλύτερες επιδόσεις σε αυτού του τύπου τις ασκήσεις εξηγούνται ακριβώς από το γεγονός ότι είναι ασκήσεις που εμφανίζονται συχνά στα σχολικά βιβλία, οπότε τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί στη λύση τους. Η χειρότερη επίδοση ήταν στην τελευταία ερώτηση του Α' μέρους, την Η, η οποία ζητούσε τη σύνθεση και παραγωγή λέξεων από μια αρχική, κάτι που επίσης ήταν αναμενόμενο αφού η ικανότητα αυτή θεωρείται αρκετά απαιτητική ως προς την ευρύτητα του λεξιλογίου που πρέπει να έχει ο/η μαθητής/τρια και παραπέμπει, όπως και οι ερωτήσεις του Β' μέρους που ακολουθούν, σε εξωσχολικά διαβάσματα και συνεχή γλωσσική καλλιέργεια.

Στο Β' μέρος, οι μαθητές/τριες έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά το κείμενο Θ, ένα μικρό απόσπασμα από λογοτεχνικό βιβλίο σε διασκευή και εν συνεχεία να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Εδώ, οι καλύτερες επιδόσεις εμφανίζονται στην ερώτηση I-1 και I-2 που αφορούν στην ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο, ενώ η χειρότερη επίδοση ήταν στην ερώτηση I-3 που ζητούσε από τους μαθητές να αναπτύξουν συλλογισμούς με στοιχεία του κειμένου, διεργασία ιδιαίτερος απαιτητική. Μπορούμε να πούμε ότι κι εδώ ήταν αναμενόμενες οι συγκεκριμένες επιδόσεις, όπως το υποστηρίξαμε λίγο πιο πάνω, ενώ έρχονται εκ των υστέρων τα λόγια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις να επιβεβαιώσουν ότι «...χωρίς να το καταλαβαίνω, πολλές φορές ήτανε σα να το περίμενα κιόλας, δηλαδή είχα την αξίωση ενός παιδιού που ήταν από μια οικογένεια, που οι γονείς του ήξερα ότι έχουνε ένα επίπεδο μορφωτικό, ότι αυτά τα παιδιά επεξεργάζοντουσαν πιο καλά τα κείμενα, φαινότανε στο λόγο τους, κατανοούσαν καλύτερα το βαθύτερο περιεχόμενο αυτών των κειμένων»

Επιπλέον, θελήσαμε να διερευνήσουμε συσχετίσεις που αφορούν στην επίδοση στο Α' μέρος με αυτή στο Β' μέρος και να επιβεβαιώσουμε ή όχι και στην περίπτωση μας τα πορίσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερο γλωσσικό κεφάλαιο διαθέτει κάποιος, τόσο περισσότερο μπορεί να χρησιμοποιεί εναλλακτικές λέξεις και να

αναπτύσσει όλες τις δεξιότητες που απαιτούνται στο Β' μέρος, το οποίο το αναφέρουμε ως Θ από την ομώνυμη άσκηση, που κυριαρχεί σ' αυτό. Έτσι, η συσχέτιση επίδοσης στο Α' μέρος (ερωτήσεις Α-Ζ) με την επίδοση στο Θ' μέρος εμφανίζεται κυρίως μέτρια προς ισχυρή στις περισσότερες ερωτήσεις. Αναλυτικότερα παρατηρούμε ότι:

Ερώτηση Α - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,48 μέτρια προς ισχυρή σχέση

Ερώτηση Β - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,53 μέτρια προς ισχυρή σχέση

Ερώτηση Γ - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,41 μέτρια σχέση

Ερώτηση Δ - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,20 όχι ιδιαίτερα ισχυρή σχέση

Ερώτηση Ε - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,44 μέτρια σχέση

Ερώτηση ΣΤ - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,39 μέτρια σχέση

Ερώτηση Ζ - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,44 μέτρια σχέση

Ερώτηση Η - επίδοση στο Θ: συντελεστής συσχέτισης Pearson 0,52 μέτρια προς ισχυρή σχέση

Επιπλέον, όλες οι παραπάνω συσχετίσεις είναι θετικές που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται ή μειώνεται η επίδοση στη μία μεταβλητή τόσο αναμένεται να αυξηθεί ή να μειωθεί η επίδοση και στην άλλη, ενώ η διαφορά στην επίδοση δεν επηρεάζεται από την κατανομή και την κλίμακα της βαθμολογίας ή το διαχωρισμό του τεστ σε μέρη. Όσον αφορά τις συσχετίσεις επίδοσης στο Α' και Β' μέρος (ερωτήσεις Α έως Θ) με το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων στο Γ' μέρος είναι ουσιαστικά μηδενικές και επομένως δεν προχωρήσαμε σε περαιτέρω ανάλυση. Μια μικρή εξαίρεση παρουσιάζεται μεταξύ της επίδοσης στις ερωτήσεις Η και Θ και στο διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων, όπου υπάρχει μία μικρή αρνητική συσχέτιση με συντελεστή Pearson - 0,18 και - 0,19 αντίστοιχα. Τέλος, η ερώτηση που σχετίζεται με το συγγραφέα ερμηνεύεται από τη βιβλιογραφία ως αποδεικτικό στοιχείο του εύρους του γλωσσικού κεφαλαίου, αφού ένας ενημερωμένος και συνειδητοποιημένος αναγνώστης αντιστοιχίζει τα βιβλία με το συγγραφέα (Bourdieu & Passeron, 1996). Όμως, από το ερωτηματολόγιο μας δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που να υποστηρίζουν την παραπάνω υπόθεση.

4.1.2 Διαφορές των δημοτικών σχολείων ως προς την επίδοση

Η επίδοση ανά σχολείο συσχετιζόμενη με το επίπεδο σπουδών των γονέων δείχνει να είναι ενδιαφέρουσα, αφού, όπως βλέπουμε από τον πίνακα 4.2 που ακολουθεί, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδοση μεταξύ των τεσσάρων σχολείων.

Πίνακας 4.2: Μέσος Όρος και Τυπική Απόκλιση επίδοσης ανά δημοτικό σχολείο

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ
ΔΣ Α1	53,1	15,8
ΔΣ Α2	51,1	22,1
ΔΣ Β	25	13,6
ΔΣ Γ	47,5	18,5

Ιδιαίτερος υστερεί, σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από όλα τα άλλα σχολεία, το ΔΣ Β με τιμές στατιστικής σημαντικότητας $< 0,001$ για όλες τις συγκρίσεις. Εντός του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας εργασίας, η διαφορά του σχολείου ΔΣ Β εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από τη διαπίστωση ότι κανένας από τους γονείς των μαθητών/τριών του συγκεκριμένου σχολείου δεν έχει ανώτατη εκπαίδευση. Βλέπουμε, δηλαδή, σε αυτή την περίπτωση να επιβεβαιώνονται τα πορίσματα των μεγάλων κοινωνιολογικών ερευνών που αναδεικνύουν τη στενή σχέση της σχολικής επίδοσης με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών/τριών. Εξάλλου, η ερμηνεία αυτής της διαφοράς ανάμεσα στα σχολεία με τα λόγια συμμετέχοντα/ουσας στις συνεντεύξεις είναι αποκαλυπτική, καθώς δηλώνει με τη βεβαιότητα που του/της επιτρέπει η εμπειρία πολλών χρόνων υπηρεσίας ότι...

«...είναι εντελώς ταξικό το θέμα. Έχω δουλέψει σε χωριά. Λοιπόν, στο ίδιο χωριό, σε κοντινά χωριά, από μονοθέσια σε διθέσια, έβλεπες τη διαφορά. Από τη στιγμή που είμαι στην Αθήνα, στο ... για μένα ήταν μια άλλη εικόνα, ακόμα πιο έντονη η διαφορά, μεγαλύτερη. Από τον ... στον ... ακόμα μεγαλύτερη. Και είναι ένας δρόμος που χωρίζει

τους δυο δήμους, δηλαδή, είναι και τα δύο (σχολεία) στην Αθήνα, είναι όμοροι δήμοι και οι μοναδικές τους διαφορές είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων...»⁴⁷

Τα υπόλοιπα τρία σχολεία δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους με τιμές στατιστικής σημαντικότητας πολύ πάνω από το 0,05 σε όλες τις περιπτώσεις. Ωστόσο, μπορούμε να επισημάνουμε κάποιες λεπτές αλλά ενδιαφέρουσες διαφορές. Οι επιδόσεις των σχολείων Α1 και Α2 που βρίσκονται στον ίδιο δήμο των νοτίων προαστίων είναι περίπου ίδιες, 53,1 και 51,1 αντίστοιχα, γεγονός που πάλι ενισχύει τη θεωρητική μας πρόταση από άλλο κανάλι, ότι σε παρόμοια κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, διαπιστώνονται παρόμοιες επιδόσεις. Αν τώρα συγκρίνουμε τις επιδόσεις των ΔΣ Α1 και Α2 με εκείνες του ΔΣ Γ των βορείων προαστίων, βλέπουμε ότι το τελευταίο υστερεί κατάτι στην αξιολόγηση, ενώ περιμέναμε να εμφανίσει γενικά τις υψηλότερες επιδόσεις εξαιτίας του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των κατοίκων σε αυτές τις περιοχές. Όμως, τούτη η διαφορά δεν εξηγείται τόσο από τα δεδομένα των επαγγελματιών και του επιπέδου σπουδών των γονέων, εφόσον αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Ίσως, μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι περισσότερες οικογένειες στα βόρεια προάστια αφήνουν τη φροντίδα των παιδιών τους για πολλές ώρες στο βοηθητικό προσωπικό που συνηθίζεται, κατά κοινή ομολογία, να προσλαμβάνουν ή/και στο ότι στα δημόσια σχολεία αυτών των περιοχών φοιτούν πλέον αρκετά παιδιά μεταναστών που δουλεύουν στις οικογένειες της περιοχής και σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το μέσο όρο της επίδοσης στο κάθε τμήμα αλλά και στο σχολείο συνολικά. Επίσης, η παραδοχή ότι οι περιοχές των βορείων προαστίων είναι ταυτισμένες περισσότερο με το υψηλό οικονομικό κεφάλαιο των κατοίκων παρά το μορφωτικό, μας επιτρέπει να αναφερθούμε στη διαφορετική συμβολή που φαίνεται να έχουν τα δυο αυτά είδη κεφαλαίου στη σχολική επίδοση, με το μορφωτικό να ασκεί εντονότερη επίδραση (Bourdieu & Passeron, 1996), διάσταση που θα διαφανεί και θα αναδειχτεί αμέσως μετά.

4.1.3 Οικογενειακή προέλευση και επίδοση

Έτσι, οι παραπάνω διαπιστώσεις μας παρακινούν να εξετάσουμε πιο διεισδυτικά τα δεδομένα που αφορούν στη σχέση της επίδοσης στο ερωτηματολόγιο με το επάγγελμα και

⁴⁷ Αξίζει να σημειωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός που μιλάει υπηρέτησε και στα δυο σχολεία του δείγματος. Για λόγους δεοντολογίας δεν αναφέρονται τα ονόματα των προαστίων.

το επίπεδο σπουδών των γονέων. Η χρήση των δυο αυτών παραμέτρων δεν είναι τυχαία καθώς το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας αποτελεί το δείκτη του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης τους εκφράζει τη σχολικά επικυρωμένη κληρονομιά και αποτελεί δείκτη του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2009). Έτσι, ξεκινώντας με το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας, βλέπουμε⁴⁸ ότι οι υψηλότερες επιδόσεις εμφανίζονται εκεί όπου οι γονείς ασκούν επαγγέλματα «υψηλής» κοινωνικής αναγνώρισης ενώ αντίστοιχα οι χαμηλότερες επιδόσεις σε επαγγέλματα «χαμηλής» κοινωνικής αναγνώρισης. Επιλέγοντας ενδεικτικά τις 10 καλύτερες και 10 χειρότερες επιδόσεις από τους προαναφερθέντες πίνακες A22 και A23, δημιουργήσαμε αντιστοίχως τους παρακάτω 4.3 και 4.4, όπου η διαφοροποίηση στην επίδοση βάσει του επαγγέλματος των γονέων είναι περισσότερο από εμφανής.

Πίνακας 4.3: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα για όλα τα ΔΣ - Οι καλύτερες και χειρότερες επιδόσεις

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό επί του συνόλου	Μέση Τιμή του Κατηγορίας
Ηλεκτρολόγος	1	1,25%	5,00
Ελαιοχρωματιστής	1	1,25%	7,00
ΕΛΤΑ	1	1,25%	12,40
Συνταξιούχος	2	2,50%	12,50
Οικοδόμος	2	2,50%	15,50
Διαφ. Δουλειές	1	1,25%	16,80
Οδηγός	1	1,25%	18,00
Μηχανικός αυτοκινήτων	1	1,25%	20,80
Οικοδόμος	1	1,25%	25,20
άγνωστοι γονείς	1	1,25%	31,20
Πολ. Μηχανικός	2	2,50%	58,00
Αστυνομικός	1	1,25%	58,80
Δημ. Υπάλληλος	4	5,00%	61,15
Καθηγητής φιλόλογος	1	1,25%	62,60
Γιατρός	2	2,50%	66,00
Δικηγόρος	1	1,25%	66,60

⁴⁸ Στους Πίνακες A22 και A23 του Παράρτημα Α

Πολιτικός Μηχανικός	2	2,50%	66,70
Οδοντίατρος	1	1,25%	74,00
Λιθογράφος	1	1,25%	74,80
Ελεύθερος Επαγγελματίας	1	1,25%	80,40

Πίνακας 4.4: Συχνότητα επαγγέλματος μητέρας για όλα τα ΔΣ: Οι καλύτερες και χειρότερες επιδόσεις

Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό επί συνόλου	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Νοσοκόμα	1	1,25%	20,80
Οικ. Βοηθός	5	6,25%	24,24
Ελεύθερος Επαγγελματίας	2	2,50%	29,40
Λογιστής	2	2,50%	30,00
Βιοτέχνης	2	2,50%	30,60
άγνωστοι γονείς	1	1,25%	31,20
Ζωγράφος	1	1,25%	31,40
Τραγουδίστρια	1	1,25%	35,40
Κομμώτρια	1	1,25%	36,80
Ιδ. Υπάλληλος	13	16,25%	39,52
Πολ. Μηχανικός	2	2,50%	58,00
Δικηγόρος	1	1,25%	58,80
Δημ. Υπάλληλος	2	2,50%	62,90
Νοσηλεύτρια	3	3,75%	63,24
Καθηγήτρια	1	1,25%	65,40
Καθηγήτρια Αγγλικών	1	1,25%	73,80
Φιλολόγος	1	1,25%	74,80
Λογίστρια	1	1,25%	77,80
Δασκάλα	2	2,50%	81,50
Στρατιωτικός (ΑΕΙ)	1	1,25%	89,60

Για να συγκρίνουμε τα τέσσερα σχολεία, επιλέξαμε τις τρεις χειρότερες και καλύτερες επιδόσεις και σχηματίσαμε τους παρακάτω συγκριτικούς πίνακες 4.5 και 4.6, λαμβάνοντας υπόψη μας τα συγκεντρωτικά δεδομένα του παραρτήματος Α. Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα η ίδια τάση, με εξαίρεση το ΔΣ Β, στο οποίο η μέση επίδοση είναι χαμηλότερη όλων, ανεξαρτήτως του επαγγέλματος. Βέβαια, στο ΔΣ Β το επίπεδο σπουδών των γονέων στη συντριπτική πλειοψηφία φτάνει μέχρι το Λύκειο και για το λόγο αυτό μεγαλύτερη αξία έχει η σύγκριση επιδόσεων σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας.

Πίνακας 4.5: Σύγκριση σχολείων: επάγγελμα πατέρα και επίδοση

ΔΣ Α1		ΔΣ Α2		ΔΣ Β		ΔΣ Γ	
Επάγγελμα Πατέρα	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Πατέρα	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Πατέρα	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Πατέρα	Μέση Τιμή
Οικοδόμος	25,20	ΕΛΤΑ	12,40	Ηλεκτρολόγος	5,00	Διάφορες Δουλειές	16,80
Υδραυλικός	38,20	Λογιστής	35,00	Ελαιοχρωματιστ.	7,00	άγνωστοι γονείς	31,20
Ελεύθερος Επαγγελματίας	43,40	Ναυτικός	39,40	Συνταξιούχος	12,50	Μηχανικός	31,40
Δημόσιος Υπάλληλος	66,40	Λιθογράφος	74,80	ΟΤΕ	39,00	Καθηγητής Φιλολόγος	62,60
Δικηγόρος	66,60	Ελεύθερος Επαγγελματίας	80,40	Επιλοποιός	43,30	Οδοντίατρος	74,00
Μηχανικός	66,70	Γιατρός	89,60	Αυτοκινητιστής	45,20	Στρατιωτικός	85,00

Πίνακας 4.6: Σύγκριση σχολείων: επάγγελμα μητέρας και επίδοση

ΔΣ Α1		ΔΣ Α2		ΔΣ Β		ΔΣ Γ	
Επάγγελμα Μητέρας	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Μητέρας	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Μητέρας	Μέση Τιμή	Επάγγελμα Μητέρας	Μέση Τιμή
Κομμώτρια	36,80	Νοσοκόμα	20,80	Ιδ. Υπάλληλος	9,40	άγνωστοι γονείς	31,20
Καθηγήτρια	41,60	Λογιστής	30,00	Οικ. Βοηθός	16,33	Οικιακά	44,68
Οικιακά	43,23	Βιοτέχνης	30,60	Ελ. Επαγγελματίας	29,40	Πολ. Μηχανικός	58,00
Καθηγήτρια	65,40	Φιλολόγος	74,80	Οικιακά	35,15	Δικηγόρος	58,80
Λογίστρια	77,80	Δημ. Υπάλληλος	86,80	Δημ. Υπάλληλος	39,00	Ιδ. Υπάλληλος	62,60
Δασκάλα	81,50	Στρατιωτικός (ΑΕΙ)	89,60			Νοσηλεύτρια	63,24

Παρατηρούμε επίσης, ότι η σχέση επίδοσης και επαγγέλματος γονέα ισχύει ανεξάρτητα του επαγγέλματος του πατέρα ή της μητέρας, με ισχυρότερη τάση αυτή του επαγγέλματος του πατέρα. Ωστόσο, αν και γνωρίζουμε ότι το επάγγελμα των γονέων καθορίζει τις σχολικές πρακτικές, δεν μπορεί να αποτελέσει ακριβή δείκτη, δεδομένου ότι οι σχολικές πρακτικές καθορίζονται από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών ή με τα λόγια του Bourdieu⁴⁹ από τη «δομή του στιλ διαβίωσης που χαρακτηρίζει έναν δρώντα ή μια τάξη δρώντων». Επειδή, λοιπόν, η ανάλυση των άνισων επιδόσεων, που στη συνέχεια μεταφράζονται σε κοινωνικές ανισότητες, με βάση μόνο μια μεταβλητή, όπως και η ανάλυση με κάθε μεμονωμένη μεταβλητή, ενέχει το κίνδυνο μιας μονοδιάστατης ερμηνείας του φαινομένου (Θάνος, 2012), μελετούμε συγχρόνως και τη σχέση της επίδοσης με το επίπεδο σπουδών του πατέρα και της μητέρας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι εξαντλούμε όλες τις παραμέτρους και όλες τις διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου.

Τα αποτελέσματα ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων στο σύνολο των σχολείων παρουσιάζονται στους πίνακες 4.7 και 4.8. Εκεί παρατηρούμε ότι οι καλύτερες επιδόσεις εμφανίζονται εκεί όπου το επίπεδο σπουδών αντιστοιχεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τον πατέρα και τη μητέρα. Έτσι, στο 47,5% των πατεράδων με ανώτερες/ανώτατες σπουδές οι επιδόσεις κυμαίνονται μεταξύ 55 και 60/100, επιδόσεις, δηλαδή, αρκετά υψηλότερες του μέσου όρου 44,47.

Πίνακας 4.7: Συχνότητα επιπέδου σπουδών πατέρα για όλα τα ΔΣ

Επίπεδο σπουδών πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	1	1,25%	18,00
Γυμνάσιο	12	15,00%	33,40
Λύκειο	28	35,00%	32,65
ΤΕΙ	17	21,25%	54,86
ΑΕΙ	21	26,25%	60,02
άγνωστο	1	1,25%	31,20
Σύνολο	80		

⁴⁹ Όπως αναφέρονται (σ.126) στο: Θάνος Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Κοινωνικές Επιστήμες. Ν. Παναγιωτόπουλος (διευθυνση). τ. 1, σσ.124-172

Πίνακας 4.8: Συχνότητα επιπέδου σπουδών μητέρας για όλα τα ΔΣ

Επίπεδο σπουδών μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	6	7,50%	18,93
Γυμνάσιο	10	12,50%	30,66
Λύκειο	29	36,25%	40,61
ΤΕΙ	18	22,50%	50,72
ΑΕΙ	16	20,00%	63,46
άγνωστο	1	1,25%	31,20
Σύνολο	80		

Αντίστοιχα, στο 42,50% των μητέρων με επίπεδο ανώτερο/ανώτατο σπουδών οι επιδόσεις βρίσκονται μεταξύ 50 και 63/100, επιδόσεις και πάλι υψηλότερες του μέσου όρου. Επίσης, η διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών/τριών που οι γονείς τους έχουν ανώτατη εκπαίδευση και αυτών με ανώτερη είναι αρκετά μεγάλη. Γενικά, παρατηρούμε ότι η συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών/τριών στο γλωσσικό τεστ και του επιπέδου σπουδών των γονέων είναι θετική, που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η επίδοση στη μία μεταβλητή αναμένεται να αυξηθεί και η επίδοση στην άλλη και παρόμοια, αν υπάρχει μείωση της μιας αναμένεται ταυτόχρονη μείωση και της άλλης.

Συγκρίνοντας τα τέσσερα σχολεία, βλέπουμε από τους παρακάτω πίνακες 4.9 και 4.10 ότι για όλα τα σχολεία, εκτός του ΔΣ Β, το επίπεδο σπουδών πατέρα σε ΤΕΙ και ΑΕΙ ανέρχεται σε ποσοστά από 52% έως και 66% με επιδόσεις από 47 έως 8/100. Το επίπεδο σπουδών μητέρας σε ΤΕΙ και ΑΕΙ ανέρχεται σε ποσοστά από 43 έως 52% με τις επιδόσεις σε αυτή την κατηγορία να βρίσκονται και πάλι στην ανώτερη κλίμακα, από 47 έως 81/100. Επιβεβαιώνεται εκ νέου η τάση θετικής συσχέτισης μεταξύ επιπέδου σπουδών των γονέων και επίδοσης. Όμοια, παρατηρούμε ότι στο ΔΣ Β, στο ποσοστό 10,53% των πατέρων με επίπεδο σπουδών ΤΕΙ αντιστοιχούν πολύ υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με εκείνων των υπόλοιπων βαθμίδων, οπότε επιβεβαιώνεται η θετική συσχέτιση, επίσης.

Πίνακας 4.9: Σύγκριση σχολείων: Επίπεδο σπουδών πατέρα - επίδοση

Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	ΔΣ Α1		ΔΣ Α2		ΔΣ Β		ΔΣ Γ	
	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή
Δημοτικό	-	-	-	-	5,26%	18,00	-	-
Γυμνάσιο	4,76%	25,20	10,53%	45,70	31,58%	32,53	14,29%	29,67
Λύκειο	42,86%	48,76	31,58%	31,30	52,63%	17,52	14,29%	37,47
ΤΕΙ	14,29%	52,73	36,84%	56,69	10,53%	43,30	23,81%	58,20
ΑΕΙ	38,10%	61,60	21,05%	73,55	-	-	42,86%	52,61

Πίνακας 4.10: Σύγκριση σχολείων: Επίπεδο σπουδών μητέρας - επίδοση

Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	ΔΣ Α1		ΔΣ Α2		ΔΣ Β		ΔΣ Γ	
	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή	%	Μέση Τιμή
Δημοτικό	-	-	-	-	31,58%	18,93	-	-
Γυμνάσιο	4,76%	25,20	26,32%	36,28	21,05%	25,25	14,29%	29,67
Λύκειο	52,38%	39,89	10,53%	45,70	36,84%	30,91	28,57%	40,73
ΤΕΙ	9,52%	79,10	42,11%	46,55	10,53%	22,00	28,57%	60,62
ΑΕΙ	33,33%	70,40	21,05%	81,25	-	-	23,81%	53,76

Όμως, στο επίπεδο σπουδών της μητέρας ανατρέπεται η τάση αφού στις μητέρες που είναι απόφοιτες ΤΕΙ αντιστοιχούν επιδόσεις χαμηλότερες εκείνων του Λυκείου και Γυμνασίου. Αυτή η διαφοροποίηση δεν ήταν αναμενόμενη, αν λάβουμε υπόψη ότι το επίπεδο σπουδών της μητέρας επηρεάζει καθοριστικότερα από του πατέρα τις επιδόσεις των παιδιών (Σοφianoπούλου, 2011), κάτι που ισχύει και στη δική μας έρευνα για τα υπόλοιπα σχολεία. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σχετίζεται με τη διαπίστωση ότι οι μητέρες που εμφανίζονται απόφοιτες Λυκείου και Γυμνασίου δεν εργάζονται, με βάση τα δεδομένα του πίνακα Α11, στο παράρτημα Α, οπότε είναι εντονότερη η παρουσία τους στο σπίτι και η ενασχόληση με τα παιδιά.

Τα ποσοτικά αυτά δεδομένα επιβεβαιώνονται και αλληλοπλέκονται με τα ποιοτικά των συνεντεύξεων που ακολουθούν και παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο. Εδώ, προτείνουμε την παράθεση του λόγου των δύο από τους επτά εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνέντευξη, οι οποίοι θέλησαν να διευκρινίσουν τη διαφοροποιημένη επίδραση που ασκεί το μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας συγκρινόμενο με το οικονομικό, γεγονός που έχει καταδειχτεί από πλήθος ερευνών⁵⁰. Έτσι, οι γονείς «μπορεί να είναι πλούσιοι ή να έχουν οικονομήσει» και το παιδί «να ντύνεται ωραία» ή «να έχει ακριβά πράγματα και μηχανάκια», αλλά εκείνο που μετράει είναι «σίγουρα, η καλλιέργεια, η εσωτερική καλλιέργεια» της οικογένειας που «μπορεί να μη φαίνεται όλο αυτό αλλά λειτουργεί ανεπαίσθητα». Και συμπληρωματικά, το μορφωτικό επίπεδο «δεν είχε να κάνει με την οικονομική επιφάνεια της οικογένειας» αφού «είχαμε και παιδιά μεταναστών που ήταν πολύ καλλιεργημένοι οι γονείς τους και έβλεπα τα παιδιά αυτά, παρόλο που ήτανε αλλόγλωσσα, πώς καταλαβαίνανε ή εμβαθύνανε στα κείμενα ή αναζητούσανε λέξεις. Οι απορίες που είχανε στις λέξεις τις δύσκολες, τις αφαιρετικές, τις αφηρημένες, τις ρωτούσανε αυτά τα παιδάκια, όπως και τα άλλα», από προνομιούχο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, εκτιμούμε ότι και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, παρόλο που δεν αναφέρονται ρητά στην παραπάνω διαφοροποίηση, από τα συμφραζόμενα φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη διαφορά και την υπεροχή του πολιτισμικού κεφαλαίου έναντι του οικονομικού, όταν, ενδεικτικά, διαπιστώνουν ότι «το κακό με τους ανθρώπους εδώ πέρα της περιοχής μου είναι ο νεοπλουτισμός και θεωρούν ότι τα ξέρουν όλα» και «βλέπεις ότι από τους γονείς δεν γίνεται καμιά προσπάθεια να αλλάξει μια διαμορφωμένη κατάσταση» για τα παιδιά «που υστερούσαν στο μορφωτικό κεφάλαιο και στο γλωσσικό».

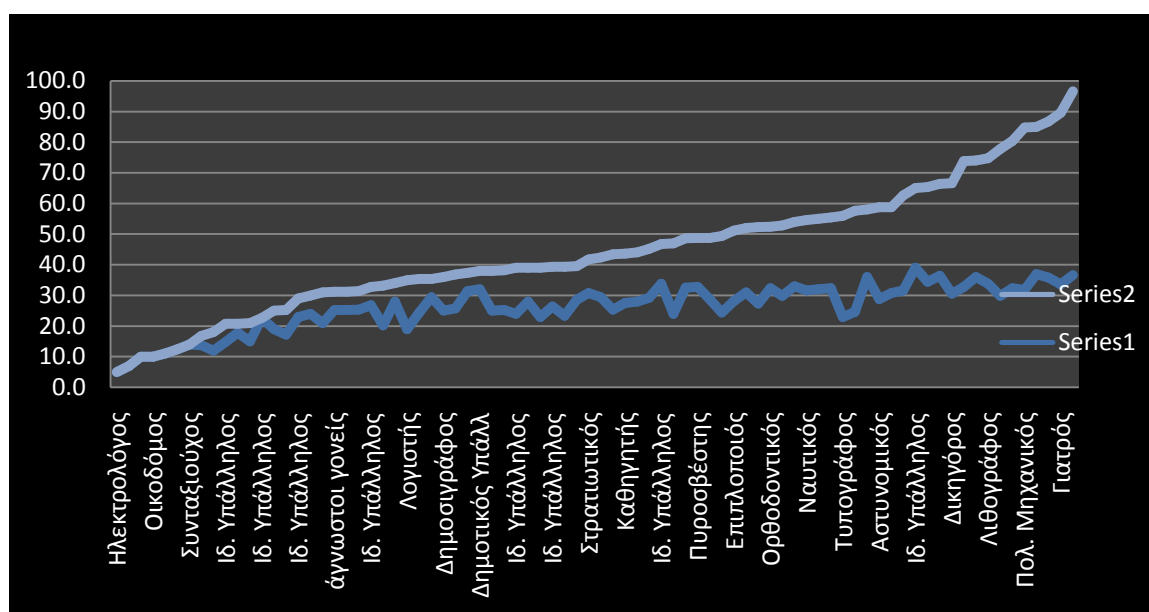
Με την ανάλυση των δεδομένων δεν παρατηρήσαμε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των αγοριών και των κοριτσιών είτε στο σύνολο των σχολείων είτε σε καθένα ξεχωριστά είτε συνδυαζόμενες με το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας. Διαπίστωση που επίσης επιβεβαιώνεται εκ νέου καθώς, όπως διατείνεται ο Bourdieu, στην άνιση κατανομή των σχολικών ευκαιριών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση τα αγόρια και κορίτσια είναι σε γενικές γραμμές ισόπαλα (Bourdieu & Passeron 1996, σ. 55)

⁵⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε Bourdieu και Passeron (1996), Παπακωνσταντίνου, Π. (1981), Φραγκουδάκη, Α. (1985), Σιάνου-Κύργιου (2005), Σοφianoπούλου (2011)

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη τα γραφήματα Α18 έως Α23 του παραρτήματος Α, επισημαίνουμε ξανά ότι στις επιδόσεις των μαθητών/τριών, ανεξάρτητα από τη μεταβλητή με την οποία συγκρίνονται, πάντοτε προκύπτει μια σταθερή σχεδόν διαφορά ανάμεσα στο Α΄ και το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου. Το ενδιαφέρον είναι ότι σε όλες τις γραφικές παραστάσεις η άνοδος της βαθμολογίας οφείλεται αποκλειστικά και μόνον στην επίδοση του Β΄ μέρους, το οποίο, όπως ήδη έχουμε δείξει, μετρά κυρίως το γλωσσικό κεφάλαιο και την ελεύθερη κουλτούρα, αυτήν που σιωπηλά αναγνωρίζει το σχολείο χωρίς να την προσφέρει πραγματικά αν και την καταμετρά με «αντικειμενικές» αξιολογήσεις και «σταθμισμένα» τεστ, για να επικυρώσει και εντέλει να νομιμοποιήσει τις πρωταρχικές κοινωνικές διαφορές, πιστό στο ρόλο που του έχει ανατεθεί (Bourdieu & Passeron, 1996, 1990).

Η διαπίστωση αυτή αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα πολύ χαρακτηριστικά στην παρακάτω γραφική παράσταση, γράφημα 4.1, όπου φαίνεται ξεκάθαρα ότι η επίδοση των μαθητών στο Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου είναι η μεταβλητή που σχετίζεται ισχυρά θετικά με το επάγγελμα του πατέρα, ενώ στο παράρτημα Α, μπορούμε να δούμε τα υπόλοιπα σχετικά γραφήματα με το επίπεδο σπουδών του πατέρα αλλά και το επάγγελμα και τις σπουδές της μητέρας. Όμως, τούτο ισχύει κυρίως για τα τρία σχολεία ενώ στο ΔΣ Β η επίδοση στο Α΄ μέρος απέχει κατά πολύ από την επίδοση στο Β΄, με αποτέλεσμα η συνολική βαθμολογία να είναι εκείνη του Α΄ μέρους, όπου οι ασκήσεις έχουν εμφανώς σχολικά χαρακτηριστικά.

Γράφημα 4.1: Επίδοση - Επάγγελμα πατέρα (Σειρά 1: Μέρος Α΄ και Σειρά 2: Μέρος Β΄).

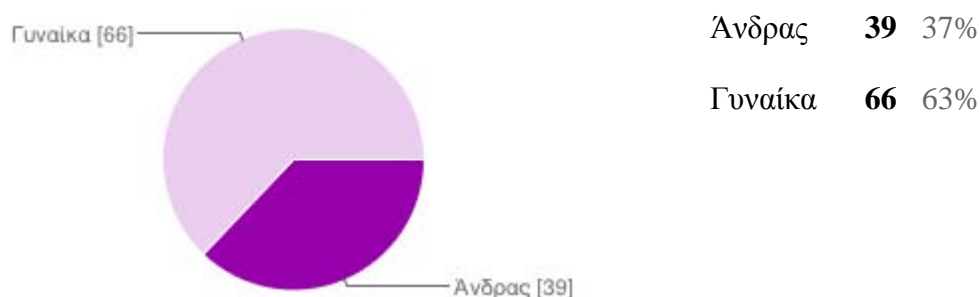


Τέλος, ο λόγος των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, όπου δηλώνεται απερίφραστα ότι «..η γλώσσα καλλιεργείται πάρα πολύ από την οικογένεια...» και ότι αυτά «τα εφοδιασμένα παιδιά» «...μπορούν και να ανταποκριθούν καλύτερα και στα καινούρια βιβλία της Γλώσσας...» και «...δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο...», είναι ίσως ο καταλληλότερος για να συνοψίσουμε την ουσία αυτής της επιμέρους ποσοτικής έρευνας στην αλληλοδιαπλοκή της με τα ποιοτικά δεδομένα.

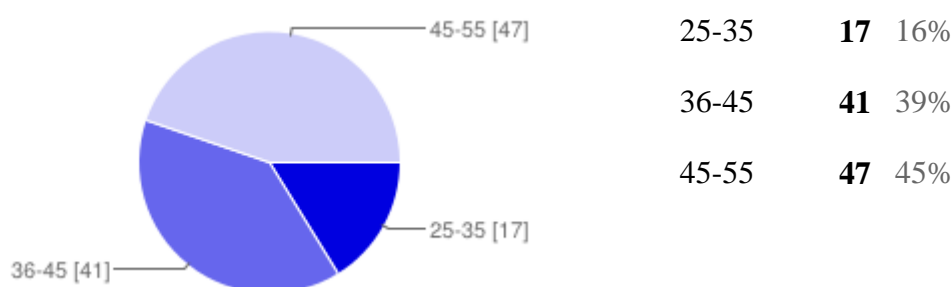
4.2 Παρουσίαση και ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τους εκπαιδευτικούς

Το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε κατά βάση μια πιλοτική φάση για τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση γλωσσικού κεφαλαίου και επίδοσης των μαθητών/τριών, πριν τη διενέργεια των συνεντεύξεων. Ως προς την περιγραφή του δείγματος, από τα γραφήματα 4.2 έως 4.4, βλέπουμε ότι από τους 105 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, το 63% ήταν γυναίκες και 37% άνδρες.

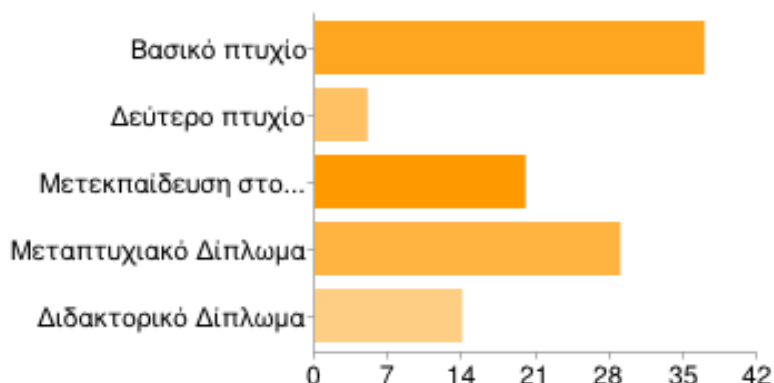
Γράφημα 4.2 Φύλο εκπαιδευτικών



Γράφημα 4.3 Ηλικία εκπαιδευτικών



Γράφημα 4.4 Ανώτατο επίπεδο σπουδών



Βασικό πτυχίο	37	35%
Δεύτερο πτυχίο	5	5%
Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	19%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	29	28%
Διδακτορικό Δίπλωμα	14	13%

Στη μεγάλη τους πλειοψηφία, το 84% ήταν ηλικίας μεταξύ 36-55 ετών ενώ το 60% είχαν κάποιας μορφής μετεκπαίδευσης, είτε στο Μαράσλειο Διδασκαλείο είτε σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο. Επομένως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με αρκετά μεγάλη εμπειρία και καταρτισμένους, όπως προκύπτει από την ηλικία και τις σπουδές που εμφανίζουν. Ως προς τα αποτελέσματα γενικά του ερωτηματολογίου, οι πιο σημαντικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στα παρακάτω γραφήματα και σχολιάζονται σε κάποιο βαθμό, ενώ το σύνολο των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο παράρτημα Β.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ερώτηση, ζητήθηκε να τεθούν με προτεραιότητα τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών μέσα από πέντε επιλογές. Παρατηρούμε, λοιπόν, στα γραφήματα 4.5 έως 4.9, ότι οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά αποδίδουν τα αίτια ως εξής:

Το 25% στη φυσική ανικανότητα

Το 20% στη δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου

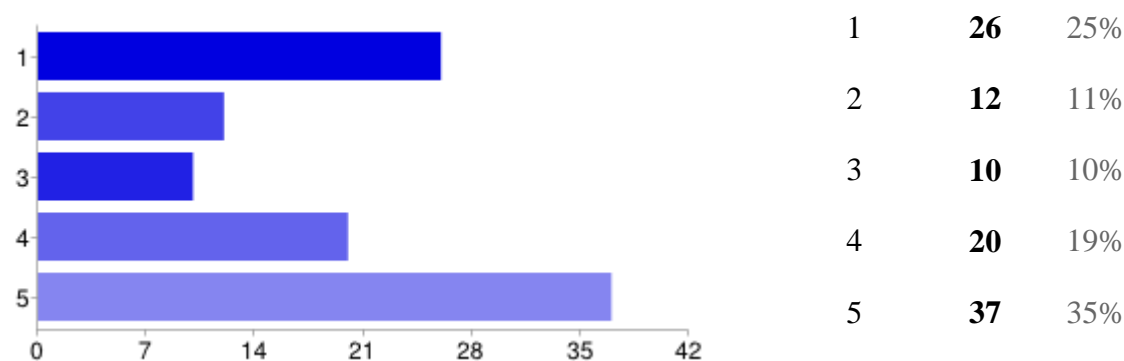
Το 18% στην απροθυμία για μελέτη

Το 17% στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

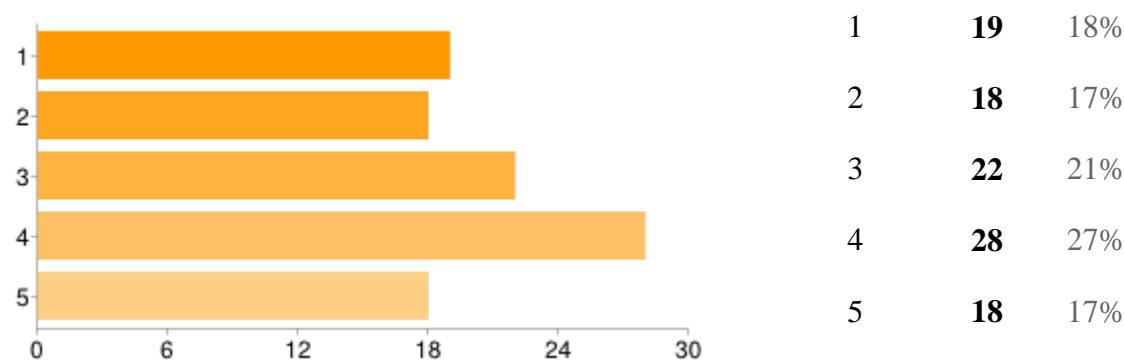
Το 13% στο χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρώτο αίτιο των χαμηλών επιδόσεων τη φυσική ανικανότητα των μαθητών/τριών παραπέμπει έμμεσα στην αποδοχή και την εσωτερίκευση εκ μέρους τους της χαρισματικής ιδεολογίας, όπως έχει αναπτυχθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ταυτόχρονα έρχεται σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα και τις διαπιστώσεις του γλωσσικού τεστ, όπου εκεί αναδείχτηκε διάσταση της στενής σύνδεσης της επίδοσης με τις επιρροές της οικογενειακής προέλευσης, την οποία εδώ οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αγνοούν ή να παραβλέπουν, ζήτημα που αναδεικνύεται και συζητιέται εκτενώς στην παρουσίαση των συνεντεύξεων.

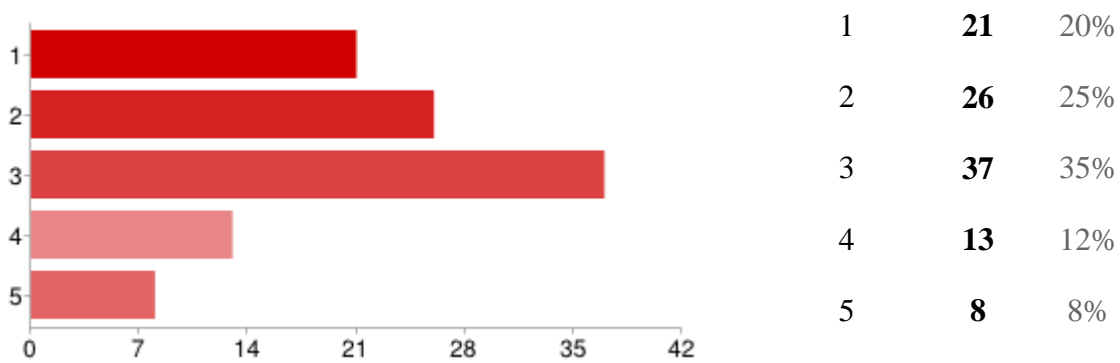
Γράφημα 4.5: Χαμηλή επίδοση - Φυσική ανικανότητα



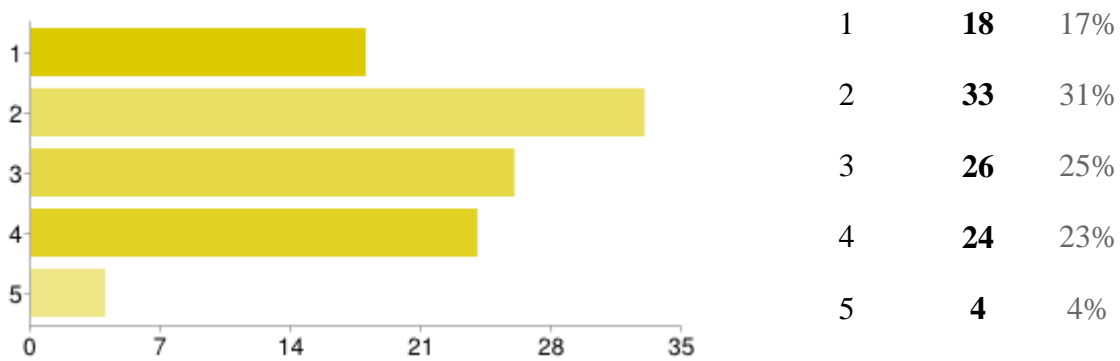
Γράφημα 4.6: Χαμηλή επίδοση – απροθυμία για μελέτη



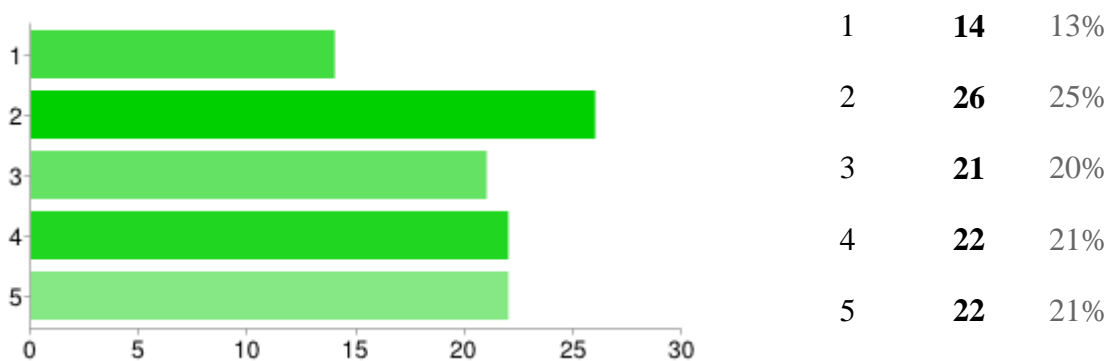
Γράφημα 4.7: Χαμηλή επίδοση – δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου



Γράφημα 4.8: Χαμηλή επίδοση - Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας

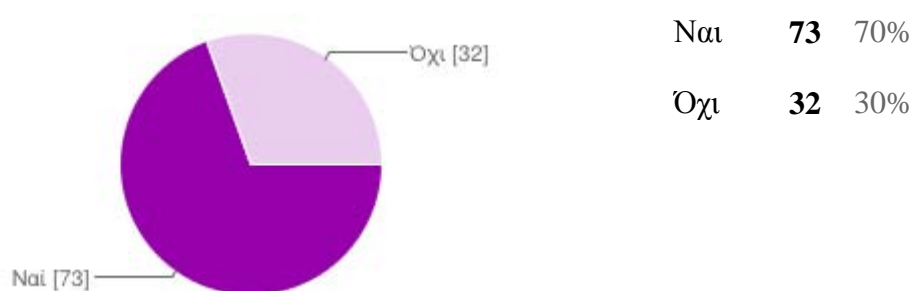


Γράφημα 4.9: Χαμηλή επίδοση - Χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας

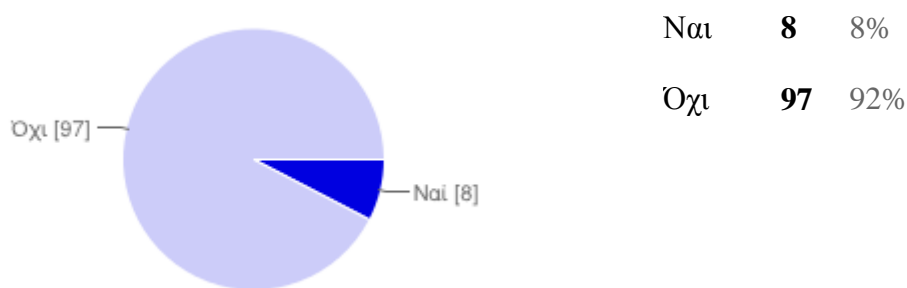


Στις ερωτήσεις 2, 3 και 4, που διερευνούσαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις στα ζητήματα του γλωσσικού κώδικα των παιδιών, τις απαιτήσεις που έχουν οι δάσκαλοι/ες και τον τρόπο αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν επιλέγοντας πάντα την «αναμενόμενη απάντηση» σε εντυπωσιακά μεγάλο ποσοστό. Έτσι, το 70% των εκπαιδευτικών στο γράφημα 4.10 θεωρούν ότι επηρεάζονται από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του/της μαθητή/τριας με όλα όσα αυτή η παραδοχή συνεπάγεται και έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό μέρος. Όμοια, σε ποσοστό ακόμα πιο υψηλό, 92% και 98% στα γραφήματα 4.11 και 4.12, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διαφοροποιημένη στάση που τηρούν απέναντι στους/τις μαθητές/τριες ως προς τις απαιτήσεις τους και την αξιολόγηση αντίστοιχα. Ενδεικτικά, δεδομένου ότι παρουσιάζονται εκτενέστερα στο κεφάλαιο 4.3, αντιπαραβάλλοντας σ' αυτές τις ποσοτικές μετρήσεις το λόγο εκπαιδευτικού από τις συνεντεύξεις, διαπιστώνουμε την αλληλοεπιβεβαίωση των μετρήσεων. Έτσι, σε ό,τι αφορά σ' αυτή καθαυτή την αξιολόγηση, ο Θ. τονίζει ότι το σχολείο «...ναι, τη λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα αλλά δεν είναι απόλυτο κριτήριο, δηλαδή, δεν έχεις δυο γραπτά άψυχα (...). εγώ τουλάχιστον δεν λειτουργώ κατ' αυτόν τον τρόπο. (...) δηλαδή, αν αυτό παιδί το οποίο έχει χαμηλότερο λεξιλόγιο, προσπαθεί, κάνει προσπάθειες να βελτιωθεί, αυτό το εκτιμάς, αυτό το συνυπολογίζεις. Όταν τώρα το βλέπεις ότι παραμένει αδιάφορο και δεν προχωράει, εκεί πλέον...(το αφήνεις)».

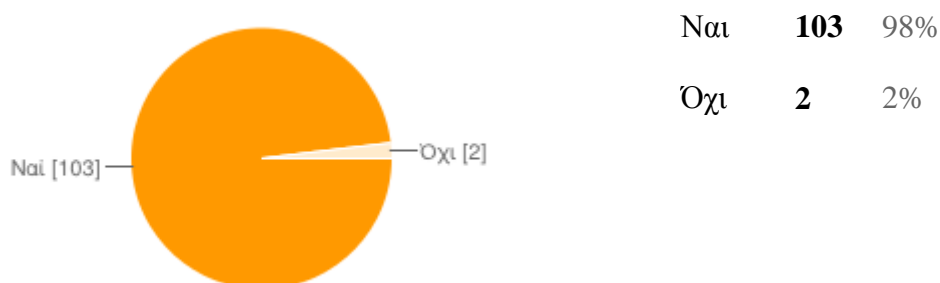
Γράφημα 4.10: Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του μαθητή/τριας;



Γράφημα 4.11: Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές/τριες;



Γράφημα 4.12: Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογείτε;



Στην 5η ερώτηση, όπου ζητήσαμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η διαφορά ανάμεσα στη φυσική γλώσσα των μαθητών/τριών και την επίσημη σχολική γλώσσα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστά, όπως φαίνονται από τα γραφήματα 4.13 έως 4.17, εστιάζουν στα παρακάτω:

Το 39% επιλέγει δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία

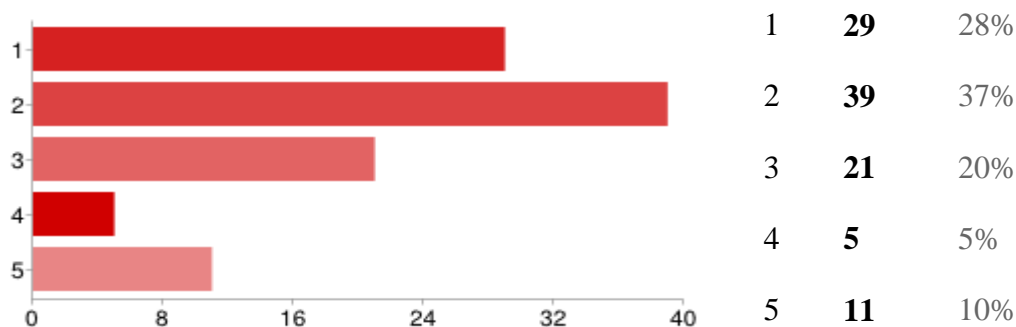
Το 28% τις δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα

Το 27% την αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου

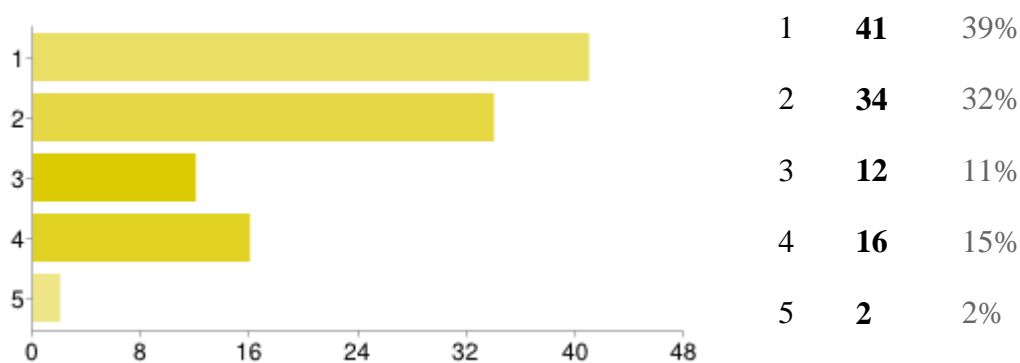
Το 6% στα προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης

Το 3% στα προβλήματα επικοινωνίας στους άλλους χώρους του σχολείου

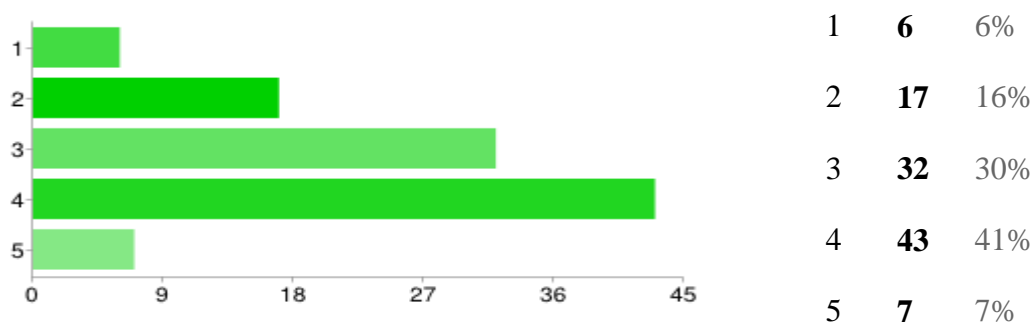
Γράφημα 4.13: Διαφορά γλώσσας μαθητή/τριας και σχολείου - Δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα



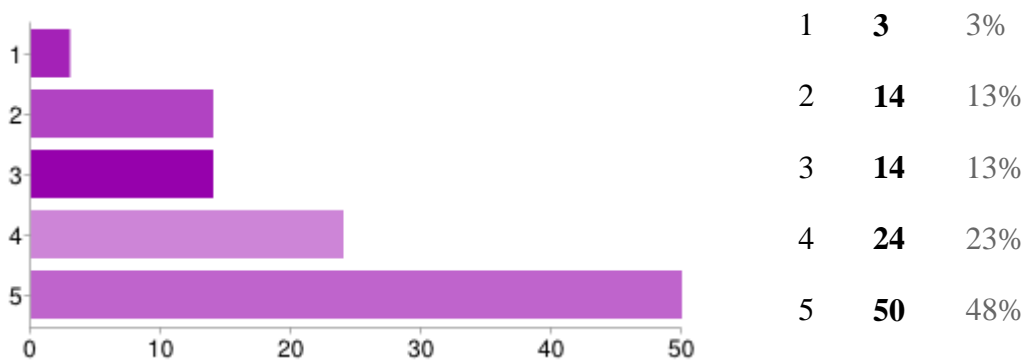
Γράφημα 4.14: Διαφορά γλώσσας μαθητή/τριας και σχολείου - Δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία



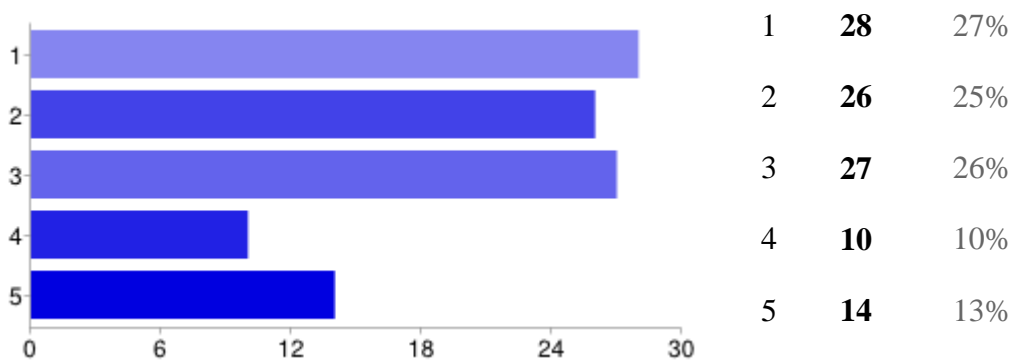
Γράφημα 4.15 Διαφορά γλώσσας μαθητή/τριας και σχολείου - Προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης



Γράφημα 4.16: Διαφορά γλώσσας μαθητή/τριας και σχολείου - Προβλήματα επικοινωνίας στους άλλους χώρους του σχολείου



Γράφημα 4.17: Διαφορά γλώσσας μαθητή/τριας και σχολείου - Αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις



Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την καθοριστική σημασία της διαφοράς μεταξύ της σχολικής γλώσσας και της φυσικής γλώσσας που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες σε οποιοδήποτε άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο. Με αυτή όμως την τοποθέτηση, ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιφάσκουν, εφόσον λίγο νωρίτερα έχουν προτάξει τις φυσικές ανικανότητες ως αίτιο των χαμηλών επιδόσεων. Στις συνεντεύξεις που ακολουθούν προβάλλει εντονότερα αυτός ο αντιφατικός λόγος των εκπαιδευτικών και επιχειρείται η ερμηνεία του.

Στην έκτη ερώτηση, όπως προκύπτει από τα Γραφήματα 4.18 έως 4.21, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστά απαντούν ότι καθοριστικότερη είναι η συμβολή τους στους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος:

Το 45% στην κοινωνικοποίηση

Το 30% στη συνειδητοποίηση της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών

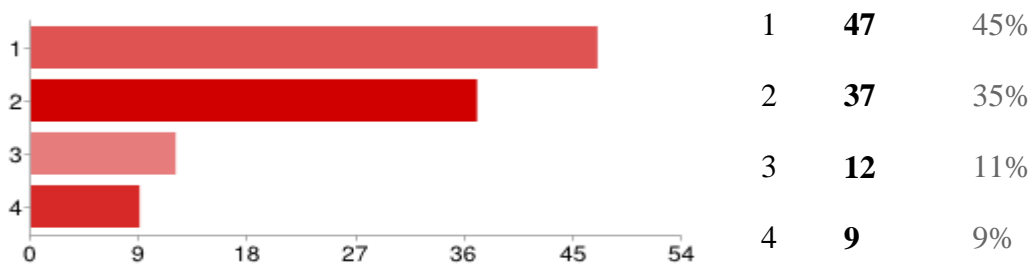
Το 22% στη μετάδοση γνώσεων

Το 14% στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας

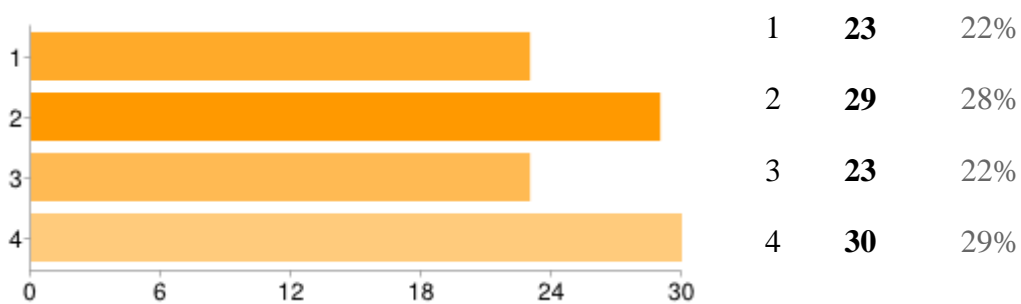
Οι παραδοχές των εκπαιδευτικών σε αυτή την ερώτηση αποκαλύπτουν πόσο καλά λειτουργεί ο περισσότερο κρυφός ρόλος του σχολικού θεσμού, εκείνος ο συντηρητικός και αναπαραγωγικός, εφόσον καταφέρνει να είναι ο λιγότερο αναγνωρίσιμος από τους ίδιους τους φορείς του. Γενικά, οι απαντήσεις ήταν και σε αυτή την περίπτωση εκείνες που υποθέταμε, δεδομένου ότι η κοινωνικοποίηση παρουσιάζεται στην επίσημη κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως ένας σημαντικός ρόλος, ενώ ο μετασχηματιστικός ρόλος του σχολείου προβάλλεται έντονα από το θεωρητικό ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής χωρίς τούτο να σημαίνει ότι έχουμε και απτά αποτελέσματα.

Σε ότι αφορά στη μετάδοση των γνώσεων έχει νομίζουμε ενδιαφέρον το ότι επιλέγεται τρίτη στη σειρά, αν και θεωρείται από τους πιο αποδεκτούς ρόλους του σχολείου και στο όνομά της μετριέται εν πολλοίς η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Ίσως η υπόθεση ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και μετρούν αρκετά χρόνια υπηρεσίας, έχουν διαπιστώσει εμπειρικά όσα διατείνονται οι κοινωνιολογικές έρευνες, να είναι μια ερμηνεία. Τα λόγια των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις, όταν καταθέτουν ότι «...σα δομή το εκπαιδευτικό σύστημα δε βοηθάει, όχι, γι' αυτό και έχουμε μαθητές οι οποίοι ξεκινάν από πολύ χαμηλά και είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν έστω στο μέσο...» και η παραδοχή, εν είδει ερωτήματος ότι «...αν η οικογένεια είναι απύσα, δουλεύει ο ένας, δουλεύει ο άλλος, πολλές ώρες από δω, από κει και δε δίνει σημασία στο παιδί, αυτό δε θα έχει τα κατάλληλα εφόδια και έτσι μεθαύριο έρχεται στο σχολείο, εγώ τι μπορώ να κάνω;», δεν αποκαλύπτουν άραγε τα εγκαθιδρυμένα όρια εντός των οποίων φαίνεται να εγκλωβίζονται οι εκπαιδευτικοί;

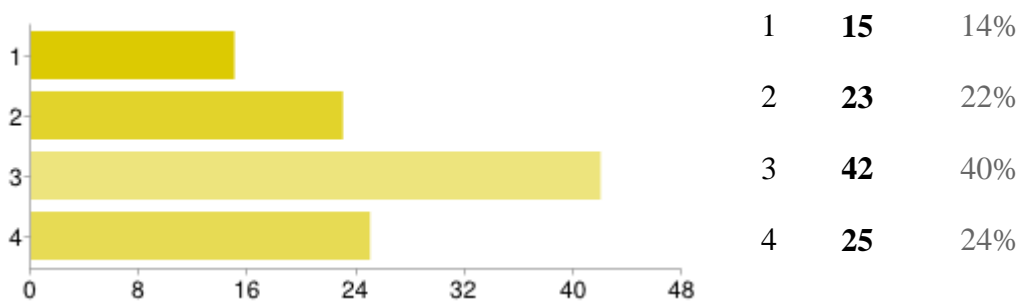
Γράφημα 4.18: Καθοριστική συμβολή εκπαιδευτικού – Κοινωνικοποίηση



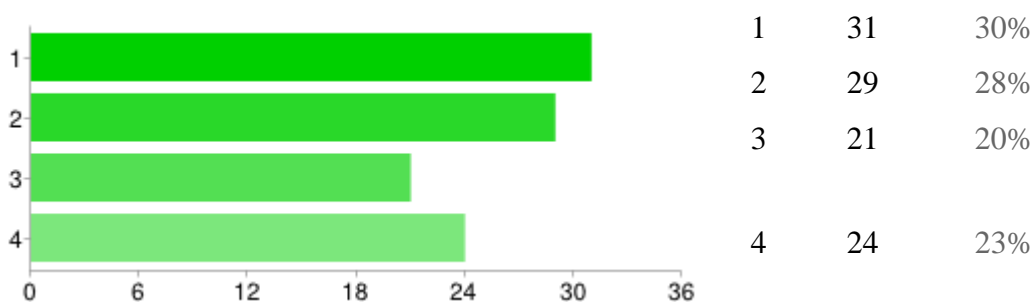
Γράφημα 4.19: Καθοριστική συμβολή εκπαιδευτικού - Μετάδοση γνώσεων



Γράφημα 4.20: Καθοριστική συμβολή εκπαιδευτικού - Συμβολή στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας



Γράφημα 4.21: Καθοριστική συμβολή εκπαιδευτικού - Ενδυνάμωση και συνειδητοποίηση της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών



Συνεπώς, επιβεβαιώνεται εκ νέου η ισχύς των πορισμάτων των μεγάλων κοινωνιολογικών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες για τη σχέση της γλώσσας που φέρει ως κληρονομιά το παιδί από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον με τη σχολική επίδοση και την ταυτόχρονη αγνόηση και παραγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της καθοριστικής επίδρασής της, παραγνώριση που συμβάλλει στην αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιβεβαιώνεται, επίσης, ο προβληματισμός μας ότι αυτά τα πορίσματα, αν και υπάρχουν, είναι σαν να μην έφτασαν ποτέ στους πραγματικούς τους αποδέκτες, τους εκπαιδευτικούς. Είναι μια διαπίστωση που ενίσχυσε περαιτέρω την πεποίθησή μας για την αναγκαιότητα της διεξαγωγής των εις βάθος συνεντεύξεων προκειμένου να προσεγγίσουμε και να κατανοήσουμε πληρέστερα τις σκέψεις των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτά τα ζητήματα.

4.3 Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στις συνεντεύξεις σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών ως καθοριστικού παράγοντα της σχολικής επίδοσης και με το πώς οι συγκεκριμένες αντιλήψεις τους συμβάλλουν στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Το ερώτημα αυτό, προκειμένου να διερευνηθεί σε όλες του τις διαστάσεις⁵¹, εγείρει επιμέρους ερωτήματα που αφορούν στο πώς αποκτιέται αυτό το γλωσσικό κεφάλαιο, με ποιους ακριβώς τρόπους γίνεται αντιληπτή η επίδρασή του στο σχολείο, πώς επηρεάζει την κρίση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και εντέλει πώς, μέσω της γλώσσας ή μάλλον της παραγνώρισης της σημασίας της γλώσσας του οικογενειακού περιβάλλοντος, μια σειρά αναπαραγωγών τείνουν να διαιωνίζονται εντός του σχολικού θεσμού. Προκειμένου να γίνει μια οργανωμένη αλλά και, όσο γίνεται, πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, επιλέξαμε αρχικά την καταχώρισή τους ανά άξονα, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας και κατ' άτομο διατηρώντας την ίδια σειρά στην παράθεση αποσπασμάτων, ενώ στο επόμενο κεφάλαιο θα προχωρήσουμε στην αναμεταξύ τους σύνθεση και τη συζήτηση που αυτή συνεπάγεται.

4.3.1 Η σχέση της γλώσσας με την επίδοση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Όλοι οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την καταλυτική σημασία της γλώσσας στη σχολική επίδοση και αυτή η άποψη εκφράζεται λεκτικά, άμεσα ή

⁵¹ Όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω, στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

έμμεσα, με ποικίλους τρόπους αλλά και μέσα από τις πρακτικές που οι ίδιοι αναφέρουν ότι ακολουθούν.

Έτσι, η Ε. δηλώνει χωρίς δισταγμό ότι «το θέμα αυτό είναι κατ' εξοχήν προβληματισμός για ένα δάσκαλο» και τονίζει πως το γλωσσικό κεφάλαιο «...συμβάλει, συμβάλει καθοριστικά διότι έτσι, πέρα από το μάθημα της Γλώσσας, επεκτείνεται και σε άλλα (μαθήματα)» κάτι που επικυρώνεται με το γεγονός «ότι δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο...». Επίσης, προσπαθεί να ορίσει τη γλωσσική επάρκεια ως «...μια άνεση να εκφραστεί το παιδί, ένα πλούσιο λεξιλόγιο, λίγο πλουσιότερο από πρώτης και δευτέρας δημοτικού» ενώ σχολιάζει ότι «οι λέξεις τους είναι πολύ περιορισμένες, οι εκφράσεις και αυτές είναι ίσα – ίσα για την αναγκαία επικοινωνία» και «τα επιχειρήματα (των παιδιών) είναι πολύ φτωχά, δηλαδή, σχεδόν με τις πιο απαραίτητες λέξεις θα αποδώσουν αυτό που θέλουν να πουν» παρόλο που για ό,τι συμβαίνει γύρω τους «είναι αρκετά ψαγμένα, αλλά όσον αφορά τις λέξεις είναι πολύ κομπλαρισμένα, θέλουν να το εκφράσουν, να πουν πέντε επιχειρήματα αφού τα έχουν στο μυαλό τους (αλλά δε μπορούν)».

Η Ζ. συνδέει τα πρωταρχικά ακούσματα με ό,τι το σχολείο ζητά θεωρώντας τη γλώσσα «σαν... ας πούμε, σαν όχημα..., σαν όχημα μεταφέρει αυτά τα ακούσματα και αυτές τις εμπειρίες που έχει, τις μεταφέρει και στο γραπτό του λόγο και στον προφορικό του λόγο... και στις σκέψεις του, και στο τι θα πει παραπέρα και στο τι θα πει παραπάνω... και αυτό έχει επίπτωση στο σχολείο, στην επίδοσή του, στα μαθήματά του, στην επικοινωνία του με τα άλλα παιδιά». Και, ενισχυτικά στην παραπάνω άποψη, τονίζει ότι «...εκεί, εκεί για μένα χωλαίνει όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, στο ότι δίνουμε βάρος στη Γλώσσα ως μάθημα, ενώ η γλώσσα είναι ένα εργαλείο. Θα χρειαστώ τη γλώσσα για να περιγράψω κάτι... Για να μπορέσω να φέρω αυτό που έχω μάθει στην Ιστορία ή αυτό που έχω μάθει σε κάποιο άλλο μάθημα η γλώσσα θα μου χρειαστεί».

Ο Θ. επίσης συμφωνεί πως «...το παιδί που έχει πλούσιο... (λεξιλόγιο), που έρχεται... (εφοδιασμένο), ανταποκρίνεται πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο άνετα από ένα άλλο, ναι..., σε όλα, σε όλα τα μαθήματα. Είτε αυτά είναι γλωσσικού περιεχομένου, είτε είναι μαθηματικά, είτε οτιδήποτε...».

Και αυτό, όπως επεξηγείται από τη Β., «...γιατί ένα παιδί, όσο πιο πλούσιο τρόπο έχει να εκφράζεται, τόσο περισσότερες ιδέες μπορεί να αναπτύξει, να καλλιεργήσει... και πιστεύω

ότι το βοηθάει να πετύχει μια καλύτερη απόδοση στα μαθήματα ακόμη και όταν δεν διαβάζει πολύ γιατί αφομοιώνει λέξεις, εκφράζεται καλύτερα». Ταυτόχρονα αναδεικνύει μια άλλη διάσταση της γλώσσας, εφόσον νομίζει ότι «... ο γλωσσικός πλούτος που έχει ενσωματώσει στο καθημερινό λεξιλόγιο θα έχει σχέση και με τον τρόπο που αναπτύσσεται η σκέψη, οπότε, λογικά, θα πρέπει να έχει καλύτερη επίδοση και σε άλλα μαθήματα». Ταυτόχρονα, όμως, θεωρεί ότι αυτός ο αντίκτυπος της γλώσσας στη σκέψη επιδρά και «στην κοινωνική τους συμπεριφορά» στο σχολείο, την οποία θεωρεί επίσης καθοριστικό παράγοντα στη σχέση του παιδιού με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιπροσθέτως στα παραπάνω, ο Μ. δηλώνει έντονα ότι το γλωσσικό κεφάλαιο «ναι, ναι, φαίνεται... και μάλιστα, τα παιδιά αυτά, όχι μόνο ξέρουν καλύτερα τη γλώσσα, μπορούν και να ανταποκριθούν καλύτερα και στα καινούρια βιβλία της γλώσσας» για οποία πιστεύει «ότι αυτά τα βιβλία για να λειτουργούσαν θα έπρεπε τα παιδιά να φτάσουν (στο σχολείο) με ένα μορφωτικό κεφάλαιο (γιατί) και τα παιδιά που το έχουνε ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα [Και αν δεν το 'χουν;] Αν δεν το 'χουν δυσκολεύονται πάρα πολύ, πάρα πολύ!». Επίσης, επικεντρώνεται περισσότερο στο μάθημα της Γλώσσας για να το συνδέσει με την επίδοση στα υπόλοιπα μαθήματα, αφού «αυτό που έχω δει όλα αυτά τα χρόνια είναι ότι όταν δεν διαβάζει σωστά, δεν μιλάει σωστά, μαθαίνει λάθος. Ναι, επηρεάζει σε όλα τα μαθήματα σχεδόν».

Η Ν. επιβεβαιώνει ότι η γλώσσα έχει καθοριστικό ρόλο «...φυσικά, στην επικοινωνία (...) βλέπεις παιδάκια στην Ε΄ δημοτικού και δεν ξέρουν να εκφραστούν ακόμα... ναι, πιστεύω ότι έχει πολύ μεγάλο ρόλο η γλώσσα (...) και πώς θα μιλήσει με τους συμμαθητές του και σε εμάς πως θα τα πει, σε αυτά που θα γράψει...».

Στο ίδιο πνεύμα, η Σ. συνδέει το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας με τη γλώσσα που παιδί αποκτά και με μια χαρακτηριστική επαναληπτικότητα καταθέτει ότι «... χωρίς να το καταλαβαίνω, ήτανε σα να το περίμενα κιόλας, δηλαδή είχα την αξίωση ενός παιδιού που ήταν από μια οικογένεια, που οι γονείς του ήξερα ότι έχουνε ένα επίπεδο μορφωτικό, το περίμενα, δηλαδή το έβλεπα. Καταρχήν επεξεργάζοντουσαν πιο καλά τα κείμενα, φαινότανε στο λόγο τους, ιδιαίτερα όταν μεγαλώνανε τα παιδιά και η απλή πρόταση εμπλουτιζότανε ή ο τρόπος που προσεγγίζανε τα κείμενα και χωρίς να νιώθω το πώς, αυτά τα παιδιά κατανοούσαν καλύτερα το βαθύτερο περιεχόμενο αυτών των κειμένων».

4.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Η διερεύνηση γενικά των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση συνδέεται με το βασικό μας ερώτημα, γιατί μέσα από τις απαντήσεις μπορούμε να διακρίνουμε είτε ενισχυτικές δηλώσεις, ως προς τις αρχικές τους τοποθετήσεις, είτε αντιφάσεις, που μας επιτρέπουν μια διεισδυτικότερη ερμηνεία του θέματος. Παρακολουθώντας, λοιπόν, το λόγο των συμμετεχόντων στην έρευνα αφήνουμε την Ε. να διαπιστώσει ότι τα σημερινά παιδιά «...δεν διαβάζουν...., πιστεύω ότι η τηλεόραση και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια έχουν κάνει μεγάλα εγκλήματα..., δεν διαβάζουν καθόλου, δηλαδή, πρέπει να φτιάξεις ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, με το ζόρι δηλαδή, με διάφορα κόλπα και τεχνικές για να πουν ότι διάβασαν ένα βιβλίο». Ίσως εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι η Ε. σε όλη σχεδόν τη συνέντευξη ταύτιζε το γλωσσικό κεφάλαιο με το μάθημα της Γλώσσας, με το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων καθώς και με τη γραπτή μορφή του λόγου, την οποία αντιλαμβανόταν μόνο στην επίσημη, τη σχολική του διάσταση. Για το λόγο αυτό παρατηρεί ότι «... σχεδόν με τις πιο απαραίτητες λέξεις θα αποδώσουν αυτό που θέλουν να πουν. Σκέφτονται, έχουνε γνώσεις για κάποια πράγματα, αλλά με πολύ λίγη... με πολύ φτωχό λεξιλόγιο θα στο πούνε. Θα το πουν με δικά τους λόγια, αλλά και αυτό πολύ περιορισμένα..., ναι και καθόλου με ευχέρεια λόγου».

Στη συνέχεια, ανατρέχοντας στη ρίζα του φαινομένου εξηγεί ότι «...τώρα, το πιο βαθύ (αίτιο), είναι ότι το παιδί σήμερα, τα τελευταία χρόνια δηλαδή, δεν ζορίζεται να ανακαλύψει τη γνώση (...) δηλαδή δεν ζορίζεται σε τίποτα, όπως θα βρει το φαγητό, το αυτοκίνητο έτοιμο, τα αγγλικά, το μπαλέτο ας πούμε, όλα έτοιμα, τα τελευταία χρόνια τώρα λέμε, έτσι και με τη γλώσσα, επιλέγει να επικοινωνήσει με πολύ λίγα». Τούτη η διαπίστωση της σχετίζεται σαφώς με το οικογενειακό περιβάλλον, αφού «...ούτε από το σπίτι υπάρχει μια παρότρυνση, έτσι..., να διαβάσουν έτσι ένα βιβλιαράκι, στο κομοδίνο υποτίθεται... και από γονείς μορφωμένους, εδώ, στην τάξη μου από τα δεκατρία παιδιά, τα δέκα είναι παιδιά ανθρώπων που έχουν τελειώσει πανεπιστήμιο, δικηγόρων, γιατρών, δασκάλων». Στην επαναδιατυπωμένη, όμως, ερώτηση για τον παράγοντα που θεωρεί καθοριστικότερο, η απάντηση που έρχεται μοιάζει αντιφατική, αφού «νομίζω ότι είναι... η αδιαφορία του παιδιού, η αδιαφορία, όμως, ποια αδιαφορία... η αδιαφορία που ξεκινάει από διαφορετικές κατευθύνσεις, όπως για παράδειγμα, αδιαφορία επειδή δεν τα καταφέρνει, μπορεί να είναι αδιαφορία γιατί το περιβάλλον του δεν έχει σε εκτίμηση το σχολείο, το περιβάλλον το οικογενειακό, αδιαφορία μπορεί να είναι επειδή δεν έχει τα

υλικά αγαθά για να ενδιαφερθεί, να έχει ένα βιβλίο δηλαδή, ένα βιβλίο που θα του κινήσει το ενδιαφέρον να το διαβάσει... η αδιαφορία από διαφορετικές κατευθύνσεις ή η συνεχής ενασχόληση με το internet, με το face book, με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια...». Εδώ, όμως, παρατηρούμε ότι όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες σαφώς δείχνουν ότι η σύνδεση του γενέθλιου περιβάλλοντος με τη σχολική επίδοση παραμένει μια σταθερή αναφορά στο λόγο της.

Στο ερώτημα για τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση η Ζ. χωρίς δισταγμό λέει ότι «το οικογενειακό περιβάλλον είναι το άλφα και το ωμέγα, αν είναι το παιδί σταθερό, αν είναι ήρεμο, αν ασχολούνται και οι γονείς, έχουνε τα ενδιαφέροντα... το ενδιαφέρον για την επίβλεψη του παιδιού, αν έχουν και οι ίδιοι οι γονείς κάποια ενδιαφέροντα πνευματικά, όλο αυτό συγκλίνει και βοηθάει το παιδί και να διαβάσει και να ψάχνει και να έχει και την έννοια του σχολείου, την έννοια της επιτυχίας (...) όλο αυτό μετά το κλίμα θα καλλιεργήσει τη νοοτροπία του παιδιού, καλλιεργεί τη νοοτροπία που πάνω της θα στηριχτούμε εμείς (οι δάσκαλοι)». Έτσι, αναδεικνύεται η διάσταση του καλλιεργημένου εδάφους που προϋποθέτει το σχολείο και μάλιστα την ενισχύει συμπληρώνοντας ότι «...κοίταξε, είναι εμπειρία μου αυτή, γιατί όλα τα μαθαίνουνε στην πρώτη τάξη (...) από την αρχή, από τις μικρές τάξεις, φαίνεται πάρα πολύ, φαίνεται από την αρχή δηλαδή ποια παιδιά θα προχωρήσουν και ποια παιδιά δεν θα προχωρήσουν...», γιατί «... αν είναι οι γονείς απάνω καταπάνω και φροντίζουν οι ίδιοι τα παιδιά τους, και αυτό τους συμβουλευώ εγώ, βοηθήστε τα παιδιά, σε ένα τέταρτο δεν φτάνει, δε μαθαίνει να διαβάζει, δεν μαθαίνει καν να γράφει...».

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η Ζ. έχει αντιληφθεί εμπειρικά ό,τι σε θεωρητικό επίπεδο ονομάζεται πολιτισμικό κεφάλαιο αφού συνεχίζει επιχειρηματολογώντας ότι το μορφωτικό επίπεδο «...καλλιεργείται πάρα πολύ από την οικογένεια...» και γίνεται φανερό «...από τον τρόπο που μιλάνε, από την προφορά, από τις λέξεις που χρησιμοποιούνε, τι συζητάνε μεταξύ τους, τι ψάχνουν και από την τηλεόραση ακόμα, και οι επιλογές τους, και ως προς τα θεάματα και ως προς τα... εξωτερικά, τον εξωτερικό περίγυρο, όλα αυτά βοηθάνε». Στο σημείο αυτό, όμως, κάνει τη σημαντική διάκριση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και οικονομικού επιπέδου, αφού τονίζει ότι «...και από την άλλη μεριά, μπορεί να είναι και πλούσιοι ας πούμε ή να έχουνε οικονομήσει και να ντύνεται ωραία το παιδί, να έχει ακριβά πράγματα και μηχανάκια, όλα αυτά που χρησιμοποιούν τα παιδιά...» αλλά καθοριστικότερη είναι «...η καλλιέργεια, η εσωτερική καλλιέργεια, αυτό, το λεξιλόγιο το καθημερινό, οι έννοιες του σπιτιού, οι σχέσεις με τους

άλλους, με τον εαυτό μας, με τα παιδιά, μπορεί να μη φαίνεται όλο αυτό αλλά λειτουργεί ανεπαίσθητα».

Στον ίδιο τόνο ο Θ. δηλώνει με βεβαιότητα ότι «πρώτιστο, θεωρώ το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο έχει άμεσο αντίκτυπο στην συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, δηλαδή όταν ένας μαθητής είναι ήρεμος, ζει σε ένα ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, ξεκινάει από άλλο σημείο, έχει άλλη αφετηρία από έναν άλλον που έχει διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον». Εδώ παρατηρούμε μια διαφοροποίηση σε σχέση με τις απόψεις που μέχρι τώρα παρουσιάστηκαν γιατί ο Θ. την επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος την τονίζει με την έννοια «...της ήρεμης ψυχολογικής κατάστασης του μαθητή...». Πολύ ενδιαφέρον για την παρούσα εργασία έχει και η επόμενη τοποθέτηση του Θ. καθώς συνεχίζει λέγοντας ότι «...μετά, δεύτερος παράγοντας είναι οι δυνατότητες που έχει κάποιος μαθητής, η νοητική του κατάσταση, σε ποιο σημείο βρίσκεται, πόσο μπορεί να βοηθηθεί...». Ο Θ. στη διάρκεια της συνέντευξης δεν αναφέρθηκε αυτόβουλα στο μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Στην παρότρυνσή μας, όμως, να σχολιάσει την επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην επίδοση των μαθητών/τριών δήλωσε ότι «...ναι, ναι, το έχω παρατηρήσει και αυτό προσπαθείς εσύ (ο εκπαιδευτικός) να βελτιώσεις στην ουσία. Τώρα το κατά πόσο βελτιώνεται αυτό..., σε κάποιους βελτιώνεται, έτσι; Σε κάποιους άλλους, όχι. Βελτιώνεται, κυρίως, βελτιώνεται σε αυτούς (τους μαθητές), οι οποίοι είναι εύκολοι στο να το δεχτούν και να προσπαθήσουν να τροποποιηθούν».

Η Β. επίσης θεωρεί σημαντικό το ρόλο του γενέθλιου περιβάλλοντος και σχολιάζει πως «...πρώτα από όλα πιστεύω... ότι παίζει ρόλο η οικογένεια. Το περιβάλλον που ζουν, πόσο ενισχυτικά λειτουργεί για τα παιδιά, (...) όχι απαραίτητα, ενισχυτικά, με την έννοια «του κάνω μάθημα» αλλά με την έννοια, ότι ενδιαφέρομαι για την πρόδοό του, προσπαθώ να το στηρίξω σε κάτι, σε αυτό...». Ταυτόχρονα, δίνει έμφαση και σε έναν άλλο παράγοντα, αφού τονίζει ότι «...φυσικά το δεύτερο ρόλο τον έχει και ο δάσκαλος». Την ίδια στιγμή, όμως, αναγνωρίζει ότι «...αλλά από μόνος του δεν αρκεί ο δάσκαλος, πιστεύω για να έχει... γιατί δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι ίδιοι» και επιστρέφει ξανά πίσω για να παραδεχτεί πως «...σαφώς παίζει ρόλο και ο δάσκαλος αλλά αν δεν στέκεται και ενισχυτικά δίπλα η οικογένεια (...) ώστε να πετύχει (το παιδί)». Κι αυτό γιατί «...πρέπει να έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο η προσωπικότητά του, που θα είναι σταθερός, θα αγωνίζεται και αυτό γίνεται κυρίως από την οικογένεια». Επίσης, κατά τη Β., η συμβολή του σχολείου είναι σημαντική αφού «...και το σχολείο, το κλίμα στο σχολείο, το

γενικότερο κλίμα, όχι απαραίτητα αυτό που δημιουργείται μες την τάξη... αλλά και γενικότερα η κουλτούρα του σχολείου, πώς στέκεται δίπλα στους μαθητές».

Ο Μ. πιστεύει ότι «...οι βασικότεροι παράγοντες είναι οι αρχές της οικογένειας, όπου υπάρχει οικογένεια, υπάρχουνε κανόνες, αρχές και αυτό φαίνεται στο παιδί, το βλέπουμε στο γραπτό λόγο, στο πως εκφράζονται». Όμως, αν και η οικογένεια συμβάλλει καθοριστικά, ο ίδιος πιστεύει ότι οι σημερινοί γονείς «...δεν ασχολούνται στον ελεύθερο χρόνο μαζί τους, θεωρούν δηλαδή ότι με το να τα στέλνουν στο σχολείο, να τους καλύψουν εξωσχολικές δραστηριότητες, έχουν κάνει το χρέος τους απέναντι στα παιδιά και δεν δίνουν βάση στο ψυχολογικό, να δεθούν μαζί τους, γιατί εντάξει...». Την σχέση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με τη σχολική επίδοση την αναγνωρίζει, αν και χρειάστηκε πρώτα να ερωτηθεί για να πει ότι «...εγώ συμφωνώ με αυτό, το βλέπω... το φετινό το τμήμα είναι το τμήμα του μικρού μου του γιού και τους ξέρω τους ανθρώπους, οι περισσότεροι είναι μορφωμένοι. Σαν τμήμα η επίδοσή τους, τώρα, μάλιστα συγκεκριμένα... δηλαδή φέτος θα είναι από τις χρονιές που δεν θα 'χω να ασχοληθώ με την παραγωγή λόγου»

Η Ν. έχει παρατηρήσει ότι «...τόσα χρόνια που δουλεύω γενικώς πιο καλλιεργημένα παιδιά είναι από γονείς που είναι πιο πολύ μορφωμένοι, πιο... από τις οικογένειες που είναι πάνω στα παιδιά τους, όχι παραμελημένα..., ξέρεις, νοιάζονται, ρωτάνε και τη γνώμη του εκπαιδευτικού, (είναι) πάνω στα παιδιά τους, έχουν καλή συνεργασία, και τα βλέπεις ότι είναι γενικώς διαβασμένα, και τα ίδια τα παιδιά έχουν μια πιο σφαιρική άποψη, εεε, πάνω σε διάφορα θέματα...». Επιπροσθέτως, τονίζει πολύ χαρακτηριστικά ότι «...δηλαδή, όντως ρε παιδί μου, όντως μέσα από την οικογένεια βλέπεις το παιδί. Αν η οικογένεια ξέρω 'γω είναι μαθημένη και στηρίζει το παιδί, πάντα το παιδί πηγαίνει καλύτερα και αναπτύσσεται». Όμως, παρόλα αυτά, αναγνωρίζει ότι «...σίγουρα παίζει το μυαλό του παιδιού ρόλο. Πώς εκλαμβάνει αυτά που ακούει, αν σε προσέχει, αν στο σπίτι του το δουλεύουν, το σπρώχνουν και το βοηθούν, εμμ, τώρα... τι άλλο... Αν το ίδιο το παιδί, ξέρεις, έχει βάλει στόχο βρε παιδί μου, *θέλω να γίνω καλύτερος, θα προσπαθήσω, θα το καταφέρω...*, με το συναγωνισμό, με την άμιλλα, αυτό παίζει ρόλο». Συμπληρωματικά θεωρεί ότι «...και ο εγωισμός» έχει σημαντικό ρόλο. Γενικά η Ν. αποδίδει μεγάλη αξία και εστιάζει στην προσωπική εμπλοκή και ευθύνη, κάτι που το αναδεικνύει λέγοντας ότι «...είναι και το παιδί να βάλει στόχους, είναι να το ενδιαφέρει, βρε παιδί μου, εμμ, οι καλές επιδόσεις στο σχολείο. (...) και πιστεύω, αν το παιδί το έχει αυτό μέσα του, πάντα θα προσπαθεί για το καλύτερο...». Τέλος, όταν της ζητήθηκε να ξεχωρίσει τον

σημαντικότερο παράγοντα απ' όσους ανέφερε, απάντησε ξεκάθαρα και χωρίς δισταγμό, παρά τους τόσους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, «...πιστεύω το μυαλό ενός παιδιού και η συνέπειά του και η επιμονή του».

Η Σ. αναγνωρίζει την καθοριστική επίδραση της οικογένειας στη γλώσσα που διαμορφώνει το παιδί και τη συνδέει σαφέστατα με τη σχολική επιτυχία, όταν τονίζει ότι «είχα την αξίωση» μιας καλής επίδοσης όταν γνώριζε ότι οι γονείς «...έχουνε ένα επίπεδο μορφωτικό...». Όμως, διευκρινίζει ρητά τη διαφοροποίηση του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας από το οικονομικό με το μορφωτικό να υπερισχύει στη θετική επίδραση που ασκεί.⁵² Στη συνέχεια, εκθέτει έναν ακόμα καίριο προβληματισμό καθώς λέει ότι « ένας άλλος παράγοντας είναι... η δυνατότητα δηλαδή...[το σκέφτεται έντονα] το έμφυτο..., αλλά, δύσκολα το δέχομαι, το έμφυτο... δέχομαι την επιβάρυνση του περιβάλλοντος, ότι όταν ένα περιβάλλον, όχι μόνο γλωσσικό, οικογενειακό, στερεί από το παιδί τα ερεθίσματα για γνώση, αυτό το παιδί το ακολουθεί. Όταν, ίσως, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το παιδί τον κόσμο δεν συμβαδίζει με το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου... Και βεβαίως σίγουρα θα δεχτώ στο τέλος και την... κάποια δυσκολία που μπορεί να έχει, μια εγγενή δυσκολία του παιδιού...».

4.3.3 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών

Ένα από τα πιο επίμαχα σημεία των συνεντεύξεων ήταν το ερώτημα που επικεντρωνόταν στα αίτια των χαμηλών σχολικών επιδόσεων αλλά και στους τρόπους αντιμετώπισης και αξιολόγησης των μαθητών/τριών που τις εμφανίζουν. Κι αυτό γιατί, στα παιδιά, που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, εκφρασμένο με όλους τους τρόπους μέσα από και μέσω της επίσημης γλώσσας, αναμεταφράζονται σε συγκεκριμένες αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές οι λειτουργίες του σχολικού θεσμού που οδηγούν στον αποκλεισμό και την αυτοδιαγραφή τους/τις μαθητές/τριες από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

⁵² Τα λόγια της για το συγκεκριμένο ζήτημα έχουν ήδη αναφερθεί συνδυαστικά με τα ποσοτικά δεδομένα στην ενότητα 4.1.3. Εδώ, απλώς τα υπενθυμίζουμε. Έτσι, η Σ. τονίζει ότι «...τόρα το ίδιο το μορφωτικό επίπεδο με τι είχε να κάνει; Δεν είχε να κάνει με τα... με την οικονομική επιφάνεια της οικογένειας, γιατί είχαμε και παιδιά μεταναστών που ήταν πολύ καλλιεργημένοι οι γονείς τους. Και έβλεπα τα παιδιά αυτά, παρόλο που ήτανε αλλόγλωσσα, με τι... πώς καταλαβαίνανε ή εμβαθύνανε στα κείμενα ή αναζητούσανε λέξεις. Οι απορίες που είχανε στις λέξεις τις δύσκολες, τις αφαιρετικές, τις αφηρημένες, τις ρωτούσανε αυτά τα παιδάκια, όπως και τα άλλα, από περιβάλλον έτσι πλούσιο, ας πούμε».

Έτσι, η Ε. σαφώς διαπιστώνει ότι «...παιδιά με φτωχό γλωσσικό επίπεδο σε σχέση με τα άλλα, φτωχότερα δηλαδή από αυτά που συζητάμε, είναι παιδιά που δεν επικοινωνούν, δηλαδή... που δεν έχουν παρέες, δεν έχουν φίλους, (...) δηλαδή παιδιά που είναι σε εκείνο το κομμάτι στερημένα, ας πούμε, είναι μόνα τους (...) δυσκολεύονται στη Γλώσσα και συνάμα παραπέρα από τη Γλώσσα δυσκολεύονται και στο δευτερεύον μάθημα και τα Μαθηματικά». Παρόλα αυτά, όταν τίθεται το ερώτημα της αξιολόγησης θεωρεί δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από την «... εικόνα καταρχήν του παιδιού που... δεν έχει διαβάσει, δεν έχει μάθει το μάθημα ή που το δυσκολεύει, δυσκολεύεται να μάθει, να απομνημονεύσει, (οπότε) οπωσδήποτε αξιολογείται αρνητικά, οπωσδήποτε αξιολογείται άδικα. Δηλαδή αξιολογείται το αποτέλεσμα, δεν αξιολογείται η προσπάθεια που έκανε το παιδί ...». Ενδιαφέρουσα και ειλικρινής είναι και η παραδοχή της Ε. ότι την ώρα που πρέπει να παραδώσει την επίσημη βαθμολογία, αν και αναγνωρίζει τους επιβαρυντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την οικογενειακή προέλευση, «...ναι, ναι, το παραβλέπεις! Ναι, γιατί δεν υπάρχει περίπτωση να λέει το σχολείο για τα παιδιά αυτά να υπάρχει μια άλλη κλίμακα...». Και με αυτή την παραδοχή οδηγείται στο συμπέρασμα, όχι χωρίς φανερή θλίψη, ότι κάποια παιδιά είναι «.. ναι, σε δύο ταχύτητες. Ναι, ναι.!»

Η Ζ., όπως έχει ήδη τοποθετηθεί, θεωρεί καθοριστικό παράγοντα το οικογενειακό περιβάλλον και επιχειρηματολογεί λέγοντας ότι «...ένα περιβάλλον το οποίο είναι κλειστό, στο οποίο δεν γίνεται διάλογος (...) τα παιδιά αρχίζουν και απομακρύνονται, αποστασιοποιούνται, ψάχνουν και βρίσκουν άλλα ενδιαφέροντα» που δε σχετίζονται με το σχολείο. Σε άλλο σημείο της συνέντευξης συμπληρώνει ότι «...όταν είναι ένα περιβάλλον χαλαρό, αδιάφορο, ωχ αδερφέ, δεν πειράζει, ε, το παιδί τι να σου κάνει;» και συνδέει τις εμπειρίες που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον με την επίδοση στο σχολείο καθώς το παιδί «...αν όμως δεν έχει καμία εμπειρία, δεν θα μπορεί να περιγράψει τίποτα, θα λέει... έπαιζα με το play station και έβλεπα τηλεόραση... Γι' αυτό και τα παιδιά σήμερα και στο γραπτό το λόγο δεν έχουνε μεγάλες επιδόσεις, γιατί δεν έχουν εμπειρίες».

Επίσης, σημαντικό παράγοντα των χαμηλών επιδόσεων θεωρεί «...και το κληρονομικό στοιχείο, γιατί υπάρχει κι αυτό. Είναι δυο γονείς βαριοκέφαλοι που δεν μιλάνε ρε παιδί μου, μια καλημέρα το πρωί και μια καλησπέρα το βράδυ. Ένα παιδάκι που μεγαλώνει σε ένα τέτοιο περιβάλλον τι θα λέει;». Σε ό,τι αφορά στην αξιολόγηση η Ζ. είναι σαφής όταν δηλώνει ότι «...βεβαίως, άμα δεν ξέρει να το διατυπώσει;... δε θα το κρίνεις το ίδιο. Εγώ το κοιτάω πάντως, λέω παιδιά ποιος το διατυπώνει, άλλος; άλλος; άλλος; Και βλέπεις εκεί, σύνταξη διαφορετική, απαντήσεις, έτσι, πολύ διαφορετικές. Πότε χρησιμοποιούνε ρήμα,

πότε χρησιμοποιούνε ουσιαστικό, πώς το σκέφτονται, πόση κρίση βάζουνε. Εγώ το λατρεύω...».

Για τον Θ. ένα παιδί «...μπορεί να υστερεί, να έχει δυσκολίες στα μαθήματα, γιατί, είτε γιατί έχει από τη φύση του, γεννητικά, έχει κάποια προβλήματα, ευαισθησίες διάφορες έως εξαιτίας του διαταραγμένου οικογενειακού περιβάλλοντος». Συνεχίζοντας ο Θ. εστιάζει στην παιδαγωγική δουλειά λέγοντας ότι «...στην ουσία τι προσπαθούμε να κάνουμε; Τον μέτριο μαθητή να τον κάνουμε πολύ καλό. Αυτός, όμως, ο οποίος υστερεί πάρα πολύ, προσπαθείς να τον φέρεις σε ένα σημείο του μετρίου και αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι». Σ' αυτό, όμως, το κρίσιμο σημείο ο Θ. διαπιστώνει ότι «...σε αυτόν (το μαθητή) δεν μπορούμε να επέμβουμε τόσο... τόσο καλά, δηλαδή έναν μέτριο μπορούμε να τον κάνουμε πολύ καλό μαθητή, να του κινήσουμε το ενδιαφέρον. Αυτός ο οποίος είναι... ξεκινάει, η οικογενειακή του κατάσταση... έχει τα προβλήματά του και τα λοιπά, αυτόν στην ουσία τον απορρίπτουμε. Στην ουσία αυτοί οι μαθητές απορρίπτονται μια ζωή. Φυσικά δεν είναι μόνο ευθύνη του εκπαιδευτικού, είναι όλου του συστήματος, που δεν δίνει, δεν δείχνει ενδιαφέρον σε τέτοιους ανθρώπους, τέτοιους μαθητές».

Σε ότι αφορά σ' αυτή καθαυτή την αξιολόγηση, ο Θ. τονίζει ότι το σχολείο «...ναι, τη λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα αλλά δεν είναι απόλυτο κριτήριο, δηλαδή, δεν έχεις δυο γραπτά άψυχα (...). εγώ τουλάχιστον δεν λειτουργώ κατ' αυτόν τον τρόπο. (...) δηλαδή, αν αυτό παιδί το οποίο έχει χαμηλότερο λεξιλόγιο, προσπαθεί, κάνει προσπάθειες να βελτιωθεί, αυτό το εκτιμάς, αυτό το συνυπολογίζεις. Όταν τώρα το βλέπεις ότι παραμένει αδιάφορο και δεν προχωράει, εκεί πλέον...(το αφήνεις)».

Η Β. διευκρινίζει ότι «οι ίδιοι παράγοντες⁵³» που συμβάλλουν στις καλές επιδόσεις, αν «...λειτουργούν όμως με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά δεν μπορούν να ενισχυθούν και να παρακινηθούν...» γίνονται το αίτιο για χαμηλές επιδόσεις. Κατά τη γνώμη της Β. το περιορισμένο λεξιλόγιο μπορεί να επηρεάσει πολύ λίγο τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση του παιδιού. Κυρίως, όλα έχουν να κάνουν «...με την προσωπικότητα του παιδιού (...). εγώ νομίζω ότι ο δάσκαλος θα σταθεί περισσότερο στο παιδί που είτε έχει είτε δεν έχει το γλωσσικό κεφάλαιο, έχει όμως μια δεκτική συμπεριφορά, ζητάει βοήθεια, έχει διάθεση να δουλέψει μες την τάξη». Στον ίδιο τόνο, η αξιολόγηση «...και πάλι σχετίζεται με τη συνολική προσωπικότητα (...) οι συνάδελφοι πρωτίστως δείχνουν το ενδιαφέρον για την προσπάθεια του μαθητή...». Σε περίπτωση των παιδιών από χαμηλά

⁵³ Στην προηγούμενη ενότητα η Β. αναφέρθηκε διεξοδικά στο ρόλο του σχολείου και της οικογένειας.

κοινωνικά στρώματα που δυσκολεύονται στο σχολείο, η Β. πιστεύει ότι «...ανάλογα πάλι με τις δυνατότητες και τη διάθεση συνεργασίας που έχει ο μαθητής, αν ο δάσκαλος έχει την ευαισθησία να το ενισχύσει, να του δώσει κάποια έξτρα βιβλία εξωσχολικά, να του συστήσει, να το καθοδηγήσει δηλαδή πέρα από την συμβατική δουλειά, (μπορεί) να κάνει κάτι παραπάνω, εφόσον και το παιδί συνεργαστεί προς αυτή την κατεύθυνση».

«Βλέπω ότι οι αδυναμίες εντοπίζονται εκεί που οι γονείς υστερούν σε μόρφωση. Δηλαδή, είναι τέσσερα παιδιά στα είκοσι τέσσερα, ελάχιστο ποσοστό, αλλά ξέρω ότι είναι γονείς που δεν έχουν το ίδιο μορφωτικό κεφάλαιο με τους άλλους», παρατηρεί ο Μ. και διαπιστώνει στη συνέχεια ότι «...τα παιδιά που υστερούσαν στο μορφωτικό κεφάλαιο και στο γλωσσικό, από το σπίτι, δύσκολα ανταποκρίνονται, δηλαδή κάπου είναι μια διαμορφωμένη κατάσταση, πολύ δύσκολα θα την αλλάξεις. Και σύμφωνα πάλι με τη γνώμη του «...εκεί υπάρχει πρόβλημα, γιατί αν δεν καταφέρουν κάτι στο ίδιο, να μην πω επίπεδο, να πω στο ίδιο στυλ, μετά χάνονται στο γυμνάσιο...». Για το πώς αυτό το θέμα αντιμετωπίζεται στο σχολείο ο Μ. έχει να σχολιάσει ότι «...απλώς εξαρτάται και από το ίδιο το παιδί και τον εκπαιδευτικό πώς θα το προσεγγίσεις... αλλά είναι και στο παιδί, δηλαδή κατά πόσο ακολουθεί τις οδηγίες που του λες ή να προσπαθήσει περισσότερο». Διαπιστώνει, όμως, ότι «...γενικά, δεν μπορώ να πω ότι αυτά τα παιδιά προσπαθούν να βελτιωθούνε, ...». Από την άλλη πλευρά «...παίζει και η στάση του εκπαιδευτικού, πόσο θα επιμείνει σε αυτά τα πράγματα, έτσι; Το ότι πρέπει να μάθουν να εκφράζονται, ακόμα και για απλά πράγματα, δηλαδή δεν ζητάμε να γράψουνε κείμενα εξωπραγματικά, ζητάμε να κάνουν μια πρόσκληση (...) αύριο μεθαύριο θα χρειαστεί να του ζητήσουν να κάνει ένα βιογραφικό». Ο Μ. παρόλο που αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις δυσκολίες αυτών των παιδιών, πολύ χαρακτηριστικά τονίζει στη συνέχεια ότι «...στην αξιολόγησή μου δεν το λαμβάνω υπ' όψη, έτσι; Δηλαδή δεν αξιολογώ το παιδί του επιστήμονα με το παιδί που δεν έχει γλωσσικό κεφάλαιο, το ένα γραπτό σε σχέση με το προηγούμενο γραπτό πάντα το αξιολογώ, δεν θέλω να τα μπερδεύω αυτά τα πράγματα, δηλαδή μπορώ να βάλω δέκα και στο ένα, δέκα και στο άλλο. Αλλά, άλλο το δέκα του ενός, άλλο το δέκα του άλλου». Αυτή τη διαφοροποιημένη στάση ο Μ. τη θεωρεί σημαντική γιατί «...το δεύτερο παιδί που υστερεί ως πούμε στο μορφωτικό κεφάλαιο, αν βελτιώνεται, για μένα θέλει πιο πολλή ενίσχυση» παρόλο που δηλώνει ξανά ότι «...μπορεί σε κάποια στιγμή να βάλω δέκα και στο ένα και στο άλλο, δεν είναι σε σχέση το δέκα του ενός με το δέκα του άλλου, καμία σχέση. (...) Δεν μπορώ να τα συγκρίνω, είναι ανόμοια πράγματα...»

Με την τοποθέτηση της η Ν. καταλήγει «...ότι πράγματι η οικογένεια παίζει ρόλο» αφού έχει παρατηρήσει πως «...παιδιά, που δεν είναι από τόσο συγκροτημένες οικογένειες, (...) που... έρχονται από χαμηλό βιοτικό επίπεδο, από γονείς όχι πολύ μορφωμένους, βλέπεις είναι πάντα... υστερούν σε σύγκριση με άλλα παιδιά» αν και κρατάει μια επιφύλαξη «...δεν λέω ότι αυτό είναι πανάκεια, έτσι...». Προβληματίζεται και θέλει να βοηθήσει αλλά ακριβώς εδώ βλέπει το εμπόδιο γιατί «.. εγώ δηλαδή προσπαθώ να βοηθήσω το παιδί που υστερεί, αλλά όμως πολλές φορές τυχαίνει να μην συμμετέχει το ίδιο... δηλαδή, σαν να έχει μια άρνηση, να μην ακούει αυτά που του λες (...) Είναι, είναι... είναι, τι να κάνουμε, σηκώνουμε τα χέρια ψηλά. (...) Κάνεις εσύ από τη μεριά σου ότι μπορείς, αλλά αν μετά δεις ότι το παιδί δεν ανταποκρίνεται, τι άλλο να κάνεις;» Σε αυτό το σημείο, όμως, επανέρχεται το θέμα του οικογενειακού περιβάλλοντος «...γιατί μπορεί να έχεις πέσει σε γονιούς που δεν είναι συνεργάσιμοι» προκειμένου να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην προσπάθεια που κάνει για το παιδί τους.

Η Σ. εστιάζει στους παράγοντες που ευθύνονται για τις χαμηλές επιδόσεις λέγοντας ότι «...αν θεωρήσω, αν πάρουμε σαν δεδομένο ότι γλώσσα σημαίνει ανάπτυξη σκέψης, το φτωχό γλωσσικό περιβάλλον το οικογενειακό» είναι ένας απ' αυτούς. «Στη συνέχεια το φτωχό ή μάλλον το περιβάλλον που δεν αξιοποιείται σωστά ο μαθητής, δηλαδή η προσχολική αγωγή, το ίδιο το σχολείο που δεν εμπλουτίστηκε η γλώσσα, που δεν μπόρεσε, είναι ένας παράγοντας ανισότητας». Η Σ. επίσης προβληματίζεται γιατί αυτά τα παιδιά «...δυσκολευόντουσαν πάρα πολύ και θέλανε περισσότερη ενίσχυση. Δεν είναι ότι δεν τα παρακολουθούσαμε όμως... Δούλευες πολύ περισσότερο, εμπλούτιζες...». Γιατί, «...αν δεν αντιληφθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ποια φάση βρίσκεται το παιδάκι και δεν του ρίξει τη γέφυρα για να το τραβήξει, ναι, το παιδί θα μείνει πίσω. Μόνο του δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου, δεν μπορεί, εγώ δηλαδή σε αυτό είμαι απόλυτα σίγουρη. Ο δάσκαλος παρεμβαίνει, ο δάσκαλος καθοδηγεί, δεν ακολουθεί τον μαθητή, δεν περιμένει από τον μαθητή». Διαφορετικά, «...παρατείνεται μετά το παιδάκι, (...) αν δεν το κάνεις αυτό, παρατείνεται... και εκεί ξεκινάνε οι δυσκολίες. (...) και εκεί αρχίζει αυτή η τρομερή... μια κατάσταση που διαιωνίζεται... δεν θέλω να μαθαίνω, δεν θέλω να κάνω και βέβαια μένουνε πίσω».

Εδώ μπαίνει και το ζήτημα της αξιολόγησης, που για την Σ, «...τόρα θα ανοίξουμε πολύ μεγάλη συζήτηση... γιατί το σχολείο... σε τέτοιο επίπεδο, δηλαδή το τι βγαίνει προς τα έξω, είναι πολύ αυστηρό». Η Σ. αντιλαμβάνεται την επιείκεια που μπορεί να δείχνει αρχικά σε αυτά τα παιδιά προσωρινή, αφού «...το ανέχεται μέχρι ένα επίπεδο, το ανέχεται,

είδες ότι οι πρώτες βαθμίδες...(όλα είναι ελαστικά)». Στη συνέχεια, όμως, η γλώσσα σχετίζεται με την αξιολόγηση «...απόλυτα, γιατί, επιτυγχάνει αυτός ο μαθητής που κατανοεί τι του ζητάνε. Και τα περισσότερα παιδιά αποτυγχάνουν εκεί, δεν καταλαβαίνουν τι τους ζητάνε, δεν είναι ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν... Και καμιά φορά, αυτό ακριβώς, μπορεί ένα παιδί..., δηλαδή άμα θέλεις να το μπλοκάρεις εντελώς, μπορείς να διατυπώσεις έτσι το ερώτημα που το παιδί να μην μπορεί να ανταποκριθεί».

4.3.4 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του σχολείου στη συντήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων

Για τη στοχοθεσία της παρούσας εργασίας η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το *συντηρητικό σχολείο*, είναι καθοριστικής σημασίας. Κι τούτο, γιατί η συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στη συντήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων είναι μια εγγενής λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία στηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο ότι οι εκπαιδευτικοί «πρέπει να αγνοούν και αρκεί να αγνοούν» ότι «πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας», στην πραγματικότητα απευθύνονται μόνο σε εκείνους τους μαθητές και τις μαθήτριες που έχουν το προνόμιο να είναι κληρονόμοι μιας γλώσσας «ταιριασμένης στις απαιτήσεις του σχολείου» (Bourdieu, 1985, σ.374).

Η Ε. έχει ήδη σχολιάσει, όπως φαίνεται στον προηγούμενο άξονα, τον ισοπεδωτικό χαρακτήρα που έχει η αντιμετώπιση των παιδιών που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και προσθέτει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα «...για το διαφορετικό όχι, δεν προβλέπει... Μπορεί να προβλέπει στα χαρτιά, με τα τμήματα ένταξης, με τα αυτά που δεν γίνονται ποτέ (...) όχι, μπορεί στα χαρτιά να προβλέπεται αλλά στην ουσία δεν γίνεται, δεν υπάρχει, αφήνεται μόνο στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί με καλή διάθεση, αρκετοί, όχι όλοι, αλλά αρκετοί και ... ο θεός και η ψυχή του και η καλή τους η καρδιά». Στη συνέχεια η Ε. αναγνωρίζει ότι το σχολείο ως θεσμός δε βοηθά ιδιαίτερα αυτά τα παιδιά, αφού «...το σχολείο έτσι όπως λειτουργεί σήμερα είναι λίγο ισοπεδωτικό, πρέπει ο εκπαιδευτικός αυτό το παιδί να το ξεχωρίσει και να του δώσει κάτι παραπάνω...». Καταδεικνύει, λοιπόν, τον ατομικό ρόλο του εκπαιδευτικού τονίζοντας ότι «...μόνο αν ο δάσκαλος ασχοληθεί με τη μονάδα, μπορεί αυτό το παιδί να κάνει κάτι, μόνο. [Αν δεν ασχοληθεί;] Αν δεν ασχοληθεί, τίποτα, θα βγάλει το σχολείο χωρίς να κάνει τίποτα το παιδί, όπως έχουμε πάρα πολλές περιπτώσεις. [Αυτό δηλαδή τώρα πώς το κρίνεις;] Τίποτα, (παρατεταμένη σιωπή). Είναι στοιχεία της σημερινής κατάστασης...»

Σε αντίθεση με την παραπάνω άποψη, η Ζ. από την εμπειρία της θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που στερούνται το ανάλογο γλωσσικό κεφάλαιο και γι' αυτό διατείνεται με βεβαιότητα ότι «...εκτός από το ότι είναι αντισταθμιστικός παράγοντας, έχει και τις... θεωρητικά... έχει και τις δομές να το κάνει αυτό. Γι' αυτό πάμε από τάξη σε τάξη, δεν πάμε από τη πρώτη στην έκτη. Όλο αυτό το ενδιάμεσο έχει σαν στόχο να... το έχει κάνει να δέσει το γλυκό. Από «α» φθόγγο να το κάνει λέξη, να το βάλει στην πρόταση, την πρόταση στην παράγραφο και την παράγραφο να την κάνει κείμενο». Στην παρατήρησή μας, αν μπορούν όλα τα παιδιά να ακολουθήσουν το βηματισμό, η Ζ. συνεχίζει να πιστεύει στη δύναμη του σχολείου λέγοντας ότι «...αν δεν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα (εγγενές με τη φύση του παιδιού), το σχολείο πρέπει να δίνει ευκαιρίες προς αυτή την κατεύθυνση. Και μέσα από... και μέσα από το μάθημα, βλέπε, όταν εξετάζουμε ένα γραμματικό φαινόμενο, όταν με μια εφαρμογή, άλλη, ξανά, πάλι να γυρίσουμε και να το συνδέσουμε με τα προηγούμενα, όλα βοηθάνε».

Είναι γεγονός ότι η Ζ. μας παρουσίασε μια αισιόδοξη αντίληψη, στην οποία τα ευρήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης περί αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων έρχονται σε αντίθεση, αφού εκείνη δηλώνει emphatically ότι «...το έχω καταρρίψει μάλλον, το έχω καταρρίψει, όπως έχω καταρρίψει και την έδρα μου». Ακολουθώντας, όμως, τους συλλογισμούς της στη συνέχεια, διαπιστώνουμε πως τα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί για να στηρίξει τη θέση της, μάλλον αναφέρονται σε προσωπικές και μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών παρά στο σχολικό θεσμό. Πιο συγκεκριμένα η Ζ. καταθέτει ότι «...την έχω ξεχάσει την έδρα μου, γίνομαι πότε μαθήτρια, πότε κάθομαι δίπλα τους και είμαι στο πλάι, πότε θα διορθώσω... δηλαδή εγώ παίζω σχεδόν σε όλους τους ρόλους. (...) Συμμετέχουν όλα τα παιδιά, κάθονται γύρω μου, αλλάζουν θέσεις, δεν αφήνω τα πρωτεία σε κάποιους μόνο, αυτοί που θέλουν να φαίνονται και να ξεχωρίζουν τους κόβω τον αέρα με ήρεμο τρόπο, ε, είναι και θέμα δασκάλου, εγώ τα προσέχω αυτά». Το τι κάνουν οι άλλοι εκπαιδευτικοί και το σχολείο συνολικά, στην εξέλιξη της συνέντευξης, ανατρέπεται σε σχέση με την αρχική της τοποθέτηση «...γιατί κάθε δάσκαλος έχει τα δικά του στερεότυπα, έχει τις δικές του προσδοκίες, έχει τα δικά του στάνταρ... έχει μάθει να ζητάει συγκεκριμένα πράγματα, να αξιολογεί. Εμένα με ενδιαφέρει να περιμένουμε αυτά, τα θετικά».

Η Ζ., συνεχίζοντας ανέφερε πρακτικές που ακολουθεί για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά, πρακτικές που εστίαζαν και πάλι στην προσωπική προσπάθεια είτε τη δική της είτε του καθενός παιδιού για να μάθει και να πει έστω μια καινούρια λέξη. Η Ζ. πάντως θέλησε το

σχετικό, με το βαθύτερο ρόλο του σχολείου, ζήτημα «...να το κλείσουμε έτσι...». Εξάλλου, της αρκεί, όπως συμπλήρωσε αμέσως μετά, ότι «...καταρχήν υπάρχει εκεί το σχολείο και είναι ανοικτό, αυτό είναι το πρώτο βήμα και να δίνεται η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά». Επίσης συμπληρώνει ότι, «...οι νέοι συνάδελφοι, πιστεύω ότι έχουν πιο ανοικτό μυαλό και ασχολούνται με τα παιδιά πιο πολύ και είναι πιο κοντά τους, δεν τα ξεχωρίζουνε, δηλαδή κάνουν πολλές προσπάθειες να βοηθήσουν. Υπάρχει, περιέχεται και κατεύθυνση από το σχολείο, δεν είναι όπως ήταν κάποτε. Άσχετα αν δεν έχει τα μέσα (το σχολείο) να πετύχει αυτούς τους στόχους».

Για τον Θ. το παιδί, το οποίο δεν έχει από το σπίτι του τα απαραίτητα εφόδια που θα το βοηθήσουν να ακολουθήσει με επιτυχία τις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, μοιάζει αφημένο στη μοίρα του, αφού «...το σχολείο ζητάει συγκεκριμένες γνώσεις, σε συγκεκριμένο χρόνο, γνώσεις πολύ συγκεκριμένες, για τις αντιθέσεις οφείλει να μη βοηθάει. Σα δομή δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει, όχι. Γι' αυτό και έχουμε μαθητές που ξεκινάν από πολύ χαμηλά και είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν έστω στο μέσο. Να πεις βρε παιδί μου ότι αυτός έφτασε κάπου. Δηλαδή το σύστημα στην ουσία αυτούς τους ανθρώπους τους αποθαρρύνει γι' αυτό και τους βγάζει μετά εκτός. Και συνεχίζεται αυτό το πράγμα και στη δευτεροβάθμια πιο έντονο, πολύ πιο έντονο...». Στην ερώτησή μας, αν μπορούμε να κάνουμε κάτι για να αλλάξει αυτός ο κοινωνικός ντετερμινισμός, ο Θ. ήταν απόλυτος λέγοντας ότι «...δεν μπορείς να κάνεις, τίποτα. Γιατί στην ουσία και εσύ κι εγώ υπηρετούμε το σχολείο, παίζουμε με τους κανόνες του. Δεν μπορείς να τροποποιήσεις ένα σύστημα σε μία τάξη, για τους δύο, για τους τρεις... έτσι δεν είναι. Γι' αυτό και πάντα... [*Δύο τρεις είναι σε κάθε τάξη;*] Πέντε. Γι' αυτό η κατάσταση θα συνεχίζει έτσι».

Η Β. δε νομίζει ότι το σχολείο λαμβάνει υπόψη τις άνισες αφετηρίες των μαθητών/τριών με διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο «...επί της ουσίας, όχι, όχι..., γιατί, όταν πάει το παιδί να δώσει εξετάσεις ή να βαθμολογηθεί ποιος λαμβάνει υπόψη από τι οικογένεια προέρχεται το παιδί... Εδώ μερικές φορές οι δάσκαλοι..., υπάρχουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και έρχεται ένα παιδί αδιάβαστο (...) και λέμε *γιατί ήρθες αδιάβαστος, γιατί δεν έκανες την εργασία...* Δεν το λαμβάνει υπόψη. Τώρα, είναι στη ευαισθησία του εκάστοτε δασκάλου, αν θελήσει. Το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό καθ' αυτό δεν το λαμβάνει όμως. [*Όμως έτσι στην πραγματικότητα...*;] Εεε, εντάξει, συντηρούνται ανισότητες». Αν, σύμφωνα με τη Β., θα μπορούσε να γίνει κάποια παρέμβαση, τότε «...χρειάζεται μια συνολική αλλαγή της κουλτούρας, του θεσμού, του τρόπου δουλειάς

μες την τάξη...». Αυτό, όμως, είναι κάτι που προϋποθέτει μια διαφορετική κατάρτιση εκπαιδευτικών, καθώς η υπάρχουσα «...δεν είναι επαρκής... σε κανένα επίπεδο (...) ακόμα και μέχρι πρόσφατα, ακόμα και τα σεμινάρια που γίνονται σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία (...), γιατί έχοντας την εμπειρία τώρα των νέων προγραμμάτων σπουδών, αυτό που κατάλαβα είναι ότι κάθε συντονιστής κάνει το δικό του και είναι... κρατάνε όλοι από ένα κομματάκι του πάζλ αλλά δεν ξέρουν ακριβώς τι θα συνθέσουν».

Η τοποθέτηση του Μ. ότι η γλώσσα των παιδιών, όταν διαφέρει από την επίσημη του σχολείου είναι σα να «...κινούνται παράλληλα λίγο, παράλληλα και... ενώ θα έπρεπε κάπου να συναντιούνται... και είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει, να... συναντηθούν οι δύο γλωσσικοί κώδικες, είναι πολύ παράλληλοι δρόμοι...», μας αφήνει, έμμεσα πλην σαφώς, να αντιληφθούμε την άποψή του για το ρόλο του σχολικού θεσμού στο υπό συζήτηση θέμα. Επίσης, η μαρτυρία του ότι το μάθημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, όντας φοιτητής, το θυμάται «...γιατί είχα μάθει δυο θεωρίες, μια του μορφωτικού κεφαλαίου και μια άλλη θεωρία της αναπαραγωγής από όλο αυτό το βιβλίο.. ναι... και δεν είχα διαβάσει και...», θέτει ξανά, μαζί με την προηγούμενη της Β., το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ζήτημα που συνδέεται στενά με τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολικού συστήματος.

Η Ν. θεωρεί ότι η διαφορά στην επίδοση των μαθητών/τριών, με ό,τι αυτή σηματοδοτεί, «...συνεχίζει και υπάρχει», την προβληματίζει, με τους συναδέλφους «...το συζητάμε μεταξύ μας αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε και κάτι, σαν σύνολο. Αυτό πιστεύω. Το συζητάμε μεταξύ μας το πρόβλημα του παιδιού, αυτός έτσι, αυτός το άλλο (...) Και στην επίδοση και σε όλη τη συμπεριφορά... Γιατί μετά σκέφτομαι, τι; (...) Και σκέφτομαι, αν ρε παιδί μου, ώρες-ώρες αυτό το παιδάκι έχει τόσα προβλήματα μες το κεφάλι του, τι του ζητάμε εμείς (...) Γι' αυτό και καταλήγω ότι πράγματι η οικογένεια παίζει ρόλο».

Η Σ. κατανοεί ότι η συντηρητική λειτουργία του σχολείου συνδέεται με την αξιολόγηση, που προφασίζεται πως γίνεται με ίσα κριτήρια και έχει μέτρο τη γλώσσα. Αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολικό θεσμό αλλά «...δεν θέλω να ενοχοποιήσω μόνο το δάσκαλο, έτσι; (...) Σημαντικός παράγοντας είναι ο δάσκαλος με ποια έννοια; Σαν επιστήμονας, να μπορεί να αναλύει, να ξέρει που βρίσκεται, να ξέρει τι πρέπει να δώσει, ναι. Αλλά όχι, όμως, και να είναι πώς να στο πω... και ο κύριος υπεύθυνος». Σε ό,τι αφορά το γλωσσικό κεφάλαιο και το γεγονός ότι η γλώσσα μπορεί να είναι εμπόδιο ή εφόδιο για το παιδί στο πέρασμά του από το εκπαιδευτικό σύστημα, η Σ. νομίζει ότι «...

αυτό που θα ωφελούσε να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός ήταν ο ρόλος της γλώσσας, δηλαδή αν εκεί γινόταν μια πολύ σημαντική δουλειά στα πανεπιστήμια (...) και συνεπώς επιμορφωνόταν πάνω σε αυτό ο εκπαιδευτικός, αν το παρακολουθούσε το θέμα, τότε ως επιστήμονας θα παρενέβαινε, έτσι; Αντίστροφα, όταν ο εκπαιδευτικός το αγνοεί πραγματικά κάνει πολύ μεγάλη ζημιά και αναπαράγει αυτή την ανισότητα πια, όχι απλά την ανισότητα, την καθυστέρηση του παιδιού. Θεωρεί ότι φταίει κάτι άλλο, συνεχίζει να μιλάει το ίδιο, δεν καταλαβαίνει ότι είναι ζήτημα ενός κώδικα και μιας επικοινωνίας, και κάνει ζημιά στο παιδί... Δηλαδή εδώ δεν είναι ότι απλά διατηρείται μια κατάσταση, κάνεις ζημιά όταν δεν το βοηθάς το παιδί, γιατί το παιδί για πάντα χάνει την επαφή του πια».

5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΘΕΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην ποιοτική έρευνα η μελέτη, η παρουσίαση και η ανάλυση όλων των περιπτώσεων έχει αυτόνομη σημασία και δεν μπορούν να γίνονται γενικεύσεις ή να παρατίθενται μόνο αποσπάσματα των λόγων κάποιων εκπαιδευτικών (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με την κατ' άτομο παρουσίαση των απόψεων που προηγήθηκε και την ανάλυση που επιχειρείται σε αυτό το κεφάλαιο, προσπαθούμε να αποδώσουμε, όσο είναι δυνατό, μια ολοκληρωμένη εικόνα και ερμηνεία των δεδομένων, παρόλο που εξ ορισμού αυτή η διαδικασία ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, δεδομένης τουλάχιστον της διαδικασίας επιλογής των αποσπασμάτων⁵⁴. Ταυτόχρονα, εκτιμούμε ότι, μέσα από την εκτενή παρουσίαση όλων των κατηγοριοποιημένων σε τέσσερις άξονες απόψεων, ο/η αναγνώστης/στρια έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί σε τι έκταση των δεδομένων αναφέρονται τα σχετικά αποτελέσματα της ανάλυσης αλλά και να εξάγει, ίσως, και δικά του συμπεράσματα, πέρα απ' αυτά που του υποδεικνύονται.

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων, οι μελετώμενες στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ερμηνεύονται και συνδέονται με τις πρακτικές του σχολικού πεδίου εντός του οποίου τοποθετούνται οι ίδιοι ως δρώντα υποκείμενα. Οι αναλύσεις και οι ερμηνείες παρουσιάζονται σε δυο άξονες για λόγους συνοχής και οργάνωσης του υλικού που συλλέξαμε. Την ίδια στιγμή, όμως, λαμβάνεται υπόψη και η οργανική σχέση των απαντήσεων στους άλλους άξονες, ώστε να αναδειχτούν οι συνέχειες ή οι αντιφάσεις των λόγων των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να συγκροτηθεί σταδιακά μια συνολική εικόνα που να αποτρέπει, κατά το δυνατό, τον κίνδυνο αποσπασματικών ερμηνειών. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τις επιμέρους ερευνητικές προσεγγίσεις, αναδεικνύουμε την προσφορά της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην παρούσα έρευνα, όπως την αναπτύξαμε στην ενότητα 3.2. Τέλος, η επεξεργασία αυτών καθαυτών των ποιοτικών δεδομένων γίνεται με έμφαση στα σημαντικά σημεία του λόγου των εκπαιδευτικών χωρίς να αναλύεται η κάθε λέξη, κάτι που ίσως θα «εξαφάνιζε» τα ουσιώδη στοιχεία, θα «φόρτωνε» υπερβολικά το κείμενο και, εντέλει, δε θα βοηθούσε πραγματικά στην ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων τους.

⁵⁴ Αφού οποιαδήποτε επιλογή προϋποθέτει μια διάκριση στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών.

5.1 Γλωσσικό κεφάλαιο και σχολική επίδοση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αλλά και τα συμπεράσματα από τα δεδομένα αυτής της κατηγορίας ήταν μέχρι σε ένα βαθμό αναμενόμενα, όχι μόνο από το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηριχθήκαμε αλλά και από την επιβεβαίωση της θεωρίας από τα ποσοτικά δεδομένα των επιμέρους ποσοτικών προσεγγίσεων. Έτσι, και οι επτά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αντιλαμβάνονται ότι η γλώσσα «συμβάλει, συμβάλει καθοριστικά», ότι «...το παιδί που έρχεται εφοδιασμένο ανταποκρίνεται πολύ πιο εύκολα και πολύ πιο άνετα από ένα άλλο σε όλα τα μαθήματα» και «δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο». Ταυτόχρονα, ο λόγος των εκπαιδευτικών αναδεικνύει και την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας που «σαν όχημα μεταφέρει τα ακούσματα και τις εμπειρίες» των παιδιών προκειμένου αυτά να είναι ικανά να επικοινωνήσουν είτε προφορικά είτε γραπτά. Επίσης, σχετίζουν «το γλωσσικό πλούτο με τον τρόπο που αναπτύσσεται η σκέψη» και συμπεραίνουν ότι αυτή η αλληλεπίδραση γίνεται φανερή και «στην κοινωνική τους συμπεριφορά» στο σχολείο, η οποία θεωρείται επίσης καθοριστικός παράγοντας στη σχέση του παιδιού με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Διαπιστώνεται έτσι ότι οι παραπάνω αντιλήψεις, που βρίσκονται διάσπαρτες στα λόγια όλων των συμμετεχόντων, αντιστοιχούν εν πολλοίς στη σχέση του γλωσσικού κεφαλαίου με τη σχολική επίδοση, όπως την παρουσιάσαμε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και όπως προέκυψε από τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στο γλωσσικό τεστ/ερωτηματολόγιο. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη γλώσσα τον καθοριστικό ρόλο που της αντιστοιχεί, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί ως απόρροια της θεωρητικής κατάρτισης τους στα διάφορα επίπεδα των σπουδών ή/και ως καταστάλαγμα της συσσωρευμένης εμπειρίας, την οποία, όντας εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, επικαλούνται συχνά στα επιχειρήματά τους. Όμως, θεωρούμε σημαντικό, πριν προχωρήσουμε, να διευκρινιστεί πάλι ότι ο σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να αναδείξουμε τη διαπιστωμένη σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση αλλά το πώς αυτή η σχέση γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, σε ποιες πρακτικές αναμεταφράζεται αλλά και στο πώς αυτές οι αντιλήψεις και πρακτικές υποστηρίζουν μια καλά αποσιωπημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, εκείνη της συντήρησης και της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Γι' αυτό θεωρούμε ότι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η παράθεση του εμπειρικού λόγου των εκπαιδευτικών ιδωμένου ως «αντι-παράθεση» με τον θεωρητικό αλλά και ως αντίφαση που ασυνείδητα προβάλλει στα λόγια τους, προκειμένου να συντεθεί η εικόνα της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, που το ακριβές

περίγραμμα της όλο μας διαφεύγει «σαν ένα πρόσωπο σκαλισμένο στην άμμο» (Foucault, 2008).

Έτσι, τα ποσοτικά δεδομένα⁵⁵ που έδειξαν ξεκάθαρα τη σύνδεση του οικογενειακού περιβάλλοντος με τη γλώσσα που αποκτά το παιδί και στη συνέχεια την επίδραση αυτής της σχέσης στη σχολική επίδοση, επιβεβαιώνονται από ή/και επιβεβαιώνουν τα λόγια των εκπαιδευτικών, όταν λένε ότι «τα παιδιά αυτά, όχι μόνο ξέρουν καλύτερα τη γλώσσα» αλλά «μπορούν και να ανταποκριθούν καλύτερα και στα καινούρια βιβλία της Γλώσσας» τα οποία «για να λειτουργούσαν θα έπρεπε τα παιδιά να φτάσουν στο σχολείο με ένα μορφωτικό κεφάλαιο» γιατί «τα παιδιά που το έχουνε ανταποκρίνονται πολύ καλύτερα». Συμπληρωματικά έρχεται η σκέψη των άλλων συμμετεχόντων που δηλώνουν απερίφραστα ότι η γλώσσα «καλλιεργείται πάρα πολύ από την οικογένεια», αφού από τον «τρόπο που το λένε, από την προφορά, από τις λέξεις που χρησιμοποιούνε, τι συζητάνε μεταξύ τους, τι ψάχνουν και από την τηλεόραση ακόμα, και οι επιλογές τους, και ως προς τα θεάματα και ως προς τον εξωτερικό περίγυρο, όλα αυτά βοηθάνε» παρόλο που «μπορεί να μη φαίνεται όλο αυτό αλλά λειτουργεί ανεπαίσθητα». Ως εκ τούτου, «ένα παιδί, όσο πιο πλούσιο τρόπο έχει να εκφράζεται, τόσο περισσότερες ιδέες μπορεί να αναπτύξει, να καλλιεργήσει» και «το βοηθάει να πετύχει μια καλύτερη απόδοση στα μαθήματα ακόμη και όταν δεν διαβάζει πολύ». Η, με τα λόγια των Bourdieu και Passeron (1996), ένα εκπαιδευτικό σύστημα που, όντας επιφορτισμένο να παρέχει μια «παιδεία προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νεαρών διαδόχων», θεωρεί κεκτημένο και προϋποθέτει σιωπηρά «έναν ολόκληρο θησαυρό εμπειριών πρώτου βαθμού», όπως τα διαβάσματα «που τα προκάλεσε η πατρική βιβλιοθήκη» ή τα επιλεγμένα θεάματα και τα στοχευμένα ταξίδια «που δε χρειάστηκε να επιλεγούν», λειτουργεί τελικά ως «φορέας σημασιών δευτέρου βαθμού» που «δε φωτίζουν παρά τους ήδη πεφωτισμένους ανθρώπους» (σ. 74).

Μελετώντας πιο διεισδυτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, παρά την κατά περίπτωση διαφοροποιημένη διατύπωση, σαφώς ορίζουν και αξιολογούν τη γλώσσα των παιδιών με γνώμονα το πλούσιο λεξιλόγιο και την άνεση στην έκφραση που αυτό συνεπάγεται, για να συμπεράνουν και να θεωρήσουν ως «φυσικό» δεδομένο πως «δεν είναι καθόλου τυχαίο το ότι οι καλοί μαθητές έχουν πλούσιο λεξιλόγιο» για την περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον ή «εδώ βλέπεις παιδάκια στην Ε΄ δημοτικού και

⁵⁵ Τα οποία εδώ απλώς τα υπενθυμίζουμε, ενώ για λεπτομέρειες μπορούμε να ανατρέξουμε στο κεφάλαιο 4.1.3.

δεν ξέρουν να εκφραστούν ακόμα» για εκείνα που το οικογενειακό περιβάλλον δεν ευνοεί. Ωστόσο, μέσα από τέτοιες τοποθετήσεις, που επίσης υποστηρίζονται από τα ποσοτικά δεδομένα, όταν το 73% των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο δηλώνουν ότι επηρεάζονται από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του/της μαθητή/τριας, διακρίνεται μια τάση από την μεριά τους να παραγνωρίζουν και να προσπερνούν την πραγματική έκταση και σοβαρότητα των επιπτώσεων που έχει η καθηλωτική αποδοχή αυτών των αντιλήψεων. Είναι αντιλήψεις και παραπέμπουν, αφενός, στην αναντίρρητη παραδοχή των εκπαιδευτικών για τη μια και μοναδική εκδοχή της επίσημης γλώσσας του σχολείου, που γίνεται ο κανόνας για να αξιολογήσουν τα πάντα «και πώς θα μιλήσει με τους συμμαθητές του και σε εμάς, πώς θα τα πει, σε αυτά που θα γράψει, που θα πει». Γιατί, με τα λόγια του Bourdieu (1999), «όταν μιλάς για τη γλώσσα χωρίς άλλη διευκρίνιση, σημαίνει ότι αποδέχεσαι σιωπηρά» ό,τι ορίζεται ως επίσημη γλώσσα, «παγιωμένη και κωδικοποιημένη από τους γραμματικούς» και επιβεβλημένη από «τους καθηγητές που αναλαμβάνουν να εγχαραξουν τη γνώση και τον έλεγχο της», προκειμένου να επιτελέσει τις κοινωνικές-πολιτικές χρήσεις της διάκρισης των κυρίαρχων ομάδων για τις οποίες είναι προορισμένη (σ.61). Αφετέρου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παραπέμπουν στην εφησυχαστική ή/και μοιρολατρική παραδοχή ότι το σχολείο δεν μπορεί να παρέμβει, αφού «αν η οικογένεια είναι απύσχα και δεν δίνει σημασία στο παιδί» αυτό «δεν θα 'χει τα κατάλληλα εφόδια» και «έτσι μεθαύριο που έρχεται στο σχολείο, εγώ τι μπορώ να κάνω;», διάσταση που αναπτύσσουμε στη συνέχεια.

Αν, λοιπόν, κάθε διδασκαλία, και πιο συγκεκριμένα η πολιτισμική διδασκαλία, σημαντικό μέρος της οποίας είναι η επίσημη γλώσσα, «προϋποθέτει σιωπηρά ένα σώμα γνώσεων» και «κυρίως γνώσης του λέγειν, που συνιστά την κληρονομιά των καλλιεργημένων τάξεων» (Bourdieu & Passeron 1996, σ. 74), τότε οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα έχουν εντοπίσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του γενέθλιου περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, τα χαρακτηριστικά του οποίου πρωτίστως αντιλαμβάνονται μέσω του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και δευτερευόντως μέσω του οικονομικού⁵⁶. Έτσι, και οι επτά εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις διατείνονται ότι «το οικογενειακό περιβάλλον είναι το άλφα και το ωμέγα», «το πρώτιστο», που «λειτουργεί ενισχυτικά» όταν «ενδιαφέρεται για την πρόδοό του» και «προσπαθεί να το στηρίξει» γιατί «αν η οικογένεια είναι μαθημένη και στηρίζει το παιδί, πάντα το παιδί πηγαίνει καλύτερα και αναπτύσσεται», «ξεκινάει από άλλο σημείο, έχει άλλη αφετηρία από έναν άλλον που έχει διαταραγμένο οικογενειακό

⁵⁶ Όπως έχει αναπτυχθεί στο κεφάλαιο 4.1.3

περιβάλλον». Επιπλέον, «τόσα χρόνια που δουλεύω γενικώς πιο καλλιεργημένα παιδιά είναι από γονείς που είναι πιο πολύ μορφωμένοι», «από τις οικογένειες που είναι πάνω στα παιδιά τους, όχι παραμελημένα» και γι' αυτό «έχουν καλή συνεργασία και τα βλέπεις ότι είναι γενικώς διαβασμένα» και «έχουν μια πιο σφαιρική άποψη πάνω σε διάφορα θέματα».

Στο σημείο αυτό και για λόγους που θα αναδεικνύονται βαθμιαία, θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε εκτενέστερα, το λόγο της Ζ., η οποία χωρίς να αναφερθεί καθόλου σε οποιαδήποτε θεωρητική βάση, αφού «κοίταξε, είναι η εμπειρία μου αυτή», τονίζει με βεβαιότητα ότι «αν είναι το παιδί σταθερό, αν είναι ήρεμο, αν ασχολούνται και οι γονείς, αν έχουνε το ενδιαφέρον για την επίβλεψη του παιδιού, αν έχουν και οι ίδιοι οι γονείς κάποια ενδιαφέροντα πνευματικά, όλο αυτό συγκλίνει και βοηθάει το παιδί και να διαβάσει και να ψάχνει και να έχει και την έννοια του σχολείου, την έννοια της επιτυχίας. Όλα αυτά είναι πάρα πολύ σημαντικά, κατά κάποιο τρόπο, όλο αυτό μετά το κλίμα θα καλλιεργήσει τη νοοτροπία του παιδιού, καλλιεργεί τη νοοτροπία που πάνω της θα στηριχτούμε εμείς οι δάσκαλοι». Όπως είναι φανερό, πρόκειται για αντιλήψεις που παραπέμπουν ακριβώς στη θεωρία των κωδίκων του Bernstein αλλά και του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, που όμως εδώ, κατά τη γνώμη μας, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί αναδύονται και επιβεβαιώνονται από την καθημερινή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Κυρίως, όμως, έχουν βαρύνουσα σημασία γιατί υπονοούν σαφέστατα μια στάση και μια πρακτική που καθλώνει και ακινητοποιεί τον/την εκπαιδευτικό δεδομένου ότι «από την αρχή, από τις μικρές τάξεις, φαίνεται πάρα πολύ ποια παιδιά θα προχωρήσουν και ποια παιδιά δεν θα προχωρήσουν» και εξηγείται «γιατί όλα τα μαθαίνουνε στην πρώτη τάξη, το έχω τσεκάρει» και για το λόγο αυτό «τους συμβουλεύω εγώ, βοηθήστε τα παιδιά, σε ένα τέταρτο δεν φτάνει, δε μαθαίνει να διαβάζει, δεν μαθαίνει καν να γράφει».

Έτσι, από τη μια, μπαίνει το ζήτημα της ταξινόμησης των παιδιών σε κατηγορίες με βάση τις προσδοκίες των δασκάλων τους, που, όπως έχουμε δείξει, σχηματίζονται ασύνειδα και σε μεγάλο βαθμό στηρίζονται σε ταξικά κριτήρια, εφόσον «η μεροληψία του αναμεταδότη δρα επιλεκτικά υπέρ αυτών που μπορούν να προσλάβουν αυτό που αναμεταδίδεται» (Bernstein, 1991, σ.135). Αναλυτικότερα, λοιπόν, σε κάθε σχέση διδασκαλίας μια μετάδοση δεν μπορεί να γίνεται πάντα με μιας. Κάτι προηγείται και κάτι έπεται. Είναι οι κανόνες διαδοχής και είναι ο βηματισμός, ο χρόνος που παρέχεται για την κατάκτηση των κανόνων διαδοχής. Στην ουσία της η σχέση διδασκαλίας αξιολογείται μέσω της επιτέλεσης της ικανότητας του δέκτη στην παραγωγή γραπτού ή προφορικού λόγου. Οι

δέκτες, οι μαθητές/τριες διαβαθμίζονται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούν τα κριτήρια. Μια ορατή παιδαγωγική δίνει έμφαση στο εξωτερικό προϊόν του κάθε παιδιού, έμφαση που προξενεί και επιτείνει τις διαφορές μεταξύ των παιδιών. Σε αυτή τη δομή, τα παιδιά των υποπρονομιούχων τάξεων βρίσκονται διπλά υποπρονομιούχα. Ο γλωσσικός τους προσανατολισμός, ο αφηγηματικός, δεν προκρίνεται από την παιδαγωγική επικοινωνία του σχολείου ούτε ως προς τη μορφή ούτε ως προς το περιεχόμενο. Ο κανόνας βηματισμού της μετάδοσης δρα επιλεκτικά και φέρει αόρατες ταξικές παραδοχές, ακριβώς μέσω των κατανεμητικών συνεπειών του και της ρύθμισης που επιφέρει στη δομή βάθους των κοινωνιο-γλωσσολογικών ικανοτήτων (ό.π., σσ. 115-135).

Από την άλλη, μπαίνει το τεράστιο ζήτημα του τι μπορεί να κάνει ο/η εκπαιδευτικός σε μια κατάσταση, την οποία αντιλαμβάνεται να είναι οριστικά διαμορφωμένη και παγιωμένη. Είναι το *habitus* το ατομικό αλλά και το συλλογικό των εκπαιδευτικών και είναι η πρακτική αίσθηση που τους ωθεί να εσωτερικεύουν τη μια ή την άλλη αντίληψη για τον κάθε μαθητή ή μαθήτρια που έχουν απέναντί τους. Και είναι εδώ ακριβώς, που οι «μικρές εντυπώσεις» από την ταξική προέλευση, οι τόσο «πανούργες», μπορούν να ασκούν τόση επιρροή χωρίς ποτέ να ονομάζονται ευθέως και χωρίς να αναγνωρίζονται ως τέτοιες (Bourdieu & Passeron, 1990). Αν και η πρόθεση μας είναι να αποφύγουμε τις επαναλήψεις που εκ των πραγμάτων ενέχονται σε μια τέτοια συζήτηση⁵⁷, ανθολογήσαμε μέχρι τώρα τις πιο αντιπροσωπευτικές εκφράσεις⁵⁸ των ερωτώμενων για τη σημαντικότητα της οικογένειας στη σχολική επίδοση, προκειμένου να τις αντιπαραβάλλουμε και να τις ερμηνεύσουμε σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τους άλλους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες, εφόσον προβάλλουν αντιφατικές. Παρακολουθώντας, λοιπόν, τη σκέψη των δυο από τους/τις επτά εκπαιδευτικούς στη σχετική ερώτηση, διαπιστώνουμε ότι μετά την οικογένεια «δεύτερος παράγοντας είναι οι δυνατότητες που έχει κάποιος μαθητής, η νοητική του κατάσταση», «το μυαλό ενός παιδιού», «η συνέπειά του και η επιμονή του», ενώ μια τρίτη μας φανερώνει ότι «φυσικά το δεύτερο ρόλο τον έχει και ο δάσκαλος» για παραδεχτεί, όμως, σχεδόν αμέσως ότι «από μόνος του δεν αρκεί ο δάσκαλος για να πετύχει το παιδί αν δεν στέκεται και ενισχυτικά δίπλα η οικογένεια», επιστρέφοντας έτσι στο πρωταρχικό αίτιο.

⁵⁷ Είναι επαναλήψεις που έχουν να κάνουν είτε με την ταύτιση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, είτε με την αλληλοεπίδραση όλων των υπό συζήτηση παραγόντων σε τέτοιο βαθμό που δε μπορούν να διαχωριστούν και να ταξινομηθούν απόλυτα και μεμονωμένα.

⁵⁸ Στην πραγματικότητα έτσι μπήκαμε στη διαδικασία μιας διπλής επιλογής, με πρώτη εκείνη που προηγήθηκε κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπου ο αναγνώστης μπορεί να δει τη φράση στο πλαίσιο της αλλά και το φορέα της. Βέβαια, στο παράρτημα μπορεί να δει και το σύνολο της συνέντευξης, αν θελήσει να κάνει τις προσωπικές του διαπιστώσεις.

Και οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί με όσα προσπαθούν να αναφέρουν ως δεύτερο παράγοντα παραμένουν ουσιαστικά σε εκείνον της οικογένειας.

Εκείνο που διαφαίνεται από τα παραπάνω είναι η δυσκολία από τη μεριά των εκπαιδευτικών να συνειδητοποιήσουν ότι όλα όσα θεωρούν δεύτερο παράγοντα, εντέλει, αναφέρονται σε εκείνες τις «οικογενειακές στρατηγικές», οι οποίες, αν και συνιστούν τη «διάχυτη εκπαίδευση», εντούτοις, μέσα στην ειδική λογική του εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργούν έτσι ώστε να αποτελούν την προϋπόθεση και την στέρεη βάση της «ρητής εκπαίδευσης» στο σχολείο. Και το ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προβούν σε αυτή τη συσχέτιση συνιστά την πεμπτουςία της πολύ καλά κρυμμένης συντηρητικής λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, ο σχολικός θεσμός νομιμοποιεί τις πρωτογενείς οικογενειακές/κοινωνικές διαφορές με το να προϋποθέτει και να απαιτεί όσα δε δίνει, εφόσον τις μετατρέπει σε άνισες επιδόσεις επικυρωμένες με σχολικούς τίτλους, τέτοιους που μελλοντικά να οδηγούν σε επαγγελματικές και κοινωνικές ιεραρχήσεις διαιώνιζοντας την υφιστάμενη κοινωνική οργάνωση και δομή (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ. 29). Ή, μιλώντας διαφορετικά, τούτες οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών συνηγορούν με τη σκέψη των Bourdieu και Passeron (1996), όταν διατείνονται ότι «ο λεκτικός εξορκισμός» από την πλευρά του δασκάλου «επιτρέπει να εξορκιστεί» ακόμη και η ιδέα της βαθιάς σύνδεσης ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνική προέλευση, σύνδεση που μπορεί και επιβάλλει τα αποτελέσματά της στο εκπαιδευτικό σύστημα επειδή ακριβώς δεν κατανοείται στην ολότητά της (σ. 140). Είναι μια διαπίστωση που σαφώς ενισχύεται από τα δεδομένα μας εφόσον οι εκπαιδευτικοί, που θα ήθελαν «το παιδί να το ενδιαφέρουν οι καλές επιδόσεις» γιατί «αν το έχει αυτό μέσα του, πάντα θα προσπαθεί για το καλύτερο (...) με το συναγωνισμό, με την άμιλλα...», στην πραγματικότητα αποφεύγουν να διερωτηθούν, ή ορθότερα δεν κατανοούν την αναγκαιότητα της διερώτησης γιατί η κατάσταση να είναι έτσι ή αλλιώς, γιατί ένα παιδί «μπορεί να το έχει μέσα του» ενώ ένα άλλο «να μην το έχει».

Μελετώντας τις εκφρασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ολοένα προκύπτουν αντιφάσεις που συνηγορούν ως προς τη συγκεχυμένη εικόνα που φαίνεται να έχουν για το ρυθμιστικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επιτυχία μέσω της γλώσσας που μεταδίδει, εφόσον, παρά τα όσα ισχυρίζονται για την εν λόγω σχέση, πολύ εύκολα αναφέρονται και στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιών αποδίδοντας σ' αυτά ιδιαίτερη σημασία. Επιβεβαιώνεται, δηλαδή, και στην παρούσα έρευνα η επιρροή της ιδεολογίας του φυσικού χαρίσματος, της «φυσιοποίησης» του κοινωνικού, που κάνει τις

κοινωνικές ιδιότητες να φαίνονται ως φυσικές διαφορές (Bourdieu, 1999, σσ. 171-177). Είναι η αντίληψη που τείνει να καθιστά υπεύθυνο το/τη μαθητή/τρια για την όποια επίδοσή και απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό, το σχολικό θεσμό και το κοινωνικό σύστημα γενικότερα από την ανάληψη διορθωτικών μέτρων.

Έτσι, επιπροσθέτως σε όσα εκθέσαμε ως εδώ, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, παρά τα όσα υποστήριξαν για την καταλυτική επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στις σχολικές επιδόσεις, εμφατικά τώρα δέχονται ως αίτια των χαμηλών επιδόσεων τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, που έχουν να κάνουν με την «αδιαφορία του παιδιού», το «μυαλό», τη «συνέπειά του», την «επιμονή του», τη «νοητική του κατάσταση, σε ποιο σημείο βρίσκεται, πόσο μπορεί να βοηθηθεί» γιατί μπορεί «να έχει από τη φύση του, γεννητικά, κάποια προβλήματα». Αίτια, που, όπως ήδη έχουμε συζητήσει, μοιάζουν να υπάρχουν με «φυσικό» τρόπο αλλά έχουν καθαρά κοινωνικές καταβολές και αγνοούνται ή παραβλέπονται γιατί, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όλα όσα συμβαίνουν εντός του σχολείου μοιάζουν αποκοινωνικοποιημένα, ξεκομμένα από κάθε τι κοινωνικό. Συμπληρωματικά υπενθυμίζουμε, ότι και σε αυτό το σημείο, οι παραπάνω διαπιστώσεις των ποιοτικών δεδομένων επικυρώνονται από τα ποσοτικά, καθώς στη σχετική ερώτηση για τα αίτια των χαμηλών επιδόσεων προτάσσεται η φυσική ανικανότητα ενώ οι επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος επιλέγεται τελευταία (κεφάλαιο 4.2).

Ωστόσο, από τους επτά εκπαιδευτικούς, συνειδητά προβληματίζεται και διαφοροποιείται μόνο η Σ., καθώς «το έμφυτο... δύσκολα το δέχομαι, δέχομαι την επιβάρυνση του περιβάλλοντος, ότι όταν ένα περιβάλλον, όχι μόνο γλωσσικό, οικογενειακό, στερεί από το παιδί τα ερεθίσματα για γνώση, αυτό το παιδί το ακολουθεί». Και, όταν αποκλείσει όλους αυτούς τους ισχυρούς κοινωνικούς ρυθμιστικούς παράγοντες «βεβαίως, σίγουρα, θα δεχτώ πια και την... κάποια δυσκολία που μπορεί να έχει, μια εγγενή δυσκολία του παιδιού». Δυσκολία που επιτείνεται γιατί «ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το παιδί τον κόσμο, δεν συμβαδίζει με το τυπικό πρόγραμμα του σχολείου» και γίνεται η αιτία ενός ουσιαστικού προβληματισμού για την ομοιομορφία που επιβάλλει ο σχολικός θεσμός, Καίριος προβληματισμός που, όμως, ξεφεύγει της εργασίας μας.

Το επόμενο ζήτημα, που αναδεικνύεται μετά τη διαπίστωση των αίτιων των χαμηλών επιδόσεων, σχετίζεται με τη στάση των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα, δεδομένης της

έκτασής του⁵⁹. Έτσι, και οι επτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο δάσκαλος οφείλει να πάρει θέση και να βοηθήσει τα παιδιά που δυσκολεύονται. Έχει, όμως, ενδιαφέρον να παρακολουθήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις διακυμάνσεις αυτής της άποψης, καθώς μέσα απ' αυτές μπορούμε να δούμε μια ακόμα όψη του τρόπου που ο σχολικός θεσμός αποκρύπτει το γεγονός ότι η γλώσσα και η σχέση με τη γλώσσα που αποκτάται πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο μεταδίδει μια σχέση με την κουλτούρα που είναι οικεία σε ορισμένες τάξεις και ομάδες, τους σκοπούς και τα συμφέροντα των οποίων υποστηρίζει. Έτσι, παρά την καθολική αναγνώριση της βοήθειας που πρέπει να δίνει ο δάσκαλος, κατά βάθος, οι πέντε εκπαιδευτικοί φαίνονται απαισιόδοξοι για το αποτέλεσμα. Συνεπώς, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, είτε είναι απόλυτες είτε πιο μετριοπαθείς, έχουν ντετερμινιστικό χαρακτήρα.

Πιο αναλυτικά, για το παιδί που δυσκολεύεται «αν ο δάσκαλος δεν ασχοληθεί..., τίποτα..., θα βγάλει το σχολείο χωρίς να κάνει τίποτα το παιδί, όπως έχουμε πάρα πολλές περιπτώσεις». Αναγνωρίζεται, δηλαδή, η συμβολή και ο ρόλος του δασκάλου αλλά επειδή όλα τίθενται σε προαιρετική βάση και στην καλή θέληση του εκπαιδευτικού, η όποια βελτιωτική παρέμβαση δεν έχει πιθανότητες να γενικευτεί. Σύμφωνα με άλλον προβληματισμό, εμείς οι δάσκαλοι «στην ουσία τι προσπαθούμε να κάνουμε; Αυτόν που υστερεί πάρα πολύ, προσπαθείς να τον φέρεις σε ένα σημείο του μετρίου και αυτό είναι το πιο δύσκολο κομμάτι» αφού «σε αυτόν δεν μπορούμε να επέμβουμε τόσο καλά» γιατί, έτσι όπως «ξεκινάει, η οικογενειακή του κατάσταση, έχει τα προβλήματά του και τα λοιπά, αυτόν στην ουσία τον απορρίπτουμε». Η κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών και οι χαμηλές προσδοκίες που συγκροτούν οι εκπαιδευτικοί για συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών που «θα αποτύχουν σίγουρα για αντικειμενικούς λόγους» οδηγεί εύκολα σε γενικεύσεις και αποφάνσεις για ένα αποτέλεσμα που προεξοφλεί την αποτυχία.

Επίσης, «αν ο δάσκαλος έχει την ευαισθησία να το ενισχύσει, μπορεί να κάνει κάτι παραπάνω, εφόσον και το παιδί συνεργαστεί προς αυτή την κατεύθυνση». Και, «εγώ προσπαθώ να βοηθήσω το παιδί που υστερεί, αλλά, όμως, πολλές φορές τυχαίνει να μην συμμετέχει το ίδιο, σαν να έχει μια άρνηση, να μην ακούει αυτά που του λες. Είναι, είναι... είναι, τι να κάνουμε, σηκώνουμε τα χέρια ψηλά. Κάνεις εσύ από τη μεριά σου ό,τι

⁵⁹ Αν και είναι κοινό μυστικό ότι η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ επιεικής και δεν εκφράζει τις πραγματικές επιδόσεις, τα ποσοστά του λειτουργικού αναλφαβητισμού είναι υψηλά. Επίσης, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται και δυσανασχετούν με το χαμηλό επίπεδο της τάξης τους. Επιπροσθέτως, η ποσοτική έρευνα που προηγήθηκε των συνεντεύξεων με τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών δείχνει επίσης χαμηλά ποσοστά επιτυχίας.

μπορείς, αλλά αν μετά δεις ότι το παιδί δεν ανταποκρίνεται, τι άλλο να κάνεις;» Εδώ μπαίνει ένα ερώτημα από τον/την εκπαιδευτικό που μας αφήνει να διακρίνουμε στην πράξη όσα αναπτύξαμε στο θεωρικό μέρος για το κοινωνικά συγκροτημένο habitus των εκπαιδευτικών, που όντας πολύ ισχυρό λόγω της «συνέχειας» των προδιαθέσεων τους και των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, τους θυμίζει πάντα ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει για κάποιους/ες μαθητές/τριες, όσο κι αν οι δάσκαλοι προσπαθήσουν. Συνεχίζοντας, στο μάθημα της γλώσσας «γενικά, δεν μπορώ να πω ότι αυτά τα παιδιά προσπαθούν να βελτιωθούνε, γιατί, ειδικά οι μικρότεροι κάπως βαριούνται, κουράζονται, επειδή έχουν μάθει και τώρα παίζουν» η εύκολη εξήγηση ή επιφανειακή κατανόηση του θέματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού και η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων, εφόσον «δεν ζητάμε να γράψουνε κείμενα εξωπραγματικά, ζητάμε να κάνουν μια πρόσκληση, αύριο μεθαύριο θα χρειαστεί να κάνει ένα βιογραφικό», αποτελούν μια επιπλέον διάσταση των ανισοτήτων. Κι αυτό γιατί η θετική ενίσχυση, η ενθάρρυνση χωρίς αντίκρισμα και η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων ως οι μοναδικές πρακτικές που φαίνεται να έχουν το χαρακτήρα φιλανθρωπίας, καθηλώνουν τους μαθητές/τριες σε περιορισμένες δυνατότητες και προοπτικές και εντέλει συμβάλλουν στη διατήρηση του κοινωνικού τους πεπρωμένου τους (Καϊλα & Θεωδωροπούλου, 1999 · Μυλωνάς, 2004).

Μια χαρακτηριστική αντίφαση, πιστεύουμε ότι συνιστά ο λόγος της Ζ., περίπτωση στην οποία επιλέξαμε να αναφερθούμε πιο αναλυτικά. Ενώ, λοιπόν, όπως είδαμε παραπάνω, υποστήριξε τόσο σθεναρά και τεκμηριωμένα την καθοριστική επίδραση της οικογένειας, τώρα αντιστρέφει τους όρους και πιστεύει ότι γενικά το παιδί μπορεί να καλύψει το έλλειμμα καθώς «το σχολείο έχει ακριβώς αυτό το ρόλο, γιατί η σχολική εμπειρία και τα μαθήματα και τα κείμενα που έρχεται σε επαφή οφείλουν ή θα πρέπει να εισάγουν το παιδί σε αυτό που συζητάμε, δηλαδή, να αρχίζει σιγά-σιγά να διευρύνεται και ο γλωσσικός του ορίζοντας και οι ευκαιρίες να εκφραστεί μέσα από τα κείμενα τα δικά του». Επιπλέον, έχει ενδιαφέρον το ότι δεν επιτρέπει στον εαυτό της να επηρεάζεται απόλυτα από τις διαφορές των παιδιών λόγω καταγωγής και δηλώνει ότι «εγώ ξεκινάω από άλλη βάση, ακόμα και να είναι έτσι, δηλαδή, δεν κοιτάζω μόνο τι έχουν αυτά, κοιτάζω σε σχέση με αυτό που τους δίνω εγώ» ερχόμαστε εμείς να το συμπληρώσουμε αυτό το κενό που τους έχει αφήσει η εμπειρία ή η απουσία εμπειρίας». Η παραπάνω τοποθέτηση αλλά και γενικότερα όλες οι σχετικές αντιφάσεις, που εντοπίζονται στο λόγο των συμμετεχόντων στην παρούσα εργασία, συνηγορούν με τα αποτελέσματα των ερευνών που εμφανίζουν ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών να θεωρούν καθοριστικό παράγοντα στην επίδοση το οικογενειακό περιβάλλον (Ξωχέλλης, 2000, σ.· Παπα ναούμ, 2003, σ. 117) και

ταυτόχρονα να μην κατανοούν πάντα τους πολύπλοκους μηχανισμούς με τους οποίους επιβάλλεται αυτή η επίδραση, αφού εν συνεχεία ένα αναντίστοιχο με το αρχικό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι μπορούν ικανοποιητικά να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αδύναμων μαθητών, κάτι που δείχνει ότι εντέλει δεν αντιλαμβάνονται την πραγματική έκταση αυτών των δυσκολιών (Κοσσυβάκη, 2003, σ. 174).

Σημαντική διάσταση του θέματός μας είναι και εκείνη των αντιλήψεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όταν πρόκειται να εφαρμόσουν τα «αντικειμενικά» κριτήρια αξιολόγησης στους/στις μαθητές που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Στη σχετική ερώτηση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το 92% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν έχουν ίδιες απαιτήσεις από όλα τα παιδιά, ποσοστό που αντιστοιχεί σχεδόν ακριβώς στο 98% που δηλώνει ότι λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογεί. Εμβαθύνοντας στις συνεντεύξεις πάνω σ' αυτό το ζήτημα, οι ερωτώμενοι/ες εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και προσπαθούν να «βοηθήσουν» τους αδύναμους μαθητές με επιεική βαθμολογία και προσαρμογή των απαιτήσεων τους στις δυνατότητες που θεωρούν ότι έχουν. Ωστόσο, οι τρεις από τους/τις επτά εκπαιδευτικούς, ενώ αναγνωρίζουν τη βαθύτερη αιτία των χαμηλών επιδόσεων, εντούτοις παραδέχονται ότι επηρεάζονται από την «εικόνα καταρχήν του παιδιού που δεν έχει διαβάσει, δεν έχει μάθει το μάθημα ή που το δυσκολεύει, δυσκολεύεται να μάθει, να απομνημονεύσει», οπότε «οπωσδήποτε αξιολογείται αρνητικά», ή σε άλλη περίπτωση, «βεβαίως, άμα δεν ξέρει να το διατυπώσει δεν θα το κρίνεις το ίδιο». Όμως, η αξιολόγηση υπ' αυτές τις συνθήκες γίνεται αντιληπτή ως άδικη γιατί «αξιολογείται το αποτέλεσμα, δεν αξιολογείται η προσπάθεια που έκανε το παιδί» και γιατί ο/η εκπαιδευτικός, την ώρα που πρέπει να βαθμολογήσει επίσημα, παραβλέπει τα κοινωνικά αίτια και, ως φορέας πλέον του θεσμού, προτάσσει τα κριτήρια του σχολείου, εφόσον «δεν υπάρχει περίπτωση να λείει για τα παιδιά αυτά να υπάρχει μια άλλη κλίμακα», κάτι που σαφώς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποια παιδιά είναι «σε δύο ταχύτητες».

Παραπλήσια είναι και η θεώρηση του συναδέλφου που αναγνωρίζει «ότι μπορώ να βάλω δέκα και στο ένα, δέκα και στο άλλο» γραπτό «αλλά, άλλο το δέκα του ενός, άλλο το δέκα του άλλου» γιατί δεν «αξιολογώ το παιδί του επιστήμονα με το παιδί που δεν έχει γλωσσικό κεφάλαιο, το ένα γραπτό σε σχέση με το προηγούμενο γραπτό πάντα αξιολογώ, δεν θέλω να τα μπερδεύω αυτά τα πράγματα». Είναι μια στάση, την οποία θεωρεί σημαντική γιατί «το δεύτερο παιδί που υστερεί, ας πούμε στο μορφωτικό κεφάλαιο, αν βελτιώνεται, για μένα θέλει πιο πολλή ενίσχυση» και διευκρινίζει ξανά ότι «μπορεί σε

κάποια στιγμή να βάλω δέκα και στο ένα και στο άλλο» αλλά το ένα με το άλλο «δέκα» «δεν μπορώ να τα συγκρίνω, είναι ανόμοια πράγματα». Δηλαδή, είναι, με τα λόγια του Bernstein το λεπτεπίλεπτο σύστημα βαθμολόγησης, η βαθύτερη λειτουργία του οποίου είναι να αποσαφηνίζει την ιδιαίτερη θέση, την κατάταξη που έχουν σε κάθε βήμα της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας οι μαθητές/τριες και να «αποκαλύπτει πολύ σύντομα τη διαφορά από μάλλον παρά την ικανότητα με. Δημιουργεί, με άλλα λόγια, σχετικά γρήγορα «μια εκπαιδευτική ταυτότητα ευδιάκριτη και περιφραγμένη» (Bernstein, 1991, σ. 78).

Δύο άλλοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν πιο μετριοπαθή στάση στο θέμα της αξιολόγησης, αφού «το σχολείο ναι, τη λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα αλλά δεν είναι απόλυτο κριτήριο, δηλαδή δεν έχεις δυο γραπτά άψυχα, δηλαδή, αν αυτό παιδί το οποίο έχει χαμηλότερο λεξιλόγιο, προσπαθεί, κάνει προσπάθειες να βελτιωθεί, αυτό το εκτιμάς, αυτό το συνυπολογίζεις. Όταν τώρα το βλέπεις ότι παραμένει αδιάφορο και δεν προχωράει, εκεί πλέον το αφήνεις». Επίσης, η αξιολόγηση «και πάλι σχετίζεται με τη συνολική προσωπικότητα του παιδιού, οι συνάδελφοι πρωτίστως δείχνουν το ενδιαφέρον για την προσπάθεια του μαθητή» γιατί «εγώ νομίζω ότι ο δάσκαλος θα σταθεί περισσότερο στο παιδί που είτε έχει είτε δεν έχει το γλωσσικό κεφάλαιο, έχει όμως μια δεκτική συμπεριφορά, ζητάει βοήθεια, έχει διάθεση να δουλέψει μες την τάξη». Εκείνο που κινεί το ενδιαφέρον εδώ είναι η διάθεση να βοηθήσουν με μια προϋπόθεση που στην πραγματικότητα ακυρώνει την όποια «καλή» πρόθεση, αφού το «αδιάφορο» ή το «συνολική προσωπικότητα» του παιδιού έχουν κοινωνική προέλευση που όχι μόνο δεν ελέγχεται από το σχολείο αλλά και αγνοείται με τρόπο μαγικό από τους εκπαιδευτικούς, τη στιγμή ακριβώς που θα έπρεπε να την υπολογίσουν, αφού δείχνουν να αναγνωρίζουν ότι προκαλεί άνισες αφετηρίες. Γιατί η προ-δια-θέση προσαρμογής στα πρότυπα, στους κανόνες και στις αξίες του σχολείου, όλα όσα κάνουν κάποιον να αισθάνεται «μέσα στα νερά του» ή «έξω από τα νερά του» αλλά και να τον αντιλαμβάνονται έτσι και οι άλλοι, είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και καθορίζει «ακόμη κι όταν όλες οι άλλες ικανότητες είναι ίσες – ένα ποσοστό σχολικής επιτυχίας άνισο ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις» (Bourdieu & Passeron, 1996, σ. 64)

Το διαφορετικό τόνο δίνει η τοποθέτηση και η ερμηνεία της Σ., η οποία αντιλαμβάνεται την επιείκεια που μπορεί να δείχνει το σχολείο σε αυτά τα παιδιά προσωρινή, αφού «το ανέχεται μέχρι ένα επίπεδο, το ανέχεται... είδες ότι στις πρώτες βαθμίδες όλα είναι ελαστικά». Στη συνέχεια, όμως, η γλώσσα σχετίζεται με την αξιολόγηση «απόλυτα, γιατί επιτυγχάνει αυτός ο μαθητής που κατανοεί τι του ζητάνε. Και τα περισσότερα παιδιά

αποτυγχάνουν εκεί, δεν καταλαβαίνουν τι τους ζητάνε, δεν είναι ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν» και καταλήγει σε μια πολύ σοβαρή διαπίστωση, όταν λέει πως «ένα παιδί άμα θέλεις να το μπλοκάρεις εντελώς, μπορείς να διατυπώσεις έτσι το ερώτημα που το παιδί να μην μπορεί να ανταποκριθεί».

5.2 Η αγνόηση ή/και η παραγνώριση του ρόλου της γλώσσας στο εκπαιδευτικό σύστημα

Μετά από όσα ειπώθηκαν, ίσως να ξενίζει το γεγονός ότι οι έξι από τους επτά εκπαιδευτικούς των συνεντεύξεων δηλώνουν ότι αναγνωρίζουν το συντηρητικό ρόλο του σχολείου. Βέβαια, είναι μια αναγνώριση, που εν προκειμένω, δεν επιβεβαιώνεται από τα ποσοτικά δεδομένα εφόσον στην αντίστοιχη ερώτηση μόλις το 14% θεωρεί ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί με τις πρακτικές τους να συμβάλλουν σε αυτή τη συντηρητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού θεσμού και φανερώνει ακριβώς την άγνοια ή την παραγνώριση της, έτσι όπως συζητήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Αν, τώρα, εστιάσουμε στις συνεντεύξεις, ο λόγος των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει δυο πτυχές αναφορικά με τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Πρώτα απ' όλα, η αναγνώριση που διαπιστώθηκε δε σημαίνει ταυτόχρονα και την κατανόηση των λόγων που ο σχολικός θεσμός «εντέλλεται» να επιτελεί μια τέτοια λειτουργία και κυρίως δε σημαίνει την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους αυτή η λειτουργία αυτοσυντηρείται και αναπαράγεται. Έπειτα, αυτή η αναγνώριση καταλήγει να γίνεται παραδοχή και εντέλει αποδοχή ότι «δεν μπορείς να κάνεις, τίποτα» και «εντάξει..., συντηρούνται οι ανισότητες», αποδοχή που, στη πιο βαθιά της υπόσταση, αποτελεί κι αυτή μέρος της συντηρητικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού.

Ειδικότερα, η Ε. διαπιστώνει ότι το εφόδιο της γλώσσας «δεν το προσφέρει το σχολείο σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης» και το παιδί «πρέπει να υπερβεί τον εαυτό του και πρέπει πολύ νωρίς να το κάνει» γιατί «αν δεν το κάνει ,θα είναι πολύ δύσκολο, πολύ δύσκολο μετά». Παρόμοια τοποθετείται και η Ν., η οποία θεωρεί ότι η οικογενειακή διαφορά που δημιουργεί και σχολική διαφορά «συνεχίζει και υπάρχει», την προβληματίζει, με τους συναδέλφους «το συζητάμε μεταξύ μας αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε και κάτι, σαν σύνολο. Αυτό πιστεύω». Ο Μ. βλέπει ότι η γλώσσα των παιδιών από μη προνομιούχα περιβάλλοντα και η επίσημη του σχολείου «κινούνται παράλληλα, ενώ θα έπρεπε κάπου να συναντιούνται» συνεπώς το «να συναντηθούν οι δύο γλωσσικοί κώδικες, είναι πολύ δύσκολο να αλλάξει» αφού «είναι πολύ παράλληλοι δρόμοι...».

Η Β. δε νομίζει ότι «το σχολείο λαμβάνει υπόψη επί της ουσίας» τις άνισες αφετηρίες γιατί «όταν πάει το παιδί να δώσει εξετάσεις ή να βαθμολογηθεί ποιος λαμβάνει υπόψη από τι οικογένεια προέρχεται το παιδί», οπότε «εντάξει, συντηρούνται οι ανισότητες». Η τελευταία αυτή φράση, που τώρα παρατίθεται στο ευρύτερο της πλαίσιο, αντικατοπτρίζει μια παραδοχή που υπονοεί ότι όχι μόνο συμβαίνει αλλά και το αφήνουμε να συμβαίνει γιατί, με τα λόγια του Θ. «στην ουσία και εσύ κι εγώ υπηρετούμε το σχολείο, παίζουμε με τους κανόνες του». Και, συνεχίζοντας με το Θ., οι κανόνες σημαίνουν ότι «το σχολείο ζητάει συγκεκριμένες γνώσεις, σε συγκεκριμένο χρόνο, γνώσεις» ενώ «για τις αντιθέσεις οφείλει να μη βοηθάει, σα δομή δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει, όχι, γι' αυτό και έχουμε μαθητές, οι οποίοι ξεκινάν από πολύ χαμηλά, κι είναι πολύ δύσκολο να φτάσουν έστω στο μέσο. Να πεις, βρε παιδί μου, ότι αυτός έφτασε κάπου, δηλαδή, το σύστημα στην ουσία αυτούς τους ανθρώπους τους αποθαρρύνει γι' αυτό και τους βγάζει μετά εκτός. Και συνεχίζεται αυτό το πράγμα και στη δευτεροβάθμια πιο έντονο, πολύ πιο έντονο». Όσα καταθέτει ο Θ. προκύπτουν από την εμπειρία του σε διαφορετικά σχολεία της επαρχίας αλλά και περιοχών της Αθήνας⁶⁰, όπου η επίδοση ποικίλλει ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και «με ενοχλεί, ναι, αφού είναι ταξική, είναι εντελώς ταξικό το θέμα». Το εντυπωσιακό, όμως, είναι ότι παρόλη αυτή την εμπειρία και τις εύστοχες παρατηρήσεις, ο κοινωνικός ντετερμινισμός παραμένει απόλυτος αφού «δεν μπορείς να τροποποιήσεις ένα σύστημα σε μία τάξη, για τους δύο, για τους τρεις, για τους πέντε που υστερούν, γι' αυτό η κατάσταση θα συνεχίζει έτσι».

Η περίπτωση του Θ. θεωρούμε ότι διαφέρει από των άλλων συμμετεχόντων, γιατί φαίνεται να έχει κατανοήσει ακριβέστερα τη δομή και τη λειτουργία του σχολικού πεδίου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού. Ως εκ τούτου, περιμέναμε ότι αυτή η κατανόηση θα λειτουργούσε απελευθερωτικά, υπό την έννοια ότι θα μπορούσε τουλάχιστον να εκφράσει μια αμφισβήτηση στο δομημένο με αυτούς τους όρους σχολικό σύστημα. Βέβαια, η αποδοχή του, ότι όλοι είμαστε προϊόντα του συστήματος και το υπηρετούμε, μπορεί να ερμηνευτεί και στο πλαίσιο της προσωπικής του βιογραφίας⁶¹ αλλά και με το πόσο καλά έχει ενσωματώσει τη συλλογική πρακτική αίσθηση του ρόλου που επιτελεί ο θεσμός μέσω των δρώντων φορέων του, των εκπαιδευτικών.

⁶⁰ Θυμίζουμε εδώ τα ποσοτικά δεδομένα επί του συγκεκριμένου θέματος και την ανάλυσή τους σε συνδυασμό με τα λόγια του Θ. (κεφάλαιο, 4.1)

⁶¹ Η φιλική και συναδελφική σχέση που προϋπήρχε μαζί του, μας επιτρέπουν να δώσουμε μια τέτοια ερμηνεία στη βάση των ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του υποκειμένου, αλλά δεν είναι το θέμα αυτής της εργασίας, παρά μόνο ως υπαινιγμός μπορεί να αναφερθεί.

Τέλος, αφήσαμε την τοποθέτηση της Z., οι απόψεις της οποίας φαίνονται να διαφοροποιούνται εντελώς από εκείνες των υπολοίπων, καθώς τονίζει με βεβαιότητα ότι το σχολείο όχι μόνο «είναι αντισταθμιστικός παράγοντας» για όσα παιδιά εισέρχονται με γλωσσικό έλλειμμα αλλά «έχει και τις δομές να το κάνει αυτό», δομές που αναφέρονται στο πέρασμα του/της μαθητή/τριας «από τάξη σε τάξη, δεν πάμε από τη πρώτη στην έκτη». Έτσι, «όλο αυτό το ενδιαμέσο, από «α» φθόγγο να το κάνει λέξη, να το βάλει στην πρόταση, την πρόταση στην παράγραφο και την παράγραφο να την κάνει κείμενο έχει σαν στόχο να δέσει το γλυκό». Η απελευθερωτική δύναμη του σχολείου υποστηρίζεται περαιτέρω, όταν θέλει να διευκρινίσει ότι «το σχολείο πρέπει να δίνει ευκαιρίες» σε όλους, εκτός «αν υπάρχει κάποιο άλλο πρόβλημα εγγενές με τη φύση του παιδιού», παραβλέποντας για άλλη μια φορά όσα ειπώθηκαν από την ίδια για τον καθοριστικό ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι δεν επηρεάζεται απόλυτα από τις διαφορές των παιδιών λόγω καταγωγής καθώς «ακόμα και να είναι έτσι, εγώ ξεκινάω από άλλη βάση, δηλαδή, δεν κοιτάζω μόνο τι έχουν αυτά, το κοιτάζω σε σχέση με αυτό που τους δίνω εγώ». Εν συνεχεία, παραθέτει τις διδακτικές τεχνικές που επιλέγει για να «αρχίζει σιγά-σιγά να διευρύνεται και ο γλωσσικός τους ορίζοντας» ώστε «να το συμπληρώσουμε αυτό το κενό που τους έχει αφήσει η εμπειρία ή η απουσία εμπειρίας» από το γενέθλιο περιβάλλον.

Είναι γεγονός ότι οι τεχνικές που υιοθετεί σχετιζόμενες με τη λογική του «χτισίματος» της γνώσης μέσα από τη διπλή διαδοχή, από το απλό στο σύνθετο και από τάξη σε τάξη, μοιάζουν να είναι μια οργανωμένη και στοχευμένη παρέμβαση που μπορεί να δημιουργήσει μια μικρή έστω ρωγμή σε αυτή την ντετερμινιστική πρακτική της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Γιατί, με τα λόγια των Bourdieu και Passeron (1996), οι δάσκαλοι πρέπει να «ξεράσουν τα μυστικά τους» και να καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ες, σε κάθε στιγμή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, να κατανοούν πρωτίστως και πλήρως τη γλώσσα που τους απευθύνεται από τον εκπαιδευτικό για να μπορέσουν στη συνέχεια να αντιληφθούν τη λογική, τη δομή και την οργάνωση των μαθημάτων που παρακολουθούν αλλά και των ασκήσεων που απαιτούνται, ως ένα βασικό βήμα προς την κατεύθυνση μιας ορθολογικής παιδαγωγικής που στοχεύει στην άρση των κοινωνικών διαιρέσεων και συνόρων.

Όμως, αυτή η αισιόδοξη προοπτική περιστελλεται αν τοποθετεί στο ευρύτερο πλαίσιο του αντιφατικού λόγου της Z., καθώς στη συνέχεια ισχυρίζεται ότι «τα στάνταρ των παιδιών

είναι πάνω-κάτω ίδια» και όλα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, παραγνωρίζοντας εκ νέου τις βαθιές κοινωνικές διαφορές που έχουν ήδη σφραγίσει ανεξίτηλα τους/τις μαθητές/τριες. Εκείνο που εντυπωσιάζει εδώ είναι το επιχείρημα που χρησιμοποιείται για να εξηγηθεί το κοινό «στάνταρ των παιδιών» καθώς «είναι η τηλεόραση που ξυπνάει πάρα πολύ το πνεύμα τους, γιατί τα παιδιά ακούνε παραμύθια, ακούνε ιστορίες, ακούνε τραγούδια, ακούνε κάτι με μια ατάκα, τους περνάει και αυτό μια νοοτροπία, παίζει ένα ρόλο ακόμα και στο άνοιξε – κλείσε το μυαλό». Είναι ένα επιχείρημα που δεν περιμέναμε να ακούσουμε μετά την ερμηνεία των όσων είχε αναπτύξει και συνιστά μια ακόμη ένδειξη των αντινομιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν αβοήθητοι τους πολλαπλούς ρόλους τους μέσα στο σχολικό θεσμό. Και ο λόγος της κατόπιν, την ώρα που παίρνει θέση στην ερώτησή μας για τον διαπιστωμένο από τις κοινωνιολογικές έρευνες συντηρητικό ρόλο του σχολείου, δηλώνοντας ότι «τον έχω καταρρίψει μάλλον, τον έχω καταρρίψει, όπως έχω καταρρίψει και την έδρα μου», είναι τόσο αποκαλυπτικός της ιδιαίτερης σχέσης της με το σχολικό θεσμό, ώστε, να ταυτίζεται απόλυτα με έναν εξαιρετικό σχολιασμό του Bourdieu. Σχολιασμό για εκείνους, τους οποίους το σχολείο «απελευθέρωσε», δασκάλους και καθηγητές, και τώρα προσφέρουν την πίστη τους στο «απελευθερωτικό» σχολείο και τις υπηρεσίες τους στο «συντηρητικό» σχολείο, που οφείλει στο μύθο του απελευθερωτικού σχολείου μεγάλο μέρος της συντηρητικής του δύναμης (Bourdieu, 1985, σ. 381). Έτσι, μας επιτρέπεται να συμπεριλάβουμε και την Ζ. στο σύνολο των συμμετεχόντων που με τις αντιλήψεις και τις στάσεις του εκφράζουν μια συγκεκριμένη θεώρηση για το ρόλο τους στο σχολικό θεσμό, θεώρηση που συμβάλλει εντέλει στην παραγνώριση της παραγνώρισής τους.

Ένα επιπλέον στοιχείο από τις συνεντεύξεις σχετίζεται με την παρατήρηση ότι στο λόγο των εκπαιδευτικών βρίσκουμε ελάχιστες προτάσεις για πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι ελλείψεις και οι δυσκολίες των μη προνομιούχων παιδιών στη γλώσσα και κατ' επέκταση στη σχολική επίδοση, παρόλο που αναφέρονται συχνά στη αναγκαιότητα της βοήθειας από το/τη δάσκαλο/α. Σποραδικά βρίσκουμε προτάσεις/λύσεις που έχουν να κάνουν κυρίως με συμβουλές για εξωσχολικά διαβάσματα λογοτεχνικών βιβλίων, παραγνωρίζοντας και πάλι την πολύ βασική προϋπόθεση του ανάλογου οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος που θα ευνοήσει και θα αναπτύξει μια τέτοια επιθυμία, στάση και δυνατότητα από το/τη μαθητή/τρια. Εντοπίζουμε, με άλλη μορφή, την παραγνώριση των δομών που συντηρούν τις κοινωνικές ανισότητες μέσω των σχολικών πρακτικών από τα δρώντα-υποκείμενα, με το να προτείνεται από το σχολείο το

εξωσχολικό διάβασμα, το οποίο αποτελεί την πιο έκδηλη ίσως μορφή των πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και ομάδες, ως μέτρο για τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών που προέρχονται από τα πιο στερημένα περιβάλλοντα.

Παρόλα αυτά, πρόταση μπορεί να θεωρηθεί ο λόγος της Σ., όταν αναγνωρίζει ότι μέσω της αξιολόγησης με κριτήριο την επίσημη γλώσσα σε αντιπαράθεση με τη φυσική γλώσσα των μαθητών/τριών το σχολείο επιτελεί κατά βάση μια σειρά κοινωνικών επιλογών, αλλά «εδώ είναι ένα θέμα, εάν το αποδέχεσαι έτσι ή κατεβαίνεις και διατυπώνεις απλά και προσαρμόζεις τη γλώσσα, για να τον τραβάς το μαθητή προς τα πάνω, είναι ένα ζήτημα...». Με τον συγκεκριμένο προβληματισμό η Σ. κάνει τη διαφορά υπό την έννοια ότι αν και κατανοεί και παραδέχεται το συντηρητικό ρόλο του σχολείου, εντούτοις, αναζητά και προτείνει μια λύση που έχει σημείο αναφοράς τον εκπαιδευτικό. Βέβαια, τονίζει ότι «δε θέλω να ενοχοποιήσω μόνο το δάσκαλο», τον οποίο θεωρεί «σημαντικό παράγοντα» αλλαγής αν λειτουργεί «σαν επιστήμονας, να μπορεί να αναλύει, να ξέρει που βρίσκεται, να ξέρει τι πρέπει να δώσει» στα παιδιά από έρχονται στο σχολείο χωρίς τα γλωσσικά εφόδια που σιωπηρά απαιτεί ο σχολικός θεσμός. Με μια προσεκτική ματιά στο λόγο της εισπράττουμε τη διαμορφωμένη αντίληψη και στάση που φαίνεται να πηγάζει από την κριτική συνειδητοποίηση ότι «όταν ο εκπαιδευτικός το αγνοεί, πραγματικά κάνει πολύ μεγάλη ζημιά και αναπαράγει αυτή την ανισότητα πια, όχι απλά την ανισότητα, την καθυστέρηση του παιδιού. Θεωρεί ότι φταίει κάτι άλλο, συνεχίζει να μιλάει το ίδιο, δεν καταλαβαίνει ότι είναι ζήτημα ενός κώδικα και μιας επικοινωνίας, κάνει ζημιά στο παιδί. Δηλαδή, εδώ δεν είναι ότι απλά διατηρείται μια κατάσταση, κάνεις ζημιά όταν δεν το βοηθάς το παιδί, γιατί το παιδί για πάντα χάνει την επαφή του πια».

Ο λόγος που ερμηνεύουμε τη στάση της συναδέλφου ως *κριτική συνειδητοποίηση* έχει να κάνει με το γεγονός ότι η σε βάθος κατανόηση από τη μεριά της του ρόλου της γλώσσας, όχι μόνο δεν την οδήγησε στην παραίτηση αλλά της έδωσε το έναυσμα για να προτείνει συγκεκριμένη δράση, κάτι που αποτελεί και το βασικό χαρακτηριστικό του κριτικού εκπαιδευτικού (Freire, 1970). Κι, αυτό γιατί η ανάπτυξη μιας επιστημονικής γνώσης των δομών δίνει στο άτομο ένα επιπλέον μέσο για να δράσει πάνω στις δομές μέσω των δομών, άρα να άγεται λιγότερο από τις δομές και συνεπώς να συγκροτείται περισσότερο ως πιο υπεύθυνο, πιο απελευθερωμένο υποκείμενο (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ.42).

Φτάνοντας προς το τέλος της ανάλυσης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση, θεωρούμε απαραίτητο να σχολιάσουμε επιπλέον κάποιες διαστάσεις των γενικών χαρακτηριστικών του δείγματος στις συνεντεύξεις. Έτσι, ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σε αυτή την εργασία, η κατανομή του δείγματος δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα αποδίδονταν στο έμφυλο, παρόλο που οι μελέτες δείχνουν ότι μπορεί να υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις τους που να ερμηνεύονται υπό αυτή την έννοια (Φρειδερίκου & Φολερού, 1991). Επίσης, από τη βιβλιογραφία στοιχειοθετείται η διαφοροποίηση των αντιλήψεων ανάλογα με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, εφόσον με το πέρασμα της ηλικίας του/της εκπαιδευτικού παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση συντηρητισμού σε πολλούς τομείς, όπως η πίστη στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών/τριών έναντι των κοινωνικών παραγόντων (Ξωχέλλης, 2000, σσ. 62-66). Ωστόσο, επειδή τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην έρευνα μας εμφανίζουν ομοιογένεια, είναι δύσκολο να ερμηνεύσουμε τις συντηρητικές αντιλήψεις τους σε αυτή τη βάση.

Σημαντική διάσταση μπορεί να είναι η κοινωνική κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μελετήσουμε αν οι αντιλήψεις τους διαμορφώνονται με βάση αυτό το κριτήριο ή όχι, λόγω της ισχυρής συνέχειας των έξεων και των αντικειμενικών δομών του πεδίου, όπως το εισηγούμαστε σε αυτή την εργασία. Ωστόσο, με κριτήρια κοινωνικής διαφοροποίησης το επάγγελμα και την εκπαίδευση των γονέων των εκπαιδευτικών, τυπικά κριτήρια στις περισσότερες ελληνικές έρευνες⁶², το δείγμα μας, επίσης, εμφανίζει ομοιογένεια, οπότε μια τέτοια ερμηνεία ενέχει τον κίνδυνο να είναι μονομερής. Όμως, σε αντίθεση με το φύλο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, το επίπεδο εκπαίδευσής τους φαίνεται να επηρεάζει και να τροποποιεί τις αντιλήψεις τους. Έχοντας ήδη σχολιάσει διεξοδικά το λόγο της Σ., ο οποίος διαφοροποιείται αισθητά από τους υπόλοιπους, αν ανατρέξουμε στον πίνακα των χαρακτηριστικών, διαπιστώνουμε ότι οι σπουδές της και μάλιστα σε επίπεδο διδακτορικού στην Κοινωνιολογία φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά.

⁶² Ενδεικτικά:

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή*. Αθήνα: Θεμέλιο

Για το λόγο αυτό αφήσαμε την τελευταία παρατήρηση να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι έξι από τους επτά συμμετέχοντες δε χρησιμοποιούν επιστημονικούς όρους στις τοποθετήσεις τους - πολιτισμικό, γλωσσικό, οικονομικό κεφάλαιο - παρόλο που τους περιγράφουν ξεκάθαρα, ως το αποτέλεσμα της εμπειρικής παρατήρησης, δεδομένων των χρόνων υπηρεσίας των συμμετεχόντων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου ο/η συνάδελφος που χρησιμοποιεί τον όρο «μορφωτικό κεφάλαιο», διευκρινίζει ότι απλώς τον θυμάται «γιατί είχα μάθει δυο θεωρίες, μια του μορφωτικού κεφαλαίου και μια άλλη θεωρία της αναπαραγωγής από όλο αυτό το βιβλίο» του μαθήματος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο, χωρίς όμως να μπορεί να τις αναπτύξει περαιτέρω γιατί «δεν είχα διαβάσει και...». Έτσι μπαίνει στη συζήτηση το θεμελιώδες θέμα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θέμα που θα σχολιαστεί στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας με τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

6. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Προβληματισμοί που μπορεί να γίνουν προτάσεις

*Η φωνή θέτει τα όρια αυτού που μπορεί
να είναι ένα θεμιτό μήνυμα.*

*Η δημιουργία μηνύματος πέρα απ' αυτά τα όρια
σημαίνει αλλαγή φωνής...*

B. Bernstein⁶³

Ο στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τη σχέση της γλώσσας των μαθητών/τριών με τη σχολική επίδοση και τη σύνδεσή της με το συντηρητικό και αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την τοποθέτησή μας στο θεωρητικό πλαίσιο διαφάνηκε ότι η κατανόηση και η ικανότητα χρήσης της επίσημης σχολικής γλώσσας από το παιδί αποτελούν τον κατεξοχήν παράγοντα που καθορίζει την κρίση των δασκάλων ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Ωστόσο, η γλώσσα, όντας το βασικό σχολικό κριτήριο αξιολόγησης, δεν αποκτιέται στο σχολείο αλλά αποτελεί το προϊόν του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού. Ως εκ τούτου, «ανάμεσα στα μορφωτικά εμπόδια τα πιο μεγάλα και τα πιο επίβουλα είναι εκείνα που οφείλονται στη γλώσσα που μιλιέται στην οικογένεια» στις περιπτώσεις εκείνες όπου η οικογενειακή και η σχολική γλώσσα δε συμπίπτουν (Bourdieu, 1985, σ. 365).

Έτσι προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε, να συλλάβουμε και να παρουσιάσουμε τις αντιφάσεις των λόγων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, στη ρίζα των οποίων μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις απαρχές εκείνων των καθορισμών του σχολικού πεδίου, οι οποίοι οδηγούν τους κύριους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος στην αγνόηση ή/και στην παραγνώριση «της κεκαλυμμένης σχέσης που υπάρχει μεταξύ της σχολικής ικανότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς⁶⁴» (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ.35). Η στοχοθεσία της εργασίας κατευθυνόταν στη συγκεκριμένη διάσταση καθώς έχει καταδειχτεί ότι σε ένα μεγάλο βαθμό η συντηρητική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου επιτελείται ακριβώς μέσω αυτής της αγνόησης ή/και της παραγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς των άνισων αφετηριών των μαθητών/τριών (Bourdieu & Passeron, 1990).

⁶³ Στο Bernstein (1991, σ. 184)

⁶⁴ Απλώς υπενθυμίζουμε ότι σημαντικό μέρος αυτής της πολιτισμικής κληρονομιάς αποτελεί το γλωσσικό κεφάλαιο, τη σχέση του οποίου με τη σχολική επίδοση μελετούμε στη συγκεκριμένη εργασία.

Όμως, σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας, δε σκοπεύουμε, εν είδει σύνοψης και με την αναγκαία επανάληψη που ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί, να αναπαράγουμε όσα προηγήθηκαν, αλλά να τοποθετηθούμε κριτικά στο ζήτημα που μελετήσαμε και να αναδείξουμε τους προβληματισμούς που προκαλούν τα πορίσματα της έρευνας. Το βασικό, λοιπόν, συμπέρασμα από την ανάλυση των δεδομένων μας οδηγεί στην παρατήρηση ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς το εξεταζόμενο θέμα, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, παραπέμπουν σε έναν συντηρητικό και αναπαραγωγικό λόγο και πράξη, παράγωγα της πρακτικής αίσθησης, των προδιαθέσεων, των έξεων, του ατομικού και συλλογικού habitus των υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διατυπώθηκαν στις θεωρητικές παραδοχές της εργασίας. Ταυτόχρονα, επειδή η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Apple (2010), είναι αποτέλεσμα αντιφάσεων αλλά και πηγή νέων αντιφάσεων και επειδή η έννοια της ικανότητας των δασκάλων προσδιορίζεται από τον επιτυχή ή ανεπιτυχή αγώνα που κάνει κάποιος/α για να κερδίσει τον έλεγχο στο χώρο της εργασίας του/της και στο περιεχόμενο της δουλειάς του/της (σσ. 221-251), ο λόγος των δύο από τους επτά εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις παρουσιάζεται σε ορισμένα σημεία κριτικός και κατ' επέκταση ικανός να διεισδύει στο πρόβλημα αναζητώντας μια κάποια λύση.

Έτσι, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αποφαινόμενοι ότι για τα παιδιά που προέρχονται από ενδεή κοινωνικά περιβάλλοντα «αν δεν αντιληφθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε ποια φάση βρίσκεται το παιδάκι και δεν του ρίξει τη γέφυρα για να το τραβήξει, ναι, το παιδί θα μείνει πίσω, μόνο του δεν μπορεί κατά τη γνώμη μου, δεν μπορεί, εγώ δηλαδή σε αυτό είμαι απόλυτα σίγουρη». Κάτι τέτοιο όμως «...χρειάζεται μια συνολική αλλαγή της κουλτούρας, του θεσμού, του τρόπου δουλειάς μες την τάξη...». Επιπλέον αντιλαμβάνονται ότι όλα αυτά κυρίως προϋποθέτουν μια διαφορετική κατάρτιση εκπαιδευτικών, καθώς η υπάρχουσα «...δεν είναι επαρκής... σε κανένα επίπεδο (...) ακόμα και μέχρι πρόσφατα, ακόμα και στα σεμινάρια που γίνονται σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία (...) δηλαδή ειλικρινά, έχοντας την εμπειρία τώρα των νέων προγραμμάτων σπουδών, αυτό που κατάλαβα είναι ότι κάθε συντονιστής κάνει το δικό του και είναι..., κρατάνε όλοι από ένα κομματάκι του πάζλ αλλά δεν ξέρουν ακριβώς τι θα συνθέσουν». Και φαίνεται να συμβαίνουν αυτά γιατί, όπως παρατηρούν οι Aronowitz & Giroux (2010), προς το παρόν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στα δημόσια σχολεία κάτω από οργανωτικούς περιορισμούς και ιδεολογικές συνθήκες που τους αφήνουν ελάχιστο χώρο για κριτικές αναζητήσεις (σ. 186), οι οποίες θα πυροδοτούσαν κριτικά ερωτήματα για τα τρέχοντα αλλά και τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα, κατά τον Apple (2010), τις ορατές και

αόρατες παιδαγωγικές, κατά τον Bernstein (1991). Συμπληρωτικά, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι ο δάσκαλος, για μπορέσει να συλλάβει τη σχέση του παιδιού με τη γλώσσα στην ολότητά της και τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αποσιωπά, φυσιοποιεί και νομιμοποιεί αυτή τη σχέση, την οικεία μόνο σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις, πρέπει να είναι «επιστήμονας και τότε ως επιστήμονας θα παρενέβαινε». Όλα αυτά, όμως, «αν εκεί γινόταν μια πολύ σημαντική δουλειά στα πανεπιστήμια και αν επιμορφωνόταν πάνω σε αυτό ο εκπαιδευτικός».

Οι συγκεκριμένες τοποθετήσεις, τη διαφοροποίηση των οποίων αποδώσαμε στις σπουδές των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, δημιουργούν έναν προβληματισμό που σχετίζεται με το είδος και την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα μεγάλα ζητήματα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, δεδομένης της υπόθεσης/παραδοχής ότι το εφόδιο «της επιστημονικής γνώσης των δομών δίνει στο άτομο ένα επιπλέον μέσο για να δράσει πάνω στις δομές μέσω των δομών» (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ.42). Κι αυτό γιατί συμβάλλει στη συγκρότηση υποκειμένων ικανών να αναγνωρίζουν και να κατανοούν την «αρχή των μηχανισμών που είναι υπεύθυνοι για την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και για την αναπαραγωγή των νοητικών δομών» (ό.π., σ.38). Είναι μια γνώση απαραίτητη, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να σταθούν κριτικά και κατ' επέκταση αναστοχαστικά απέναντι στην πορεία που έχουν διαγράψει ως εδώ, στη θέση που καταλαμβάνουν στο σχολικό πεδίο, στους καθορισμούς που επέβαλαν αυτή και όχι την άλλη τροχιά, στην «επιλογή» τους να ασκήσουν με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο το συγκεκριμένο επάγγελμα, το επιφορτισμένο με πολλαπλούς ρόλους και κυρίως αυτόν της εγχάραξης διαθέσεων που «ευνοούν τους ήδη ευνοημένους». Γιατί, όπως επιχειρηματολογεί παρόμοια ο Apple (2010), μια γλώσσα δυνατότητας δε μπορεί παρά να θεμελιώνεται σε μια αίσθηση της ατομικής και συλλογικής ιστορίας, συνεπώς, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να συλλάβουν εκ νέου το παρελθόν ώστε να διακρίνουν πιο καθαρά ό,τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα αναλυτικά προγράμματα, στους μαθητές, στους δασκάλους (σσ. 221-251).

Μιλώντας πιο στοχευμένα, ζούμε σε μια εποχή όπου η ποιότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ένα ζητούμενο, το οποίο οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών του δυτικού κόσμου προσπαθούν να συλλάβουν, να περιγράψουν και να ορίσουν μέσω ποσοτικών κυρίως δεικτών ή/και ποσοτικοποιημένων ποιοτικών. Είναι κριτήρια και δείκτες που δίνουν έμφαση σε παράγοντες σχετικούς με την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, την αύξηση στις προσλήψεις εκπαιδευτικού

προσωπικού, τις ώρες μελέτης των μαθητών/τριών, το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων, το πλήθος των βιβλίων στο σχολείο αλλά και στο σπίτι, τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και το κοινωνικό και οικονομικό υπόστρωμα της οικογένειας (Σοφιανοπούλου, 2011). Ωστόσο, το διακύβευμα εδώ συνίσταται στο «πώς» ερμηνεύονται όλες αυτές οι μετρήσεις. Αναρωτιόμαστε για την επιστήμη που δίνει τα εργαλεία της ανάλυσης αλλά και για το βάθος της ανάλυσης που επιδιώκουν πραγματικά να φτάσουν οι φορείς που διαχειρίζονται τα εν λόγω δεδομένα, προκειμένου να προτείνουν τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα συνέβαλε στη μείωση των ανισοτήτων στο σχολείο ως προς την κληρονομημένη γλώσσα και κουλτούρα (Macedo, 2010). Κι αυτό γιατί η πολιτική βούληση για ίσες ευκαιρίες ως προς την εκπαίδευση δεν μπορεί «να τα βγάλει πέρα με τις πραγματικές ανισότητες ακόμα κι όταν οπλίζεται με όλα τα θεσμικά και οικονομικά μέσα», εφόσον λείπει μια ορθολογική παιδαγωγική που θα στόχευε με κάθε μέσο «να εξουδετερώσει μεθοδικά και συνεχώς, από το Νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο, τη δράση των κοινωνικών παραγόντων της πολιτισμικής ανισότητας» (Bourdieu & Passeron, 1996, σ. 150).

Σε αυτό το σημείο εντοπίζουμε τη συνεισφορά της παρούσας εργασίας, καθώς αναδεικνύει ένα θέμα το οποίο, αν και έχει μελετηθεί εκτενώς τις τελευταίες πέντε δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί, ακόμα κι όταν το περιγράφουν, φαίνεται να μη συνειδητοποιούν τις ποικίλες διαστάσεις του και τις βαθιές επιπτώσεις που επιφέρει στη μάθηση των παιδιών. Από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε έντονα η αγνόηση και η παραγνώριση της αλληλοδιαπλοκής του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση και την περαιτέρω σύνδεση με τους κοινωνικοοικονομικούς προσδιορισμούς που η όποια επίδοση ενέχει. Είναι η εκ νέου, σύγχρονη επιβεβαίωση όσων έχει ήδη καταγγείλει ο Bernstein (1991), όταν μας λέει ότι ο σχολικός θεσμός παραγκωνίζει τη θεσμική και πολιτισμική βιογραφία του παιδιού ώστε όλα με ένα μαγικό τρόπο να εμφανίζονται από-κοινωνικοποιημένα και να ερμηνεύονται με α-κοινωνιολογικές θεωρίες (σ.120), την ώρα που έχει καταδειχτεί ότι για τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από τα λιγότερο προνομιούχα στρώματα, το σχολείο «παραμένει η μια και μοναδική οδός πρόσβασης στην κουλτούρα, και αυτό συμβαίνει σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης» (Bourdieu & Passeron, 1996, σ. 74). Συνεπώς, αν το σχολείο δεν καθιέρωνε με το να αγνοεί και μέσω των εκπαιδευτικών τις αρχικές ανισότητες στο ζήτημα της κουλτούρας, θα αποκάλυπτε τον απελευθερωτικό και μετασχηματιστικό ρόλο του, όπως έχει περιγραφεί από τους μεγάλους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής (Apple, 2010). Βέβαια, κάτι τέτοιο θα απαιτούσε «μια θεμελιώδη αλλαγή στην εκπαίδευση των δασκάλων» (Bernstein, 1991,

σ.134), γεγονός που δεν «επιτρέπεται» να συμβεί για λόγους που έχουν αδρομερώς διαφανεί στο θεωρητικό πλαίσιο αλλά δεν είναι της παρούσας εργασίας η περαιτέρω ανάπτυξή τους. Στο κομμάτι, ωστόσο, που μας αφορά, θεωρούμε ότι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει πάλι και επιβεβαιώνεται ότι, παρά την αποδεδειγμένη απελευθερωτική και μετασχηματιστική επίδραση που μπορεί να έχουν τα πορίσματα των κοινωνιολογικών ερευνών στην εκπαίδευση, εντούτοις, «ένα μέρος της κοινωνιολογικής γνώσης δεν έχει διαχυθεί, δε διαχέεται και, ακόμη χειρότερα, σε μεγάλο βαθμό, αγνοείται συνειδητά και μεθοδευμένα» (Παναγιωτόπουλος, 2011, σ. 66), μεθόδευση που φαίνεται να συμβαδίζει με τις επιταγές των κανόνων της αγοράς στην εκπαίδευση (Μουζέλης, 2005).

Φτάνοντας στο τέλος της εργασίας και έχοντας όλον αυτό τον προβληματισμό κατά νου, προτείνουμε το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μεγαλύτερης, γενικεύσιμης και ακριβέστερης έρευνας, προκειμένου να μελετηθούν εις βάθος οι στάσεις και οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη σχέση της γλώσσας με τη σχολική επίδοση αλλά και να συσχετιστούν με την ουσιαστική κατάρτιση σε θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο στις προπτυχιακές σπουδές των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και στα παρεχόμενα υποστηρικτικά προγράμματα επιμόρφωσης στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία. Και αυτό γιατί η κοινωνιολογική γνώση αυτή καθαυτή μπορεί να λειτουργεί απελευθερωτικά, όταν αποκαλύπτει τη λειτουργία των δομών του κοινωνικού κόσμου, δομές που χωρίς αυτή τη γνώση μοιάζουν να διέπονται από αμετάβλητους νόμους. Η, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια του κοινωνιολόγου που συνέβαλε καθοριστικά στην επιλογή μας να εκπονήσουμε αυτή την εργασία, «...ένας νόμος που τον αγνοούμε είναι φύση, μοίρα, ένας νόμος που τον γνωρίζουμε εμφανίζεται ως δυνατότητα μιας ελευθερίας (Παναγιωτόπουλος, 1996, σ.42). Δυνατότητα ιδιαίτερα απαραίτητη σήμερα, την εποχή της νεοφιλελεύθερης επίθεσης στην εκπαίδευση η οποία παίρνει τη μορφή της *ημιμόρφωσης*⁶⁵, μια μορφή αμάθειας όπου το επιδιωκόμενο φαίνεται να είναι ο διανοητικός ακρωτηριασμός των υποκειμένων, ώστε να καταστούν ανίκανα για κριτική ανάλυση της πραγματικότητας που τα περιβάλλει. Τώρα, λοιπόν, στην εποχή που δεν ξέρουμε ακόμα πώς να την ονομάσουμε⁶⁶ και που όλα

⁶⁵ Ο όρος εισάγεται από τον Theodor Adorno, κριτικού κοινωνικού θεωρητικού της Σχολής της Φρανκφούρτης. Σύμφωνα με τον ίδιο η ημιμόρφωση είναι η προσωποποίηση της έχθρας απέναντι στη μόρφωση, είναι αμυντική και αποφεύγει τις ψηλαφίσεις που θα μπορούσαν να φέρουν στην επιφάνεια κάτι από το αμφισβητούμενο ποιόν της (Adorno, 1989).

⁶⁶ Πολύ χαρακτηριστικά ο Kincheloe (2011) ονομάζει την εποχή που διανύουμε «αβάπτιστο» κόσμο και αναρωτιέται αν θα μπορούσε να λέγεται «Κόσμος μετά την 11^η Σεπτεμβρίου», «Μεταμοντέρνα συνθήκη», «Υπερπραγματικότητα» κ.ά. (σ. 245) στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ. 227-277). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

δείχνουν ότι η εκπαίδευση καλείται, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να εξυπηρετήσει τους μηχανισμούς της διείσδυσης των επιταγών της παγκόσμιας αγοράς σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, η ανάγκη μιας νέας μορφής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εστιασμένης στην κατανόηση της συγκρότησης του υποκειμένου και στη σχέση του με αυτόν τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, κρίνεται επιτακτική. (McLaren, 2011).

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανθογαλίδου, Θ. (1990). *Κοινωνική Κριτική και Ιδεολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική

Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδύοντας τους Παιδαγωγούς. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 221-251). Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S.& Giroux, H. (2010). Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 189-220). Αθήνα: Gutenberg.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (Α. Αλεξανδροπούλου, μτφρ.). Αθήνα : Gutenberg.

Bernstein, B. (1985). Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 433-468). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bernstein, B. (1985). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 393-432). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bernstein, B. (1991). Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης. Στο: Ι. Σολομών, (Επιμ.) *B.Bernstein Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι., Γιαγκάζογλου, Σ. & Βαβουράκη, Α. (2008). Ποιότητα και Εκπαίδευση: Σύνοψη της μελέτης, συμπεράσματα και προτάσεις. Στο: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 537- 602). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-387). Αθήνα: Παπαζήσης.

Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* Ν. Παναγιωτόπουλος, Εισαγωγή, (Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη, μτφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. (Κ. Καψαμπέλη, μτφρ.). Αθήνα : Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (2000). Πρακτικοί Λόγοι για τη θεωρία της δράσης. (Ρ. Τουτουτζή, μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P. (2009). Η Διάκριση. (Κ. Καψαμπέλη, μτφρ.). Αθήνα: Πατάκη.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Σ. Αργύρη, μτφρ.). Αθήνα : Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ., Φιλοπούλου Μάνια, μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο Α. Γκότοβος, Γ., Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 105-116). Αθήνα: Gutenberg.

Γκρο, Φ. (2007). *Μισέλ Φουκώ*. (Α. Κλαμπατσέα, μτφρ.). Αθήνα: Νήσος.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (Α. Ραυτοπούλου, μτφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Giroux, H. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg

Θάνος Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα (2001-2009). *Κοινωνικές Επιστήμες*. (Ν. Παναγιωτόπουλος, διευθ.), 1, σσ.124-172.

Isambert-Jamati, V. (1976). Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα. Στο: Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 493-518). Αθήνα: Παπαζήσης.

Καΐλα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καΐλα, Μ., Θεοδοροπούλου, Ε. (1999). *Ο εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατσίλλης, Ι., Σπινθουράκη, Ι.Α. (2004). Παράγοντες και διαδικασία της σχολικής επίδοσης στη γλώσσα: μια διαχρονική μελέτη. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε. *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

Κύρτσης, Α. (1995). Ίχνη μιας θεωρίας της εγκλωβισμένης δράσης. Στο: Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, *Pierre Bourdieu Κοινωνιολογία της Παιδείας* (96-112). Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Macedo, D. (2010). Η Παιδεία της Αποβλάκωσης: Η Παιδαγωγική των μεγάλων Ψεμάτων. Στο: Π. Γούναρη, Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική* (σσ. 436-476). Αθήνα: Gutenberg.

Ματθαίου, Δ. (2009). Χαμένοι στη μετάφραση: εννοιολογικές, ιδεολογικές και πολιτικές ερμηνείες της ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Α. Πέτρου (Επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 21-28). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής συνέντευξης*. (Ε. Δημητρίου, μτφ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο σχολείο. Στο: Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των βαθμών και των εξετάσεων στο σχολείο: επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα* (σσ. 28-33). Αθήνα: Γρηγόρης

McLaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (σσ. 279-319). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας, Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*. (Ν. Ρώντα, μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπασλής, Ι.Ν. (1988). *Κοινωνική-γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία

Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, Κοινωνία και Αγορά: στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Ν. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ.51-60). Αθήνα: Σαββάλας.

Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Ν. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς* (σσ.135-149). Αθήνα: Σαββάλας.

Μυλωνάς, Θ., Δημητριάδη, Α. (1999). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 385-408). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Gutenberg.

Neave, G. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*. (Μ. Δεληγιάννη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξωγέλλης, Π. (2000). *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1996). Εισαγωγή του μεταφραστή (σσ. 17-43). Στο: P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. (Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, μτφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2008). Marginalia: σημειώσεις πάνω στη μέθοδο. στο Ν. Παναγιωτόπουλος (διευθ.), *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ.631-658). Αθήνα: Πολυτρόπον-ΕΚΚΕ-ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (διευθ.), *Η απομάγευση του κόσμου* (σσ. 37-74). Αθήνα: Πολύτροπον-ΕΚΚΕ- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). Για μια Realpolitik του κοινωνιολογικού Λόγου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 53-58.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. *Ο Πολίτης*, 44, 46-51.

Παπαναστασίου, Κ. (2009). Τα αποτελέσματα της Κύπρου σε διεθνείς έρευνες. Στο: Α. Πέτρου (επιμ.), *Ποιότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 47- 67). Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέων.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης Ε. & Γιαβρίμης Π. (2005). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2, 2010, από http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2000)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στυλιανούδη, Λ. (2002). Η θεραπευτική διάσταση της συνέντευξης. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 107, 83- 94.

Saussure, F.de. (1979). *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*. (Φ. Δ. Αποστολόπουλος, μτφρ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Σοφianoπούλου, Χ. (2011). *Ανάλυση της εκπαιδευτικής επίδοσης*. Αθήνα: Παπαζήσης

Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. (Ζ. Σαρίκας, μτφρ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (1990). *Η τάξη του Λόγου*. (Μ. Χρηστίδης, μτφρ.). Αθήνα: Ηριδανός.

Φουκώ, Μ. (2008). *Οι λέξεις και τα πράγματα*. (Κ. Παπαγιώργης, μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Φουκώ, Μ. (2011). *Επιτήρηση και τιμωρία η γέννηση της φυλακής*. (Τ. Μπέτζελος, μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρειδερίκου, Α. & Φολερού-Τσερούλη, Φ., (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Θ. Γέρου, μτφρ.). Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Ξενόγλωσση

Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Becker, H.S. (1952). The Career of Chicago Public Schoolteacher. In: *The American Journal of Sociology*, Vol 57, No 5, pp. 470-477.

Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In: *Class, Codes and Control*, Vol I. London: Routledge.

Boehlert, M. (2005). Self-fulfilling prophecy. In: S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Bourdieu, P. (2002). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (2004). *Science of science and Reflexivity*. Cambridge: Polity Press.

Brophy, J.E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. In: *Journal of Educational Psychology* 75(3), 631-661.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.

Cooper, H. M. (2000). Pygmalion grows up. In: P. K. Smith, & A.D. Pellegrini. *Psychology*

of Education: major themes (pp. 338-364). London: Routledgefalmer.

Cooper, H. & Good, T. (1984). *Pygmalion Grows Up*. New York, NY: Longman.

Garcia, G.E. & Pearson, P.D. (1994). Assessment and Diversity. In: *Review of Research in Education*, Vol. 20, pp. 337-391.

Harris, V.J. (1993). Literature-Based Approaches to Reading Instruction. In: *Review of Research in Education*, Vol. 19, pp. 269-297.

Maton, K. (2000) Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge, *Linguistics & Education* 11 (1), 79-98.

Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (eds). (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basil Bernstein*. London, Routledge.

Pintrich, R.P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. In: *International Journal of Education Research* 31, 459-470.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (2000). Teacher expectations for the disadvantaged. In P., K.Smith, and A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: major themes* (pp. 286-291). London: Routledgefalmer.

Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2010). The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement. In: *The Teaching of English as a Foreign Language. English Language Teaching*, Ανακτήθηκε Ιούνιος 12, 2010, από

<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/5347/4920>

Turner, J. C. and Patrick, H. 2004. Motivational Influences on Student Participation in Classroom Learning Activities. In: *Teachers College Record* 106(9), 1759-1785.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

A1. Ερωτηματολόγιο μαθητών

(* με κόκκινους χαρακτήρες αναφέρεται και εξηγείται η βαθμολογία του τεστ).

Ημερομηνία: _____

Σχολείο: _____

Τάξη: _____

Τμήμα: _____

Αγαπητέ μαθητή/τρια

Η συμπλήρωση του παρακάτω τεστ γίνεται ανώνυμα και δεν θα έχει καμιά επίπτωση στη βαθμολογία σου, δηλαδή δεν θα επηρεάσει με κανένα τρόπο τη γνώμη και την κρίση του δασκάλου ή της δασκάλας σου.

Επιπλέον, αν για κάποιο λόγο δεν θέλεις να απαντήσεις, είσαι ελεύθερος/η να το πεις και να μη συμμετέχεις.

Όμως, από τη στιγμή που αποφασίζεις να το συμπληρώσεις είναι σημαντικό να απαντήσεις όσο πιο προσεκτικά μπορείς.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου

Οι ερωτήσεις Α έως και Η βαθμολογούνται με 40/100

Μέρος Α

A. Τι δηλώνουν οι υπογραμμισμένες λέξεις στις παρακάτω προτάσεις; (τόπο, αιτία, χρόνο, τρόπο)

5

0. Φύγε από δω.

Τόπο

1. Θα σε πάω μέχρι τη γωνία.

2. Θα βρεθούμε κατά το απόγευμα.

3. Πέθανε από πνευμονία.

4. Με δυσκολία τα κατάφερε.

5. Δεν έχω μάθει τίποτα ως τώρα.

.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

B. Υπογράμμισε τη λέξη που δεν ανήκει στην ίδια οικογένεια λέξεων με τις υπόλοιπες:

5

0. στερεώνω, στέρεος, στερέωμα, στέρηση, στεριά, στεριανός

1. κοφτερός, κοπή, κόψιμο, χαρτοκόπτης, κόπωση, κόβω

2. βίος, βιώνω, βιοτικός, βιολογία, βιολί, βιοτεχνία

3. τοπίο, τοποθεσία, τόπι, τοπικισμός, τοπογράφος, ξερότοπος

4. ταμείο, ταμίας, τάμα, αποταμίευση, ταμιευτήριο, ταμειακός

5. οικονομία, αποικία, απεικόνιση, εξοικονόμηση, μέτοικος, κατοικία

Γ. Σημείωσε δίπλα σε κάθε πρόταση Κυριολεξία (όταν η λέξη χρησιμοποιείται με την αρχική της σημασία) **ή Μεταφορά** (όταν η λέξη χρησιμοποιείται με νόημα διαφορετικό από το αρχικό).

5

0. Έκοψε το δάχτυλό του με το μαχαίρι.

κυριολεξία

1. Από τον καημό του έχει λιώσει.

2. Κόψε δρόμο από το μονοπάτι

3. Τα κεριά έλιωσαν από τη ζέστη.

4. Η βιβλιοθήκη ξεχειλίζει από βιβλία.

5. Έχουν πάρει τα μυαλά τους αέρα.

.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

Δ. Αντιστοίχισε τις φράσεις που έχουν το ίδιο νόημα:

2

- | | |
|---|---|
| Θα ανοίξω τραπεζικό λογαριασμό. | • Δημιουργώ προοπτικές, χαράσσω νέα πορεία. |
| Ανοιξε την πόρτα. | • Δίνω βάση, προσέχω. |
| Ανοιξε τα αυτιά σου, μη σου ξεφύγει τίποτα. | • Απελευθερώνω το πέρασμα. |
| Η ανακάλυψη αυτή θα ανοίξει νέους δρόμους στην επιστήμη | • Ξεκινώ συναλλαγές, μπορώ να κάνω ανάληψη ή κατάθεση χρημάτων. |

Ε. Βρες τα συνώνυμα (που έχουν την ίδια σημασία) στις παρακάτω λέξεις. Γράψε όσα περισσότερα μπορείς:

5

Λέξεις	Συνώνυμα	
δημιουργώ:	φτιάχνω, κατασκευάζω, επινοώ	
προκαλώ:	<input type="text"/>
ανησυχία:	<input type="text"/>
λύπη:	<input type="text"/>
βέβαια:	<input type="text"/>
σημαντικός:	<input type="text"/>

ΣΤ. Βρες τα αντίθετα (αντίθετα) στις παρακάτω λέξεις. Γράψε όσα περισσότερα μπορείς:

5

Λέξεις	Αντίθετα	
λιγοστός:	πολύς, άφθονος, μπόλικος	
ευχάριστα:	<input type="text"/>
επιεικής:	<input type="text"/>
γνώση:	<input type="text"/>
ενδιαφέρον:	<input type="text"/>
υγιεινός:	<input type="text"/>

Z. Συμπλήρωσε τα κενά με την κατάλληλη λέξη (από τις τρεις που βρίσκονται στην παρένθεση) :

5

0. Το περιβάλλον επιβαρύνθηκε από την τουριστική ανάπτυξη τις περιοχής. (υποβάθμιση, ανάπτυξη, αναβάθμιση)
1. Τα απόβλητα του εργαστασίου _____ τη θαλάσσια περιοχή. (απαλύνουν, καθαρίζουν, μολύνουν)
2. Οι νόμοι προβλέπουν αυστηρές ποινές για τις _____. (επιβάτες, παραβάτες, αναβάτες)
3. Ο έμπειρος οδηγός απέφυγε την _____ με το φορτηγό. (σύγκρουση, απόκρουση, σύγκριση)
4. _____ το συμβούλιο για να αποφασίσουν τι θα γίνει με το θέμα. (ανακάλεσαν, συνάντησαν, συγκάλεσαν)
5. Κρατηθείτε από τις _____. Αν θέλετε να κατεβείτε πατήστε το κουμπί. (χειρολαβές, απολαβές, αναβολές)

H. Βρες ακόμα πέντε σύνθετες λέξεις που να έχουν ως α' ή β' συνθετικό τις παρακάτω απλές λέξεις:

8 που προκύπτει από το 4+4 αφού η κάθε λέξη δίνει 0,8

Απλή λέξη

Σύνθετες λέξεις

οδός:

πάροδος

λόγος:

αντίλογος

ΜΕΡΟΣ Β΄

Θ. Διάβασε το κείμενο που ακολουθεί (αξιολογείται με 60/100).

«Στους αστερισμούς έδωσαν οι άνθρωποι από τα αρχαιότατα χρόνια ονόματα, για να τους διακρίνουν και να μπορούν να συνεννοούνται μεταξύ τους. Έπλασαν επίσης μύθους που αφορούσαν τη γέννησή τους στο στερέωμα. Άλλοι πίστεψαν στους μύθους και άλλοι χρησιμοποίησαν μόνο τα ονόματά τους, που αντιστοιχούσαν συνήθως σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα.....

Οι άνθρωποι κατασκεύασαν επίσης χάρτες του ουρανού ζωγραφίζοντας τους αστερισμούς από τα χρόνια του Αναξίμανδρου, κυρίως για τη ναυσιπλοΐα. Στα χρόνια της Αναγέννησης όμως, το 15^ο αιώνα, όταν η τυπογραφία ανακαλύφθηκε, η ανάγκη για μακρινά θαλασσινά ταξίδια αυξήθηκε και η αστρονομία εξελίχθηκε. Με τη μελέτη των αρχαίων κειμένων και με τις νέες παρατηρήσεις, η καταγραφή των αστερισμών, εκτός από το επιστημονικό ενδιαφέρον που είχε και την πρακτική εφαρμογή στη ναυσιπλοΐα, έγινε και μια πρόκληση για καλλιτεχνική δημιουργία. Στα χρόνια από το 1600 ως το 1800 σχεδιάστηκαν οι πιο θαυμαστοί ουράνιοι άτλαντες, που σήμερα βρίσκονται σε διάφορες ευρωπαϊκές βιβλιοθήκες. Σε αυτούς εργάστηκαν αστρονόμοι και χαράκτες.

Για ένα σημερινό αστρονόμο, η Κόμη της Βερενίκης είναι μια ομάδα αμυδρών αστεριών, που φαίνονται σαν νεφέλωμα, από τα οποία το λαμπρότερο αστέρι είναι τετάρτου μεγέθους. Ο αστερισμός της Κόμης της Βερενίκης έχει περισσότερους από χίλιους γαλαξίες. Το σμήνος αυτό των αστεριών απέχει από τη γη 320 εκατομμύρια έτη φωτός. Ένα μικρό μέρος του αστερισμού φωτογραφήθηκε από το τηλεσκόπιο Hubble που βρίσκεται στο διάστημα. Μπορείτε να αναζητήσετε στις σελίδες του διαδικτύου πολλές πληροφορίες για την Κόμη της Βερενίκης, με το όνομά της, BERENICES COMA.»

Διασκευή από το βιβλίο *Βασίλισσα Βερενίκη*,
της Ιωάννας Φωκά

I. Απάντησε με δικά σου λόγια στις ερωτήσεις. Αν σου χρειάζεται, μπορείς να διαβάσεις ξανά είτε ολόκληρο το κείμενο είτε κάποια σημεία του.

Για την 1+2 ερώτηση

0, αν δεν απάντησαν καθόλου

3, αν το απέδωσαν με αντιγραφή

5, αν απάντησαν με δικά τους λόγια

1. Γιατί οι άνθρωποι έδωσαν ονόματα στους αστερισμούς;

2. Για πιο λόγο κατασκευάστηκαν αρχικά οι χάρτες του ουρανού;

Για την 3+4 ερώτηση

0, αν δεν απάντησαν καθόλου

7, αν το απέδωσαν με αντιγραφή ή με ελλιπή ερμηνεία

15, αν έδωσαν πλήρη απάντηση

3. Πώς νομίζετε ότι σχετίζονται η ανάγκη για μακρινά ταξίδια με την εξέλιξη τους αστρονομίας;

4. Υποθέστε με ποιο τρόπο συνεργάζονταν ο χαράκτης με τον αστρονόμο για να κατασκευάσουν τους άτλαντες του ουρανού.

Για την 5+6 ερώτηση

0, αν δεν απάντησαν καθόλου

5, αν έδωσαν ελλιπή απάντηση

10, αν έδωσαν πλήρη απάντηση

5. Με ποια μέσα οι σύγχρονοι αστρονόμοι καταγράφουν και αποτυπώνουν τους αστερισμούς;

6. Μπορείς να διακρίνεις και να αναφέρεις τις πληροφορίες που δίνονται για την προέλευση του κειμένου;

Μέρος Γ

Εδώ δε βαθμολογείται αλλά αξιολογείται ως εξής;

Αν έχουν διαβάσει 0-5 βιβλία /ελάχιστη επαφή

6-10/ μέτρια επαφή

11-15/ ικανοποιητική επαφή με το εξωσχολικό διάβασμα

Αν θυμούνται το συγγραφέα, τότε είναι πιο συνειδητοποιημένοι αναγνώστες.

1. Σημείωσε με X ποια βιβλία από τα παρακάτω έχεις διαβάσει:

<input type="checkbox"/>	Το ημερολόγιο ενός σπασίικλα
<input type="checkbox"/>	Ο πρίγκιπας των δράκων
<input type="checkbox"/>	Τα κορίτσια προτιμούν τους τολμηρούς
<input type="checkbox"/>	Ο μυστικός κήπος
<input type="checkbox"/>	Τα γενέθλια
<input type="checkbox"/>	Ο γέρος και η θάλασσα
<input type="checkbox"/>	Το καπλάνι της βιτρίνας
<input type="checkbox"/>	Μα έχει ο έρωτας γιατρεία;
<input type="checkbox"/>	Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου
<input type="checkbox"/>	Χάρι Πότερ
<input type="checkbox"/>	Ο μικρός πρίγκιπας
<input type="checkbox"/>	Ο γύρος του κόσμου σε 80 ημέρες
<input type="checkbox"/>	Τα 39 στοιχεία
<input type="checkbox"/>	Ο Ιγνάτιος και η γάτα
<input type="checkbox"/>	Η μωβ ομπρέλα

2. Γράψε τρεις τίτλους βιβλίων που έχεις διαβάσει αλλά δε συμπεριλαμβάνονται στον παραπάνω κατάλογο.

3. Θυμάσαι τα ονόματα των συγγραφέων των βιβλίων που διαβάζεις;

Ναι

Όχι

Μερικές

φορές

4. Μπορείς να γράψεις τρία ονόματα συγγραφέων;

A2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ – ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

A2.1 ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΝΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

A2.1.1 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α1

ΠΙΝΑΚΑΣ Α1: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α1

Α/Α	Φύλο	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επίδοση Α' Μέρος	Επίδοση Β' Μέρος	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	Τελική Επίδοση	Βιβλία	Επίπεδο σπουδών
1	A	Ι.Υ.	Στρατιωτικός	32,4	23,0	5,0	3,0	5,0	2,0	3,0	4,0	4,0	6,4	3,0	3,0	0,0	7,0	10,0	0,0	55,4	5	Λύκειο/ Λύκειο
2	A	Καθηγητής	καθηγήτρια	34,4	31,0	5,0	3,0	4,0	2,0	5,0	4,0	5,0	6,4	3,0	3,0	0,0	15,0	10,0	0,0	65,4	18	ΑΕΙ/ΑΕΙ
3	K	Δ.Υ.	Λογίστρια	29,8	48,0	4,0	4,0	5,0	2,0	2,0	3,0	5,0	4,8	3,0	3,0	7,0	15,0	10,0	10,0	77,8	14	ΑΕΙ/ΤΕΙ
4	K	Πολιτικός	Δασκάλα	36,6	60,0	4,0	5,0	5,0	2,0	5,0	5,0	5,0	5,6	5,0	5,0	15,0	15,0	10,0	10,0	96,6	9	ΑΕΙ/ΑΕΙ
5	A	Μηχανικός	Δ.Υ.	28,8	30,0	5,0	3,0	5,0	2,0	4,0	4,0	5,0	0,8	3,0	3,0	7,0	7,0	10,0	0,0	58,8	5	Λύκειο/ Λύκειο
6	K	επαγγελματίας	Καθ. Αγγλ.	25,4	18,0	3,0	5,0	5,0	2,0	2,0	1,0	5,0	2,4	3,0	3,0	7,0	0,0	5,0	0,0	43,4	9	Λύκειο/ΑΕΙ
7	K	Ι.Υ.	Ελ. Επαγγελμ.	33,8	13,0	5,0	5,0	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,8	3,0	3,0	0,0	7,0	0,0	0,0	46,8	7	Λύκειο/ Λύκειο
8	A	Καθηγητής	Καθηγητής	28,6	11,0	5,0	4,0	5,0	2,0	3,0	3,0	5,0	1,6	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	5,0	39,6	5	ΑΕΙ/ΑΕΙ
9	A	Τυπογράφος	Οικιακά	31,4	6,0	5,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	5,0	6,4	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	37,4	6	Λύκειο/ Λύκειο
10	A	Υδραυλικός	Οικιακά	25,2	13,0	5,0	3,0	4,0	2,0	0,0	3,0	5,0	3,2	5,0	3,0	0,0	0,0	0,0	5,0	38,2	3	Λύκειο/ Λύκειο
11	A	Εργοδηγός	Οικιακά	33,0	21,0	5,0	4,0	5,0	2,0	4,0	4,0	5,0	4,0	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	10,0	54,0	7	Λύκειο/ Λύκειο
12	K	Δικηγόρος	Ι.Υ.	30,6	36,0	5,0	3,0	4,0	2,0	3,0	3,0	5,0	5,6	3,0	3,0	15,0	0,0	5,0	10,0	66,6	7	ΑΕΙ/ΑΕΙ
13	K	Λογιστής	Οικιακά	32,6	16,0	5,0	3,0	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	5,6	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	48,6	7	ΤΕΙ/Λύκειο
14	K	Πυροσβέστης	Ι.Υ.	32,8	16,0	5,0	4,0	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,8	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	48,8	4	Λύκειο/ Λύκειο
15	A	Ι.Υ.	Δασκάλα	30,4	30,0	5,0	5,0	4,0	2,0	4,0	5,0	5,0	6,4	3,0	3,0	7,0	7,0	5,0	5,0	66,4	13	ΑΕΙ/ΑΕΙ
16	A	Ναυτικός	Ι.Υ.	31,6	23,0	5,0	5,0	4,0	2,0	0,0	5,0	5,0	5,6	3,0	3,0	7,0	0,0	5,0	5,0	54,6	6	ΤΕΙ/Λύκειο
17	K	Δ.Υ.	Δ.Υ.	32,0	23,0	5,0	4,0	5,0	2,0	3,0	4,0	5,0	4,0	3,0	0,0	0,0	15,0	0,0	5,0	55,0	4	ΤΕΙ/ΤΕΙ
18	K	Οικοδόμος	Οικιακά	17,2	8,0	2,0	2,0	1,0	2,0	3,0	1,0	3,0	3,2	3,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	25,2	4	Γυμνάσιο/Γυμν.
19	A	Τυπογράφος	Οικιακά	23,0	33,0	5,0	4,0	4,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	5,0	3,0	0,0	15,0	10,0	0,0	56,0	7	Λύκειο/ Λύκειο
20	A	Πολιτικός	Κομμώτρια	25,8	11,0	5,0	4,0	5,0	2,0	2,0	3,0	4,0	0,8	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	0,0	36,8	6	ΑΕΙ/Λύκειο
21	K	Καθηγητής	Καθηγητής	28,6	16,0	0,0	5,0	5,0	2,0	2,0	3,0	5,0	5,6	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	46,0	16	ΑΕΙ/ΑΕΙ
				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	29,99	23,14														53,10	7,7	

ΠΙΝΑΚΑΣ Α2: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα ΔΣ Α1

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Ιδ. Υπάλληλος	3	14,29%	56,20
Καθηγητής	3	14,29%	49,53
Πολ Μηχανικός	2	9,52%	66,70
ΔΥ	2	9,52%	66,40
Τυπογράφος	2	9,52%	46,70
Δικηγόρος	1	4,76%	66,60
Αστυνομικός	1	4,76%	58,80
Ναυτικός	1	4,76%	54,60
Εργοδηγός	1	4,76%	54,00
Πυροσβέστης	1	4,76%	48,80
Λογιστής	1	4,76%	48,60
Επαγγελματίας	1	4,76%	43,40
Υδραυλικός	1	4,76%	38,20
Οικοδόμος	1	4,76%	25,20
Σύνολο	21		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α3: Συχνότητα επαγγέλματος μητέρας ΔΣ Α1

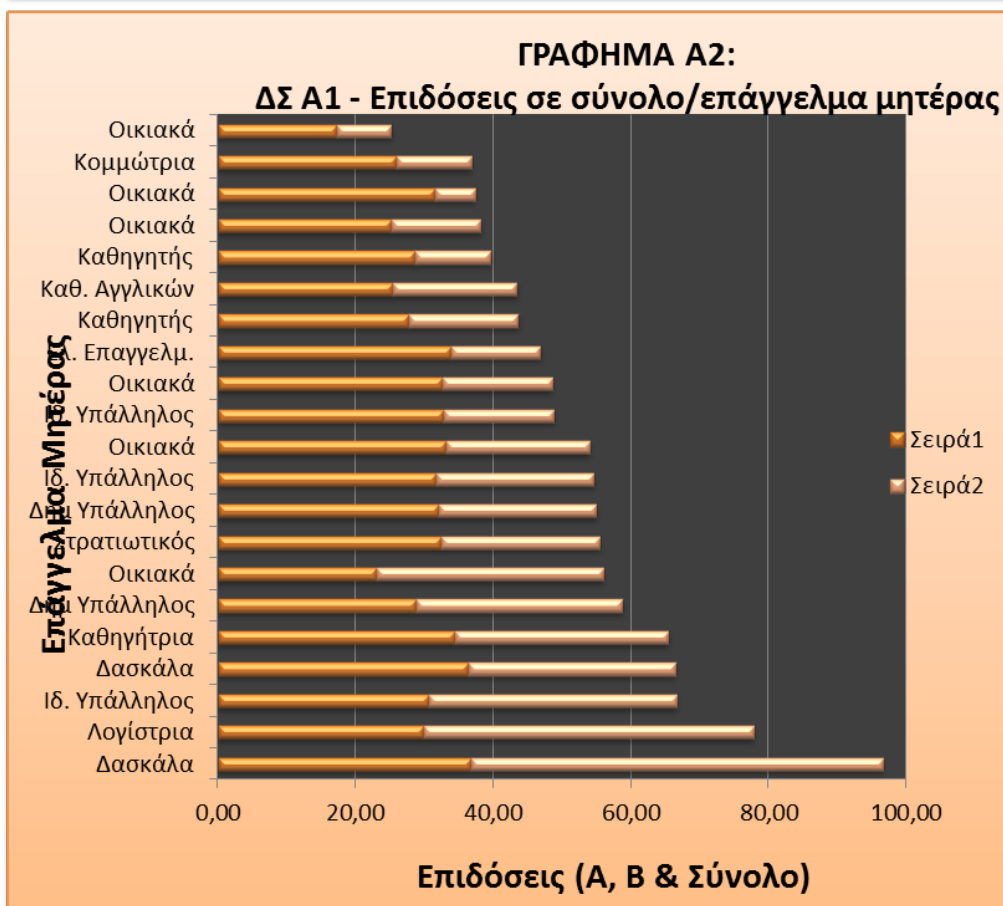
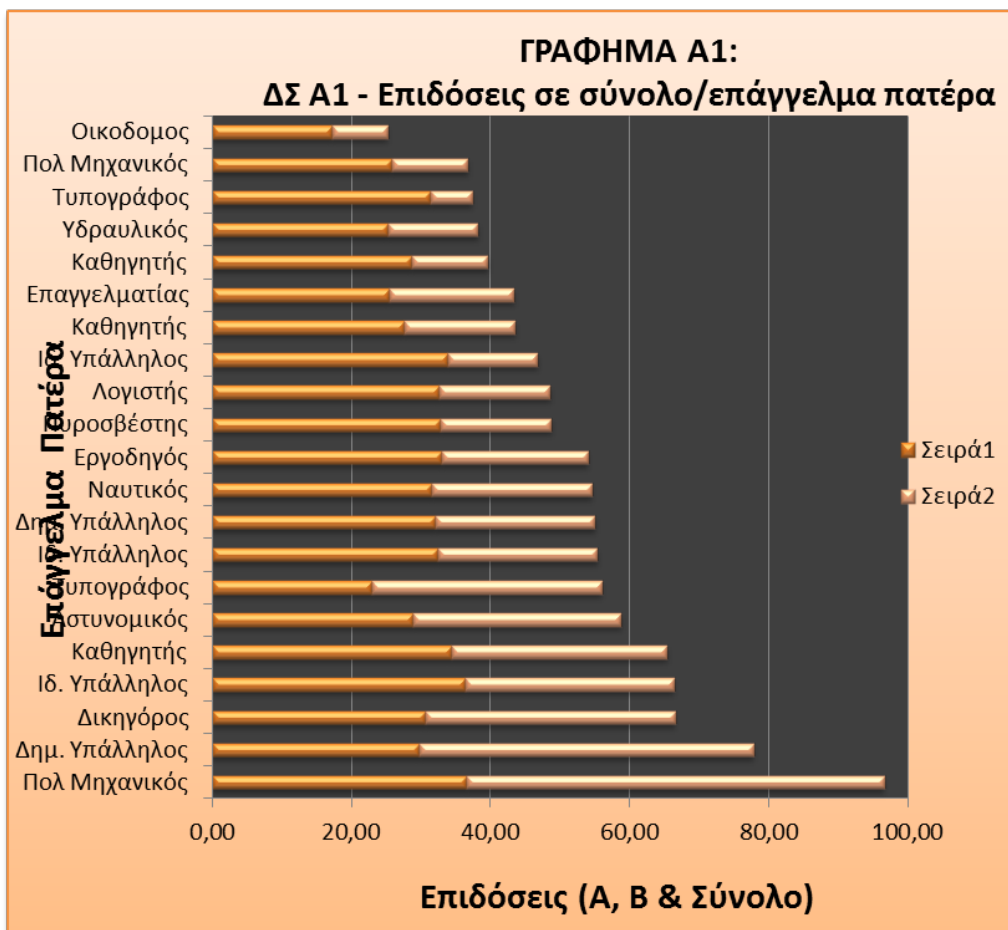
Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Οικιακά	6	28,57%	43,23
Ιδ. Υπάλληλος	3	14,29%	56,67
Δασκάλα	2	9,52%	81,50
Δημ Υπάλληλος	2	9,52%	56,90
Καθηγητής	2	9,52%	41,60
Λογίστρια	1	4,76%	77,80
Καθηγήτρια	1	4,76%	65,40
Στρατιωτικός	1	4,76%	55,40
Ελ. Επαγγελμ.	1	4,76%	46,80
Καθ. Αγγλικών	1	4,76%	43,40
Κομμώτρια	1	4,76%	36,80
Σύνολο	21		

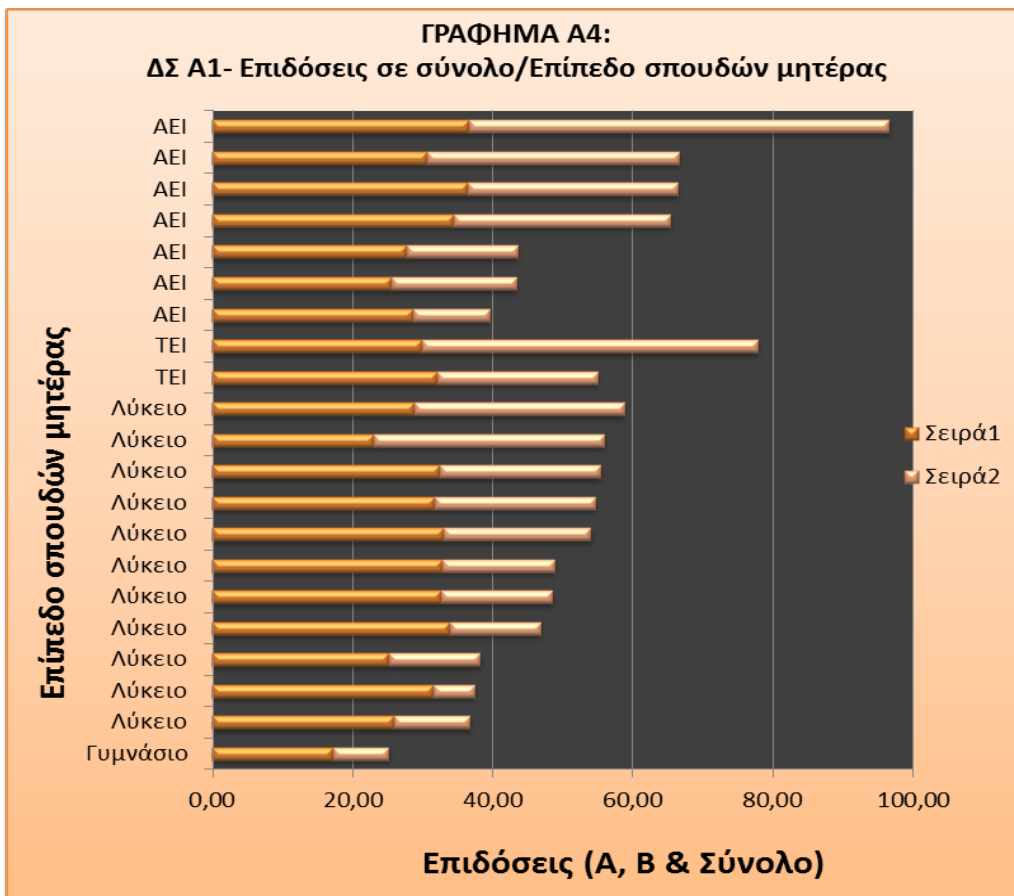
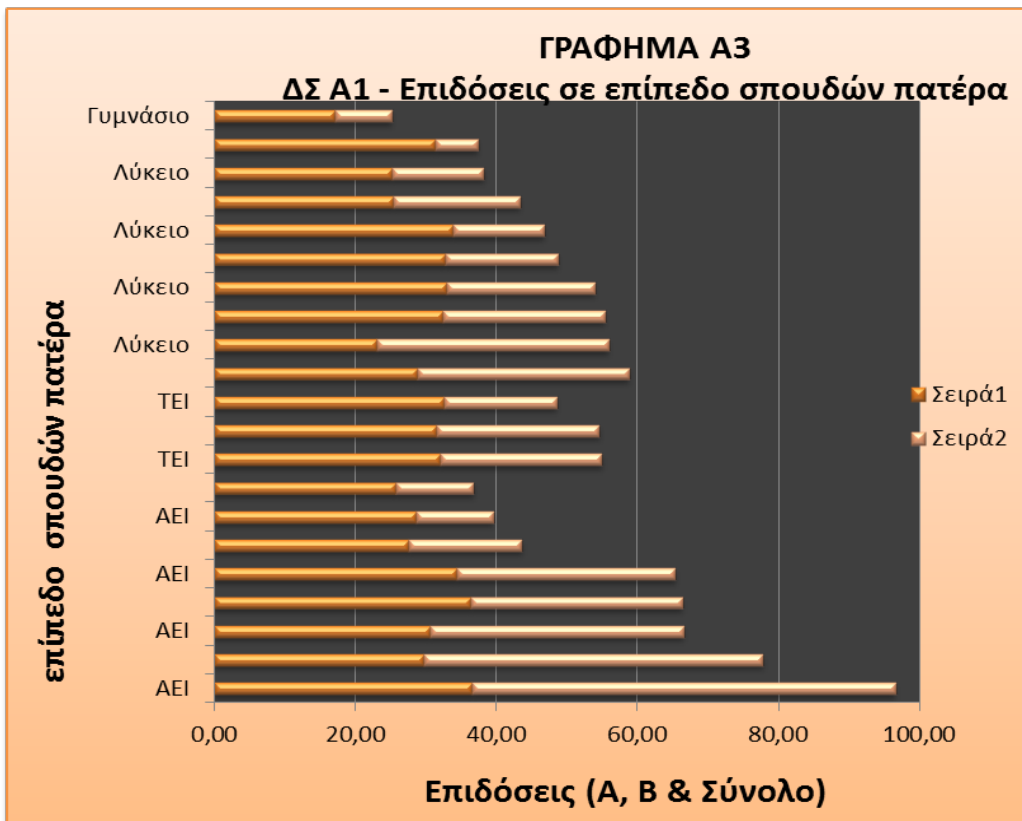
ΠΙΝΑΚΑΣ Α4: Συχνότητα επιπέδου σπουδών πατέρα ΔΣ Α1

Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Γυμνάσιο	1	4,76%	25,20
Λύκειο	9	42,86%	48,76
ΤΕΙ	3	14,29%	52,73
ΑΕΙ	8	38,10%	61,60
Σύνολο	21		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α5: Συχνότητα επιπέδου σπουδών μητέρας ΔΣ Α1

Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Γυμνάσιο	1	4,76%	25,20
Λύκειο	11	52,38%	39,89
ΤΕΙ	2	9,52%	79,10
ΑΕΙ	7	33,33%	70,40
Σύνολο	21		





A2.1.2 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Α2

ΠΙΝΑΚΑΣ Α6: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Α2

A/A	Φύλο	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επίδοση Α' Μέρος	Επίδοση Β' Μέρος	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	Τελική Επίδοση	Βιβλία	Επίπεδο σπουδών																				
1	A	Ι.Υ.	Νοσοκόμα	14,8	6,0	1,0	4,0	4,0	2,0	0,0	1,0	2,0	0,8	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,8	5	Λύκειο/ΤΕΙ																				
2	K	Ταξίτζής	Βιοτέχνης	28,8	20,0	5,0	1,0	4,0	2,0	5,0	3,0	4,0	4,8	3,0	3,0	0,0	7,0	0,0	10,0	0,0	48,8	6	Λύκειο/Λύκειο																				
3	K	Δ.Υ.	Δ.Υ.	35,8	51,0	5,0	5,0	5,0	2,0	5,0	4,0	5,0	4,8	3,0	3,0	3,0	15,0	15,0	10,0	5,0	86,8	6	ΑΕΙ/ΑΕΙ																				
4	K	Στρατιωτικός	Είδη Λαϊκής Τέχνης	30,8	11,0	3,0	3,0	5,0	2,0	5,0	4,0	4,0	4,8	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	5,0	41,8	3	Λύκειο/Λύκειο																				
5	A	Γυμναστής	Οικιακά	28,0	16,0	5,0	5,0	4,0	2,0	3,0	4,0	5,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	44,0	10	ΑΕΙ/ΤΕΙ																				
6	A	Λογιστής	Λογιστής	19,0	16,0	5,0	2,0	5,0	2,0	0,0	0,0	5,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	5,0	35,0	6	ΤΕΙ/ΤΕΙ																				
7	K	Ηλεκτρονικός	Οικιακά	29,8	23,0	5,0	4,0	5,0	2,0	5,0	3,0	5,0	0,8	3,0	3,0	3,0	7,0	0,0	10,0	0,0	52,8	7	ΤΕΙ/ΤΕΙ																				
8	A	Γιατρός	Στρατιωτικός	33,6	56,0	5,0	4,0	5,0	2,0	5,0	3,0	5,0	4,6	3,0	3,0	3,0	15,0	15,0	10,0	10,0	89,0	9	ΑΕΙ/ΑΕΙ																				
9	A	Μηχανικός	Καθ Αγγλ.	32,8	41,0	5,0	4,0	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,8	3,0	3,0	3,0	0,0	15,0	10,0	10,0	73,0	8	ΑΕΙ/ΑΕΙ																				
10	K	Ι.Υ.	Ι.Υ.	39,0	26,0	5,0	5,0	5,0	2,0	5,0	4,0	5,0	8,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	10,0	10,0	65,0	8	ΤΕΙ/ΤΕΙ																				
11	A	ΔΥ	Λογιστής	19,0	6,0	3,0	2,0	3,0	2,0	5,0	0,0	4,0	0,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	11	Λύκειο/ΤΕΙ																				
12	A	Ελεύθερος.	Ι.Υ.	32,4	43,0	5,0	5,0	3,0	2,0	5,0	3,0	5,0	4,4	3,0	3,0	3,0	7,0	15,0	10,0	10,0	75,4	5	ΤΕΙ/ΤΕΙ																				
13	A	Λιθογράφος	Φιλόλογος	33,8	41,0	5,0	5,0	4,0	2,0	4,0	4,0	5,0	4,8	3,0	3,0	3,0	0,0	15,0	10,0	10,0	74,8	5	ΤΕΙ/ΑΕΙ																				
14	K	Ι.Υ.	Οικιακά	24,0	15,0	3,0	3,0	4,0	2,0	4,0	4,0	4,0	0,0	3,0	5,0	5,0	7,0	0,0	0,0	0,0	39,0	8	Λύκειο/Λύκειο																				
15	K	Τσιπουράδικο	Οικιακά	31,0	21,0	3,0	5,0	5,0	2,0	4,0	3,0	5,0	4,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	10,0	52,0	11	Γυμνάσιο/γυμν.																				
16	K	ΕΛΤΑ	Βιοτέχνης	12,4	0,0	1,0	0,0	2,0	2,0	1,0	1,0	3,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,4	6	Λύκειο/Λύκειο																				
17	K	Ναυτικός	Οικιακά	23,4	16,0	3,0	4,0	4,0	2,0	1,0	2,0	5,0	2,4	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	39,4	6	ΤΕΙ/Λύκειο																				
18	A	Λιμενικός	Ι.Υ.	24,4	25,0	3,0	3,0	4,0	2,0	3,0	3,0	4,0	2,4	3,0	3,0	3,0	7,0	7,0	0,0	5,0	49,4	8	ΤΕΙ/ΤΕΙ																				
19	A	Ι.Υ.	Ι.Υ.	26,4	13,0	3,0	3,0	5,0	2,0	2,0	4,0	5,0	2,4	3,0	3,0	3,0	7,0	0,0	0,0	0,0	39,4	4	Γυμνάσιο/γυμν.																				
ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ																					27,33	23,74																			51,06	6,9	

ΠΙΝΑΚΑΣ Α7: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα ΔΣ Α2

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
ΕΛΤΑ	1	5,26%	12,40
Λογιστής	1	5,26%	35,00
Ναυτικός	1	5,26%	39,40
Στρατιωτικός	1	5,26%	41,80
Γυμναστής	1	5,26%	44,00
Ταξιτζής	1	5,26%	48,80
Λιμενικός	1	5,26%	49,40
Τσιπουράδικο	1	5,26%	52,00
Ηλεκτρονικός	1	5,26%	52,80
Μηχανικός	1	5,26%	73,80
Λιθογράφος	1	5,26%	74,80
Ελ. Επαγγελματίας	1	5,26%	80,40
Γιατρός	1	5,26%	89,60
Δημ. Υπάλληλος	2	10,53%	55,90
Ιδ. Υπάλληλος	4	21,05%	41,05
Σύνολο	19		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α8: Συχνότητα επαγγέλματος μητέρας ΔΣ Α2

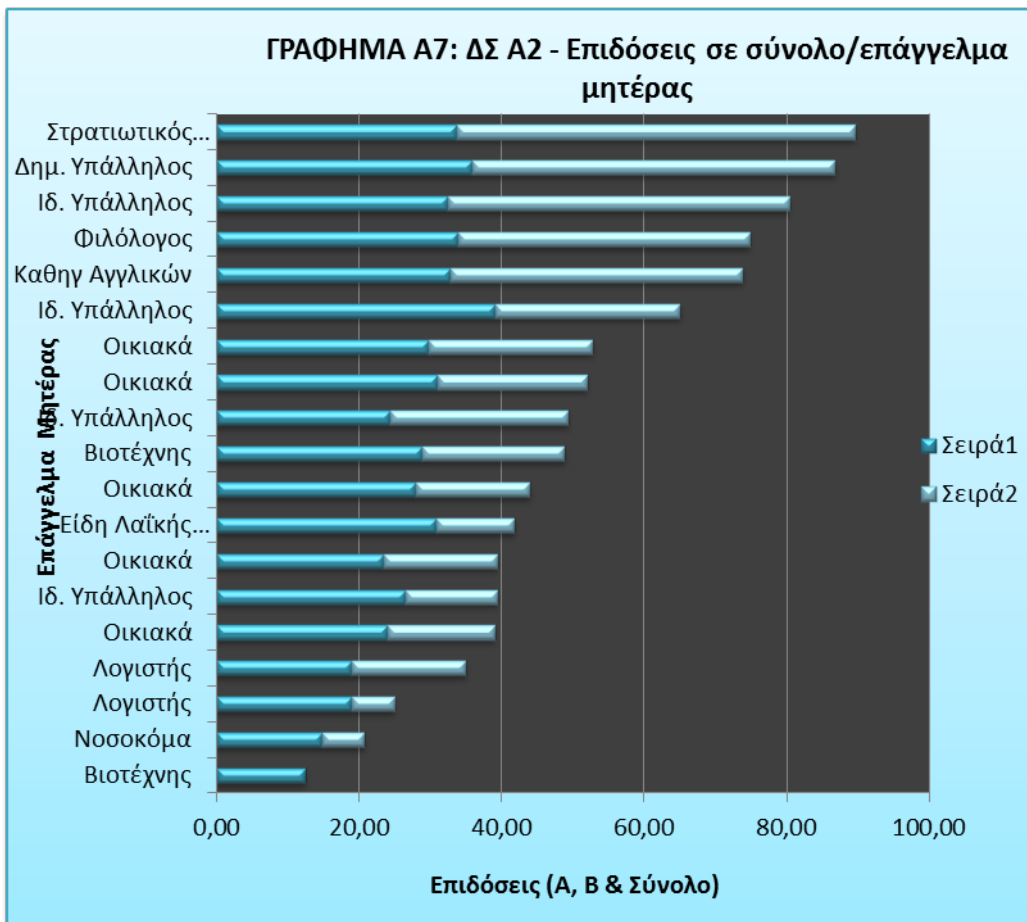
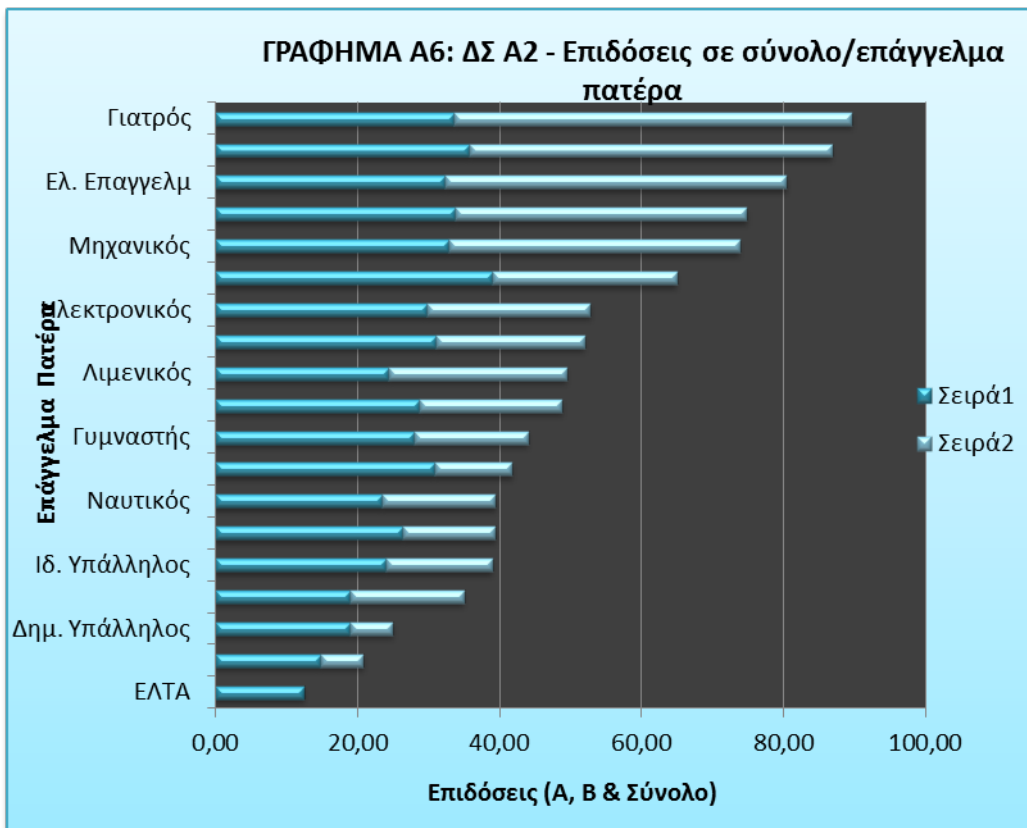
Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Νοσοκόμα	1	5,26%	20,80
Είδη Λαϊκής Τέχνης	1	5,26%	41,80
Καθηγήτρια Αγγλικών	1	5,26%	73,80
Φιλολόγος	1	5,26%	74,80
Δημ. Υπάλληλος	1	5,26%	86,80
Στρατιωτικός (ΑΕΙ)	1	5,26%	89,60
Βιοτέχνης	2	10,53%	30,60
Λογιστής	2	10,53%	30,00
Ιδ. Υπάλληλος	4	21,05%	58,55
Οικιακά	5	26,32%	45,44
Σύνολο	19		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α9: Συχνότητα επιπέδου σπουδών πατέρα ΔΣ Α2

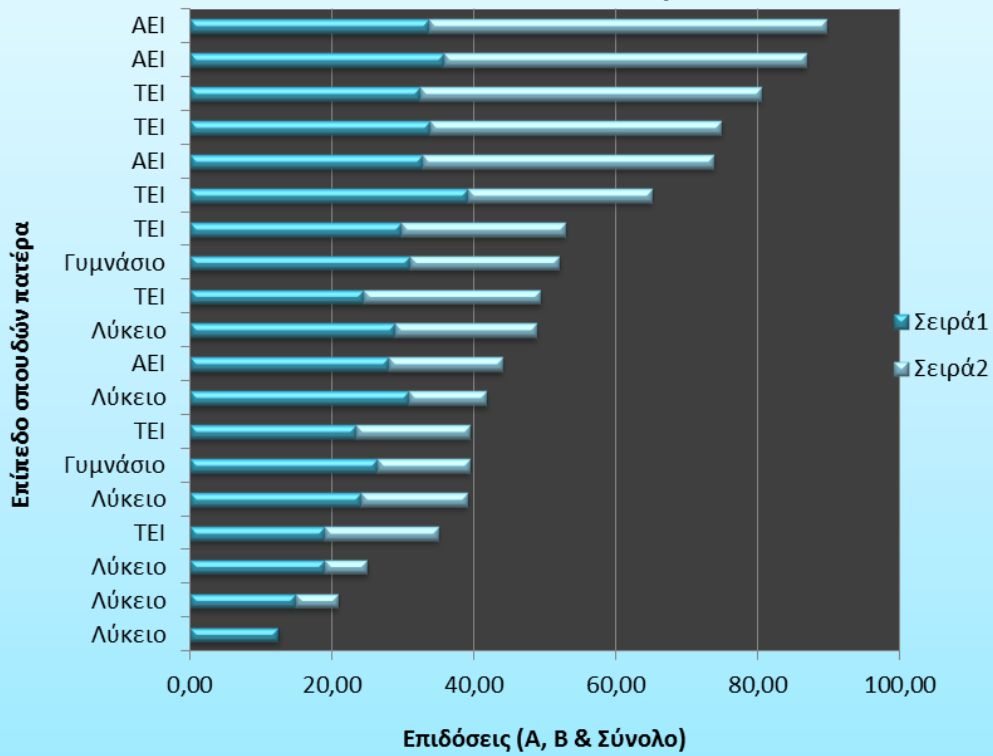
Επίπεδο σπουδών πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Γυμνάσιο	2	10,53%	45,70
Λύκειο	6	31,58%	31,30
ΤΕΙ	7	36,84%	56,69
ΑΕΙ	4	21,05%	73,55
Σύνολο	19		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α10: Συχνότητα επιπέδου σπουδών μητέρας ΔΣ Α2

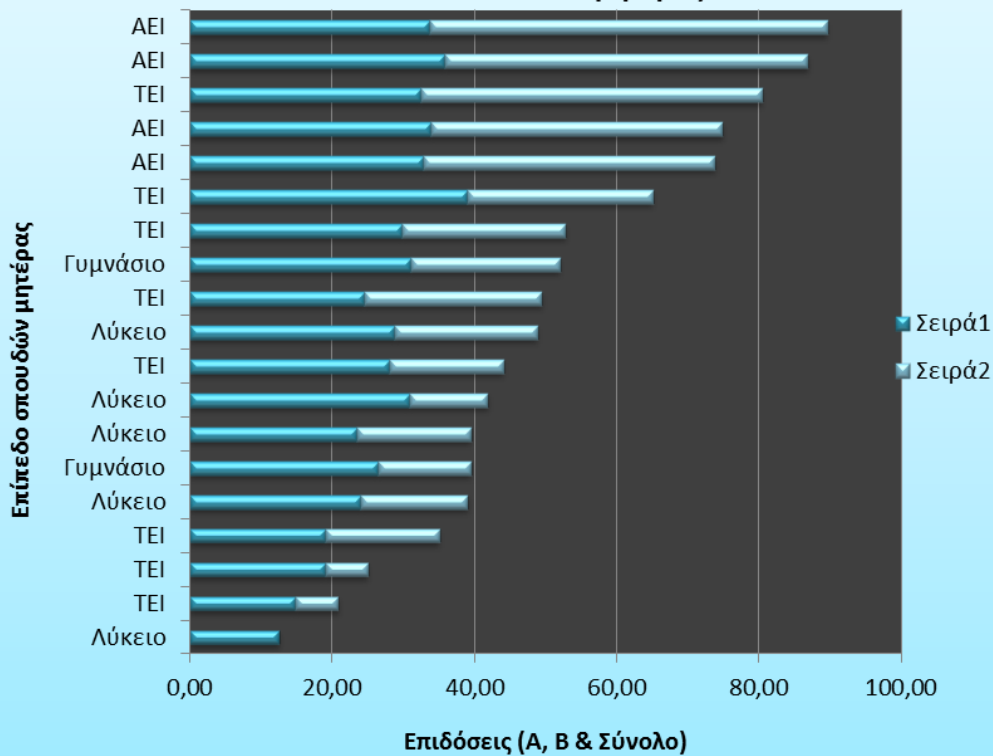
Επίπεδο σπουδών μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Λύκειο	5	26,32%	36,28
ΤΕΙ	8	42,11%	46,55
Γυμνάσιο	2	10,53%	45,70
ΑΕΙ	4	21,05%	81,25
Σύνολο	19		



ΓΡΑΦΗΜΑ Α8: ΔΣ Α2 - Επιδόσεις σε σύνολο/επίπεδο σπουδών πατέρα



ΓΡΑΦΗΜΑ Α9: ΔΣ Α2 - Επιδόσεις σε σύνολο/επίπεδο σπουδών μητέρας



A2.1.3 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Β

ΠΙΝΑΚΑΣ Α11: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Β

A/A	Φύλο	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επίδοση Α' Μέρος	Επίδοση Β' Μέρος	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	Τελική Επίδοση	Βιβλία	Επίπεδο σπουδών
1	A	Οδηγός	Οικ. Βοηθός	12,0	6,0	2,0	2,0	2,0	1,0	2,0	0,0	3,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	18,0	2	Δημοτικό / Δημ.
2	A	Ι.Υ.	Οικιακά	23,0	6,0	2,0	3,0	5,0	2,0	3,0	3,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	29,0	8	Γυμν / Γυμν.
3	A	Επιπλοποιός	Οικιακά	28,2	23,0	4,0	3,0	5,0	2,0	3,0	5,0	3,0	3,2	3,0	3,0	7,0	0,0	5,0	5,0	51,2	7	ΤΕΙ / Λύκειο
4	A	Αυτοκινητιστής	Οικιακά	29,2	16,0	3,0	3,0	5,0	2,0	4,0	5,0	4,0	3,2	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	5,0	45,2	2	Γυμνάσιο/Λύκειο
5	K	Ι.Υ.	Οικιακά	26,8	6,0	3,0	3,0	5,0	2,0	3,0	5,0	5,0	0,8	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	32,8	4	Λύκειο / Λύκειο
6	K	Στρατιωτικός	Οικιακά	21,0	10,0	4,0	3,0	4,0	2,0	0,0	3,0	5,0	0,0	3,0	0,0	7,0	0,0	0,0	0,0	31,0	7	Λύκειο / Γυμν.
7	A	Οικοδόμος	Οικ. Βοηθός	15,0	6,0	3,0	3,0	0,0	2,0	2,0	1,0	4,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	21,0	3	Λύκειο / Λύκειο
8	A	Συνταξιούχος	Ι.Υ.	14,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	4,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,0	1	Λύκειο / Δημ.
9	A	Συνταξιούχος	Ι.Υ.	11,0	0,0	4,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,0	9	Λύκειο / Δημ.
10	K	Ελαιοχρωματιστής	Ι.Υ.	7,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	2,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,0	4	Λύκειο / Γυμν.
11	K	Ι.Υ.	Οικιακά	22,6	0,0	5,0	2,0	5,0	2,0	0,0	2,0	5,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	22,6	4	Λύκειο / Δημ.
12	K	ΟΤΕ	Δ.Υ.	23,0	16,0	5,0	4,0	5,0	2,0	0,0	2,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	10,0	39,0	0	Γυμνάσιο / ΤΕΙ
13	K	Επιπλοποιός	Οικιακά	29,4	6,0	2,0	4,0	5,0	2,0	4,0	5,0	5,0	2,4	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	35,4	7	ΤΕΙ / Λύκειο
14	K	Δημοτικός Υ	Ελεύθερος Επαγγελματίας.	32,0	6,0	3,0	4,0	5,0	2,0	4,0	5,0	5,0	4,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	38,0	9	Γυμνάσιο / Δημ.
15	K	Έμπορος	Οικιακά	28,0	6,0	5,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	5,0	4,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	34,0	6	Γυμν / Γυμν.
16	A	Ηλεκτρολόγος	Ι.Υ.	5,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	3	Γυμν / Γυμν.
17	K	Μηχανικός αυτοκινήτων	Ελεύθερος Επαγγελματίας.	17,8	3,0	5,0	3,0	3,0	2,0	0,0	0,0	4,0	0,8	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,8	7	Γυμν / Γυμν.
18	A	Ι.Υ.	Ι.Υ.	10,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	1	Γυμν / Γυμν.
19	K	Οικοδόμος	Οικ. Βοηθός	10,0	0,0	3,0	3,0	0,0	2,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	1	Γυμν / Γυμν.
				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	5,79															25	4,5	

ΠΙΝΑΚΑΣ Α12: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα ΔΣ Β

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Ηλεκτρολόγος	1	5,26%	5,00
Ελαιοχρωματιστής	1	5,26%	7,00
Οδηγός	1	5,26%	18,00
Μηχανικός αυτοκινήτων	1	5,26%	20,80
Στρατιωτικός	1	5,26%	31,00
Έμπορος	1	5,26%	34,00
Δημοτικός Υπάλληλος	1	5,26%	38,00
ΟΤΕ	1	5,26%	39,00
Αυτοκινητιστής	1	5,26%	45,20
Οικοδόμος	2	10,53%	15,50
Συνταξιούχος	2	10,53%	12,50
Επιπλοποιός	2	10,53%	43,30
Ιδ. Υπάλληλος	4	21,05%	23,60
Σύνολο	19		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α13: Συχνότητα επαγγέλματος ΔΣ Β

Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημ. Υπάλληλος	1	5,26%	39,00
Ελ. Επαγγελματίας	2	10,53%	29,40
Οικ. Βοηθός	3	15,79%	16,33
Ιδ. Υπάλληλος	5	26,32%	9,40
Οικιακά	8	42,11%	35,15
Σύνολο	19		

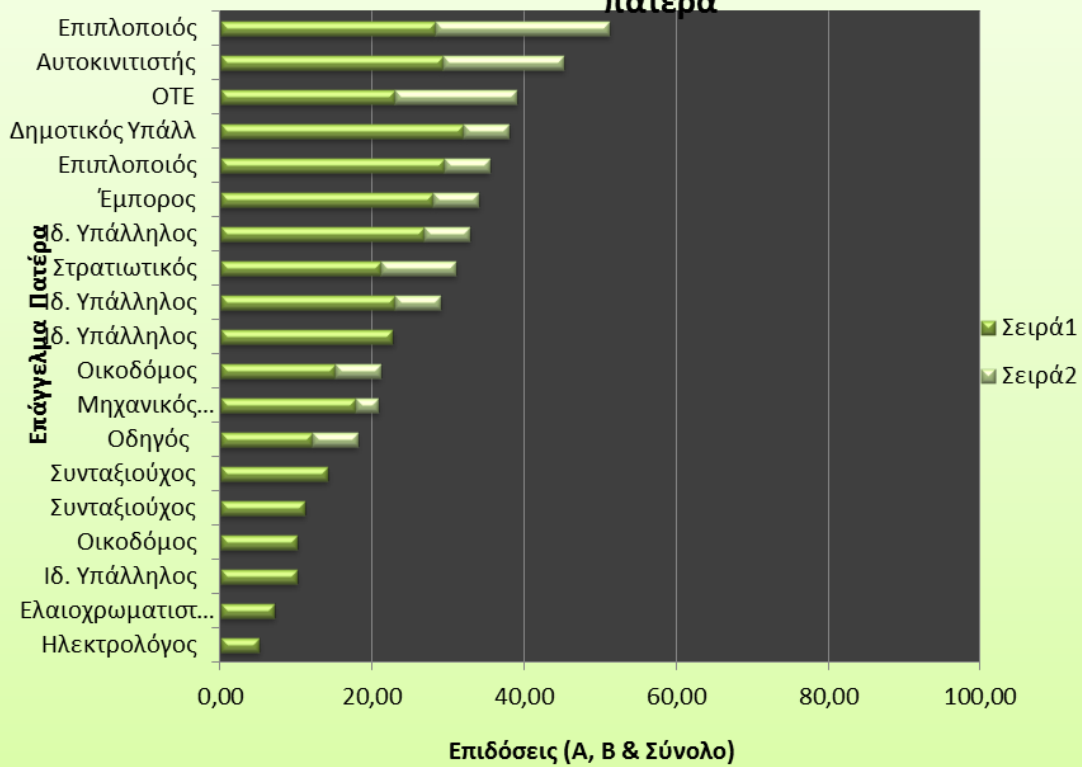
ΠΙΝΑΚΑΣ Α14: Συχνότητα επιπέδου σπουδών Πατέρα ΔΣ Β

Επίπεδο σπουδών Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	1	5,26%	18,00
Γυμνάσιο	6	31,58%	32,53
Λύκειο	6	31,58%	15,10
ΤΕΙ	2	10,53%	43,30
Λύκειο	4	21,05%	21,15
Σύνολο	19		

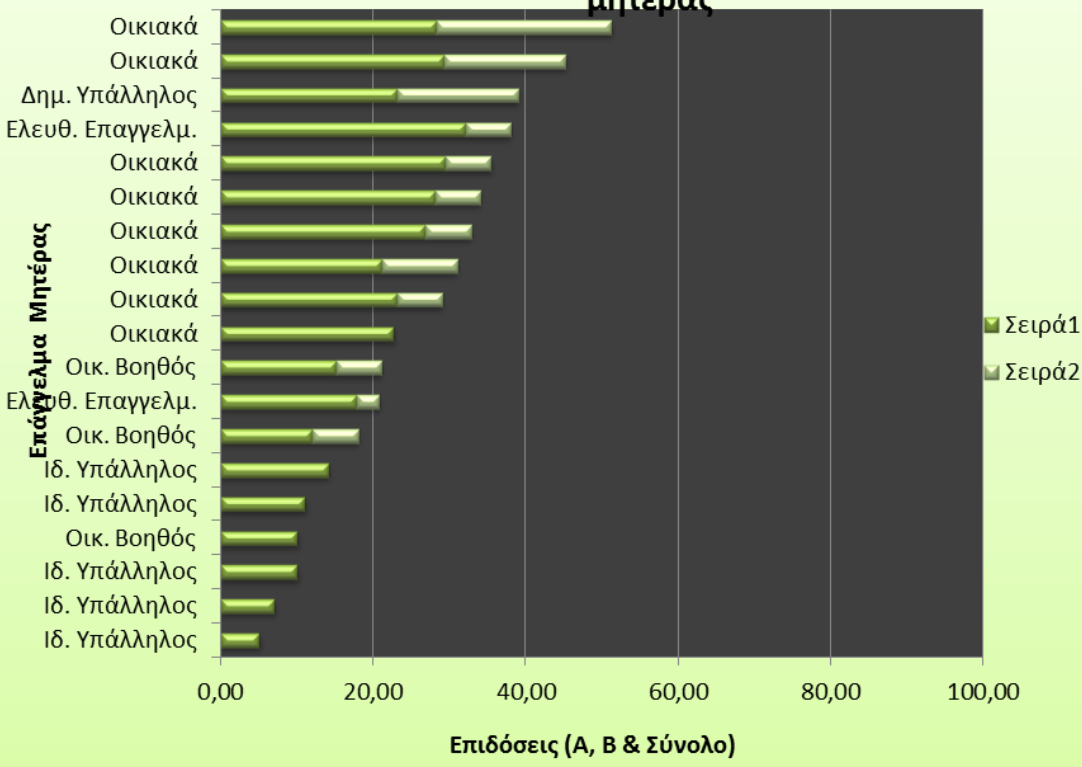
ΠΙΝΑΚΑΣ Α15: Συχνότητα επιπέδου σπουδών Μητέρας ΔΣ Β

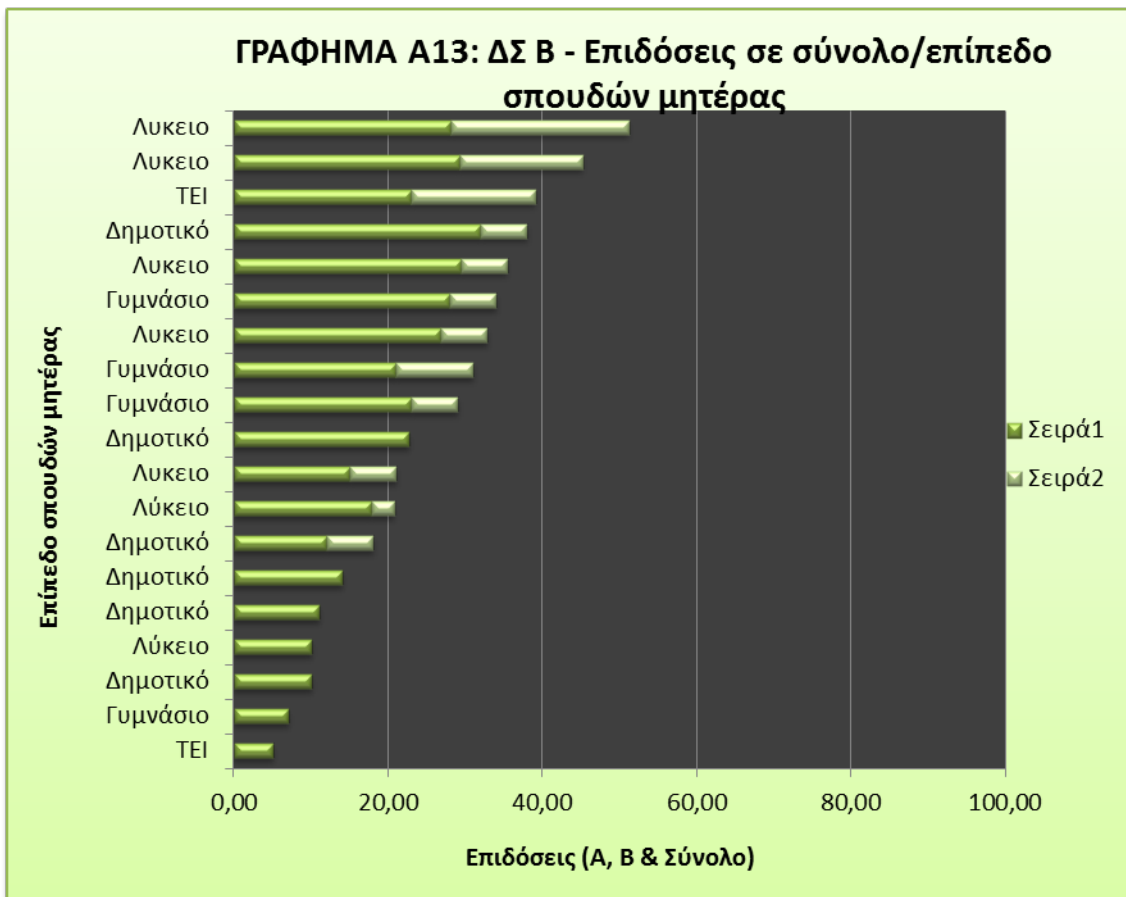
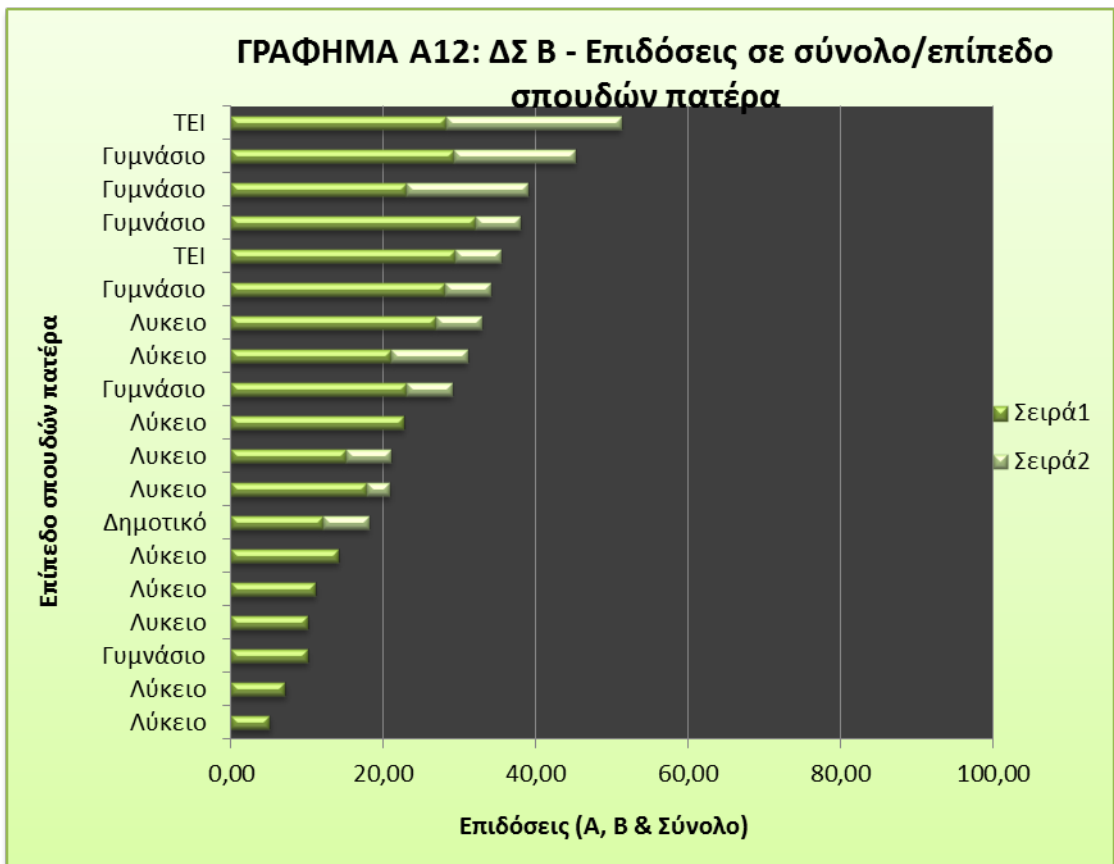
Επίπεδο σπουδών Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	6	31,58%	18,93
Γυμνάσιο	4	21,05%	25,25
Λύκειο	7	36,84%	30,91
ΤΕΙ	2	10,53%	22,00
Σύνολο	19		

ΓΡΑΦΗΜΑ Α10: ΔΣ Β - Επιδόσεις σε σύνολο/επάγγελμα πατέρα



ΓΡΑΦΗΜΑ Α11: ΔΣ Β - Επιδόσεις σε σύνολο/επάγγελμα μητέρας





A2.1.4 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Γ

ΠΙΝΑΚΑΣ Α16: ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ Γ

A/A	Φύλο	Επάγγελμα Πατέρα	Επάγγελμα Μητέρας	Επίδοση Α' Μέρος	Επίδοση Β' Μέρος	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	B1	B2	B3	B4	B5	B6	Επίδοση	Βιβλία	Σχόλια
1	A	Γιατρός	Μαία	29,4	13,0	5,0	5,0	5,0	2,0	4,0	3,0	3,0	2,4	3,0	3,0	7,0	0,0	0,0	0,0	42,4	11	ΑΕΙ/ΤΕΙ
2	A	Μηχανικός	Ζωγράφος	25,4	6,0	4,0	3,0	4,0	2,0	1,0	4,0	5,0	2,4	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	31,4	9	ΑΕΙ/ΑΕΙ
3	K	Οδοντίατρος	Οικιακά	36,0	38,0	5,0	4,0	4,0	2,0	4,0	3,0	5,0	8,0	3,0	3,0	7,0	15,0	0,0	10,0	76,0	6	ΑΕΙ/ΤΕΙ
4	K	Ορθοδοντικός	Νοσηλεύτρια	32,4	20,0	5,0	4,0	3,0	2,0	5,0	2,0	5,0	6,4	5,0	5,0	0,0	0,0	0,0	10,0	52,4	6	ΤΕΙ/ΤΕΙ
5	A	Επιχειρηματίας	Δικηγόρος	30,8	28,0	4,0	4,0	4,0	2,0	3,0	4,0	5,0	4,8	3,0	3,0	7,0	0,0	10,0	5,0	58,8	9	ΑΕΙ/ΑΕΙ
6	A	Ι.Υ.	Οικιακά	24,6	33,0	4,0	4,0	4,0	2,0	2,0	2,0	5,0	1,6	3,0	3,0	7,0	0,0	10,0	10,0	57,6	10	ΤΕΙ/ΤΕΙ
7	K	Δημοσιογράφος	Οικιακά	24,0	11,0	5,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	5,0	35,0	7	ΑΕΙ/Λύκειο
8	K	Μηχανικός (ΤΕΙ)	Οικιακά	25,0	13,0	5,0	5,0	5,0	2,0	3,0	0,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	7,0	0,0	38,0	10	ΤΕΙ/Λύκειο
9	K	Συν. Αυτοκινήτων	Οικιακά	36,0	22,0	3,0	5,0	5,0	2,0	3,0	5,0	5,0	8,0	5,0	5,0	7,0	0,0	5,0	0,0	58,0	7	ΤΕΙ/Λύκειο
10	K	Οικ. βοηθός	Οικιακός Βοηθός	29,0	11,0	3,0	5,0	4,0	2,0	2,0	0,0	4,0	8,0	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	0,0	40,0	7	Γυμνάσιο / Γυμν.
11	A	Επιχειρηματίας	Οικιακά	24,0	23,0	3,0	5,0	4,0	2,0	0,0	2,0	4,0	4,0	3,0	3,0	7,0	0,0	0,0	10,0	47,0	6	Λύκειο/Λύκειο
12	A	Οικ. βοηθός	Οικιακός Βοηθός	20,2	13,0	2,0	3,0	4,0	2,0	0,0	2,0	4,0	3,2	3,0	3,0	7,0	0,0	0,0	0,0	33,2	5	Γυμνάσιο / Γυμν.
13	A	Διάφορες Δουλειές	Οικιακά	13,8	3,0	2,0	1,0	4,0	1,0	0,0	0,0	5,0	0,8	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,0	3	Γυμνάσιο / Γυμν.
14	A	Καθηγητής φιλόλογος	Ι.Υ.	31,6	31,0	5,0	4,0	3,0	2,0	3,0	4,0	5,0	5,6	3,0	3,0	0,0	15,0	0,0	10,0	62,6	8	ΑΕΙ/ΑΕΙ
15	K	άγνωστοι γονείς	άγνωστοι γονείς	25,2	6,0	5,0	2,0	4,0	2,0	1,0	4,0	4,0	3,2	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	31,2	11	από το ίδρυμα
16	A	Στρατιωτικός	Νοσηλεύτρια	37,0	38,0	4,0	5,0	5,0	2,0	5,0	3,0	5,0	8,0	3,0	3,0	7,0	15,0	10,0	10,0	75,0	4	ΤΕΙ/ΤΕΙ
17	A	Ορθοδοντικός	Νοσηλεύτρια	27,3	25,0	5,0	5,0	4,0	2,0	2,0	4,0	5,0	0,3	3,0	0,0	7,0	0,0	10,0	5,0	52,3	7	ΑΕΙ/ΤΕΙ
18	K	άγνωστο	Τραγουδίστρια	24,4	11,0	2,0	4,0	4,0	2,0	2,0	3,0	5,0	2,4	3,0	3,0	0,0	0,0	5,0	0,0	35,4	10	Λύκειο/Λύκειο
19	K	Πολιτικός Μηχανικός	Πολ. Μηχανικός	25,2	6,0	2,0	4,0	5,0	2,0	2,0	2,0	5,0	3,2	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	31,2	7	ΑΕΙ/ΑΕΙ
20	K	Πολιτικός Μηχανικός	Πολ. Μηχανικός	31,8	53,0	5,0	5,0	5,0	2,0	2,0	3,0	5,0	4,8	3,0	5,0	15,0	15,0	5,0	10,0	84,8	7	ΑΕΙ/ΑΕΙ
21	A	Ι.Υ.	Οικιακά	24,0	6,0	3,0	4,0	4,0	2,0	4,0	2,0	5,0	0,0	3,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,0	7	Λύκειο/Λύκειο
				ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	27,48	20														47,48	7,5	

ΠΙΝΑΚΑΣ Α17: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα ΔΣ Γ

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Διαφ. Δουλειές	1	4,76%	16,80
άγνωστοι γονείς	1	4,76%	31,20
Μηχανικός	1	4,76%	31,40
άγνωστο	1	4,76%	35,40
Δημοσιογράφος	1	4,76%	36,00
Μηχανικός (ΤΕΙ)	1	4,76%	38,00
Γιατρός	1	4,76%	42,40
Συν. Αυτοκινήτων	1	4,76%	58,00
Καθηγητής φιλόλογος	1	4,76%	62,60
Οδοντίατρος	1	4,76%	74,00
Στρατιωτικός	1	4,76%	85,00
Ιδ. Υπάλληλος	2	9,52%	43,80
Πολ. Μηχανικός	2	9,52%	58,00
Οικ. βοηθός	2	9,52%	36,10
Επιχειρηματίας	2	9,52%	52,90
Ορθοδοντικός	2	9,52%	52,36
Σύνολο	21		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α18: Συχνότητα επαγγέλματος μητέρας ΔΣ Γ

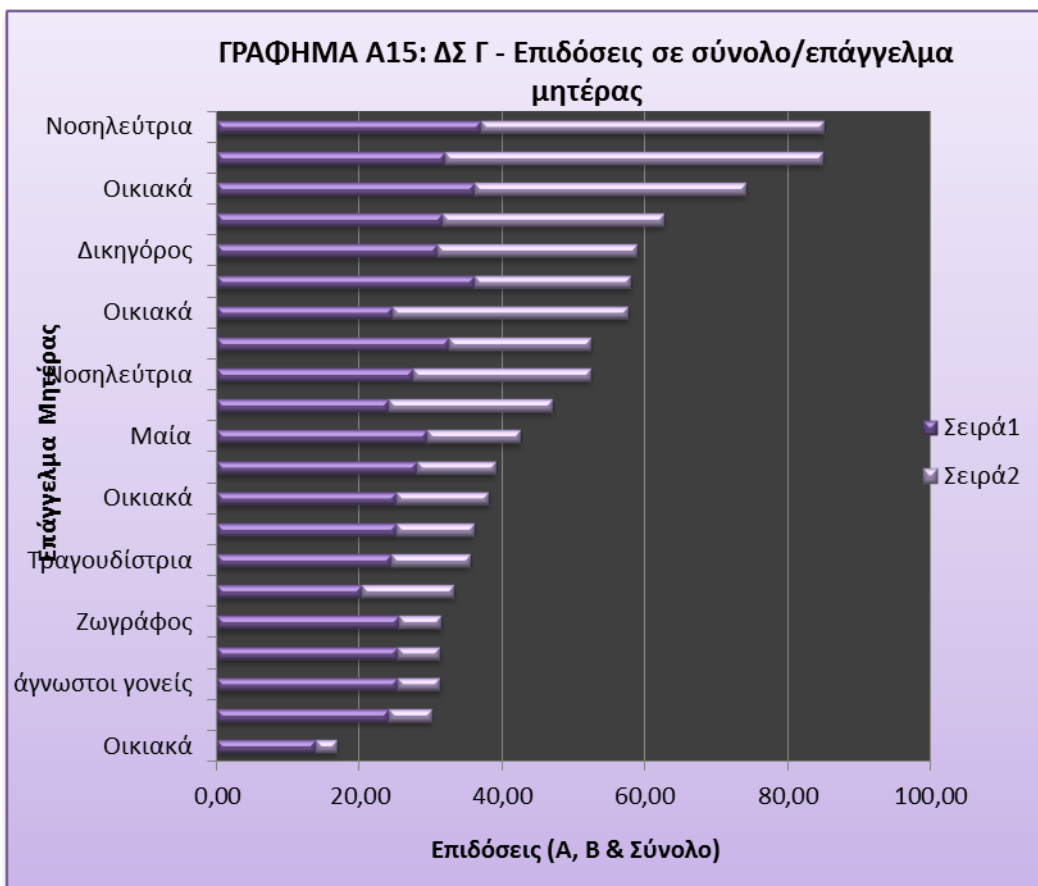
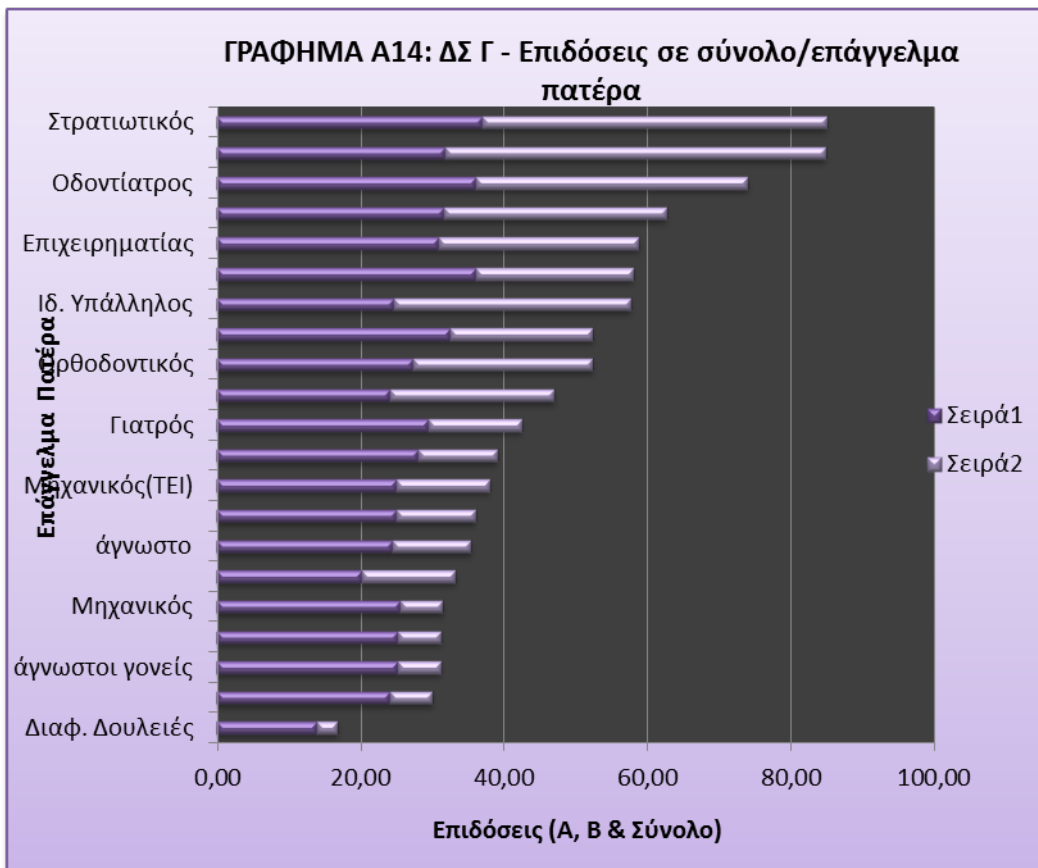
Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Οικιακά	8	38,10%	44,68
άγνωστοι γονείς	1	4,76%	31,20
Πολ. Μηχανικός	2	9,52%	58,00
Ζωγράφος	1	4,76%	31,40
Οικ. βοηθός	2	9,52%	36,10
Τραγουδίστρια	1	4,76%	35,40
Μαία	1	4,76%	42,40
Νοσηλεύτρια	3	14,29%	63,24
Δικηγόρος	1	4,76%	58,80
Ιδ. Υπάλληλος	1	4,76%	62,60
Σύνολο	21		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α19: Συχνότητα επιπέδου σπουδών πατέρα ΔΣ Γ

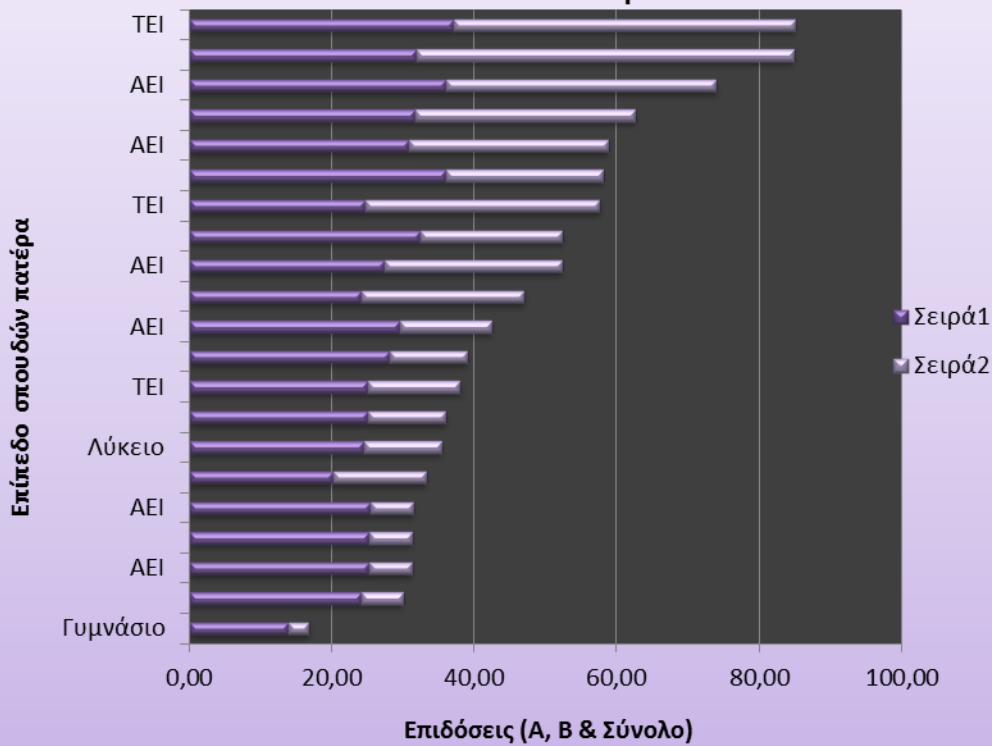
Επίπεδο σπουδών πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Γυμνάσιο	3	14,29%	29,67
Λύκειο	3	14,29%	37,47
ΤΕΙ	5	23,81%	58,20
ΑΕΙ	9	42,86%	52,61
άγνωστο	1	4,76%	31,20
Σύνολο	21		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α20: συχνότητα επιπέδου σπουδών μητέρας ΔΣ Γ

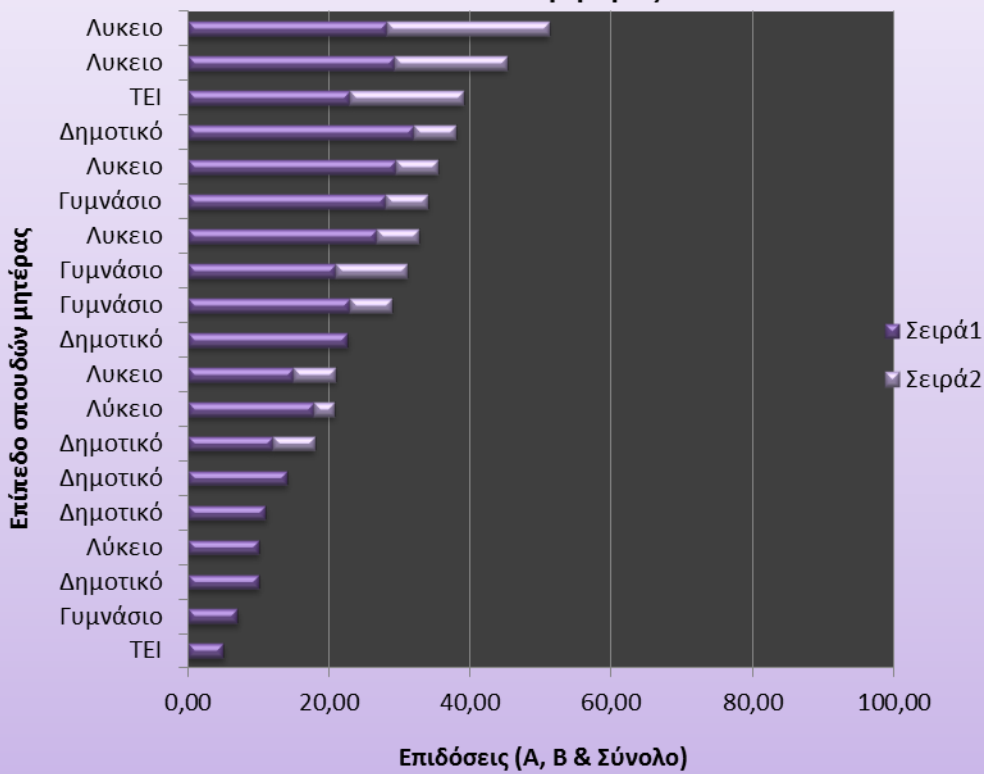
Επίπεδο σπουδών μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Γυμνάσιο	3	14,29%	29,67
Λύκειο	6	28,57%	40,73
ΤΕΙ	6	28,57%	60,62
ΑΕΙ	5	23,81%	53,76
άγνωστο	1	4,76%	31,20
Σύνολο	21		



ΓΡΑΦΗΜΑ Α16: ΔΣ Γ - Επιδόσεις σε σύνολο/επίπεδο σπουδών πατέρα



ΓΡΑΦΗΜΑ Α17: ΔΣ Γ - Επιδόσεις σε σύνολο/επίπεδο σπουδών μητέρας



Α2.2 ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΑ 4 ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

**ΠΙΝΑΚΑΣ Α21: Μέσος όρος βαθμολογίας του συνόλου των μαθητών / ερώτηση
(τυπική απόκλιση)**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
a1	80	,00	5,00	3,8125	1,38796
a2	80	,00	5,00	3,5125	1,35005
a3	80	,00	5,00	3,9500	1,46607
a4	80	1,00	2,00	1,9625	,19118
a5	80	,00	5,00	2,6125	1,70252
a6	80	,00	5,00	2,8500	1,44169
a7	80	,00	5,00	4,4125	1,07555
a8	80	,00	8,00	3,0165	2,48469
ΜΕΡΟΣ Α΄	80	,00	8,00	26,13	
b1	80	,00	5,00	2,8250	1,06468
b2	80	,00	5,00	2,5625	1,32974
b3	80	,00	15,00	2,8625	4,42588
b4	80	,00	15,00	3,0625	5,78594
b5	80	,00	10,00	3,2750	4,15819
b6	80	,00	10,00	3,7500	4,39361
ΜΕΡΟΣ Β΄	80	,00	15,00	18,34	
A΄+ B΄				44,47	
Valid N (listwise)	80				

ΠΙΝΑΚΑΣ Α22: Συχνότητα επαγγέλματος πατέρα για όλα τα ΔΣ

Επάγγελμα Πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Ηλεκτρολόγος	1	1,25%	5,00
Ελαιοχρωματιστής	1	1,25%	7,00
ΕΛΤΑ	1	1,25%	12,40
Διαφ. Δουλειές	1	1,25%	16,80
Οδηγός	1	1,25%	18,00
Μηχανικός αυτοκινήτων	1	1,25%	20,80
Οικοδόμος	1	1,25%	25,20
άγνωστοι γονείς	1	1,25%	31,20
Έμπορος	1	1,25%	34,00
άγνωστο	1	1,25%	35,40
Δημοσιογράφος	1	1,25%	36,00
Δημοτικός Υπάλληλος	1	1,25%	38,00
Μηχανικός (ΤΕΙ)	1	1,25%	38,00
Υδραυλικός	1	1,25%	38,20
ΟΤΕ	1	1,25%	39,00
Επαγγελματίας	1	1,25%	43,40
Γυμναστής	1	1,25%	44,00
Αυτοκινητιστής	1	1,25%	45,20
Πυροσβέστης	1	1,25%	48,80
Ταξιτζής	1	1,25%	48,80
Λιμενικός	1	1,25%	49,40
Τσιπουράδικο	1	1,25%	52,00
Ηλεκτρονικός	1	1,25%	52,80
Εργοδηγός	1	1,25%	54,00
Συν. Αυτοκινήτων	1	1,25%	58,00
Αστυνομικός	1	1,25%	58,80
Καθηγητής φιλόλογος	1	1,25%	62,60
Δικηγόρος	1	1,25%	66,60
Οδοντίατρος	1	1,25%	74,00
Λιθογράφος	1	1,25%	74,80
Ελεύθερος Επαγγελματίας	1	1,25%	80,40
Οικοδόμος	2	2,50%	15,50
Συνταξιούχος	2	2,50%	12,50
Πολ. Μηχανικός	2	2,50%	58,00
Μηχανικός	2	2,50%	52,60
Οικ. βοηθός	2	2,50%	36,10
Λογιστής	2	2,50%	41,80
Επιπλοποιός	2	2,50%	43,30
Πολιτικός Μηχανικός	2	2,50%	66,70
Τυπογράφος	2	2,50%	46,70
Ναυτικός	2	2,50%	47,00
Γιατρός	2	2,50%	66,00
Επιχειρηματίας	2	2,50%	52,90
Ορθοδοντικός	2	2,50%	52,36
Στρατιωτικός	3	3,75%	52,60
Καθηγητής	3	3,75%	49,53
Δημ. Υπάλληλος	4	5,00%	61,15
Ιδιωτικός Υπάλληλος	13	16,25%	39,60
Σύνολο	80		

ΠΙΝΑΚΑΣ Α 23: Συχνότητα επαγγέλματος μητέρας για όλα τα ΔΣ

Επάγγελμα Μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Νοσοκόμα	1	1,25%	20,80
άγνωστοι γονείς	1	1,25%	31,20
Ζωγράφος	1	1,25%	31,40
Τραγουδίστρια	1	1,25%	35,40
Κομμώτρια	1	1,25%	36,80
Είδη Λαϊκής Τέχνης	1	1,25%	41,80
Μαία	1	1,25%	42,40
Καθ. Αγγλικών	1	1,25%	43,40
Ελ. Επαγγελμ.	1	1,25%	46,80
Στρατιωτικός	1	1,25%	55,40
Δικηγόρος	1	1,25%	58,80
Καθηγήτρια	1	1,25%	65,40
Καθηγήτρια Αγγλικών	1	1,25%	73,80
Φιλολογος	1	1,25%	74,80
Λογίστρια	1	1,25%	77,80
Στρατιωτικός (ΑΕΙ)	1	1,25%	89,60
Βιοτέχνης	2	2,50%	30,60
Ελεύθερος Επαγγελματίας	2	2,50%	29,40
Λογιστής	2	2,50%	30,00
Πολ. Μηχανικός	2	2,50%	58,00
Δημ. Υπάλληλος	2	2,50%	62,90
Καθηγητής	2	2,50%	41,60
Δημ Υπάλληλος	2	2,50%	56,90
Δασκάλα	2	2,50%	81,50
Νοσηλεύτρια	3	3,75%	63,24
Οικ. Βοηθός	5	6,25%	24,24
Ιδ. Υπάλληλος	13	16,25%	39,52
Οικιακά	27	33,75%	41,67
Σύνολο	80		

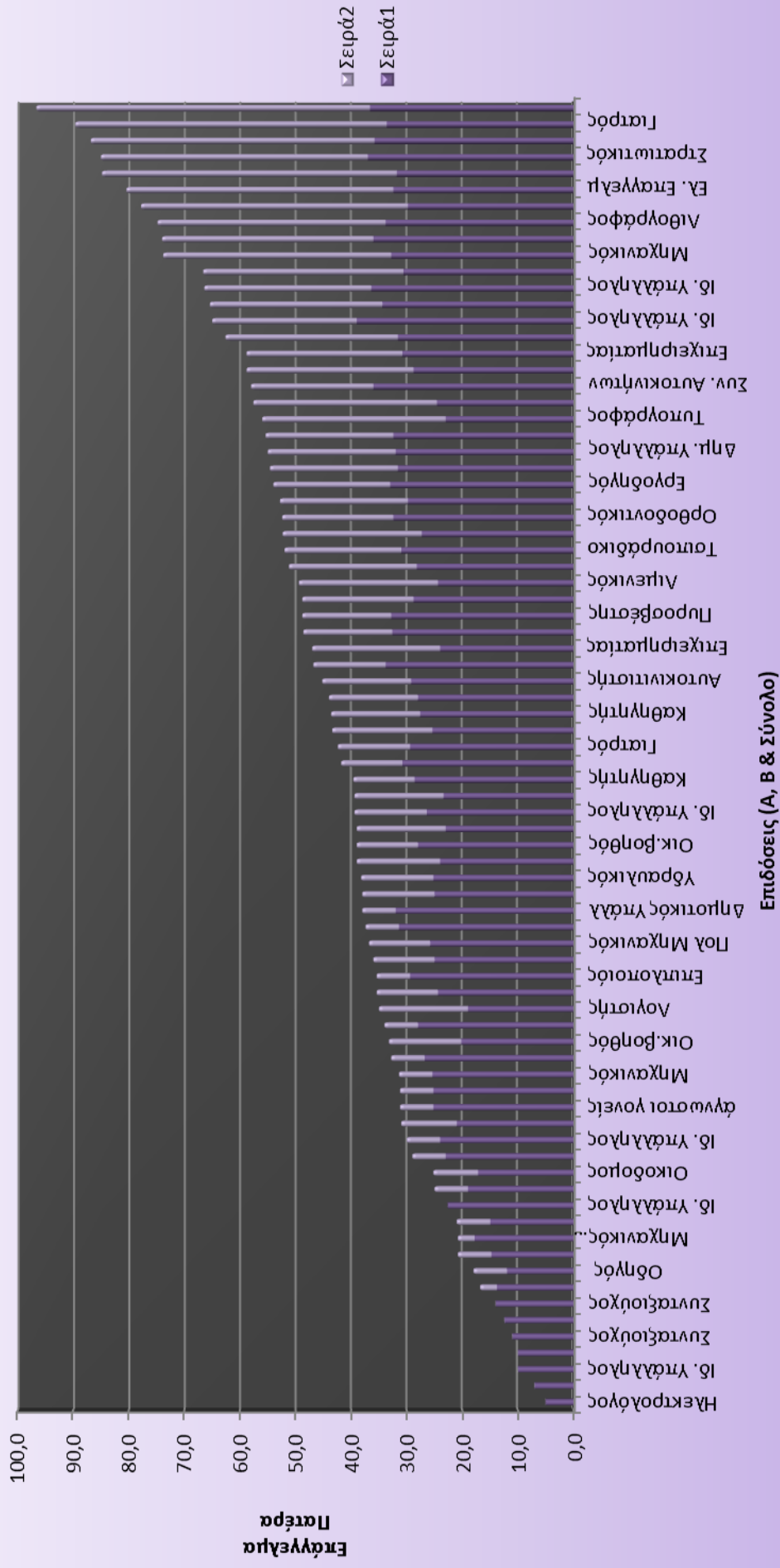
ΠΙΝΑΚΑΣ Α24: Συχνότητα επιπέδου σπουδών πατέρα για όλα τα ΔΣ

Επίπεδο σπουδών πατέρα	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	1	1,25%	18,00
Γυμνάσιο	12	15,00%	33,40
Λύκειο	28	35,00%	32,65
ΤΕΙ	17	21,25%	54,86
ΑΕΙ	21	26,25%	60,02
άγνωστο	1	1,25%	31,20
Σύνολο	80		

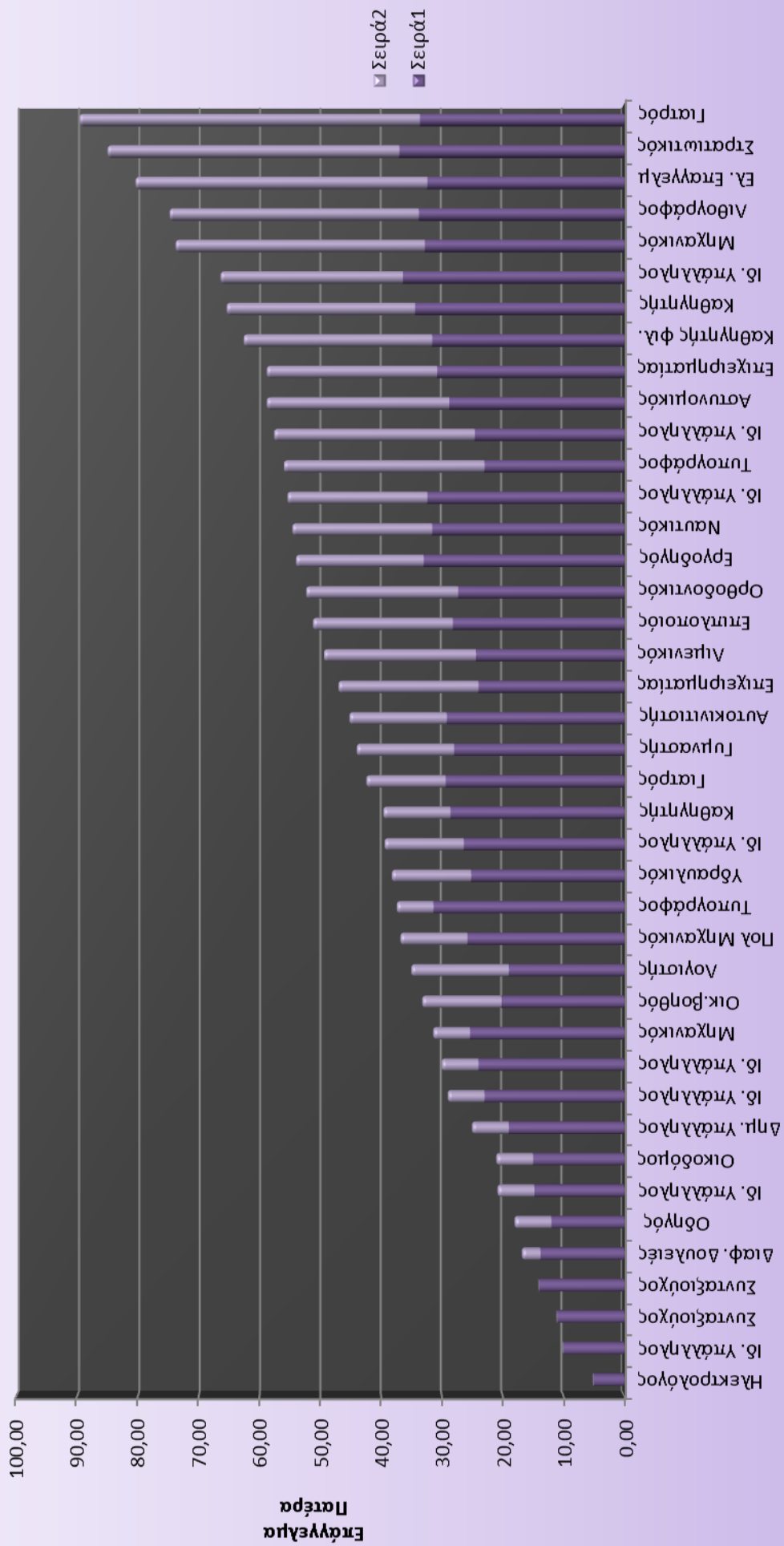
ΠΙΝΑΚΑΣ Α25: Συχνότητα επιπέδου σπουδών μητέρας για όλα τα ΔΣ

Επίπεδο σπουδών μητέρας	Συχνότητα Εμφάνισης	% Ποσοστό	Μέση Τιμή Κατηγορίας
Δημοτικό	6	7,50%	18,93
Γυμνάσιο	10	12,50%	30,66
Λύκειο	29	36,25%	40,61
ΤΕΙ	18	22,50%	50,72
ΑΕΙ	16	20,00%	63,46
άγνωστο	1	1,25%	31,20
Σύνολο	80		

ΓΡΑΦΗΜΑ Α18: Συνολικά Αποτελέσματα - Επιδόσεις / επάγγελμα πατέρα

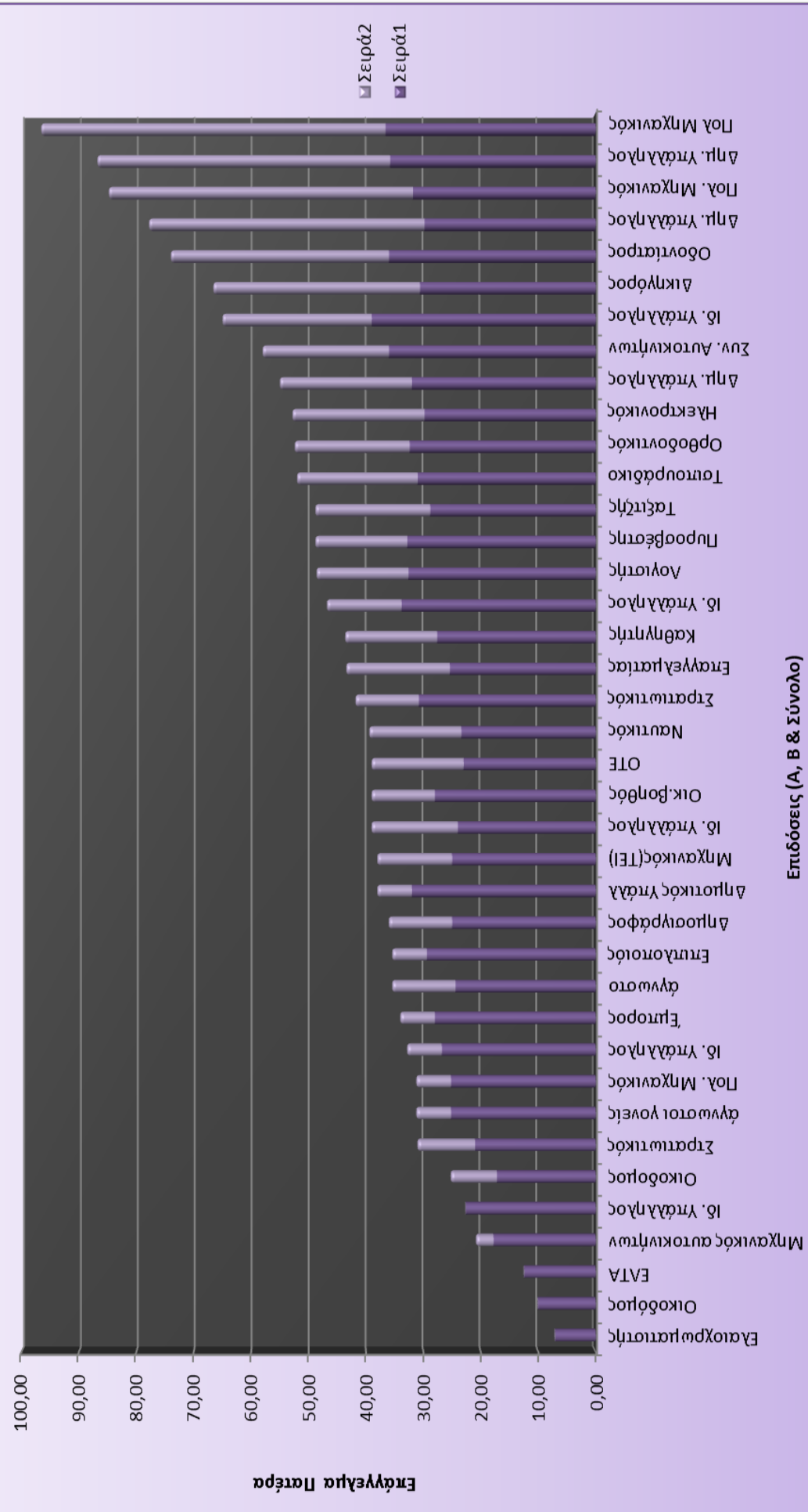


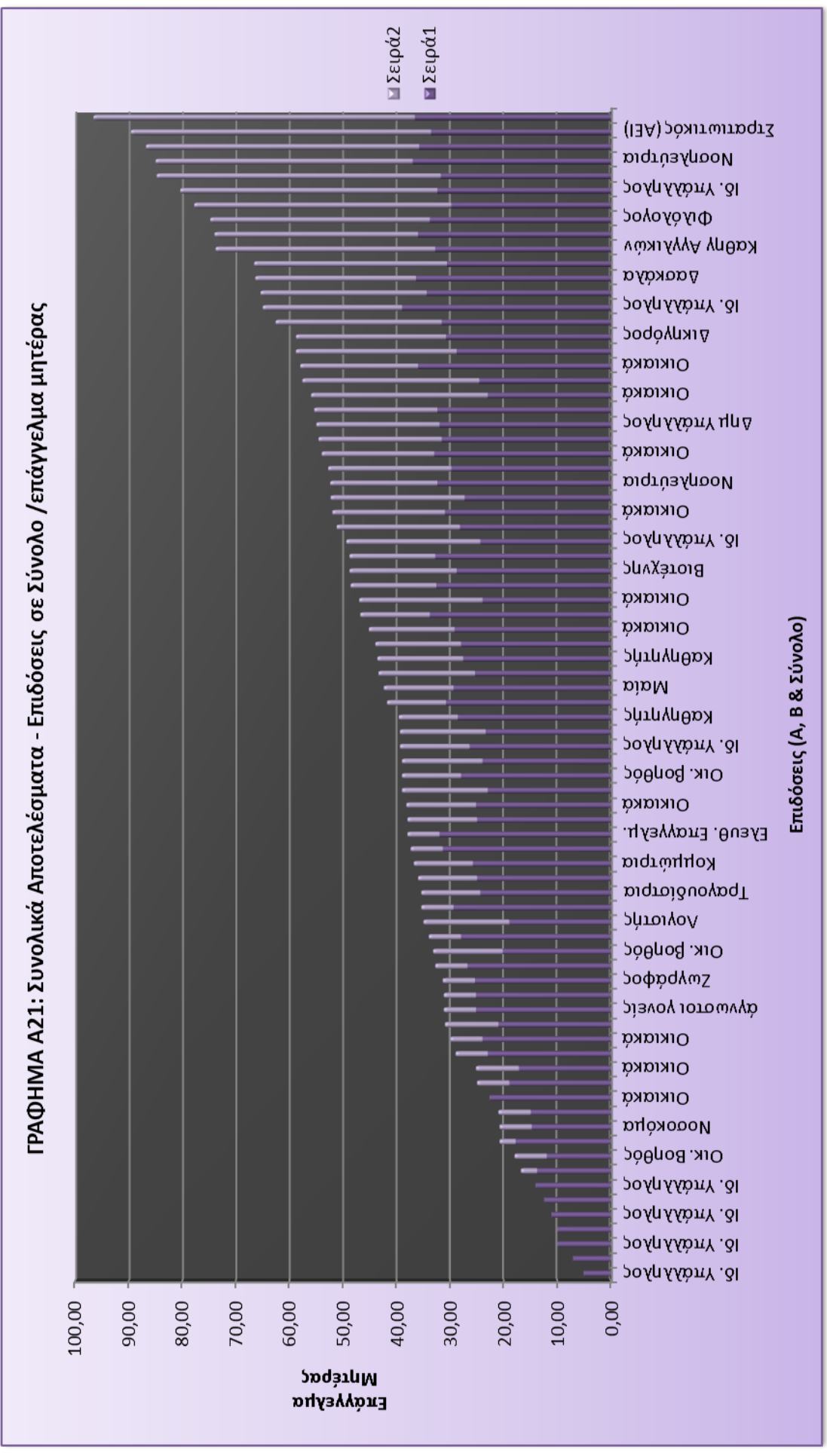
ΓΡΑΦΗΜΑ Α19: Συνολικά Αποτελέσματα - Επιδόσεις Αγορών/ επάγγελμα πατέρα



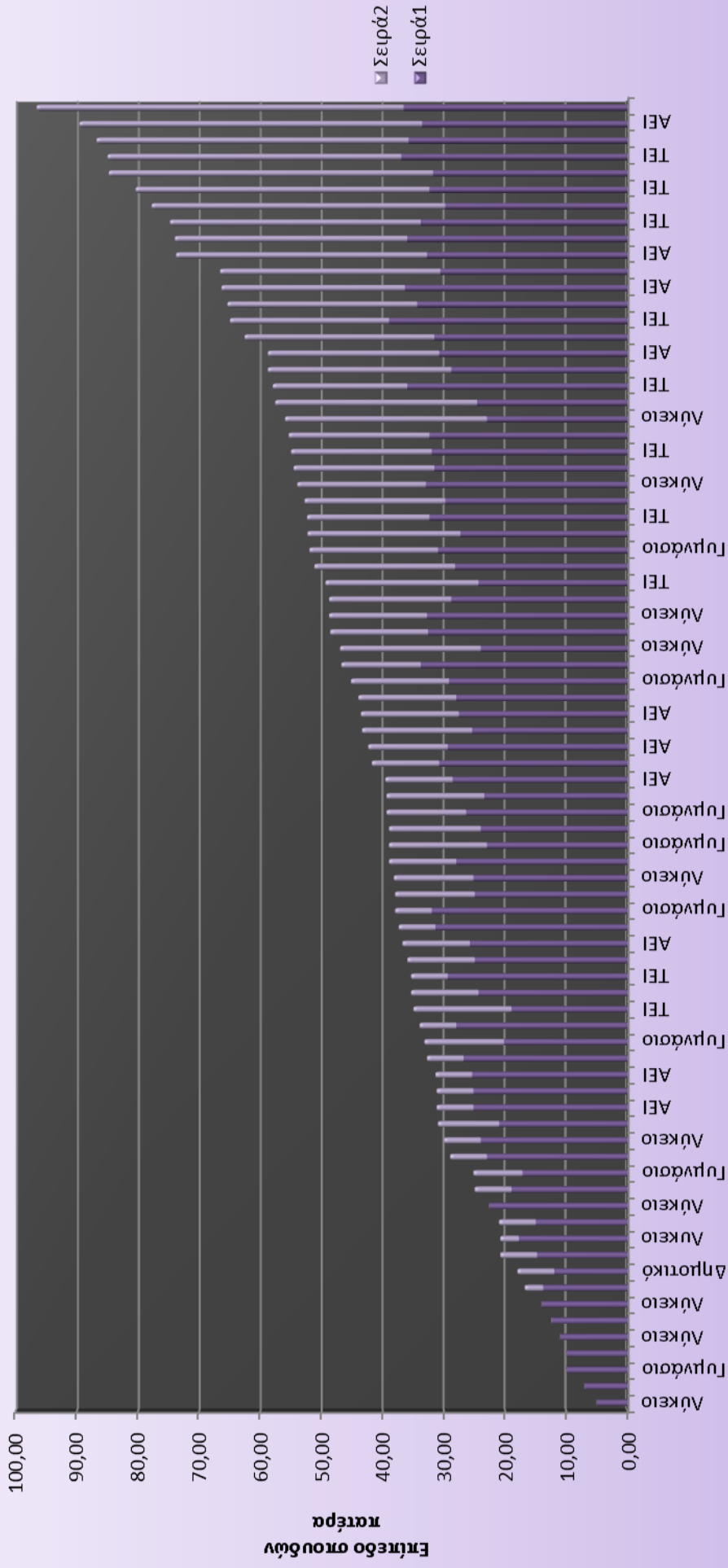
Επιδόσεις (Α, Β & Σύνολο)

ΓΡΑΦΗΜΑ Α20: Συνολικά Αποτελέσματα - Επιδόσεις Κοριτσιών /επάγγελμα πατέρα





ΓΡΑΦΗΜΑ Α22: Συνολικά Αποτελέσματα - Επιδόσεις / επίπεδο σπουδών πατέρα



Επιδόσεις (Α, Β & Σύνολο)

ΠΙΝΑΚΑΣ Α26: ΕΠΙΠΕΔΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

Correlations

Spearmán's rho	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	b1	b2	b3	b4	b5	b6
Correlation Coefficient	1,000	,332 ⁻⁻⁻	,264 ⁻⁻⁻	,295 ⁻⁻⁻	,239 ⁻⁻⁻	,451 ⁻⁻⁻	,310 ⁻⁻⁻	,310 ⁻⁻⁻	,310 ⁻⁻⁻	,195	,160	,382 ⁻⁻⁻	,357 ⁻⁻⁻	,369 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	.	,003	,018	,008	,033	,000	,005	,005	,005	,082	,155	,000	,001	,001
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,332 ⁻⁻⁻	1,000	,397 ⁻⁻⁻	,300 ⁻⁻⁻	,252 ⁻⁻⁻	,515 ⁻⁻⁻	,434 ⁻⁻⁻	,440 ⁻⁻⁻	,434 ⁻⁻⁻	,499 ⁻⁻⁻	,291 ⁻⁻⁻	,307 ⁻⁻⁻	,363 ⁻⁻⁻	,462 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,003	.	,000	,007	,024	,000	,000	,000	,000	,020	,009	,006	,001	,000
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,264 ⁻⁻⁻	,397 ⁻⁻⁻	1,000	,240 ⁻⁻⁻	,313 ⁻⁻⁻	,489 ⁻⁻⁻	,330 ⁻⁻⁻	,376 ⁻⁻⁻	,330 ⁻⁻⁻	,417 ⁻⁻⁻	,171	,165	,284 ⁻⁻⁻	,235 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,018	,000	.	,032	,005	,001	,007	,001	,003	,000	,129	,144	,011	,036
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,295 ⁻⁻⁻	,300 ⁻⁻⁻	,240 ⁻⁻⁻	1,000	,220 ⁻⁻⁻	,198	,198	,212	,223 ⁻⁻⁻	,226 ⁻⁻⁻	,139	,109	,163	,175
Sig. (2-tailed)	,008	,007	,032	.	,049	,079	,079	,060	,047	,044	,219	,334	,148	,120
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,239 ⁻⁻⁻	,252 ⁻⁻⁻	,313 ⁻⁻⁻	,220 ⁻⁻⁻	1,000	,439 ⁻⁻⁻	,211	,420 ⁻⁻⁻	,232 ⁻⁻⁻	,349 ⁻⁻⁻	,201	,361 ⁻⁻⁻	,368 ⁻⁻⁻	,273 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,033	,024	,005	,049	.	,000	,060	,000	,038	,002	,073	,001	,001	,014
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,245 ⁻⁻⁻	,233 ⁻⁻⁻	,376 ⁻⁻⁻	,212	,439 ⁻⁻⁻	1,000	,305 ⁻⁻⁻	,408 ⁻⁻⁻	,269 ⁻⁻⁻	,315 ⁻⁻⁻	,273 ⁻⁻⁻	,305 ⁻⁻⁻	,257 ⁻⁻⁻	,230 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,029	,038	,001	,060	,000	.	,006	,000	,016	,004	,014	,006	,022	,040
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,451 ⁻⁻⁻	,515 ⁻⁻⁻	,489 ⁻⁻⁻	,198	,211	,439 ⁻⁻⁻	1,000	,305 ⁻⁻⁻	,488 ⁻⁻⁻	,394 ⁻⁻⁻	,148	,291 ⁻⁻⁻	,273 ⁻⁻⁻	,422 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,079	,060	,006	.	,003	,000	,000	,191	,009	,014	,000
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,310 ⁻⁻⁻	,440 ⁻⁻⁻	,300 ⁻⁻⁻	,223 ⁻⁻⁻	,420 ⁻⁻⁻	,408 ⁻⁻⁻	,330 ⁻⁻⁻	,408 ⁻⁻⁻	,368 ⁻⁻⁻	,385 ⁻⁻⁻	,269 ⁻⁻⁻	,419 ⁻⁻⁻	,359 ⁻⁻⁻	,457 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,005	,000	,007	,047	,000	,003	,003	,000	,001	,000	,016	,000	,001	,000
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,310 ⁻⁻⁻	,434 ⁻⁻⁻	,330 ⁻⁻⁻	,147	,232 ⁻⁻⁻	,269 ⁻⁻⁻	,488 ⁻⁻⁻	,368 ⁻⁻⁻	1,000	,688 ⁻⁻⁻	,212	,207	,271 ⁻⁻⁻	,268 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,005	,000	,003	,194	,038	,016	,000	,001	,000	,000	,069	,066	,015	,016
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,195	,499 ⁻⁻⁻	,417 ⁻⁻⁻	,226 ⁻⁻⁻	,349 ⁻⁻⁻	,315 ⁻⁻⁻	,394 ⁻⁻⁻	,385 ⁻⁻⁻	,688 ⁻⁻⁻	1,000	,259 ⁻⁻⁻	,208	,195	,338 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,082	,000	,000	,044	,002	,004	,000	,000	,000	,000	,020	,065	,083	,002
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,160	,291 ⁻⁻⁻	,171	,139	,201	,273 ⁻⁻⁻	,148	,269 ⁻⁻⁻	,212	,259 ⁻⁻⁻	1,000	,323 ⁻⁻⁻	,445 ⁻⁻⁻	,252 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,155	,009	,129	,219	,073	,014	,191	,016	,059	,020	,000	,003	,000	,024
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,352 ⁻⁻⁻	,307 ⁻⁻⁻	,165	,109	,361 ⁻⁻⁻	,305 ⁻⁻⁻	,291 ⁻⁻⁻	,305 ⁻⁻⁻	,207	,208	,323 ⁻⁻⁻	1,000	,459 ⁻⁻⁻	,357 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,000	,006	,144	,334	,001	,006	,009	,000	,066	,065	,003	.	,000	,001
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,357 ⁻⁻⁻	,363 ⁻⁻⁻	,284 ⁻⁻⁻	,163	,368 ⁻⁻⁻	,257 ⁻⁻⁻	,273 ⁻⁻⁻	,359 ⁻⁻⁻	,271 ⁻⁻⁻	,195	,445 ⁻⁻⁻	,459 ⁻⁻⁻	1,000	,272 ⁻⁻⁻
Sig. (2-tailed)	,001	,001	,011	,148	,001	,022	,014	,001	,015	,083	,000	,000	.	,015
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Correlation Coefficient	,369 ⁻⁻⁻	,462 ⁻⁻⁻	,235 ⁻⁻⁻	,175	,273 ⁻⁻⁻	,230 ⁻⁻⁻	,422 ⁻⁻⁻	,457 ⁻⁻⁻	,269 ⁻⁻⁻	,338 ⁻⁻⁻	,252 ⁻⁻⁻	,272 ⁻⁻⁻	,272 ⁻⁻⁻	1,000
Sig. (2-tailed)	,001	,000	,036	,120	,014	,040	,000	,000	,016	,002	,024	,001	,015	,000
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

---, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

-. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Β1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μέρος Α

1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς.

Σημειώστε και τα πέντε αίτια κατά σειρά προτεραιότητας, βάζοντας 1 στο σημαντικότερο και 5 στο λιγότερο σημαντικό. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι μοναδικές, για παράδειγμα δεν μπορούν δύο αίτια να έχουν το "1" σαν απάντηση.

- Φυσική ανικανότητα
- Απροθυμία για μελέτη
- Δυσκολία στην κατανόηση του γλώσσας του σχολείου
- Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας
- Χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας
- Άλλο.....

2. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του μαθητή/τριας;

- Ναι
- Όχι

3. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές/τριες;

- Ναι
- Όχι

4. Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογείτε;

- Ναι
- Όχι

5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια;

Σημειώστε με σειρά προτεραιότητας, βάζοντας 1 στο σημαντικότερο και 5 στο λιγότερο σημαντικό. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι μοναδικές, για παράδειγμα δεν μπορούν δύο εξ αυτών να έχουν το "1" σαν απάντηση.

- Δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα
- Δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία
- Προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης
- Προβλήματα επικοινωνίας στους άλλους χώρους του σχολείου
- Αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου

6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή.

Επιλέξτε με σειρά προτεραιότητας, βάζοντας 1 στο σημαντικότερο και 4 στο λιγότερο σημαντικό. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι μοναδικές, για παράδειγμα δεν μπορούν δύο εξ αυτών να έχουν το "1" σαν απάντηση.

- Μετάδοση γνώσεων
- Κοινωνικοποίηση
- Συμβολή στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας
- Συνειδητοποίηση της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών

Μέρος Β

Ατομικά στοιχεία

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία

- 25-35
- 36-45
- 45-55

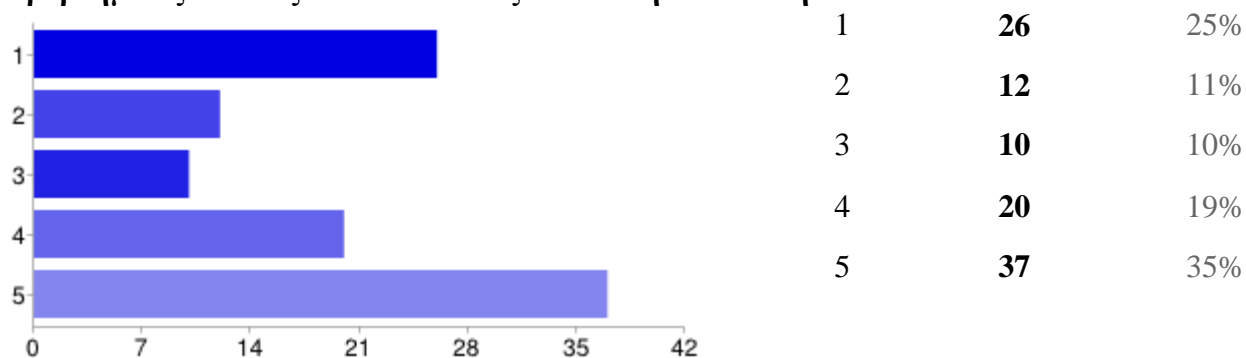
Σπουδές

- Βασικό πτυχίο
- Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα

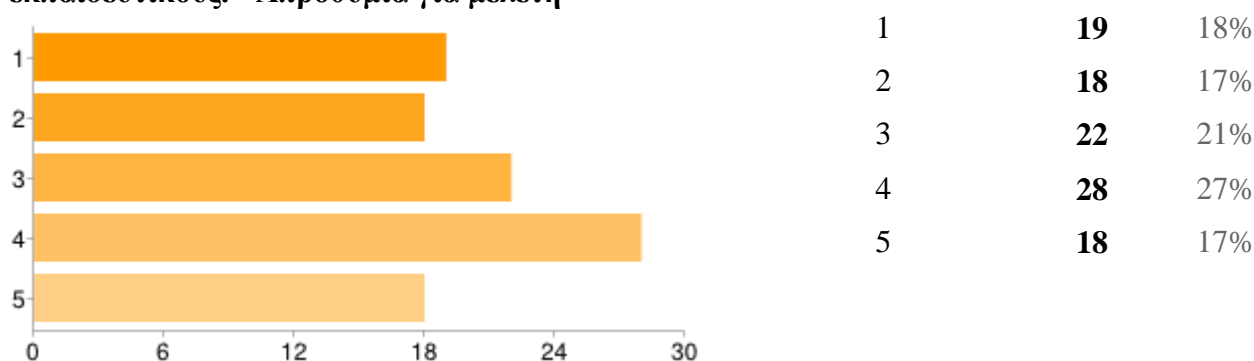
B2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ

Μέρος Α'

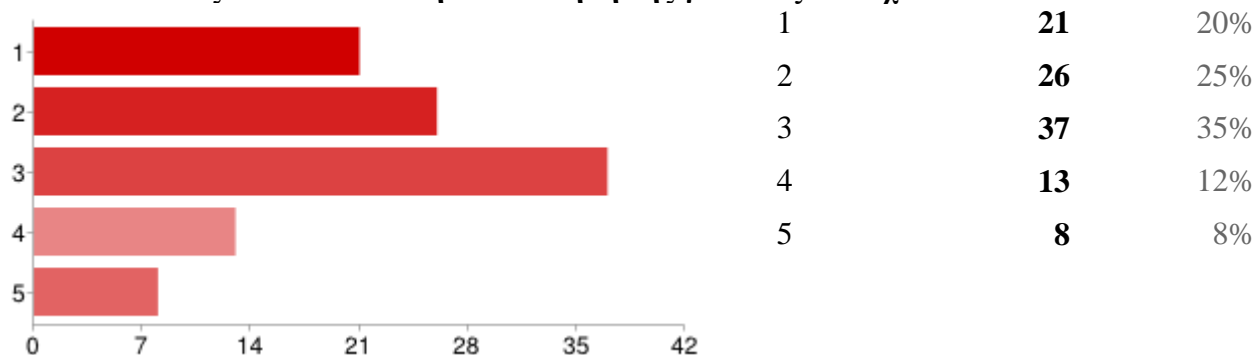
Α 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. - Φυσική ανικανότητα



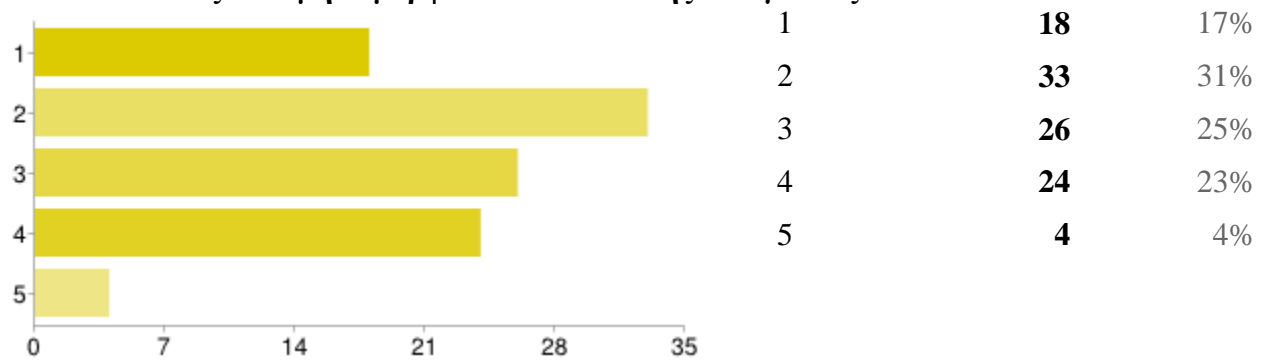
Α 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. - Απροθυμία για μελέτη



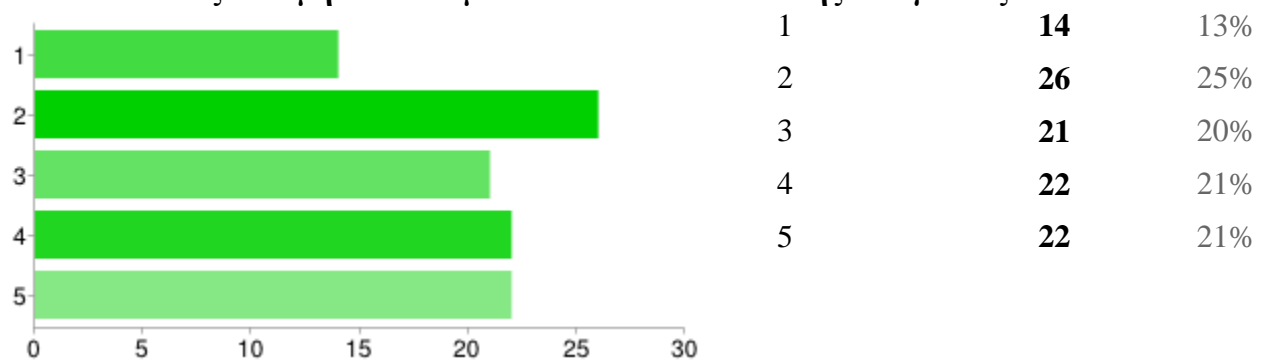
Α 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. - Δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου



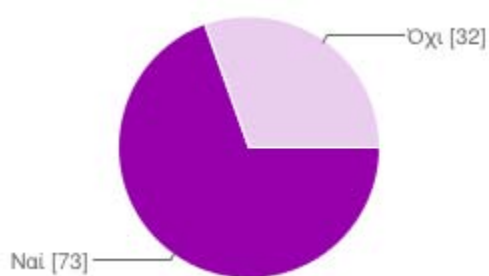
Α 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. - Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας



Α 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. - Χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας



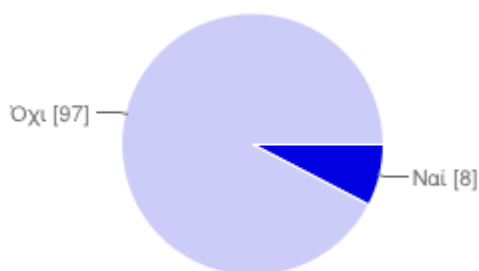
Α 2. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του μαθητή/τριας;



Ναι	73	70%
Όχι	32	30%

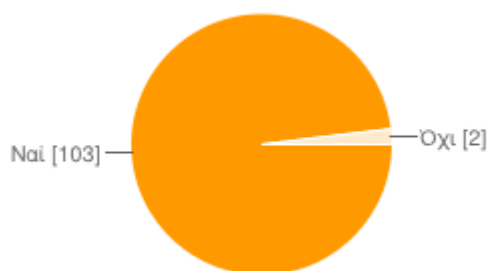
A 3. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές/τριες;

Ναι	8	8%
Όχι	97	92%

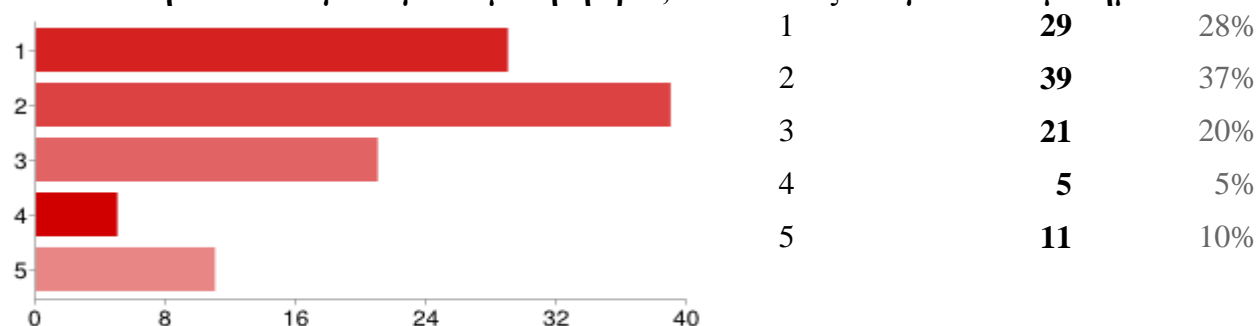


A 4. Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογείτε;

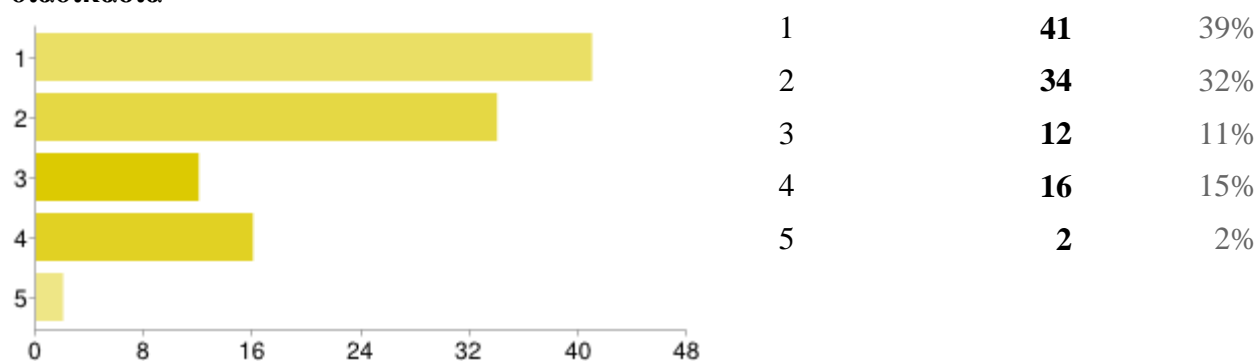
Ναι	103	98%
Όχι	2	2%



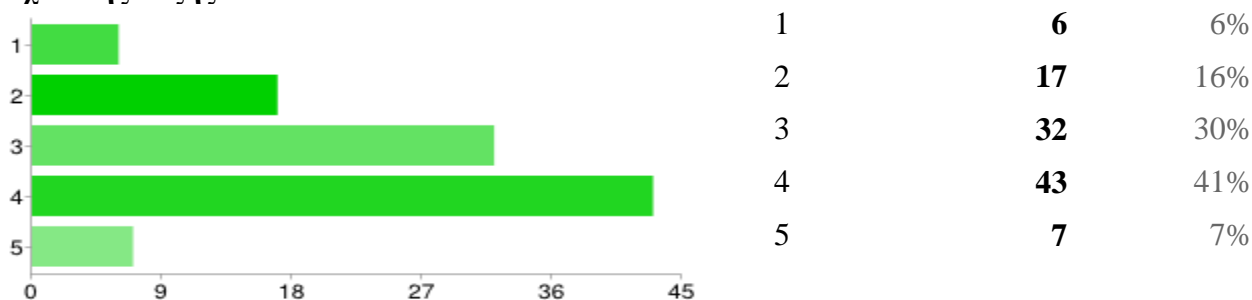
A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; - Δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα



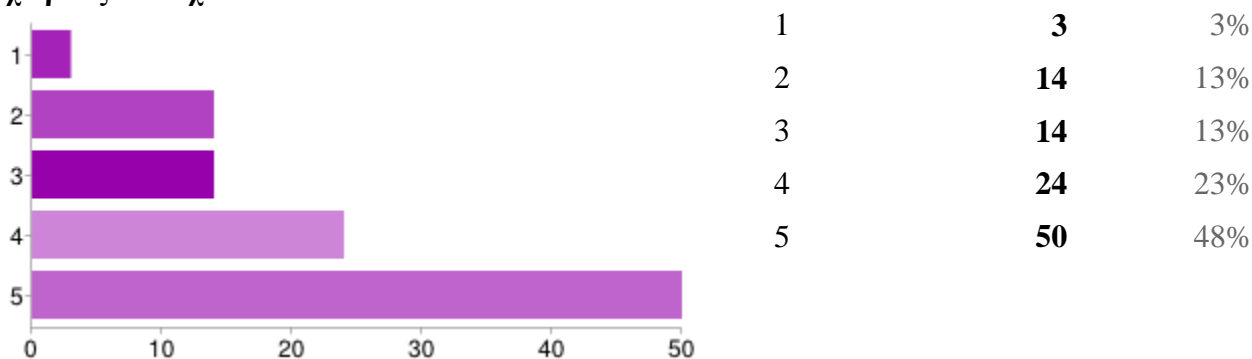
A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; - Δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία



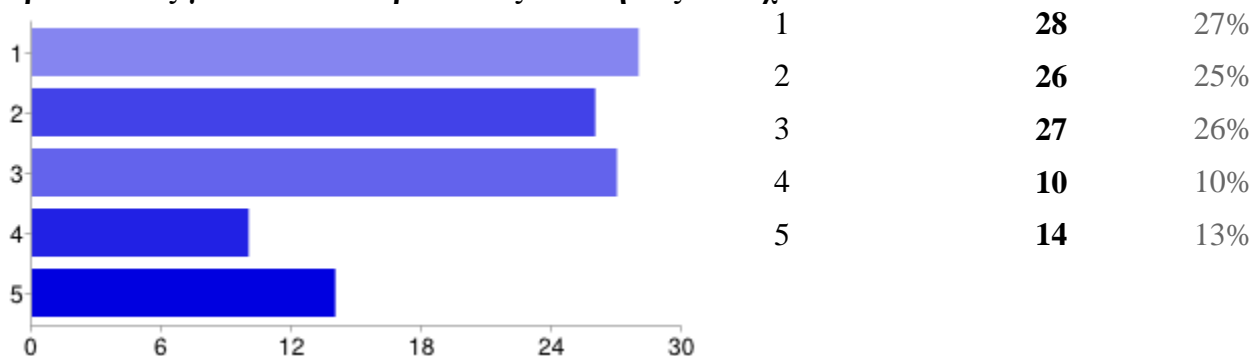
A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; - Προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης



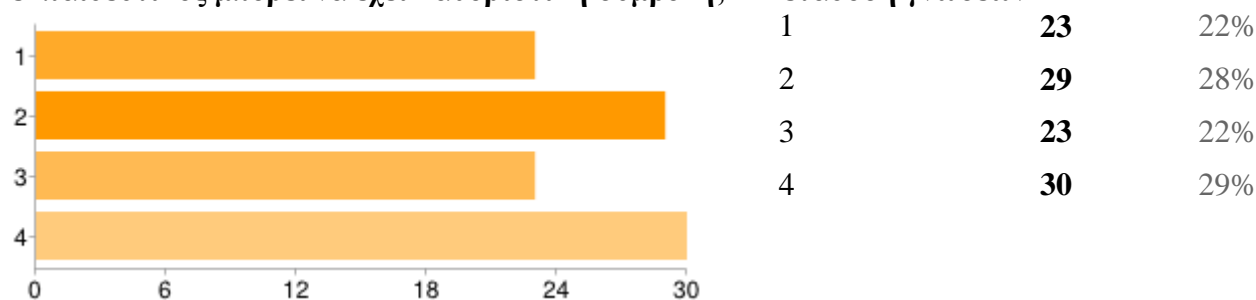
A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; - Προβλήματα επικοινωνίας στους άλλους χώρους του σχολείου



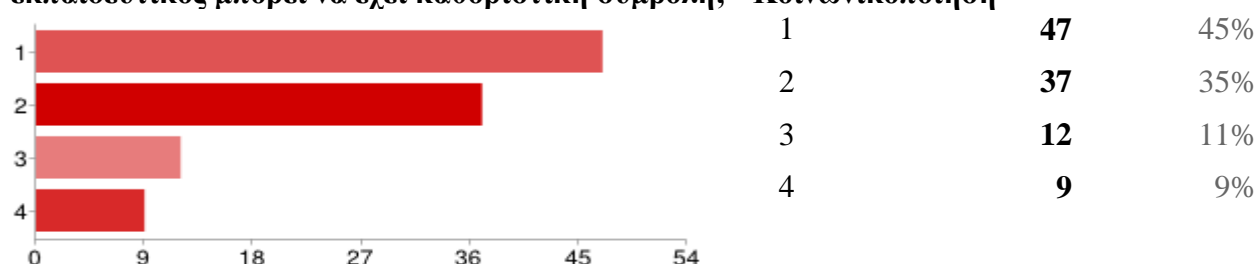
A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; - Αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου



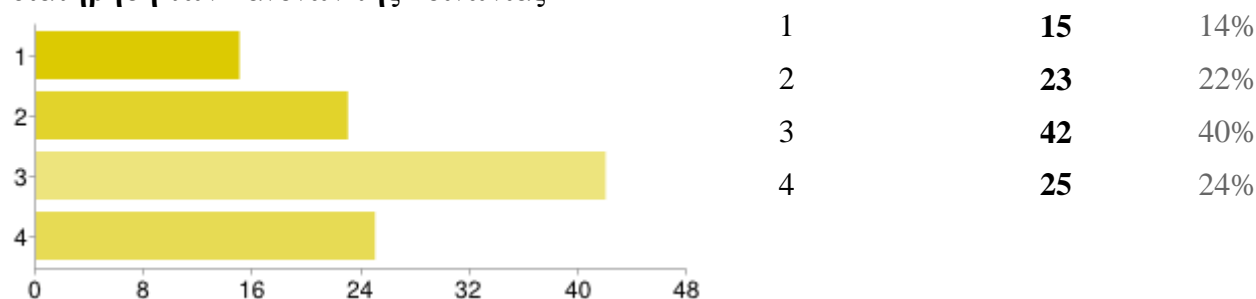
Α 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; - Μετάδοση γνώσεων



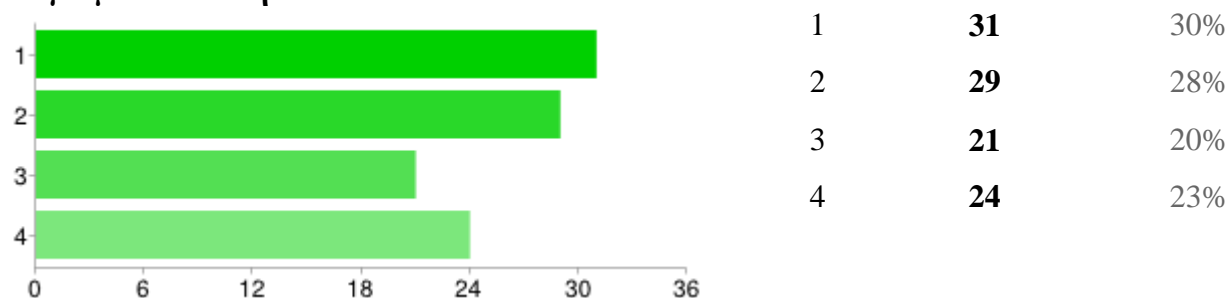
Α 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; - Κοινωνικοποίηση



Α 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; - Συμβολή στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας

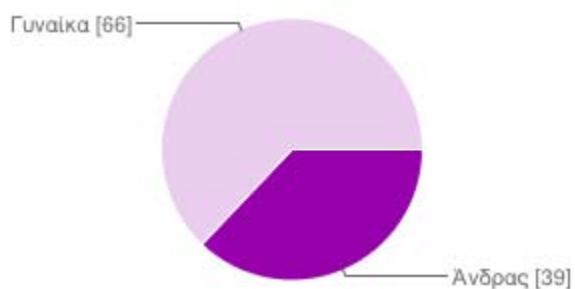


Α 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; - Ενδυνάμωση και συνειδητοποίηση της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών



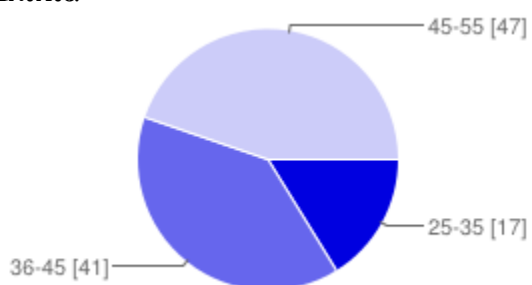
Μέρος Β'

Β 1. Φύλο



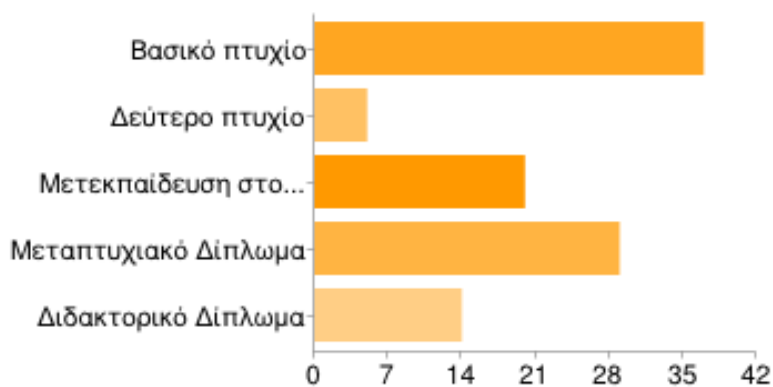
Άνδρας	39	37%
Γυναίκα	66	63%

Β 2. Ηλικία



25-35	17	16%
36-45	41	39%
45-55	47	45%

Β 3. Ανώτατο επίπεδο σπουδών



Βασικό πτυχίο	37	35%
Δεύτερο πτυχίο	5	5%
Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	20	19%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	29	28%
Διδακτορικό Δίπλωμα	14	13%

B3. ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Z1 A 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. [Φυσική ανικανότητα]
- Z2 A 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. [Δυσκολία στην κατανόηση της γλώσσας του σχολείου]
- Z3 A 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. [Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας]
- Z4 A 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. [Χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας]
- Z5 A 1. Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς. [Άλλο]
- Z6 A 2. Θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεαστεί από το διαφορετικό γλωσσικό κώδικα του μαθητή/τριας;
- Z7 A 3. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές/τριες;
- Z8 A 4. Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών/τριών όταν τους/τις βαθμολογείτε;
- Z9 A 5. Χωρίς να επικεντρωμάστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; [Δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα]
- Z10 A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; [Δυσκολίες συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία]
- Z11 A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; [Προβλήματα επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης]
- Z12 A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; [Προβλήματα επικοινωνίας στους άλλους χώρους του σχολείου]
- Z13 A 5. Χωρίς να επικεντρωνόμαστε στη διγλωσσία, η γλώσσα του μαθητή/τριας δεν ταυτίζεται πάντα με εκείνη που επίσημα χρησιμοποιεί το σχολείο. Τι μπορεί αυτή η διαπίστωση να συνεπάγεται για το μαθητή/τρια; [Αίσθηση αποτυχίας παρά τις προσπάθειες για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου]
- Z14 A 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; [Μετάδοση γνώσεων]
- Z15 A 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; [Κοινωνικοποίηση]
- Z16 A 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; [Συμβολή στην αποδοχή και διατήρηση των κανόνων της κοινωνίας]
- Z17 A 6. Σε ποιον από τους παρακάτω ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείτε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει καθοριστική συμβολή; [Ενδυνάμωση και συνειδητοποίηση της δυνατότητας μετασχηματισμού παγιωμένων συνθηκών]

	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5	Z6	Z7	Z8	Z9	Z10	Z11	Z12	Z13	Z14	Z15	Z16	Z17	B 1. Φύλο	B 2. Ηλικία	B 3. Ανώτατο επίπεδο σπουδών
	4	2	3	1	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	1	2	3	4	5	3	2	4	1	Γυναίκα	36-45	Βασικό Πτυχίο
	3	2	4	5	Ναί	Ναί	Όχι	Όχι	2	1	4	5	3	3	4	1	2	Γυναίκα	25-35	Βασικό Πτυχίο
	2	3	4	5	Όχι	Όχι	Ναί	Ναί	1	2	3	4	5	4	3	2	1	Γυναίκα	45-55	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
	2	4	3	5	Όχι	Όχι	Όχι	Ναί	2	3	4	5	1	4	1	2	3	Γυναίκα	36-45	Βασικό Πτυχίο
	4	1	2	3	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	5	4	3	2	1	3	2	4	1	Γυναίκα	25-35	Βασικό Πτυχίο
	1	3	2	4	Όχι	Όχι	Όχι	Ναί	2	1	5	4	3	4	1	3	2	Γυναίκα	45-55	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
	5	1	2	4	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	5	2	3	4	1	4	1	3	2	Γυναίκα	25-35	Βασικό Πτυχίο
	4	3	3	2	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	1	2	3	4	5	1	2	3	4	Γυναίκα	36-45	Βασικό Πτυχίο
																				Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο
	1	4	2	3	Ναί	Ναί	Ναί	Ναί	2	1	4	5	3	4	1	3	2	Γυναίκα	36-45	Εκπαιδευσης Δημοτικής
	5	1	2	3	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	3	2	4	5	1	3	2	4	1	Ανδρας	36-45	Διαδακτορικό Δίπλωμα
																				Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο
	5	1	2	3	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	4	1	3	5	2	4	1	3	2	Γυναίκα	36-45	Εκπαιδευσης Δημοτικής
	3	2	5	4	Όχι	Όχι	Όχι	Ναί	1	3	4	5	2	1	2	4	3	Γυναίκα	25-35	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
																				Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο
	5	4	3	2	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	2	1	3	4	5	4	2	1	3	Γυναίκα	36-45	Εκπαιδευσης Δημοτικής
	5	1	3	4	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	2	1	4	5	3	4	1	3	2	Γυναίκα	36-45	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
	3	2	2	2	Ναί	Ναί	Όχι	Όχι	2	3	2	2	3	2	2	3	2	Γυναίκα	36-45	Βασικό Πτυχίο
	5	2	4	3	Ναί	Ναί	Όχι	Ναί	2	1	4	5	3	1	2	4	3	Ανδρας	36-45	Βασικό Πτυχίο

4	3	2	1	Ναί	Ναί	Ναί	Ναί	2	1	3	4	5	1	2	3	4	Ανδρας	45-55	Βασικό Πτυχίο
4	3	1	2	Ναί	Ναί	Ναί	Ναί	3	4	2	5	1	3	1	2	4	Γυναίκα	36-45	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
3	2	1	4	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	1	3	4	5	2	1	2	3	4	Γυναίκα	45-55	Βασικό Πτυχίο
5	2	4	3	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	2	1	4	5	3	3	2	4	1	Γυναίκα	36-45	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
3	2	4	5	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	3	2	5	4	1	3	2	4	1	Γυναίκα	25-35	Βασικό Πτυχίο
4	3	2	1	Όχι	Ναί	Ναί	Ναί	2	1	3	4	5	4	3	1	2	Γυναίκα	45-55	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
3	4	2	1	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	3	2	4	5	1	2	4	3	1	Γυναίκα	25-35	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3	4	1	2	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	3	2	5	4	1	3	1	4	2	Γυναίκα	36-45	Διαδακτορικό Δίπλωμα
2	1	3	5	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	2	1	3	5	4	2	3	4	1	Γυναίκα	45-55	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
4	3	1	2	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	5	4	3	1	2	4	1	3	2	Γυναίκα	36-45	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
1	5	2	4	Όχι	Όχι	Ναί	Ναί	2	1	4	5	3	2	1	3	4	Γυναίκα	36-45	Βασικό Πτυχίο
4	1	3	2	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	3	2	4	5	1	4	2	3	1	Ανδρας	45-55	Διαδακτορικό Δίπλωμα
5	2	3	4	Ναί	Όχι	Ναί	Ναί	2	1	4	5	3	2	1	3	4	Γυναίκα	45-55	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

B4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

- Σχέση μεταξύ Φύλου εκπαιδευτικού και το να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός από το γλωσσικό κώδικα του μαθητή

Crosstab

			Φυλο		Total
			,00	1,00	
Κώδικας	0	Count	5	14	19
		% within a2	26,3%	73,7%	100,0%
		% within gender	31,3%	29,2%	29,7%
1	1	Count	11	34	45
		% within a2	24,4%	75,6%	100,0%
		% within gender	68,8%	70,8%	70,3%
Total		Count	16	48	64
		% within a2	25,0%	75,0%	100,0%
		% within gender	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,025 ^b	1	,874		
Continuity Correction ^a	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,025	1	,875		
Fisher's Exact Test				1,000	,554
Linear-by-Linear Association	,025	1	,875		
N of Valid Cases	64				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,75.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (τιμή σημαντικότητας 0,874)

- Σχέση μεταξύ Ηλικία εκπαιδευτικού και το να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός από το γλωσσικό κώδικα του μαθητή

Crosstab

			Ηλικία			Total
			1,00	2,00	3,00	
Κώδικας	0	Count	3	5	11	19
		% within a2	15,8%	26,3%	57,9%	100,0%
		% within age	23,1%	19,2%	44,0%	29,7%
	1	Count	10	21	14	45
		% within a2	22,2%	46,7%	31,1%	100,0%
		% within age	76,9%	80,8%	56,0%	70,3%
Total		Count	13	26	25	64
		% within a2	20,3%	40,6%	39,1%	100,0%
		% within age	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,087 ^a	2	,130
Likelihood Ratio	4,050	2	,132
Linear-by-Linear Association	2,597	1	,107
N of Valid Cases	64		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,86.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (τιμή σημαντικότητας 0,130)

- Σχέση μεταξύ επίπεδο σπουδών εκπαιδευτικού και το να επηρεαστεί ο εκπαιδευτικός από το γλωσσικό κώδικα του μαθητή

Crosstab

			Εκπαίδευση				Total
			1,00	2,00	3,00	4,00	
Κώδικας	0	Count	7	4	6	2	19
		% within a2	36,8%	21,1%	31,6%	10,5%	100,0%
		% within educ	28,0%	22,2%	42,9%	28,6%	29,7%
	1	Count	18	14	8	5	45
		% within a2	40,0%	31,1%	17,8%	11,1%	100,0%
		% within educ	72,0%	77,8%	57,1%	71,4%	70,3%
Total		Count	25	18	14	7	64
		% within a2	39,1%	28,1%	21,9%	10,9%	100,0%
		% within educ	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,682 ^a	3	,641
Likelihood Ratio	1,634	3	,652
Linear-by-Linear Association	,314	1	,575
N of Valid Cases	64		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,08.

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 (τιμή σημαντικότητας 0,641) αν και υπάρχουν πολλά κελιά (37,5%) με χαμηλές συχνότητες με αποτέλεσμα το αποτέλεσμα να μην υπάρχει δυνατότητα για ασφαλές συμπέρασμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ': Ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

Αρχικό	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Έτη Απασχόλησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας
E.	Θ	48	Παιδαγωγική Ακαδημία	23	Αγρότης	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Δημοτικού
Z.	Θ	40	Παιδαγωγική Ακαδημία - Εξομοίωση	17	Τραπεζικός Υπάλληλος	Οικιακά	Ανώτερη Εκπαίδευση	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου
Θ	A	45	Π.Τ.Δ.Ε.	21	Συνεργείο Αυτοκινήτων	Οικιακά	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου	Απόφοιτος Δημοτικού
B.	Θ	50	Παιδαγωγική Ακαδημία – Πτυχίο στις κοινωνικές και πολιτικές επιστήμες	27	Τεχνίτης	Οικιακά	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου
M	A	51	Παιδαγωγική Ακαδημία	27	Έμπορος	Έμπορος	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου
N	Θ	46	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μαρσάλειο Διδασκαλείο	21	Ειδικευμένος τεχνίτης	Μοδίστρα	Τεχνική Εκπαίδευση	Σχολή κοπτικής-ραπτικής
Σ.	Θ	48	Παιδαγωγική Ακαδημία, Μαρσάλειο Διδασκαλείο, Εξομοίωση, Master και Διδακτορικό στις Κοινωνικές Επιστήμες	24	Εκπαιδευτικός	Χειρονακτικό	Ανώτατη Εκπαίδευση	Απόφοιτος Εξαταξίου Γυμνασίου

Σημείωση: Κάποια από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, καθώς και τα αρχικά των ονομάτων τους, έχουν τροποποιηθεί, προκειμένου διαφυλαχτεί η ανωνυμία τους