

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΩΝ ΣΛΑΒΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΤΟΛΙΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ: «Σπουδές στις Γλώσσες και τον Πολιτισμό των Χωρών της
Νοτιανατολικής Ευρώπης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«Αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές στο περιβάλλον του
σύγχρονου ελληνικού σχολείου: Μια εθνογραφία της σχολικής τάξης»**

Επόπτης καθηγητής: Ι.ΜΑΝΟΣ

Επιβλέποντες καθηγητές : Σ. ΔΟΡΔΑΝΑΣ - Σ . ΜΑΥΡΟΓΕΝΗ

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : ΧΑΤΖΗΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ ANNA (Α.Ε.Μ. : 5068)

Θεσσαλονίκη 2014

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Κεφάλαιο 1.	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1.1 Σχολική επιτυχία-αποτυχία.....	8
1.2. Οικογενειακή κουλτούρα και σχολική επιτυχία.....	14
Κεφάλαιο 2.	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	19
2.1. Ερευνητικά ερωτήματα-Εθνογραφία σχολικής τάξης-νηπιαγωγείου-Συμμετοχική Παρατήρηση-Συνέντευξη.....	19
2.2. Εθνογραφία με την τάξη ως πεδίο.....	20
2.3. Ερευνήτρια και αναστοχασμός.....	21
2.4. Πεδίο και τεχνικές συλλογής δεδομένων	22
2.5. Η εμπειρία και βίωση της έρευνας.....	24
Παρατήρηση και εθνογραφικές σημειώσεις.....	24
2.6. Συνεντεύξεις.....	26
2.7. Πεδίο έρευνας.....	27
2.8. Πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα-δυσκολίες- εμπειρίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας.....	27
Οίκοι.....	27
2.9. Διλήμματα.....	29
2.10. Σχέσεις με μαθητές και πληροφορητές-γονείς μαθητών.....	34
Κεφάλαιο 3.	
ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.....	36
3.1. Αναλυτικό πρόγραμμα-ημερήσιο πρόγραμμα και πλαίσιο κανονισμών λειτουργίας του νηπιαγωγείου.....	36
3.2. Ο σχολικός χώρος (κατά το χρόνο της έρευνας).....	38
3.3. Κλίμα τάξης-μοντέλο διδασκαλίας.....	43
3.4. Προφίλ των μαθητών της παρατηρούμενης ομάδας στόχου.....	45

Κεφάλαιο 4.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	51
4.1.Υλικό από τις χειρόγραφες σημειώσεις από τη σχολική τάξη.....	51
4.2.Επεισόδιο Δραστηριότητα μελέτη περιβάλλον και γλώσσα.....	51
4.3.Σχόλια -ανάλυση επεισοδίου.....	53
4.4.Επεισόδιο Δραστηριότητα για τη γλώσσα.....	55
4.5.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	57
4.6.Επεισόδιο Δραστηριότητα για τη γλώσσα.....	59
4.7.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	60
4.8.Επεισόδιο Δραστηριότητα για τη γλώσσα-Αφήγηση αυτοσχέδιας ιστορίας.....	61
4.9.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	63
4.10.Επεισόδια Δραστηριότητες Μαθηματικών και Γλώσσας.....	64
4.11.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίων.....	65
4.12.Επεισόδιο Δραστηριότητα εικαστικών.....	66
4.13.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	67
4.14.Επεισόδιο Ελεύθερη απασχόληση.....	67
4.15.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	69
4.16.Επεισόδιο Δραστηριότητα θεατρικής αγωγής-Δραματοποίηση.....	70
4.17.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	70
4.18.Επεισόδιο Δραστηριότητα για τη γλώσσα.....	71
4.19. Επεισόδιο θεατρικό παιχνίδι. Ρόλοι γονιών-παιδιών.....	73
4.20. Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	73
4.21. Επεισόδιο Ώρα φαγητού.....	74

Κεφάλαιο 5.

Υλικό από τις χειρόγραφες σημειώσεις από τα διαλείμματα.....	75
5.1.Επεισόδιο-Διάλειμμα.....	75
5.2. Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.....	78
5.3.Γενικά σχόλια από το υλικό της παρατήρησης μέσα και έξω από την τάξη – Σύνοψη.....	79

Κεφάλαιο 6.

ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

6.1. Χαρακτηριστικά του δείγματος των γονιών.....	82
6.2.Συνεντεύξεις.....	83
6.3.Γενικά σχόλια από το υλικό των συνεντεύξεων από τους γονείς – Σύνοψη.....	83

6.4. Οι τρόποι με τους οποίους διαχέονται οι αντιλήψεις των γονιών και επηρεάζουν- διαμορφώνουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.....	94
---	----

Κεφάλαιο 7.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΙ.....	101
Αντί επιλόγου.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	108

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πεδίο αναφοράς αυτής της εθνογραφικής έρευνας αποτελεί μια σχολική τάξη νηπιαγωγείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Νοέμβρη (ύστερα από το διάστημα προσαρμογής των νηπίων-προνηπίων στο σχολικό περιβάλλον), μέχρι τον Μάιο της ίδιας σχολικής χρονιάς.

Το περιεχόμενο της έρευνας αφορά στην διερεύνηση διαδικασιών διαπραγμάτευσης από τους μαθητές - αλλοδαπούς και παλιννοστούντες- των ταυτοτήτων και των ρόλων τους, μέσω των οποίων -αξιοποιώντας ενδεχομένως και προσδοκίες των γονιών τους - αποκτούν το προφίλ των «καλών «μαθητών σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις.

Το έναυσμα για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η διαπίστωση μιας αντίφασης: Αρκετές έρευνες για τις επιδόσεις αλλοδαπών μαθητών αποδεικνύουν τη χαμηλή επίδοση αυτών των μαθητών (σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης), την οποία συνδέουν με την κοινωνική τους προέλευση και καταγωγή. Από τη δική μου εμπειρία ως νηπιαγωγού - κατά το διάστημα της τελευταίας δεκαετίας- διαπίστωνα την ύπαρξη υψηλών επιδόσεων μεταξύ των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών παράλληλα με τη διαπίστωση υψηλών προσδοκιών στους γονείς τους.

Στόχος της εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι και οι διαδικασίες νοηματοδότησης των μαθητών για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και της διαπραγμάτευσης των ρόλων τους ως μαθητών στα πλαίσια του σχολείου. Στόχο της έρευνας επίσης αποτελούσε και η διερεύνηση των προσδοκιών των γονιών των μαθητών για τη σχολική τους συμπεριφορά, αν αυτές μετουσιώνονται σε υψηλές επιδόσεις και πώς εν τέλει νοηματοδοτούνται από τα παιδιά.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι έρευνες που έχουν γίνει –Τζάνη (1983), Σακκάς (2002), Φραγκουδάκη (1985), Banks (1987) - (εκτενέστερη αναφορά γίνεται στο θεωρητικό μέρος της εργασίας), συνδέουν το χαμηλό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών με κακές επιδόσεις και αφορούν κυρίως μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η εργασία διαιρείται σε επτά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι θεωρητικές βάσεις της εργασίας. Παρατίθενται προσεγγίσεις οι οποίες συνδέουν την σχολική επιτυχία με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκφράζεται. Στις προσεγγίσεις αυτές η έμφαση δίνεται στην τάξη η οποία αντιμετωπίζεται ως πλέγμα σχέσεων και ένα πλαίσιο με νόημα γι' αυτούς που εμπλέκονται (μαθητές, εκπαιδευτικοί). Οι προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο στο οποίο παράγεται η γνώση. Εκτός από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις παρατίθενται και αυτές οι οποίες εστιάζουν μόνο στις ατομικές διαφορές, σε δείκτες νοημοσύνης και στην ταξική προέλευση των μαθητών. Αναδεικνύεται από την παράθεση ότι η γνωστική προσέγγιση για την ερμηνεία και εξήγηση των υψηλών επιδόσεων δεν είναι επαρκής και αντιμετωπίζει με μονομέρεια το φαινόμενο.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας και διατυπώνονται τα ερωτήματα που σχετίζονται με το στόχο της. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο που αφορά στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, στο σχολικό χώρο, στο κλίμα της τάξης, στο μοντέλο διδασκαλίας και στο προφίλ των μαθητών της παρατηρούμενης ομάδας στόχου.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει το υλικό από την παρατήρηση μέσα στη σχολική τάξη καθώς και σχολιασμούς και αναλύσεις επεισοδίων-δραστηριοτήτων που προσεγγίζονται διαθεματικά και εμπλέκουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά προτείνονται από το

αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δεν έγιναν τροποποιήσεις και αλλαγές στο ημερήσιο πρόγραμμα.

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην παρατήρηση στα διαλείμματα και περιέχει τη σύνοψη και γενικά σχόλια από το υλικό της παρατήρησης μέσα και έξω από την τάξη.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το υλικό από τις συνεντεύξεις με τους γονείς των μαθητών, τη σύνοψη με τα γενικά σχόλια από το προαναφερθέν υλικό και τους τρόπους με τους οποίους διαχέονται οι απόψεις-αντιλήψεις των γονιών και διαμορφώνουν τη σχολική συμπεριφορά (γνωστική- μαθησιακή- κοινωνική) των μαθητών.

Τέλος το έβδομο κεφάλαιο αφορά στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της έρευνας.

Κεφάλαιο 1.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1.Σχολική επιτυχία-αποτυχία

Η οριοθέτηση των όρων της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας είναι ιδιαίτερα δύσκολη γιατί το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας είναι ένα σύνθετο φαινόμενο στην παραγωγή του οποίου συμμετέχουν πολλοί παράγοντες. Η σχολική πραγματικότητα είναι πολυσύνθετη και οι σχολικές πορείες των μαθητών προκύπτουν από συνδυασμούς διαφόρων παραγόντων. Η αναζήτηση του βαθμού συμμετοχής των ποικίλων παραγόντων είναι αδιέξοδη και η εστίαση σε κάποιους από αυτούς είναι μονομερής και ανεπαρκής.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο ορισμού «καλοί» μαθητές θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, κατακτούν τους στόχους που τίθενται από αυτό, πειθαρχούν και υιοθετούν τους κανόνες λειτουργίας, διακρίνονται για τη διάθεσή τους να κατακτήσουν τη γνώση και συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν επίσης ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες για τη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, είναι αποδεκτοί από την ομάδα και δε δημιουργούν συγκρουσιακές καταστάσεις. Από την άλλη «κακός» μαθητής θεωρείται αυτός που δε δείχνει ενδιαφέρον για ό,τι συμβαίνει στην τάξη, δε συμμετέχει ενεργητικά στη μάθηση, δεν πειθαρχεί, δεν κατέχει δεξιότητες που απαιτούνται για τη δημιουργία σχέσεων και γενικότερα δεν ανταποκρίνεται στους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της ομάδας-τάξης.

Για την αξιολόγηση των μαθητών ως «καλών» ή «κακών» συνεκτιμάται από τον εκπαιδευτικό το σύνολο των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών που απαιτούνται για την ανταπόκρισή τους στο

πρόγραμμα και την κατάκτηση των στόχων (γνωστικών- κοινωνικών), που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Για το νηπιαγωγείο δεν προβλέπονται ποσοτικοί δείκτες μέτρησης-αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών αλλά ο εκπαιδευτικός ως φορέας γνώσης και με βάση τους επιμέρους στόχους του αναλυτικού προγράμματος εκτιμά τα παραγόμενα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας.

Υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες για τη σχολική επιτυχία/αποτυχία. Η πληθώρα των ερευνών και προσεγγίσεων αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου και τη δυσκολία οριοθέτησης των εννοιών της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας. Επίσης το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνητών υπαγορεύει και την επιλογή των παραγόντων τους οποίους συνδέουν με τη σχολική επίδοση.

Έτσι, ερευνητές οπαδοί του οργανικού μοντέλου συνδέουν παράγοντες βιολογικούς (δείκτης ευφυΐας, οργανικές δυσλειτουργίες) με τη σχολική επίδοση. Ερευνητές προερχόμενοι από το χώρο της ψυχολογίας συνδέουν τις επιδόσεις με ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Ερευνητές όπως η Μακρή-Μπότσαρη (2001) υποστηρίζει ότι το αίσθημα κατωτερότητας και η χαμηλή αυτοεκτίμηση των ατόμων συνδέονται με χαμηλές επιδόσεις. Η Λεονταρή (1996) θεωρεί κρίσιμο παράγοντα τη θετική αυτοαντίληψη για την αύξηση της συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, επισημαίνοντας ότι η θετική αυτοαντίληψη είναι ένας μεταξύ των πολλών παραγόντων που συμμετέχουν στη σχολική επιτυχία. Υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο που παίζουν η οικογένεια και το σχολείο για τη διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης. Τονίζει ότι το παιδί που μεγαλώνει σε περιβάλλον συναισθηματικά ασφαλές, υποστηρικτικό και σε κλίμα αποδοχής, χτίζει θετική εικόνα για τον εαυτό του. Στο σχολείο το παιδί όπου ζει τον ανταγωνισμό, αξιολογείται και αξιολογεί τον εαυτό του σε σχέση με τους συμμαθητές του,

διαμορφώνει την εικόνα του γύρω από το περιεχόμενο των αξιολογήσεων. Η θέση που τοποθετεί τον εαυτό του συγκριτικά με τους υπόλοιπους είναι ο καταλύτης για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Η Λεονταρή αποδέχεται τον ενεργητικό ρόλο του ατόμου απέναντι στις προκλήσεις των περιβαλλόντων που εκτίθεται και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στις επιρροές που δέχεται.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις με παιδαγωγικές καταβολές αξιολογούν τις επιδόσεις με κριτήρια κυρίως παιδαγωγικά (επίτευξη στόχων, ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις). Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο σχολείο ορίζει τα γνωστικά αντικείμενα, θέτει τους στόχους για την κατάκτηση της γνώσης από τους μαθητές και οι μαθητές αξιολογούνται με βάση τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν σε ό,τι τους ζητιέται. Το αναλυτικό πρόγραμμα στηρίζεται στις θεωρίες των Piaget και Vygotsky. Η θεωρία του Piaget (2001) μιλά για στάδια ανάπτυξης και για την αλληλεπίδραση (περιβάλλοντος και μάθησης), που αφορά στη μάθηση. Ωστόσο δεν τονίζεται το ειδικό βάρος του ρόλου του κοινωνικού πλαισίου των αλληλεπιδράσεων, των αποτελεσμάτων και των νοημάτων που αυτές παράγουν. Η θεωρία του Vygotsky (1997) αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια κοινωνική διεργασία και δίνει έμφαση στην έννοια του πλαισίου και των επιρροών του.

Κυρίαρχη και θεμελιωμένη τάση επίσης που εκφράζεται και διατρέχει το χώρο της εκπαίδευσης είναι και αυτή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξετάζει τη σχολική επίδοση κάτω από το πρίσμα κοινωνικών παραγόντων και τη συσχετίζει με την «κοινωνική προέλευση» των μαθητών. Η Φραγκουδάκη (1985) αναφερόμενη σε πορίσματα ερευνών, απέναντι σε θεωρίες που κάνουν λόγο για ατομικές ικανότητες, διατυπώνει διαπιστώσεις ενοχοποίησης

της κοινωνικής τάξης-προέλευσης των μαθητών και υποστηρίζει ότι το σχολείο λειτουργεί ως «μηχανισμός αναπαραγωγής» αυτών. Επισημαίνει ότι ο παράγοντας «κοινωνική προέλευση» είναι αποφασιστικής σημασίας ο οποίος καθορίζει τη σχολική διαδρομή των μαθητών και προδιαγράφει τις προοπτικές τους. Αναφέρεται επίσης και στον παράγοντα μόρφωση των οικογενειών που υπερισχύει του οικονομικού παράγοντα ως προς την επίδρασή του στις επιδόσεις των παιδιών τους.

Ο Charlot (1992) ασκεί κριτική στις προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης οι οποίες αναπτύσσονται στη δεκαετία του '60-'70 και αντιμετωπίζουν το σχολείο ως ένα μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων. Επισημαίνει στην κριτική του την αδυναμία της «θεωρίας της αναπαραγωγής» να λάβει υπόψη της την αλλαγή που σημειώνεται τη συγκεκριμένη δεκαετία (κυρίως στη Γαλλία και στο δυτικό κόσμο), στο χώρο της εκπαίδευσης και αφορά στην «ισότητα των ευκαιριών για όλους». Υποστηρίζει ότι η κοινωνική καταγωγή και προέλευση δεν αποτελούν αιτίες παραγωγής της σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο η έννοια της κοινωνικής καταγωγής δεν εξοστρακίζεται από τη θεώρησή του αλλά συνδέεται με την έννοια της εξατομίκευσης που αφορά στη θέληση του ατόμου και στην απόφασή του για το πώς θα διαγράψει τη σχολική του πορεία. Σημαντικές παράμετροι για τον ίδιο αποτελούν η ατομική ιστορία του καθενός, η ιστορία της οικογένειάς του, η τοποθέτησή του απέναντι στη μάθηση και στις σπουδές γενικότερα, και κυρίως οι νοηματοδοτήσεις από την πλευρά του για τη θέση του και την ιστορία του. Η ατομική ιστορία υποστηρίζει, υφάινεται μέσα στην ιστορία των κοινωνιών. Έτσι τις ατομικές ιστορίες δεν τις αντιμετωπίζει έξω από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο παραγωγής τους. Ο Charlot(1999)αντιπαραβάλλει στη θεώρηση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης τον όρο «σχέση με τη γνώση». Στην ανάλυσή του γι' αυτή τη σχέση κεντρική θέση κατέχει η έννοια της

επιθυμίας. Το υποκείμενο σύμφωνα με τον ίδιο είναι ένα πλέγμα επιθυμιών οι οποίες συνδέονται με νοήματα τα οποία παράγονται μέσα από τις σχέσεις του υποκειμένου με τον εαυτό του αλλά και με τους άλλους. Η σχέση του υποκειμένου με τη γνώση αναλύεται ως προς τη σχέση με τον εαυτό και ως προς τη σχέση με τον άλλο. Μέσω της γνώσης (σχέση με τον εαυτό), το υποκείμενο χτίζει την ταυτότητά του, την αυτοεικόνα του, αυτοπροσδιορίζεται, ετεροκαθορίζεται και εν τέλει τοποθετείται στον κόσμο και αναπτύσσει τρόπους να σχετιστεί με αυτόν. Εκτός από τη σχέση με τον εαυτό η σχέση με τη γνώση είναι σχέση και με τον άλλο, όπως αναφέρθηκε όχι μόνο ως φυσική παρουσία αλλά και τον άλλο που έχει «εσωτερικεύσει» το άτομο. Ο «εσωτερικευμένος άλλος» είναι επενδυμένος με σημασίες και επιτελεί ρόλους ρυθμιστή και μεσολαβητή των κατοχών και κατακτήσεων της γνώσης καθώς το άτομο εκτίθεται σε περιβάλλοντα μάθησης.

Με βάση την προσέγγιση του Charlot (1992) αν αναζητήσει κανείς αναλογίες στις σχέσεις που αναπτύσσονται και διαμορφώνονται στο επίπεδο της σχολικής τάξης, θα διαπιστώσει ότι οι δράσεις μέσα σε αυτήν - ως παράγωγα σχέσεων- μπορεί να χαρακτηριστούν ως εστία κινήτρου κινητοποίησης, αφύπνισης, ενεργοποίησης, ως εστία ώθησης για συμμετοχή, ή ως μη ενδιαφέρουσες και ως εστία αναχαίτισης για συμμετοχικότητα.

Ο Charlot (1992) επισημαίνει και μια άλλη διάσταση της «σχέσης με τη γνώση». Υποστηρίζει ότι το φαινόμενο της διαφοροποίησης των μαθητών με άξονες επιτυχίας ή αποτυχίας σχολικής είναι απόρροια των διαφορετικών σε ποιότητα σχέσεων με τη γνώση που καλλιεργούν τα διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα. Παιδιά που προέρχονται από λαϊκές οικογένειες έχουν ως απόθεμα μια σχέση με τη γνώση που είναι σε απόσταση από εκείνη που απαιτεί το σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά και μορφωτικά

στρώματα. Αλλά εκείνο που παίζει σημαντικό ρόλο για τη σχολική επιτυχία, για τον ίδιο συγγραφέα, δεν είναι η κοινωνική καταγωγή και προέλευση των μαθητών αλλά το οικογενειακό περιβάλλον και το περιβάλλον του σχολείου για τη διαμόρφωση της σχέσης των μαθητών με τη γνώση, μέσω των αξιώσεων και προσδοκιών τους.

Την προσέγγιση του Charlot, μπορεί να την εντάξει κανείς στην παραδοχή κοινωνικών επιστημόνων περί υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων της πραγματικότητας. Όπως σημειώνει ο Ιωσηφίδης (2006) η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται, εξαιτίας διαφόρων δυναμικών που αναπτύσσονται και συγκρούονται μέσα σε κοινωνικά πλαίσια. Αναφέρεται και στις διαφορετικές νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων για το ίδιο πλαίσιο(π.χ. τάξη) οι οποίες παράγουν και διαφορετικές συμπεριφορές και δράσεις.

Συνάφεια με την τοποθέτηση του Charlot, παρουσιάζει και η προσέγγιση του Bruner(1997)όπου εξέχουσα θέση κατέχει η έννοια του «νοήματος». Ο Bruner υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δίνουν νόημα στις δράσεις τους και στις πράξεις τους και επιδιώκουν στις «συναντήσεις» τους με τους άλλους να μοιράζονται αυτό το νόημα. Αυτή η διεργασία δεν είναι ανεξάρτητη από το πλαίσιο εμφάνισης των δράσεων. Διαφορετικά πλαίσια παράγουν διαφορετικές συμπεριφορές και διαφορετικές «πράξεις νοήματος». Οι διαφοροποιήσεις στην παραγωγή των νοημάτων δε σχετίζεται μόνο με τα πλαίσια αλλά και με τα ίδια τα άτομα.

Εγγύτητα με τις παραπάνω προσεγγίσεις παρουσιάζει επίσης η συστημική θεωρία, η οποία διατρέχεται από την ιδέα της σημαντικότητας της συνύπαρξης, των αλληλεπιδράσεων, των διαδράσεων και γενικότερα των ομαδικών καταστάσεων οι οποίες οδηγούν τους συμμετέχοντες σε κατασκευές νοημάτων.

Η τάξη είναι ένας χώρος συνάντησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Το θεσμικό πλαίσιο ορίζει τους τρόπους λειτουργίας και των δύο μερών, ωστόσο ο καθένας από τους εμπλεκόμενους κινητοποιεί τα αποθέματά του που σχετίζονται με τις ιδέες και τις πεποιθήσεις του ως προς το τι διαμείβεται μεταξύ τους. Δημιουργούνται πυκνά δίκτυα αλληλεπιδράσεων όπου οι ιστορίες, τα βιώματα και οι εμπειρίες όλων διασταυρώνονται και παράγουν ποικίλους συνδυασμούς δράσεων. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε διεργασίες νοηματοδοτήσεων οι οποίες καθοδηγούν τις συμπεριφορές τους και συμμετέχουν σε διεργασίες διαπραγμάτευσης κοινών νοημάτων.

Συμπερασματικά για να κατανοήσουμε τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν θα πρέπει να τη δούμε ξεκομμένα από όσα διαδραματίζονται από τους συμμετέχοντες τόσο σε επίπεδο σχέσεων όσο και σε επίπεδο συμμετοχής στη γνώση καθώς και από τις διεργασίες που αφορούν κατασκευές νοημάτων.

1.2.Οικογενειακή κουλτούρα και σχολική επιτυχία

Στη διάρκεια του 20ου αιώνα έχουν πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών με στόχο τη διερεύνηση παραμέτρων των οικογενειακών περιβαλλόντων οι οποίες επηρεάζουν την ανταπόκριση των παιδιών-μαθητών στα ζητούμενα του σχολείου. Οι έρευνες εστίασαν και ανέδειξαν διαστάσεις οι οποίες ευθύνονται για τις διαφοροποιήσεις των επιδόσεων των μαθητών.

Σε κάποιες από αυτές ήταν εμφανής η συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των οικογενειών και των επιδόσεων των παιδιών τους. Σε πρόσφατη μελέτη η Φραγκουδάκη (1985) υποστηρίζει ότι η επίδοση των μαθητών συναρτάται από την «κοινωνική τους προέλευση». Συνοψίζοντας συμπεράσματα ερευνών η ίδια ερευνήτρια

επισημαίνει –όπως προαναφέρθηκε - ότι το σχολείο αποτελεί «μηχανισμό αναπαραγωγής» της ταξικής κοινωνίας με αποτέλεσμα παιδιά που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να μην μπορούν να ξεπεράσουν τους φραγμούς που τίθενται από το σχολικό μηχανισμό και κατά συνέπεια να αποτυγχάνουν. Ερευνητές επεσήμαναν το σημαντικό ρόλο των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών οι οποίες εκφράζονται και αποτυπώνονται σε διάφορα πεδία όπως των αξιών, της γλώσσας, των σχέσεων που διέπουν τη δυναμική της οικογένειας και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών-παιδιών των οικογενειών αυτών. Βέβαια η συσχέτιση αυτή -όπως επισημαίνει ο Charlot(1999)- δεν μπορεί να θεμελιώσει σχέση αιτίου-αποτελέσματος.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας συνδέεται και με το επαγγελματικό επίπεδο των γονιών. Όσο μεγαλύτερο κύρος διαθέτει το επάγγελμα των γονέων τόσο υψηλότερο θεωρείται το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας. Αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων εκφράζει σε αρκετό βαθμό την προνομιακή θέση της οικογένειας ισοσταθμίζοντας κάποτε και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

Ο Πυργιωτάκης (1998) αναφερόμενος στα οικογενειακά περιβάλλοντα τα διακρίνει σε «μορφωσιογόνα» και «μη μορφωσιογόνα». Τα «μορφωσιογόνα» είναι αυτά που καλλιεργούν την επαφή με το βιβλίο, στέκονται θετικά απέναντι στη γνώση και διακρίνονται για την ευρύτητα της σκέψης τους. Αντίθετα τα «μη μορφωσιογόνα» έχουν διαφορετικό προσανατολισμό και αδυνατούν λόγω κυρίως οικονομικής δυσπραγίας να προσφέρουν δυνατότητες στα παιδιά τους. Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από τα «μορφωσιογόνα» περιβάλλοντα ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες οι οποίες προδιαγράφουν στις περισσότερες περιπτώσεις την καλή ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών. Η Τζάνη (1983) επίσης υποστηρίζει ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από το πολιτισμικό-

μορφωτικό επίπεδο των γονέων που το βλέπει και ως επήρεια της ταξικής καταγωγής.

Σε μια πρόσφατη μελέτη ο Σακκάς (2002) συσχετίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονιών με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και «βλέπει» αυτή την επίδραση σε διάφορα επίπεδα: στο γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών, στη στάση των παιδιών απέναντι στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, στις φιλοδοξίες τους, στους σχεδιασμούς τους. Τονίζει μάλιστα ότι το «πολιτισμικό κεφάλαιο» μπορεί να αντισταθμίσει και τις αδυναμίες που αφορούν στο οικονομικό επίπεδο. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνάς του, ανέδειξαν ότι οικογένειες κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μοχλό κοινωνικής ανόδου και καταξίωσης και έχουν ως μέλημά τους την ανάπτυξη κινήτρου επιτυχίας στα παιδιά τους με αποτέλεσμα την θετική επιρροή στη σχολική τους πορεία.

Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι κάποιοι ερευνητές συσχετίζουν το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την οικονομική κατάσταση ενώ άλλοι το διαχωρίζουν.

Όπως επισημαίνει ο Banks (1987) σε κάποιες οικογένειες το χαμηλό οικονομικό επίπεδο (κακή διατροφή, κακές βιοτικές συνθήκες) αναπόφευκτα επηρεάζει άμεσα και έμμεσα τη σχολική επιτυχία, δυσχεραίνοντας τις συνθήκες μελέτης στο σπίτι και ακόμα θέτοντας προτεραιότητες επιβίωσης παρά ακαδημαϊκής μάθησης.

Υπάρχουν ερευνητές που φωτίζουν διαφορετικές παραμέτρους από αυτές των κοινωνικών και οικονομικών καταστάσεων των οικογενειακών περιβαλλόντων και τις συνδέουν με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Έτσι σύμφωνα με τον Fischer (2003) και στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μπορεί να συναντήσει κανείς την ανάγκη να επιδιώκουν επιτυχίες στο σχολείο όταν το οικογενειακό περιβάλλον τους χαρακτηρίζεται από τα κίνητρα επιτυχίας.

Ο ίδιος υποστηρίζει ότι όταν οι οικογένειες «στέκονται» υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά τους και στις μαθησιακές τους προσπάθειες, τότε αυτά σημειώνουν σημαντικά σχολικά αποτελέσματα. Ωστόσο υπογραμμίζει ότι αυτός ο παράγοντας δεν είναι ο μοναδικός για τη σχολική επιτυχία. Χαρακτηριστική είναι και η αναφορά του Cummins (2002) σε προγράμματα όπου συμμετείχαν γονείς μετανάστες οι οποίοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες επιβίωσης, ωστόσο εκδήλωναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Από τα παραπάνω φανερώνεται η δυσκολία ανίχνευσης των διαστάσεων των οικογενειακών περιβαλλόντων οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην αύξηση ή στη μείωση της σχολικής επίδοσης. Επίσης οι διάφοροι παράγοντες - υποστηρίζει ο Banks(1987) - συνδέονται στενά και η αναζήτηση των τρόπων που λειτουργούν μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον για να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν την εκπαιδευτική επίδοση είναι - αν όχι αδύνατη - πολύ δύσκολη.

Αναμφίβολα για τις περισσότερες οικογένειες το σχολείο επενδύεται με διάφορα νοήματα. Αυτό επισημαίνεται και από το Σωτηρόπουλο (2002β) ο οποίος σημειώνει ότι οι κοινωνίες σηματοδοτούν το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης με ένα ευρύ πλέγμα σημασιών.

Η οικογένεια εκτός των άλλων ρόλων που καλείται να επιτελέσει - σημειώνει ο Γεωργίου (2000) - ασκεί σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αξιών, κινήτρων, στάσεων, πεποιθήσεων, επηρεάζοντας αποφασιστικά και καθοριστικά τη μετέπειτα πορεία των παιδιών της.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Κωτσάκη (2010) για το σχολείο ως κρίκο σύνδεσης των οικογενειών με τη γνώση. Το σχολείο αποτελεί επίσης, για τον ίδιο, ένα χώρο όπου δοκιμάζονται οι ικανότητες και οι δεξιότητες όχι μόνο των παιδιών-μαθητών, αλλά και των γονιών τους. Οι γονείς νιώθουν ικανοί και αποτελεσματικοί, αν τα παιδιά τους

είναι καλοί μαθητές και αντίθετα ανίκανοι αν τα παιδιά τους δεν αποδίδουν στο σχολείο. Πολύ συχνά επίσης το σχολείο δίνει δυνατότητες πραγμάτωσης οικογενειακών σχεδίων και ονείρων. Στα πρόσωπα των παιδιών τους οι γονείς επενδύουν τις δικές τους ανεκπλήρωτες επιθυμίες και προσδοκίες και αναμένουν την πραγμάτωσή τους μέσα από τις επιτυχίες των παιδιών τους.

Εν κατακλείδι τα παιδιά-μαθητές «κουβαλούν» αξίες, εμπειρίες, βιώματα, το σύνολο των οποίων καθορίζει «τις ματιές» τους, απέναντι στη μάθηση. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι το απόθεμα γνώσεων και εμπειριών που κατέχουν, φιλοδοξίες, αξίες, κίνητρα, τοποθετήσεις-στάσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και των «Σημαντικών Άλλων» καθορίζουν τις σχολικές και κοινωνικές συμπεριφορές τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Στη διαμόρφωση ωστόσο των συμπεριφορών -σχολικών-κοινωνικών- καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν οι διεργασίες διαπραγμάτευσης των θέσεων και ρόλων που κατέχουν τα άτομα και οι διεργασίες νοηματοδότησης. Οι αξίες, οι στάσεις των οικογενειακών περιβαλλόντων φιλτράρονται από το νόημα που αποδίδουν τα άτομα ως αποδέκτες, χρωματίζουν ανάλογα τα βιώματά τους και «οδηγούν» σε συμπεριφορές.

Κεφάλαιο 2.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1.Ερευνητικά ερωτήματα-Εθνογραφία σχολικής τάξης-νηπιαγωγείου-Συμμετοχική παρατήρηση-Συνέντευξη

Μετά την βιβλιογραφική ανασκόπηση και με βάση το θεωρητικό πλαίσιο όπου αναδείχτηκε ότι η γνώση που παράγεται στη σχολική τάξη αφορά όλους όσους συμμετέχουν σε αυτήν και σχετίζεται με τους τρόπους που αυτοί συνδέονται, με τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ τους και με τις αποδόσεις νοημάτων που προσδίδουν σε αυτά που διαδραματίζονται, τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα.

Τα περιεχόμενα των ερωτημάτων σχετίζονταν με τις διαδικασίες νοηματοδότησης που αναδύονται καθώς μαθητές και εκπαιδευτικός εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, σχετίζονται και αλληλεπιδρούν. Για να απαντηθούν τα ερωτήματα, η έρευνα συμπεριέλαβε εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση στη σχολική τάξη και συνεντεύξεις από τους γονείς των παιδιών-μαθητών. Οι συνεντεύξεις στόχευαν στη διερεύνηση του πώς οι λόγοι των γονέων για την εκπαίδευση αντανακλούν τις παραδοχές τους για τις δυνατότητες και τις προσδοκίες από τα παιδιά τους.

Η έρευνα την οποία πραγματεύεται η εν λόγω εργασία αφορά στην εθνογραφία μιας σχολικής τάξης-νηπιαγωγείου. Ο στόχος της έρευνας δεν περιοριζόταν μονάχα στην περιγραφή της συμπεριφοράς των μελών-μαθητών της ομάδας αλλά στην ανάδειξη του νοήματος που επηρεάζει τη μαθητική και κοινωνική συμπεριφορά τους. Το νόημα που αποδίδεται στα δρώμενα της σχολικής τάξης μέσα από διαδικασίες αλληλεπιδράσεων - από τους μαθητές μέλη της ομάδας-τάξης και τον εκπαιδευτικό - αποτελεί τον οδηγό των νοημάτων και αλληλεπιδράσεων που παράγονται. Η ανακάλυψη αυτού του νοήματος καθώς και των

τρόπων που το νόημα υπαγορεύει τη συμπεριφορά των μαθητών και του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία. Η σημασία έγκειται στην ανάδειξη της υποκειμενικότητας των συμμετεχόντων οι οποίοι δρουν με βάση τις συνθήκες και τα πλαίσια αλληλεπιδράσεων.

2.2.Εθνογραφία με την τάξη ως πεδίο

Αναφορικά με την εθνογραφία που αφορά στη σχολική τάξη, ο εθνογράφος ερευνητής έχει να επιτελέσει έναν ευαίσθητο ρόλο ο οποίος θα πρέπει να διακρίνεται για την συναισθηματική του ουδετερότητα. Έρχεται αντιμέτωπος πρώτα από όλα με το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου που αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, τους στόχους που τίθενται από αυτό, τους κανονισμούς λειτουργίας, το χρόνο παραμονής των νηπίων στο σχολείο κ.ά.. Εκτός όμως από το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τους τρόπους λειτουργίας του σχολείου υπάρχουν και τα υποκείμενα, εκπαιδευτικοί και μαθητές που διαμορφώνουν πραγματικότητες οι οποίες αναδύονται και σχετίζονται με τα δίκτυα αλληλεπιδράσεων, με το κλίμα της τάξης, τις μεθόδους διδασκαλίας, την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τις παραγόμενες συμπεριφορές και δράσεις καθώς και τα αποτελέσματα των δράσεων.

Όπως αναφέρει ο Σωτηρόπουλος(2002α) τα παραγόμενα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας είναι σε άμεση συνάρτηση πολλές φορές με τις αποδόσεις σημασιών και νοημάτων που αποδίδονται από αυτούς που εμπλέκονται σε αυτή.«Μάθηση» δε σημαίνει μόνο μετάδοση γνώσεων με κύριο εκπρόσωπο και φορέα τον εκπαιδευτικό. Η εκπαίδευση και η μάθηση συνδέονται με πολλές λειτουργίες οι οποίες διαπλέκονται, συνεργάζονται, αλληλοεπηρεάζονται και οδηγούν σε δράσεις και αποτελέσματα. Η μάθηση δεν μπορεί να ειπωθεί

αποσπασματικά από τις άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης οι οποίες έχουν ισοδύναμο ρόλο: δυναμικό των μαθητών, προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, καταβολές των μελών, αξίες, αναπαραστάσεις, ιδέες, αντιλήψεις, θεσμικό πλαίσιο, περιοχή του σχολείου, κ.λ.π.. Η ανθρωπολογική μέθοδος έρευνας υποστηρίζει, δίνει έμφαση και αναδεικνύει την υποκειμενική διάσταση και τον υποκειμενικό μοναδικό τρόπο που βιώνονται από τους συμμετέχοντες όσα συντελούνται στο πλαίσιο της τάξης.

2.3.Ερευνήτρια και αναστοχασμός

Ο Σωτηρόπουλος (2002β) εισάγει την έννοια του αναστοχασμού-αυτοπαρατήρησης για τον εκπαιδευτικό ερευνητή της τάξης του. Δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αυτοπαρατήρηση που αφορά στην παρατήρηση των σκέψεων, αντιλήψεων, προκαταλήψεων, εικόνων, θεωριών και αναπαραστάσεων που κατέχει ο εκπαιδευτικός, στην αναγνώρισή τους και στη συνειδητοποίηση της σημαντικής επίδρασης που ασκούν στη συμπεριφορά και στη δράση του μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η κατάκτηση και η διαδρομή αυτής της διαδικασίας του αναστοχασμού οπλίζει τον εκπαιδευτικό να παρατηρεί με μεγαλύτερη καθαρότητα αυτά που συμβαίνουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης του. Η διεργασία του αναστοχασμού διευκολύνει την αποβολή των προκαταλήψεων και των προκαθορισμένων θεωρητικών σχημάτων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για κατατάξεις, κατηγοριοποιήσεις και ερμηνείες των συμπεριφορών των μαθητών του.

Τα θεωρητικά σχήματα που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός συνδέονται τόσο με θεωρίες μάθησης και θεωρίες παιδαγωγικές όσο και με την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία. Απαιτείται ο εκπαιδευτικός να έχει επίγνωση της προσωπικής του εκπαιδευτικής θεωρίας, σημειώνει η

Δεδούλη(2002),η οποία σχετίζεται και επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία συνδέεται και με τους τρόπους που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός το δικό του ρόλο καθώς και τους ρόλους των άλλων, τις ανάγκες του, τις διαθέσεις του και η οποία επηρεάζει τις πρακτικές του και δίνει το στίγμα στα δρώμενα του σχολικού πλαισίου.

Ο αναστοχασμός και η παρατήρηση των όσων συντελούνται στο επίπεδο της τάξης αποτελούν - για τον Σωτηρόπουλο - δύο σημαντικά βήματα για τη διεξαγωγή της έρευνας από τον εκπαιδευτικό. Η συλλογή των στοιχείων από αυτές τις διαδικασίες απαιτεί στη συνέχεια την ένταξή τους σε θεωρητικά σχήματα που έχουν νόημα για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Επισημαίνει επίσης, τη χρησιμότητα της προσεκτικής παρατήρησης αυτής της διαδικασίας ένταξης των στοιχείων σε πλαίσια και τονίζει ότι τα θεωρητικά πλαίσια σχηματίζονται και οριοθετούνται από έννοιες οι οποίες πολλές φορές δεν μπορούν να συμπεριλάβουν και να περιγράψουν το βίωμα του εκπαιδευτικού.

2.4.Πεδίο και τεχνικές συλλογής δεδομένων

Ένα μέρος της συγκεκριμένης έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Θεσσαλονίκης, αφορά στη συμμετοχική παρατήρηση για τις σχολικές επιδόσεις και συμπεριφορές των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και το πώς αυτές νοηματοδοτούνται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης που παράγονται, και ένα δεύτερο μέρος στη συλλογή πληροφοριών από τους γονείς-πληροφορητές των εν λόγω μαθητών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάστηκε στις επιδόσεις των μαθητών, στη νοηματοδότησή τους από τα παιδιά, την εκπαιδευτικό και τους γονείς. Αυτό αποτελούσε και το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σύμφωνα

με τη Σταθοπούλου (2005) οι μέθοδοι της συμμετοχικής παρατήρησης και της ανοιχτής συνέντευξης δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης των σκέψεων, των αντιλήψεων και των προσδοκιών των ατόμων που παρατηρούνται καθώς και αυτών που συμμετέχουν στη συνέντευξη.

Η εμπειρία τού κάθε μαθητή μέσα στη σχολική τάξη, έπρεπε να αντιμετωπιστεί, κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ως ένα ιδιαίτερο πλέγμα νοημάτων. Η συμμετοχική παρατήρηση -σημειώνει ο Σωτηρόπουλος (2002β)- δίνει τη δυνατότητα να αναγνωριστούν τα συστήματα επικοινωνίας των μελών της σχολικής τάξης και του συνόλου των κωδίκων συμπεριφοράς που εκδηλώνονται.

Έχοντας ως αφετηρία την αμφισβήτηση της αντικειμενικής πραγματικότητας της σχολικής τάξης, στόχο της έρευνας δεν αποτελούσε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού αλλά η κατανόηση όσων διαδραματίζονταν στο συγκεκριμένο πεδίο και σχετίζονταν με τη λειτουργία της ομάδας τάξης η οποία διέπεται από σχέσεις όπου διαμείβονται αποδόσεις νοημάτων και διαπραγμάτευσης αυτών. Οι Molnar και Lindquist (1999) υποστηρίζουν ότι η πρόσληψη και αντίληψη της πραγματικότητας είναι συνάρτηση των εμπειριών μας. Οι αισθήσεις μας, σημειώνουν, μάς παρέχουν το πληροφοριακό υλικό από το περιβάλλον, ωστόσο ο τρόπος που το επεξεργαζόμαστε και οι διαδικασίες νοηματοδότησής του παράγουν μοναδικούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας και του ρεπερτορίου των αντιδράσεων και συμπεριφορών μας. Η τοποθέτηση αυτή επισημαίνει την ενεργητική συμμετοχή των υποκειμένων στην κατανόηση και κατασκευή της πραγματικότητας.

Σε μια σχολική τάξη εκπαιδευτικός και μαθητές διαμορφώνουν τις δικές τους πραγματικότητες μέσα σε συνθήκες γνωστικών συγκρούσεων οι οποίες αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται. Οι συγκρούσεις

αυτές γεννούν συναισθήματα τα οποία διαπλέκονται, συναντιούνται και παράγουν ποικίλους συνδυασμούς.

Το κάθε μέλος της ομάδας-τάξης αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις συμπεριφορές των άλλων εξαιτίας της ενδεχόμενης διαφοροποίησης ως προς τη σημασία της συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει. Αυτή η σημασία καθοδηγεί την αντίδραση του καθενός. Η σημασία με την οποία επενδύει επίσης την ατομική του συμπεριφορά κάθε μέλος είναι απόρροια των αντιλήψεων, των πεποιθήσεών του, των εμπειριών του και των βιωμάτων του. Η σημασία επαληθεύεται από τα βιώματα του ατόμου και ενδέχεται αυτό να ανήκει στις επιδιώξεις του ατόμου. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι παρά το γεγονός των διαφορετικών τοποθετήσεων των μελών απέναντι σε συμπεριφορές, αυτό που χαρακτηρίζει εν τέλει μια ομαδική κατάσταση είναι οι σταθερές μορφές αλληλεπίδρασης.

Στα πλαίσια της έρευνας που διεξήχθη, στόχος της ήταν - όπως προαναφέρθηκε - η αποτύπωση των σχολικών επιδόσεων-σχέσεων των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών με βάση άξονες παρατήρησης και η διερεύνηση ενδεχόμενων σχέσεων μεταξύ επιδόσεων-συμπεριφορών και προσδοκιών των γονιών τους μέσα και από το πρίσμα των διαδικασιών νοσηματοδότησης των εμπλεκομένων.

2.5. Η εμπειρία και βίωση της έρευνας.

Παρατήρηση και εθνογραφικές σημειώσεις

Καθημερινά και για όλο το χρόνο διάρκειας της έρευνας κρατούσα ημερολόγιο περιγραφής των όσων συνέβαιναν στην τάξη και εκτός αυτής (ώρα διαλειμμάτων) - για όσα διαδραματίζονταν. Η καταγραφή γινόταν μετά το πέρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο υπήρχαν και μέρες που γινόταν κατά την εξέλιξη κάποιων γεγονότων. Ειδικότερα η χρήση του ημερολογίου περιελάμβανε την απεικόνιση στιγμών- επεισοδίων που

αφορούν στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, αφορούν στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, στις συναλλαγές μεταξύ των μαθητών στις ελεύθερες δράσεις τους μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτή στις ώρες των διαλειμμάτων καθώς και συναισθήματα και σκέψεις των συμμετεχόντων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον καταγραφής αποτελούσαν και οι συμπεριφορές των μαθητών που αποκάλυπταν επιθυμίες, προθέσεις, προσδοκίες. Η καταγραφή αφορούσε εκτός από τις λεκτικές και τις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας και μεταξύ των μελών και της εκπαιδευτικού. Η συλλογή δεδομένων συνοδευόταν με ανάλυσή τους και οι δύο διαδικασίες αυτή της καταγραφής και της ανάλυσης συμπορεύτηκαν σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας. Πολλές φορές η συλλογή δεδομένων και η συνακόλουθη ανάλυσή τους εγείρανε νέα ερωτήματα τα οποία σχετίζονταν με τη μαθησιακή διαδικασία, τη διδακτική μεθοδολογία, τα ζητήματα σχέσεων, τους ρόλους των μαθητών και της εκπαιδευτικού.

Εν κατακλείδι τα επεισόδια επιλέχτηκαν με κριτήριο την παροχή πληροφοριών που αφορούν στην ανάδειξη των παραμέτρων που αξιολογούνται παιδαγωγικά και συγκροτούν την εικόνα των «καλών» μαθητών καθώς και στην ανάδειξη εκείνων των συμπεριφορών που συνθέτουν την εικόνα των μαθητών που λειτουργούν με αίσθημα συλλογικότητας, ομαδικότητας, συνεργασίας, επίλυσης συγκρούσεων και τήρησης κανόνων και ορίων όπως αυτά ορίζονται από την εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Όλες οι προαναφερθέντες παράμετροι συμπληρώνουν το προφίλ των «καλών» μαθητών.

Το εθνογραφικό υλικό της παρατήρησης παρατίθεται στο σχετικό κεφάλαιο της εργασίας ακολουθούμενο από αναλύσεις και τα πραγματικά ονόματα των μαθητών έχουν αντικατασταθεί με ψευδώνυμα.

2.6.Συνεντεύξεις

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση που αφορούσε στη σχολική τάξη, στην έρευνα συμμετείχαν και οι γονείς των μαθητών οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Το σχετικό υλικό παρατίθεται σε σχετικό κεφάλαιο της εργασίας και γίνεται χρήση ψευδωνύμων αντί των πραγματικών ονομάτων των γονιών.

Ο καλύτερος τρόπος συλλογής των πληροφοριών από τους γονείς θεωρήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία επέτρεπε στους συμμετέχοντες γονείς να δώσουν έμφαση στα θέματα που θεωρούν οι ίδιοι σημαντικά. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν διερευνητικά χωρίς να έχουν ως στόχο να επαληθεύσουν ή να διαψεύσουν υποθέσεις. Στους γονείς - πριν κληθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις - είχαν δοθεί όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που απαιτούνταν για να καταλάβουν το αντικείμενο της έρευνας και τους σκοπούς της.

Οι συνεντεύξεις με τους γονείς πραγματοποιήθηκαν εκτός ωραρίου εργασίας και σε χρόνους που είχαν οριστεί μεταξύ μας. Όλοι οι γονείς ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν και ανταποκρίθηκαν στο αίτημα χωρίς δυσκολίες. Ο σχεδιασμός ως προς τις ερωτήσεις ήταν να είναι κοινές για όλους τους γονείς ωστόσο υπήρχε ευελιξία και το περιεχόμενο των απαντήσεων καθόριζε και τις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Η κύρια ερώτηση σχετιζόταν με τις προσδοκίες των γονιών από το σχολείο, τί σημαίνει για αυτούς η συμμετοχή των παιδιών τους στη μαθησιακή διαδικασία και τί περιμένουν οι ίδιοι από τα παιδιά τους.

2.7.Πεδίο έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Το νηπιαγωγείο βρίσκεται στις δυτικές συνοικίες της

πόλης. Είναι μια περιοχή υποβαθμισμένη, το ποσοστό ανεργίας είναι ιδιαίτερα υψηλό και η περιοχή κατοικείται κυρίως από εργατικές οικογένειες με αυξημένα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα ως απόρροια πολλές φορές των οικονομικών θεμάτων που καλούνται να λύσουν.

Στο νηπιαγωγείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα φοιτούσαν - εκτός των «ντόπιων» - αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές οι οποίοι γεννήθηκαν στην Ελλάδα και κατείχαν την ελληνική γλώσσα σε επίπεδο που αντιστοιχούσε στην ηλικία τους. Το σύνολο των παιδιών που παρατηρήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας ήταν δέκα. Από αυτά τα επτά νήπια (έξι αγόρια και ένα κορίτσι) και τα τρία προνήπια (δύο κορίτσια και ένα αγόρι).

2.8.Πλεονεκτήματα- μειονεκτήματα- δυσκολίες- εμπειρίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας.

Οίκοι

Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, όπως προαναφέρθηκε, εργαζόμουν ως νηπιαγωγός με αποτέλεσμα να έχω εξασφαλισμένη την εξοικείωση με το πλαίσιο της τάξης και του σχολείου, τα παιδιά-μαθητές καθώς και τους γονείς τους. Αυτό διευκόλυνε τη διαδικασία γιατί δεν απαιτούνταν διαπραγματεύσεις για την πρόσβαση σε έναν άγνωστο χώρο και απόκτησης οικειότητας και εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τους μαθητές, το υπόλοιπο προσωπικό και τους γονείς των μαθητών. Ωστόσο υπήρχαν άλλης τάξεως δυσκολίες. Η διασφαλισμένη εξοικείωση με το περιβάλλον της τάξης και τους μαθητές είχε τον κίνδυνο να μη γίνουν διακριτά γεγονότα που γίνονταν «μπροστά στα μάτια μου».

Ειδικότερα οι δυσκολίες οι οποίες έπρεπε να αντιμετωπιστούν σχετίζονταν με την απαλλαγή από διάφορες αγκυλώσεις οι οποίες έστρεφαν και αιχμαλώτιζαν την προσοχή σε διαστάσεις κυρίως παιδαγωγικές και δευτερευόντως σχεσιακές και που άπτονταν του αντικειμένου μου ως εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός ρόλος υπαγορεύει την παρατήρηση μαθητών και την ερμηνεία συμπεριφορών, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και δυσκολιών μέσα από ένα παιδαγωγικό πρίσμα όπου σημαίνουσα σημασία έχει κυρίως το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα και ο βαθμός ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις του προγράμματος. Για τη διεξαγωγή της επιτόπιας έρευνας στο χώρο του σχολείου έμπαινε επιτακτικά η αναγκαιότητα μετάλλαξης της κατεύθυνσης του βλέμματός μου έτσι ώστε η οπτική μου να έχει εύρος. Υπήρχε η σκέψη ότι ακόμη και αν η υποκειμενικότητα μπορεί να αδρανοποιηθεί κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων θα επανεμφανιστεί επιθετικά ίσως διεκδικώντας την παρουσία της στη φάση της ερμηνείας και ανάλυσης των πληροφοριών- δεδομένων.

Συνοψίζοντας το γεγονός ότι είχα να επιτελέσω και το ρόλο της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας της σχολικής μου τάξης, ενείχε τον κίνδυνο της μη διασφάλισης της συναισθηματικής μου απεμπλοκής και της μη διατήρησης της ουδετερότητας τόσο στη συλλογή των δεδομένων όσο και στην ανάλυσή τους επηρεάζοντας και καθορίζοντας επιλογές και τρόπους θέασης των όσων εξελίσσονταν στις διάφορες φάσεις της έρευνας. Κατά συνέπεια ίσως δεν αποτελεί απομακρυσμένο ενδεχόμενο η αφαίρεση χρήσιμων πληροφοριών και δεδομένων από το υλικό που συγκεντρώθηκε το οποίο θα μπορούσε να έχει το δικό του ενδιαφέρον και να χρωματίσει διαφορετικά τα δεδομένα.

2.9.Διλήμματα

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρχαν δυσκολίες που στα αρχικά βήματα φάνταζαν μεγάλες και οδηγούσαν σε αναδιπλώσεις. Σαν να έπρεπε να διανυθεί μια διαδρομή δύσκολη και ολισθηρή με ματαιώσεις και απογοητεύσεις. Σαν να αιωρούνταν μια απειλή που αφορούσε διαστάσεις του ρόλου και της ταυτότητάς μου. Αποτελούσα ένα αναπόσπαστο κομμάτι της έρευνας ενώ παράλληλα έπρεπε να διατηρώ τον εκπαιδευτικό μου ρόλο πραγματώνοντας γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους. Στην πορεία της έρευνας η διαφορά μεταξύ των δύο ρόλων ως ερευνήτριας και ως εκπαιδευτικού βιώνονταν μικρότερη μέσα σε μια διαδικασία καλύτερης κατανόησης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συμμετείχα και δρούσα. Η συμμετοχή στην έρευνα έδινε τη δυνατότητα του αναστοχασμού και συνειδητοποίησης προκαταλήψεων και αντιλήψεων που επιδρούσαν στην έρευνα, με τη συμμετοχή της δικής μου παρουσίας στη διαδικασία. Αναδείχτηκαν εκφάνσεις του εαυτού που λειτουργούσαν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης με τις οποίες ήρθα σε επαφή ενώ πρωτύτερα δεν ήταν ορατές. Η πολύπλοκη αυτή διαδικασία γεννούσε διάφορα συναισθήματα. Στα πρώτα κυρίως βήματα της έρευνας, υπήρχε έντονο το συναίσθημα του φόβου για το άγνωστο. Ένα συναίσθημα που προέκυπτε καθώς αναδύονταν άλλοι τρόποι σκέψης, διαφορετικοί από αυτούς που αξιολογούνταν πριν από την έναρξη της έρευνας και οι οποίοι σχετίζονταν με την ερμηνεία φαινομένων-συμβάντων και συμπεριφορών μέσα από το σχήμα κυρίως της γραμμικής αιτιολογίας αιτίου-αιτιατού. Η ερμηνεία αυτού του είδους παρείχε μια ασφάλεια ακόμη και ανεξάρτητα από διαπιστώσεις πολλές φορές ότι είναι ανεπαρκής και αναποτελεσματική για να προσφέρει πάντοτε τρόπους υπέρβασης αδιεξόδων. Ωστόσο παρείχε ένα πλαίσιο που ήταν χρήσιμο για

αξιολογήσεις, εξηγήσεις, ερμηνείες και κατατάξεις. Η συμμετοχή στην έρευνα - εκτός των άλλων - διεκδικούσε την απάρνηση της σιγουριάς της βασικής μου εκπαίδευσης και της εργασιακής μου ταυτότητας και την υιοθέτηση μιας οπτικής συνυφασμένης με τις έννοιες της σχετικότητας και της αβεβαιότητας. Έπρεπε να «μπει» η αντικειμενικότητα μέσα σε παρένθεση δηλώνοντας έτσι τη σχετικότητά της, για να αναδυθούν δύο ή και πιο πολλές πραγματικότητες ή οπτικές που η κάθε μια δε θα υπεράσπιζε τη μια τη μοναδική και απόλυτη αλήθεια της. Αυτό διευκόλυνε στη συνειδητοποίηση ότι οι πραγματικότητες είναι πολλές, το ίδιο και οι οπτικές γωνίες και οι αλήθειες τους, ανεξάρτητα αν η κάθε μια διεκήρυσσε την υπεροχή της. Όλες οι πραγματικότητες έπρεπε να αντιμετωπισθούν ως ισότιμες και ίσως να συντεθούν ή να ξεχωρίσουν ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις.

Οφείλω να σημειώσω ότι δεν μπορούσα να υποψιαστώ και να φανταστώ την πολυπλοκότητα, το ενδιαφέρον, τον πλούτο, το είδος της προσωπικής συμμετοχής και αλλαγής, την περιπέτεια, αυτό το ταξίδι προς μια άλλη θέαση και κατανόηση των όσων διαδραματίζονταν μέσα στο πλαίσιο της τάξης και όσων διαδραματίζονταν στο επίπεδο των σχέσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και εμένα.

Ο Watzlawick (2005) αναφέρεται στη στρατηγική της κυκλικότητας η οποία επιτρέπει και δημιουργεί προϋποθέσεις για την κατανόηση της δυναμικής των συμπεριφορών όπως αυτές αναδύονται και εκφράζονται. Αναφερόμενος στην έννοια της «κυκλικότητας» την ονομάζει ως «παιχνίδι χωρίς τέλος» και την αντιπαραθέτει με την έννοια της «γραμμικότητας». Η κυκλικότητα αφορά στις διαδράσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη συνθετότητά τους, την πολυπλοκότητά τους και την τυχειότητα τους έτσι που δεν μπορεί κανείς να προβλέψει τις αντιδράσεις που θα παραχθούν. Σε ένα δίκτυο σχέσεων που

αναπτύσσονται σε ένα σχολείο - και ειδικότερα σε μια σχολική τάξη - η συμπεριφορά του κάθε μέλους επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων μελών της σχολικής ομάδας που εμπλέκονται στο δίκτυο των σχέσεων. Έτσι, μια συμπεριφορά που εκδηλώνεται, μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονα αιτία της συμπεριφοράς που θα ακολουθήσει αλλά και αποτέλεσμά της.

Ως αποτέλεσμα της παραπάνω διεργασίας, η ερώτηση «γιατί» - κατά τη διάρκεια της έρευνας και παρατήρησης - αντικαταστάθηκε από την ερώτηση «πώς», με συνέπεια να «γίνονται ορατές» δράσεις των μαθητών, και έτσι να στρέφεται η προσοχή μου στις κυκλικές διαδικασίες της αλληλεπίδρασης. Η διαφορετική τοποθέτησή μου απέναντι στα δρώμενα και τους πρωταγωνιστές τους, δημιούργησε συνθήκες ανάδειξης πολλαπλών πραγματικοτήτων που αποτελούνταν από αλληπάληλους κύκλους αλληλεπίδρασης, αναδεικνύοντας την υποκειμενικότητα στην πρόσληψη της πραγματικότητας. Ερμηνείες που στόχευαν να «εξηγήσουν» το «τι προκαλεί τι» συνδέονταν με την τοποθέτηση της «στίξης» στην πραγματικότητα. Η «στίξη» είναι ένας όρος που προέρχεται από τη συστημική θεωρία, συνδέεται με την κυκλικότητα και αφορά στην απόδοση νοήματος σε ένα συμβάν το οποίο απομονώνεται από μια αλληλουχία συμβάντων στην οποία εμπεριέχεται και αποτελεί μέρος της. Πριν το ξεκίνημα της έρευνας υπήρχαν διάφορες υποθέσεις και αντιλήψεις σχετικά με τις υψηλές αποδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Μερικές από αυτές τις υποθέσεις ήταν, ότι οι επιδόσεις σχετίζονται με υψηλούς δείκτες νοημοσύνης, ή ότι είναι συνάρτηση αξιακών προσανατολισμών των οικογενειών οι οποίοι εσωτερικεύονται και λειτουργούν ως επιταγές ώθησης για τους μαθητές. Στόχος της έρευνας δεν ήταν η επαλήθευση διαφόρων υποθέσεων αλλά η διερεύνηση του τί συμβαίνει με τους μαθητές αλλοδαπούς και παλιννοστούντες ως προς τις επιδόσεις τους και

ως προς τη διαχείριση των σχέσεών τους με τους άλλους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό. Το δύσκολο ζήτημα ήταν πώς θα μπορούσαν όλα αυτά να αποτυπωθούν με ευκρίνεια έτσι που να επιτρέπουν ευέλικτες ερμηνείες. Ένα επίσης δεύτερο ζήτημα εξίσου σημαντικό ήταν το τι θα πρέπει να καταγράφεται κατά τη διαδικασία της παρατήρησης, πώς θα αξιολογείται η χρησιμότητα των πληροφοριών, πώς θα διαμορφωθούν κριτήρια για την χρησιμότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνονται, αν είναι δυνατή η καταγραφή και αποτύπωση συμπεριφορών ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων, διαδράσεων, αλληλεξαρτήσεων που διαμορφώνουν και συν-διαμορφώνουν σχέσεις και πρακτικές. Η συλλογή των στοιχείων-πληροφοριών - κυρίως από τη δράση και συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία - έμοιαζε να μην έχει συνοχή. Φαινόταν σαν να μη μπορεί να γίνει αξιοποίηση των δεδομένων έτσι ώστε να θεμελιωθούν με ερμηνευτικά και θεωρητικά σχήματα. Οι πρώτες μέρες της καταγραφής των παρατηρήσεων των όσων διαδραματίζονταν ήταν δύσκολη και επίπονη. Για το ξεπέραςμα των δυσκολιών απαιτήθηκε η συγκεκριμενοποίηση αξόνων παρατήρησης που σχετίζονταν τόσο με τη μαθησιακή διαδικασία όσο και με ζητήματα που αφορούσαν στις σχέσεις των μελών της ομάδας (μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού). Έγινε επιλογή κριτηρίων και αξόνων παρατήρησης. Η χρήση των αξόνων παρατήρησης διευκόλυνε στην εστίαση της προσοχής σε ό,τι σχετίζονταν με αυτούς και στην καλύτερη οργάνωση της καταγραφής των δεδομένων της παρατήρησης. Έτσι, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών, η παρατήρηση κατά την ώρα των οργανωμένων δραστηριοτήτων κινήθηκε γύρω από άξονες που αξιολογούνται παιδαγωγικά για τον ορισμό των μαθητών ως «καλών» ή «κακών» με βάση τις επιδόσεις τους και την κατάκτηση των στόχων που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά στην «επίδοση» των παιδιών, αυτή ορίζεται ως η αξιολόγηση της απόδοσής

τους που αφορά κυρίως τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και το μαθησιακό αποτέλεσμα ως γνώση. (Για τις παραμέτρους που αφορούν στη σχολική επίδοση γίνεται αναφορά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας).

Οι άξονες της παρατήρησης ήταν:

- Συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Επιμέλεια ως προς τα ζητούμενα του σχολείου.
- Ολοκλήρωση εργασιών.
- Υπευθυνότητα- προσπάθεια.
- Θετική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του προγράμματος.
- Ανάληψη πρωτοβουλιών.
- Κίνητρο επιτυχίας και επίτευξης στόχων.
- Συμμόρφωση και τήρηση των κανόνων που τίθενται.

Η παρατήρηση αφορούσε και στις συμπεριφορές των μαθητών στη διάρκεια των ελεύθερων-αυθόρμητων δραστηριοτήτων όπως αυτές εκτυλίσσονταν μέσα στην τάξη ή έξω από αυτήν κατά την ώρα του διαλείμματος. Οι άξονες αυτοί αφορούσαν στις :

- Σχέσεις αλληλοβοήθειας και συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας.
- Κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη σύναψη σχέσεων τη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων.
- Ψυχολογική- συναισθηματική κατάσταση των μαθητών.

Πέρα από την καταγραφή της ανταπόκρισης των μαθητών στους παιδαγωγικούς άξονες και την καταγραφή των συμπεριφορών των μαθητών, η παρατήρηση εστιάστηκε κυρίως στο πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν όσα κάνουν και πώς αυτή η νοηματοδότηση χρωματίζει τη συμμετοχή τους και παράγει συμπεριφορές.

2.10.Σχέσεις με μαθητές και πληροφορητές-γονείς μαθητών.

Ως προς τη σχέση μου με τα μέλη της ομάδας, έχω να σημειώσω ότι οι μαθητές είχαν την ευχέρεια μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, αποδοχής και συνεργατικών σχέσεων, να αυτενεργούν, να εκδηλώνουν συναισθήματα, να συζητούν τις εντάσεις τους και τις συγκρούσεις τους.

Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος οριοθετημένος που λειτουργεί σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό έδαφος - αυτό του σχολείου. Ωστόσο δεν αποτελεί απλώς ένα χώρο, αλλά περιλαμβάνει και όσα συντελούνται μέσα σε αυτόν καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αυτά συντελούνται. Μαθητές και εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική τάξη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με το περιβάλλον. Το επικοινωνιακό «παιχνίδι» είναι θεσμοθετημένο αφού εκτυλίσσεται κάτω από συγκεκριμένους κανόνες, ορίζει και ιεραρχεί ρόλους. Η διάρκειά του είναι καθορισμένη και μέσα σε αυτόν τον ορισμένο χρόνο δημιουργούνται, διαμορφώνονται, συν-διαμορφώνονται, αναδιαμορφώνονται, καταλύονται, ενισχύονται ή αποδυναμώνονται σχέσεις, δημιουργούνται διάφοροι συσχετισμοί με την ιδιαίτερη δυναμικότητά τους, εκφράζονται συναισθήματα και ιδέες. Το θεσμοθετημένο πλαίσιο του σχολείου ορίζει ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο καθορίζει τις θεματικές και τα γνωστικά αντικείμενα που θα διαπραγματευθούν μαθητές και εκπαιδευτικός. Αναφορικά με το νηπιαγωγείο υπάρχει διαφοροποίηση συγκριτικά με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει ελαστικότητα και ευχέρεια επιλογής θεματικών για τη διεξαγωγή των διδασκαλιών. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν έχει αυστηρά γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό και δίνει δυνατότητες στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει θέματα που απαντούν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δεν υπάρχει η δέσμευση ως προς την

επιλογή συγκεκριμένων θεματικών, οι θεματικές μπορεί να προτείνονται από τους μαθητές.

Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα επίσης δεν θέτονταν περιορισμοί για το πού θα κινούνταν οι μαθητές. Οι μαθητές, είχαν την ελευθερία - ανάλογα με τη δράση που θα επέλεγαν - να χρησιμοποιήσουν όποιο χώρο χρειάζονταν. Η διάταξη των τραπεζιών και η διαμόρφωση των «γωνιών» που επέλεγαν τα παιδιά για τις ελεύθερες δραστηριότητές τους, επέτρεπε τη δική τους κινητικότητα όσο και του εκπαιδευτικού, δημιουργώντας προοπτικές διαμόρφωσης ενός καλού κλίματος ψυχολογικού, συναισθηματικού και παιδαγωγικού. Οι μαθητές «απολάμβαναν» ένα ευχάριστο και ασφαλές περιβάλλον στο οποίο μπορούσαν άνετα να εργαστούν και να διακινδυνεύσουν λάθη.

Αναφορικά με τις σχέσεις με τους γονείς, οφείλω να σημειώσω ότι πριν τη διεξαγωγή της έρευνας είχαν χτιστεί σχέσεις εμπιστοσύνης (κυρίως με τους γονείς των νηπίων λόγω της δεύτερης χρονιάς φοίτησης των παιδιών τους), υπήρχε οικειότητα και δεν απαιτούνταν η διαπραγμάτευση τέτοιου είδους ζητημάτων. Οι σχέσεις μας χαρακτηρίζονταν από αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία.

Κεφάλαιο 3.

ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

3.1. Αναλυτικό πρόγραμμα-ημερήσιο πρόγραμμα και πλαίσιο κανονισμών λειτουργίας του νηπιαγωγείου.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και ειδικότερα τις με αριθμό Φ.12/520/61575/Γ1/30-05-2011 και Φ.12/530/62626/Γ1/02-06-2011 και Υπουργικές Αποφάσεις ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός εγγεγραμμένων/φοιτούντων νηπίων και προνηπίων προκειμένου να λειτουργήσει ολοήμερο τμήμα στο νηπιαγωγείο προβλέπεται να είναι επτά. Για τη λειτουργία της Πρωινής Προαιρετικής Ζώνης ο ελάχιστος αριθμός που προβλέπεται είναι η εγγραφή και φοίτηση πέντε νηπίων, (στο νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα δεν υπήρχε ο ανάλογος αριθμός για τη λειτουργία της εν λόγω Πρωινής Ζώνης). Επίσης προβλέπεται το ωράριο λειτουργίας και η υποχρεωτικότητα της φοίτησης να τηρούνται σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

«Σκοπός του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Ν. 1566/85, είναι να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στα πλαίσια των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ), σκιαγραφεί το τι θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις, (τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η μάθηση και η διδασκαλία πραγματοποιούνται). Ειδικότερα για να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για τους μαθητές, μεταξύ των άλλων προτείνει:

-Να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

-Να προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση, να προάγει τη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων.

-Να δίνει ευκαιρίες για έκφραση ιδεών και συναισθημάτων.

-Να κινητοποιεί την κριτική και δημιουργική σκέψη.

-Να ενισχύει τη θετική αυτοαντίληψη και αυτονομία.

-Να συνδέει την κοινωνική γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο.

-Να προωθεί το σχεδιασμό και την ανάπτυξη διεπιστημονικών σχεδίων εργασίας.

-Να ενσωματώνει όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες.

-Να εξασφαλίζει την υποστήριξη των πολιτιστικών καταβολών και την γλώσσα όλων των παιδιών.

-Να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία.

-Να μπορεί να ανανεώνεται και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής. (ΔΕΠΠΣ, Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός Φύλλου 1376/18 Οκτωβρίου 2001).

Στο πρόγραμμα σπουδών προβλέπονται τα γνωστικά αντικείμενα (της γλώσσας, των μαθηματικών, της μελέτης περιβάλλοντος, της έκφρασης και δημιουργίας μέσω εικαστικών-μουσικής-θεατρικού παιχνιδιού, της φυσικής αγωγής και της πληροφορικής) που είναι διακριτά μόνο από τη νηπιαγωγό, προκειμένου να προτείνει, να σχεδιάσει και να προγραμματίσει διαθεματικές δραστηριότητες.

Εκτός από το ΔΕΠΠΣ, υπάρχει και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου νηπιαγωγείου που προβλέπει την ώρα προσέλευσης και αποχώρησης των νηπίων-προνηπίων, (8π.μ-4μ.μ.), και ορίζει και το ημερήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων με κατανομή ωρών.

Σύμφωνα με αυτό προβλέπεται:

8:00-8:15-Προσέλευση νηπίων

8:00-9 Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων.

Προσευχή.

9:00-9:30-Συζήτηση-Ημερήσιος Προγραμματισμός

Δραστηριοτήτων.

9:30-10:30-Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων.

10:30-11:15-Πρόγευμα-Διάλειμμα.

11:15-12:00-Αυθόρμητες δραστηριότητες στις γωνιές δραστηριοτήτων. Παιδαγωγικά Παιχνίδια.

12:00-12:30-Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων.

12:30-13:00-Διάλειμμα.

13:00-13:45-Προετομασία γεύματος-Γεύμα.

13:45-14:30-Χαλάρωση-Ύπνος.

14:30-15:15- Ανάπτυξη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων.

15:15-15:45-Συζήτηση. Αξιολόγηση των ημερήσιων δραστηριοτήτων. Προγραμματισμός της επόμενης ημέρας. Προετοιμασία για αποχώρηση.

15:45-16:00-Αποχώρηση των νηπίων.

3.2. Ο σχολικός χώρος (κατά το χρόνο της έρευνας).

Ο Γερμανός(2002) αναφερόμενος στο «χώρο» δεν τον προσδιορίζει μόνο ως προς την χωροταξική του διεύθυνση αλλά τον προσδιορίζει και με βάση τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ

των ανθρώπων και του χώρου. Στις σχέσεις που εκτυλίσσονται μέσα στο χώρο κυρίαρχη θέση κατέχουν τα συναισθήματα τα οποία εν τέλει χρωματίζουν τις δράσεις και τις ανταλλαγές των ατόμων. Ο σχολικός χώρος αντιμετωπίζεται από τον ίδιο συγγραφέα, ως πεδίο αλληλεπίδρασης και συνδέεται με διάφορους συμβολισμούς. Σου επιτρέπει ή σου απαγορεύει να έχεις την αίσθηση ότι «ανήκεις», καθορίζει την κινητικότητά σου και δημιουργεί προϋποθέσεις να πλησιάζεις τους άλλους ή να απομακρύνεσαι από αυτούς. Η σχολική τάξη, οριοθετημένη, αποτελεί ένα υποσύνολο ενταγμένο στα πλαίσια ενός ευρύτερου συνόλου - αυτού του σχολείου. Η τάξη είναι ο χώρος όπου αποκτούν ιδιαίτερη σημασία οι σχέσεις που πραγματώνονται μέσα σε αυτόν, οι δράσεις που αποκτούν νοήματα και οι τρόποι για ό,τι εκτυλίσσεται μέσα σε πλέγματα διαδράσεων.

Η ίδια η διαμόρφωση του χώρου - σύμφωνα με το Γερμανό (2002) - υπαγορεύεται από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, τους στόχους του καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις του εκπαιδευτικού. Σχετικά με το χώρο του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα μπορούμε να παρατηρήσουμε και να σχολιάσουμε τα εξής (που αφορούν στο χρόνο της έρευνας):

Το νηπιαγωγείο είναι ένα προκατασκευασμένο κτίριο και έχει δύο αίθουσες διατεταγμένες αριστερά και δεξιά. Η μία αίθουσα καλύπτει τις ανάγκες του ολοήμερου νηπιαγωγείου και η δεύτερη αίθουσα απευθύνεται στους μαθητές του κλασσικού τμήματος οι οποίοι παραμένουν στο νηπιαγωγείο από τις 8 π.μ. μέχρι τις 12:15μ.μ. Ανάμεσα στις αίθουσες των δύο τμημάτων παρεμβάλλονται ένα γραφείο, μια κουζίνα και οι τουαλέτες. Οι αίθουσες δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, αλλά μόνο με τον κοινόχρηστο χώρο που βρίσκεται ανάμεσά τους.

Στην πρόσοψη του κτιρίου υπάρχει μεγάλος προαύλιος χώρος περιφραγμένος με κάγκελα. Η κεντρική πόρτα που οδηγεί στον χώρο της

αυλής κλειδώνει αφού ολοκληρωθεί η πρωινή προσέλευση των παιδιών και παραμένει κλειστή καθ όλη τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου. Το νηπιαγωγείο μοιράζεται τον προαύλιο χώρο με ένα δεύτερο νηπιαγωγείο. Ο μισός περίπου χώρος της αυλής είναι πλακοστρωμένος και στον υπόλοιπο χώρο υπάρχει αμμοδόχος, μικρή παιδική χαρά και ελαιόδεντρα.

Ως προς τον εσωτερικό χώρο, την αίθουσα διδασκαλίας δηλαδή, έχει κανείς να παρατηρήσει και να σχολιάσει θέματα που αφορούν στη διαρρύθμιση, στα έπιπλα και στα γενικότερα ερεθίσματα που προσφέρει αυτός.

Ως προς τη διαρρύθμιση, η τάξη του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου περιλαμβάνει διαφορετικές περιοχές χώρου. Η πρώτη είναι οι «γωνιές», δηλαδή οι σχετικά απλοί χώροι στην οργάνωση και στην αισθητική τους. Καθεμιά από τις υπάρχουσες «γωνιές» προορίζεται για διαφορετικό είδος αυθόρμητου παιχνιδιού με ατομική ή συλλογική μορφή. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού περιορίζεται στις συγκεκριμένες «γωνιές» σε διακριτική εποπτεία ή εμπύχωση των εμπλεκομένων. Οι «γωνιές» αλλάζουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όταν το ενδιαφέρον των παιδιών για κάποια ή για κάποιες από αυτές μειώνεται. Οι «γωνιές» αποτελούν μικρογραφία του κόσμου των ενηλίκων. Τα παιδιά δρουν σε μικρές ομάδες σε αυτές και τα κριτήρια σύνθεσης της ομάδας και της επιλογής των «γωνιών» ορίζονται από τα ίδια τα παιδιά. Έτσι έχουν τη δυνατότητα οι ίδιοι οι μαθητές να εγκαθιδρύουν κριτήρια αποκλεισμού, συμμετοχής και του «ανήκειν». Το μοναδικό κριτήριο που έχει συναποφασισθεί από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά είναι ο αριθμός των παιδιών, (συνολικά πέντε), που απασχολούνται στις «γωνιές» μέσα σε μια λογική αποσυμφόρησης, έτσι ώστε να αποφεύγονται συνωστισμοί και να διευκολύνεται η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που επιλέγονται από τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Άλλωστε ο ζωτικός χώρος των «γωνιών»

είναι περιορισμένος και δεν επιτρέπει τη συγκέντρωση μεγάλου αριθμού παιδιών σε αυτές.

Οι «γωνιές» που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο όπου έγινε η έρευνα, είναι της ζωγραφικής, των επιτραπέζιων παιχνιδιών, της βιβλιοθήκης, του οικοδομικού υλικού, του κουκλόσπιτου και του μανάβικου. Από τις παραπάνω «γωνιές», αυτή του κουκλόσπιτου είναι σταθερή και αυστηρά οριοθετημένη, με κάγκελα ξύλινα. Για τις περισσότερες από τις υπόλοιπες «γωνιές» τα όρια δεν είναι προσδιορισμένα, δεν υπάρχει χωροταξική σταθερότητα, αυτή αλλάζει όπως προαναφέρθηκε, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αυτό που χαρακτηρίζει τις «γωνιές» είναι η εξειδίκευση στην οργάνωση και στον εξοπλισμό τους. Η εξειδίκευση αυτή δεν επιτρέπει στο χώρο παρά μόνο μια δυνατότητα λειτουργίας, εκείνη την οποία προσδιορίζουν τα ίδια τα χαρακτηριστικά του και τα υλικά παιχνίδια με τα οποία είναι εξοπλισμένη η «γωνιά». Έτσι, για παράδειγμα, ο εξοπλισμός της «γωνιάς» του μανάβικου περιλαμβάνει τραπέζι, κάθισμα, πλαστικά φρούτα και λαχανικά, μια ζυγαριά κι ένα ταμείο. Όλα τα παραπάνω είναι διατεταγμένα με έναν τυποποιημένο τρόπο. Η ύπαρξη των συγκεκριμένων υλικών προσφέρει ερεθίσματα και δυνατότητες χρήσης που ευνοούν κατά κύριο λόγο την ανάπτυξη αυθόρμητου παιχνιδιού με ένα μόνο θέμα, το μανάβικο.

Η δεύτερη περιοχή χώρου στην τάξη αφορά σε μια περιοχή για δραστηριότητες οι οποίες είναι κυρίως καθοδηγούμενες από την εκπαιδευτικό. Είναι η «γωνιά της παρεούλας» όπου αναπτύσσεται μια «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία μεταξύ όλων των μελών της τάξης και γι' αυτό ευνοεί την ανάπτυξη συζητήσεων και γενικότερα την επικοινωνία τη βασισμένη στο διάλογο. Η «γωνιά της παρεούλας» διαμορφώνεται από στρώματα σε σχήμα κύκλου ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία και η βλεμματική επαφή μεταξύ όλων των μελών. Πρέπει

ωστόσο να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός δεν έχει μεγάλες επιλογές στη χρησιμοποίηση του συγκεκριμένου χώρου, μια και η επιφάνεια εργασίας του είναι μικρή. Έτσι ο χώρος της «παρεούλας» δεν είναι ευέλικτος, αλλά έχει μονολειτουργικά χαρακτηριστικά.

Υπάρχει και ένας τρίτος χώρος ο οποίος κατά περίπτωση διαμορφώνεται ως μια «γωνιά» δραστηριότητας. Πρόκειται για χώρο με πιο σύνθετη διαμόρφωση. Στο χώρο υπάρχουν τραπέζια και υλικό που συνδέεται με διάφορες θεματικές, επιλεγμένο από την εκπαιδευτικό είτε για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών είτε για να καλύψει ανάγκες τους, οι οποίες αναδύονται σε διάφορους χρόνους ανάπτυξης δραστηριοτήτων και συζητήσεων. Το υλικό αυτής της «γωνιάς» μπορεί να εμπλουτίζεται από τα ίδια τα παιδιά τα οποία το φέρνουν από το σπίτι τους. Το υλικό ανανεώνεται και εμπλουτίζεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς έτσι που να εξυπηρετούνται οι ανάγκες του προγράμματος και των παιδιών. Η εκάστοτε «γωνιά» αποτελεί μικρο-περιβάλλον μάθησης οργανωμένο γύρω από μια θεματική ενότητα, με αποστολή να συμβάλλει στην ανάπτυξη τόσο ειδικών όσο και γενικότερων στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιλογή του υλικού από την εκπαιδευτικό στοχεύει στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα αποτελέσουν μαθησιακές εμπειρίες. Τα υλικά παρέχουν τη δυνατότητα πειραματισμού και απόκτησης δεξιοτήτων σε κάποια γνωστική περιοχή ή απόκτησης γενικότερων δεξιοτήτων μάθησης, όπως παρατήρηση. Τα παιδιά απασχολούνται εκεί ατομικά ή ομαδικά με καθοδηγούμενες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια των οποίων η εκπαιδευτικός είναι συνεχώς παρούσα με συντονιστικό ή κατευθυντικό-καθοδηγητικό ρόλο.

Ως προς τα έπιπλα της αίθουσας αυτά διατάσσονται τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες. Για παράδειγμα πέντε στρώματα φτιάχνουν το χώρο της «παρεούλας», ένα τραπέζι και μερικές καρέκλες αποτελούν τη «γωνιά» της ζωγραφικής, ένας πάγκος με τουβλάκια και

ένας οριοθετημένος χώρος από ένα χαλάκι φτιάχνουν τη «γωνιά» του οικοδομικού υλικού.

Ως προς την κλίμακα του χώρου, τα έπιπλα και ο εξοπλισμός είναι προσαρμοσμένα στα μεγέθη της ηλικίας των μαθητών. Τα οπτικά και αντιληπτικά ερεθίσματα που προσφέρει ο χώρος του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου είναι συσχετισμένα με τα προϊόντα εργασίας των παιδιών και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Η τάξη είναι διακοσμημένη με ποικιλία υλικών και έργα των ίδιων των παιδιών και άλλα που επικεντρώνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

3.3.Κλίμα τάξης- μοντέλο διδασκαλίας.

Δεν υπήρχε η στερεότυπη πρακτική - όπως στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης - με τον εκπαιδευτικό στην έδρα ή στον πίνακα όπου τα παιδιά μαθαίνουν αποκλειστικά και κυρίως από την εκπαιδευτικό και όχι από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Τα παιδιά είχαν την ευχέρεια να επιλέγουν «γωνιές» για τις δράσεις τους στη διάρκεια των ελεύθερων απασχολήσεών τους. Όταν όμως εξελίσσονταν δραστηριότητες στην «παρεούλα» απαιτούνταν η άδεια από την εκπαιδευτικό για μετακινήσεις των μελών της ομάδας σε άλλους χώρους.

Το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε είναι το ομαδο-συνεργατικό το οποίο χαρακτηρίζεται από τον καταμερισμό ευθυνών στα μέλη της ομάδας και ισοτιμία των μελών της. Μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν ρόλο βοήθειας, ανατροφοδότησης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Μέσα στα πλαίσια της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός συμμετέχει πολύ διακριτικά, λειτουργεί ως παράγοντας υποστήριξης, ενθάρρυνσης, παρότρυνσης και εμπύχωσης χωρίς να μετατρέπεται σε επιτηρητή της ομάδας. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να διευκολύνει τις διαδικασίες και παρεμβαίνει μόνο

όταν απαιτείται. Στην περίπτωση που προκύπτουν προβλήματα σύγκρουσης στην ομάδα δεν παίζει το ρόλο του διαιτητή αλλά μονάχα στηρίζει την ομάδα ώστε να λύσει το πρόβλημά της μόνη. Στις περιπτώσεις βέβαια που διαγιγνώσκει αδιέξοδο, παρεμβαίνει για τη λύση των θεμάτων όταν αδυνατούν τα μέλη της ομάδας να τα διαχειριστούν. Ένας από τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικού ήταν η δημιουργία ενός κλίματος συνεργατικού, υποστηρικτικού τόσο για την ανάπτυξη σχέσεων, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και αυτονομίας των παιδιών.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό στηρίζεται στις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky. Η θεωρία του Piaget υποστηρίζει ότι ο μαθητής κατακτά τη γνώση μέσω της δράσης και προσαρμογής των γνωστικών δομών στις καταστάσεις προβληματισμού στις οποίες εκτίθεται και καλείται να αντιμετωπίσει. Η ανάπτυξη για τον ίδιο ακολουθεί στάδια και ο ρόλος της επιρροής του κοινωνικού πλαισίου είναι περιορισμένος. Αντίθετα, στη θεωρία του Vygotsky τονίζεται ο καταλυτικός ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαδικασία της μάθησης.

Το ημερήσιο πρόγραμμα ενός «ολοήμερου» νηπιαγωγείου όπως αυτού στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, διαμορφώνεται ως εξής: Το νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ολοήμερο από τις 8π.μ. έως τις 4μ.μ. και εναλλάσσονται καθημερινά δύο εκπαιδευτικοί. Αφού ολοκληρωθεί η προσέλευση των παιδιών γύρω στις 8.30 π.μ. - και μέχρι τις 9 π.μ. - τα παιδιά επιλέγουν μια από τις «γωνιές» του νηπιαγωγείου για τις αυθόρμητες δραστηριότητές τους. Με το πέρας του συγκεκριμένου χρόνου και το σύνθημα της εκπαιδευτικού, τα παιδιά τακτοποιούν τις «γωνιές» και συγκεντρώνονται στην «παρεούλα» για την πρώτη οργανωμένη δραστηριότητα. Ακολουθεί το πρωινό φαγητό τους και το διάλειμμα. Μετά το διάλειμμα - ανάλογα με το πρόγραμμα - μπορεί τα

παιδιά να δουλέψουν στα τραπέζια εργασίας ατομικά ή ομαδικά ή να συγκεντρωθούν στην «παρεούλα» αν οι ανάγκες του προγράμματος ή των παιδιών απαιτούν αυτό. Ακολουθεί ελεύθερη απασχόληση, μεσημεριανό φαγητό, χαλάρωση-ύπνος και μια δραστηριότητα πριν τη λήξη του προγράμματος στις 4 μ.μ..

3.4.Προφίλ των μαθητών της παρατηρούμενης ομάδας στόχου.

(Σε χρόνο Ενεστώτα - σύμφωνα με την ημερολογιακού τύπου καταγραφή των δεδομένων κατά το χρόνο της έρευνας).

Όπως αναφέρθηκε στο κομμάτι της μεθοδολογίας της εν λόγω εργασίας ο αριθμός των παιδιών που παρατηρήθηκαν ήταν δέκα. Από αυτά:

Ο Αντώνης είναι «κινητή βιβλιοθήκη», ένα παιδί μεγαλόσωμο, πολύ ώριμο για την ηλικία του με πολλές περιοχές ενδιαφερόντων, με ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης και υπάκουο. Είναι πολύ καλός μαθητής και οι επιδόσεις του αφορούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Είναι από τους μαθητές που νιώθει κανείς ότι θα μπορούσε να κάνει ασφαλείς προβλέψεις για τη σχολική και ακαδημαϊκή τους διαδρομή. Φαίνεται να διαθέτει ένα γερό συναισθηματικό απόθεμα με καλές ισορροπίες, δεν είναι ευάλωτος συναισθηματικά, «πατάει γερά στα πόδια του», δεν εμπλέκεται σε συγκρούσεις και προσπερνά καταστάσεις που για τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να βιώνονται με αρνητικό τρόπο. Φαίνεται να ζει σε ένα συγκροτημένο συναισθηματικά οικογενειακό πλαίσιο και να «εκτίθεται» σε πλούσιες και ποικίλες εξωσχολικές μαθησιακές εμπειρίες. Το διευρυμένο και εξωστρεφές οικογενειακό περιβάλλον του καθώς και η προσφορά ποικίλων ερεθισμάτων αποτυπώνεται στη συμπεριφορά του Αντώνη τόσο στη διαχείριση των σχέσεών του όσο και στις γνωστικές του επιδόσεις. Μαζί με το συμμαθητή του τον Κώστα

αναλαμβάνουν την οργάνωση των παιχνιδιών -κυρίως στις ώρες των διαλειμμάτων - και τους ακολουθούν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους.

Ο Κώστας είναι ένα παιδί σοβαρό, εύθικτο, ανταγωνιστικό, με τάσεις αρχηγικές, συνεπές, φλύαρο και πολύ εκφραστικό. Είναι ο εκφραστής της νομιμότητας, της τήρησης των κανόνων και θεματοφύλακας του σεβασμού των ορίων και της μη καταστρατήγησης των όσων αποφασίζονται για τη λειτουργία της ομάδας και για τη διεξαγωγή των παιχνιδιών. Ως προς την τήρηση των κανόνων είναι πιο ελαστικός στην εφαρμογή τους ο ίδιος και αυστηρός για τους άλλους. Μοιάζει σαν να έχει επιτευχθεί μια άρρητη συμφωνία μεταξύ των μελών της ομάδας γι' αυτή τη συμπεριφορά του Κώστα η οποία είναι αποδεκτή χωρίς προστριβές, γκρίνιες και ενστάσεις από τους υπόλοιπους. Αυτό εξυπηρετεί τη λειτουργικότητα της ομάδας χωρίς να έχουν κάποιιοι το αίσθημα του αδικημένου.

Η επίδοσή του στα μαθήματα είναι πολύ καλή και ιδιαίτερα στα μαθηματικά. Έχει εξασφαλισμένη την αποδοχή από τους συμμαθητές του και επιλέγεται από τους περισσότερους για το παιχνίδι τους. Φαίνεται να μη διατηρεί κανείς επιφυλάξεις απέναντί του μια που η συμπεριφορά του είναι προβλέψιμη χωρίς να προκαλεί άγχος και φόβο.

Ο Θανάσης είναι ένας καλός μαθητής, συμμετοχικός, πολύ ήσυχος, ευαίσθητος, αργός στις κινήσεις του. Σαν να είναι απορροφημένος σε δικές του σκέψεις οι οποίες ωστόσο δεν τον εμποδίζουν να παρακολουθεί και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του προγράμματος. Δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, δεν φαίνεται ενεργοποιημένος, δεν διεκδικεί τη συμμετοχή, δεν σηκώνει συνήθως χέρι για να απαντήσει στις ερωτήσεις, όταν όμως του απευθύνονται προσωπικά απαντά με ευστοχία. Σαν να ξέρει ότι είναι ικανός και δεν χρειάζεται την επιβεβαίωση από τους άλλους. Όσες φορές η εκπαιδευτικός προσπάθησε να τον αιφνιδιάσει με ερωτήσεις για να διαπιστώσει αν «ήταν παρών», ο

Θανάσης ήταν «εκεί». Οι συμμαθητές του πάντα είναι πρόθυμοι να τον βοηθήσουν, σαν να ανησυχούν ότι δεν είναι προσηλωμένος σε αυτά που γίνονται στην τάξη και ο ίδιος φαίνεται να το αποδέχεται αυτό. Δε ζητά ρητά τη βοήθειά τους με τον τρόπο όμως που χαμογελάει σιωπηλά, τους προσκαλεί να τον βοηθήσουν. Στα διαλείμματα είναι ένα δυναμικό και χαρούμενο παιδί αξιοποιώντας όλο το διαθέσιμο χρόνο για δράσεις. Παίζει σημαντικούς ρόλους στα παιχνίδια που γίνονται στην αυλή και πολλές φορές υπενθυμίζει τους κανόνες σε αυτούς που συμμετέχουν. Είναι σαν να έχει κάνει μια συμφωνία με τους συμμαθητές του: «εγώ φροντίζω για τα παιχνίδια μας, για τον τρόπο που θα παίζονται και για την εφαρμογή των κανόνων τους» και «εσείς θα με βοηθάτε στην τάξη, όποτε αυτό χρειάζεται». Είναι διστακτικός, «σιωπηλός», δυσκολεύεται να δηλώνει και να εκφράζει τα συναισθήματά του και περιορίζεται σε δειλά μειδιάματα. Η διάθεσή του φαίνεται καλή και δεν χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις.

Η Άννα είναι ένα αγέλαστο, ανέκφραστο και πολύ ήσυχο παιδί. Της αρέσει να φροντίζει τους άλλους, να τους παρέχει προστασία σαν να αναλαμβάνει ρόλο ενήλικα ή μαμάς στις συναλλαγές της με αυτούς και έχει ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες. Δεν απογοητεύει και δε στεναχωρεί τους φίλους της και όλοι απολαμβάνουν την προστατευτικότητά της και την ασφάλεια που τους παρέχει. Είναι μια πολύ καλή μαθήτρια και οι αγαπημένες της δραστηριότητες είναι αυτές που σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας όπου είναι ιδιαίτερα συμμετοχική.

Ο Γιάννης είναι ένα παιδί νευρώδες με ταχύτητα στις κινήσεις του. Αποδεκτός από του υπόλοιπους, διακρίνεται για τη φαντασία του και την επινοητικότητά του. Καλός στις επιδόσεις του και ακούραστος στην καταβολή προσπάθειας για την επίτευξη των στόχων του. Φαίνεται να διακατέχεται από άγχος για το χτίσιμο της εικόνας του ως καλού μαθητή

και πολλές φορές διατυπώνει την ανησυχία του για το τι θα μεταφερθεί από την εκπαιδευτικό στους γονείς του. Όταν ο ίδιος νιώθει ικανοποιημένος από τη συμπεριφορά του και τις επιδόσεις του παροτρύνει την εκπαιδευτικό να διακινήσει τη σχετική πληροφορία στους γονείς του. (Κυρία να πεις στη μαμά μου ότι σήμερα ήμουν σε όλα καλός, θα χαρεί!).

Ο Γιώργος ένα παιδί συνεσταλμένο, με ανεπτυγμένο το αίσθημα της ευθύνης, ιδιαίτερα ευαίσθητος, με μικρή αντοχή στις αρνήσεις των άλλων τις οποίες εκλαμβάνει ως απορρίψεις ή ως ακυρώσεις. Τα υπόλοιπα παιδιά στέκονται με κατανόηση απέναντι σε αυτό και φροντίζουν για την προστασία του. Έχει πολύ καλές επιδόσεις κυρίως στα μαθηματικά. Τις ημέρες που η συμμετοχή του είναι περιορισμένη και νιώθει ότι αυτό είναι αναγνωρίσιμο από την εκπαιδευτικό, θέλει να διασφαλίσει τη μη διαρροή αυτής της πληροφορίας προς τους γονείς του για να αποφύγει ενδεχόμενη τιμωρία από αυτούς. Έχει δηλώσει κατά καιρούς στην εκπαιδευτικό ότι αν η μαμά του μάθει ότι δεν ήταν «καλός» στο σχολείο θα τον τιμωρήσει με απαγορεύσεις εξόδου από το σπίτι, στέρηση παιχνιδιών, γλυκισμάτων κλπ.. Ίσως η μητέρα να ελέγχει υπερβολικά το Γιώργο.

Ο Χρήστος «αθόρυβος γίγαντας», συμμετοχικός, υπάκουος, ήσυχος, αλληλέγγυος και βοηθητικός για τους άλλους. Οι καλές του επιδόσεις αφορούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Επικοινωνιακά δεν αντιμετωπίζει θέματα και διαχειρίζεται πάρα πολύ καλά τις σχέσεις του με τους άλλους. Ανήκει στις προτιμήσεις των άλλων παιδιών για το παιχνίδι τους και συνήθως του ανατίθενται ρόλοι μη πρωταγωνιστικοί. Στην ανάθεση αυτών των ρόλων δε διαμαρτύρεται, άλλωστε και όταν έχει την ευχέρεια να επιλέξει ρόλους επιλέγει δευτερεύοντες που συνοδεύονται από μικρότερη ευθύνη.

Η Μαρία είναι ένα παιδί νευρώδες, φιλότιμο με καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους. Είναι ένα γλυκό κορίτσι που έρχεται καλοντυμένο στο σχολείο και πολλές φορές ποζάρει μπροστά στον καθρέφτη που υπάρχει στη «γωνιά» του κουκλόσπιτου. Είναι ένα παιδί με ιδιαίτερες ικανότητες, χορεύει, ζωγραφίζει πολύ και διακρίνεται και για τη φαντασία της. Πολλοί διαλέγουν να καθίσουν δίπλα της. Διακρίνεται για την ταχύτητα στη σκέψη της και για την ταχύτητα ολοκλήρωσης των εργασιών της (π.χ. φύλλα εργασίας). Με μεγάλη ευκολία μοιράζεται τα πράγματά της και χαρίζει μικροαντικείμενα στους συμμαθητές της. Παίζει το ρόλο της μαμάς για τους άλλους. Πολύ συχνά δηλώνει στην εκπαιδευτικό ότι είναι μεγάλη και δεν χρειάζεται την προσοχή της όπως τα μικρότερα παιδιά, αντίθετα μπορεί η ίδια να προσέχει τους συμμαθητές της. Παρά το γεγονός ότι στην οικογένεια είναι το μικρότερο παιδί και απολαμβάνει την προσοχή και τη φροντίδα όλων, στο σχολείο επιλέγει να παίζει αυτή το ρόλο της μαμάς σαν να νιώθει έναν κορεσμό από τις προσφορές των άλλων. Ίσως νιώθει ότι έχει απόθεμα συναισθημάτων το οποίο αποφασίζει να μοιραστεί με τους άλλους. Είναι απλόχερη και γενναιόδωρη με τις μοιρασιές. Προσφιλής συνήθειά της είναι να φέρνει παιχνίδια από το σπίτι της για να τα χαρίσει στους φίλους της. Αυτό της δίνει χαρά και ικανοποίηση.

Η Μαρίνα είναι ένα πολύ αδύνατο παιδί, όμορφο με εκπληκτική ικανότητα στους θεατρικούς ρόλους. «Πολυπρόσωπη», με πολλές εσωτερικές φωνές, τις οποίες εξωτερικεύει με την ανάληψη θεατρικών ρόλων. Έχει φοβερή ευχέρεια να «μπαίνει» στη θέση των άλλων και με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Σαν να αντιλαμβάνεται την υπόστασή της μέσα από τις φωνές των άλλων. Επιμελής, υπάκουη και συμπαθής από τους άλλους. Πολύ καλή στις επιδόσεις της σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δείχνει δυναμική, οργανώνει με δική της πρωτοβουλία παιχνίδια και παίζει στα παιδιά κουκλοθέατρο κερδίζοντας το θαυμασμό τους. Πολλές

φορές την προσκαλούν οι συμμαθητές της να παίζει κουκλοθέατρο για να την απολαύσουν και η ίδια ανταποκρίνεται στο αίτημά τους.

Ο Λευτέρης δίνει την εντύπωση ενός παιδιού συνεσταλμένου και φοβισμένου. Πρόσφατα έχει σκοτωθεί ο μπαμπάς του σε αυτοκινητιστικό δυστύχημα. Στην οικογένεια υπήρχαν έντονοι και συχνοί καυγάδες - σύμφωνα με μαρτυρίες της μητέρας - η οποία δήλωσε ότι ο μπαμπάς ήταν συναισθηματικά απόμακρος από την οικογένεια και μέθυσος. Αντιμετωπίζουν έντονα οικονομικά προβλήματα και δίχως την αρωγή γνωστών και γειτόνων -σημειώνει η μαμά - οι συνθήκες ζωής τους θα ήταν οριακές. Ο Λευτέρης είναι πολύ φιλότιμος και ευαίσθητος. Τον χαρακτηρίζει η αδεξιότητα στον τρόπο που προσεγγίζει τους άλλους σαν να του λείπει η κοινωνική εμπειρία της επαφής. Συνήθως τον προσεγγίζουν οι άλλοι και αυτό γίνεται σε μια προσπάθεια να τον προστατέψουν μια και γνωρίζουν για την απουσία του μπαμπά του. Είναι αποδεκτός και έχει φίλους. Καταβάλλει προσπάθεια και δείχνει ενδιαφέρον για τα δρώμενα της τάξης. Ως προς τις επιδόσεις του υπολείπεται έναντι των υπολοίπων παιδιών της παρατηρούμενης ομάδας, ωστόσο δηλώνει με διάφορους τρόπους την επιθυμία του για συμμετοχή.

Κεφάλαιο 4

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

4.1 Υλικό από τις χειρόγραφες σημειώσεις από τη σχολική τάξη

Τα επεισόδια που παρατίθενται αντιστοιχούν σε διδακτικές ώρες οργανωμένων δραστηριοτήτων, σε ώρες ελεύθερων-αυθόρμητων δραστηριοτήτων καθώς και σε ώρες διαλειμμάτων. Οι περιγραφές βασίζονται σε χειρόγραφες σημειώσεις που κρατήθηκαν στη διάρκεια των εν λόγω ωρών, όπως έγινε αναφορά στην υποενότητα της μεθοδολογίας.

4.2.Επεισόδιο-Δραστηριότητα μελέτη περιβάλλοντος και γλώσσας.

Στα πλαίσια ενός project- όπου εμπλέκονται τα γνωστικά αντικείμενα «μελέτη περιβάλλοντος» και «γλώσσα» - με θέμα τα ζώα της σαβάνας και της ζούγκλας, τα παιδιά παρακολουθούν σε βίντεο ένα ντοκιμαντέρ με το σχετικό θέμα. Τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα στην «παρεούλα». Οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι να μάθουν τα παιδιά για τα ζώα που ζουν στη σαβάννα και τα ζώα που ζουν στη ζούγκλα. Να συγκρίνουν και να διακρίνουν τις κατηγορίες αυτών των ζώων και να μάθουν τι χρειάζονται τα ζώα για την επιβίωσή τους. Πριν την παρακολούθηση γίνονται ερωτήσεις για τη διερεύνηση και ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών. Η διερεύνηση των πρότερων γνώσεων αναδεικνύει τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές και οι οποίες αποτελούν τις βάσεις για το χτίσιμο των επόμενων.

Στην ερώτηση τι είναι «σαβάννα», η Άννα την ορίζει ως περιοχή με χαμηλά δέντρα και χορτάρια για να τρέχουν τα ζώα και τη «ζούγκλα» ως μια περιοχή με πιο ψηλά δέντρα και πιο πυκνά.

Ο Γιώργος προσθέτει πως στη σαβάνα πέφτουν πολλές βροχές γι' αυτό έχει πολλά χόρτα.

Οι μαθητές δυσκολεύονται να βρουν ομοιότητες. Αναφέρονται στα ζώα που γνωρίζουν χωρίς να κάνουν διακρίσεις.

Παρακολουθούν το βίντεο. Πριν ξεκινήσει το ντοκιμαντέρ, ο Αντώνης ρωτά: «Κυρία θα είναι στα Αγγλικά και θα βλέπουμε μόνο εικόνες;»

Το σύνολο των παιδιών της παρατηρούμενης ομάδας είναι συγκεντρωμένα και παρακολουθούν με προσοχή, εκτός από τον Λευτέρη που ύστερα από παρατηρήσεις συγκεντρώνεται.

Ακολουθούν εικόνες στο ντοκιμαντέρ με παραδείσια πουλιά.

Ο Κώστας και η Άννα σχολιάζουν τα όμορφα χρώματά τους. Το αρσενικό κάνει προσπάθειες να προσεγγίσει το θηλυκό... τα περισσότερα παιδιά γελάνε. Ο Γιώργος ρωτάει γελώντας: «Θέλουν να παντρευτούνε και να κάνουνε παιδιά;» Η εκπαιδευτικός απευθύνει την ερώτηση στα παιδιά: «Τι νομίζεται ότι συμβαίνει;» Η Άννα σημειώνει ότι όπως και οι άνθρωποι έτσι και τα ζώα ζευγαρώνουν για να κάνουν «παιδιά».

Στη συνέχεια το ντοκιμαντέρ δείχνει πώς μεγαλώνουν φυτά και δέντρα και ποια είναι η συμβολή του ήλιου.

Θανάσης: «Ο ήλιος είναι απαραίτητος για τα φυτά, στο σκοτάδι θα πέθαιναν».

Κυρίως συμμετέχουν με σχόλια ο Αντώνης, ο Γιάννης, ο Θανάσης και η Άννα.

Στο ντοκιμαντέρ προβάλλονται ταμαρίνοι (πίθηκοι) και διάφορα άλλα είδη πιθήκων. Τα παιδιά είναι καθηλωμένα στην οθόνη.

Ο Κώστας ρωτά αν αυτοί οι πίθηκοι τρώνε φύλλα και του απαντά η Άννα θετικά. Στο μεταξύ κάνει σχολιασμούς γι' αυτά που προβάλλονται και παρά τις παρατηρήσεις των άλλων, ο ίδιος συνεχίζει

μέχρι το όριο της κόκκινης γραμμής τόσο για την εκπαιδευτικό όσο και για τα μέλη της ομάδας.

Στη συνέχεια του ντοκιμαντέρ δίνονται πληροφορίες για τους τρόπους που λειτουργούν οι ομάδες πθήκων και πώς συμπεριφέρονται οι αρσενικοί πίθηκοι, οι οποίοι είναι κυρίαρχοι της ομάδας.

Ο Γιάννης αναρωτιέται γιατί τα ζώα βγάζουν κραυγές. Στην ερώτηση της εκπαιδευτικού αν ξέρει κάποιος γιατί συμπεριφέρονται έτσι, απαντά μεταξύ άλλων και ο Αντώνης: «Για να δείξουν ότι το μέρος όπου βρίσκονται είναι δικό τους και ότι δεν μπορεί να πλησιάσουν άλλα ζώα για να ζήσουν εκεί». Ακολουθούν εικόνες στο ντοκιμαντέρ που δείχνουν μια ομάδα ουρακοτάγκων που διεκδικούν και κερδίζουν μια περιοχή από μια αντίπαλη ομάδα. Τα παιδιά εντυπωσιάζονται με τις στρατηγικές που αναπτύσσουν τα ζώα.

Ο Αντώνης επισημαίνει: «Κυρία τα ζώα είναι πολύ έξυπνα εεε!»

Ο Γιάννης συμπληρώνει: «Είναι έξυπνα σαν τους ανθρώπους, μόνο που αυτά δεν ξέρουν να μιλάνε». Ο Αντώνης σε μια προσπάθεια να κάνει χιούμορ, σχολιάζει: «Αν πηγαίνανε σχολείο θα μαθαίνανε και να μιλάνε».

Με το τέλος της προβολής τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίσουν ό,τι τους άρεσε πιο πολύ από αυτά που παρακολούθησαν .

4.3.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου

Για τους μαθητές ο εκπαιδευτικός είναι ο φορέας και ο εκπρόσωπος της γνώσης, έτσι προσανατολίζονται να δώσουν σωστές απαντήσεις, όπως αυτό υπαγορεύεται από το ρόλο τους ως μαθητών και φροντίζουν να δώσουν τις απαντήσεις που θεωρούν ότι προσδοκά η εκπαιδευτικός. Η εκπαιδευτικός - όπως προαναφέρθηκε - ανιχνεύει τις πρότερες γνώσεις των μαθητών, διατυπώνοντας ερωτήσεις για να ελέγξει

και να διαμορφώσει κοινή γνώση. Η απόκλιση από τη «σωστή» απάντηση αναγνωρίζεται ως αστοχία των μαθητών. Οι μαθητές γνωρίζοντας αυτά και έχοντας ως στόχο να είναι καλοί μαθητές συμμετέχουν και επιχειρηματολογούν για να στηρίξουν την άποψή τους και πραγματώνουν την προσδοκία της εκπαιδευτικού για καλή σχολική επίδοση.

Ειδικότερα ο Αντώνης είναι ένα παιδί που έχει «δουλευτεί» από την οικογένειά του και αυτό επιβεβαιώνεται συνεχώς από τις απαντήσεις που δίνει στις ερωτήσεις που τίθενται είτε από την εκπαιδευτικό είτε από τους συμμαθητές του. Αξιοποιεί το οπλοστάσιο των πληροφοριών και γνώσεων που κατέχει και το κάνει με ευστοχία. Σαν να υπάρχει μια επιταγή ώθησης που κινητοποιεί τον Αντώνη στο να αναδείξει και να καταθέσει ό,τι γνωρίζει.

Ο Κώστας συμπεριφέρεται -με τους σχολιασμούς του που επισημαίνονται από κάποιους- με έναν τρόπο σαν να το κάνει από μια ανάγκη να τραβήξει την προσοχή όλων ακόμη και αρνητικά. Ωστόσο έχει ένα μοναδικό τρόπο να διακρίνει και να εκτιμά πότε πρέπει να σταματήσει έτσι ώστε να μην γίνει δυσάρεστος τόσο για την εκπαιδευτικό όσο και για τους συμμαθητές του. Η συμπεριφορά του αυτή απαλλάσσει την εκπαιδευτικό από παρεμβάσεις για επαναφορά ισορροπιών και φαίνεται σαν ο Κώστας να έχει αυτή την γνώση. Αυτή η γνώση αποτελεί και κίνητρο για επανάληψη αυτής της συμπεριφοράς. Αναφορικά με τους συμμαθητές του οι οποίοι δείχνουν να αντιμετωπίζουν τη συμπεριφορά του ως πρόκληση, ενδεχομένως το προκλητικό της συμπεριφοράς του να είναι γι' αυτούς μια θέση αμφισβήτησης. Μήπως ο ίδιος - αναρωτιέται η εκπαιδευτικός- σε άλλα περιβάλλοντα αμφισβητείται; Κάποιες φορές δημιουργεί την αίσθηση ότι προσπαθεί μέσα από την προκλητικότητά του να κατοχυρώσει μια θέση. Ίσως έτσι νιώθει ότι έχει τον έλεγχο των καταστάσεων. Όταν άραγε -

απορεί η εκπαιδευτικός- δεν έχει τον έλεγχο νιώθει ότι χάνει και τον δικό του έλεγχο; Η απώλεια του ελέγχου για τον Κώστα ίσως να σημαίνει απώλεια και της ταυτότητας του καλού μαθητή. Μοιάζει με τη συμπεριφορά του να δοκιμάζει τα όρια του εφικτού και αυτού που επιτρέπεται. Με τις συνεχείς παρεμβάσεις του σαν να παραμορφώνει τους συμβατικούς κώδικες συμπεριφοράς που ισχύουν αλλά δεν τους εγκαταλείπει εντελώς. Ξέρει πότε πρέπει να σταματά και η εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να παρεμβαίνει για να καμφθεί και αυτό την ανακουφίζει. Με αυτή του τη συμπεριφορά αποδεικνύει από τη μια ότι είναι έξυπνος χρήστης του κώδικα και από την άλλη φαίνεται ότι έχει διασφαλισμένη τη διάθεση και την αποδοχή των υπολοίπων να παραδεχτούν τις προσπάθειές του να «παίξει» με τους τύπους και τα όρια. Σαν να είναι κάτι που θα ήθελαν να κάνουν και οι ίδιοι αλλά δεν μπορούν. Με την αποδοχή της συμπεριφοράς του Κώστα εξασφαλίζουν ένα μέρος συμμετοχής στη διαδικασία. Απολαμβάνουν τον Κώστα που τα «καταφέρνει» και με τη δική τους συναίνεση. Η μη εκδήλωση της ίδιας συμπεριφοράς από τους υπόλοιπους ίσως συνδέεται με τον εγκλωβισμό τους σε μια ταυτότητα που δεν επιτρέπει «παιχνίδια με τις συμβάσεις» και έτσι οφείλουν να δείχνουν συνέπεια και υπακοή. Τον Κώστα τον διακρίνει η επιδεξιότητα να αναγνωρίζει τα όρια της ανοχής των άλλων (εκπαιδευτικού και συμμαθητών).

4.4.Επεισόδιο-Δραστηριότητα για τη γλώσσα.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες και συγκεντρωμένα στην «παρεούλα». Καλούνται να βρουν λέξεις από συλλαβές που τους δίνονται. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της «γλώσσας» και κύριος στόχος της είναι η αναγνώριση φωνημάτων, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου τους, και το να θέτουν οι

μαθητές σε εφαρμογή τον κανόνα ότι σε κάθε συζήτηση οι συμμετέχοντες είναι διαδοχικά ομιλητές και ακροατές και, ως εκ τούτου, παίρνουν το λόγο εκ περιτροπής. Κάθε ομάδα στην εν λόγω δραστηριότητα στοχεύει να βρει τις πιο πολλές λέξεις γιατί αυτή θα είναι η κερδισμένη. Ο Λευτέρης σηκώνει συνεχώς το χέρι του για να απαντήσει, αλλά όλες οι προσπάθειές του δεν είναι πετυχημένες. Είναι μια συμπεριφορά προσφιλής στον Λευτέρη προκειμένου να αποκτήσει το προφίλ του καλού μαθητή. Ο Γιώργος τον παροτρύνει: «Πες το Λευτέρη είναι εύκολο». Τον Γιώργο ακολουθούν και άλλοι.

Μαρία: «Δεν πειράζει, ας κάνεις λάθη».

Το ίδιο υποστηρικτικοί είναι και ο Αντώνης, η Μαρίνα, ο Γιάννης και η εκπαιδευτικός.

Ο Γιάννης ζητάει να σηκωθεί για να γράψει τη λέξη που βρήκε. Του δίνεται η δυνατότητα να γράψει τη λέξη και η προσπάθειά του είναι πετυχημένη.

Ο Λευτέρης σε επόμενες προσπάθειες ανταποκρίνεται με επάρκεια. Οι λέξεις είναι χωρισμένες στις συλλαβές τους και τοποθετούνται σε ζωγραφισμένα βαγόνια τρένου. Τοποθετούνται ανάκατα και τα παιδιά καλούνται να τις τοποθετήσουν σωστά. Ο Γιάννης, ο Αντώνης -και άλλα παιδιά της μη παρατηρούμενης ομάδας- παρεμβαίνουν για τη διόρθωση λαθών των συμμαθητών τους. Κάποιοι μιλούν μεταξύ τους και ο Κώστας ζητά την παρέμβαση της εκπαιδευτικού: «Κυρία μιλάνε και δεν μπορώ να συγκεντρωθώ». (Τα παιδιά σταματούν να συνομιλούν χωρίς την παρέμβαση της εκπαιδευτικού).

Ο Αντώνης προκειμένου να πάρει το λόγο σηκώνεται όρθιος και φωνάζει: «Κυρία, κυρία», προκειμένου να πει τη λέξη που βρήκε. «Σε βλέπω Αντώνη, δε χρειάζεται να σηκώνεσαι όρθιος, κάνε υπομονή, θα

πάρεις το λόγο», του απαντά η εκπαιδευτικός. Ο Αντώνης συμμορφώνεται.

4.5.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου

Το ενδιαφέρον των παιδιών είναι αμείωτο για τη δραστηριότητα, υπάρχει ένταση, κυριαρχεί ο ανταγωνισμός για το ποια ομάδα θα επικρατήσει και ποια ομάδα θα κάνει τα λιγότερα λάθη.

Ο Κώστας θυμίζει με τον τρόπο του στους υπόλοιπους τον παρακάτω κανόνα : δε μιλάμε, γιατί αυτό δηλώνει ασέβεια από τη μια και από την άλλη δεν αφήνουμε απερίσπαστους τους συμμετέχοντες. Θέλει να κερδίσει ή να κατοχυρώσει την εύνοια της εκπαιδευτικού. Στο μεταξύ ο ίδιος αρκετές φορές κάνει σχολιασμούς καθώς οι άλλοι είναι αφοσιωμένοι σε μια δράση αλλά πάντα ξέρει να σταματά όταν πλησιάζει τα όρια της αντοχής των υπολοίπων όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Το αίτημά του για την παρέμβαση της εκπαιδευτικού ίσως να αποτελεί και μια δήλωση ότι οι συμμαθητές του αντιβαίνουν τον κανόνα που έχει συμφωνηθεί μεταξύ όλων χωρίς όμως να αναγνωρίζουν τα όρια σε αντίθεση με αυτόν που τα καταφέρνει. Σαν να δηλώνει «εγώ, είμαι ικανός να...». Σαν να μπαίνει και σε μια θέση ανταγωνιστική και με την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός επιτρέπει - αξιοποιεί αυτή του τη συμπεριφορά : όταν μαθητές αντιβαίνουν τους κανόνες, ο Κώστας παρεμβαίνει για την επαναφορά τους.

Η ανάγκη του Αντώνη για συμμετοχή είναι έντονη. Διεκδικεί επίσης την προσοχή της εκπαιδευτικού κατά αποκλειστικότητα (σηκώνεται όρθιος για να απαντήσει). Τον πιάνει ανυπομονησία για να απαντήσει, φωνάζοντας και έχοντας ως μέλημα να δώσει ο ίδιος τη σωστή απάντηση και όχι κάποιος άλλος. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το ενδιαφέρον του για τα θέματα που πραγματεύονται οι δραστηριότητες ή

για το ενδιαφέρον του για την εκπαιδευτικό, μπορεί να ανησυχεί μήπως οι άλλοι μαθητές δυσκολευτούν να απαντήσουν και έτσι την απογοητεύσουν. Μπορεί να έχει ως κίνητρο την επιθυμία να βοηθήσει και να διευκολύνει την εκπαιδευτικό για την παραγωγή περισσότερων ερωτήσεων. Είναι γεγονός ότι η παρουσία αυτού του παιδιού στην ομάδα-τάξη συμβάλλει στην κινητοποίηση, στην ενεργοποίηση, στην αφύπνιση των παιδιών και αυτό διευκολύνει όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Αντώνης με την ευστοχία των απαντήσεών του αναγνωρίζεται από τους άλλους ως «σπουδαίος» και αυτό έχει ιδιαίτερο νόημα για τον ίδιο και τον ωθεί στην επανάληψη της συμπεριφοράς του. Σε αυτό συντείνει μάλλον και η οικογενειακή επιταγή να είναι καλός μαθητής.

Ως προς τον Λευτέρη πολλές φορές αναρωτιέται η εκπαιδευτικός αν σηκώνει το χέρι του μηχανικά, σαν να εκτελεί εντολή της μαμάς για το τι πρέπει να κάνει στο σχολείο. Η επιθυμία να σηκώνει το χέρι ίσως να μαρτυρά την πρόθεσή του να είναι καλός μαθητής (καλοί μαθητές δεν είναι μόνο αυτοί που απαντούν σωστά αλλά και αυτοί που απλώς σηκώνουν χέρι, ως τεκμήριο της συμμετοχής τους. Αυτή τη γνώση την κατέχουν τα παιδιά και είναι μια γνώση που έχει σηματοδοτηθεί με αυτό τον τρόπο από την εκπαιδευτικό). Μέσα στο πλαίσιο της σχέσης του Λευτέρη με την εκπαιδευτικό, αυτός επιθυμεί να ανταποκριθεί στην προσδοκία της να συμμετέχει στο μάθημα. Ο Λευτέρης μοιάζει να αναγνωρίζει ότι έχει υιοθετηθεί από το σύνολο της ομάδας (συμμαθητές-εκπαιδευτικός) μια υπερβολική αναπαράσταση του πόνου του που συνδέεται με την απώλεια του γονέα του. Σύμφωνα με την Ahmed (2004, όπως αναφ. στο Μπίμπου-Νάκου2010), συχνά οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν στο ρεπερτόριό τους τέτοιου είδους αναπαραστάσεις που αφορούν «κρίσιμα γεγονότα ζωής»(χαρακτηρισμός της Κλινικής Ψυχολογίας) και τα οποία επηρεάζουν σημαντικά στάσεις και

συμπεριφορές ατόμων. Οι αναπαραστάσεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και την τοποθέτησή του απέναντι σε αυτούς που έχουν βιώσει «πόνο» και νιώθουν την ανάγκη και την ευθύνη να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την αποφυγή της συναισθηματικής επιβάρυνσης και για το ξεπέραςμα της δυσκολίας τους. Εν προκειμένω την ίδια στάση με την εκπαιδευτικό κρατούν και οι συμμαθητές του Λευτέρη, ως αν η εκπαιδευτικός να φρόντισε να διακινηθεί και να μοιραστεί με όλους αυτή η στάση. Έτσι κάθε φορά που ο Λευτέρης αποτυγχάνει να δώσει τη σωστή απάντηση, έχει εξασφαλισμένη την ανοχή και την παρότρυνση για συνέχιση της προσπάθειας καθώς και την κατανόηση εκπαιδευτικού και συμμαθητών. Και ο Λευτέρης πράγματι απαντά σε αυτή τη στάση των άλλων, σηκώνοντας συνεχώς χέρι.

4.6.Επεισόδιο-Δραστηριότητα για τη γλώσσα.

Με αφορμή το παραμύθι «Η αταξία της αλφαβήτας» του Τριβιζά Ε. προτείνεται από την εκπαιδευτικό να παίξουν τα παιδιά με τις λέξεις. Η δραστηριότητα είναι ενταγμένη στο γνωστικό αντικείμενο της «γλώσσας» και στοχεύει στην αναγνώριση φωνημάτων από τα παιδιά και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Η δραστηριότητα εξελίσσεται στην «παρεούλα» ως εξής: Αφαιρούνται γράμματα από τις λέξεις και αντικαθίστανται με άλλα έτσι ώστε να προκύπτουν καινούριες λέξεις. Τα παιδιά καλούνται να βρουν τα σωστά γράμματα για την παραγωγή νέων λέξεων π.χ. από τη λέξη βίδα αφαιρείται το βήτα και οι μαθητές ψάχνουν να βρουν ένα άλλο γράμμα που τοποθετούμενο στη θέση του βήτα θα φτιάξει τη νέα λέξη, π.χ. γίδα. (χόρτα - πόρτα κλπ.). Άλλη εκδοχή του παιχνιδιού που προτείνεται στους μαθητές, αφορά στην αφαίρεση

γράμματος ή γραμμάτων και στην παραγωγή νέων λέξεων (π.χ. ακακία-κακία, αταξία-αξία).

Ο Αντώνης, ο Θανάσης, ο Κώστας, ο Γιάννης και η Άννα συμμετέχουν με μεγάλο ενδιαφέρον. Οι περισσότερες προσπάθειές τους είναι εύστοχες. Ο Αντώνης βρίσκει τις περισσότερες λέξεις με μεγάλη ταχύτητα. Ζητά από την εκπαιδευτικό επιβεβαίωση: «Κυρία εγώ βρήκα τις περισσότερες λέξεις». Και η εκπαιδευτικός του την παρέχει : «Ναι πράγματι, έχω την αίσθηση πως έχεις βρει τις περισσότερες αν και δε μετρώ τις λέξεις που βρίσκει ο καθένας».

Ο Κώστας σημειώνει: «Κυρία εγώ και ο Αντώνης βρίσκουμε τις περισσότερες λέξεις». Ζητά και αυτός επιβεβαίωση. Και η εκπαιδευτικός του απαντά: «Κι εσύ πράγματι βρήκες πολλές».

Τα προνήπια της παρατηρούμενης ομάδας δυσκολεύονται αρκετά, είναι κάτι όμως που συμβαίνει και με τα προνήπια της μη παρατηρούμενης ομάδας. Η δραστηριότητα έχει δυσκολίες και αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις που βάζουν φραγμούς συμμετοχής στους μικρότερους μαθητές. Ο Λευτέρης δυσκολεύεται και ακολουθεί τη γνωστή τακτική: συμμετέχει σηκώνοντας χέρι και αστοχεί στις απαντήσεις του. Οι συμμαθητές του και η εκπαιδευτικός τον παροτρύνουν.

4.7.Σχόλια- ανάλυση επεισοδίου

Είναι έντονη η επιθυμία των παιδιών να κερδίσουν τον θαυμασμό, την επιβεβαίωση και τον έπαινο της εκπαιδευτικού. Ανταποκρίνονται με επάρκεια στους στόχους που έχουν τεθεί. Όπως προκύπτει από τις σημειώσεις που έχουν κρατηθεί στη διάρκεια της παρατήρησης, οι μαθητές διατηρούν το ενδιαφέρον τους αμείωτο, προσέχουν, τηρούν τους κανόνες που ισχύουν, σηκώνουν χέρι για να τους δοθεί ο λόγος, δε

διακόπτουν τους συνομιλητές τους. Απέναντι στον Λευτέρη τόσο η εκπαιδευτικός όσο και οι συμμαθητές συμπεριφέρονται με κατανόηση. Είναι σαν να έχει συμφωνηθεί μεταξύ τους ότι στη δύσκολη συνθήκη που βιώνει ο Λευτέρης οφείλουν να είναι υποστηρικτικοί, με κατανόηση, με ελαστικότητα και με ενδιαφέρον. Μάλλον όλοι τον αντιμετωπίζουν ως αδύναμο και όχι ως ισότιμο και μοιάζει ο Λευτέρης να το απολαμβάνει να το χαίρεται αλλά και να το αξιοποιεί. Είναι σε εγρήγορση, είναι «παρών».

4.8.Επεισόδιο- Δραστηριότητα για τη γλώσσα – Αφήγηση αυτοσχέδιας ιστορίας.

Τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα στην «παρεούλα». Η δραστηριότητα που ακολουθεί εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της «γλώσσας». Στόχος της δραστηριότητας είναι να μάθουν τα παιδιά να αφηγούνται, να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο και να ασκηθούν στο να χρησιμοποιούν εύστοχα τις λέξεις. Εκτός από τους γλωσσικούς στόχους η δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν για τα συναισθήματα, για τις πηγές που τα προκαλούν, να υποδυθούν ρόλους και να νιώσουν τα αντίστοιχα συναισθήματα που πηγάζουν από τους ρόλους που καλούνται να παίξουν. Απώτερος στόχος είναι η απόκτηση ευλυγισίας στη μετακίνηση θέσεων- ρόλων και η έκθεση σε συγκινήσεις και συναισθήματα που υπαγορεύουν οι μετακινήσεις θέσεων μέσα από βιωματικές καταστάσεις.

Η εκπαιδευτικός αφηγείται μια αυτοσχέδια ιστορία με θέμα: «η πολιτεία του θυμού και η πολιτεία της ηρεμίας» με στόχο να σκεφτούν και να βρουν τα παιδιά αποδεκτούς τρόπους εκδήλωσης και εκτόνωσης «δύσκολων συναισθημάτων». Έχει προηγηθεί η αναφορά σε συναισθήματα και στους τρόπους έκφρασής τους. Μετά την αφήγηση τα

παιδιά εμπλέκονται σε συζήτηση γι' αυτές τις πολιτείες (θυμού και ηρεμίας) και ακολουθούν ερωτήσεις:

-Πώς νομίζεται ότι είναι αυτές οι πολιτείες;

-Πώς να είναι τα σπίτια εκεί;

-Πώς είναι ο ουρανός τους;

-Τι χρώματα νομίζετε ότι θα έχουν; Γιατί;

-Τις φτιάχνουμε κι εμείς εδώ;

Τα παιδιά προσκαλούνται από την εκπαιδευτικό να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες για τις πολιτείες.

Ο Αντώνης αυτοσχεδιάζοντας φτιάχνει την δική του ιστορία: «Οι άνθρωποι δε ζούσαν για πάντα σ' αυτές τις πολιτείες αλλά πότε πήγαιναν στη μία και πότε στην άλλη». Ο Γιάννης συμπληρώνει: «Κι εκεί που ήταν ήρεμοι μπορεί να ακούγανε μια λέξη και θυμώνανε τόσο πολύ...». Ο Γιώργος συνεχίζει: «Μικροί, μεγάλοι, παιδιά και ζώα στην πολιτεία του θυμού ουρλιάζανε και μιλούσαν δυνατά. Όλοι είχαν τρομερούς πονοκεφάλους και δεν ήταν χαρούμενοι και θέλανε να πάνε να ζήσουν στην πολιτεία της ηρεμίας για να ηρεμήσουν». «Στην πολιτεία του θυμού κανείς δεν άκουγε τον άλλο», πρόσθεσε η Άννα.«Και νιώθαν άσχημα σαν κάτι να τους πείραζε», συμπλήρωσε η Μαρία.

Προτάθηκε στα παιδιά να δραματοποιήσουν τα συναισθήματα που ένιωθαν οι άνθρωποι που κατοικούσαν σε αυτές τις πολιτείες.

Η Μαρίνα και ο Χρήστος αναλαμβάνουν ρόλους κατοίκων της πολιτείας του θυμού και εμπλέκουν τον Λευτέρη σε καυγά που σχετίζεται με τη διεκδίκηση ενός χώρου από την πολιτεία όπου θα μπορούν να παίζουν τα παιδιά.

Η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών είναι μεγάλο.

Στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να προτείνουν τρόπους για να ξεπερνούν πιο γρήγορα το θυμό τους. Οι προτάσεις τους παρατίθενται:

Γιάννης: «Να γίνουμε μπαλόνια που ξεφουσκώνουν σιγά-σιγά».

Αντώνης: «Να κλείσουμε τα μάτια και να περπατάμε αργά».

Κώστας: «Να ανασαίνουμε βαθιά».

Γιώργος: «Να κλωτσάμε δυνατά με τα πόδια μας την μπάλα».

Μαρίνα: «Να ακούσουμε μουσική που μας ηρεμεί».

Μαρία: «Να ζωγραφίσουμε χαρούμενες φάτσες και παιχνίδια».

Αντώνης: «Να παίζουμε με τα αγαπημένα μας παιχνίδια».

Λευτέρης: «Να βγούμε διάλειμμα».

-Ναιαιαιαι!(ακούγονται πολλές φωνές).

Τους υπενθυμίζεται ότι φωνάζουν δυνατά και αναγκάζονται να επιστρέψουν στην πολιτεία του θυμού όπου έχει πολλούς θορύβους και οι άνθρωποι δεν είναι ήρεμοι. Παρεμβαίνει ο Γιώργος: «Κυρία, εγώ θα τους έλεγα να μη φωνάζουν. Εγώ κυρία είμαι ήσυχος και καλό παιδί».

Στη συνέχεια υπενθυμίζει ότι καλό θα ήταν αυτό να το γνωρίζει η μαμά του: «Κυρία, πες τη μαμά ότι είμαι καλό παιδί». Η εκπαιδευτικός τον προκαλεί απευθύνοντάς του την ερώτηση: «Γιατί χρειάζεται Γιώργο να γίνει αυτό»; Ο Γιώργος απαντά : «Θα αρέσει στη μαμά αυτό».

4.9.Σχόλια- ανάλυση επεισοδίου

Η δημιουργία ιστοριών δίνει πληροφορίες για τις παραστάσεις των παιδιών και για τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα επινοητικά στην παραγωγή ιστοριών. Ως προς τον Γιώργο μάλλον η μαμά του τον πιέζει για καλές επιδόσεις και για εκδήλωση συμπεριφορών που δεν εγείρουν θυμούς τόσο στην εκπαιδευτικό όσο και στους συμμαθητές του. Στην πίεση της μαμάς για υψηλές επιδόσεις, ο Γιώργος δεν προβάλλει αντιστάσεις. Ίσως το κίνητρό του για καλές επιδόσεις να είναι η αποφυγή στερήσεων και απαγορεύσεων. Φαίνεται πως η στρατηγική της μαμάς είναι αποτελεσματική όπως αποτυπώνεται στη μαθησιακή-κοινωνική συμπεριφορά του Γιώργου. Ο Γιώργος δε φαίνεται

επίσης να αναζητά στο σχολείο και στις σχέσεις του μια αποσυμπίεση στην κατάσταση πίεσης και εποπτείας της μαμάς.

4.10.Επεισόδια-ΔραστηριότητεςΜαθηματικών και Γλώσσας.

Για τη δραστηριότητα χρησιμοποιούνται διάφορα αντικείμενα του χώρου (μαρκαδόροι, μολυβοθήκες, παιχνίδια, τραπέζια, καρέκλες). Στόχος της δραστηριότητας είναι να κατανοήσουν τα παιδιά απλές χωροχρονικές σχέσεις. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να επισημαίνουν απλές σχέσεις στο χώρο και να τις περιγράφουν. Η εκπαιδευτικός τοποθετεί διάφορα αντικείμενα «πάνω από...», «δίπλα», «κοντά σε...» και τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν τις σχέσεις.

Τα παιδιά ανταποκρίνονται με άνεση. Ο Λευτέρης χρειάζεται βοήθεια. Η δυσκολία του αφορά στις έννοιες του «δίπλα» και δέχεται βοήθεια από την Άννα και τον Αντώνη. Τα προνήπια της ομάδας (η Μαρίνα, η Μαρία, ο Χρήστος και ο Γιώργος) δε δυσκολεύονται. Ο Κώστας παρεμβαίνει συνεχώς (ζητά επίμονα να βοηθήσει τα παιδιά της μη παρατηρούμενης ομάδας που δεν ανταποκρίνονται με επάρκεια):«Κυρία, να τους βοηθήσω». Θέλει να τραβήξει την προσοχή όλων με κάθε τρόπο, όπως συνήθως κάνει.

Ακολουθεί δραστηριότητα με φύλλα εργασίας, όπου οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν πάνω σε ένα τραπέζι μία μπάλα και δίπλα σε ένα σπίτι ένα δέντρο. Τα παιδιά δεν έχουν δυσκολίες. Από την ομάδα ο Θανάσης είναι αυτός που χρειάζεται περισσότερο χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας. Ο περισσότερος χρόνος είναι πάντα αναγκαίος για τον Θανάση.

Στη συνέχεια μετά την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο λαγός και η χελώνα» του Αισώπου, τα παιδιά ενθαρρύνονται να επισημάνουν απλές χρονικές σχέσεις, όπως να συγκρίνουν τη διάρκεια δραστηριοτήτων που

έχουν κοινή έναρξη και να συγκρίνουν την ταχύτητα κίνησης πραγμάτων σε σχέση με το χρόνο όταν είναι ίση η απόσταση. Για τη διευκόλυνση της κατανόησης αυτών των εννοιών τα παιδιά καλούνται να δραματοποιήσουν το παραμύθι. Η Άννα παίζει το ρόλο της χελώνας και ο Θανάσης παίζει το ρόλο του λαγού. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στις υπαγορεύσεις των ρόλων ως προς την ταχύτητα των κινήσεών τους, το χρόνο δράσης τους και δεν απαιτείται η καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Οι στόχοι επιτυγχάνονται επαρκώς για τα νήπια της ομάδας ενώ από τα προνήπια δυσκολία εμφανίζει ο Χρήστος. Αυτό αναγκάζει την εκπαιδευτικό να του αναθέσει ρόλο από το μύθο. Η επανάληψη και το βίωμα της κίνησης είναι βοηθητικά για τον μαθητή και ανταποκρίνεται με επάρκεια.

4.11.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίων

Οι δραστηριότητες είναι βατές και τα παιδιά δεν συναντούν δυσκολίες. Ως προς τη συμπεριφορά του Θανάση σχετικά με το χρόνο που χρειάζεται για την ολοκλήρωση των εργασιών του, φαίνεται πως τον χρειάζεται για να «σκεφτεί πολύ καλά» και να μειώσει οποιαδήποτε πιθανότητα λάθους. Η συμπεριφορά του ίσως πηγάζει από την επιθυμία του να προφυλάξει την εικόνα του ως ενός καλού μαθητή, πολύ προσεκτικού και ενός μαθητή που δεν κάνει λάθη. Ξέρει ότι τα λάθη αξιολογούνται παιδαγωγικά. Σε όλες τις εργασίες που του ανατίθενται είναι εργατικός, δεν προβάλλει αντιστάσεις, ακολουθεί τις οδηγίες και αντιδρά θετικά στις υπομνήσεις της εκπαιδευτικού. Έχει να σημειώσει κανείς ότι δεν διεκδικεί επαίνους για τη δουλειά του, ίσως γιατί νιώθει σιγουριά και αυτοπεποίθηση.

4.12.Επεισόδιο- Δραστηριότητα Εικαστικών.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες. Η δραστηριότητα γίνεται στα τραπέζια εργασίας. Έχει ανατεθεί στα παιδιά να κάνουν μία σύνθεση με θέμα τα απειλούμενα ζώα. Στόχος της δραστηριότητας είναι τα παιδιά να εκφραστούν, να παίξουν με τα χρώματα, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν. Ο Κώστας -χωρίς τέτοιου είδους ανάθεση από την εκπαιδευτικό- δίνει οδηγίες για τη χρήση των υλικών και την επιλογή των χρωμάτων στα μέλη της ομάδας του. Η εκπαιδευτικός παρακολουθεί διακριτικά και ρωτά τα μέλη της ομάδας αν τους δυσκολεύει ο Κώστας. Τα παιδιά απαντούν «όχι» ενώ ταυτόχρονα πετιέται ο Κώστας για να δηλώσει: «Τους βοηθάω». Η καθοδήγηση ορίζεται από τον ίδιο ως βοήθεια και έτσι φαίνεται να ερμηνεύεται και από τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια απευθύνεται προς ένα μέλος της ομάδας: «Φάνη, πρέπει να βάσουμε κόκκινο χρώμα, άκουσέ με, είναι καλύτερο!». Ο Φάνης ακολουθεί τις οδηγίες του.

Ο Αντώνης προσκαλεί την εκπαιδευτικό να δει τη δουλειά του και ζητά επιβεβαίωση: «Κυρία προχωράμε καλά»; Εισπράττει την επιβεβαίωση από την εκπαιδευτικό.

Ο Γιάννης κάνει παρατηρήσεις στα παιδιά της ομάδας του και τα καθοδηγεί ή τα βοηθά: «Προσέξτε μη βγαίνετε από τις γραμμές». Απευθύνεται στην εκπαιδευτικό: «Έτσι δεν είναι κυρία»; Η εκπαιδευτικός τον επιβεβαιώνει και ταυτόχρονα παρατηρεί ότι τα μέλη της ομάδας φαίνεται να απολαμβάνουν τον υποστηρικτικό ρόλο του Γιάννη.

Ο Γιάννης συνεχίζει(επιμένει να αναλαμβάνει το ρόλο του δασκάλου και του φροντιστή): «Κυρία, ο Μάνος πάλι ξεφεύγει». Η εκπαιδευτικός επισημαίνει: «Τι να φταίει άραγε και ο Μάνος δεν ακολουθεί το περίγραμμα ενώ του το είπες;». Ο Γιάννης απαντά: «Θέλει

να κάνει μουντζούρες». «Ας τον αφήσουμε να κάνει αυτό που θέλει ο ίδιος», του απαντά η εκπαιδευτικός.

Η Άννα απευθυνόμενη στην εκπαιδευτικό: «Κυρία, τελείωσα τη ζωγραφιά, σου αρέσει; Τα άλλα παιδιά, κυρία, έκαναν ό,τι έκανα εγώ!» Η εκπαιδευτικός απαντά: «Ναι, είναι πολύ ωραία! Εγώ, καθώς είδα τις ζωγραφιές των άλλων παιδιών, σκέφτηκα ότι μπορεί εσύ να έκανες ό,τι έκαναν οι άλλοι. Έχει ενδιαφέρον όμως το ότι κάνατε παρόμοιες ζωγραφιές, βέβαια δε βλέπω να είναι ίδιες, ξεχωρίζουν».

4.13.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου

Τα παιδιά συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται και υπάρχει κλίμα ομαδικότητας. Φαίνεται ότι η συμπεριφορά του Γιάννη να είναι καθοδηγητικός, κατευθυντικός και βοηθητικός (όπως ο ίδιος ορίζει την κατευθυντικότητα), έχει ιδιαίτερο νόημα για τον ίδιο. Σαν να βιώνει την ύπαρξή του μέσα από αυτό («υπάρχω», επειδή μπορώ να έχω ακολουθία οπαδών, που μπορώ ενδεχομένως να τους χειρίζομαι και να τους ελέγχω συναισθηματικά). Μέσα από έναν τέτοιο ρόλο ίσως νιώθει δυνατός και «παρών», κάτι που ίσως το έχει ανάγκη, αν σε άλλα περιβάλλοντα νιώθει αδύναμος, ανύπαρκτος, αόρατος. Διαλέγει αυτούς τους τρόπους για να δηλώσει έντονα την παρουσία του.

4.14.Επεισόδιο-Ελεύθερη απασχόληση

Πέντε παιδιά επέλεξαν τη «γωνιά του οικοδομικού υλικού» για το παιχνίδι τους. Υπάρχει απόλυτη συνεργασία και διάθεση ομαδικότητας. Η Άννα έχει ρόλο βοηθητικό. Δίνει τα τουβλάκια για το χτίσιμο της κατασκευής. Ανταποκρίνεται ακούραστα στα αιτήματα των παιδιών.

Ο Γιάννης είναι στη «γωνιά της ζωγραφικής» και βοηθάει τον διπλανό του στο σχέδιο. Ακούγεται ο Αντώνης: «Κυρία, ο Μάνος έφερε παιχνίδι από το σπίτι του και πρέπει να του το πάρεις» (υπενθυμίζει τον κανόνα που παραβιάστηκε: «Δε φέρνουμε παιχνίδια από το σπίτι μας»).

Ο Κώστας, λειτουργεί ως φυσικός αρχηγός και έχει συγκεντρώσει γύρω του 5 παιδιά και ο ίδιος καθοδηγεί το παιχνίδι. Είναι στη «γωνιά του οικοδομικού υλικού». Αφού ολοκληρώνεται η κατασκευή, ο Κώστας προσκαλεί την εκπαιδευτικό για να τη θαυμάσει.

«Κυρία, δεν είναι ωραία!»

Ο Λευτέρης ζητάει την άδειά της εκπαιδευτικού για να μετακινηθεί στις «γωνιές».

Η Μαρία και η Μαρίνα είναι στη «γωνιά του κουκλόσπιτου» και η θεματική του παιχνιδιού τους αντλείται από βιώματα της καθημερινότητάς τους. Η σχέση μεταξύ των κοριτσιών είναι μια σχέση εδραιωμένης φιλίας και η συμπάθεια μεταξύ τους είναι ευδιάκριτη. Η Μαρία είναι στο ρόλο της μαμάς και η Μαρίνα στο ρόλο του παιδιού. Η μαμά ετοιμάζει το γάλα και προσκαλεί τη Μαρίνα να το πιει: «Έλα για το γάλα σου, πρέπει να το πεις για να μπορείς να προσέχεις την κυρία σου στο σχολείο. Αν δεν προσέχεις δε θα μάθεις αυτά που θα σας πει η κυρία». Η Μαρία ιδιαίτερα φροντιστική παροτρύνει το παιδί της να πιει το γάλα. Η Μαρίνα παίζει το ρόλο ενός πολύ υπάκουου παιδιού. Οι ρόλοι των κοριτσιών δανεισμένοι από τη δική τους καθημερινότητα και οι στιχομυθίες που ανταλλάσσουν αναδεικνύουν τις αξίες τους (πιες το γάλα για να μπορείς να προσέχεις την κυρία) και (το παιδί ακολουθεί όπως οφείλει να κάνει ένα καλό και υπάκουο παιδί).

Στη συνέχεια καλούνται τα παιδιά να τακτοποιήσουν τις «γωνιές» και να συγκεντρωθούν στην «παρεούλα». Όλα τα παιδιά της παρατηρούμενης ομάδας βοηθούν στο συμμάζεμα. Ο Χρήστος επισημαίνει: «Κυρία τα τακτοποιήσαμε πρώτοι εμείς!»

4.15.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου

Ο Λευτέρης διακρίνεται για την υπέρμετρη ευλάβειά του στην εφαρμογή των κανόνων και σε περιπτώσεις που δεν απαιτείται. Σαν να πιστεύει ότι με την υιοθέτηση αυτής της στάσης εξασφαλίζει τη συμπάθεια της εκπαιδευτικού η οποία αντιπροσωπεύει «στα μάτια του» το θεματοφύλακα της εφαρμογή κανόνων και κανονισμών. Με τη συμπεριφορά του αυτή ίσως να δηλώνει: «μπορεί να μην είμαι πολύ καλός σε όλα, όπως το να δίνω σωστές απαντήσεις στις ερωτήσεις που τίθενται, αλλά υπάρχει κάτι στο οποίο είμαι πολύ καλός, θυμάμαι καλά όλους τους κανόνες τους οποίους εφαρμόζω και δε μου είναι δύσκολο να «απλώνω» την εφαρμογή τους και σε άλλες περιοχές». Γιατί γνωρίζει ότι η εφαρμογή των κανόνων είναι μια υπόθεση δύσκολη που απαιτεί δέσμευση, συνέπεια, αυτοπειθαρχία, αφοσίωση σε μια απόφαση και όλα αυτά αξιολογούνται παιδαγωγικά. Ο κανόνας που ισχύει είναι: «μπορούμε να μετακινηθούμε αλλά χωρίς να προκαλούμε αναστάτωση. Η μετακίνηση πρέπει να γίνεται αθόρυβα και η επιλογή της «γωνιάς» πέρα από το ενδιαφέρον που μπορεί να προκαλεί θα πρέπει να έχει και ως κριτήριο τον μικρό αριθμό των παιδιών. Η διεύρυνση της εφαρμογής των κανόνων από τον Λευτέρη και σε περιοχές όπου δεν απαιτείται, είναι σαν να δηλώνει : «στη ζωή μου έζησα αφαιρέσεις, (απώλεια του μπαμπά του), ας έχω κι εγώ το δικαίωμα να κάνω αφαιρέσεις (κανόνας- όρια-αφαίρεση, τι δεν επιτρέπεται).

Ως προς τον Κώστα η ανάληψη του αρχηγικού ρόλου επιλέγεται συχνά από τον ίδιο και πολλές φορές φροντίζει να αναχαιτίσει τις προσπάθειες των άλλων. Παρά το γεγονός αυτό, πολλοί δείχνουν να μην ενοχλούνται και να τον εμπιστεύονται ακολουθώντας τις οδηγίες του. Η ανάληψη αυτού του ρόλου από τον Κώστα- ως προς την καθοδήγηση -

στοχεύει στο να διευκολύνει την εκπαιδευτικό, πιστεύοντας ότι αυτό οφείλει να κάνει ένας καλός μαθητής.

4.16.Επεισόδιο- Δραστηριότητα θεατρικής αγωγής – Δραματοποίηση.

Επιλέγεται η δραματοποίηση του παραμυθιού «Φίλοι για πάντα», με στόχο τα παιδιά να μπουν σε ρόλους άλλων, να βιώσουν αντίστοιχα συναισθήματα και να μιλήσουν γι' αυτά.

Ο Κώστας επιλέγει ρόλο αρχηγικό. Ο Αντώνης δείχνει να ενοχλείται, να περιορίζεται και επεμβαίνει: «Κυρία, μας δυσκολεύει, δεν μας αφήνει να σκεφτούμε!»

Απαντά ο Κώστας υποστηρίζοντας αυτό που κάνει: «Κυρία, εγώ για να τους βοηθήσω το κάνω». Η Άννα προσθέτει: «Μπορούμε μόνοι μας, εσύ να σκέφτεσαι μόνο για 'σένα».

Η Μαρία επιλέγει να παίζει το ρόλο του «παιδιού» που δεν έχει εξαρτήσεις. Ο ρόλος αυτός δεν υπαγορεύεται από το θέμα του παραμυθιού και ο Αντώνης το υπογραμμίζει. Η εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι έχουν την ελευθερία να μην είναι προσκολλημένοι στο κείμενο του παραμυθιού. Τη Μαρία ακολουθεί και η Μαρίνα.

4.17.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου.

Το παραπάνω επεισόδιο επιλέχτηκε γιατί αναδεικνύει την επαναληπτικότητα κάποιων συμπεριφορών από μαθητές, που έχουν νόημα όχι μόνο για τους ίδιους που τις παράγουν αλλά και για τους εμπλεκόμενους οι οποίοι εν τέλει κινητοποιούν αυτές τις συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές επαναλαμβάνονται, αφού διευκολύνουν και ανακουφίζουν το σύστημα της ομάδας τάξης το οποίο δίνει χώρο και

επιτρέπει την έκφραση και εκδήλωση τέτοιων συμπεριφορών (αρχηγικοί ρόλοι, ρόλοι βοηθών).

4.18.Επεισόδιο-Δραστηριότητα για τη γλώσσα.

Ανάγνωση ελληνικών παραδοσιακών παραμυθιών. Τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι: «Η Μυλωνού» και «Ο κάβουρας και το φίδι». Το πρώτο παραμύθι πραγματεύεται το θέμα της αγάπης και το δεύτερο της φιλίας. Πριν την ολοκλήρωση της ανάγνωσης τα παιδιά καλούνται να δώσουν το δικό τους τέλος στην ιστορία. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στα δύο παραμύθια. Όλα τα παιδιά της παρατηρούμενης ομάδας συμμετέχουν με ζέση και το τέλος που δίνουν διακρίνεται για την φαντασία του και την σύγκλισή του με το περιεχόμενο που πραγματεύονται τα παραμύθια.

Ο Αντώνης προτείνει τη δραματοποίηση και αφού έχει εξασφαλιστεί η συναίνεση των υπολοίπων μπαίνει σε εφαρμογή η ιδέα του. Το μοίρασμα των ρόλων γίνεται από τα ίδια τα παιδιά. Κάποιοι ρόλοι πρωταγωνιστικοί συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των περισσότερων παιδιών και ο Κώστας προτείνει να περάσουν όλοι από τους ρόλους, αλλά να ξεκινήσει αυτός με το ρόλο που επέλεξε. Ο Αντώνης αντιδρά και προτείνει να γίνει κλήρωση. Συμφωνεί η πλειονότητα των παιδιών και ακολουθεί η διαδικασία που προτάθηκε. Καθώς είναι σε εξέλιξη η δραματοποίηση, ο Γιώργος παρεμβαίνει και προτείνει στιχομυθίες για τους «ηθοποιούς». Η Μαρίνα δανείζεται τις προτάσεις του Γιώργου και τις διανθίζει. Η Μαρία παρακολουθεί με δέος και είναι συνεπαρμένη από τη διαδικασία. Ο Θανάσης την προσκαλεί να μοιραστούν το ρόλο και το αποτέλεσμα είναι εκπληκτικό.

Ακολουθεί μια δεύτερη δραστηριότητα ενταγμένη στα πλαίσια της γλώσσας και συνδέεται με την προηγούμενη δράση που αφορά στην έκφραση συναισθημάτων.

Ετοιμάζεται ένας πίνακας αναφοράς με θέμα «η μαμά». Η μαμά ως σημαντικό πρόσωπο συμπυκνώνει πολλά συναισθήματα.

Τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα τί είναι- τί σημαίνει για τον καθένα η μαμά του.

Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά της παρατηρούμενης ομάδας:

Αντώνης: «Αγάπη και φροντίδα».

Άννα: «Η μαμά τα κάνει όλα».

Λευτέρης: «Την αγαπάω και δε θέλω να σκοτωθεί και να τη χάσω».

(Πρόσφατα ο Λευτέρης έχασε τον πατέρα του σε αυτοκινητιστικό ατύχημα).

Κώστας: «Τη μαμά την αγαπάω, την προσέχω, τη βοηθάω. Πηγαίνω μαζί της στο Σούπερ Μάρκετ και κουβαλάω εγώ τα ψώνια.

Και κάνω και δουλειές στο σπίτι. Εγώ συμμαζεύω το δωμάτιόμου και ό,τι άλλο χρειαστεί. Δε θέλω να κουράζεται πολύ και πάντα τη ρωτάω αν χρειάζεται να τη βοηθήσω».

Γιάννης :«Η μαμά μου είναι πολύ καλή και την αγαπάω και όταν με μαλώνει την αγαπάω, γιατί ξέρω ότι με μαλώνει για να γίνω ακόμη καλύτερος».

Μαρία: «Η μαμά μου είναι όμορφη και καλή, θέλω να μην αρρωστήσει».

Γιώργος: «Μόνο ο αδερφός μου τη στεναχωρεί, γι' αυτό εμένα δε με μαλώνει κι εγώ την αγαπάω».

Χρήστος: «Την αγαπάω».

Μαρίνα: «Η μαμά μου είναι καλή, την αγαπάω και θέλω να μην κουράζεται και να μην κάνουμε φασαρία με την αδερφή μου στο σπίτι, γιατί η μαμά τότε στεναχωριέται και πονάει το κεφάλι της».

Θανάσης: «Η μαμά μου με προσέχει κι εγώ κάνω δουλειές στο σπίτι και την αγαπάω».

4.19.Επεισόδιο-Θεατρικό παιχνίδι. Ρόλοι γονιών-παιδιών

Με αφορμή τη συζήτηση για τη μαμά τους και με στόχο την επέκτασή της, μοιράζονται ρόλοι γονιών και παιδιών στην ομάδα. Ο Αντώνης παίζει το ρόλο του μπαμπά και η Μαρίνα το ρόλο της μαμάς. Το στιγμιότυπο που παίζουν είναι το πρωινό ξύπνημα των παιδιών τους (το ρόλο έχουν αναλάβει ο Χρήστος και η Μαρία) και η ετοιμασία τους για το σχολείο.

Ο Κώστας είναι στο ρόλο του θεατή, ωστόσο δεν μπορεί να συγκρατηθεί και παρεμβαίνει στις στιχομυθίες των «ηθοποιών» έχοντας έντονο το άγχος της συμβολής και συμμετοχής. Ο Γιώργος τού υπενθυμίζει το ρόλο του (ρόλος θεατή).

Ο Γιώργος λέει: «Εμείς παρακολουθούμε, δε μιλάμε!» (του το λέει με έντονο ύφος). Ο Κώστας απαντά: «Δεν παίζουν καλά...» Στρέφει και την υπόλοιπη ομάδα εναντίον του και αυτό τον οδηγεί στο να σταματήσει.

4.20.Σχόλια- ανάλυση επεισοδίου.

Η δραστηριότητα δημιουργεί συνθήκες για να εκφράσουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους για το αγαπημένο τους πρόσωπο, τη μαμά τους. Όλα τα παιδιά «παρουσιάστηκαν» ως παιδιά που αγαπούν, που φροντίζουν, που νοιάζονται, που βοηθούν τη μαμά, υποδυόμενα το ρόλο των «καλών παιδιών». Σε ό,τι εκφράζουν για τη μαμά τους φαίνεται να κυριαρχεί η ιδέα ενός καλού παιδιού που όχι μόνο αγαπά τη μαμά αλλά η πρόθεσή του είναι πάντα να είναι υποστηρικτικό και βοηθητικό. Από τις

απαντήσεις των παιδιών μπορεί κανείς να υποθέσει ότι σημαντικό δεν είναι μόνο για τα παιδιά και για τους γονείς τους να είναι καλοί μαθητές αλλά να είναι και παιδιά που πραγματώνουν τις προσδοκίες των γονιών και τους δικαιώνουν στο γονεϊκό τους ρόλο. Αυτή η συμπεριφορά του καλού παιδιού συναντιέται και στο σχολικό πλαίσιο, στις σχέσεις με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό.

4.21.Επεισόδιο - Ώρα φαγητού.

Ο Κώστας ανακοινώνει το στόχο του: «Θα τελειώσω πρώτος το φαγητό. Θα σας περάσω όλους» (έχει διάθεση ανταγωνιστική). Κάποιοι από την ομάδα, του υπενθυμίζουν και υπογραμμίζουν πως δεν κάνουμε διαγωνισμό για να δούμε ποιος θα βγει «πρώτος». Ο Κώστας επιμένει. Η Άννα κάνει αναφορά στους κανόνες του φαγητού: «Δε μασάμε γρήγορα, γιατί μπορεί να πνιγούμε!» Ο Θανάσης: «Και δε μιλάμε όταν τρώμε». Μαρία: «Εγώ κυρία δε μιλάω». Ο Χρήστος και ο Γιώργος: «Κι εγώ!» (τονίζουν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα του καλού μαθητή).

Κεφάλαιο 5.

Υλικό από τις χειρόγραφες σημειώσεις από τα διαλείμματα

5.1.Επεισόδιο-Διάλειμμα

Την ώρα του διαλείμματος τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια που οργανώνουν τα ίδια. Οι περιορισμοί που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς αφορούν στο χώρο όπου θα παίζουν. Δεν επιτρέπεται να πηγαίνουν στο πίσω μέρος της σχολείου, όπου δεν υπάρχει οπτική επαφή από την εκπαιδευτικό για την εποπτεία τους.

Το διάλειμμα είναι ένας χρόνος - σημειώνει η Σαρίδου (2002) - που τα παιδιά δοκιμάζονται στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Στο διάλειμμα - πέρα από το γεγονός ότι τα παιδιά οργανώνουν μόνα τους τα παιχνίδια τους - βρίσκουν και τους τρόπους που θα διαχειριστούν και θα αξιοποιήσουν τον χρόνο τους. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται δεδομένονται από τον εκπαιδευτικό αλλά είναι αποτέλεσμα της ανάληψης πρωτοβουλιών από τα ίδια τα παιδιά. Δημιουργούν επίσης τα ίδια τα παιδιά συνθήκες αποκλεισμού, συνθήκες του «ανήκειν», διαπραγματεύονται ζητήματα συγκρούσεων και επίλυσής τους.

Η συμμετοχή των παιδιών στα οργανωμένα παιχνίδια - σύμφωνα με τον James (2001) - διασφαλίζει τη δυνατότητα να κατανοήσουν τον κόσμο των ενηλίκων και να τον προσαρμόσουν στα δικά τους μέτρα για να γίνει πιο απτός. Η ανάληψη διαφόρων ρόλων - μέσω των συμβολικών παιχνιδιών - δίνει επίσης τη δυνατότητα στα παιδιά να «μπουν» στις θέσεις των άλλων και να βιώσουν ανάλογα συναισθήματα. Τα παιχνίδια είναι επίσης ο χώρος όπου εκφράζονται οι σχέσεις δύναμης αλλά και ιεραρχίας μεταξύ των παιδιών.

Σχετικά με τους κανόνες που ισχύουν στις ώρες των διαλειμμάτων, για τα παιδιά του νηπιαγωγείου της έρευνας, πέρα από τον οριοθετημένο χώρο που καλούνται να αξιοποιήσουν τα παιδιά για την οργάνωση και

ανάπτυξη των παιχνιδιών τους, υπάρχει κι ένας γενικός κανόνας που ισχύει όταν πρόκειται να βγουν τα παιδιά διάλειμμα: Σχηματίζουν γραμμή ο ένας πίσω από τον άλλο χωρίς να σπρώχνονται πριν βγουν στην αυλή. Η σειρά των παιδιών αλλάζει κάθε μέρα. Το ποιος θα είναι πρώτος στη γραμμή αποτελεί θέμα διαπραγμάτευσης για τους περισσότερους μαθητές. Το ποιος θα είναι «πρώτος» έχει έναν ιδιαίτερο συμβολισμό και αξία για τα παιδιά, ενώ για την εκπαιδευτικό είναι ένας πρακτικός τρόπος συγκέντρωσης των παιδιών ο οποίος δίνει την ευχέρεια μέτρησής τους - κυρίως κατά την είσοδό τους στην τάξη - με ταχύτητα και ευκολία. Ο «πρώτος» για τα παιδιά, είναι αυτός που έχει τη δεξιότητα να κατευθύνει την ομάδα των παιδιών, να δίνει το χρόνο εξόδου προς την αυλή, ή αντίστροφα για την τάξη, (τα παιδιά και με το τέλος του διαλείμματος σχηματίζουν γραμμή για να κατευθυνθούν προς την τάξη).

Ακολουθεί ένα επεισόδιο που αφορά στο διάλειμμα και το οποίο επιλέχτηκε γιατί το χαρακτηρίζει η αντιπροσωπευτικότητά του όσο και για το γεγονός ότι δίνει ευκρινείς πληροφορίες για συμπεριφορές παιδιών.

Τα παιδιά έχουν συνταχθεί στη σειρά και ο Κώστας προσπαθεί να μπει πρώτος. Η εκπαιδευτικός τού επισημαίνει - υπενθυμίζοντάς του προηγούμενες συζητήσεις - ότι δεν είναι δίκαιο να είναι τις περισσότερες φορές αυτός στην αρχή της σειράς-γραμμής.

Ο Κώστας, είναι αυτός που διεκδικεί σχεδόν πάντα την πρώτη θέση. Για να την κερδίσει, σπρώχνει παιδιά επιλέγοντας μη βίαιους τρόπους έτσι που να μη διεγείρει γκρίνιες. Αξιοποιώντας τον ενθουσιασμό του Κώστα, τού ζητήθηκε να γίνει «βοηθός» της γραμμής. Η εκπαιδευτικός έφτιαξε έναν κατάλογο με τα ονόματα όλων των παιδιών και δίπλα έβαλε τις φωτογραφίες τους. Ανατέθηκε στον Κώστα να επιλέγει αυτός τον «πρώτο» της γραμμής. Η πρόταση άρεσε ιδιαίτερα

στον Κώστα και πρότεινε: «Κυρία να είμαι στο τέλος της γραμμής για να μπορώ να προσέχω όλα τα παιδιά;»

«Και βέβαια να το κάνεις αυτό, είναι μια πολύ καλή ιδέα».

Ο Κώστας νιώθει ικανοποιημένος.

Στην αυλή ο Κώστας προτείνει να παίξουν ποδόσφαιρο. Συνήθως αυτός προτείνει το παιχνίδι που θα παίξουν και οι άλλοι ακολουθούν. Κάποιες φορές προτείνονται παιχνίδια και από τον Αντώνη. Οι προτάσεις τόσο του Κώστα όσο και του Αντώνη γίνονται πάντα αποδεκτές από τους άλλους και αυτό αυξάνει το γόητρό τους. Ούτε ο Κώστας ούτε ο Αντώνης θεωρούν ότι έχουν την εξουσία να αποφασίζουν ποιος μπορεί να παίξει και ποιος όχι. Η συνηθισμένη σύνθεση της ομάδας είναι: Ο Γιώργος, ο Χρήστος, ο Γιάννης, ο Θανάσης, ο Λευτέρης. Το αγαπημένο παιχνίδι τους είναι το «ποδόσφαιρο» και ακολουθεί το «κυνηγητό». Τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας μοιράζονται στα παιχνίδια της αυλής και στην αμμοδόχο.

Μάριος: «Φέρε τη μπάλα».

Αντώνης: «Θα παίζεται χωρίς «μαμουνιές» .

Καθώς το παιχνίδι είναι σε εξέλιξη, ο Θανάσης σπρώχνει τον Γιώργο και αυτός σκοντάφτει.

«Κυρία, πες του κάτι, δεν προσέχει ο Θανάσης, δεν είναι δίκαιο με έσπρωξε, δεν μπορούσα να τρέξω και έπεσα» λέει ο Γιώργος.

«Δεν το ήθελα, κυρία, κατά λάθος έγινε» λέει ο Θανάσης.

Εκπαιδευτικός: «Συμβαίνουν αυτά, φροντίστε να είστε προσεκτικοί» .

Η Άννα μαζί με τη Μαρίνα τρέχουν να παράσχουν τις πρώτες βοήθειες. Ο Γιώργος απευθύνεται στα κορίτσια : «Δεν έχω τίποτε». (ξέρει το λόγο για τον οποίο τον πλησιάσανε, στοχεύουν να τον φροντίσουν και να τον περιποιηθούν, αν αυτό χρειάζεται).

5.2.Σχόλια-ανάλυση επεισοδίου

Γενικά ο χρόνος του διαλείμματος δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας ή μη ενδυνάμωσης ή αποδυνάμωσης κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα στα πλαίσια ανάπτυξης των παιχνιδιών που επιλέγονται και προτιμούνται από τα παιδιά. Έχει να σημειώσει κανείς ότι το σύνολο των παιδιών της παρατηρούμενης ομάδας δεν εμπλέκεται σε διενέξεις και το παιχνίδι τους είναι συνεργατικό. Ο Κώστας συσπειρώνει συνήθως γύρω του μεγάλο αριθμό παιδιών και οργανώνει το παιχνίδι υπενθυμίζοντας στους συμπαίκτες τους κανόνες του. Οι κανόνες ακολουθούνται από τους υπόλοιπους και κάθε παραβίαση τιμωρείται με αποκλεισμό από το παιχνίδι. Ο Κώστας μαζί με τον Αντώνη αναλαμβάνουν ρόλους θεματοφύλακα της τήρησης των κανόνων. Η ανάθεση ευθυνών και ενισχυμένων ρόλων ανήκει στις επιδιώξεις του Κώστα και του προκαλούν χαρά.

Οι ηγετικοί ρόλοι και οι ρόλοι με αυξημένες ευθύνες ίσως για τον Κώστα να σημαίνουν αύξηση της δημοτικότητάς του τόσο για τους συμμαθητές του όσο και για την εκπαιδευτικό του. Φαίνεται να έχει την ανάγκη να έχει ακολουθία οπαδών και επιλέγει διάφορους τρόπους για να το κερδίσει. Οι υπόλοιποι, εκπαιδευτικός και συμμαθητές ακολουθούν τις ανάγκες του και τις επιλογές του και μοιάζει να διευκολύνονται -κυρίως η εκπαιδευτικός-από τις συνθήκες που διαμορφώνει.

Ο Γιώργος, όταν νιώθει ότι «αδικείται» από τους άλλους και ερμηνεύει την πράξη τους με πρόθεση αδικίας, διαμαρτύρεται έντονα και ζητά την παρέμβαση της εκπαιδευτικού, ως έκκληση για ισότητα και επαναφορά της δικαιοσύνης («Κυρία, δεν είναι δίκαιο, με έσπρωξε ... και δεν μπορούσα να τρέξω»). Η έκκληση για παρέμβαση της εκπαιδευτικού και επίλυση της κατάστασης με κριτήριο τη δικαιοσύνη, ίσως να συνδέεται με το άγχος του Γιώργου από την πίεση που δέχεται από τη

μαμά να είναι καλός μαθητής. Οι τιμωρίες-απαγορεύσεις της μαμάς βιώνονται ίσως ως άδικες και αυτή τη θέση του «αδικημένου» προσπαθεί να διαπραγματευθεί στη σχέση του με τους άλλους (συμμαθητές και εκπαιδευτικό).

Η Μαρίνα με την Άννα- η οποία παρουσιάζει συνέπεια στο ρόλο της μαμάς με ό,τι αυτό συνεπάγεται -αναλαμβάνουν να φροντίζουν τα παιδιά που έχουν υποστεί μικροτραυματισμούς από πεσίματα όταν τρέχουν στο χώρο της αυλής. Το νοιάξιμο και η παροχή φροντίδας για τους άλλους συνθέτουν το προφίλ του καλού παιδιού και αυτό είναι που έχει νόημα τόσο για την Άννα όσο και για τη Μαρίνα. Ενδεχομένως αυτά τα παιδιά να είναι εκτεθειμένα και στο οικογενειακό τους περιβάλλον σε ρόλους φροντίδας. Η συμπεριφορά - κυρίως της Άννας- να προστατέψει τους άλλους παίρνοντας την ευθύνη μέσα από το ρόλο της μαμάς, έρχεται ίσως να καλύψει δικές της ανάγκες που σχετίζονται με προστασία. Παρέχοντας προστασία της επιστρέφεται.

5.3.Γενικά σχόλια από το υλικό της παρατήρησης μέσα και έξω από την τάξη –Σύνοψη.

Το σύνολο των παιδιών που παρατηρήθηκαν «παρουσιάζονται» με τη συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία ως «καλοί μαθητές» απέναντι στους άλλους, (εκπαιδευτικό και συμμαθητές), αναγνωρίζονται από αυτούς ως τέτοιοι και αναπτύσσεται μια κοινή προσδοκία ανάμεσά τους. Το περιεχόμενο της κοινής προσδοκίας είναι να εξακολουθούν να είναι καλοί ως μαθητές και να αναγνωρίζονται με αυτή την ταυτότητα. Να προσπαθούν επίσης να είναι καλοί μαθητές και η εκπαιδευτικός να τους τροφοδοτεί με επιβράβευση, προτροπή και ενθάρρυνση, να στέκονται με σεβασμό απέναντι στη μάθηση και να είναι διατεθειμένοι να μάθουν, να αναπτύσσουν κίνητρα συμμετοχής στις δραστηριότητες

και να δεσμεύονται σε αποφάσεις συμμετοχής στη γνώση. Έτσι πραγματώνουν το ρόλο τους ως καλοί μαθητές και δικαιώνουν την εκπαιδευτικό στο δικό της ρόλο, που είναι ο φορέας της γνώσης και στοχεύει ώστε η γνώση να κατακτηθεί από τους μαθητές.

Η κυκλική αυτή διαδικασία συναντιέται στη σχολική τάξη, όπου μέσα στο πλαίσιο αυτό συνεύρεσης εκπαιδευτικού και μαθητών, όταν κάποιος ενεργεί, (σηκώνει χέρι, απαντάει σωστά στις ερωτήσεις, ακολουθεί τους κανόνες, κλπ.), αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δική του αποκλειστικά δραστηριότητα, αλλά ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων συσχετισμών και απόδοσης νοημάτων όλων των μετεχόντων.

Η απόδοση νοημάτων αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης. Έτσι για κάποιους μαθητές έχει νόημα να είναι καλοί μαθητές, είτε γιατί αυτό είναι το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε γιατί πρέπει να πραγματώσουν τις προσδοκίες των γονιών τους. Και για την εκπαιδευτικό έχει νόημα οι μαθητές της να είναι καλοί, γιατί έτσι πραγματώνει το ρόλο της ως «καλή» εκπαιδευτικός και αυξάνει την πεποίθησή της για την αποτελεσματικότητά της.

Μέσα στη σχολική ομάδα και στο επίπεδο της τάξης οι μαθητές αποδίδουν επίσης νόημα στη γνώση που τους παρέχεται και στη σχέση τους με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό της τάξης. Ο εκπαιδευτικός αποδίδει νόημα στη γνώση που παρέχει, στις μεθόδους διδασκαλίας που αξιοποιεί, στις πρακτικές του καθώς και στη σχέση του με τους μαθητές. Ως προς τα νοήματα που αποδίδουν στη γνώση που παρέχεται, εκπαιδευτικός και μαθητές δεν συγκλίνουν πάντοτε, με αποτέλεσμα να είναι αναγκαίες διεργασίες συντονισμού και σύγκλισης τους. Οι διεργασίες αυτές παράγουν νέα νοήματα μέσω ανακατασκευών τους και αλλαγής του περιεχομένου τους. Ο προσδιορισμός ωστόσο ενός κοινού νοήματος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού απαιτεί τη δημιουργία προϋποθέσεων ανάδειξης των προσωπικών νοημάτων και

προσανατολισμού των μαθητών, με τη στήριξη του εκπαιδευτικού, στη σχέση του μαθητή με τη γνώση (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2004).

Κεφάλαιο 6.

ΥΛΙΚΟ ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

6.1.Χαρακτηριστικά του δείγματος των γονιών.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα είναι νέοι, ηλικίας μεταξύ 25-40 χρόνων και οι περισσότεροι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Στη μεγάλη τους πλειοψηφία βρίσκονται στην Ελλάδα εδώ και 15 χρόνια.

Δε στοχεύουν σε επιστροφή στη χώρα από την οποία ήρθαν, επομένως απουσιάζει το αίσθημα της προσωρινότητας και η πρόθεσή τους είναι η μόνιμη διαμονή στην Ελλάδα.

Στο σχεδιασμό της έρευνας, πέρα από την παρατήρηση των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα στις ώρες των ελεύθερων-αυθόρμητων δραστηριοτήτων τους και στις ώρες των διαλειμμάτων, υπήρχε και η συνέντευξη με τους γονείς των μαθητών. Οι συνεντεύξεις στόχευαν να ανιχνεύσουν τις στάσεις των γονιών απέναντι στο σχολείο, τις προσδοκίες τους από αυτό και τις προσδοκίες που είχαν από τα παιδιά τους τόσο για την σχολική-μαθησιακή συμπεριφορά τους όσο και για την κοινωνική τους.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο δίπλα από το σχολείο ύστερα από συνεννόηση με τους γονείς των μαθητών - όπως έγινε σχετική αναφορά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Οι γονείς ανταποκρίθηκαν στο αίτημα δίχως δισταγμούς και επιφυλάξεις. Τους δόθηκε η σχετική πληροφόρηση για τους στόχους της συνέντευξης και της έρευνας.

6.2.Συνεντεύξεις.

(Τα σχόλια της ερευνήτριας που αφορούν στις απαντήσεις των γονέων παρατίθενται με πλάγια γράμματα.)

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Αντώνη.

Ο Αντώνης γεννήθηκε στην Ελλάδα. Οι γονείς του έχουν έρθει από τη Ρωσία (περιοχή Νόβοσις) εδώ και 14 χρόνια. Η οικογένεια είναι τετραμελής. Υπάρχει και ένας άλλος γιος μαθητής Γυμνασίου 15 χρονών.

Και οι δύο γονείς είναι πτυχιούχοι Πανεπιστημίου. Ο πατέρας είναι 40 χρονών, πτυχιούχος του τμήματος Πολιτικών Μηχανικών της Πολυτεχνικής Σχολής και εργάζεται ως ιδιωτικός υπάλληλος. Η μητέρα του είναι 37 χρονών, πτυχιούχος του τμήματος Χημικών Μηχανικών Πολυτεχνικής Σχολής και εργάζεται ως εργάτρια.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Αντώνη.

-Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Το σχολείο, το νηπιαγωγείο, είναι ο δρόμος που θα οδηγήσει τον Αντώνη στο Πανεπιστήμιο. Μας ενδιαφέρει να μορφωθεί όχι μόνο για να βρει δουλειά, αλλά και για να μάθει να συμπεριφέρεται σωστά.

-Ποιο είναι για σας το σωστό;

-Σωστά σημαίνει να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο γύρω του και να καταφέρνει να προσαρμόζεται στις καταστάσεις, *(στο σχολείο αποδίδεται η επιτυχία για την ανεύρεση εργασίας, η μάθηση κωδίκων «πολιτισμένης συμπεριφοράς» και η ικανότητα προσαρμογής και πρόσληψης της πραγματικότητας)*. Εμείς με τον μπαμπά του μορφωθήκαμε, αλλά οι συνθήκες ήταν δύσκολες και αναγκαστήκαμε να φύγουμε από τη χώρα μας, να έρθουμε στην Ελλάδα για να ζήσουμε καλύτερα. Δεν ξέρω αν είναι καλύτερα... αλλά είμαι βέβαιη πως αν μέναμε Ρωσία θα ήταν δυσκολότερα. Είναι αλήθεια ότι θυσιάσαμε

πράγματα με τον ερχομό μας εδώ, αλλά πιστεύω πως άξιζε να γίνει για τα παιδιά μας. Γι' αυτό άλλωστε δε σκοπεύουμε να επιστρέψουμε πίσω.

Ο μεγάλος μου γιος τα πάει πολύ καλά στο σχολείο και το ίδιο θέλω και για τον Αντώνη. Καθημερινά τού τονίζω πως θέλω να είναι καλός μαθητής, να ακούει τις δασκάλες του, να είναι ήσυχος, να μην αναγκάζει τις δασκάλες να του κάνουν παρατηρήσεις. Να παρακολουθεί ό,τι γίνεται στο σχολείο και να μη μαλώνει με τα παιδιά. Το ίδιο κάνει και ο μπαμπάς του *(για τους γονείς αποτελεί πρωταρχική αξία να είναι το παιδί τους «καλός» μαθητής και οι οδηγίες που δίνονται στο παιδί διαπνέονται από σεβασμό απέναντι στο σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές)*. Θέλουμε να καταλάβουν τα παιδιά μας ότι δεν μπορούμε να τους βοηθήσουμε οικονομικά αργότερα, επομένως θα πρέπει να σπουδάσουν για να μπορέσουν να βρουν δουλειά, αν και οι εποχές είναι δύσκολες. Όμως έχοντας ένα πτυχίο είναι διαφορετικά, ακόμη και άλλη δουλειά να κάνεις, που δεν έχει σχέση με το πτυχίο σου, την κάνεις καλύτερα. *(Η αξία του πτυχίου συνδέεται με την ενίσχυση και ενδυνάμωση της δεξιότητας που αφορά στη διεκπεραίωση θεμάτων που δεν περιορίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο συναφές με το πτυχίο αλλά σχετίζεται και αφορά πολλές περιοχές ανεξάρτητες από το περιεχόμενο σπουδών)*.

Η εμπειρία μου δείχνει ότι άλλοι άνθρωποι που ήρθαν και αυτοί από Ρωσία χωρίς πτυχία, είχαν μεγαλύτερες δυσκολίες από εμάς. Ήθελαν περισσότερο χρόνο να μάθουν τη γλώσσα και περισσότερο χρόνο να προσαρμοστούν στις καινούριες συνθήκες και να αρχίσουν να έχουν επαφές με τους ανθρώπους εδώ. *(Διατυπώνεται η πίστη στη μόρφωση, η οποία εξασφαλίζει και προσφέρει εφόδια που μειώνουν, αμβλύνουν ή εξαφανίζουν δυσκολίες. Η μόρφωση επίσης αυξάνει την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις σύνθετων περιβαλλόντων και καθιστά τα άτομα ικανά, ευπροσάρμοστα και ευέλικτα)*.

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Κώστα.

Ο Κώστας δεν έχει αδέρφια, η οικογένειά του είναι τριμελής. Η μητέρα του - 29 χρονών - έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζεται ως καθαρίστρια σε σπίτια. Ο μπαμπάς του είναι 36 χρονών, έχει τελειώσει και αυτός το Γυμνάσιο και εργάζεται ως οικοδόμος. Ο Κώστας γεννήθηκε στην Ελλάδα. Ο μπαμπάς ήρθε στην Ελλάδα μόνος του και έχει κλείσει 20 χρόνια παραμονής στη χώρα. Αφού βρήκε δουλειά, στη συνέχεια ήρθε και η γυναίκα του η οποία μένει στη χώρα εδώ και 15 χρόνια.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Κώστα.

-Τι περιμένετε από το σχολείο;

- Με ενδιαφέρει να σπουδάσει, να μορφωθεί. Θέλω να είναι η ζωή του καλύτερη από τη δική μας. Εμείς ζήσαμε πολύ δύσκολα χρόνια με φτώχεια και πολλές στερήσεις. Εδώ τώρα είμαστε καλά. Με την ιδέα ότι μπορεί να επιστρέψουμε στην Αλβανία «τρελαίνομαι». Δεν έχουμε σκοπό να γυρίσουμε πίσω, αλλά και όταν ζούσαμε στην Αλβανία ποτέ δεν περνούσε από το μυαλό μας ότι θα αναγκαστούμε να φύγουμε.

Θέλω ο Κώστας να είναι ο πιο καλός μαθητής. *(Η μαμά τονίζει emphaticά την επιθυμία της για τον Κώστα, να είναι όχι απλώς καλός μαθητής, αλλά ο πιο καλός μαθητής. Η επιθυμία της μαμάς φαίνεται να συνδέεται και με την ανταγωνιστική διάθεση που εκδηλώνει ο Κώστας να ξεπερνά τους άλλους, ως μαθητής και ως μέλος της ομάδας). Μόνο έτσι θα προχωρήσει. (Τονίζει πως για να προχωρήσει κανείς στη ζωή και να είναι πετυχημένος σε διάφορους τομείς οφείλει να είναι καλός μαθητής. Η μόρφωση αποτελεί σημαντική αξία και εξασφαλίζει μελλοντική επιτυχία στη ζωή).* Είναι πολύ έξυπνος και είμαι σίγουρη ότι θα πάει πολύ μπροστά. Ξέρω πολύ καλά τα ελληνικά και ασχολούμαι πολύ μαζί του. Του διαβάζω παραμύθια, του μιλάω για ιστορικά θέματα, για τη ζωή στην Αλβανία, για το καθεστώς που είχαμε για τους λόγους που

αναγκαστήκαμε να αφήσουμε τη χώρα μας και τους συγγενείς μας. Τα αδέρφια μου φύγανε Ιταλία. Δύσκολες καταστάσεις και με πολλές στεναχώριες. Δε θέλω τα παιδιά μου να ζήσουν τα ίδια!

Δεν υπάρχει μέρα που δεν του λέω τι πρέπει να κάνει στο σχολείο, του τονίζω ότι πρέπει να παρακολουθεί, να ακούει τις δασκάλες του, να ρωτάει ό,τι δεν καταλαβαίνει, να βοηθάει τα άλλα παιδιά που δεν μπορούνε να τα καταφέρουν σαν και αυτόν (*Η παρότρυνση της μαμάς συνδέεται με τη συμπεριφορά του Κώστα ο οποίος μπαίνει στη θέση του «εγώ ξέρω καλύτερα από τους άλλους» και επομένως εμπιστευθείτε με και αξιοποιείστε την βοήθεια που σας προσφέρω. Ο Κώστας την ανταγωνιστικότητά του και την διάθεσή του να καθοδηγεί τους άλλους την ορίζει ως βοήθεια, όπως προαναφέρθηκε*). Κάθε μέρα όταν τον παίρνω από το σχολείο τον ρωτάω πώς πέρασε και τι έμαθε. Με ενδιαφέρει να ξέρω τι κάνει στο σχολείο. Γι' αυτό και πολλές φορές σας ρωτάω αν είναι καλός μαθητής.

Θέλω να προσέχει, να είναι συγκεντρωμένος και να μην κάνει αταξίες και ζωνηράδες.

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Λευτέρη.

Η οικογένεια του Λευτέρη είναι τριμελής, δεν υπάρχουν αδέρφια. Ο ίδιος γεννήθηκε στην Ελλάδα. Οι γονείς του ήρθαν από την Αλβανία πριν 8 χρόνια. Ο πατέρας του σκοτώθηκε εδώ και 2 χρόνια σε τροχαίο. Η μητέρα του - 31 χρόνων - έχει τελειώσει το Δημοτικό και εργάζεται περιστασιακά ως καθαρίστρια σπιτιών.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Λευτέρη.

- Τι περιμένετε από το σχολείο;
- Περιμένω να σπουδάσει, γιατί θέλω να δουλέψει στην Ελλάδα, δε θέλω να φύγουμε πίσω. Εκεί δε μας περιμένει τίποτε. Κι εδώ δύσκολα είμαστε, αλλά έχω ανθρώπους που με βοηθάνε. Έτσι και αλλιώς ο Λευτέρης εδώ γεννήθηκε και την Ελλάδα αγαπάει.

Θέλω οπωσδήποτε να σπουδάσει για να μην κάνει δουλειές σαν κι εμένα. Συνέχεια του λέω να προσέχει στο σχολείο. Να ακούει ό,τι του λένε οι δασκάλες, να μαθαίνει και να είναι φρόνιμος. Αν δεν σπουδάσει, δε θα μπορέσει να βρει δουλειά και μετά θα δυσκολεύεται. Αλλά έτσι κι αλλιώς όταν είσαι μορφωμένος, όλα είναι πιο εύκολα. Μπορείς να συνεννοηθείς, να καταλάβεις τους άλλους, να κάνεις καλύτερη τη ζωή σου, οι άλλοι σε υπολογίζουν περισσότερο, σε εμπιστεύονται, ζητάνε τη γνώμη σου, νιώθεις... τελικά πιο καλά...*(Οι σχολικές επιτυχίες που αποτελούν το διαβατήριο για τις σπουδές διευρύνουν τον τρόπο που βιώνει κανείς τον εαυτό του και πλουτίζουν τη ζωή με ενδιαφέρον, σαν να λέει η μαμά του Λευτέρη. Αξία έχουν όσοι έχουν γνώσεις, οι γνώσεις παρέχονται και αποκτώνται στο σχολείο, έτσι κανείς πρέπει να στοχεύει σε αυτό με προσήλωση και αφοσίωση).* Εγώ δεν έχω να του δώσω τίποτε, ούτε λεφτά, ούτε περιουσίες, έτσι μόνο το σχολείο θα τον σώσει.

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Χρήστου.

Η οικογένεια του Χρήστου είναι τετραμελής. Ο Χρήστος έχει και έναν αδερφό μικρότερο 7 μηνών. Και τα δύο παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Οι γονείς του ζουν στη χώρα εδώ και 5 χρόνια και έχουν τελειώσει και οι δύο Γυμνάσιο. Η μαμά 25 χρόνων δεν εργάζεται και ο μπαμπάς 33 χρόνων δουλεύει σε μια εταιρεία με φυσικό αέριο ως εργάτης.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Χρήστου.

-Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Θέλω να σπουδάσει για να γίνει καλύτερη η ζωή του από τη δική μας. Είναι - έτσι και αλλιώς - σημαντικό να είναι κάποιος μορφωμένος γιατί αυτό τον βοηθάει παντού. Αλλά αν μορφωθεί θα βρει και δουλειά και θα ζει καλύτερα. *(Η επιτυχία στο σχολείο υπόσχεται και διασφαλίζει καλύτερους όρους ζωής, μοιάζει να υποστηρίζει η μαμά του Χρήστου.*

Κανείς είναι διευκολυμένος σε διάφορα επίπεδα και ικανός να αντιπαλέψει δυσκολίες και εμπόδια).

Ασχολούμαι πολλές ώρες στο σπίτι μαζί του, μιλάμε πολλή ώρα. Είναι ένα παιδί περίεργο, συνέχεια κάνει ερωτήσεις και δείχνει ενδιαφέρον για πολλά πράγματα. Όσο εγώ ξέρω, του δίνω απαντήσεις. Για τα υπόλοιπα τού λέω να προσέχει στο σχολείο. Κάθε μέρα επιστρέφοντας ο Χρήστος από το σχολείο τον ρωτάω τι έγινε και συζητάμε γι' αυτά που έμαθε.

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Θανάση.

Η οικογένεια του Θανάση είναι τετραμελής. Ο Θανάσης και η αδερφή του που είναι μαθήτρια Δημοτικού γεννήθηκαν στην Ελλάδα. Η οικογένεια εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα το 2004. Η μητέρα του Θανάση, 36 χρόνων, έχει τελειώσει το Δημοτικό, είναι Γεωργιανή και στη Γεωργία εργαζόταν ως νοσοκόμα. Στην Ελλάδα καθαρίζει σπίτια περιστασιακά. Ο πατέρας του, 38 χρόνων, απόφοιτος Δημοτικού, είναι Ελληνοπόντιος και έχει φύγει εδώ και ένα χρόνο στη Γερμανία όπου δουλεύει σε εργοστάσιο.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Θανάση.

-Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Για μένα είναι σοβαρή υπόθεση το σχολείο. Θέλω ο Θανάσης να μορφωθεί, το ίδιο θέλω και για την κόρη μου.

Η μόρφωση - τούς λέω - θα σας βοηθήσει να βρείτε δουλειά. Πάντα το λέω στο Θανάση, στο σχολείο μπορείς να μάθεις πράγματα και να γίνεις σωστός άνθρωπος. Θέλω να είναι πολύ καλός μαθητής. Τον ρωτάω πώς και τι έγινε στο σχολείο. Ασχολούμαι μαζί του, του λέω να προσέχει στο σχολείο, να ακούει τις δασκάλες του, να μη δημιουργεί προβλήματα.

(Η εργασιακή εξασφάλιση θα έρθει μέσω των σπουδών, τονίζει η μητέρα του Θανάση. Πέρα από την εργασιακή εξασφάλιση το σχολείο διαμορφώνει

ηθικά πρότυπα- θα γίνει σωστός άνθρωπος- και προικίζει τους ανθρώπους με στοιχεία που τονώνουν και ενισχύουν την κοινωνικότητά τους).

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας της Μαρίνας.

Οι γονείς της είναι παλινοστούντες, (έχουν έρθει από τη Γεωργία) και έχουν τελειώσει και οι δύο το Λύκειο. Η μητέρα της 26 χρόνων δεν εργάζεται και ο μπαμπάς της 29 χρόνων δουλεύει ως ιδιωτικός υπάλληλος. Έχουν 22 και 23 χρόνια αντίστοιχα, που ήρθαν στην Ελλάδα. Η Μαρίνα έχει και μία μεγαλύτερη αδερφή που είναι μαθήτρια του Δημοτικού Σχολείου.

Συνέντευξη από τη μητέρα της Μαρίνας.

-Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Να πάρει την απαραίτητη μόρφωση, να ενταχθεί στην κοινωνία.

Η Μαρίνα δεν έχει σχέση με μένα, αυτή γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα. Δεν είναι «δακτυλοδεικτούμενη σαν Ρωσοποντιάκι». Αλλά θέλω να αποκτήσει τα απαραίτητα, έτσι ώστε να μην έχει δυσκολίες, θέλω να είναι εντελώς ενταγμένη.

Με ενδιαφέρει να συμμετέχει σε ό,τι κάνετε, ακόμη και αν η απάντησή της δεν είναι σωστή. (Η μαμά δίνει οδηγίες στη Μαρίνα για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να δηλώνει το ενδιαφέρον της για τη μαθησιακή διαδικασία). Με ενδιαφέρει να έχει άποψη για όλα τα πράγματα. Την άποψη θα την έχει, αν προσέχει στο σχολείο και αν μορφωθεί. Της λέω να προσέχει στο σχολείο, να μην ενοχλεί τους άλλους, θέλω να έχει πολλούς φίλους, να είναι φυσιολογικό παιδί, να μην είναι στα άκρα. Δηλαδή να μην είναι ούτε πολύ ήσυχη ούτε πολύ ζωηρή να είναι σε μια μεσαία τάξη. Εννοείται, θέλω να περάσει στο Πανεπιστήμιο για να την υπολογίζουν οι άλλοι αλλά και για να κάνει μια άνετη ζωή. (Η μαμά της Μαρίνας πιστεύει πώς το σχολείο συμβάλει και προετοιμάζει για τις ομαλές κατοπινές εντάξεις των ατόμων. Τονίζεται

ιδιαίτερα ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου και η Μαρίνα παροτρύνεται να αξιοποιήσει αυτή την διάσταση).

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Γιώργου.

Η μητέρα του είναι Ελληνίδα, 30 χρονών, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και δουλεύει ως ελεύθερος επαγγελματίας, (διατηρεί φιλικατζίδικο). Ο μπαμπάς του είναι 32 χρονών και είχε έρθει με τους γονείς του από την Αλβανία όταν ήταν 12 χρονών. Έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και εργάζεται μαζί με τη γυναίκα του. Έχουν και ένα μικρότερο αγόρι.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Γιώργου.

- Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Εγώ δυστυχώς δεν πήγα σχολείο και το έχω μετανιώσει πικρά. Αν συνέχιζα, σίγουρα θα είχε άλλη πορεία η ζωή μου. Ο Γιώργος θέλω να σπουδάσει, είναι για μένα πολύ σημαντικό για να μην ταλαιπωρείται στη ζωή του. Με τις σπουδές θα ανοίξουν άλλοι δρόμοι στη ζωή του και θα έχει και άλλη αντίληψη για τα πράγματα. Η σκέψη του δε θα είναι στενή και θα έχει ανθρώπους γύρω του που θα τον εκτιμούν. Γιατί οι σπουδές εκτός του ότι σου εξασφαλίζουν δουλειά, σου παρέχουν τη δυνατότητα να καταλάβεις τον κόσμο καλύτερα. Ο Γιώργος τώρα είναι μικρός και δεν καταλαβαίνει και γκρινιάζει για το σχολείο και του επισημαίνω ότι πρέπει να πηγαίνει στο σχολείο. Και ο μπαμπάς του συμφωνεί μαζί μου για τη σημασία του σχολείου. *(Η μόρφωση αυξάνει τις μελλοντικές κοινωνικές δυνατότητες και ευκαιρίες).*

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας της Άννας.

Η μητέρα της- 40 χρονών - έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και ήρθε από την Αλβανία (Αγ. Σαράντα)πριν από 15 χρόνια. Η Άννα γεννήθηκε στην Ελλάδα. Έχει και έναν μεγαλύτερο αδερφό ο οποίος είναι 18 χρονών. Ο μπαμπάς της - 46 χρονών - τελείωσε το Γυμνάσιο και δουλεύει ως εργάτης.

Συνέντευξη από τη μητέρα της Άννας.

- Τι περιμένετε από το σχολείο;

- Να γίνει καλή μαθήτρια και να σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο.

Μακάρι!

- Γιατί μακάρι; Το βλέπετε δύσκολο;

- Εξαρτάται γιατί αν χάσουμε τις δουλειές μας και με αυτό ανατριχιάζω γιατί εκεί τα χάσαμε όλα.

Της Άννας της λέω να ακούει τη δασκάλα της, να προσέχει, να είναι ήρεμη και να μαθαίνει, να δίνει σωστές απαντήσεις. Να είναι συγκεντρωμένη και να τελειώνει τις δουλειές του σχολείου, της λέω να βοηθάει τη δασκάλα και άλλα παιδιά που το χρειάζονται. Να αγαπάει τα παιδιά και να μη μαλώνει μαζί τους. *(Η μαμά φαίνεται να γνωρίζει ότι στο σχολείο δεν επιτρέπεται η έκφραση βίαιης-επιθετικής συμπεριφοράς καθώς και συναισθημάτων που θεωρούνται αρνητικά. Γνωρίζει επίσης ότι απαιτείται από τα παιδιά να κατέχουν δεξιότητες διαχείρισης των αρνητικών συναισθημάτων και να εκδηλώνουν συμπεριφορές ανάλογες με αυτές των ενηλίκων και μεταφέρει στην Άννα ως κήρυγμα αυτή τη γνώση, ότι πρέπει να αγαπάει όλα τα παιδιά και να αποφεύγει τις συγκρούσεις για να ακολουθεί έτσι το ηθικό πρότυπο του σχολείου).*

Το σχολείο το εμπιστεύομαι, είναι υποστηρικτικό. Εγώ ακόμη δυσκολεύομαι με τη γλώσσα, αλλά μπορώ να τη βοηθήσω την Άννα.

Για 'μένα το σχολείο είναι πολύ σημαντικό, γιατί μορφώνεται κανείς και βοηθιέται αργότερα στη ζωή του.

Εμείς στην Αλβανία περάσαμε δύσκολα. Τα παιδιά μου δε θέλω να έχουν την ίδια τύχη. Τους αξίζει μια καλύτερη ζωή. Η Άννα είναι πολύ έξυπνη και θα τα καταφέρει. Ξέρω ότι θα σπουδάσει, είναι ένα ώριμο παιδί. *(Η καλή σχολική πορεία θα οδηγήσει στη λήψη ενός πτυχίου το οποίο θα αποτελεί εφόδιο για απαλλαγή από δύσκολες συνθήκες ζωής, μεταναστεύσεις, αναγκαστικές μετακινήσεις, ανέχειες).*

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας της Μαρίας.

Ο μπαμπάς της είναι Ελληνοπόντιος έχει έρθει από τη Γεωργία 4 χρόνων, έχει τελειώσει το Δημοτικό και ασχολείται με εμπόριο. Η μητέρα της είναι Ελληνίδα, 30 χρόνων, έχει τελειώσει το Λύκειο και εργάζεται σε καφετέρια.

Συνέντευξη από τη μητέρα της Μαρίας.

- Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Θα ήθελα να σπουδάσει, το σχολείο είναι σημαντικό. Θέλω να μορφωθεί για να μάθει και τον κόσμο καλύτερα, να ξέρει να συμπεριφέρεται, αλλά και να βρει δουλειά. Σήμερα αν δεν ξέρεις γράμματα είσαι χαμένος.

Πάντα της λέω να προσέχει στο σχολείο, να συμμετέχει, να ακούει τις δασκάλες και να μη δημιουργεί προβλήματα. Της λέω κάθε φορά να βλέπει τις δικές μου ταλαιπωρίες για να καταλάβει ότι πρέπει να είναι πολύ καλή μαθήτρια για να μην έχει την τύχη τη δική μου. Της έχω εμπιστοσύνη, ξέρω ότι θα τα καταφέρει, είναι έξυπνο παιδί και πεισματάρικο. Αν βάλει κάτι στο μυαλό της θέλει να το πετύχει. Έτσι θέλω να βάλει στόχο να περάσει στο Πανεπιστήμιο και το πιστεύεται σχεδόν κάθε μέρα της το λέω! Όχι μόνο σε αυτήν, το ίδιο κάνω και στα άλλα μου παιδιά. (*Η μόρφωση καθιστά τους ανθρώπους ισχυρούς, μη ευάλωτους, ικανούς και επιδέξιους να αντιδράσουν αποτελεσματικά στις αυξημένες απαιτήσεις της ζωής*).

Δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας του Γιάννη.

Η μητέρα του έχει τελειώσει το Γυμνάσιο, είναι 32 χρονών και δουλεύει ως καθαρίστρια. Ο μπαμπάς είναι 38 χρονών, έχει τελειώσει το Γυμνάσιο και δουλεύει οικοδόμος. Έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα εδώ και 20 χρόνια και έχουν έρθει από την Αλβανία. Στην οικογένεια υπάρχει και ένα μεγαλύτερο αγόρι που είναι μαθητής στο Δημοτικό.

Συνέντευξη από τη μητέρα του Γιάννη.

- Τι περιμένετε από το σχολείο;

-Με ενδιαφέρει να μορφωθεί. Η μόρφωση έχει αξία για μένα, γιατί μας προσφέρει μια ισορροπημένη ζωή. Πάντα δίνω συμβουλές στο Γιάννη για το πώς πρέπει να είναι στο σχολείο. Όταν είσαι μορφωμένος οι άλλοι σε σέβονται, έχεις αξία, δεν είσαι ένα σκουπίδι.

-Τι εννοείται έχεις αξία, σε σέβονται;

-Ότι οι άλλοι σε υπολογίζουν, αν πεις κάτι θα σου δώσουν σημασία, δεν θα πούνε αυτή δεν ξέρει τίποτε, δεν έχει να μας πει κάτι. Και αυτό είναι ωραίο, νιώθεις ότι αξίζεις, ότι είσαι «κάτι». Εγώ ήμουν άτυχη στη ζωή μου, οι γονείς μου δεν επέμεναν να σπουδάσω. Αν σπούδαζα θα είχα και άλλη ζωή. Γι' αυτό θέλω τα παιδιά μου να είναι καλοί μαθητές και να τα καταφέρουν στη ζωή τους καλύτερα από μας. *(Τονίζεται η σημαντικότητα της μόρφωσης με την ευρεία της έννοια, η οποία προσφέρει εναλλακτικές λύσεις, τονώνει την αυταξία και ενισχύει την αυτοεικόνα, και τους τρόπους που οι άλλοι σε «βλέπουν» και «στέκονται» απέναντί σου, και εν τέλει σε αντιμετωπίζουν. Η σχολική επιτυχία εμπερικλείει και την κοινωνική επιτυχία ενώ η σχολική αποτυχία ορίζεται μάλλον από τη μαμά ως απουσία αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης).*

6.3.Γενικά σχόλια από το υλικό των συνεντεύξεων από τους γονείς –Σύνοψη.

Από το υλικό των συνεντεύξεων με τους γονείς διαφαίνεται η επιθυμία τους καθώς και η προσδοκία τους να είναι τα παιδιά τους καλοί μαθητές. Η σχολική επίδοση τονίζεται ως πρωταρχική αξία και η επιτυχία στο σχολείο αξιολογείται ως σημαντική. Η έννοια του «καλού» μαθητή γι' αυτούς εμπεριέχει - εκτός από υψηλές μαθησιακές επιδόσεις -

και καλή συμπεριφορά που συνδέεται με την κοινωνικότητα, με την υπακοή στην εκπαιδευτικό και στους κανόνες του σχολείου, την αποφυγή διαφωνιών, διενέξεων και συγκρούσεων με τους άλλους. Ίσως οι συγκρούσεις να είναι επενδυμένες από τους γονείς με νόημα αρνητικό γιατί οδηγούν και φέρνουν ρήξεις απομακρύνουν και δεν προωθούν κάποιες θετικές αλλαγές γι' αυτό και η προτροπή της αποφυγής τους. Η αποφυγή των συγκρούσεων για τους γονείς ίσως να διασφαλίζει την αποδοχή των άλλων, την ένταξη στην ομάδα, τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού φιλικού περιβάλλοντος με συναισθηματική ασφάλεια και προστασία.

Όλοι οι γονείς έχουν τη φιλοδοξία να σπουδάσουν τα παιδιά τους και να «τακτοποιηθούν» εργασιακά και κοινωνικά. Στη ρητορική όλων των γονιών υπάρχει επίσης η αντίληψη περί χρηστικότητας της γνώσης «θα τα καταφέρουν καλύτερα σε όλους τους τομείς τη ζωής». Η μόρφωση αναπτύσσει συνήθειες και συμπεριφορές που καθιστούν ικανούς τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της ζωής.

Για όλους τους γονείς η σχολική αποτυχία συνδέεται ή οδηγεί σε αναποτελεσματικότητα, αδυναμία επίτευξης στόχων και διαμορφώνει δυσοίωνες προβλέψεις για το μέλλον των παιδιών τους.

6.4.Οι τρόποι με τους οποίους διαχέονται οι αντιλήψεις των γονιών και επηρεάζουν-διαμορφώνουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους.

Από τις απαντήσεις των γονιών αναδεικνύεται ότι αξιώνουν από τα παιδιά τους να στέκονται με σεβασμό απέναντι στη γνώση. Οι αξιώσεις των γονιών και η στάση τους απέναντι στη γνώση εισέρχονται

στην μαθησιακή διαδικασία και διαμορφώνουν πραγματικότητες επηρεάζοντας τις σχολικές διαδρομές των παιδιών τους.

Οι περισσότεροι γονείς είναι «εκεί» σε κάθε αίτημα της εκπαιδευτικού για συνομιλία και επιδιώκουν και με δική τους πρωτοβουλία την επικοινωνία με την εκπαιδευτικό.

Ειδικότερα από τις απαντήσεις που δίνει η μητέρα του Αντώνη φαίνεται ότι η αξία της μόρφωσης έχει δεσπόζουσα θέση. Για την οικογένεια, τα μορφωμένα άτομα είναι ευέλικτα, ικανά και ευπροσάρμοστα. Η μόρφωση επίσης οπλίζει τα άτομα με δεξιότητες να συνάπτουν σχέσεις με μεγαλύτερη ευκολία και να τα καταφέρνουν σε αυτές. Οι δυσκολίες γίνονται πιο εύκολα διαχειρίσιμες και αντιμετωπίζονται με ευστοχία.

Η μητέρα σημειώνει «αν μέναμε Ρωσία θα ήταν δύσκολα. Είναι αλήθεια ότι θυσιάσαμε πράγματα με τον ερχομό μας εδώ, αλλά πιστεύω πως άξιζε να γίνει για τα παιδιά μας». Η μητέρα δηλώνει ότι έγινε μια μετανάστευση για τα παιδιά. Η πληροφορία αυτή θα διαχέεται και στο παιδί το οποίο θα έχει εκτεθεί ίσως αρκετές φορές σε αυτή. Ο Αντώνης καταλαβαίνει λοιπόν ότι αυτό το ταξίδι του ερχομού των γονιών του στην Ελλάδα έγινε για αυτόν και καλείται αυτή τη θυσία των γονιών να την αντισταθμίσει με το να είναι καλός μαθητής.

Η μητέρα επίσης επισημαίνει ότι καθημερινά γίνεται καθοδηγητική για τη σχολική-κοινωνική συμπεριφορά του Αντώνη. Υπάρχει σύμπνοια, συμφωνία-σύμπλευση με τον μπαμπά, για το τι πρέπει να κάνει το παιδί στο σχολείο (να προσέχει την εκπαιδευτικό, να μη δημιουργεί φασαρίες, να είναι καλός, κλπ.). Απ' ότι φαίνεται η ποσότητα αυτών των αναφορών προς το παιδί είναι μεγάλη και γίνεται σε καθημερινή βάση.

Το ίδιο γίνεται και με τους γονείς του Κώστα. Η μητέρα δηλώνει «δεν υπάρχει μέρα που δεν του λέω τι πρέπει να κάνει στο σχολείο, του

τονίζω ότι πρέπει να παρακολουθεί, να ακούει τη δασκάλα του, κλπ.» Περιμένει πολλά από τον ίδιο «είναι πολύ έξυπνος και είμαι σίγουρη ότι θα πάει πολύ μπροστά...» λέει. Δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, τις εκτιμά και έχει την αξίωση ότι την εξυπνάδα του θα την «πάει παρακάτω» ο Κώστας «θα πάει πολύ μπροστά» σημειώνει.

Συνεργάζεται με το σχολείο, αφιερώνει χρόνο σχεδόν καθημερινά ερχόμενη σε επαφή με την εκπαιδευτικό για να πληροφορηθεί για τις επιδόσεις του Κώστα. Αναγνωρίζει με αυτό τον τρόπο τη σημαντικότητα του σχολείου και δίνει χρόνο και χώρο σε αυτό. Επίσης δηλώνει ότι αφιερώνει και χρόνο στο σπίτι για το παιδί «του διαβάζω παραμύθια, του μιλάω για το καθεστώς που είχαμε στην Αλβανία...» Η παροχή πληροφοριών και γνώσεων έχουν σημαντικότητα για τη μητέρα.

Η υψηλή της προσδοκία για μεγάλες επιδόσεις του Κώστα δεν πραγματώνεται μόνο μέσα από το σεβασμό της απέναντι στη γνώση, στο σχολείο, στο χρόνο και στο «χώρο» που δίνει αλλά και από τη συνολικότερη αναγνώριση του παιδιού της για τις προσπάθειές του («θα τα καταφέρει»). Ο Κώστας καλείται μέσα από ένα καθήκον απέναντι στη μαμά να είναι καλός μαθητής, ο «πρώτος» μαθητής, όπως λέει η ίδια, πραγματώνοντας την προσδοκία της μαμάς.

Για τη μητέρα του Λευτέρη το σχολείο ανοίγει το δρόμο για τις επιτυχίες της ζωής. Η μόρφωση συνδέεται με την καλοζωία και η απουσία της σημαίνει φτώχεια και ανέχεια. Ο Λευτέρης σαν να ακούει τη μαμά του να του λέει «αν αύριο δε θέλεις να πεινάσεις, πρέπει να μορφωθείς». Έτσι η σκέψη για την έλλειψη της μόρφωσης βιώνεται ως απειλή για τον Λευτέρη και αυτό τον ενεργοποιεί και τον κινητοποιεί. Σηκώνει το χέρι σε ερωτήσεις που τίθενται, δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο συμμετοχή «είμαι εδώ, παρακολουθώ, προσπαθώ», ακόμη και αν δεν ξέρει τις απαντήσεις. Η μόρφωση για τη μητέρα εκτός από το ότι συνδέεται με καλύτερη ζωή, υπόσχεται και ενδυνάμωση για να

αντιμετωπίσεις τις δυσκολίες της και τις ανατροπές της (απώλεια του μπαμπά). «Οι άλλοι σε υπολογίζουν αν είσαι μορφωμένος...» σημειώνει η μαμά. Επομένως η μόρφωση σου κατοχυρώνει θέσεις κύρους και αναγνώρισης ως σημαντικού ανθρώπου.

Η μητέρα του Χρήστου φαίνεται και αυτή από τις δηλώσεις της ότι αφιερώνει χρόνο στο σπίτι για το παιδί. «Τον ρωτάω καθημερινά, τι έκανε στο σχολείο...» λέει η μαμά. Η ερώτηση αυτή δεν είναι μόνο μια ερώτηση έγνοιας για αυτά που έμαθε ο Χρήστος, αλλά δηλώνεται με αυτό τον τρόπο στο παιδί ότι ο χρόνος που διανύει στο σχολείο, είναι ένας χρόνος πολύ σημαντικός, ο οποίος δεν πρέπει να χάνεται αλλά αντίθετα να αξιοποιείται.

Για τη μητέρα του Θανάση, το σχολείο επιτελεί έναν σημαντικό ρόλο διαμόρφωσης αξιών και ο Θανάσης καλείται να επωφεληθεί από αυτό, («θα γίνει σωστός άνθρωπος στο σχολείο..» λέει η μητέρα του). Επίσης σημειώνει ότι αν δεν μορφωθεί κανείς δυσκολεύεται στη ζωή του. Το σχολείο παρέχει εφόδια για να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις της ζωής. Στις αξίες της μητέρας συμπεριλαμβάνεται και η αξία της ευελιξίας απέναντι στις διάφορες προκλήσεις του περιβάλλοντος.

Για τη μητέρα της Μαρίνας επίσης, η μόρφωση κατέχει σημαντική θέση. Οι συχνές αναφορές της μητέρας προς τη Μαρίνα για το πόσο διευκολυμένη θα είναι στη ζωή, φαίνεται να ανήκουν στο καθημερινό ρεπερτόριο του λόγου της. Μέσα από έναν λόγο καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και επεξηγηματικό «περνάει» στο παιδί, την αξία του σχολείου, το οποίο εκτός των άλλων - υποστηρίζει η μαμά - σου δείχνει και τρόπους να σχετίζεσαι με τους άλλους. Μέσα στα πιστεύω της μαμάς ανήκει και η ιδέα ότι η μόρφωση ενισχύει την αυτοεκτίμησή σου και αυξάνει το κοινωνικό σου γόητρο.

Η μητέρα του Γιώργου δηλώνει «εγώ, δεν πήγα σχολείο και το μετάνιωσα πικρά, αν πήγαινα, θα είχε άλλη πορεία η ζωή μου...». Έτσι

«περνάει» ως κρίσιμο και καίριο ζήτημα στο παιδί την «υπόθεση σχολείου». Η ίδια για το παιδί, αποτελεί ένα πρότυπο αποφυγής αν το ίδιο θέλει να διαγράψει μια επιτυχημένη πορεία ζωής με ανοιχτούς ορίζοντες, δρόμους από όπου θα λείπουν οι ταλαιπωρίες. Το άγχος του Γιώργου για το προφίλ ενός καλού μαθητή στο σχολείο- όπως αναφέρθηκε στην εν λόγω ενότητα της εργασίας- είναι μεγάλο. Η μαμά χρησιμοποιεί διάφορους εκβιασμούς για την διασφάλιση των υψηλών επιδόσεων του Γιώργου, οι οποίοι έχουν να κάνουν κυρίως με στερήσεις αγαπημένων ενασχολήσεών του. Η μόρφωση προσφέρει ευρυγώνια διάσταση στο βλέμμα, η οπτική αποκτά εύρος και γίνεται κανείς ικανός να υποψιάζεται το θόρυβο των μελλούμενων και να κάνει ευέλικτες ερμηνείες - φαίνεται να πιστεύει η μαμά και το μεταφέρει στο Γιώργο -(«θα καταλαβαίνει καλύτερα τη ζωή... του λέω»).

Για τη μαμά της Άννας οι καλές επιδόσεις εξασφαλίζουν την αποφυγή μετακινήσεων και μεταναστεύσεων για την αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Οι μεταναστεύσεις κουβαλούν πόνο για τους αναγκαστικούς αποχωρισμούς, δυσκολίες και δυσχέρειες. Η έκθεση της Άννας σε τέτοιου είδους αναφορές αποτελούν την κινητήρια δύναμη για μια καλή σχολική συμπεριφορά. Η μητέρα επιθυμεί για το παιδί της να μην κάνει τις ίδιες μετακινήσεις όπως η ίδια («τα παιδιά μου δε θέλω να έχουν την ίδια τύχη...» λέει η μαμά). Εμπιστεύεται το παιδί της, το αναγνωρίζει ως έξυπνο δηλώνοντας «είναι πολύ έξυπνη και θα τα καταφέρει...». Για την Άννα αυτό μπορεί να λειτουργεί ως επιταγή ώθησης. Το σχολείο - όπως πιστεύει η μαμά της Άννας - με τις απαιτήσεις του χρειάζεται την έξυπνάδα, η οποία αποτελεί τεκμήριο για να προοδεύσεις και να σημειώσεις επιτυχίες. Αφιερώνει χρόνο στο παιδί γιατί αυτό που κάνει το παιδί στο σχολείο είναι σημαντικό (το ρωτάει τι έμαθε, του διαβάζει παραμύθια).

Τόσο η μητέρα του Γιάννη, όσο και της Μαρίας, φαίνεται να επισημαίνουν στα παιδιά τους τη σημαντικότητα του σχολείου και τη διασφάλιση μιας ζωής άνετης και εύκολης μέσα από μια επιτυχημένη σχολική διαδρομή. Φαίνεται να χρησιμοποιούν κριτήρια αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης των ανθρώπων με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο στην καθημερινή τους επικοινωνία με τα παιδιά τους. Μοιάζει σαν να θέλουν να πραγματοποιήσουν τα δικά τους όνειρα μέσα από τις επιτυχίες των παιδιών τους.

Εν κατακλείδι, όλοι οι γονείς φαίνεται να ανησυχούν για το μέλλον των παιδιών τους και πιστεύουν ότι η επιτυχημένη σχολική πορεία τους θα τα προφυλάξει από κακοτυχίες. Αυτό μεταφέρεται μέσα από τον καθημερινό τους λόγο στα παιδιά. Στις πρωταρχικές τους επιδιώξεις ανήκει το να είναι τα παιδιά τους καλοί μαθητές και αυτό το αίτημά τους διατυπώνεται κυρίως λεκτικά («να προσέχεις, να ακούς τη δασκάλα σου...»). Η αξία της μόρφωσης είναι σημαντική και επιβάλλει συγκεκριμένες συμπεριφορές στα παιδιά. Οι αναφορές και οι αφηγήσεις των γονιών στα παιδιά τους για τις δύσκολες συνθήκες ζωής τους και τις αναγκαστικές τους μετακινήσεις τα αναγκάζει να «βλέπουν» ότι τα πράγματα μπορεί να είναι απελπιστικά, αλλά πρέπει τα ίδια να δεσμευτούν σε αποφάσεις αλλαγής τους. Και η αλλαγή θα έρθει μέσα από τη μόρφωση. Η μόρφωση αποτελεί μονόδρομο για την αλλαγή και τη βελτίωση των όρων της ζωής τους.

Σαν να περιμένουν οι γονείς την εκπλήρωση των προσδοκιών τους μέσα από ταυτίσεις και προβολές των δικών τους «θέλω» στα παιδιά τους. Η πραγμάτωση των επιθυμιών τους σαν να παραπέμπεται σε ένα χρόνο μεταγενέστερο. Αυτό ίσως να αποτελεί την ελπίδα γι' αυτούς και το καταφύγιό τους. Έτσι τους δίνεται η ευκαιρία μέσω των παιδιών τους οι ενδεχόμενες ακυρωμένες επιθυμίες τους και οι ανολοκλήρωτοι πόθοι τους να πραγματοποιηθούν.

Συνοψίζοντας, οι γονείς φαίνεται να πιστεύουν ότι το μέλλον των παιδιών τους κρίνεται από το σχολείο και γίνονται αρωγοί υποστηρίζοντας τη σχολική τους προσπάθεια και μεταφέροντας τις αντιλήψεις τους και τις αξίες τους στα παιδιά τους.

Το σχολείο για τους γονείς θα διαμορφώσει την ταυτότητα του «δραπέτη» της κοινωνικής τους τάξης. Τα παιδιά τους «οφείλουν» να οικοδομήσουν ταυτότητες «καλών μαθητών» για να αλλάξουν το κοινωνικό τους πεπρωμένο, να λύσουν τα θέματα επιβίωσής τους, να συγκροτήσουν τις κοινωνικές τους ταυτότητες και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες αφού το δικό τους «στενό» οικονομικό-κοινωνικό περιβάλλον αδυνατεί να τους προσφέρει. («Εγώ δεν έχω να του δώσω τίποτε... ούτε περιουσίες, ούτε δουλειές...» δηλώνει η μαμά του Λευτέρη.)

Κεφάλαιο 7.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΙ

Αφετηρία της έρευνας -όπως έγινε αναφορά σε προηγούμενη υποενότητα της εργασίας - ήταν η διαπιστωμένη υψηλή σχολική επίδοση των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών σε αντίθεση με έρευνες που συνέδεαν το χαμηλό κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο με χαμηλές επιδόσεις.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας παρατέθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέουν τη σχολική επιτυχία/αποτυχία με διάφορους παράγοντες και αναδεικνύεται ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα σύνθετο και πολυπαραγοντικό και μια μονοσήμαντη ερμηνεία δεν αρκεί για να το εξηγήσει. Για να δοθεί απάντηση στο πώς επί παραδείγματι μαθητές που - παρά την δυσμενή κοινωνική θέση των οικογενειών τους - ξεπερνούν το φράγμα της σχολικής αποτυχίας θα πρέπει να αξιολογηθεί το πλήθος των παραγόντων που συμμετέχουν και προκαλούν σχολικές επιτυχίες. Μεταξύ των παραγόντων αυτών συγκαταλέγονται η ιδιαιτερότητα και η ιστορία των ατόμων, η κοινωνική, η πολιτισμική καταγωγή τους, η οικονομική και μορφωτική κατάστασή τους. Ακόμη σημαντικό ρόλο παίζει το πώς τα ίδια τα υποκείμενα νοηματοδοτούν τις καταστάσεις που βιώνουν, το πλέγμα των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Το εθνογραφικό υλικό και η επεξεργασία του μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, ανέδειξε ότι κάθε εκπαιδευτική πράξη επηρεάζεται και εξαρτάται από την άποψη και τις στάσεις αυτών που συμμετέχουν. Η ερμηνεία για το τι συντελείται στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, διαμορφώνει θέσεις και παράγει συμπεριφορές οι οποίες αποτυπώνονται σε αποτελέσματα που αξιολογούνται

παιδαγωγικά. Καταλυτικό ρόλο επίσης παίζουν τα «σχήματα»-θεωρητικά και μη - που έχει ο εκπαιδευτικός για τα δρώμενα της τάξης. Οι προσδοκίες του, οι προκαταλήψεις του, οι αναφορές του σε θεωρίες διαμορφώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται και τις επιδόσεις που παράγονται. Ο Τάνταρος (2002) σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός στις συναλλαγές του με τους μαθητές ενεργοποιεί μηχανισμούς οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών του.

Σημαντικό ρόλο στο τι παράγεται μέσα στη σχολική τάξη, όπως υπογραμμίστηκε, παίζουν και οι διαδικασίες νοηματοδοτήσεων στις οποίες εμπλέκονται μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς. Το νόημα που αποδίδεται στη γνώση και στις σχέσεις που διαμορφώνονται από τους μετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Οι μαθητές επίσης είναι γεγονός πως κουβαλούν την οικογένειά τους στο σχολείο. Οι αξίες της οικογένειας, οι απόψεις της, η στάση της και η σχέση της με τη γνώση αποτελούν απόθεμα των μαθητών που ενεργοποιείται και διαπλέκεται με τα συστήματα αξιών και πεποιθήσεων των άλλων εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών μπορεί να υπαγορεύεται από τις εσωτερικευμένες φωνές των «Σημαντικών Άλλων» οι οποίες σηματοδοτούνται και από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα και εκφράζονται.

Ειδικότερα από τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές της ομάδας-στόχου νοηματοδοτούν τη συμμετοχή τους στα δρώμενα της τάξης με τους δικούς τους μοναδικούς τρόπους. Τα αποτελέσματα - μαθησιακά και κοινωνικά - που παράγονται είναι επήρεια των δικτύων αλληλεπίδρασης.

Με βάση τους παιδαγωγικούς άξονες παρατήρησης, οι μαθητές που παρατηρήθηκαν φάνηκε ότι έχουν ανεπτυγμένη την κουλτούρα της προσπάθειας και φροντίζουν να χτίσουν το προφίλ του «καλού» μαθητή εκπληρώνοντας προσδοκίες και επιθυμίες όχι μόνο των γονιών τους αλλά και της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές καταβάλλουν προσπάθεια για την επίτευξη σημαντικών στόχων. Υπάρχει κίνητρο στους μαθητές για προβάδισμα αλλά και το άγχος της αποτυχίας που συναρτάται από την έμφαση που δίνεται από το περιβάλλον τους για τη σχολική τους συμπεριφορά. Πολλές φορές οι μαθητές διακατέχονταν από την επιθυμία της συμμετοχής ανεξάρτητα από το αν απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις που τους απευθύνονταν, έχοντας την πίστη ότι έτσι χτίζουν και προστατεύουν την ταυτότητα ενός «καλού» μαθητή. Ενός μαθητή, ο οποίος θα αποκτήσει την εύνοια του δασκάλου του - ο οποίος θα τοποθετηθεί θετικά απέναντί του - ενός μαθητή που ακολουθεί τους κανόνες, πειθαρχεί σε αυτούς και συνετίζει όσους προσπαθούν να τους ακυρώσουν. Για τους μαθητές ίσως η σχολική επιτυχία να κατοχυρώνει θέσεις κύρους με συνέπεια να θέτουν στόχους υψηλής επίδοσης και καλής συμπεριφοράς-διαγωγής. Συνοψίζοντας οι μαθητές φροντίζουν για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, σηκώνουν χέρι, απαντούν στις ερωτήσεις, ολοκληρώνουν εργασίες με υπευθυνότητα, ακολουθούν κανόνες, έχουν ανεπτυγμένες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για σύναψη, διατήρηση σχέσεων και συνύπαρξης στην ομάδα και ανταποκρίνονται εν τέλει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στα ζητούμενα που τίθενται από το αναλυτικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτικό. Οι προτεραιότητες των γονιών τους για υψηλές αποδόσεις και καλή συμπεριφορά φαίνεται να υιοθετείται από τα παιδιά τα οποία ταυτίζονται με τους κανόνες που υπαγορεύονται απ' αυτούς. Η υιοθέτηση των αξιών των γονιών εκφράζεται και στις λεκτικές αναφορές

των παιδιών και στην ανάγκη τους να διασφαλίσουν θετική ανατροφοδότηση και επιβράβευση από την εκπαιδευτικό.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι γονείς της παρατηρούμενης ομάδας των μαθητών, φαίνεται να εμπιστεύονται το σχολείο και «στέκονται» με εμπιστοσύνη και σεβασμό απέναντι σε αυτό. Αντιλαμβάνονται το σχολείο ως έναν πόλο αποκλειστικά υπεύθυνο για την μεταβίβαση των γνώσεων και γενικότερα για την αγωγή των παιδιών τους. Θέτουν υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες, η σχολική επιτυχία θεωρείται σημαντική απ' αυτούς και της προσδίδουν μεγάλη αξία. Θεωρούν πολύ σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης του παιδιού τους το να διδάχτει καλούς τρόπους, σεβασμό στους μεγαλύτερους και υπακοή στο δάσκαλο. Η πρόοδος στο σχολείο και η μόρφωση θεωρείται από τους γονείς ως ένας τρόπος κοινωνικής ανόδου και καταξίωσης και καλύτερης ποιότητας ζωής. Η μόρφωση αποτελεί μέσο ανεύρεσης δουλειάς, διαγράφει ευοίωνες προοπτικές για το μέλλον και κατά συνέπεια «υπόσχεται» βελτίωση των όρων ζωής. Φαίνεται να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μοχλό κοινωνικής επιτυχίας και έχουν συνείδηση της σημασίας των σπουδών και της σχολικής επιτυχίας για την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος. Οι γονείς πιστεύουν ότι η καλή σχολική επίδοση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατοπινή εργασιακή εξασφάλιση και ευημερία των παιδιών τους οι οποίες διασφαλίζουν και καταξιωμένη κοινωνική θέση και προφυλάσσουν από κακοτυχίες της δικής τους μοίρας (ανέχεια, μεταναστεύσεις).

Ειδικότερα, οι γονείς αξιώνουν από τα παιδιά τους εκτός από καλές επιδόσεις, να είναι ευγενικοί, κοινωνικοί, να μην εμπλέκονται σε καυγάδες, να μην κάνουν αταξίες, να μην προκαλούν προβλήματα, να σέβονται την εκπαιδευτικό και να πειθαρχούν. Στην πραγματοποιηθείσα έρευνα φαίνεται να μην διαπιστώνονται διαφορές στις προσδοκίες των γονιών και στις επιδόσεις των παιδιών τους. Οι υψηλές προσδοκίες των

γονιών για καλή σχολική πορεία των παιδιών τους φαίνεται πως έχει μεταβιβαστεί - όπως προαναφέρθηκε - και στα παιδιά τους τα οποία θέτουν υψηλούς στόχους. Οι αξίες και οι προσδοκίες των γονιών καθρεφτίζονται στις μαθησιακές και κοινωνικές συμπεριφορές των παιδιών. Τα παιδιά-μαθητές ενσωματώνοντας τις αξίες της οικογένειας και τους προσανατολισμούς της δομούν την ταυτότητά τους. Όλο το απόθεμα που «κουβαλούν» από την οικογένεια αποκτά ιδιαίτερη σημασία και βάρος αποτελώντας οδηγό συμπεριφορών. Τα παιδιά «γίνονται πολύτιμα» γιατί στο πρόσωπό τους υπάρχει η ελπίδα της πραγμάτωσης ίσως των προσδοκιών των γονιών. Η σχολική επιτυχία των παιδιών μπορεί να βιώνεται ως προσωπική επιτυχία των ίδιων των γονιών τους ενισχύοντας έτσι και το αίσθημα της αποτελεσματικότητάς τους.

Οι αξίες και οι απόψεις της οικογένειας διαχέονται με διάφορους τρόπους στα παιδιά. Οι προσφιλέστεροι τρόποι φαίνεται να είναι η ποσότητα των αναφορών μέσα από ένα λόγο καθοδηγητικό και συμβουλευτικό για το τι πρέπει να κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο έτσι ώστε να διασφαλίσουν το εισιτήριο εισόδου για το Πανεπιστήμιο και κατά συνέπεια την εξασφάλιση μιας ζωής άνετης και εύκολης.

Εν κατακλείδι, οι γονείς των μαθητών, πιστεύουν ότι η σχολική επιτυχία υπόσχεται καλύτερο επίπεδο διαβίωσης και ενισχύει τις ελπίδες και την αισιοδοξία για καλύτερο μέλλον των παιδιών τους. Οι γονείς έχουν την πίστη ότι η καλή σχολική διαδρομή θα οδηγήσει στη λήψη πτυχίου, το οποίο θα προστατέψει από την επιστροφή στη χώρα προέλευσή τους και γενικότερα η μαθησιακή πορεία του μαθητή - με ό,τι αυτή εμπεριέχει (επίδοση, κοινωνική συμπεριφορά) - καθορίζει την όλη μετέπειτα πορεία στη ζωή. Η ιδέα ότι ελέγχουν τη σχολική συμπεριφορά των παιδιών τους περιορίζει τις ανησυχίες και τις αγωνίες τους. Οι γονείς φαίνεται να έχουν την πίστη, ότι η λήψη ενός πτυχίου ακόμη και αν δεν αξιοποιηθεί, καθιστά τους ανθρώπους ικανούς για σύναψη

σχέσεων, αξιολογήστε τους, με κύρος, ευπροσάρμοστους, και υπόσχεται μια ζωή λιγότερο ταλαιπωρημένη και δύσκολη.

Πέρα τελικά από παράγοντες όπως το επίπεδο μόρφωσης των γονιών, η κοινωνική θέση, η οικονομική κατάσταση, υπάρχουν άλλες παράμετροι που κατευθύνουν οικογενειακούς «σχεδιασμούς» και όνειρα για επιτυχίες και ενδυναμώνουν τα κίνητρα των παιδιών έτσι ώστε να αποκομίσουν τα μέγιστα από το σχολείο. Οι παράμετροι αυτοί μπορεί να συνδέονται με φιλοδοξίες των γονιών, με τις αξίες τους και τη συνειδητοποίηση των ανικανοποίητων αναγκών τους. Πέρα ωστόσο από αυτούς τους παράγοντες σημαντική θέση κατέχει το νόημα που αποδίδουν οι μαθητές στις επιταγές της οικογένειας, στις δράσεις τους τα οποία εν τέλει τους «καθοδηγούν». Το νόημα προκύπτει ως παράγωγο των σχέσεων και βρίσκεται σε αέναη διαδικασία διαπραγμάτευσης.

Κλείνοντας θα ήθελα να επισημάνω ότι από τη διεξαγωγή της έρευνας αναδύθηκαν ερωτήματα τα οποία ίσως υπαγορεύουν μελλοντικές έρευνες.

Έρευνα μεγαλύτερης έκτασης θα μπορούσε να διερευνά τους λόγους για τους οποίους η επίδοση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών - με όλες τις παραπάνω προδιαγραφές- σημειώνει κάμψη στη μεταγενέστερη σχολική διαδρομή τους.

Θα είχε ενδιαφέρον επίσης, να μελετηθεί αν τα αναλυτικά προγράμματα και το αυστηρό γνωσιοκεντρικό μοντέλο των άλλων βαθμίδων εκπαίδευσης το οποίο δεν επιτρέπει ελαστικότητα και ευλυγισία αποτελούν παράγοντες χαμηλών επιδόσεων των μαθητών.

Αντί επιλόγου

Κλείνοντας παραθέτω ένα απόσπασμα από το Wittgenstein, έχοντας την αίσθηση ότι ανταποκρίνεται στην προσπάθειά μου να «κατανοήσω...».

«Λέμε για κάποιους ανθρώπους ότι μας είναι διαφανείς. Ωστόσο είναι σημαντικό, όσον αφορά αυτή την παρατήρηση, ότι ένας άνθρωπος μπορεί να είναι ολότελα αινιγματικός για έναν άλλο... Δεν κατανοούμε τους ανθρώπους. (Και όχι επειδή δεν γνωρίζουμε τι λένε μέσα τους). Δεν μπορούμε να συντονίσουμε το βήμα μας με το δικό τους».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BANKS Olive, 1987 *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- BRUNER Jerome, 1997 *Πράξεις Νοήματος*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- CHARLOT Bernard, 1992 *Το σχολείο αλλάζει*, Προτάσεις, Αθήνα.
- CHARLOT Bernard, 1999 *Η σχέση με τη γνώση*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- CUMMINS Jim, 2002 *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Σκούρτου, Ε., (επιμ.), Αργύρη Σ., (μετάφρ), Gutenberg, Αθήνα.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ Δημήτρης, 2002 *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση* Gutenberg, Αθήνα.
- ΓΕΩΡΓΙΟΥ Στέλιος, 2000 *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ΔΕΔΟΥΛΗ Μαρίνα, 2002 «Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής εκπαιδευτικής του θεωρίας, μέσω βιοματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας», στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο σ.421-429.
- ΔΕΠΠΣ, Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αριθμός Φύλλου 1376/18 Οκτωβρίου 2001.
- FISCHER Lorenzo, 2003 *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- ΙΩΣΗΦΙΔΗΣ Θεόδωρος, 2006 «Ποιοτική κοινωνική έρευνα και κριτικός ρεαλισμός», στο: Ιωσηφίδης, Θ.,- Σπυριδάκης, Μ., (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*: Αθήνα: Κριτική, σ.21-32.
- JAMES Allison, 2001 «Το παιχνίδι ως διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της παιδικής ηλικίας. Παίζοντας και μαθαίνοντας», στο: Αυγητίδου, Σ.,(επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός, Γιώργος, σ.55-112

ΚΩΤΣΑΚΗΣ Δημήτρης, 2010 «Η αναστοχαστική πράξη», στο: Κωτσάκης Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*, Αθήνα: Νήσος, σ. 139-204.

ΛΕΟΝΤΑΡΗ Αγγελική, 1996 *Αυτοαντίληψη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΜΑΚΡΗ-ΜΠΟΤΣΑΡΗ Εύη, 2001 *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΜΟΝΛΑΡ Alex, LINDQUIST Barbara, 1999 *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο Οικοσυστημική προσέγγιση*, Καλαντζή-Αζίζι Α. (επιμ.), Γαλανάκη Ε., Γκαρή Κ., Παπαστυλιανού, Ντ., Σοφινίδου Ε., (συνεργάτες), Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

ΜΠΙΜΠΟΥ-ΝΑΚΟΥ Ιωάννα, 2010 «Ψυχολογία και σχολείο», στο Κωτσάκης Δ., Μουρελή, Ε., Μπίμπου, Ι., Μπουτουλούση, *Αναστοχαστική Πράξη. Ο αποκλεισμός στο σχολείο*, Αθήνα: Νήσος, σ.307-368.

ΡΙΑΓΕΤ Zan, 2001 *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού. Μελέτες για τη λογική του παιδιού*, Σαμαρτζή Σ., (επιμ.), Αβαριτσιώτη,(μετάφρ), Καστανιώτη, Αθήνα.

ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ιωάννης, 1998 *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα.

ΣΑΚΚΑΣ Βασίλης, 2002 *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*, Ατραπός, Αθήνα.

ΣΑΡΙΔΟΥ Χρυσάνθη, 2002 «Η αυλή του σχολείου στο διάλειμμα: Πεδίο παρατήρησης της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού», στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο σ.215-225.

ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ Χαρούλα, 2005 *Εθνομαθηματικά . Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*, Ατραπός, Αθήνα.

ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ Λεωνίδας, 2002α *Ανθρωπολογία στην εκπαίδευση. Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ Λεωνίδας, 2002β «Ανθρωπολογική έρευνα και μορφές παρατήρησης», στο: ΜΠΑΓΑΚΗΣ, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 207-213.

ΤΑΝΤΑΡΟΣ Σπύρος, 2002 «Ο εκπαιδευτικός ως θεραπευτής; Η περίπτωση χ», στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο σ.343-365.

ΤΖΑΝΗ Μαρία, 1983 *Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Ιδίας, Αθήνα.

ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ Μαρία, ΜΠΑΡΜΠΙΑΣ Γιώργος, 2004 «Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο», στο: Τζουριάδου, Μ., (επιμ), *Δυσκολίες μάθησης στην προσχολική ηλικία*, ΕΠΕΑΕΚ 1.1.3αΘεσσαλονίκη, σ.271-280.

VYGOTSKY Lev Semyonovitch, 1997 *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.), Μπίμπου Ά., Βοσνιάδου, Σ., (μετάφρ.), Gutenberg, Αθήνα.

WATZLAWICK Paul, 1981 «*Επικοινωνία*», στο: Bateson, Birdwhistell, Goffman, Jackson, Hall, Scheflen, Sigman, Watzlawick, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.209-223.

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Άννα, 1985 *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα.