

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΝΗΠΙΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ»**

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ:
ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ:
ΛΑΜΝΙΑΣ ΚΩΣΤΑΣ
ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ Χ.

2002

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
Πρόλογος	3
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
A. ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	
A.1.Εισαγωγή	4
A.2.Κοινωνική προέλευση και σχολική αποτυχία	6
B. ΕΙΔΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
B.1.Το εννοιολογικό σύστημα του Bernstein	12
B.2. Αναφορά σε σχετικές ερευνητικές μελέτες	17
Γ. Προς μια αντιμετώπιση των κοινωνικά προσδιορισμένων γλωσσικών-επικοινωνιακών ικανοτήτων και της εξ αυτών σχολικής αποτυχίας.	20
Γ.1.Γλώσσα-Επικοινωνία και Εκπαίδευση	21
Γ.2.Θεματοποίηση των ενδεδειγμένων εκπαιδευτικών πρακτικών	24
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
A.Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
A.1.Σκοπός της έρευνας	28
A.2.Υποθέσεις της έρευνας	29
B.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
B.1. Δείγμα της έρευνας	31
B.1.1Δειγματοληπτική διαδικασία	31
B.1.2Φυσιογνωμία του δείγματος	32
B.2. Μέθοδοι εργασίας	
B.2.1Ερευνητικά εργαλεία	33
B.2.2Διαδικασία της έρευνας	36
Γ.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	
Γ.1. Ευρήματα μέσω μαγνητοφώνησης	38
Γ.1.1.Επίπεδο συντακτικής ανάλυσης γλωσσικών δειγμάτων	39
Γ.1.2.Επίπεδο σημασιολογικής ανάλυσης γλωσσικών δειγμάτων	44
Γ.1.3.Συμπέρασμα	49
Γ.2.Ευρήματα μέσω ερωτηματολογίου	50
Γ.1.2.Συμπέρασμα	56
Δ.ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	57
ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
Παράρτημα I- Η ιστορία που χρησιμοποιήθηκε από την έρευνα	60
Παράρτημα II-Το ερωτηματολόγιο	61
Παράρτημα III-Οι απομαγνητογωνημένες αναδιηγήσεις των παιδιών	66
Βιβλιογραφία	86

Ευχαριστίες

Όποιος έχει ασχοληθεί με την έρευνα και την συγγραφή ιδιαίτερα σε προπτυχιακό επίπεδο, γνωρίζει πολύ καλά πως χωρίς την καθοδήγηση εμπειρότερων ερευνητών αλλά και όχι μόνο δεν μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αν τούτη η εργασία λοιπόν έφτασε στο τέλος της το χρωστάει ως ένα μεγάλο βαθμό στην βοήθεια τους, γι' αυτό και στο σημείο αυτό θα ήθελα να τους ευχαριστήσω μ' όλη μου την καρδιά.

Πρώτα-πρώτα εκφράζω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου κ.Λάμνια Κώστα, επίκουρο καθηγητή της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο οποίος δέχτηκε να είναι επιβλέπων καθηγητής της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας δίνοντας μου έτσι την ευκαιρία να πραγματοποιήσω μια διπλωματική εργασία στο επιστημονικό εκείνο πεδίο των προπτυχιακών μου σπουδών που με ενδιέφερε περισσότερο.

Ευχαριστώ ακόμη τον κ.Καμαριανό Ιωάννη που δέχτηκε να είναι ο δεύτερος βαθμολογητής της μελέτης μου, υποστήριζοντας έτσι την προσπάθειά μου.

Δίπλα στους καθηγητές μου θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κ.Ντακούμη Βασίλειο, υποψήφιο διδάκτορα της Κοινωνιολογίας, η βοήθεια του οποίου ιδιαίτερα κατά το στάδιο του σχεδιασμού της έρευνας ήταν πραγματικά πολύτιμη.

Ξεχωριστές ευχαριστίες οφείλω στην κ.α.Λαρυγγάκη Μαρία, νηπιαγωγό, η οποία με βάση την αξιόλογη δουλειά που έχει σημειώσει στον τομέα των δραστηριοτήτων αναδιηγήσεων, μας προσέφερε πραγματικά σημαντική βοήθεια ως προς την επιλογή της κατάλληλης ιστορίας που θα χρησίμευε ως ερευνητικό εργαλείο αυτής της έρευνας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τις νηπιαγωγούς των νηπιαγωγείων 11°,17°,20°,19°,28°,31° δήμου Βόλου,1° Αγριάς Βόλου,1° Διμηνίου Βόλου και 10° Νέας Ιωνίας, που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην εν λόγω ερευνητική προσπάθεια και έκαναν, ό,τι μπορούσαν για την ομαλή διεξαγωγή της.

Τέλος, θα ήθελα πάνω από όλα να ευχαριστήσω τα νήπια που αποτέλέσαν το δείγμα της έρευνας και των οποίων η θετική ανταπόκριση, δεδομένης της ηλικίας τους, ήταν κάτι που πραγματικά με συγκίνησε πολύ.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η θεωρητική και ερευνητική μας μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας και αφορά στη διερεύνηση των κοινωνικά προσδιορισμένων ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες είναι υπόλογες για την άνιση τοποθέτηση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση για την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Έτσι στο πρώτο μέρος αυτής της εργασίας, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της ερευνητικής μας μελέτης, αφού με την μορφή εισαγωγής γίνει λόγος για το παιδαγωγικό επιστημονικό εννοιολογικό σύστημα στο πλαίσιο του οποίου επιχειρείται η ανάλυση μας και εν συνεχεία παρατεθεί μια επισκόπηση ερευνών που επισημαίνουν, ότι η σχολική αποτυχία έχει κοινωνικά ερείσματα, γεγονός που αποτελεί και την αφετερία της συλλογιστικής αυτής της μελέτης, αναπτύσσεται τέλος το εννοιολογικό σύστημα του Bernstein, στα πλαίσια του οποίου βασίζεται η ερευνητική μας προσπάθεια. Τέλος στην τελευταία ενότητα του πρώτου μέρους επιχειρείται η θεματοποίηση των όποιων προτάσεων γύρω από το διδακτικό εκείνο περιβάλλον και τις εκπαιδευτικές εκείνες πρακτικές, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανατροπή αυτής της άνισης τοποθέτησης των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας των κοινωνικά προσδιορισμένων ικανοτήτων τους.

Στο δεύτερο μέρος αυτής εργασίας παρουσιάζεται αρκετά αναλυτικά τόσο ο σχεδιασμός της ερευνητικής μας μελέτης, όσο και τα δεδομένα που προέκυψαν επιτρέποντας μας να συνάγουμε αξιόλογα συμπεράσματα, τα οποία συνδέονται τέλος με όσα αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος.

Τέλος, στην εργασία μας συμπεριελάβαμε με την μορφή παραρτήματος την ιστορία που χρησιμοποιήσαμε, το ερωτηματολόγιο καθώς και τις απομαγνητοφωνημένες αναδιηγήσεις των παιδιών, οι οποίες αξίζει πραγματικά να μελετηθούν και ανεξάρτητα από τα σημεία στα οποία σταθήκαμε εμείς, καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α.ΓΕΝΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Α.1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα μελέτη αναπτύσσεται στα πλαίσια του ανασυγκροτημένου παιδαγωγικού επιστημονικού εννοιολογικού συστήματος της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπου Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία συναντώνται με αποτέλεσμα η παιδαγωγική πραγματικότητα να εξετάζεται και να διερευνάται ταυτόχρονα με την κοινωνική πραγματικότητα.. Συγκεκριμένα η Κριτική Παιδαγωγική αξιοποιεί το εννοιολογικό σύστημα της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής όμως ενσωματώνοντας στον προβληματισμό της και την Κοινωνιολογία επιχειρεί συνθετότερες αναλύσεις.¹

Πραγματικά η Κριτική Παιδαγωγική αξιοποιεί την στροφή της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής προς την ερμηνεία των επιμέρους δράσεων του υποκειμένου στην πορεία σύστασης της όποιας παιδαγωγικής πραγματικότητας και την ανάδειξη της σημασίας των επιρροών, που ασκεί το συνολικό πλαίσιο λειτουργίας στην διαμόρφωση της όποιας τελικής συμπεριφοράς του μαθητή², όμως με την ενσωμάτωση της κοινωνιολογίας τελικά όλα τα παραπάνω θεματοποιούνται, με αποτέλεσμα οι παραπάνω προβληματισμοί να συγκεκριμενοποιούν και την συμπληρωματική λειτουργία-επίδραση κοινωνικών παραγόντων στην σχολική αποτυχία των μαθητών. Ο ρόλος του πολιτιστικού κεφαλαίου, του επεξεργασμένου ή περιορισμένου κώδικα επικοινωνίας και των ταξικής προέλευσης μορφών εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου, των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους(οι έννοιες θα αναλυθούν παρακάτω) αποτελούν αποφασιστικούς παράγοντες για την σχολική επιτυχία των μαθητών.³

Ύστερα απ'αυτά θα μπορούσαμε επομένως να πούμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική έχοντας ως βασικό θεωρητικό της υπόβαθρο την Κριτική Κοινωνική Θεωρία δημιουργεί προϋποθέσεις είτε μιας περαιτέρω διερεύνησης του προβληματισμού της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής, η οποία πραγματοποιείται κυρίως με την αξιοποίηση της

¹ Λάμνιας, Κ. (1997). «Η αξιολόγηση του μαθητή: Ανάδειξη διαφοροποιημένων σημασιοδοτήσεων της έννοιας», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.χ.26,σελ.19

² Λάμνιας,Κ. (1997).ο.π.σελ.15

³ Λάμνιας, Κ.(1997).ο.π.σελ25

παραδοσιακής Κοινωνιολογίας είτε ακόμη και συνθετότερων αναλύσεων όπως π.χ. η κοινωνιολογική ανάλυση της σχολικής γνώσης.

Οι συνθετότερες αναλύσεις συνάγονται στην διερεύνηση του διεπιστημονικού πεδίου αξιοποιώντας αρχές ποικίλων επιστημονικών πεδίων δημιουργώντας έτσι διεπιστημονικά πλέγματα. Για παραδειγμα η κοινωνιολογία της της σχολικής γνώσης συναντάται με την επιστημολογία και θεματοποιεί την βασική διάκριση μεταξύ καθημερινής και σχολικής γνώσης.⁴ Τελικά θα λέγαμε ότι στο εννοιολογικό σύστημα της Κριτικής Παιδαγωγικής υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αναλύσεων, οι οποίες έχουν σαν βάση την αναγνώριση, ότι το παιδαγωγικό φαινόμενο σε οποιαδήποτε πτυχή του δεν μπορεί και δεν πρέπει να μελετηθεί απομονωμένο από την εξελισσόμενη πραγματικότητα.

Από την ίδια βάση και την ίδια παραδοχή ξεκινά και η παρούσα μελέτη, η οποία ξεκινώντας από την επιθυμία διερεύνησης της σχολικής αποτυχίας δεν θα περιοριστεί για τη μελέτη αυτής στα όρια του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά θα επιχειρήσει το άνοιγμα στο κοινωνικό πλαίσιο και στις ιδιαίτερες πτυχές του που το επηρεάζουν. Το εν λόγω άνοιγμα στο κοινωνικό πλαίσιο, για το οποίο γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία, συνίσταται στην μελέτη της κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, για την οποία κάνει λόγο ο Marx, η οποία αποτελεί έκφραση των ταξικών σχέσεων και προεκτείνεται σύμφωνα με τον Bernstein σε κοινωνική διαίρεση σε επίπεδο λόγου και λογικής προκαλώντας έτσι σαφείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση.⁵

Ξεκινώντας από αυτή τη παραδοχή και κάνοντας λόγο για περιορισμένο και επεξεργασμένο κώδικα, για επιλεκτικό προσανατολισμό σε συγκεκριμένα και αφηρημένα νοήματα (οι έννοιες θα αναλυθούν εκτενώς παρακάτω) ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, θεματοποιεί ο Bernstein αυτό που λέγεται ικανότητα του μαθητή και έτσι προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο εξήγησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ερευνητική μας προσπάθεια αξιοποιώντας το παραπάνω άνοιγμα στο κοινωνικό πλαίσιο που επιχειρήσε ο Bernstein και το θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε βασιζόμενος σ' αυτό και το οποίο θα παρατεθεί παρακάτω αποσκοπεί με την σειρά της στο να εξετάσει τις όψεις εκείνες της ικανότητας του μαθητή, εν προκειμένω των

⁴ Λάμνιας, Κ. (1997). ο.π. σελ. 20

⁵ Λάμνιας, Κ. (2000). «Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», Μέντορας, τ.χ2, σελ. 38.

νηπίων, που είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και να τις συνδέσει με μια εν δυνάμει προδιαγεγραμμένη ανεπιτυχή πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

A.2.ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΤΥΧΙΑ

Ο προβληματισμός της παρούσας εργασίας ξεκινά από τον τρόπο, με τον οποίο σχετίζονται η κοινωνική προέλευση ενός μαθητή με την πορεία του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με στόχο λοιπόν την διερεύνηση του τρόπου, με τον οποίο σχετίζονται αιτιακά η σχολική επίδοση ενός μαθητή με την κοινωνική του προέλευση, σκιαγραφούμε παρακάτω το πλέγμα εκείνο των συνθηκών, που επικρατεί στις οικογένειες με ανώτερη και κατώτερη κοινωνική προέλευση και οι οποίες ευθύνονται για την επιτυχή ή ανεπιτυχή πορεία του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αρχικά θα αναφερθούμε στις οικονομικές συνθήκες. Το οικονομικό στοιχείο υπεισέρχεται έντονα στη ζωή των ατόμων και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο και τις συνθήκες, μέσα στις οποίες αναπτύσσονται τα παιδιά. Οι επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, στις περιπτώσεις δηλαδή της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης ευμάρειας. Η πρώτη περίπτωση επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, η δεύτερη αντίθετα παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους.⁶ Πραγματικά η σχέση ανάμεσα στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή και στην επίδοση του στο σχολείο έχει αποδειχτεί και ερευνητικά. Ενδεικτικά αναφέρουμε μία έρευνα που έγινε στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος «Φτώχεια στην Ελλάδα» που διεκπεραίωσε το ΕΚΚΕ με αντικείμενο μελέτης τις επενδυτικές πρακτικές των οικογενειών στην εκπαίδευση ανάλογα με την κοινωνική τους τάξη. Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει, ότι οι μη φτωχοί ξοδεύουν 5 φορές περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση των παιδιών τους απ' ότι οι φτωχοί. Το γεγονός αυτό παρέχει συγκριτικά πλεονεκτήματα στα παιδιά των μη φτωχών γιατί ακόμη και υπό συνθήκες πλήρους δωρεάν παιδείας οι οικογενειακές δαπάνες για

⁶ Λαμπίρη-Δημάκη,Ι.(1983). Ηελληνική κοινωνία στην φοιτητική συνείδηση.Αθήνα

εκπαίδευση αναπληρούν στην πράξη κάποιες ασυνέπειες και αδυναμίες κυρίως ποιοτικής φύσεως του εκπαιδευτικού συστήματος⁷.

Δίπλα στις διαφορετικές οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στις οικογένειες ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, αξίζει να αναφέρουμε και τις διαφορετικές πολιτιστικές συνθήκες. Ο παράγοντας αυτός έχει τονιστεί πραγματικά με ιδιαίτερη έμφαση από όλους τους μελετητές. Εδώ εντάσσονται οι αξιολογικές και κοινωνικές αντιλήψεις, το θρήσκευμα, οι παραδόσεις, τα ήθη, έθιμα, η σχολική και κοινωνική μόρφωση των γονέων, η καλλιέργεια των ξένων γλωσσών, της μουσικής και της τέχνης η συχνότητα με την οποία η οικογένεια επισκέπτεται το θέατρο ή τον κινηματογράφο, η ποιότητα των έργων που προτιμά, η επαφή με το βιβλίο, η γλωσσική καλλιέργεια κ.λ.π⁸. Μπορούμε να πούμε τελικά ότι όλα τα παραπάνω στοιχειοθετούν ένα μορφωσιογόνο ή μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, το οποίο κατά κανόνα διατίθεται σε οικογένειες ανώτερων και κατώτερων στρωμάτων αντίστοιχα⁹. Εδώ κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούμε στα ευρήματα μιας σχετικής έρευνας, που πραγματοποίησε η Μ. Τζανή, η οποία είχε στόχο να διερευνήσει κατά πόσο διάφορες «δυνατότητες» που προσφέρει στον μαθητή το οικογενειακό του περιβάλλον μπορούν να λειτουργήσουν σαν πολιτιστικά κίνητρα, που τροφοδοτούν το ενδιαφέρον του για μάθηση και τελικά συμβάλλουν στην επίδοση του στο σχολείο. Οι λεγόμενες «δυνατότητες», που απολαμβάνει ή όχι ένα παιδί από το οικογενειακό του περιβάλλον κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) Νηπιαγωγείο β) Ξένες γλώσσες γ) Διδασκαλία μουσικού οργάνου δ) Ύπαρξη οικογενειακής βιβλιοθήκης ε) Διακοπές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και οι πέντε από τις παραπάνω κατηγορίες «δυνατοτήτων» συναντώνται συχνότερα στους «άριστους» και προερχόμενους από ανώτερα κοινωνικά στρώματα μαθητές ενώ απουσία τους συναντάται κυρίως ανάμεσα στους «κακούς» και προερχόμενους από κατώτερα κοινωνικά στρώματα μαθητές.¹⁰

Οι παραπάνω προσφερόμενες «δυνατότητες» λειτουργούν τελικά ως πολιτιστικά κίνητρα για τα παιδιά τα οποία αποτελούν καθοριστική επίδραση στην

⁷ Χρυσάκης, Μ.(1989). «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες». Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών.Εκδόσεις Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών.σελ.97-109.

⁸ Ruckriem,G.(1977). Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in W.Klafki(Hrsg), Funk Kolleg Erziehungswissenschaft, B.d.1,7.Aufl.Weinheim

⁹ Πυργιωτάκης, Ι.(1989). Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες.Αθήνα: Γρηγόρης.

¹⁰ Τζανή, Μ.(1983). Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας. Αθήνα:Μαυρομάτης &Σια ΕΠΕ.σ.σ.75-90

σχολική τους επίδοση. Ωστόσο σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να σταθούμε στο ζήτημα της σημασίας παροχής κινήτρων αλλά και αξιολογικών προσανατολισμών από τους γονείς προς τα παιδιά και φυσικά στη συσχέτιση αυτής με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον πιο άμεσα.

Το κίνητρο επιτυχίας και οι αξιολογικοί προσανατολισμοί συνιστούν τα στοιχεία εκείνα που παροτρύνουν το άτομο να κινητοποιήσει τις ικανότητές του και να τις αξιοποιήσει για την κοινωνική του ανέλιξη και επιτυχία¹¹ και ως προς αυτά έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που μαρτυρούν την συσχέτισή τους με την κοινωνικοπολιτιστική προέλευση.

Ως προς τους αξιολογικούς προσανατολισμούς θα αναφέρουμε την έρευνα του αμερικανού B.C. Rosen, στην οποία συμμετείχαν 30 παιδιά από κάθε κοινωνική τάξη και από τα οποία ζητήθηκε να τοποθετηθούν στις εξής θέσεις:

Θέση 1^η: Η πρόοδος κάθε ανθρώπου προκαθορίζεται από την τύχη και δεν μεταβάλλεται από την προσωπική του προσπάθεια.

Θέση 2^η: Ο προγραμματισμός κάνει τους ανθρώπους δυστυχημένους, αφού τα σχέδια δεν πραγματοποιούνται ποτέ.

Θέση 3^η: Για τίποτα στον κόσμο δεν αξίζει να απομακρυνθεί κανείς από τους δικούς του.

Όπως είναι εύκολα κατανοητό, η θετική τοποθέτηση του μαθητή θα αποτελούσε ένδειξη έλλειψης πίστης στην προσπάθεια και στοχοθεσία, ενώ αντίθετα η αρνητική τοποθέτηση θα αποτελούσε ένδειξη πίστης στην προσωπική ικανότητα και στην επιτυχία των προσωπικών επιδιώξεων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στις ανώτερες τάξεις τα ποσοστά των μαθητών με χαμηλό προσανατολισμό είναι 23%, ενώ στην κατώτερη ανέρχεται στο 83%. Τα άτομα με υψηλό προσανατολισμό είναι 77% στις ανώτερες και μόνο 17% στην κατώτερη. Γενικά, όσο προχωρούμε από τα ανώτερα προς τα κατώτερα στρώματα μειώνεται προοδευτικά το ποσοστό των ατόμων με «υψηλό» και αυξάνει αντίστροφα το ποσοστό των ατόμων με «χαμηλό» προσανατολισμό¹². Αυτό ενισχύει την υπόθεση, ότι τα άτομα με χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση διακρίνονται κατά κανόνα από παθητικότητα, δεν πιστεύουν στην αξία της προσωπικής προσπάθειας και δεν αποδίδουν σημασία στον προγραμματισμό του μέλλοντος. Ένας

¹¹ Πυργιωτάκης, Ι.(1989).ο.π.σελ.123

¹² Rosen,B.C.(1956). The Achievement syndrome, A psychocultural dimension of social stratification, Amer.Sociology.Review,vol.21,No2,σελ.204

τέτοιος προσανατολισμός δεν παρέχει εσωτερική παρόρμηση για δράση και δεν ευνοεί την κοινωνική άνοδο των ατόμων.¹³

Για την σημασία των κινήτρων κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στο πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξε η Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαμάτι αξιολογώντας τα αποτελέσματα αντισταθμιστικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε παιδιά μαύρων οικογενειών. Διαπιστώθηκε λοιπόν, ότι το βασικό πρόβλημα των παιδιών αυτών δεν ήταν η έλλειψη γνωστικής ικανότητας αλλά η αδιαφορία τους για την σχολική εργασία και πιο συγκεκριμένα η απουσία κινήτρων για σχολική επιτυχία. Τα έγχρωμα παιδιά εμφανίζονται να μην αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της καλής σχολικής επίδοσης και ως εκ τούτου δεν έχουν καθόλου κίνητρα να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι μαθητές¹⁴.

Τα κίνητρα επιτυχίας του μαθητή, τα οποία δεν είναι άλλο από τους στόχους που ο ίδιος θέτει για το μέλλον συνδέονται άμεσα με τις προσδοκίες των γονέων, για τις οποίες κάνει λόγο ο Hopper και οι οποίες φαίνεται τελικά να αποτελούν άλλον έναν παράγοντα, που συνδέεται με την σχολική επίδοση. Ο Hopper θεωρεί, ότι στα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες δημιουργούνται και διαφοροποιημένες προσδοκίες για την πιθανότητα κατάληψης μιας θέσης κύρους.¹⁵ Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα κληρονομούν από το περιβάλλον τους τις χαμηλές προσδοκίες για την πιθανότητα κατάληψης μιας θέσης κύρους, οι οποίες μεταφράζονται σε μια παθητική στάση, σε μια αδιαφορία για την πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα

Ύστερα απ' όλα αυτά, την εικόνα των συνθηκών που επικρατούν στα οικογενειακά περιβάλλοντα ανάλογα με την κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκουν, θα ολοκλήρωνε η συγκεκριμενοποίηση των γονεϊκών εκείνων πρακτικών ανατροφής, που οδηγούν το παιδί σε σχολική επιτυχία ή αποτυχία και που όπως φαίνεται είναι και αυτές ταξικά καθορισμένες.

Μετά από συστηματική μελέτη τις τελευταίες δεκαετίες γύρω από το θέμα αυτό, έχει γίνει γνωστό, ότι οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τα παιδιά τους αυτοπεποίθηση και πρωτοβουλία, αυτονομία και αίσθημα

¹³ Πυργιωτάκης,Ι.(1989).ο.π.σελ.126

¹⁴ Φραγκουγάκη,Α.(1985).Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.Αθήνα:Παπαζήση.σελ.97

¹⁵ Hopper, E.(1971) «A typology for the classification of Educational Systems», στο E.Hopper(επιμελ.) "Readings in the theory of Educational Systems.London:Hutchinson.σελ.298.

ευθύνης, λογική συμπεριφορά, φιλομάθεια και υψηλή βαθμολογία στο σχολείο¹⁶. Οι μητέρες της κατώτερης κοινωνικής τάξης ζητούν από τα παιδιά τους να έχουν τάξη, καθαριότητα και καλή εξωτερική εμφάνιση, να φέρονται με καλούς τρόπους και κυρίως όταν παρευρίσκονται τρίτα πρόσωπα. Μεγάλη σημασία αποδίδουν επίσης στην πειθαρχία, γι' αυτό και επιδιώκουν με κάθε τρόπο να έχουν πειθαρχικά και υπάκουα παιδιά.¹⁷ Όπως έχει αποδειχτεί ερευνητικά, η καθημερινή γονεϊκή συμπεριφορά επηρεάζει την σχολική επίδοση των παιδιών και τελικά οι γονείς των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση διαφέρουν ως προς την καθημερινή τους πρακτική από τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επίδοσή τους.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε τα πορίσματα μιας έρευνας, όπου εξετάστηκε πως συγκεκριμένες κατηγορίες γονεϊκών ενεργειών επηρεάζουν την σχολική επίδοση των παιδιών. Οι γονεϊκές ενέργειες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

- 1.Κάνει διάλογο με το παιδί
- 2.Δείχνει πως έχει ψηλές προσδοκίες
- 3.Επιτρέπει πρωτοβουλία στο παιδί
- 4.Στηρίζει συναισθηματικά
- 5.Αναπτύσσει σχέσεις με το σχολείο
- 6.Διευρύνει τους ορίζοντες και τις επιλογές του
- 7.Στηρίζει οικονομικά και πρακτικά
- 8.Ελέγχει
- 9.Απορίπτει/Ειρωνεύεται
- 10.Περιορίζει τους ορίζοντες, τις επιλογές
- 11.Κριτικάρει/Αμφιβάλλει
- 12.Απειλεί/Τιμωρεί¹⁸

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι γονείς των παιδιών με άριστη επίδοση χρησιμοποιούν ενέργειες που χαρακτηρίζονται κυρίως από τα ακόλουθα: Ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του παιδιού, προσπάθεια διεύρυνσης εναλλακτικών του επιλογών, ενθάρρυνση του διαλόγου μαζί του, εμπλοκή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού μέσω της επαφής με το σχολείο, συναισθηματική στήριξη του

¹⁶ Xochellis,P.(1973). Padagogische Grundbegriffe-Ein Führung in die Padagogik, 4 Aufl Munchen σελ.69.

¹⁷ Rolf.(1972)Sozialization und Auslese durch die Scule.Heidelbeg,σελ.75.

¹⁸ Γεωργίου, Σ.(1996).Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση.τ.χ.23.σελ.137

παιδιού μέσα στην εκπαιδευτική του πορεία και διατήρηση ψηλών προσδοκιών για το μέλλον. Αντίθετα οι γονείς των παιδιών με πολύ χαμηλή σχολική επίδοση όχι μόνο δεν χρησιμοποιούσαν ενέργειες των πιο πάνω κατηγοριών αλλά η συμπεριφορά τους περιείχε στοιχεία κριτικής και αμφιβολίας για τις δυνατότητες των παιδιών, απειλές και τιμωρίες με σκοπό το σωφρονισμό καθώς και μια τάση περιορισμού των επιλογών τους, όσον αφορά το μέλλον. Γενικά, αν χωρίζαμε τις γονεϊκές ενέργειες σε αυταρχικές και συμμετοχικές θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι γονείς των αδύνατων μαθητών χαρακτηρίζονται περισσότερο από τις πρώτες και οι γονείς των πιο ικανών μαθητών χαρακτηρίζονται περισσότερο από τις δεύτερες.¹⁹

Αναλογισμένοι όμως ότι αυταρχικές γονεϊκές ενέργειες ακολουθούν ως επί το πλείστον γονείς χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων ενώ συμμετοχικές οι γονείς των ανώτερων²⁰, επαγωγικά θα μπορούσαμε και πάλι να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως η επιτυχία ή η αποτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα έχει κοινωνικά ερείσματα.

Πριν κλείσουμε την αναφορά μας σε ερευνητικές μελέτες, που έχουν γίνει και που αποδεικνύουν, ότι η σχολική επιτυχία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική προέλευση, θα θέλαμε να παραθέσουμε εν συντομία άλλη μια έρευνα που συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση και της οποίας την αναφορά θεωρούμε χρήσιμη, καθώς πραγματοποιήθηκε και αυτή, όπως και η δική μας ερευνητική μελέτη, η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πρόκειται για μια έρευνα που πραγματοποίησε το Κέντρο Έρευνας για την Ειδική Εκπαίδευση και την Σχολική Προσαρμογή (CRESAS) στη Γαλλία, κατά την δεκαετία του 70 και της οποίας στόχος ήταν η μελέτη των διαδράσεων μεταξύ δασκάλας και μαθητών κατά την διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας και η συσχέτιση τους με το περιβάλλον καταγωγής των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στις γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ δασκάλας και μαθητών ο πυρήνας των μαθητών που συμμετέχει και παρακολουθεί την εξέλιξη του μαθήματος είναι πάντα ο ίδιος. Τα υπόλοιπα παιδιά είναι παθητικά και σπάνια παίρνουν το λόγο. Μερικά από αυτά δείχνουν να βαριούνται, κάνουν φασαρία και δημιουργούν προβλήματα πειθαρχίας ενώ μερικά άλλα απομονώνονται. Συγκεκριμένα τα παιδιά που συμμετέχουν περισσότερο είναι όλα παιδιά στελεχών

¹⁹ Γεωργίου, Σ.(1996).ο.π.σελ.143

ενώ εκείνα που απομονώνονται ή ομαδοποιούνται για να κάνουν φασαρία είναι σχεδόν πάντοτε παιδιά Γάλλων ή ξένων εργατών (Τα παιδιά χωρίστηκαν από την ερευνητική ομάδα σε τρεις κατηγορίες: στην πρώτη ανήκαν παιδιά στελεχών, στη δεύτερη παιδιά μικροιδιοκτητών, τεχνιτών, καταστηματαρχών και τέλος στην τρίτη παιδιά εργατών.)²¹

Μέχρι εδώ έχουμε παρουσιάσει μερικές μόνο από τις πολλές έρευνες που έχουν γίνει και που αποδεικνύουν την σχέση σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής προέλευσης. Παρακάτω θα εστιάσουμε τα ενδιαφέροντα μας σε έναν μόνο από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία και που έχουν σχέση με το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον προέλευσης: την γλώσσα.

Β.ΕΙΔΙΚΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Β.1.ΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΟΥ BERNSTEIN

Στην παρούσα εργασία το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας ερευνάται σε σχέση με τη γλώσσα των κοινωνικών ομάδων αλλά και την σχολική γλώσσα. Πάνω στο θέμα αυτό η πιο αξιόλογη δουλειά είναι του Άγγλου καθηγητή κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης Basil Bernstein, του οποίου το έργο αρχίζει γύρω στα τέλη του 1950 και από το οποίο προκύπτει τελικά μια ολόκληρη ερμηνευτική θεωρία για την γλώσσα και το σχολείο. Μέσα στα πλαίσια αυτής της ερμηνευτικής θεωρίας πραγματοποιείται και η συγκεκριμένη μελέτη γι' αυτό και θα παρατεθεί παρακάτω αρκετά διεξοδικά.

Από το 1958 και μέχρι το 1961 ο Bernstein ορίζει δύο γλώσσες : την «κοινή γλώσσα» που μιλούν τα στρώματα των εργαζομένων και την «επίσημη γλώσσα» που μιλούν τα μεσοστρώματα και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Από το 1962 και ως σήμερα ο Bernstein αντικατέστησε την ορολογία αυτή και χρησιμοποιεί τους όρους «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» γλωσσικός κώδικας. Αν θέλαμε να περιγράψουμε τους δύο κώδικες, για τον «περιορισμένο» θα λέγαμε, ότι αποτελείται από φράσεις σύντομες, γραμματικά και συντακτικά απλές, σχεδόν ανολοκλήρωτες, διακρίνεται για την περιορισμένη και τυποποιημένη χρήση των επιθέτων, επιρρημάτων και κατεξοχήν χρήση οριστικής και προστακτικής έγκλισης, ενώ όσον

²⁰ Πυργιωτάκης,Ι.(1989).ο.π.σελ.76-82.

αφορά την δυνατότητα έκφρασης λογικών συλλογισμών, παρατηρείτε μια ασυνέχεια, δηλώνεται η ίδια διαπίστωση ως αιτιολογία και ως συμπέρασμα και απουσιάζει το ατομικό ύφος. Ο επεξεργασμένος κώδικας αντίθετα διακρίνεται για την ακριβή συντακτική και γραμματική δομή του, για την συχνή χρήση υποτακτικού λόγου, ενώ όσον αφορά την έκφραση λογικών συλλογισμών, διακρίνεται από εισαγωγικούς συλλογισμούς στην κύρια πρόταση, από ιεραρχημένη και περίπλοκη χρήση εννοιών.²² Όμως οι κώδικες δεν είναι απλώς δύο γλωσσικοί κώδικες. Πρόκειται για μια πιο ευρεία και αφηρημένη έννοια.

Οι κώδικες είναι αρχές, σύμφωνα με τις οποίες ρυθμίζεται «τι» πάει με «τι», πως κάθε «τι» εκδηλώνεται και πως διαμορφώνεται το αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο. Τα νοήματα, τα «τι» μπορεί να είναι λέξεις, γνωστικά αντικείμενα, υλικά αντικείμενα, έννοιες, άνθρωποι και ομάδες με διάφορα κοινωνικά χαρακτηριστικά (τάξη, φύλο, εθνότητα, θρησκεία, ηλικία, «ικανότητα», κατοχή γνώσης, επάγγελμα) κ.ο.κ. Με άλλα λόγια οι κώδικες είναι αρχές που ρυθμίζουν το «τι» και το «πως» των διαφόρων μορφών και κοινωνικών σχέσεων. Ο ίδιος ο Bernstein έχει θέσει σε εφαρμογή την έννοια του κώδικα σε πολλαπλά επίπεδα, σε πολλές και διάφορες κοινωνικές πρακτικές, θεσμούς, ιδρύματα, πεδία κοινωνικής δράσης: γλώσσα, συνείδηση/ιδεολογία, οικογένεια, τυπική εκπαίδευση, εργασία/παραγωγή, κοινωνική διαίρεση εργασίας.²³ Όμως και άλλες, λιγότερο προφανείς περιοχές μπορούν να φωτιστούν κάτω από το πρίσμα της έννοιας του κώδικα: η ενδυμασία²⁴, η σωματική συμπεριφορά²⁵, η διάταξη αντικειμένων²⁶, η οργάνωση του χώρου. Όμως όχι μόνο αυτό. Οι κώδικες ως ρυθμιστικές αρχές προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν την συμπεριφορά και την συνείδηση του²⁷. Υπ' αυτήν την έννοια μάλιστα η θεωρία φαίνεται να συνδέεται με την έννοια του habitus, που συναντάμε στην έννοια του πολιτιστικού κεφαλαίου του Bourdieu. Σύμφωνα με τον Μουζέλη «το habitus μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα υποκειμενικό αλλά όχι ατομικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, σχήματα αντίληψης, σύλληψης και δράσης

21 Παπαδόπουλος, Μ. (1988). Παιδαγωγική σχέση και σχολική αποτυχία. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.χ. 42, σ.σ. 29-32.

22 Φραγκουδάκη, Α. (1985) ο.π σελ. 139-140

23 Bernstein, B. (1989). Κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Μεταφρ. Σολωμόν. σελ. 23.

24 Atkinson, P. (1985). Language, Structure and Reproduction, Methuen, σ.σ. 84-85. Edmund & Leach, E. (1976). Culture and Communication. Cambridge University Press, σ.σ. 55-57.

25 Douglas, M. (1978). Natural Symbols, Penguin.

26 Bernstein, B. (1977). Class, Codes and Control, Vol. III, R.K.P. σελ. 151

27 Bernstein, B. (1989). ο.π. σελ. 22

που είναι κοινά σε όλα τα μέλη της ομάδας ή τάξης και που συνιστούν την προϋπόθεση κάθε αντικειμενοποίησης και ενόρασης».²⁸

Τελικά, το habitus είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων, το οποίο οργανώνεται μέσα από μια διαδοχική σειρά κοινωνικοποιήσεων. Οι κοινωνικοποιήσεις αυτές πραγματοποιούνται στα πλέγματα των κοινωνικών δομών που αναπτύσσεται το άτομο. Η συσσώρευση του συγκεκριμένου πολιτιστικού κεφαλαίου (διαδοχικές κοινωνικοποιήσεις) πραγματοποιείται αβίαστα στο πλαίσιο κυρίως της οικογένειας. Δεν αποκτιέται με την διδασκαλία ούτε μεταβιβάζεται. Βασικές εκφάνσεις της μορφής αυτής του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι: ένα σύστημα εσωτερικευμένων κανόνων, το οποίο ρυθμίζει τις συμπεριφορές του παιδιού, συνήθειες, όπως οι καλοί τρόποι στο τραπέζι, το «καλό γούστο», οι τρόποι επικοινωνίας όπως η τέχνη της συζήτησης και η άνεση στη χρήση του λόγου.²⁹ Για τους Bourdieu-Passeron τα χαρακτηριστικά αυτά του πολιτιστικού κεφαλαίου είναι φανερό, ότι ανταποκρίνονται απόλυτα στις κοινωνικές δυνατότητες μιας ορισμένης μόνο τάξης, της αστικής. Έτσι το παιδί που προέρχεται από ένα μικροαστικό περιβάλλον (και πολύ περισσότερο αγροτικό ή εργατικό) δεν μπορεί να αποκτήσει παρά επίμονα αυτό που δόθηκε στο γόνό της καλλιεργημένης τάξης «το ύφος, το γούστο, το πνεύμα» αυτές τις ικανότητες και αυτούς τους «καλούς» τρόπους που είναι φυσικοί στην τάξη γιατί είναι η κουλτούρα της.³⁰

Αλλά και ο Bernstein ορίζοντας τους κώδικες ως ρυθμιστικές αρχές των διαφόρων μορφών επικοινωνίας, κοινωνικών σχέσεων υπογραμμίζει τη διαφοροποίηση αυτών ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται, ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Τελικά στα πλαίσια του περιορισμένου κώδικα δρουν και επικοινωνούν άτομα μεσαίων και κάτω στρωμάτων ενώ στα πλαίσια του επεξεργασμένου κώδικα δρουν και επικοινωνούν τα άτομα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Και επειδή οι γλωσσικοί κώδικες γεννιούνται μέσα στην οικογένεια αξίζει σ' αυτό το σημείο να αναφερθούμε στη διάκριση δύο τύπων οικογενειών που επιχειρεί ο Bernstein με βάση τις κοινωνιολογικές τους ιδιότητες και

²⁸ Μουζέλης, Ν. (1995). «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της Δράσης.» στο Ι. Λαμπιρή – Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος, (επιμ.) Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας. Αθήνα: Συνεργασία Έκδόσεων Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

²⁹ Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο

³⁰ Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie* VII, 3, σελ. 338

για κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί τελικά ο ένας από τους δύο κώδικες. Ο Bernstein λοιπόν διακρίνει:

A) Την οργανωμένη κατά θέση. Τέτοια είναι η εργατική οικογένεια.

B) Την οργανωμένη κατά πρόσωπο. Τέτοια είναι η μεσοαστική οικογένεια.³¹

Αυτοί οι δύο τύποι οικογενειών δημιουργούν διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας που ο Bernstein τα χαρακτήρισε σαν «κλειστό σύστημα επικοινωνίας και ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας». Στο κλειστό σύστημα επικοινωνίας υπάρχουν λίγες εναλλακτικές λύσεις στην επικοινωνία. Έτσι αυτό παράγει τον περιορισμένο κώδικα. Στο «ανοιχτό σύστημα» υπάρχουν πολλές δυνατές εναλλακτικές λύσεις και αυτό παράγει τον καλλιεργημένο κώδικα. Αν το σύστημα είναι κλειστό ή ανοιχτό εξαρτάται από τον τρόπο, με τον οποίο οι γλωσσικές έννοιες σχετίζονται με τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα. Επίσης ο βαθμός καλλιέργειας ή περιορισμού επηρεάζεται από ειδικές ενέργειες του λόγου π.χ επιθυμίες, προσταγές κ.λ.π, με τις οποίες ασκείται κοινωνικός έλεγχος μέσα στην οικογένεια.³²

Ο ταξικός αυτός καθορισμός του υποκειμένου που αναδεικνύεται στην θεωρία των κωδικών διευρύνεται με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού. Πραγματικά με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού, η οποία αποτελεί όψη και διεύρυνση της θεωρίας των κωδικών, ο Bernstein προεκτείνει τις θέσεις του Marx περί κοινωνικής διαίρεσης εργασίας η οποία αποτελεί έκφραση των ταξικών σχέσεων εξουσίας και κάνει λόγο για κοινωνική διαίρεση σε επίπεδο λόγου και λογικής.³³ Αναλυτικότερα ξεκινώντας από παραδοχές της επιστήμης της κοινωνιολογίας από την εποχή του Saint Simon και του Comte περί συμβατών με την οργάνωση της κάθε κοινωνίας τρόπων σκέψης και εμπλουτίζοντάς τες με στοιχεία μαρξιστικής ανάλυσης, περιγράφει, πως στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας υπάρχουν διαφορετικές υλικές βάσεις, οι οποίες καθορίζουν τα υποκείμενα, που υπάρχουν στο εσωτερικό τους. Για παράδειγμα, σε άλλο υλικό πλαίσιο πραγματοποιείται η αγροτική παραγωγή και σε άλλο εκτυλίσσεται η παραγωγική διαδικασία μιας εμπορικής επιχείρησης. Αυτό σημαίνει όμως, ότι το παιδί ενός μεσαίου και κάτω αγρότη κινείται σε ένα πλαίσιο, που λειτουργεί μια απλή κοινωνική διαίρεση εργασίας, η οποία εκφράζει μια καθαρά τοπική και συγκεκριμένη υλική βάση. Αντίθετα το παιδί ενός εμπόρου κινείται

³¹ Bernstein, B. (1971). A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability. In Gumperz and Hymes. σσ465-497

³² Μπασλής, Ι.Ν. (1988). Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. Εκδ. Νέας Παιδείας. σελ. 43.

στο εσωτερικό μιας πολύπλοκης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας. Αποκωδικοποιεί νοήματα, που έχουν σχέση με εισαγωγές-εξαγωγές, πτώση ή άνοδο του χρηματιστηρίου, συνεργασίες, συμβάσεις κ.τ.λ.³³ Πρόκειται κατ' επέκταση για εντελώς διαφορετικές καθημερινές πρακτικές των υποκειμένων, οι οποίες δημιουργούν διακριτά νοήματα (συγκεκριμένα ή αφηρημένα). Επομένως τα άτομα που κοινωνικοποιούνται στις διαφορετικές αυτές υλικές βάσεις παραγωγής εξοικειώνονται αντίστοιχα με συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα.

Διευρύνοντας όμως ο Bernstein την έννοια του κώδικα και αναδεικνύοντας την έννοια των επιλεκτικών προσανατολισμών των ατόμων σε συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα ανάλογα με την ταξική τους προέλευση ανοίγει νέες προοπτικές και νέα ερευνητικά πεδία στο χώρο της εκπαίδευσης. Είναι γνωστό, ότι η επίσημη σχολική γνώση κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα. Επομένως οι μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι, όπως είπαθηκε, με συγκεκριμένα νοήματα αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επίσημη σχολική γνώση και δεν έχουν ομαλή πορεία στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπ' αυτήν την έννοια όμως η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού φαίνεται να συνδέεται μ' αυτό που κάποιες θεωρίες αποκαλούν ικανότητα. Σύμφωνα μ' αυτές οι συνθήκες για την πρόσληψη της δεδομένης ικανότητας περιλαμβάνουν κάποια εγγενή δυνατότητα καθώς και αλληλεπίδραση με έναν πολιτισμικά μη συγκεκριμένο άλλο, ο οποίος κατέχει την ικανότητα. Με άλλα λόγια, αναγκαία για την πρόσληψη της ικανότητας είναι πρώτα απ' όλα η επικοινωνία με έναν πολιτισμικά μη συγκεκριμένο άλλο. Βέβαια κανείς άλλος που κατέχει μια ορισμένη ικανότητα δεν μπορεί να είναι πολιτισμικά μη συγκεκριμένος.³⁴ Δεν υπάρχει τρόπος να είναι κάποιος πολιτισμικό υποκείμενο χωρίς να είναι πολιτισμικά συγκεκριμένος. Ο Bernstein αποσαφηνίζει ότι στα πλαίσια της επιστήμης της ψυχολογίας, της οποίας αποτελεί προνομιακό χώρο έρευνας η έννοια της ικανότητας, η επίδραση του περιβάλλοντος είναι πολιτιστικά και κοινωνικά ουδέτερη. Δεν διαφοροποιεί δηλαδή ποιοτικά την αλληλεπίδραση με βάση τα διαφοροποιημένα πολιτιστικά στοιχεία που δημιουργεί και επιβάλλει η κοινωνική διαστρωμάτωση. Αντίθετα η έννοια του νοηματικού προσανατολισμού

³³ Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model in Language and Society, 10, pp. 327-363. & Λάμνιαν, Κ. (1999). ο.π. σλ. 33.

³⁴ Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Μεταφ. Σολωμων. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σελ. 215.

ανεξάρτητη από έμφυτες ικανότητες γίνεται πολιτιστικά και κοινωνικά συγκεκριμένη.³⁵

B.2.ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Όλα τα παραπάνω έχουν επαληθευτεί και στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας. Όσον αφορά την διάκριση των δύο γλωσσικών κωδικών, θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας του ίδιου του Bernstein. Σ' αυτήν συμμετείχαν παιδιά 5 χρονών, στα οποία δόθηκαν πέντε εικόνες στην σειρά, οι οποίες συνθέτουν μια ιστορία και τους ζητήθηκε να την διηγηθούν. Μια ενδεικτική ιστορία παιδιού προερχόμενου από λαϊκά στρώματα είναι η ακόλουθη:

«Παίζουν ποδόσφαιρο και σουτάρει και η μπάλα ξεφεύγει και σπάει ένα τζάμι και όλοι κοιτάζουν, μετά αυτός βγαίνει και τους μαλώνει γιατί το έσπασαν και μετά το βάζουν στα πόδια.». Αντίστοιχα μια ενδεικτική ιστορία παιδιού που προέρχεται από τα μεσοστρώματα είναι η ακόλουθη: «Τρία αγόρια παίζουν ποδόσφαιρο και το ένα σουτάρει την μπάλα και η μπάλα ξεφεύγει και σπάει ένα τζάμι και τα αγόρια κοιτάζουν, ένας άνδρας βγαίνει και τα μαλώνει γιατί έσπασαν το τζάμι και μετά το βάζουν στα πόδια και η γυναίκα κοιτάζει από το παράθυρο.» Ο Bernstein αναλύοντας τα παραπάνω δεδομένα υπογραμμίζει, ότι η πρώτη απάντηση αντιστοιχεί στον περιορισμένο κώδικα και για να γίνει κατανοητή προϋποθέτει να ξέρει ο ακροατής τις εικόνες ενώ δεν είναι όλες οι σημασίες λεκτικά εκφρασμένες, κάτι που δεν ισχύει για την δεύτερη απάντηση η οποία αντιστοιχεί στον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας.³⁶

Όσον αφορά εμπειρικές μελέτες που έγιναν με σκοπό να διερευνήσουν, ποιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών προσανατολίζονται επιλεκτικά προς τα αφηρημένα νοήματα, τα οποία είναι συμβατά με την επίσημη σχολική γνώση και ποιες προς τα συγκεκριμένα νοήματα, τα οποία συνδέονται με την καθημερινή γνώση, ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε μια έρευνα της Holland, μέσα από την οποία αποδείχτηκε, ότι οι μαθητές των μεσαίων και άνω στρωμάτων μπορούν να κάνουν ταξινομήσεις αντίστοιχες μ' αυτές που απαιτούν τα αφηρημένα νοηματικά πλαίσια της σχολικής γνώσης.

³⁵ Λάμνιαν, Κ.(1999).ο.π.σελ.36.

³⁶ Φραγκουδάκη,Α.(1985).ο.π.σελ.146-147.

Συγκεκριμένα δόθηκαν στα παιδιά διάφορα είδη τροφίμων, τα οποία καλούνταν να ταξινομήσουν και ενώ οι μαθητές των μεσαίων και άνω στρωμάτων ταξινόμησαν με βάση κατηγορίες περισσότερο αφηρημένων εννοιών όπως π.χ τρόφιμα ζωικά π.χ κρέας, λουκάνικα κ.λ.π τρόφιμα ζωικής προέλευσης π.χ γάλα, τυρί κ.λ.π λαχανικά π.χ φασολάκια, πατάτες κ.λ.π δημητριακά π.χ ψωμί, ρύζι κ.λ.π, οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ταξινόμησαν τα είδη τροφίμων με βάση τον τρόπο που αυτά μπαίνουν στο καθημερινό τους τραπέζι. Επιπλέον, όταν ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να ταξινομήσουν τα τρόφιμα και για δεύτερη φορά ενώ πολλά από τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων άλλαξαν την αρχή της ταξινόμησης, τα παιδιά των χαμηλότερων εργατικών στρωμάτων χρησιμοποίησαν πάλι την ίδια αρχή. Τελικά, η έρευνα έδειξε, ότι τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων κατέχουν όχι μόνο και τις δύο αρχές ταξινόμησης αλλά και κανόνες προτεραιότητας αφού πρώτα χρησιμοποιούν την αρχή που συνδέεται με αφηρημένα νοήματα. Έτσι αποδεικνύεται η εξοικείωση τους και ο αυτονόητος προσανατολισμός τους προς τα αφηρημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης.³⁷

Η θεωρία των γλωσσικών κωδικών και η διευρυμένη αυτών έννοια του νοηματικού προσανατολισμού αλλά και ολόκληρο το έργο του Bernstein θεωρητικό και ερευνητικό είχε πραγματικά μεγάλη απήχηση και οπαδοί του σε Αγγλία, Δυτ. Γερμανία και Η.Π.Α προσπάθησαν να το υποστηρίξουν και να το συνεχίσουν ενισχύοντας έτσι το κύρος του.

Έτσι π.χ ο Lawton επανέλαβε και βελτίωσε τις έρευνες του Bernstein, οι Gray και Klaus προσπάθησαν να εκτιμήσουν τις νοητικές ικανότητες των παιδιών της κατώτερης τάξης, ενώ ο Robinson πρώτα μόνος του (1965) και έπειτα μαζί με τον Greed (1968) επιχείρησε να επαληθεύσει την άποψη, ότι όσοι χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα δεν μπορούν ως αποτέλεσμα των γλωσσικών τους δυνατοτήτων να παρατηρούν και να κατανοούν το περιβάλλον τους με την ικανότητα που το παρατηρούν και το κατανοούν αυτοί που χρησιμοποιούν τον καλλιεργημένο κώδικα. Ο Deutsch προσπάθησε να βρει την σχέση ανάμεσα στην κοινωνική τάξη και την νοητική ικανότητα εξετάζοντας παιδιά μαύρων και λευκών σε διάφορες πόλεις των Η.Π.Α. Ο Loban (1963) ανέλαβε μια μακρόχρονη έρευνα αναλύοντας τη δομή της πρότασης στη γλώσσα του παιδιού. Ο Hawkins (1969) ασχολήθηκε με την ανάλυση της χρήσης των αντωνυμιών. Στη Δ. Γερμανία ο Reichwein (1963) και

³⁷ Holland, J. (1981). Class and Changes in Orientation to Meaning, in *Sociology*, 151, pp.1-18

προπάντων ο Oevermann (1970) έκαναν μια εμπειριστατομένη ανάλυση της γλώσσας των παιδιών του Γυμνασίου.³⁸

Σ' αυτό το σημείο μπορούμε πλέον να διατυπώσουμε το συμπέρασμα, πως οι διακριτοί κώδικες επικοινωνίας και οι κοινωνικά προσδιορισμένοι επιλεκτικοί προσανατολισμοί αφορούν πάρα πολύ τον τομέα της εκπαίδευσης και τελικά είναι αυτοί που συνδέονται περισσότερο με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ταυτόχρονα αυτό που αποκαλούμε ικανότητα του μαθητή παρ' όλο που είναι κοινωνικά κατασκευασμένο και πολιτιστικά εξαρτημένο αποτελεί κριτήριο κατηγοριοποίησης των μαθητών συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση κοινωνικών ανισοτήτων.

Ύστερα απ' όλα αυτά γίνεται αντιληπτό, πως οι «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση», γίνονται εξαιρετικά άνισες, όταν δεν λαμβάνεται υπόψιν η διαφορετική υφή των νοημάτων, με τα οποία είναι εξοικειωμένοι και προς τα οποία είναι προσανατολισμένοι στην αφετηρία τους οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Στην περίπτωση αυτή οι ίσες ευκαιρίες δεν αναπαράγουν απλά τις ανισότητες της αφετηρίας αλλά πιθανότατα τις μεγεθύνουν. Η επίσημη σχολική γνώση που αξιολογεί το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται άμεσα με αφηρημένα νοήματα δίνοντας έτσι όλες τις δυνατότητες στα παιδιά που προέρχονται από μεσαία και άνω στρώματα να εξασφαλίζουν και ως ένα βαθμό να προεξοφλούν την επιτυχία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα κάτι που δεν ισχύει για τα παιδιά μεσαίων και κάτω κοινωνικών στρωμάτων.³⁹

³⁸ Μπασλής,Ι.Ν.(1988).ο.π.σελ.46-47.

³⁹ Λάμνιας,Κ.(1999).ο.π.σελ.41-42.

Γ. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΞ ΑΥΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν, προκύπτει το συμπέρασμα, πως το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο, που ίσως δεν έχουν τόσο σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας ή με κάποιου είδους έμφυτο γνωστικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει, όσο με μια υπαρκτή διάσταση ανάμεσα στους τρόπους επικοινωνίας που έχει συνηθίσει στο περιβάλλον του και σ' αυτούς που χρησιμοποιεί το σχολείο.

Συγκεκριμένα βασίζεται το σχολείο σε χρήσεις της γλώσσας, που είναι πιο απαιτητικές από γνωστική άποψη όπως είναι ο κοινωνικός μονόλογος⁴⁰, στον αποπλαισιωμένο λόγο⁴¹, στον ερμηνευτικό λόγο⁴² και στον αναφορικό λόγο⁴¹. Η αναφορά στις παραπάνω μορφές λόγου, που χρησιμοποιεί το σχολείο ως πιο δύσκολες γνωστικά δεν συνάγεται υποτίμηση των πιο καθημερινών και οικείων μορφών λόγου. Συνάγεται ωστόσο, ότι όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει το παιδί να εξασκηθεί και στις πιο δύσκολες μορφές λόγου, τόσο πιο προετοιμασμένο θα είναι για την φύση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁴⁴

Επιπλέον όμως, όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα άτομα είναι εξοικειωμένα με διαφορετικές χρήσεις του λόγου ανάλογα με την κοινωνικο-πολιτισμική τους προέλευση. Τέτοιες διαφορές όμως έχουν σημαντικές συνέπειες στην εκπαίδευση και

⁴⁰ Ο κοινωνικός μονόλογος-λόγος κοινωνικής ομιλίας, όπως π.χ η αφήγηση μιας ιστορίας, ακολουθεί τέτοιες γραμματικές αρχές και τέτοιους επικοινωνιακούς κανόνες δόμησης, που θέτει σοβαρά γνωστικά προβλήματα στο παιδί καθότι διαφέρει από τον διάλογο στις συνηθισμένες τουλάχιστον περιστάσεις ζωής και το παιδί θα πρέπει να λάβει υπόψη του πως θα αναφερθεί εκτενώς σε ένα θέμα αναφοράς χωρίς την συμβολή άλλων. {βλ. Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας, σελ. 251-252}

⁴¹ Όσο λιγότερο εξαρτημένος είναι ο λόγος από το φυσικό πλαίσιο και από άλλα μέσα επικοινωνίας, τόσο πιο αποπλαισιωμένος θεωρείται και τόσο πιο μεγαλύτερα γνωστικά προβλήματα εγείρει. Απουσία του φυσικού πλαισίου των γεγονότων αναφοράς έχουμε όταν αναφερόμαστε σε θέματα που δεν είναι του άμεσου παρόντος αλλά του παρελθόντος, της φαντασίας κτλ. Σε τέτοιες περιπτώσεις το πλαίσιο συντέλεσης των γεγονότων πρέπει να δοθεί μόνο μέσα από τα λόγια. Η δυνατότητα μετάθεσης όμως από την στιγμή της ομιλίας σε άλλους κόσμους στηρίζεται πάντα σε κάποια γνωστική ωρίμανση. {βλ. Κατή, Δ. (1992) ο.π. σελ. 253}

⁴² Η ερμηνευτική χρήση της γλώσσας συνίσταται στον σχολιασμό γεγονότων, προσώπων κ.τλ. και απαιτεί ικανότητες αφαίρεσης πάνω στα γεγονότα του κόσμου και σαφώς είναι πιο δύσκολη από άλλες πιο καθημερινές χρήσεις της γλώσσας, καθώς είναι πλέον μέσο σκέψης για τον κόσμο. {βλ. Κατή, Δ. (1992) ο.π. σελ. 255}

⁴³ Κατά την ερμηνευτική χρήση της γλώσσας η ερμηνεία μπορεί να γίνει από την οπτική της συγκεκριμένης προσωπικής εμπειρίας αλλά και από μια πιο αντικειμενική και λιγότερο προσωπική οπτική. Η δεύτερη αυτή περίπτωση είναι δείγμα αναφορικού λόγου. Παραδείγματα αναφορικού λόγου είναι ένα επιστημονικό άρθρο, μια δικαστική απόφαση. Ο αναφορικός λόγος είναι λιγότερο οικείος στην καθημερινή ζωή και πιο απαιτητικός γνωστικά εφόσον απαιτεί μια αφαίρεση του προσωπικού βιώματος από την όποια οπτική του κόσμου. {βλ. Κατή, Δ. (1992) ο.π. σελ. 255}

⁴⁴ Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, Εκδ. Οδυσσέας, σελ. 256

υπ' αυτήν την έννοια ο τρόπος, με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα στο σχολείο, δεν είναι ένα δευτερεύον ζήτημα αλλά αναδεικνύεται σε ένα σημαντικότερο παράγοντα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας μιας ολόκληρης κοινωνικής ομάδας μαθητών, ο οποίος πρέπει να προβληματίσει έντονα τόσο τους επίσημους παράγοντες που ασχολούνται με τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Είναι προφανές, ότι το αίτημα που υπονοείται είναι η αλλαγή της επίσημης σχολικής γνώσης στο βαθμό που αυτή καθορίζεται από τις μορφές λόγου με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένη μια κατηγορία μαθητών όσο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές έτσι όπως διαμορφώνονται κατά τις λεκτικές διαδράσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, στις οποίες και πάλι οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα φαίνονται να μειονεκτούν έναντι αυτών προέρχονται από τα ανώτερα. Είναι προφανές, ότι η όποια αλλαγή και για τις δύο περιπτώσεις δεν είναι απλό ζήτημα. Αντίθετα γεννά ποικίλους προβληματισμούς, γι' αυτό και απαιτείται σαφής θεματοποίηση των όποιων προτάσεων αλλά και αξιοποίηση των έγκυρων επιστημονικών δεδομένων κάτι που θα επιχειρηθεί παρακάτω.

Γ.1.ΓΛΩΣΣΑ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προκειμένου να θεματοποιηθούν οι όποιες προτάσεις σχετικά με την επανατοποθέτηση της γλώσσας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, θα αξιοποιηθεί η χαμπερμασιανή έννοια της επικοινωνιακής λογικότητας η οποία αναδεικνύει την επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας και αναδεικνύει το ζήτημα της σημασιολογίας. Η χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας βασίζεται σε διαφόρων ειδών γνώσεις πέρα από αυτές που αφορούν το ίδιο το γλωσσικό σύστημα. Οργανώνουμε πάντα τις εκφράσεις μας έτσι, ώστε να μην είναι μόνο γραμματικά, σημασιολογικά και φωνολογικά αποδεκτές αλλά και κατάλληλες για την κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Το σύνολο των γνώσεων που ρυθμίζουν τη χρήση της γλώσσας στην επικοινωνία αποκαλείται επικοινωνιακή ικανότητα, όρος του κοινωνιογλωσσολόγου Hymes(1972)-σε αντιπαράθεση με την στενότερη έννοια της γλωσσικής ικανότητας του Chomsky-η οποία αφορά την γνώση του «πότε» και «που» κρίνουμε σκόπιμο να μιλήσουμε, για ποιο θέμα σε ποιον και πως.⁴⁵ Αυτού

⁴⁵ Κατή,Δ.(1992).ο.π.σελ.227

ακριβώς του όρου μετεξέλιξη είναι η έννοια της επικοινωνιακής λογικότητας⁴⁶, την οποία μολονότι δεν θα αναλύσουμε εκτενώς, ωστόσο θα τονίσουμε, ότι η αξιοποίηση της από την εκπαιδευτική κοινότητα θα σημάνει την αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από μια διδασκαλία βασισμένη στο δομιστικό πλαίσιο λειτουργίας της γλώσσας και θα επιτρέψει την διερεύνηση της συνδεδεμένης με εξωγλωσσικά στοιχεία επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας.⁴⁷

Με άλλα λόγια η παραπάνω έννοια σχετίζεται με την αλλαγή των διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες οφείλουν πλέον να μην επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στην επεξεργασία των συντακτικών κανόνων της πρότασης, στην κυριολεκτική σημασία των λέξεων καθώς και στην περιορισμένη δημιουργική δυναμική των μετασχηματισμών. Η διδασκαλία του γραμματικά-συντακτικά ορθού τύπου μιας πρότασης, η οποία θα είναι αποκομμένη από το γενικότερο κοινωνικό-πολιτιστικό(εξωγλωσσικό) πλαίσιο εκφοράς της δεν μπορεί να θεραπεύσει τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών, ούτε να δημιουργήσει προϋποθέσεις για δημιουργική παραγωγή λόγου. Γίνεται επομένως φανερό, ότι η απόκτηση και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών συνδέεται με διαδικασίες που ξεπερνούν τα τυπικά όρια της διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος. Η αναδυόμενη από το δομιστικό πλαίσιο μονοδιάστατη διδασκαλία του γλωσσικού συστήματος επικεντρώνει το ενδιαφέρον της αποκλειστικά στις λειτουργίες του μοναχικού υποκειμένου και δεν αφήνει περιθώρια ανάδειξης των δι-υποκειμενικών-επικοινωνιακών λειτουργιών.⁴⁸

Την παραπάνω θεωρητική τεκμηρίωση της αναγκαιότητας μιας διδασκαλίας βασισμένης στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας θα συμπληρώσουμε παραθέτοντας τα αποτελέσματα του προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας», το οποίο εφαρμόστηκε στα πλαίσια του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε(Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.⁴⁹ Το πρόγραμμα είχε στόχο την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας των μαθητών παράλληλα με την καθαρά

⁴⁶ Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την έννοια βλ. Λάμνιας Κώστας(1996),Επικοινωνιακή Λογικότητα,Συγκρότηση και εξέλιξη των δομών της λογικότητας του υποκειμένου.Εκδόσεις:Παρατηρητής.

⁴⁷ Λάμνιας,Κ.(1996).Επικοινωνιακή λογικότητα και γλώσσα:μετατόπιση από την μορφή στη σημασία-Προοπτικές στην εκπαίδευση,Παιδαγωγική Επιθεώρηση,τευχ.24.σελ41

⁴⁸ Λάμνιας, Κ.(1996),ο.π.σελ.46

⁴⁹ Φτερνιάτη Άννα,(2001)Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας»,Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων,Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.τευχ.4

γλωσσική και προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος, οργανώθηκε ένα διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο διδασκόταν δύο φορές την εβδομάδα στις ώρες του γλωσσικού μαθήματος ενώ για την υλοποίηση του προγράμματος εξασφαλίστηκε για κάθε σχολείο κατάλληλος εξοπλισμός (υπολογιστής, τηλεόραση, βίντεο, μαγνητόφωνο, επισκόπιο, φωτογραφική μηχανή) αλλά και διδακτικό υλικό.

Μετά από ένα χρόνο εφαρμογής του προγράμματος στα σχολεία, παρακολούθησης και συνεχούς αξιολόγησης η επιστημονική ομάδα είναι σε θέση να υποστηρίξει, ότι οι στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του προγράμματος επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό.

Σύμφωνα με μαρτυρίες όλων των δασκάλων που ανέλαβαν το έργο της διεκπεραίωσης του προγράμματος οι μαθητές :

1. Κατανόησαν, ότι η εκάστοτε γλωσσική διατύπωση προσδιορίζεται από το πλαίσιο των εξωγλωσσικών συνθηκών, στις οποίες χρησιμοποιείται και έμαθαν, ότι για να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνουν με μεγάλη προσοχή υπόψιν τους ποιος μιλάει, σε ποιον, που, πότε, γιατί.
2. Εξοικειώθηκαν με διάφορες μορφές λόγου.
3. Εμφάνισαν θεαματική πρόοδο ως προς την παραγωγή λόγου. Τα παιδιά επεδίωκαν να εκφράζονται, ενώ η παραγωγή λόγου δεν βελτιώθηκε μόνο ως προς την ποσότητα αλλά και ως προς την ποιότητα. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες συζήτησης, επιχειρηματολόγησης και μετακωδικοποίησης.
4. Υιοθέτησαν ενεργητική στάση απέναντι στη γλώσσα καθώς δεν αναπαρήγαγαν αλλά παρήγαγαν λόγο ως ομιλητές, κατέθεταν την απόψη τους και διαλέγονταν με κανόνες.

Ύστερα απ' όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε, πόσο σημαντικό είναι να μην κατευθύνεται η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μονοσήμαντα αλλά να παρέχει την δυνατότητα για μια πιο ευρεία χρήση της γλώσσας, να εξασφαλίζει συνθήκες δημιουργικής ανάπτυξης επικοινωνίας και να αξιοποιεί την διυποκειμενική σχέση και δράση. Αυτή η σχέση πέρα από την συμβολή της στην διαμόρφωση των προτασιακών περιεχομένων και την αποσαφήνιση και ανάπτυξη σημασιών, δημιουργεί προϋποθέσεις και για την εξέλιξη των λογικών κανόνων επικοινωνίας, οι οποίοι ενσωματώνονται στο υποκείμενο ως λογικές δομές και συμβάλλουν στην

διαμόρφωση και εξέλιξη της ικονότητας του.⁵⁰ Αυτές ακριβώς τις προοπτικές ανοίγει η αξιοποίηση του θεωρητικού πλαισίου που προσφέρει η έννοια της επικοινωνιακής λογικότητας, οι οποίες όμως για να υλοποιηθούν και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά για όλες τις κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, απαιτείται και το ανάλογο παιδαγωγικό περιβάλλον, οι ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές, στις οποίες θα αναφερθούμε εν συντομία παρακάτω.

Γ.2.ΘΕΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΔΕΛΕΙΓΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Έίναι ευνόητο, πως για να αντιμετωπιστεί η υπαρκτή διάσταση ανάμεσα στις μορφές λόγου, με τις οποίες είναι εξοικειωμένα τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών και στις μορφές λόγου που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, γεγονός που τα τοποθετεί άνισα στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών κατηγοριών, όπως έχει ήδη επισημανθεί, δεν αρκεί η εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος, όπως αυτό που αναπτύχθηκε πειραματικά στα πλαίσια του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε. Εξίσου σημαντικές διαφαίνονται και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ακολουθηθούν, ζήτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα ενότητα.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν να φέρουν σε πέρας το εν λόγω διδακτικό πρόγραμμα έκαναν λόγο για ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη με καινούργιες απαιτήσεις και μετατροπή του ρόλου του δασκάλου. Από την άλλη η επιστημονική ομάδα επισήμανε το γεγονός, ότι κρίθηκε αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η μόνιμη παρακολούθηση τους προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις του προγράμματος. Ύστερα από όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε, ότι η ανατροπή των εκπαιδευτικών πρακτικών που έχουν υιοθετηθεί από την εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι διόλου απλό ζήτημα και η επίτευξή της απαιτεί αρχικά την σαφή θεματοποίηση τους.

Το θεωρητικό πλαίσιο λοιπόν, στο εσωτερικό του οποίου θα μπορούσαν να αναπτυχθούν οι παιδαγωγικά κατάλληλες και οι κοινωνικά αναγκαίες διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών, μας προσφέρει ο Dowling(1998) με

⁵⁰ Λάμνιαν,Κ.(1996).Επικοινωνιακή λογικότητα και γλώσσα:μετατόπιση από την μορφή στην σημασία-προοπτικές στην εκπαίδευση.Παιδαγωγική Επιθεώρηση,τ.χ.24σελ.63.

την διάκριση ανάμεσα στο εσωτερικό και στο δημόσιο πεδίο γνώσης και πρακτικής που επιχειρεί.

Το εσωτερικό πεδίο των εκπαιδευτικών πρακτικών ορίζεται με βάση τις πολύ ισχυρές ταξινομήσεις⁵¹ τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου της γνώσης, όσο και στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης, η οποία πρέπει να είναι ιδιαίτερα ακριβής και εξειδικευμένη. Στο σημείο αυτό εντοπίζονται και τα προβλήματα κατανόησης, που αντιμετωπίζουν οι κοινωνικές κατηγορίες των μαθητών που είναι εξοικειωμένες μόνο με συγκεκριμένα νοήματα, όπως επισήμανε ο Bernstein, και με συγκεκριμένες μορφές λόγου διαφορετικές από αυτές που χρησιμοποιούνται στη εκπαίδευση.

Από την άλλη το δημόσιο πεδίο εκπαιδευτικών πρακτικών προσφέρει ένα πλέγμα δραστηριοτήτων με χαλαρές ταξινομήσεις περιεχομένου και εκφράσεων, το οποίο ενεργοποιεί το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης. Οι πρακτικές δημόσιου πεδίου έχουν ιδιαίτερη σημασία για τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αφού, πέρα από τις περισσότερο άτυπες δοκιμές και εφαρμογές των αυστηρά ρυθμισμένων δράσεων του εσωτερικού πεδίου, μπορεί να αναπτύσσουν πλέγματα παράλληλων δραστηριοτήτων, στα οποία θα δίνονται δυνατότητες έκφρασης σ' όλους τους μαθητές. Είναι προφανές, ότι η λειτουργία του δημόσιου πεδίου απαιτεί χαλαρές περιχαράξεις και στις σχέσεις εκπαιδευτικού και μαθητή (Π-/Π--), οι οποίες αφήνουν περιθώρια για λιγότερο αυστηρές νοηματικές και γλωσσικές διατυπώσεις.⁵²

Αυτό βέβαια δεν συνάγεται τον μηδενισμό των πρακτικών του εσωτερικού πεδίου. Αντίθετα η ανάπτυξή τους κρίνεται ιδιαίτερος σημαντική καθώς είναι αυτές που συνδέουν όλους τους μαθητές με τα περισσότερο αφηρημένα και νομιμοποιημένα

⁵¹ Η έννοια της ταξινόμησης καθώς και της περιχάραξης είναι τα εννοιολογικά εργαλεία με τα οποία προσδιορίζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein. Προσδιορίζουν τους διδακτικούς και ρυθμιστικούς κανόνες, συνδέονται με τις έννοιες της εξουσίας και του κοινωνικού ελέγχου επηρεάζοντας μ' αυτό τον τρόπο την υφή των εκπαιδευτικών πρακτικών. Για παράδειγμα η αρχή της ταξινόμησης προσδιορίζει τις σχέσεις που υπάρχουν στα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Όταν δηλαδή τα οι ταξινομήσεις είναι ισχυρές (T++/T+), τα περιεχόμενα της γνώσης είναι καλά μονωμένα μεταξύ τους και επιβάλλουν συγκεκριμένης υφής εκπαιδευτικές πρακτικές, οι ρυθμίζονται εξ ολοκλήρου από τους επίσημους παράγοντες (π.χ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο), οι οποίοι είναι φορείς της εξουσίας. Η αρχή της περιχάραξης συνδεδεμένη με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου διαμορφώνει την ισχύ του συνόρου στις σχέσεις εντός των ποικίλων πλαισίων. Αν π.χ. πλαίσιο είναι η σχολική τάξη, ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να συνδέεται με την ιεραρχική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Όταν οι περιχαράξεις είναι χαλαρές (Π--/Π-), η ιεραρχική σχέση δασκάλου-μαθητή δεν είναι ορατή. Κατά τον ίδιο τρόπο οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης μπορεί να είναι ισχυρότερες ή χαλαρότερες και ως προς τους διδακτικούς και ρυθμιστικούς κανόνες. Τελικά η διαφοροποίηση των τιμών αυτών των αρχών σημαίνει και την διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

{βλ. Λάμνιας, Κ. (2002). Κοινωνιολογική ανάλυση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Μεντορας, τ.χ. 4 σσ 2-4}

⁵² Λάμνιας, Κ. (2002). ο.π. σελ. 14.

νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης, η απόκτηση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την σχολική επιτυχία.

Τελικά αυτό που προτείνεται με βάση την ανάλυση, που προηγήθηκε, είναι η εναλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών εσωτερικού και δημόσιου πεδίου (T+++&Π+--+), η οποία μπορεί:

- Να βοηθήσει τους μαθητές από τα χαμηλότερα στρώματα να εξοικειωθούν με τα αφηρημένα, εξειδικευμένα και με αυστηρότητα διατυπωμένα νοήματα του εσωτερικού πεδίου.
- Να δώσει δυνατότητες έκφρασης σε όλους τους μαθητές, με την ανάπτυξη ποικίλων δράσεων.
- Να δημιουργήσει προϋποθέσεις παρέμβασης όχι μόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.⁵³

Την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πρακτικών με συχνές εναλλαγές εσωτερικού και δημόσιου πεδίου για την κοινωνική κατηγορία παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλότερα στρώματα αποδεικνύει και μια σχετική εμπειρική έρευνα των Morais et al(1995), οι οποίοι οργάνωσαν δύο κοινωνιολογικά διαφοροποιημένους τύπους εκπαιδευτικών πρακτικών, προκειμένου να διερευνήσουν, ποια κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά μιας παιδαγωγικής πρακτικής είναι πιο κατάλληλα για την ανάπτυξη επιστημονικών(γνωστικών) και κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων σε κοινωνικά διαφοροποιημένες ομάδες μαθητών.

Η πρώτη πρακτική οργανώθηκε στη βάση περισσότερο χαλαρών περιχαράξεων και μολονότι ο έλεγχος για την επιλογή γνωστικών αντικειμένων ασκούνταν από τον εκπαιδευτικό, υπήρχαν κάποιες προϋποθέσεις εμπλοκής της καθημερινής γνώσης των μαθητών.Οι μαθητές μπορούσαν π.χ να αναπτύξουν πρωτοβουλίες σχετικά με την επιλογή των υλικών, των παραδειγμάτων κ.τ.λ. Η δεύτερη πρακτική οργανώθηκε στη βάση ισχυρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων, όπου όλες σχεδόν οι επιλογές(π.χ.επιλογή γνωστικών αντικειμένων, υλικών παραδειγμάτων κ.τ.λ.)ελέγχονταν αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, πολύ γενικά θα λέγαμε, ότι ο πρώτος τύπος πρακτικής καθώς άνοιξε το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης αποκάλυψε

πολλές από τις αδυναμίες της των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών ομάδων, εξαιτίας ελλειπών δυνατοτήτων και χαμηλών αφετηριών. Αντίθετα ευνόησε ιδιαίτερα τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών ομάδων. Όσον αφορά τον δεύτερο τύπο πρακτικής αυτός επέδρασε αρνητικά σε όλους τους μαθητές. Δεδομένου λοιπόν ότι η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια δεν παρείχε την δυνατότητα εναλλαγής πρακτικών εσωτερικού και δημόσιου πεδίου υποθέτουμε, ότι ένα τέτοιο πλαίσιο θα λειτουργούσε αποτελεσματικότερα για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους μειονεκτούντες μαθητές των κατώτερων κοινωνικών ομάδων.⁵⁴

Συμπερασματικά λοιπόν οι εκπαιδευτικές πρακτικές δεν είναι κοινωνικά ουδέτερες και οι διαφοροποιημένες εκδοχές τους δημιουργούν συνέπειες σε κάποιες από τις κοινωνικά διακριτές ομάδες μαθητών, οπότε η ανασυγκρότηση τους κρίνεται απαραίτητη για την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

⁵³ Λάμνιαν,Κ.(2002),Κοινωνιολογική ανάλυση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών,Μέντορας,τ.χ.4.σ.13-16.

⁵⁴ Morais et al.(1995).Pedagogic practices for equality: A study of the relation between learning contexts and student's learning. Paper given at the European Conference on Educational research 95, University of Bath,U.K.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

A. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης μιας διπλωματικής εργασίας μιας φοιτήτριας του παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του 8^{ου} εξαμήνου, η οποία λόγω του ενδιαφέροντος και της ευαισθητοποίησης της σε θέματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων εκδήλωσε την επιθυμία να αναλάβει μια σχετική ερευνητική μελέτη υπό την επίβλεψη καθηγητού με ανάλογα ερευνητικά ενδιαφέροντα και συγκεκριμένα του κ. Λάμνια Κωνσταντίνου, επίκουρου Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

A1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος αυτής της μελέτης, η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein υπογραμμίζει τη διαφοροποίηση των τρόπων επικοινωνίας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή εκδηλώνεται. Συγκεκριμένα τα άτομα των μεσσαίων και κάτω στρωμάτων επικοινωνούν στα πλαίσια του περιορισμένου κώδικα, ενώ τα άτομα των ανώτερων στρωμάτων επικοινωνούν στα πλαίσια του επεξεργασμένου.

Ταυτόχρονα, ξεκινώντας από την παραδοχή πως στον τομέα της παραγωγικής διαδικασίας υπάρχουν διαφορετικές υλικές βάσεις, υπογραμμίζονται και οι διαφορετικές καθημερινές πρακτικές των υποκειμένων ανάλογα με το υλικό πλαίσιο, στο οποίο δρουν, οι οποίες δημιουργούν τελικά διακριτά νοήματα, συγκεκριμένα ή αφηρημένα, στα οποία προσανατολίζονται επιλεκτικά τα άτομα ανάλογα με την κοινωνική διαίρεση εργασίας και συνακόλουθα με την ταξική τους προέλευση.

Τα όσα επισημαίνονται στο παραπάνω εννοιολογικό σύστημα του Bernstein δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το τομέα της εκπαίδευσης ,γι' αυτό και σκοπός της έρευνας είναι:

1. Να διερευνηθεί κατά πόσο τα νήπια που προέρχονται από τα μεσσαία στρώματα διαφοροποιούνται γλωσσικά από τα νήπια που προέρχονται από τα κατώτερα.
2. Να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό ισχυεί ο επιλεκτικός των νηπίων προσανατολισμός σε συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα ανάλογα με την ταξική τους προέλευση.

Δίπλα στον παραπάνω βασικό σκοπό της έρευνας τέθηκαν και ορισμένοι δευτερεύοντες στόχοι προκειμένου να διερευνηθεί:

1. Η πορεία των νηπίων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου(μέσα από την διερεύνηση της επίδοσης σε προβλεπόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες, της προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον, της ύπαρξη ενδιαφέροντος για μάθηση και η καταβολή της απαραίτητης προσπάθειας για αυτόν τον σκοπό).
2. Το επίπεδο ενίσχυσης τους προς αυτή τη κατεύθυνση από την πλευρά της οικογένειας τους.

Οι δευτερεύοντες αυτοί στόχοι τέθηκαν προκειμένου να σχηματισθεί μια εικόνα για το κατά πόσο επιτυχημένη διαγράφεται η παρουσία των νηπίων στην βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης ώστε να συσχετισθεί αφενός με την κοινωνική τους προέλευση αφετέρου με τις γλωσσικές τους ικανότητες έτσι όπως θα διαφανούν μέσα από την αναδιήγηση.

A2. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση το βασικό σκοπό της έρευνας και σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο ειδικό θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε, γύρω από τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ερευνητική μας προσπάθεια, τις παρακάτω υποθέσεις:

1. Τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα στρώματα θα εμφανίσουν φτωχότερα γλωσσικά δείγματα απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω επιπέδοντάς μας να τοποθετήσουμε τα πρώτα στον περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας ενώ τα δεύτερα στον επεξεργασμένο.
2. Τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω στρώματα θα κατανοήσουν έννοιες και λεξικές σημασίες της ιστορίας, που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας (Βλ. παραρτ.1), με περιεχόμενο τόσο συγκεκριμένο όσο και αφηρημένο. Αντίθετα τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα στρώματα υποθέτουμε ότι θα περιοριστούν στα συγκεκριμένα νοήματα και θα εμφανίσουν δυσκολίες στην κατανόηση περισσότερο αφηρημένων εννοιών.

Δίπλα στις παραπάνω κύριες υποθέσεις θα θέλαμε να διατυπώσουμε και μια σειρά από δευτερεύουσες υποθέσεις βασισμένες στους αντίστοιχους δευτερεύοντες στόχους που διατυπώθηκαν παραπάνω:

1. Τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα θα έχουν προσαρμοστεί πιο ευκολα στο σχολικό περιβάλλον και θα εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ενδεδειγμένη συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά από τα κατώτερα στρώματα.
2. Τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα θα σημειώνουν υψηλότερη επίδοση στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα.
3. Τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα θα εκδηλώνουν περισσότερο ενδιαφέρον και θα καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια για μάθηση απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα.
4. Τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα θα δέχονται μεγαλύτερη ενίσχυση από την οικογένεια τους απ' ό,τι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα.

B. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

B1. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

B.1.1.ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΠΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η διαδικασία επίλογης του πληθυσμού που θα συμμετείχε στην έρευνα ξεκίνησε με την επιλογή των νηπιαγωγείων με κριτήριο τόσο την τον γεωγραφικό χώρο-πλαίσιο του νηπιαγωγείου, όσο και την ουσιαστική επιθυμία των νηπιαγωγών να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο θεωρήσαμε σκόπιμο να συμπεριληφθούν νηπιαγωγεία που βρίσκονται τόσο σε αστικό όσο και σε ημι-αστικό καθώς και σε αγροτικό περιβάλλον. Μάλιστα τα νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε αστικό περιβάλλον επρόκειτο να καλύπτουν αρκετές συνοικίες του δήμου Βόλου, τόσο κεντρικές όσο και έκκεντρες. Όσον αφορά τις νηπιαγωγούς επιλέξαμε αυτές, που όχι μόνο θα ήταν πρόθυμες να συνεργαστούν οι ίδιες αλλά θα ενθάρρυναν και τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση και γενικά θα διευκόλυναν την ομαλή διεξαγωγή της έρευνας. Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω σοβαρά υπόψιν, καταλήξαμε στα ακόλουθα νηπιαγωγεία: 11^ο, 17^ο, 20^ο, 22^ο, 19^ο, 28^ο, 31^ο Νηπιαγωγείο Βόλου, 10^ο Νηπιαγωγείο Νέας Ιωνίας, 1^ο Νηπιαγωγείο Αγριάς Βόλου και 1^ο Νηπιαγωγείο Διμηνίου Βόλου.

Φυσικά στην έρευνα δεν θα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές των παραπάνω νηπιαγωγείων, κυρίως ,διότι, δεν θα ήταν δυνατό να θεωρηθούν όλοι κατάλληλοι βάσει της σκοποθεσίας της έρευνας και δευτερευόντως, διότι σε μια τέτοια περίπτωση θα ερχόμασταν αντιμέτωποι με μια τέτοια πληθώρα δεδομένων, που θα ήταν δύσκολο να την επεξεργαστούμε και να την αξιοποιήσουμε επαρκώς στα πλαίσια μιας διπλωματικής εργασίας. Ήταν δεδομένο, ότι θα συμμετείχε ίσος αριθμός μαθητών αρσενικού και θηλυκού γένους και ίσος αριθμός μαθητών προερχόμενων από μεσσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα αντίστοιχα. Ποιοι ακριβώς μαθητές από κάθε νηπιαγωγείο θα επιλέγονταν για κάθε κατηγορία ήταν κάτι, για το οποίο δεν υπήρχε αντικειμενικό κριτήριο επιλογής και έτσι η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την τελική επιλογή των νηπίων είναι η εξής:.

Αρχικά συλλέχθηκαν πληροφορίες για όλους τους μαθητές και των 10 νηπιαγωγείων όπως επαγγελματική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών τους, ακριβής ηλικία τους, καθώς και ενδεχόμενα γλωσσικά προβλήματα. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν μελετήθηκαν προσεχτικά και από την πιθανότητα συμμετοχής στην έρευνα αποκλείστηκαν όλα τα προνήπια, όλα τα νήπια, των οποίων οι γονείς έχουν αποφοιτήσει από την δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης και τέλος όσα νήπια σύμφωνα με έγκυρη γνωμάτευση ειδικού αντιμετώπιζαν γλωσσικά προβλήματα π.χ δυσλαλία καθώς η έρευνα βασιζόταν ως επί το πλείστον σε μια λεκτική δοκιμασία και η συμμετοχή ενός μαθητή με τέτοια προβλήματα θα διαστρέβλωνε τα αποτελέσματα της. Από τους εναπομείναντες μαθητές ,οι οποίοι, πρέπει να σημειωθεί, ήταν λίγοι, επιλέχθηκαν αυτοί που τελικά θα συμμετείχαν με διαδικασία κλήρωσης καθώς σ' αυτό το σημείο δεν υπήρχε αντικειμενικό κριτήριο επιλογής.

B.1.2.ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 12 νήπια προερχόμενα από μεσσαία στρώματα, 6 αγόρια και 6 κορίτσια και 12 νήπια προερχόμενα από κατώτερα στρώματα, 6 αγόρια και 6 κορίτσια επίσης. Ταξινομώντας κοινωνικά τους μαθητές στα μεσσαία στρώματα συγκαταλέχθηκαν αυτοί των οποίων και οι δύο γονείς έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ενώ επαγγελματικά απασχολούνται ως δικηγόροι, δασολόγοι, γιατροί, νοσηλευτές, γυμναστές, δημόσιοι υπάλληλοι, στρατιωτικοί, τοπογράφοι μηχανικοί, νηπιαγωγοί, καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων, αξιωματικοί αεροπορίας, ενώ στα κατώτερα στρώματα συγκαταλέχθηκαν αυτοί των οποίων οι γονείς έχουν αποφοιτήσει από το δημοτικό ή στην περίπτωση δύο παιδιών από το γυμνάσιο και επαγγελματικά απασχολούνται ως αυτόκινητιστές, κομμώτριες, αγρότες, οδηγοί ταξί, βαφείς αυτοκινήτων, ζαχαροπλάστες, ιδιωτικοί υπάλληλοι, ελεύθεροι επαγγελματίες, εργάτες, οικιακά.

B.2.ΜΕΘΟΔΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

B.2.1.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

α) Η ιστορία και η μαγνητοφώνησή της αναδιήγησης της ως μέσο συλλογής δεδομένων.

Η ιστορία που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας ήταν μια συντομότερη εκδοχή της ιστορίας «Το κουτί της Πανδώρας» που βρίσκεται στην σειρά παραμυθιών και ιστοριών για παιδιά «Άμπρα-Κατάμπρα»(Βλ.παραρτ.1) και η μαγνητοφώνηση των αναδιηγήσεων της από τα νήπια ήταν το βασικό μέσο άντλησης δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Ως γνωστό ένα αφήγημα, είτε πρόκειται για προσωπική ιστορία της καθημερινής ζωής είτε για φανταστική κοινωνικά τυποποιημένη ιστορία όπως είναι το παραμύθι, είναι μια περίπλοκη μορφή λόγου, η οποία απαιτεί ικανότητες γνωστικής αποκέντρωσης από το άμεσο παρόν, κειμενικές ικανότητες οργάνωσης ενός μονόλογου κτλ. Αν πάρουμε για παράδειγμα, ότι για το παιδί της προσχολικής ηλικίας η πιο φυσική χρήση του λόγου είναι η συνομιλία και όχι ο μονόλογος, τότε καταλαβαίνουμε, γιατί οι αφηγηματικές ικανότητες δεν είναι δυνατό να αναπτύσσονται αυθόρμητα αλλά πάντα σε συνάρτηση με τις εμπειρίες αφηγηματικού λόγου, που έχουν τα παιδιά. Τα αφηγήματα φαίνεται, πως αποτελούν μέρος της ζωής όλων των κοινωνικών ομάδων αλλά οι διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις και οι συνθήκες ζωής συνεπάγονται διαφορές στη μορφή και το περιεχόμενο των αφηγημάτων καθώς και στις περιστάσεις που χρησιμοποιούνται. Επομένως τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικές αφηγηματικές δεξιότητες.⁵⁵ Αυτές ακριβώς τις διαφορετικές αφηγηματικές δεξιότητες και κατ' επέκταση διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες θα μας βοηθήσει να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο. Ταυτόχρονα, στοχεύουμε και στο να εξετάσουμε και την εξοικείωση των παιδιών με τα αφηρημένα νοήματα και υπ' αυτήν την έννοια η επιλογή της κατάλληλης ιστορίας ήταν κάτι που μας προβληματίσε ιδιαίτερα.

Η ιστορία θα έπρεπε βέβαια να περιλαμβάνει κάποια αφηρημένα νοήματα, καθώς η έρευνα αποσκοπούσε στο να εξετάσει, ποια από τα παιδιά θα τα αντιλαμβάνονταν και σε ποιο βαθμό, ταυτόχρονα όμως θα έπρεπε να είναι και αρκετά ελκυστική, ώστε να προσελκύσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να εξασφαλίσει την προσοχή τους. Έτσι, ζητήσαμε την βοήθεια μιας νηπιαγωγού, η οποία έχει σημειώσει πραγματικά αξιόλογη δουλειά σε δραστηριότητες αναδιηγήσεων και θα μπορούσαμε να εμπιστευτούμε την γνώμη της, ως προς το ποια ιστορία από όσες θα θεωρούνταν κατάλληλες για τις ανάγκες της έρευνας, θα εξασφάλιζε και την θετική ανταπόκριση των παιδιών. Τελικά καταλήξαμε στην εν λόγω ιστορία, η οποία εκτός του ότι εξυπηρετούσε θαυμάσια τους σκοπούς της έρευνας, αναμενόταν ότι θα κέντριζε την προσοχή των παιδιών λόγω της περιέργειας που γεννούσε γύρω από το περιεχόμενο του κουτιού. Το μόνο μειονέκτημα της συγκεκριμένης ιστορίας ήταν, ότι ήταν αρκετά μεγάλη σε έκταση και υπό αυτήν την έννοια δεν προσφερόταν για δραστηριότητα αναδιήγησης. Έτσι καταφύγαμε στην λύση να ξαναγράψουμε την ιστορία εν συντομία περιλαμβάνοντας αυτά ακριβώς τα νοήματα που θεωρήσαμε ,ότι εξυπηρετούν τις ανάγκες της έρευνας

Τελικά μέσα από την αναδιήγηση της συγκεκριμένης ιστορίας περιμέναμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα, γύρω από το ποια παιδιά θα αντιλαμβάνονταν τελικά τους αφηρημένους συλλογισμούς και τις αφηρημένες έννοιες, που περιείχε η ιστορία π.χ.σε τι συνίσταται η ευτυχία των ανθρώπων,τι ευθύνεται για την δυστυχία τους κ.α, κάτι που θα συσχετίζαμε με την κοινωνική τους προέλευση. Φυσικά είναι δύσκολο για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα ως μέσο σκέψης και ερμηνείας του κόσμου.Ας μην ξεχνάμε όμως ότι δεν θα του ζητούσαμε να παράγει δικούς του ανάλογους προβληματισμούς αλλά να τους κατανοήσει έτσι όπως θα δίνονταν μέσα από την ιστορία.Έτσι πιστεύαμε πραγματικά πως τα δεδομένα που θα προέκυπταν θα μας επέτρεπαν να διατυπώσουμε συμπεράσματα γύρω από τα ερωτήματα που θα μας απασχολούσαν.Για να είμαστε όμως ακόμη πιο βέβαιοι ότι θα συνέβαινε αυτό κρίναμε σκόπιμο να υποβληθούν στα παιδιά και ορισμένες σχετικές ερωτήσεις, ώστε να γίνει πιο έκδηλο αν κατανοήθηκαν ή όχι.

⁵⁵ Κατή Δήμητρα,1992,Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί,Εκδ.Οδυσσέας,σελ.264-265

Άλλωστε σύμφωνα με μια μελέτη της Heath, η οποία αφορούσε την ικανότητα σχηματισμού και κατανόησης ερωτήσεων βασισμένων στην ανάγνωση ιστορίας που προηγήθηκε ανάλογα με την ταξική προέλευση, παρατηρήθηκε ότι στα μεσοαστικά στρώματα το διάβασμα ιστοριών στα παιδιά συνοδεύεται και από μια σειρά ερωτήσεις-σχόλια πάνω στην ιστορία. Γεγονότα, όντα και αντικείμενα της ιστορίας συσχετίζονται με εμπειρίες του παρελθόντος ή με υποθετικές καταστάσεις. Ίδιου τύπου ερωτήσεις συνηθίζονται και στο σχολείο μετά την αφήγηση ή το διάβασμα μιας ιστορίας. Τα παιδιά άλλων κοινωνικών προελεύσεων που δεν είχαν ποτέ εμπειρίες με τέτοιες ερωτήσεις, συχνά δεν μπορούν να τις απαντήσουν. Τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων βρίσκουν σκόπιμο να απαντούν μόνο στις ερωτήσεις που δεν υπάρχει μια προφανής απάντηση ήδη γνωστή στον ενήλικα⁵⁶. Με βάση λοιπόν τις παρατηρήσεις της Heath κρίναμε σκόπιμο να συνοδεύσουμε και τη δική μας ιστορία με παρόμοιες ερωτήσεις και να εξετάσουμε πως θα διαφοροποιούνταν οι απαντήσεις των παιδιών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε, ότι η επιλογή της συγκεκριμένης ιστορίας αποδείχτηκε εξαιρετική, καθώς η αναδιήγηση της από τα παιδιά μας προσέφερε πραγματικά αξιόλογα συμπεράσματα ακριβώς γύρω από τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχολούσαν και τα οποία θα παρατεθούν αναλυτικά σε επόμενη ενότητα.

β) Το ερωτηματολόγιο και το περιεχόμενο του.

Το ερωτηματολόγιο(βλ.παραρτ.2) απευθυνόταν στις νηπιαγωγούς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα και δημιουργήθηκε για να χρησιμοποιηθεί ως δευτερεύον ερευνητικό εργαλείο και να συμπληρώσει την εικόνα που θα προέκυπτε μέσα από την επεξεργασία των γλωσσικών δειγμάτων. Όπως έχει ειπωθεί βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εμπειρική επαλήθευση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων και της έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού του Bernstein ωστόσο θα θέλαμε να συσχετισθούν όλα αυτά με την γενικότερη πορεία των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Σ' αυτό θα μας βοηθήσει λοιπόν το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο.

⁵⁶ Κατή, ο.π.σελ.269-270

Συγκεκριμένα το παρόν ερωτηματολόγιο στοχεύει να αντλήσει πληροφορίες για τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα γύρω από:

1. Θέματα προσαρμογής και ενδεδειγμένης συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.(μέσα από τις ερωτήσεις 1,2)
2. Θέματα επίδοσης του παιδιού σε προβλεπόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες.(μέσα από τις ερωτήσεις 6-14)
3. Θέματα εκδήλωσης ενδιαφέροντος και καταβολής προσπάθειας για μάθηση από την πλευρά του παιδιού.(μέσα από τις ερωτήσεις 3,15,16)
4. Θέματα ενίσχυσης του παιδιού από την πλευρά της οικογένειας.(μέσα από τις ερωτήσεις 17-19)

Με βάση τα παραπάνω ζητήματα θα συγκριθούν τελικά τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσσαία και τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Συμπεριλήφθηκαν βέβαια και ελάχιστες ερωτήσεις που δεν περιστρέφονται γύρω από τους παραπάνω θεματικούς άξονες όπως οι 4,5,20, ωστόσο κρίθηκε θεμιτή η ύπαρξη τους, καθώς αναμένεται να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες και θα παρατεθούν σε επόμενη ενότητα όπως άλλωστε και όλα τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε, ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο για τα παιδιά των μεσσαίων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δεν ευελπιστούμε, ότι θα είναι γενικεύσιμα και ότι θα μπορούμε να υποθέσουμε με ασφάλεια, ότι θα ισχύουν για οποιοδήποτε μαθητικό πληθυσμό,στον οποίο χρησιμοποιηθεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και αυτό γιατί το ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής δεδομένων θεωρείται, ότι προσφέρει αξιόπιστα συμπεράσματα μόνο σε περιπτώσεις ευρύτατου δείγματος κάτι που δεν ισχύει στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Πιστεύουμε ωστόσο, ότι τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσω αυτού θα ολοκληρώσουν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από τις απόμαγνητοφωνημένες αναδιηγήσεις γι'αυτό λοιπόν θεωρούμε, ότι έχει λόγο ύπαρξης στην συγκεκριμένη έρευνα.

B.2.2.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όταν είχαμε πλέον επισκεφτεί όλα τα νηπιαγωγεία, που θα συμμετείχαν στην έρευνα, είχαμε γνωρίσει νηπιαγωγούς και παιδιά, είχαμε συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες και τις είχαμε επεξεργαστεί, ώστε να προκύψει η τελική επιλογή των παιδιών που θα συμμετείχαν στην έρευνα, ήμασταν πλέον έτοιμοι να επισκεφτούμε τα νηπιαγωγεία αυτή τη φορά όμως για να διεξάγουμε την έρευνητική διαδικασία.

Η διαδικασία ήταν φυσικά ίδια για όλους τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, καλούσαμε τον μαθητή σε χώρο εκτός της αίθουσας και όπου υπήρχε ησυχία π.χ. γραφείο νηπιαγωγού ενώ σε περιπτώσεις που δεν υπήρχε αυτή η δυνατότητα παρακαλούσαμε την νηπιαγωγό να αναπτύξει μια δραστηριότητα στο προαύλιο του σχολείου π.χ. μια δράστηριότητα φυσικής αγωγής, ώστε να χρησιμοποιήσουμε εμείς την αίθουσα. Πρέπει να σημειώσουμε,ότι κανένα παιδί από όσα συμμετείχαν στην έρευνα δεν αρνήθηκε είτε στην μία είτε στη άλλη περίπτωση να μας ακολουθήσει και να μην συμμετέχει σε οτιδήποτε εκείνη τη στιγμή θα έκανε η υπόλοιπη ομάδα.

Αρχικά επιχειρούσαμε μια μικρή συζήτηση με το παιδί προκειμένου να εξοικειωθεί μαζί μας, να νιώσει άνετα και να βεβαιωθεί για τους αγαθούς σκοπούς μας, καθώς η ξαφνική αυτή απομάκρυνση του από την ομάδα ίσως του προκάλεσε κάποια ανησυχία. Μερικά από όσα συζητήθηκαν σε αυτή τη φάση σχετίζονταν με την οικογένεια μας, τα ενδιαφέροντα μας και καθώς η έρευνα διεξήχθη ακριβώς μετά τις διακοπές του Πάσχα μιλήσαμε και για το πώς περάσαμε κατά την διάρκεια τους. Θέματα όπως η λαμπάδα και τα άλλα δώρα που έλαβαν δημιούργησαν πολύ γρήγορα ένα φιλικό περιβάλλον και ήμασταν πλέον έτοιμοι για την φάση της διήγησης.

Κρίναμε σκόπιμο να τους διαβάσουμε την ιστορία και όχι να την αφηγηθούμε για να είμαστε βέβαιοι, ότι θα ακούσουν όλα τα νήπια την ιστορία με ακριβώς τον ίδιο τρόπο. Αναντίλεκτα η αφήγηση ιστοριών εξασφαλίζει την προσοχή των παιδιών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι η ανάγνωση τους, όμως δεν θα μπορούσαμε ποτέ να διασφαλίσουμε ακριβώς τις ίδιες συνθήκες αφήγησης δηλαδή χρησιμοποίηση από την πλευρά μας των ίδιων ακριβώς εκφράσεων, ίδια διάθεση και ενθουσιασμό κατά την αφήγηση καθώς η έρευνα διεξαγόταν σε διαφορετική για κάθε νηπιαγωγείο ημέρα. Κάτι τέτοιο θα επηρέαζε όμως τα αποτελέσματα της έρευνας και ακριβώς για να αποφευχθεί απορρίψαμε την μέθοδο της αφήγησης και προτιμήσαμε αυτήν της ανάγνωσης.

Όταν η ανάγνωση ολοκληρώθηκε, ζητήσαμε από τα παιδιά να μας αφηγηθούν την ιστορία, όπως την θυμούνται. Σε όσα από τα παιδιά εμφάνισαν στην αρχή κάποια αρνητική διάθεση, επιμείναμε με διακριτικό τρόπο και χωρίς να βοηθάμε δίνοντας στοιχεία από την ιστορία. Αφού ολοκλήρωναν την αναδιήγηση τους, τους υποβάλλαμε τις ερωτήσεις. Τέλος για δύο από τα παιδιά από τα οποία ήταν πραγματικά αδύνατο να αποσπάσουμε οποιαδήποτε μορφής αναδιήγηση, προχωρήσαμε στην φάση των ερωτήσεων με το τέλος της οποίας έληγε και η ερευνητική διαδικασία της μαγνητοφώνησης των αναδιηγημένων ιστοριών.

Όσο για τα ερωτηματολόγια, αυτά συμπληρώθηκαν από τις νηπιαγωγούς χωρίς σημειωθεί κανένα πρόβλημα, είτε την ίδια μέρα που διεξήχθη και η ερευνητική διαδικασία που περιγράψαμε παραπάνω, είτε τους δόθηκαν προκειμένου να τα συμπληρώσουν κάποια άλλη στιγμή με περισσότερη προσοχή.

Γ.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Γ.1.ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗΣ

Αρχικά θα παρατεθούν τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από τις απομανητοφωνημένες αναδιηγήσεις των παιδιών. Η μαγνητοφώνησή τους υπήρξε άλλωστε το βασικό μέσο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ερευνητική αυτή μελέτη στηρίζεται στο έργο του Bernstein, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική διαστρωμάτωση των βιομηχανικών χωρών επιβάλλει μια καθολική διαφοροποίηση των ατόμων ανάλογα με την ταξική τους προέλευση, η οποία δεν θα ήταν δυνατό να αφήσει ανεπηρέαστη και τη γλώσσα. Τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης αυτής παρουσιάζονται στα πλαίσια αυτής ακριβώς της τοποθέτησης. Έτσι η ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών, που ακολουθεί παρακάτω θα γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιχειρείται μια σαφής σύγκριση των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών από τα μεσσαία και άνω κοινωνικά στρώματα και των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών από τα κατώτερα.

Όσον αφορά την γλωσσολογική ανάλυση των κειμένων γενικά αυτή διακρίνεται σε έξι επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το φωνητικό, το οποίο αφορά την προφορά των λέξεων. Το δεύτερο, το φωνολογικό, αναφέρεται στις

σχέσεις που έχουν οι φθόγγοι μιας γλώσσας μεταξύ τους και σε διάφορα φωνολογικά φαινόμενα. Το τρίτο επίπεδο είναι το μορφολογικό, το τέταρτο το συντακτικό, το πέμπτο το σημασιολογικό και τελευταίο επίπεδο ανάλυσης είναι το πραγματολογικό και της κειμενογλωσσολογίας.⁵⁷

Οι παρατηρήσεις μας πάνω στα συγκεκριμένα γλωσσικά δείγματα των παιδιών θα διατυπωθούν ως επί το πλείστον σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορά την συντακτική ανάλυση του γλωσσικού δείγματος των παιδιών μέσα από την οποία θα προκύψουν συμπεράσματα σε σχέση με την πρώτη υπόθεση που διατυπώθηκε, η οποία βασίζεται στη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein και το δεύτερο επίπεδο αφορά στην σημασιολογική ανάλυση της των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών μέσα από την οποία θα προκύψουν συμπεράσματα για την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση, η οποία σχετίζεται με την έννοια του νοηματικού προσανατολισμού σε συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα, η οποία επίσης αναπτύχθηκε στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein.

Γ.1.1. ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ

Στα πλαίσια της συντακτικής ανάλυσης των γλωσσικών δειγμάτων θα διατυπώσουμε παρατηρήσεις που αφορούν προφανώς τον τομέα του συντακτικού, καθώς είναι εκείνος ο τομέας του συστήματος της γραμματικής που μελετάται περισσότερο, όταν η μελέτη αφορά γλωσσική ανάπτυξη. Παρότι τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα είναι προσχολικής ηλικίας και δεν έχουν ακόμη διδαχθεί δια μέσου της εκπαίδευσης την ελληνική γραμματική και το ελληνικό συντακτικό, δεν θα το θεωρήσουμε υπερβολικό, καθώς το παιδί έχει ήδη εισέλθει στην διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης αυτής, γιατί αλλιώς δεν θα μπορούσε να μιλά. Άλλωστε η ίδια η δυνατότητα ομιλίας βασίζεται στην οργάνωση της γραμματικής.⁵⁸

⁵⁷ Τσοκαλίδου Ρούλα, 2001, Κειμενογλωσσολογία, Πανεπιστημιακές σημειώσεις Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, σελ. 4

⁵⁸ Κατή Δήμητρα, (1992), Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Εκδ. Οδυσσέας, σελ. 140

Μια πρώτη άποψη αν τα γλωσσικά δείγματα που συλλέχθηκαν μπορούν να θεωρηθούν ανεπτυγμένα ή όχι μπορούμε ασφαλώς να σχηματίσουμε εάν εξετάσουμε το μέγεθος τους. Ο Brown (1973) συστηματοποίησε τη χρήση του λεγόμενου μήκους εκφωνήματος ως αναπτυξιακού δείκτη. Πραγματικά όπως επισημαίνεται και από την Stephany (1985), το μέγεθος των εκφωνημάτων, ο αριθμός των γραμματικών μονάδων που χρησιμοποιήθηκαν από το παιδί έχει θεωρηθεί από τους πιο ρεαλιστικούς δείκτες ανάπτυξης, όποτε προέκυψε ανάγκη για ατομικές και διαγλωσσικές συγκρίσεις στη μελέτη φαινομένων ανάπτυξης.⁵⁹

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν τα παιδιά που ανήκουν στα μεσσαία στρώματα παρήγαγαν αναδιηγήσεις, των οποίων η έκταση έφτανε κατά μέσο όρο τις 47 διαφορετικές λέξεις, ενώ τα παιδιά που ανήκουν στα κατώτερα στρώματα μόλις που άγγιζαν κατά μέσο όρο τις 24,5 λέξεις. Αμέσως λοιπόν γίνεται αντιληπτό, ότι οι αναδιηγημένες από παιδιά που προέρχονται από μεσσαία στρώματα ιστορίες είναι σχεδόν διπλάσιες σε έκταση από αυτές των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα. Θα θέλαμε ακόμη να σημειώσουμε ότι ανάμεσα στις ιστορίες παιδιών προερχόμενων από κατώτερα στρώματα η μεγαλύτερη σε έκταση ιστορία (45 λέξεις) παρήχθη από παιδί (βλ.Κ21), του οποίου οι γονείς είχαν υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης (απόφοιτοι γυμνασίου) απ' ότι οι γονείς των υπόλοιπων παιδιών της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Έπισης η δεύτερη σε έκταση αναδιηγημένη ιστορία από παιδί(βλ.Κ24) της ίδιας κατηγορίας (40 λέξεις), ήταν τελικά διήγηση της «Ειρήνης» του Αριστοφάνη και όχι της ιστορίας που εμείς διηγηθήκαμε, καθώς το παιδί έντονα επηρεασμένο, όπως εκ των υστέρων καταλάβαμε, από μια δραστηριότητα που εκείνη την εβδομάδα πραγματοποιούσαν στο σχολείο, δεν αντιλήφθηκε, ότι δεν ήταν αυτή η ιστορία που του ζητήθηκε να αναδιηγηθεί. Αν εξαιρεθούν αυτές οι δύο ιστορίες, η μεγαλύτερη σε έκταση ιστορία παιδιού προερχόμενου από τα κατώτερα στρώματα φτάνει τις 32 λέξεις, ενώ η μεγαλύτερη ιστορία παιδιού από τα μεσσαία στρώματα αγγίζει τις 77 λέξεις. Αντίστοιχα, ενώ η μικρότερη σε έκταση ιστορία, που παρήχθη από παιδί των μεσσαίων στρωμάτων είναι 22 λέξεις, υπήρχαν δύο παιδιά από τα κατώτερα στρώματα που δεν ήταν σε θέση να αναδιηγηθούν. Στους παρακάτω πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται τα λεκτικά μεγέθη των ιστοριών των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία και κατώτερα στρώματα αντίστοιχα.

⁵⁹ Κατή,Δ.(1992) ο. π. σελ 148.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

A1	57
A2	51
A3	47
A4	50
A5	39
A6	39
K7	76
K8	22
K9	77
K10	23
K11	27
K12	55

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

A13	32
A14	0
A15	32
A16	21
A17	22
A18	12
K19	21
K20	28
K21	45
K22	18
K23	23
K24	40

Φυσικά δεν θα ήταν ποτέ δυνατό να αρκεστούμε στη μέτρηση του μεγέθους των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών για να διατυπώσουμε ασφαλή συμπεράσματα για το γλωσσικό τους επίπεδο. Πολύ σημαντική διαφαίνεται η εσωτερική περιπλοκότητα των αναδιηγήσεων τους. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον να εξετάσουμε τον τρόπο, με τον οποίο επιλέγουν να συνδέσουν τις φράσεις τους τα παιδιά, στην προσπάθεια τους να αναδιηγηθούν την ιστορία. Δεδομένου, ότι πολύ γενικά θα μπορούσαμε να πούμε, ότι η παρατακτική σύνταξη φράσεων και προτάσεων είναι ευκολότερη για τα παιδιά απ' ό,τι η υποτακτική, αξίζει να δούμε, πόσο συχνά επιλέγεται η δεύτερη από τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και πόσο από τα παιδιά των κατώτερων. Ύστερα λοιπόν από ακριβέστατη καταμέτρηση, αξίζει να πούμε, ότι στο σύνολο των αφηγήσεων των 12 παιδιών από τα μεσαία στρώματα σημειώθηκαν 37 περιπτώσεις, όπου το παιδί επέλεξε να συνδέσει υποτακτικά τις προτάσεις, που ήθελε να διατυπώσει, ενώ στο αντίστοιχο σύνολο των αφηγήσεων των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα, σημειώθηκαν μόλις 15 περιπτώσεις υποτακτικής σύνδεσης. Πρέπει ακόμη να αναφέρουμε, ότι από τα 12 παιδιά μεσαίων στρωμάτων που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο 2 δεν χρησιμοποίησαν καθόλου υποτακτική σύνδεση, ενώ από τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων δεν χρησιμοποίησαν 5 παιδιά. Ακόμη θα θέλαμε να αναφέρουμε, ότι το σύνθημα “και”

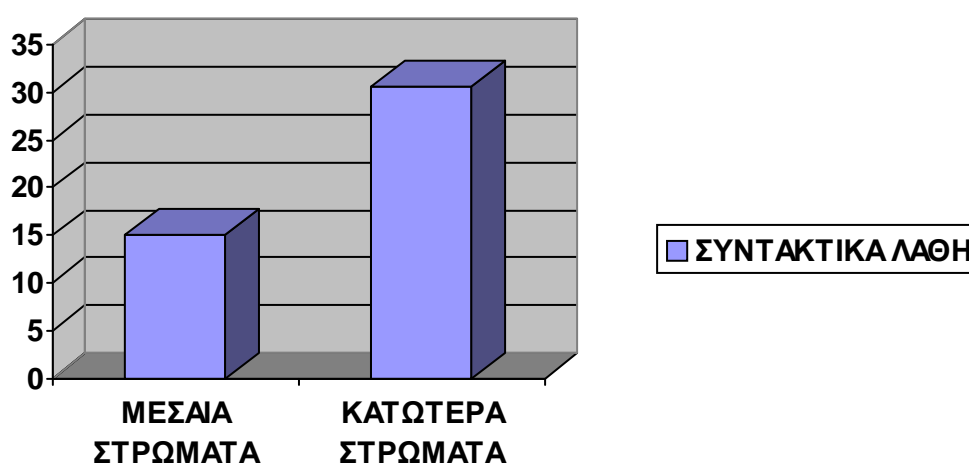
που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συνδέουν τις προτάσεις τους, αντικαθίσταντο στις αφηγήσεις των παιδιών των μεσσαίων στρωμάτων από διάφορους εισαγωγικούς συνδέσμους και αντωνυμίες όπως που, αλλά, μόλις, γιατί, τι, αν, πριν, ότι, π.χ «που της έδιναν όλοι δώρα»(βλ.παραρτ.Α1), «γιατί όποιος το ανοίξει»(βλ.παραρτ.Α2), «τι να είχε μέσα το κουτί»(βλ.παραρτ.Α4), «ότι ήταν και αυτό ένα δώρο»(βλ.παραρτ.Κ7), «αν το ανοίξεις»(βλ.παραρτ.Κ9). Αντίθετα τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων εμφάνισαν πιο περιορισμένη δυνατότητα εναλλακτικής του «και» επιλογής τρόπου σύνδεσης των προτάσεων τους.

Όσον αφορά την εξέταση της ανάπτυξης συντακτικών δομών, που χρησιμοποιούν τα παιδιά, δεν θα μπορούσαμε φυσικά να περιοριστούμε μόνο στον τρόπο, με τον οποίο συνδέονται οι προτάσεις μεταξύ τους. Εξίσου ενδιαφέρον είναι να εξετάσουμε τι συμβαίνει στο εσωτερικό των προτάσεων, καθώς η ύπαρξη συντακτικής αρτιότητας στο εσωτερικό μιας πρότασης επηρεάζει καθοριστικά και την νοηματική του αρτιότητα.

Διαβάζοντας λοιπόν προσεχτικά τις απομαγνητοφωνημένες αφηγήσεις των παιδιών παρατηρήσαμε, ότι ήταν αρκετές οι περιπτώσεις, όπου το νόημα της πρότασης δεν μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένο λόγω βασικού συντακτικού λάθους στο εσωτερικό της πρότασης. Το κυριότερο πρόβλημα που εμφάνισαν τα παιδιά και που έκανε τις αφηγήσεις τους προβληματικές, ήταν ένα πρόβλημα το οποίο έχει επισημανθεί και από τον Wigglesworth(1990) ότι αντιμετωπίζουν γενικά τα παιδιά και είναι η έλλειψη ικανότητας χρήσης αναφορικών στοιχείων και ως εκ τούτου η δήλωση ποικίλων αναφορικών στοιχείων με αδιευκρίνιστη αναφορά. Εξαιτίας της έλλειψης της συγκεκριμένης ικανότητας εντοπίστηκαν αρκετές περιπτώσεις λάθους που σχετίζονται με τον συντακτικό όρο του υποκειμένου. Πρόκειται για περιπτώσεις, όπου, είτε παρατηρείται εσφαλμένη παράλειψη του υποκειμένου προφανώς διότι πιστεύεται, ότι εννοείται, κάτι που δεν ισχύει, είτε περιπτώσεις εσφαλμένου χειρισμού του συντακτικού φαινομένου της ετεροπροσωπείας π.χ. «ο άνδρας της έφερε κουτιά δώρα και το τελευταίο κουτί που έφερε το άνοιξε.»(βλ.παραρτ.Α15). Στην παραπάνω πρόταση έτσι όπως αποδίδεται το νόημα συντακτικά προκύπτει, ότι ο άνδρας είναι αυτός που άνοιξε το κουτί, ενώ διαβάζοντας ολόκληρη την αναδιήγηση του παιδιού συμπεραίνουμε, ότι αυτό που θέλει να δηλώσει με την συγκεκριμένη πρόταση είναι, ότι η Πανδώρα είναι αυτή που άνοιξε το κουτί.

Τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα φαίνονται και σ' αυτή την περίπτωση να μειονεκτούν. Ξεκινώντας από την διατύπωση μιας πολύ γενικής παρατήρησης σχετικά μ' αυτήν την κατηγορία παιδιών υπογραμμίζουμε, ότι από τα 98 συνολικά ρήματα που υπάρχουν στις αφηγήσεις των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων για τα 30 υπάρχει εσφαλμένη παράλειψη δήλωσης του υποκειμένου. Οι αντίστοιχες περιπτώσεις λάθους για τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων ήταν σε 36 από τα 237 συνολικά ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά λάθους στον συντακτικό όρο του υποκειμένου και για τις δύο κοινωνικές κατηγορίες.



Αν στις παραπάνω περιπτώσεις λάθους, που εντοπίστηκαν, προστεθεί και η διαπίστωση, πως στις αφηγήσεις των παιδιών κατώτερων στρωμάτων τα ρήματα, των οποίων τα υποκείμενα είτε δηλώθηκαν, είτε ορθώς παραλήφθηκαν βρίσκονταν σε προτάσεις πολύ απλής μορφής, όπου η πιθανότητα λάθους είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ενισχύεται ακόμη περισσότερο το συμπέρασμα, πως τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων πραγματικά δυσκολεύονται πολύ περισσότερο στην εκφορά ορθών συντακτικά προτάσεων συγκριτικά με τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων.

Για να συνοψίσουμε, προσεγγίζοντας από συντακτική άποψη τις αναδιηγήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε μια καθολική υπεροχή όσον αφορά τις συντακτικές γνώσεις των παιδιών που προέρχονται από τα μεσσαία στρώματα και των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα. Αυτό όμως επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και την συνοχή και την συνεκτικότητα των αντίστοιχων αφηγήσεων καθώς όλα τα παραπάνω

συνιστούν μερικούς από τους μηχανισμούς συνοχής και συνεκτικότητας ενός κειμένου και τελικά θα λέγαμε, ότι οι αφηγήσεις των παιδιών των μεσσαίων στρωμάτων διακρίνονταν από αυστηρότερη συνοχή και συνεκτικότητα από ότι αυτές των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων. Τέλος, δεδομένου ότι η συνοχή και η συνεκτικότητα είναι τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με τις βασικότερες λειτουργίες του κειμένου καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι τα αφηγηματικά κείμενα που παρήγαγαν τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων, ήταν σημαντικά αρτιότερα από αυτά των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων.

Γ.1.2.ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ

Ο σημασιολογικός τομέας συμπεριλαμβάνει γνώσεις για τις σημασίες των λέξεων και των προτάσεων (λεξική και δομική σημασιολογία αντίστοιχα)⁶⁰ και προφανώς σχετίζεται άμεσα με το τι γνωρίζουμε για τον κόσμο.⁶¹ Το λεξιλογικό επίπεδο του παιδιού καθορίζεται από την όλη νοητική του ανάπτυξη, καθώς οι λεξικές σημασίες δεν είναι τελικά τίποτα άλλο από νοητικές κατηγοριοποιήσεις του κόσμου⁶²

Θεωρούμε λοιπόν ιδιαίτερα χρήσιμο να εξετάσουμε τις λεξικές σημασίες που χρησιμοποίησαν τα παιδιά για να παράγουν τις αναδιηγήσεις τους καθώς μέσα από αυτές θα σχηματίσουμε μια εικόνα για την ικανότητα τους να διαμορφώνουν νόημα. Οι λεξικές σημασίες που θα χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά όμως θα είναι και ενδεικτικές των γλωσσικών εκφράσεων που κατανόησαν και σε μια γλωσσική έκφραση δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία ανάμεσα σ' αυτό που λέγεται και σ' αυτό που εννοείται και σ' αυτό το σημείο εγείρονται προβλήματα στο άτομο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα και ειδικά στο παιδί. Εάν λοιπόν στηριχτούμε σε σημασιολογικές και μόνο γνώσεις για το τι εννοείται, θα αποτύχουμε συχνά στην ερμηνεία μιας έκφρασης εφόσον η σημασιολογία μας δίνει το κυριολεκτικό και μόνο νόημα. Συνήθως συμπληρώνουμε τη σημασιολογική ερμηνεία μιας έκφρασης με γνώσεις για το πώς λειτουργεί ο κόσμος ή η γλωσσική επικοινωνία- γνώσεις που συνήθως αποκαλούνται

⁶⁰ Κατή, Δ. (1992). ο.π.σελ.185.

⁶¹ Κατή, Δ. (1992). ο.π.σελ.201

⁶² Κατή, Δ. (1992). ο.π.σελ.204

πραγματολογικές.⁶³ Είναι φυσικό, ότι όλα τα παραπάνω σχετίζονται ιδιαίτερα όχι μόνο με αυξημένες γλωσσικές ικανότητες αλλά σηματοδοτούν και υψηλότερη γνωστική ωρίμανση, ύπαρξη αφηρημένης σκέψης και υπ' αυτήν την έννοια είναι χρήσιμο, να εξετάσουμε ποια παιδιά κατανόησαν τις γλωσσικές εκφράσεις που εμπειρείχαν αφηρημένες έννοιες και ποια όχι.

Η συγκεκριμένη ιστορία περιείχε σκόπιμα αρκετές αφηρημένες έννοιες και σ' αυτό το σημείο της ανάλυσης θα παρουσιαστούν αυτά ακριβώς τα συμπεράσματα που προέκυψαν σχετικά με την ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται και να χρησιμοποιούν αφηρημένες έννοιες και νοήματα.

Σύμφωνα με την ιστορία που χρησιμοποιήθηκε (βλ. παραρτ.1) τα ζώδια και τα έντομα που βγήκαν από το κουτί προσωποποιούσαν ορισμένα αρνητικά ανθρώπινα συναισθήματα όπως η δυστυχία, το άγχος, ο θυμός, έννοιες δηλαδή με περιεχόμενο αρκετά αφηρημένο για να το προσεγγίσει ένα παιδί σε όλες του τις διαστάσεις. Αντίστοιχα η πολύ συγκεκριμένη λεξική σημασία «πεταλούδα» χρησιμοποιήθηκε για να προσωποποιηθεί η αφηρημένη έννοια «ελπίδα». Θεωρούμε λοιπόν ιδιαίτερα χρήσιμο να δούμε, πόσα και ποια από τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα, κατάφεραν να προσεγγίσουν νοηματικά την ιστορία και ποια όχι, εξαιτίας της δυσκολίας τους να κατανοήσουν, ότι τελικά οι πολύ συγκεκριμένες αυτές λεξικές σημασίες αντιπροσώπευαν στην ιστορία πιο αφηρημένες έννοιες και νοήματα. Όπως είπαμε εφόσον τα παιδιά που συμμετέχουν στην έρευνα είναι προσχολικής ηλικίας, δεν αναμένεται να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή προσέγγιση των εννοιών. Από την άλλη πλευρά είναι εντελώς αναμενόμενο, ότι όλα τα παιδιά δεν θα τις προσεγγίσουν στον ίδιο βαθμό και υπ' αυτή την έννοια μας δίνεται η δυνατότητα να εξετάσουμε τον βαθμό προσέγγισης τους από τα παιδιά των μεσαίων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αντίστοιχα. Στην προσπάθεια μας αυτή εκτός από τις απομαγνητοφωνημένες αφηγήσεις θα μας βοηθήσουν ιδιαίτερα και οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις που ακολούθησαν της αναδιήγησης τους, οι οποίες άλλωστε διατυπώθηκαν για να εξυπηρετήσουν αυτόν ακριβώς τον σκοπό.

Σ' αυτό το σημείο λοιπόν θα επιχειρήσουμε μια αρκετά διεξοδική αναφορά στα νοήματα που φαίνονται να προσέγγισαν τα παιδιά της κάθε κοινωνικής κατηγορίας μέσα από την οποία θα προκύψει μια σαφής συγκριση τους.

⁶³ Κατή, ο.π., σελ 230-231.

Στην ερώτηση «Τι κακό θα έκαναν όσα βγήκαν την πρώτη φορά από το κουτί;-Τι άλλαξε στον κόσμο από την στιγμή που βγήκαν;», μερικές από τις απαντήσεις που λάβαμε από τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων ήταν οι εξής:»Θα τους έκαναν κακούς ανθρώπους»(βλ.παραρτ.Α1), «Άλλαξαν οι άνθρωποι και η ειρήνη και μαλώνανε οι άνθρωποι, φοβόντουσαν και έκλαιγαν πολύ»(βλ.παραρτ.Α2), «θα τους έκαναν όλους κακούς» (βλ.παραρτ.Α3), «Θα ζήλευαν οι άνθρωποι, θα θύμωναν, θα φώναζαν, θα βρίζαν» (βλ.παραρτ.Α4), «Να κλαίνε, να γκρινιάζουν, να ζηλεύουν, να είναι δυστυχημένοι»(βλ.παραρτ.Α5), «Να μαλώνουν και τα νεύρα. Όπως εγώ μαλώνω με τη μαμά»(βλ.παραρτ.Α6), «Τους δυστύχιζαν, τους έκαναν να μαλώνουν, να ρίχνουν πυραύλους, να σκοτώνουν πόλεις, να βάζουν φωτιά στα δάση»(βλ.παραρτ.Κ7), «Όλη η πόλη θα μάλωνε κάθε μέρα, θα έκαναν πολέμους, ότι λέει σχετικά μέσα», «Θα μάλωναν όχι μόνο γι' αυτά που βγήκαν απ' έξω αλλά και για άλλα πράγματα που θα τα προκαλούσαν αυτά και δεν θα το έλεγαν»(βλ.παραρτ.Κ9), «Θα τους έκαναν να μαλώνουν, να πολεμάνε, να κυνηγιούνται, να θέλουν να πάρουν του άλλου τη πόλη»(βλ.παραρτ.Κ12).

Στην αντίστοιχη ερώτηση σε παιδιά από κατώτερα στρώματα μερικές από τις απαντήσεις που πήραμε ήταν: «Δεν ξέρω»,»Για να έχει πυρετό»(βλ.παραρτ.Α16), «Τίποτα»(βλ.παραρτ.Α17), «Θα τους έκλεβαν τα πράγματα, θα τους έκλεβαν τα σπίτια, θα τους έκλεβαν τα σπίτια, τα αυτοκίνητα, τα ρούχα»(βλ.παραρτ.Α18), «Θα έβρεχε και θα πέφταν δάκρυα»(βλ.παραρτ.Κ19), «Δεν ξέρω»(βλ.παραρτ.Κ20), «Θα τους δηλητηρίαζαν, θα τους σκότωναν»(βλ.παραρτ.Κ21), «Ότι τους κατέβει στο κεφάλι»(βλ.παραρτ.Κ22), «Θα πείραζαν τον άνθρωπο όταν κοιμάται και δεν θα μπορεί να κοιμηθεί, θα τον τσιμπάνε. (βλ.παραρτ.Κ23), «θα σκοτώσουν τους ανθρώπους»(βλ.παραρτ.Κ24).

Γύρω από τις παραπάνω απαντήσεις μπορούν πραγματικά να διατυπωθούν ιδιαίτερης σημασίας σχόλια. Θυμίζοντας ότι η ερώτηση αφορούσε την αλλαγή που θα προκαλούσε στον κόσμο η εμφάνιση όλων όσων βγήκαν από το κουτί και υπό ποια έννοια θα επηρέαζε αρνητικά τον άνθρωπο, θα θέλαμε να εξετάσουμε τελικά πως αντιλήφθηκαν αυτήν την αλλαγή τα παιδιά των μεσαίων και πως τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων.

Μπορούμε λοιπόν με αρκετή ασφάλεια να ισχυριστούμε ότι τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων στην πλειοψηφία τους (9 στα 12 παιδιά) εξέλαβαν την επερχόμενη αλλαγή ως μία αλλαγή που θα συνέβαινε στον ίδιο τον άνθρωπο. Ορθώς

αντιλήφθηκαν, ότι ο άνθρωπος είναι αυτός που άλλαξε και κατ' επέκταση τα συναισθήματα του, οι πράξεις του, η συμπεριφορά του.

Το ίδιο όμως δεν μπορούμε να ισχυριστούμε και για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, για των οποίων την νοηματική προσέγγιση της ιστορίας μπορούμε να πούμε, ότι υστερούσε από τα παιδιά της προηγούμενης κοινωνικής κατηγορίας σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Αρκεί να πούμε, ότι για τα 6 από τα 12 παιδιά είναι ξεκάθαρο μέσα από τις απαντήσεις τους, ότι δεν κατανόησαν καθόλου οποιοδήποτε νόημα της ιστορίας βασιζόταν σ' αυτές. Τέτοιου τύπου απαντήσεις είναι «Δεν ξέρω», «Τίποτα», «Δεν θυμάμαι» ή απαντήσεις που μαρτυρούν, ότι παιδί περιοριζόμενο νοηματικά στην εμφάνιση ζουφίων αποδίδει σ' αυτά την επερχόμενη αλλαγή στον κόσμο ή απαντήσεις στις οποίες γινόταν λόγος για θετική αλλαγή στον κόσμο μαρτυρώντας, ότι το παιδί ούτε ότι επρόκειτο για αρνητικά φορτισμένες έννοιες δεν κατάλαβε. Επίσης θεωρούμε ιδιαίτερα ενδιαφέρον να υπογραμμίσουμε το περιεχόμενο τριών απαντήσεων, όπου τα παιδιά προκειμένου να δώσουν μια απάντηση, μολονότι φαίνονται να μην έχουν κατανοήσει απαντούν με βάση τα όσα ξέρουν από την καθημερινή τους ζωή γύρω από το πώς βλάπτεται ένας άνθρωπος π.χ.δηλητηριάζεται, πέφτει θύμα κλοπής,σκοτώνεται. Ενώ λοιπόν τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων ως μόνη απειλή για τον άνθρωπο αναγνωρίζουν την ύπαρξη εχθρών που θέλουν να τον βλάψουν, τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων βλέπουν ως εξίσου απειλητική μια ενδεχόμενη αρνητική αλλαγή του ίδιου ανθρώπου..

Κάπως έτσι προσέγγισαν τα παιδιά τις αρνητικά φορτισμένες αφηρημένες έννοιες της ιστορίας. Σ' αυτό το σημείο όμως ας δούμε πως προσέγγισαν και το περιεχόμενο της έννοιας της ελπίδας.

Και σ' αυτή την περίπτωση τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων φαίνονται να προσεγγίζουν την έννοια σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι τα παιδιά των κατώτερων. Στην ερώτηση «Τι άλλαξε στον κόσμο από την στιγμή που βγήκε η πεταλούδα, η Ελπίδα από το κουτί» μερικές από τις απαντήσεις που πήραμε από τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων ήταν οι ακόλουθες: «Άλλαξαν όλα τα κακά»(βλ.παραρτ.Α1), «Άλλαξε πάλι η ειρήνη και η χαρά και έφυγαν οι τσακωμοί, ο φόβος, και τα κλάματα» (βλ.παραρτ.Α2), «Έφερε αγάπη, έγιναν καλοί»(βλ.παραρτ.Α3), «Θα έδινε ελπίδες»(βλ.παραρτ.Α4), «Το μάλωμα μπήκε πάλι στο κουτί, οι άνθρωποι δεν μάλωναν, χάριζαν ο ένας στον άλλο δώρα όπως σήμερα χάρισα κάτι στον Στάθη αλλά και μια άλλη φορά ο φίλος μου χάρισε κάτι άλλο»(βλ.παραρτ.Α6), «τους έκανε να μην δυστυχούν, να μην ρίχνουν πυραύλους, να

μην βάζουν φωτιές, να μην καίγονται τα δάση (βλ.παραρτ.Κ7), «άλλαξε η δυστυχία, ο φόβος, η ζήλια»(βλ.παραρτ.Κ8), «Γιατί πολλές φορές και μένα η μαμά μου με έχει μαλώσει και μετά όταν έχει περάσει λίγη ώρα υποθέτω ότι μου έχει δώσει ελπίδες και με έχει συγχωρέσει»(βλ.παραρτ.Κ9), «Όλο άρχισαν να μην ζηλεύουν και να μην σκοτώνουν ο ένας τον άλλον(βλ.παραρτ.Κ11), «Άλλαξε η καλοσύνη, η αγάπη.Άλλαξε η καρδιά τους, άλλαξε η ζωή τους, άλλαξαν όλοι»(βλ.παραρτ.Κ12).

Μέσα από τις παραπάνω απαντήσεις των παιδιών μπορούμε και πάλι να καταλάβουμε ότι αν και δεν έχουν μια πολύ σαφή και ξεκάθαρη γνώση της έννοιας της ελπίδας, ωστόσο αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για ένα θετικό συναίσθημα και δεν δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν μια σειρά από σχετικούς συλλογισμούς. Αναφέρουν παρόμοια παραδείγματα από δικές τους εμπειρίες, όπου έχουν νιώσει και τα ίδια συναισθήματα, για τα οποία πιστεύουν πως γίνεται λόγος μέσα στην ιστορία.(βλ.παραρτ.Α6, Κ9),κάτι που επιπλέον δείχνει, ότι μπορούν να εναλλάσουν τον προβληματισμό τους σε συγκεκριμένα και αφηρημένα νοήματα, ή εκφράζουν έμμεσα την ελπίδα να σταματήσουν οι αρνητικές ανθρώπινες πράξεις, στις οποίες οδηγούν τον άνθρωπο αυτά τα συναισθήματα.(βλ.παραρτ.Κ7). Μόνο ένα παιδί απ' όσα τοποθετήθηκαν σ' αυτή τη κατηγορία δίνοντας την απάντηση «Δεν θα τους τσιμπούσε δεν θα τους δάγκωνε,γιατί ξέρω ότι οι πεταλούδες δεν κάνουν κακό στον κόσμο»(βλ.παραρτ.Α5), δείχνει ότι παραβλέπει και δεν αντιλαμβάνεται διόλου την αφηρημένη έννοια «ελπίδα» αλλά περιορίζεται στην πολύ συγκεκριμένη λεξική σημασία «πεταλούδα».

Τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων όμως φαίνονται στην πλειοψηφία τους να μην διατύπωσαν ανάλογους προβληματισμούς. Οι απαντήσεις που συλλέξαμε στην ίδια ερώτηση από αυτήν την κατηγορία παιδιών ήταν οι ακόλουθες: «Θα έκανε καλό γιατί ήταν όμορφη»(βλ.παραρτ.Α16), «Δεν θυμάμαι»(βλ.παραρτ.Α19), «Θα τους έδινε μέλι», «τους φροντίζει, τους δίνει λουλούδια»(βλ.παραρτ.Α18), «Δεν θα τους πείραζε»(βλ.παραρτ.Α19), «Επειδή είναι καλή και επειδή πετάει και δεν μπορεί να πιάσει κόσμο και να του κάνει κακό»(βλ.παραρτ.Κ20), «Θα τους έδινε λεφτά,θα τους φρόντιζε, θα τους πήγαινε βόλτα, θα τους αγαπούσε»(βλ.παραρτ.Κ21), «γιατί είναι ωραίες, δεν μας πειράζουν για να τις χτυπάμε»(βλ.παραρτ.Κ23), «Θα έπαιρνε μέλι από τα λουλούδια και θα το έδινε στους ανθρώπους»(βλ.παραρτ.Κ24).

Στις παραπάνω απαντήσεις παρατηρούμε, ότι τα περισσότερα παιδιά περιορίστηκαν στο να προβληματιστούν γύρω από το τι θετικό έχει να προσφέρει μια πεταλούδα στον άνθρωπο αγνοώντας εντελώς την αναφορά της ιστορίας στην αξία

της ελπίδας, την οποία άλλωστε και προσωποποιούσε η πεταλούδα. Ένα από τα παιδιά (βλ. παραρτ.Κ21) φαίνεται να προσπάθησε να προσεγγίσει ποια είναι αυτή η θετική αλλαγή για τον κόσμο ανεξάρτητα από την πεταλούδα, όμως και πάλι αυτό που ανέφερε είχε εντελώς πρακτικό χαρακτήρα π.χ. «θα τους έδινε λεφτά». Δεν κατανόησε τον πιο σύνθετο και αφηρημένο τρόπο θετικής αλλαγής του ανθρώπου για τον οποίο γίνεται λόγος στην ιστορία.

Συνοψίζοντας για τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσσαία στρώματα, όπως παρατηρήσαμε, είναι πολύ πιο εύκολο απ' ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα εκτός από τα συγκεκριμένης σημασίας νοήματα, να προσεγγίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό δεδομένης της ηλικίας τους και αφηρημένες λεξικές σημασίες, αφηρημένα νοήματα που αναπτύσσονται σε μια ιστορία και ως εκ τούτου να εκφράζουν ανάλογους προβληματισμούς.

Γ.1.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Προσεγγίζοντας τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα από συντακτική άποψη, είμαστε τελικά σε θέση να ισχυριστούμε, ότι τα γλωσσικά δείγματα των παιδιών που προέρχονταν από τα κατώτερα στρώματα χαρακτηρίζονταν στην πλειοψηφία τους από φράσεις σύντομες, γραμματικά και συντακτικά απλές, σχεδόν ανολοκλήρωτες και επαναλαμβανόμενες, οπότε θα μπορούσαμε να πούμε, ότι έφεραν όλα τα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα επικοινωνίας, για τον οποίο κάνει λόγο ο Bernstein. Ειδικά ως προς την δυσκολία χρήσης συντακτικών δομών με συνδέσμους εκτός του «και» που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και για την οποία κάνει λόγο η Ervin(1964), εμείς θα προσθέταμε, ότι η δυσκολία αυτή είναι μεγαλύτερη για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων.

Αντίθετα στην πλειοψηφία των γλωσσικών δειγμάτων των παιδιών που προέρχονταν από μεσσαία στρώματα, διακρίναμε μεγαλύτερη συντακτική και γραμματική ακρίβεια, αυστηρότερη δομή τόσο ανάμεσα στις προτάσεις όσο και στο εσωτερικό τους και ως εκ τούτου ακόμη και αν δεν μπορούν να αποτελέσουν δείγματα του επεξεργασμένου κώδικα επικοινωνίας για τον οποίο κάνει λόγο ο Bernstein είναι σίγουρα πιο επεξεργασμένα γλωσσικά απ' αυτά των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα. Δεδομένου μάλιστα ότι πρόκειται για

παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία δεν έχουν ακόμη διδαχθεί την ελληνική γραμματική και το ελληνικό συντακτικό είναι εύκολο να υποθέσουμε ότι όλες αυτές οι συντακτικές γνώσεις αποκτήθηκαν αβίαστα, ωσμωτικά μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, μέσα από τις γλωσσικές ανταλλαγές με τους γονείς τους. Αντίθετα μια τέτοια δυνατότητα φαίνεται να μην υπάρχει για τα παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγουμε προσεγγίζοντας τα γλωσσικά δείγματα από σημασιολογική πλευρά. Όπως ήδη αναφέραμε τα παιδιά των μεσοσσιών και άνω κοινωνικών στρωμάτων εκτός του ότι δεν είχαν κανένα απολύτως πρόβλημα ως προς την κατανόηση συγκεκριμένων λεξικών σημασιών επιπλέον προσέγγισαν και σε αρκετά μεγάλο βαθμό και πιο αφηρημένες λεξικές σημασίες, κάτι που δεν ίσχυε με τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων επιβεβαιώνοντας και εμπειρικά όσα έχει υποστηρίξει ο Bernstein αναπτύσσοντας την έννοια του επιλεκτικού προσανατολισμού σε νοήματα συγκεκριμένα ή αφηρημένα ανάλογα με την ταξική προέλευση. Παρατηρώντας μάλιστα τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων να αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα διατύπωσης απλών προβληματισμών, ως απόρροια της έλλειψης κατανόησης των αφηρημένων εννοιών και να καταφεύγουν πολλές φορές σε απαντήσεις όπως «Δεν θυμάμαι», «Δεν ξέρω», «Ξεχασα», κάτι που πάνω από όλα λειτουργεί για τα ίδια αποθαρρυντικά, αντιλαμβανόμαστε γιατί ο Bernstein συνδέει την έννοια των νοηματικών προσανατολισμών με την έννοια της ικανότητας και εν συνεχεία με τις αρνητικές συνέπειες στην πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

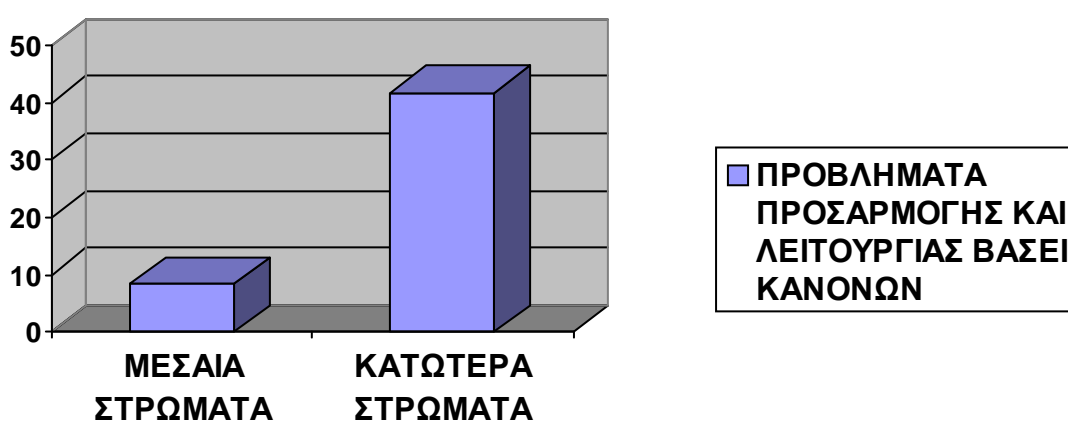
Γ.2.ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΜΕΣΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να συλλέξουμε πληροφορίες που θα συμπλήρωναν την εικόνα που σχηματίσαμε μέσα από τις απομαγνητοφωνήσεις και τα δεδομένα που συλλέξαμε θα διατυπωθούν γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες.

Ο πρώτος αφορά σε θέματα προσαρμογής και ενδεδειγμένης συμπεριφοράς στο σχολείο και γύρω από αυτόν αντλήσαμε πληροφορίες με την βοήθεια των ερωτήσεων 1 και 2. Χρησιμοποιώντας μια κλίμακα βαθμολόγησης που να ξεκινά από τους 0 βαθμούς για τις απαντήσεις γ και ε των ερωτήσεων 1 και 2 αντίστοιχα και να

καταλήγει σε 2 και 4 βαθμούς για την απάντηση α της πρώτης και δεύτερης ερώτησης αντίστοιχα καταλήξαμε στο να ποσοτικοποιήσουμε τις απαντήσεις που δόθηκαν για όλα τα παιδιά και να προκύψουν συγκρίσιμες βαθμολογίες. Τελικά προσθέτοντας τους βαθμούς που συγκέντρωσαν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων συνολικά και τους αντίστοιχους των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων, προέκυψαν κάποια ποσοτικοποιημένα μεγέθη, τα οποία μπορούμε να συγκρίνουμε και να διατυπώσουμε συμπεράσματα γύρω από το πόσο εύκολα προσαρμόστηκαν στο σχολικό περιβάλλον και ανταποκρίθηκαν στους κανόνες που το διέπουν τα παιδιά των μεσαίων και τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

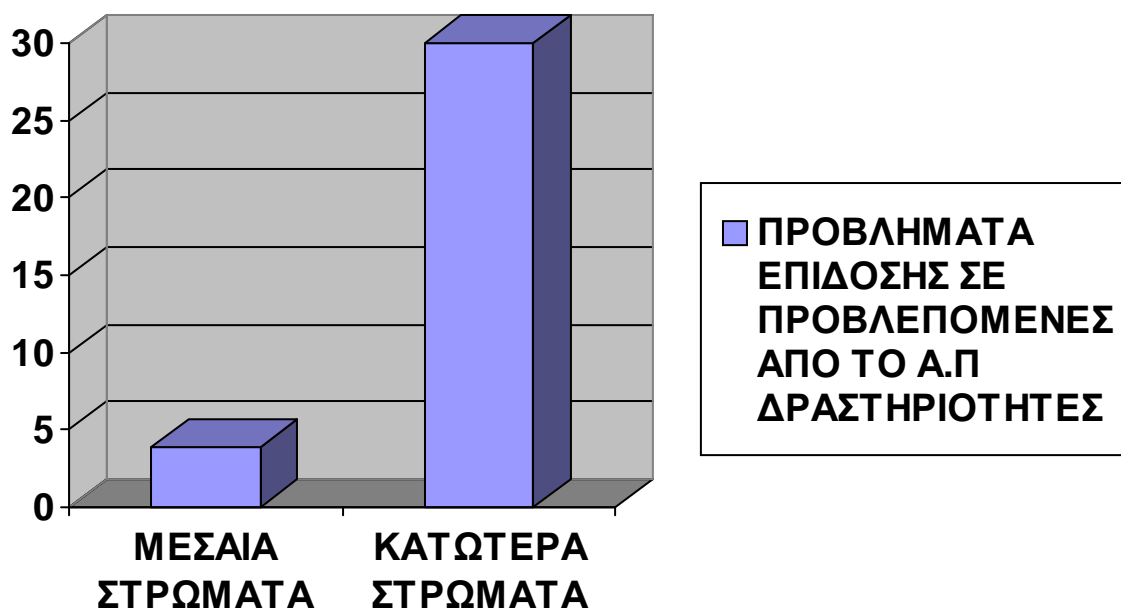
Συγκεκριμένα από τους 72 συνολικά βαθμούς που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει τα παιδιά των δύο κοινωνικών κατηγοριών στην καλύτερη περίπτωση από αυτές τις δύο ερωτήσεις τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων συγκέντρωσαν 66 βαθμούς ενώ τα παιδιά των κατώτερων 42 βαθμούς και αν θέλαμε να εκφράσουμε την βαθμολόγηση σε ποσοστιαίες μονάδες θα λέγαμε, ότι τα παιδιά που προέρχονται από μεσαία στρώματα δεν εμφάνισαν προβλήματα προσαρμογής και λειτουργίας βάσει κανόνων σε ποσοστό 91,6% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών από κατώτερα στρώματα είναι 58,3%. Στο παρακάτω διάγραμμα παρατίθενται σχηματικά τα προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς βάσει κανόνων που εμφάνισαν τα παιδιά των δύο κοινωνικών κατηγοριών.



Θα θέλαμε ακόμη να αναφέρουμε σύμφωνα πάντα με την γνώμη των νηπιαγωγών ότι από τα 12 παιδιά των κατώτερων στρωμάτων μόνο 1 συγκεντρώσε την

μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία που θα μπορούσε να είχε συγκεντρώσει δηλαδή δεν εμφάνισε κανένα απολύτως πρόβλημα προσαρμογής και ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Αντίθετα από τα 12 παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων που συμμετείχαν στην έρευνα την μέγιστη δυνατή βαθμολόγηση συγκέντρωσαν 8 παιδιά.

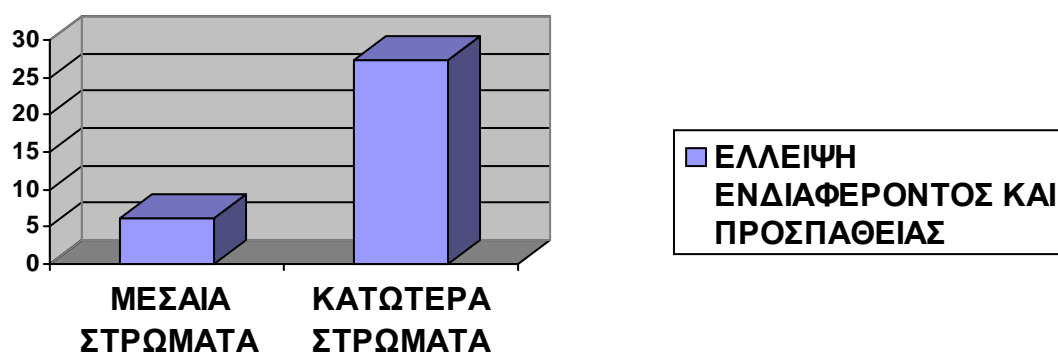
Ακολουθώντας ανάλογες βαθμολογικές διαδικασίες προέκυψαν συμπεράσματα που θα θέλαμε να παραθέσουμε και ως προς τον δεύτερο θεματικό άξονα δηλαδή την επίδοση σε προβλεπόμενες από το αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες. Σύμφωνα με την γνώμη των νηπιαγωγών λοιπόν, όπως προέκυψε από τις ερωτήσεις 6,7,8,9,10,11,12,13,14 του ερωτηματολογίου τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσσαία στρώματα συγκέντρωσαν το 96,1% των βαθμών που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει λόγω της πολύ καλής τους επίδοσης, ενώ τα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα στρώματα συγκέντρωσαν το 70%. Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται τα προβλήματα που παρουσίασαν τα παιδιά των μεσσαίων και των κατώτερων στρωμάτων ως προς την επίδοσή τους στις δραστηριότητες.



Και σ' αυτήν την περίπτωση θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι από τα 12 παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων που συμμετείχαν στην έρευνα τα 8 συγκέντρωσαν την μεγαλύτερη δυνατή βαθμολόγηση ως προς την επίδοσή τους. Αντίθετα από τα 12 παιδιά των κατώτερων στρωμάτων κανένα δεν κατάφερε να συγκεντρώσει την

μέγιστη δυνατή βαθμολόγηση, να μην επισημανθεί δηλαδή από τις νηπιαγωγούς κανένα απολύτως πρόβλημα ως προς την επίδοση τους.

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εκδήλωση ενδιαφέροντος και στην καταβολή προσπάθειας για μάθηση από την πλευρά του παιδιού και ως προς αυτά οι πληροφορίες αντλήθηκαν μέσω των ερωτήσεων 3,15,16. Τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων συγκέντρωσαν το 69,1% των συνολικών βαθμών που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει, ενώ τα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων συγκέντρωσαν το 93,75% των βαθμών που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει. Αν θέλαμε και πάλι να παραστήσουμε σχηματικά την έλλειψη ενδιαφέροντος και προσπάθειας για μάθηση το διάγραμμα θα είχε την παρακάτω μορφή:



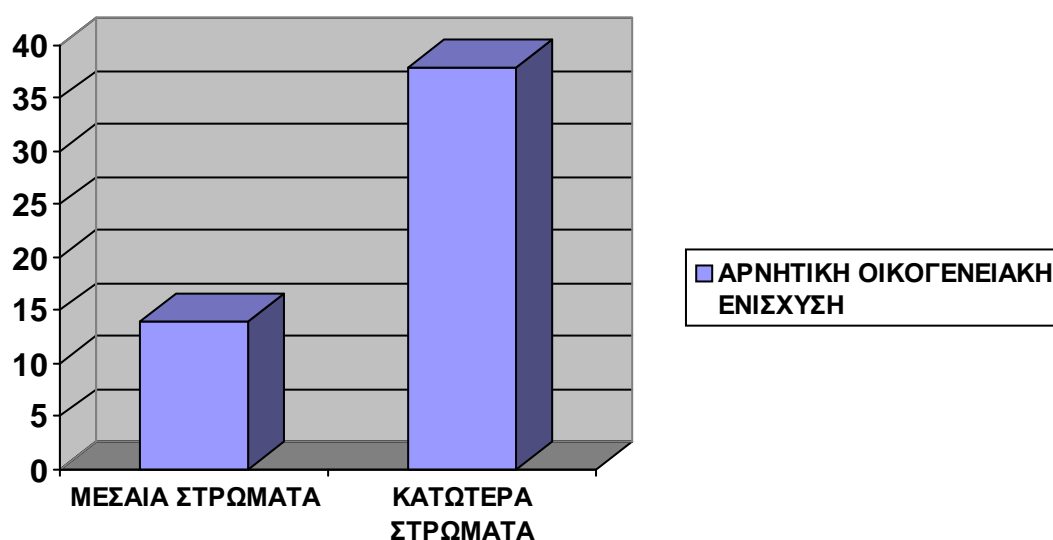
Επιπλέον από τα 12 παιδιά των μεσαίων στρωμάτων τα 6 συγκέντρωσαν την μεγαλύτερη δυνατή βαθμολόγηση δηλαδή θεωρήθηκε από τις νηπιαγωγούς, ότι δεν έμφανίζουν σε καμία περίπτωση έλλειψη ενδιαφέροντος ή περιορισμένη καταβολή προσπάθειας για μάθηση. Αυτό δεν ίσχυε για κανένα από τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων.

Όσον αφορά τον τέταρτο θεματικό άξονα που αφορά στην θετική επίδραση που ασκεί η οικογένεια στην μάθηση του παιδιού θα θέλαμε πριν απ' όλα να υπογραμμίσουμε ότι σαφώς αυτή δεν περιορίζεται σε όσα μπορούμε να μάθουμε μέσα από τις ερωτήσεις 17,18,19 όμως γύρω απ' αυτά θα μπορούσαν οι νηπιαγωγοί να εκφέρουν μια ασφαλή άποψη. Επίσης πριν παραθέσουμε τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν τα παιδιά από κάθε κοινωνική κατηγορία θα θέλαμε να δικαιολογήσουμε λίγο τον τρόπο βαθμολόγησης της 19 ερώτησης. Στην ερώτηση 19 λοιπόν-για τις υπόλοιπες είναι ευνόητο ποια βαθμολογείται με τους περισσότερους

βαθμούς- με 1 βαθμό αξιολογείται η πρώτη απάντηση και με 0 βαθμούς η δεύτερη και αυτό γιατί θεωρούμε, ότι οι γονείς είναι καλό να εμπλέκονται ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μην δέχονται άκριτα και παθητικά τις υποδείξεις της νηπιαγωγού.

Τελικά, επιδιώκοντας την εξέταση της ύπαρξης μιας θετικής ενίσχυσης από το γονεϊκό περιβάλλον έστω και μέσα από τις συγκεκριμένες μόνο πτυχές της ενεργητικής εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, της συνεργατικότητας και της παροχής κινήτρων προέκυψε ότι τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων συγκέντρωσαν συνολικά το 62% των βαθμών που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει ενώ αντίθετα τα παιδιά των μεσσαίων στρωμάτων συγκέντρωσαν το 86% των βαθμών που θα μπορούσαν να είχαν συγκεντρώσει.

Αν θέλαμε να παραστήσουμε σχηματικά το ποσοστό αρνητικής ενίσχυσης που δέχονται από την οικογένεια το διάγραμμα θα είχε την εξής μορφή:



Σ' αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφερθούμε στην ερώτηση 20 η οποία δεν συμπεριλήφθηκε στην εξαγωγή ποσοτικοποιημένων αποτελεσμάτων και αυτό γιατί σ' αυτήν δόθηκε απάντηση μόνο για τρία από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς διερευνούσε τον λόγο για τον οποίο χωλαίνει η συνεργασία της νηπιαγωγού με τους γονείς και κάτι τέτοιο ίσχυε σύμφωνα με την γνώμη των νηπιαγωγών μόνο για τρία από τα παιδιά. Δεν μπορούμε όμως να μην αναφέρουμε, ότι για τα τρία αυτά παιδιά, για τα οποία δηλώθηκε προβληματική συνεργασία με τους γονείς ένα παιδί προερχόταν από μεσσαία στρώματα και δύο από κατώτερα. Όσον για την δικαιολόγηση που δόθηκε για την μεταξύ τους προβληματική συνεργασία όσον

αφορά το παιδί που προέρχεται από τα μεσσαία στρώματα δηλώθηκε ως αιτιολογία η απάντηση γ δηλαδή η αδιαφορία των γονέων στο να αναπτυχθεί οποιασδήποτε μορφής συνεργασία ενώ όσον αφορά τα δύο παιδιά που προέρχονται από τα κατώτερα στρώματα δηλώθηκε ως αιτία η αδυναμία των γονέων να ακολουθήσουν τις αδυναμίες της νηπιαγωγού.

Τέλος θα θέλαμε να αναφερθούμε στα συμπεράσματα που μπορούμε να εξάγουμε από τις ερωτήσεις 4 και 5 οι οποίες επίσης δεν ομαδοποιήθηκαν και δεν περιστρέφονται θεματικά γύρω από κάποιον συγκεκριμένο άξονα. Ωστόσο θεωρήσαμε σημαντικό τον λόγο ύπαρξης τους μέσα στο παρόν ερωτηματολόγιο καθώς σχετίζονται ιδιαίτερα με την άποψη του Bernstein, ότι τελικά οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα αποτυγχάνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω αδυναμίας κατανόησης των αφηρημένων νοημάτων, που δεσπόζουν στην επίσημη σχολική γνώση. Μαθαίνοντας λοιπόν ποια από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα διατυπώνουν εύστοχα σχόλια και ποια όχι μπορούμε να καταλάβουμε ποια κατανοούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και ποια όχι. Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις της νηπιαγωγού από τα 12 παιδιά μεσσαίων στρωμάτων που συμμετέχουν στην έρευνα τα 11 διατυπώνουν εύστοχα σχόλια και μόλις το 1 σχετικά αλλά όχι εύστοχα. Από την άλλη από τα 12 παιδιά των κατώτερων στρωμάτων μόλις 3 παιδιά διατυπώνουν εύστοχα σχόλια ενώ 6 διατυπώνουν σχετικά ωστόσο όχι ιδιαίτερα εύστοχα και τέλος 3 παιδιά διατυπώνουν εντελώς άσχετα σχόλια με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Μάλιστα σύμφωνα με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών στην ερώτηση 5 από τα 9 παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, για τα οποία δηλώθηκε ότι διατυπώνουν σχόλια είτε όχι ιδιαίτερα εύστοχα είτε άσχετα με το περιεχόμενο της διδασκαλίας για τα 8 από αυτά ως αιτιολογία δόθηκε η έλλειψη κατανόησης και μόνο για το 1 δηλώθηκε, ότι δεν βρίσκει ενδιαφέρουσα την δραστηριότητα. Η έλλειψη κατανόησης λοιπόν θεωρήθηκε η αιτία και για τα όχι ιδιαίτερα εύστοχα σχόλια των παιδιών που προέρχονται από τα κατώτερα σχόλια.

Πριν ολοκληρώσουμε την παράθεση των δεδομένων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο θα θέλαμε ακόμη να αναφέρουμε ότι στην ερώτηση 21 για όλα τα παιδιά δηλώθηκε από τις νηπιαγωγούς τους, ότι για την όποια συμπεριφορά και επίδοση του παιδιού είτε θετική είτε αρνητική σημαντικό ρόλο παίζουν οι γονείς του.

Γ.1.2.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί μολονότι βασικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η εμπειρική επαλήθευση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων και της έννοιας του νοηματικού προσανατολισμού του Bernstein, δεν θα ήταν δυνατό να μην εξετάσουμε το κατά πόσο όλα αυτά συσχετίζονται με την γενικότερη πορεία των μαθητών στο νηπιαγωγείο, εφόσον μάλιστα η επιθυμία εκπόνησης της παρούσας έχει τις ρίζες της στα πορίσματα ποικίλων ερευνών που συσχετίζουν την πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα με την κοινωνική προέλευση, μερικές από τις οποίες παρατέθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

Τα ζητήματα γύρω από τα οποία συλλέχθηκαν πληροφορίες με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν θεωρούμε σαφώς ότι σκιαγραφούν εξ ολοκλήρου την παρουσία και την επιτυχή ή ανεπιτυχή πορεία των παιδιών στο νηπιαγωγείο, ωστόσο θεωρούμε ότι είναι ενδεικτικά αυτών σε αρκετά μεγάλο βαθμό ειδικά αν τα δεδομένα που προέκυψαν γύρω από κάθε θεματικό άξονα συνεκτιμηθούν.

Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών διαπιστώνουμε ότι η ίδια κοινωνική κατηγορία που υπερείχε ως προς τα γλωσσικά δείγματα που παρήγαγε και τα νοήματα που προσέγγισε είναι αυτή που συγκεντρώνει και την υψηλότερη βαθμολογία στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δηλαδή εμφανίζει την πιο επιτυχημένη πορεία στο διδακτικό περιβάλλον και στο διδακτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Πρόκειται φυσικά για την κατηγορία των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα.

Υστερα από όλα αυτά αντιλαμβανόμαστε πως η διαφοροποιημένη επίδοση ενός μαθητή διαγράφεται ήδη από την βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Όμως το ερωτηματολόγιο δεν επισημάνε διαφοροποίηση ανάλογα με την κοινωνική προέλευση μόνο ως προς την επίδοση. Η διαφοροποίηση ήταν καθολική και τα παιδιά που προέρχονταν από τα κατώτερα στρώματα μειονεκτούν σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα σε όποιο επίπεδο και αν τέθηκε θέμα σύγκρισης από την έρευνα, επαληθεύοντας έτσι τις υποθέσεις της.

Συμπερασματικά, δεδομένου ότι όλα τα παραπάνω αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα λέγαμε ότι το ερωτηματολόγιο αποκάλυψε τελικά μια πολλαπλή αφετηριακή ανισότητα αναμεσα στα παιδιά που προέρχονται από κατώτερα στρώματα και στα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία στρώματα, μια ανισότητα

που προδιαγράφει και την περαιτέρω πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς όπως έχει επισημανθεί από όσους ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής οι άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σχετίζονται άμεσα με τις άνισες αφετηρίες.

Δ.ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας, έτσι όπως αυτά διαμορφώθηκαν τόσο μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν μέσα από την αναδιήγηση της ιστορίας, όσο και μέσα από το ερωτηματολόγιο, είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε, ότι επαληθεύτηκαν όλες οι ερευνητικές μας υποθέσεις, που διατυπώθηκαν βάσει της στοχοθεσίας της ερεύνας.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί δηλαδή άλλο ένα από τα ποικίλα ερευνητικά τεκμήρια πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών σχετίζεται αιτιακά με την γλωσσική τους κατάσταση η οποία με την σειρά της διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση.

Συγκεκριμένα μέσα από τις αναδιηγήσεις καταδείχτηκε η γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα και των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα. Η διαφοροποίηση όμως αυτή εντοπίστηκε σε εκείνες τις μορφές γλώσσας και σε εκείνα τα γλωσσικά νοήματα που συνθέτουν την γλωσσική πραγματικότητα του σχολείου, γεγονός που μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε μια εύλογη γλωσσική απόσταση της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα από την γλώσσα του σχολείου, απόσταση σαφώς μεγαλύτερη από αυτή της γλώσσας των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα. Η παραπάνω διαπίστωση σηματοδοτεί προφανείς επιπτώσεις στην εκπαίδευση. Η γλώσσα των παιδιών των μεσαίων και άνω στρωμάτων είναι πλησιέστερη προς την γλώσσα του σχολείου, συνακόλουθα η ανταπόκριση τους στις γλωσσικές και όχι μόνο απαιτήσεις του σχολείου είναι ευκολότερη, συνεπώς η σχολική τους επίδοση προδιαγράφεται πιο επιτυχημένη.

Ξεκινώντας δηλαδή από την διαπίστωση της γλωσσικής διαφοροποίησης ανάλογα με την κοινωνική προέλευση είναι δυνατό με μια σειρά από λογικούς συλλογισμούς

να συναχθεί μια ευρύτερη διαφοροποίηση στο περιβάλλον του σχολείου, μια διαφοροποίηση στη σχολική επίδοση.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια θεωρώντας σκόπιμο να διασταυρώσει και εμπειρικά τους παραπάνω συναγόμενους λογικούς συλλογισμούς χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο. Εφόσον λοιπόν θα εντοπιζόταν η γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών από τις δύο κοινωνικές κατηγορίες, όπως αναμενόταν, το απευθυνόμενο προς τις νηπιαγωγούς των παιδιών ερωτηματολόγιο θα ερχόταν να καταδείξει, εάν και σε ποιο βαθμό η ίδια κοινωνική κατηγορία που φάνηκε να υπερέχει γλωσσικά μέσα από την αναδίγηση θα ήταν η ίδια που εμφάνιζε μια πιο επιτυχημένη παρουσία και πορεία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, γεγονός που θα σηματοδοτεί και μια αφετηριακή εκπαιδευτική ανισότητα ικανή να προδιαγράψει ως ένα βαθμό την εν συνεχεία πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Και σ' αυτό το σημείο της ερευνητικής μας προσπάθειας επαληθεύτηκαν όσα αναμένονταν βάσει παλαιότερων ερευνών και επιστημονικών θεωρητικών τοποθετήσεων. Τα παιδιά των δύο κοινωνικών κατηγοριών συγκρίθηκαν σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα τα οποία συνθέτουν μια γενική εικόνα για την παρουσία τους στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και η υπεροχή των παιδιών που προέρχονται από τα μεσαία και άνω στρώματα ήταν σαφής και στα τέσσερα αυτά επίπεδα. Δηλαδή η ίδια κοινωνική κατηγορία παιδιών που υπερέχει γλωσσικά έναντι της άλλης είναι η ίδια που φαίνεται να ανταποκρίνεται με περισσότερη επιτυχία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Ύστερα από όλα αυτά συνάγεται ότι η γλωσσική διαφοροποίηση των παιδιών είναι ως ένα σημαντικό βαθμό υπόλογη και για την διαφορετική τοποθέτησή τους στο σχολικό περιβάλλον και εφόσον είναι κοινωνικά προσδιορισμένη τότε εύλογα γίνεται λόγος για για υπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων δίπλα στις κοινωνικές ανισότητες. Για την άρση αυτών των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι ανάγκη να δραστηριοποιηθεί συλλήβδην η εκπαιδευτική κοινότητα με στόχο την αλλαγή της επίσημης σχολικής γνώσης στο βαθμό που αυτή καθορίζεται από τις μορφές γλώσσας οι οποίες είναι φορείς αυτών των ανισοτήτων. Οι προτάσεις που αναφέρθηκαν στην τρίτη ενότητα του θεωρητικού μέρους αυτής της μελέτης τόσο γύρω από ένα κατάλληλο διδακτικό πρόγραμμα, όσο και γύρω από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές είναι μερικές μόνο από τις επισημάνσεις αξιόπιστων επιστημονικών δεδομένων και μερικά μόνο από τα πορίσματα ερευνητικών μελετών, που επιθυμούν την εξυγίανση του παθολογικού αυτού τμήματος της εκπαίδευσης και υπ' αυτή την

έννοια είναι μόνο η αρχή. Αυτό που απαιτείται και στο οποίο ευελπιστούμε είναι η καθολική κινητοποίηση έτσι ώστε οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση να μην αποτελούν κάποτε μύθο ή ευχή αλλά ζώσα πραγματικότητα.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΠΟΥ ΔΙΑΒΑΣΑΜΕ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

(Είναι μια συντομότερη εκδοχή της ιστορίας «Το κουτί της Πανδώρας» από την σειρά παραμυθιών και ιστοριών για παιδιά Άμπρα-Κατάμπρα.).

Πριν από πολλά πολλά χρόνια δεν υπήρχε στον κόσμο ούτε δυστυχία, ούτε αρρώστεια και οι άνθρωποι δεν θύμωναν ποτέ, δεν ζήλευαν, δεν μάλωναν, δεν πολεμούσαν. Έτσι και η Πανδώρα με τον Επιμηθέα ήταν ένα πολύ αγαπημένο ανδρόγυνο που ζούσε πάντα ευτυχισμένο. Ο Επιμηθέας γέμιζε δώρα την γυναίκα του, ώσπου μια μέρα έφερε στο σπίτι ένα τετράγωνο κουτί. Η Πανδώρα χάρηκε γιατί πίστεψε πως ήταν άλλο ένα δώρο γι' αυτήν όμως ο Επιμηθέας της είπε πως αυτό το κουτί του το έδωσε ο Θεός Ερμής για να το φυλάει και πως δεν πρέπει να το ανοίξουν γιατί τότε θα το μετανιώσουν πικρά. Όμως η Πανδώρα όταν έμεινε μόνη στο σπίτι δεν μπορούσε να σταματήσει να σκέφτεται το κουτί και αναρωτιόταν τι μπορεί να έχει μέσα. Ξαφνικά ακούστηκαν φωνές μέσα από το κουτί που έλεγαν «Πανδώρα, ελευθέρωσε μας. Ο κόσμος μας χρειάζεται. Μόνο με μας μπορεί να γίνει τέλειος». Ύστερα απ' αυτό η περιέργεια της δεν την άφηγε σε ησυχία ώσπου το άνοιξε. Τότε βγήκε από το δοχείο ένα έντομο που το έλεγαν φόβο. Έπειτα άλλο ένα φρικτό ζώο που το έλεγαν αρρώστεια και τέλος βγήκε το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Η Πανδώρα τρομαγμένη έκλεισε το κουτί όμως τότε μια φωνή ακούστηκε που έλεγε «Δεν μπορείς να μας σταματήσεις τώρα πια ανόητη γυναίκα. Ημαστα όλες οι συμφορές του κόσμου». Όταν ο Επιμηθέας γύρισε σπίτι και είδε τι είχε συμβεί μάλωσε και κακομεταχειρήστηκε την Πανδώρα. Για πρώτη φορά δάκρυα κυλούσαν από τα μάτια της. Αλλά και έξω στον δρόμο ακούγονταν φωνές, κλάματα, καβγάδες και κραυγές τρόμου. Ο κόσμος που μέχρι τότε ήταν υπέροχος τώρα είχε γίνει φρικτός και απαίσιος. Τότε ακούστηκε μέσα απ' το κουτί άλλη μια φωνή «Πανδώρα έκλεισες το κουτί και μ' αφήσες ολομόναχη. Τι θα απογίνει ο κόσμος χωρίς εμένα; Άνοιξε μου.» Η Πανδώρα στην αρχή δεν ήθελε να ανοίξει μήπως βγουν και άλλες συμφορές όμως η φωνούλα αυτή τη φορά ήταν τόσο γλυκιά που η Πανδώρα άνοιξε και πάλι το κουτί. Τότε μια μικρή πεταλούδα πέταξε από το δοχείο και η Πανδώρα μόνο που την αντίκρυσε ένιωσε λιγότερο δυστυχισμένη. «Τι είδους συμφορά είσαι πάλι εσύ;» τη ρωτά. «Εγώ δεν είμαι συμφορά, είμαι η ελπίδα» είπε η πεταλούδα και πέταξε σε όλο τον κόσμο να δώσει το μήνυμά της.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΟΥ ΑΠΕΥΘΥΝΑΜΕ ΣΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ

1. Προσαρμόστηκε εύκολα στην πραγματικότητα του σχολείου ή εμφάνισε δυσκολίες;

	Παιδί 1	Παιδί 2	Παιδί 3	Παιδί 4
α. Προσαρμόστηκε πολύ εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Δεν προσαρμόστηκε ιδιαίτερα εύκολα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Δυσκολεύτηκε πάρα πολύ να προσαρμοστεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Κατά πόσο έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου; Λειτουργεί βάσει αυτών ή αδιαφορεί;

α. Πάρα πολύ γρήγορα συνειδητοποίησε τους κανόνες συμπεριφοράς και άρχισε να λειτουργεί βάσει αυτών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Η συμπεριφορά του σε σχέση με τους ρυθμιστικούς κανόνες που έχουν τεθεί ικανοποιητική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Δείχνει να ξέρει τους κανόνες ωστόσο συχνά τους ξεχνά και πρέπει να του υπενθυμίζονται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Τι περισσότερες φορές αδιαφορεί για τους κανόνες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Αδιαφορεί συνεχώς για τους κανόνες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Συμμετέχει ενεργά στις οργανωμένες δραστηριότητες; Μήπως αδιαφορεί ή κρατά μια παθητική στάση;

α. Συμμετέχει ενεργά και εμφανίζει αυξημένο ενδιαφέρον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Συμμετέχει συχνά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Συμμετέχει ωστόσο όχι με ιδιαίτερα ενεργητικό τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Κρατά μια ιδιαίτερα παθητική στάση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Αδιαφορεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Οι ερωτήσεις και τα σχόλια που διατυπώνει σε σχέση με το θέμα της διδασκαλίας είναι εύστοχες, σχετικές ή άσχετες;

α. Διατυπώνει ερωτήσεις και σχόλια ιδιαίτερα

εύστοχα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Διατυπώνει ερωτήσεις και σχόλια σχετικά με το θέμα ωστόσο δεν θα τα

χαρακτήριζα ιδιαίτερα εύστοχα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Κάνει άσχετες με το θέμα ερωτήσεις και

σχόλια.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Αν οι ερωτήσεις και τα σχόλια που διατυπώνει κατά την διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας είναι άσχετες με το θέμα, ποιοι πιστεύετε πως είναι οι λόγοι;

α. Είναι άρρωστο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Δεν βρίσκει ενδιαφέρουσα την δραστηριότητα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Δεν κατανοεί κάποια πράγματα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Πως θα αξιολογούσατε σε γενικές γραμμές την επίδοση του στις οργανωμένες δραστηριότητες;

α. Ιδιαίτερα επιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Όχι ιδιαίτερα επιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Ανεπιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Πως θα αξιολογούσατε τη συμμετοχή και την επίδοση τους στις δραστηριότητες που αφορούν τον τομέα της γλώσσας (γραφή, ανάγνωση, προφορική επικοινωνία).

α. Ιδιαίτερα επιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Όχι ιδιαίτερα επιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Ανεπιτυχή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Πως θα αξιολογούσατε το γλωσσικό του επίπεδο κατά τις ελεύθερες ανακοινώσεις;

α. Πολύ καλό.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Μέτριο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Καθόλου καλό.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9.Πως θα αξιολογούσατε το γλωσσικό του επίπεδο κατά τις διηγήσεις, αναδιηγήσεις;

α. Πολύ καλό.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Μέτριο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Καθόλου καλό.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10.Ποια είναι η σχέση του με τη γωνιά της βιβλιοθήκης;

α. Πολύ καλή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Μέτρια.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Καθόλου καλή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11.Πως θα αξιολογούσατε την ικανότητά του να κάνει λογικομαθηματικές συσχετίσεις στα πράγματα; (αντιστοιχήσεις, ομαδοποιήσεις κ.α.)

α. Πολύ καλή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Μέτρια.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Καθόλου καλή.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12.Σε δραστηριότητες ταξινομήσεων του είναι εύκολο να επαναταξινομεί αλλάζοντας κάθε φορά το κριτήριο της ταξινόμησης (π.χ. ταξινόμηση ανάλογα με το χρώμα, το μέγεθος, το σχήμα)

α. Του είναι πολύ εύκολο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Δεν του είναι ιδιαίτερα εύκολο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Του είναι δύσκολο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13.Κατά τη διδασκαλία προφυσικών εννοιών κατανοεί φαινόμενα όπως π.χ. η διατήρηση της ποσότητας ή η διαλυτότητα διαφόρων υλικών κ.α.;

α. Κατανοεί.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Δυσκολεύεται να κατανοήσει.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Δεν κατανοεί.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14.Αντιλαμβάνεται τις χωροχρονικές σχέσεις; Τις εκφράζει με λέξεις όπως μπρος, πίσω, γύρω, μέσα, πάνω, κάτω, πλάι και τώρα, πριν, μετά, λίγο αργότερα;

α. Τις αντιλαμβάνεται.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

β. Δυσκολεύεται να τις αντιληφθεί.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

γ. Δεν τις αντιλαμβάνεται.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Όταν νιώσει ότι δεν τα καταφέρνει κατά την διάρκεια μιας δραστηριότητας πως αντιδρά;

α. Καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια έως ότου

τα καταφέρει.

β. Ζητάει βοήθεια και στο τέλος τα καταφέρνει.

γ. Ύστερα από κάποιες αποτυχημένες προσπάθειες άλλοτε

τα καταφέρνει και άλλοτε τα παρατάει.

δ. Τα παρατάει χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

ε. Του είναι από την αρχή αδιάφορο το αν θα τα

καταφέρει.

16. Εκτιμάται ότι στα ισχυρά κίνητρα για μάθηση που του παρέχετε ανταποκρίνεται;

α. Ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό.

β. Δεν ανταποκρίνεται ιδιαίτερα.

γ. Δεν ανταποκρίνεται καθόλου.

17. Θεωρείται ότι δέχεται και από το σπίτι ανάλογα κίνητρα ώστε να καταβάλλει τις απαραίτητες προσπάθειες και να θεωρεί τη μάθηση σημαντική;

α. Στο σπίτι του παρέχονται ισχυρά κίνητρα προς αυτή

τη κατεύθυνση.

β. Του παρέχονται κίνητρα ωστόσο όχι

ιδιαίτερα ισχυρά.

γ. Δεν του παρέχονται καθόλου κίνητρα.

18. Πως θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με την οικογένεια με στόχο την πρόοδο ή την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων που αντιμετωπίζει το παιδί;

α. Πολύ καλή.

β. Όχι ιδιαίτερα καλή.

γ. Καθόλου καλή.

19.Αν θεωρείται ότι η συνεργασία σας με την οικογένεια είναι εξαιρετική που πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;

α. Στο ότι οι γονείς επιδιώκουν μια δημιουργική συνεργασία,διατυπώνουν

προτάσεις αλλά και κριτική στο έργο σας.

β. Στο ότι οι γονείς παρ' ότι δεν διατυπώνουν προτάσεις ωστόσο

ευθυγραμμίζονται πλήρως με την στάση σας

και δέχονται το έργο σας.

20.Αν θεωρείτε ότι η συνεργασία σας με την οικογένεια χωλαίνει, που νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;

α. Στο ότι οι γονείς συχνά αμφισβητούν τις προτάσεις και την γνώμη σας

εμποδίζοντας το έργο σας.

β. Στο ότι οι γονείς παρότι συμφωνούν με την γνώμη σας και επικροτούν το

έργο σας ωστόσο τους είναι δύσκολο να ακολουθήσουν

τα όσα τους υποδεικνύετε.

γ. Στο ότι οι γονείς αδιαφορούν.

21.Θεωρείτε ότι για την συμπεριφορά του και τις επιδόσεις του παίζει ρόλο το οικογενειακό περιβάλλον;

α. Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο.

β. Δεν παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο.

γ. Δεν παίζει καθόλου σημαντικό ρόλο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΟΙ ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΤΟΠΟΘΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΜΕΣΑΙΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ.

[Α=Αγόρι, Κ=Κορίτσι]

Α1 (επάγγελμα πατέρα: δικηγόρος, επάγγελμα μητέρας : δασολόγος.Φοιτά στο 11^ο Νηπ.Βόλου.)

Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια κοπέλα που της έδιναν όλοι δώρα, αλλά μια φορά ο Επιμηθέας της έδωσε ένα κουτί και της είπε να μην το ανοίξει αλλά αυτή είχε περιέργεια και ήθελε να το ανοίξει και τότε ακούστηκε μια φωνή και ήταν όλα τα κακά. Και η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκαν όλα τα κακά και η Πανδώρα πήγε να το κλείσει το κουτί και λένε τα κακά: δεν μπορείς να μας σταματήσεις και τώρα είμαστε πια κακά πλάσματα. Και φύγανε. Μετά έκλεισε το κουτί η Πανδώρα και ακούστηκε μια καλή φωνούλα. Η Πανδώρα δίσταζε να το ανοίξει αλλά το άνοιξε και πάλι και βγήκε μια πεταλούδα. Και στη πεταλούδα είπε: Τι είδους πλάσμα είσαι εσύ; Εγώ δεν είμαι πλάσμα, είμαι η ελπίδα και πήγε να πει όλα της τα μηνύματα σε όλο τον κόσμο και να πιάσει τα κακά.

-Την πρώτη φορά που η Πανδώρα άνοιξε το κουτί βγήκαν τα κακά όλου του κόσμου, όπως είπες. Θυμάσαι ποια κακά ήταν αυτά;

-Δεν θυμάμαι τα ονόματα.

-Ήταν ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια και η δυστυχία.

-Το καλό όμως το θυμάμαι.

-Γιατί αυτά πιστεύεις εσύ είναι τα κακά όλου του κόσμου;

-Γιατί αυτά είναι κακά πλάσματα.

-Τι κακό θα έκαναν;

-Θα τους έκαναν κακούς ανθρώπους.

-Δηλαδή από τη στιγμή που βγήκαν τι άλλαξε στον κόσμο;

-Έγιναν όλοι κακοί.

-Και τι έγινε που έγιναν όλοι κακοί;

-Άρχισε πόλεμος.

-Άλλο; Θυμάσαι;

-Όχι.

-Μετά όμως η Πανδώρα άνοιξε για δεύτερη φορά το κουτί. Τι βγήκε μετά;

-Μια πεταλούδίτσα, η ελπίδα.

-Ήταν και αυτή συμφορά;

-Όχι.

-Αυτή τι ήταν;

-Καλή. Ήταν η ελπίδα.

-Τι άλλαξε από την στιγμή που βγήκε αυτή;

-Άλλαξαν όλα τα κακά.

A2 (επάγγελμα πατέρα: γιατρός, επάγγελμα μητέρας: νοσηλεύτρια.Φοιτά στο 30^ο Νηπ.Βόλου)

Μια φορά και ένα καιρό η Πανδώρα βγήκε έξω και μετά μπήκε πάλι μέσα. Μετά ήρθε ένας άνθρωπος, της έδωσε ένα κουτί και είπε να μην το ανοίξει γιατί όποιος το ανοίξει θα το μετανιώσει πικρά. Μετά η Πανδώρα άκουσε φωνές μέσα στο κουτί που ήταν οι κακές πράξεις. Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και μόλις ο άνθρωπος γύρισε, τη μάλωσε. Μετά στον κάτω κόσμο οι άνθρωποι έκλαιγαν, καβγάδιζαν και μετά ακούστηκε και μια άλλη φωνή στο κουτί που αναρωτιόταν η Πανδώρα ποιος είναι πάλι και μετά το άνοιξε το κουτί και είπε: είσαι άλλη μια κραυγή; Και είπε η πεταλούδα: εγώ δεν είμαι κραυγή, είμαι η αγάπη

-Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά που το άνοιξε τι βγήκε από μέσα;

-Τα κακά πράγματα.

-Πώς τα λέγανε; Θυμάσαι;

-Κραυγές, φόβος, ... (παύση)... Αυτά.

-Και ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία, και το άγχος. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό;

-Θα τους τρόμαζαν, θα τους νευρίαζαν, θα τους κάνανε να κλαίνε, να φοβούνται... Αυτά

-Απ' την στιγμή που η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκαν αυτά, τι άλλαξε στον κόσμο;

-Άλλαξαν οι άνθρωποι και η ειρήνη... και μαλώνανε οι άνθρωποι, φοβόντουσαν πολύ, έκλαιγαν πολύ... Αυτά

-Όμως κάτι ακόμη είχε μείνει μέσα στο κουτί και βγήκε τελευταίο.

-Μια πεταλούδα.

-Πώς την έλεγαν;

-Ευτυχία;

-Ελπίδα. Η ελπίδα θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό;

-Είπε να αγαπάει τον κόσμο και όχι να κλαίει και να καβγαδίζουν.

-Δηλαδή από την στιγμή που βγήκε η ελπίδα τι άλλαξε στον κόσμο;

-Άλλαξε πάλι ειρήνη και χαρά και έφυγαν οι τσακωμοί, ο φόβος και τα κλάματα.

A3 (επάγγελμα πατέρα: γυμναστής, επάγγελμα μητέρας: δημόσιος υπάλληλος.Φοιτά στο 20οΝηπ.Βόλου.)

Η Πανδώρα είχε ανοίξει το κουτί και βγήκαν έξω κάτι κακιές συνήθειες. Μια βγήκε η κακιά συνήθεια, βγήκε η στενοχωρημένη συνήθεια, βγήκε στο τέλος.....η κακιά συνήθεια, η στενοχωρημένη.....και η κακή. Η Πανδώρα μετά από τον τρόμο της έκλεισε το κουτί και είπαν αυτές οι φωνές: Εσύ ανόητη γυναίκα δεν μπορείς να μας νικήσεις γιατί εμείς τώρα είμαστε οι πιο δυνατοί. Αλλά μετά η Πανδώρα άκουσε μια καλή φωνή άλλη και είπε: Άνοιξε μου, εγώ είμαι η πιο καλή και η Πανδώρα άνοιξε το δοχείο και μετά βγήκε μια πεταλούδα και είπε: Εσύ ποια κακιά συμφορά είσαι; Εγώ δεν είμαι κακιά συμφορά. Εγώ είμαι η συμφορά της ελπίδας. Και μετά η Πανδώρα έφυγε ο λίγος ο τρόμος και είχε πιο λίγο και μετά είπε στον άνδρα της: Θα με συγχωρέσει κάποτε ο κόσμος; Και έτσι η πεταλούδα πήγε και έστειλε το μήνυμά της σε όλο τον κόσμο.

-Είπαμε πως η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά που το άνοιξε τι είπαμε πως βγήκε έξω;

-Κακές συμφορές.

-Θυμάσαι τα ονόματα τους;

-Η συμφορά, η κακιά συνήθεια, η μελαγχολική και μετά είχε κλείσει το κουτί αλλά μετά βγήκε μια καλή φωνή και μετά το άνοιξε και ήταν η πεταλούδα.

-Βγήκε ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό θα έκαναν;

-Θα τους έκαναν όλους κακούς.

Τι άλλαξε στον κόσμο από την στιγμή που βγήκαν;

-Έγιναν όλοι κακοί.

-Στο τέλος τι βγήκε από το κουτί;

-Μια πεταλούδα.

-Πώς την έλεγαν;

-.....(παύση)....ελικρίνεια;

-Ελπίδα. Αυτή θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι καλό θα έκανε;

-Θα έφερνε αγάπη.

-Και από την στιγμή που βγήκε τι άλλαξε στον κόσμο;

-Η κακία.

-Και τι έγινέ;

-Έγιναν καλοί

A4 (επάγγελμα πατέρα: δικηγόρος, επάγγελμα μητέρας: φιλόλογος.Φοιτά στο 28^ο Νηπ.Βόλου.)

Η Πανδώρα και ο Επιμηθέας ήταν παντρεμένοι και ο Θεός Ερμής τον Επιμηθέα τον έδωσε ένα κουτί και η γυναίκα του Επιμηθέα, είχε φύγει ο Επιμηθέας, και η γυναίκα του είχε αγωνία τι να είχε μέσα το κουτί. Ακούστηκαν κάτι φωνές που δεν την άφηναν σε ησυχία και μετά εκείνη το άνοιξε και μετά μέσα είχε τις.....δεν θυμάμαι....είχε ζήλια. Μετά όμως ξανά το έκλεισε. Ακούστηκε μια γλυκιά φωνή . Ήρθε ο άνδρας της και την είδε να το έκλεινε και τη μάλωσε και μετά άκουγε: βγάλε με, βγάλε με από 'δω. Και ήταν μια γλυκούλα φωνή και άνοιξε και ήρθε μια πεταλούδα. Και της είπε: Εσύ τι είσαι; Είσαι συμφορά; Όχι εγώ είμαι.....Μετά πέταγε στον κόσμο, στην γη...Αυτά.

-Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά τι βγήκε από μέσα;

-Η συμφορά.

-Άλλο;

-Η ζήλια.

-Θυμάσαι κάποιο άλλο;

-...(παύση)

-Βγήκε ακόμη ο θυμός, ο φόβος, το άγχος, και η δυστηχία. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό;

-Θα ζήλευαν, οι άνθρωποι θα θύμωναν, θα φώναζαν, θα βρίζαν...Αυτά.

-Δηλαδή από την στιγμή που άνοιξε το κουτί η Πανδώρα τι άλλαξε σε σχέση με πριν;

-Το κακό.

-Δηλαδή;

-Δεν είχαν πια καλό, είχαν μόνο κακό.

-Και τι ένιωθαν οι άνθρωποι;

-Συμφορά.

-Ποιο βγήκε τελευταίο από το κουτί; Θυμάσαι;

-Η πεταλούδα.

-Πώς την έλεγαν;

-Αγάπη;

-Ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό θα έκανε;

-Θα έδινε ελπίδες.

A5 (επάγγελμα πατέρα: στρατιωτικός, επάγγελμα μητέρας: φιλόλογος.Φοιτά στο 17^ο Νηπ.Βόλου.)

Στην αρχή δεν είχαν ούτε ζήλειες ούτε κλάματα ούτε τίποτα και έφερε ένα κουτί ο άνδρας της κυρίας και λέει ότι άμα το ανοίξεις θα τιμωρηθούμε και έφυγε και έφυγε ο άνδρας της και πήγε μακριά και το άνοιξε αυτή το κουτί και βγήκαν τα κακά πνεύματα. Μετά ακούστηκε μια άλλη φωνή που της άρεσε και βγήκε μια πεταλούδα. Και μετά είπε: Τί πνεύμα είσαι εσύ; Εγώ δεν είμαι πνεύμα.

-Την πρώτη φορά που η Πανδώρα άνοιξε το κουτί, τι βγήκε από μέσα;

- Κακά πνεύματα.
- Θυμάσαι τα ονόματα τους;
- Μόνο την ζήλια θυμάμαι και το κλάμα.
- Βγήκε ακόμη το άγχος, ο φόβος, ο θυμός και η δυστυχία. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
- Κακό.
- Τι κακό;
- Να κλαίνε, να ζηλεύουν, να γκρινιάζουν, να είναι δυστηχισμένοι.
- Από την στιγμή που βγήκαν τι άλλαξε στον κόσμο;
- Άλλαξε ο κόσμος.
- Και τι έγινε;
- Δυστυχισμένος.
- Και τι ένιωθε δηλαδή;
- Δυστυχία, ζήλια
- Και αυτά γιατί είναι κακό να τα νιώθει ένας άνθρωπος;
- Γιατί όταν χτυπάμε κλαίμε, γκρινιάζουμε,.. ζηλεύουμε όταν ο άλλος έχει κάτι ωραίο και είμαστε δυστυχισμένοι.
- Τελευταίο τι βγήκε;
- Μια πεταλούδα.
- Πώς την έλεγαν;
- Δεν θυμάμαι.
- Ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Τι καλό;
- Δεν θα τους τσιμπούσε, δεν θα τους δάγκωνε. Γιατί ξέρω ότι οι πεταλούδες δεν κάνουν κακό στον κόσμο.
- Και τι άλλαξε στον κόσμο;
- Η ζήλια, η δυστυχία, η γκρίνια, το κλάμα έφυγαν.
- Ξέρεις τι είναι η ελπίδα;
- Κόσμος καλός;
- Η ελπίδα τι κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν;
- Καλούς

Α6 (επάγγελμα πατέρα: τοπογράφος μηχανικός, επάγγελμα μητέρας: νηπιαγωγός.Φοιτά στο 17^ο Νηπ.Βόλου.)

Πριν από πολλά χρόνια που οι άνθρωποι δεν ήταν κακοί και δεν μάλωναν έφερε ένα κουτί ένας που τον έλεγαν....(παύση)...

-Δεν πειράζει που δεν θυμάσαι το όνομα του και μετά το άνοιξε το κουτί και βγήκαν έξω κάτι ζώφια που τα λέγανε αρρώστια και το άλλο το λέγανε συμφορά και το άλλο μάλωμα και νεύρα το άλλο. Και μετά ήρθε και τη μάλωσε και μετά όλος ο κόσμος μάλωνε και τρόμαζαν. Και μετά άνοιξε το κουτί και ήρθε η πεταλούδα και είχε φέρει το μήνυμά της και μετά έγιναν όλοι καλοί.

-Την πρώτη φορά που άνοιξε το κουτί η Πανδώρα, τι βγήκε από μέσα;

-Κακά πράγματα.

-Πώς τα έλεγαν;

- Αρώστεια, νεύρα, μάλωμα.
- Αυτά τι είπαν ότι είναι;
- Είπαν ότι η αρρώστια, τα νεύρα, το μάλωμα....
- Δεν της είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου;
- Της είπαν ότι μας χρειάζεται εμάς ο κόσμος. Την ξεγέλασαν.
- Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
- Κακό.
- Δηλαδή τι άλλαξε από την στιγμή που βγήκαν;
- Έφυγε το καλό και ήρθε το κακό.
- Τι κακό έκαναν;
- Να μαλώνουν και τα νεύρα. Όπως εγώ μαλώνω με τη μαμά.
- Τα νεύρα και οι καβγάδες είναι κακό, έτσι; Γιατί;
- Μας κάνουν να είμαστε κακοί συνέχεια.
- Τελευταία ποια βγήκε;
- Η πεταλούδα.
- Πώς την έλεγαν;
- Ελπίδα.
- Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Τι καλό;
- Να μην μαλώνουν, να μην έχουν νεύρα.
- Και τι άλλαξε από τη στιγμή που βγήκαν;
- Το μάλωμα μπήκε πάλι στο κουτί, οι άνθρωποι δεν μάλωναν, χάριζαν ο ένας στον άλλο, όπως σήμερα χάρισα κάτι στο Στάθη αλλά και μια άλλη φορά και ο φίλος μου χάρισε κάτι άλλο.

K7 (επάγγελμα πατέρα: καθηγητής, επάγγελμα μητέρας: νομικός.Φοιτά στο 1^ο Νηπ.Διμηνίου Βόλου.)

Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένας πολύ καλός κόσμος που ούτε καβγάδες γίνονταν ούτε μάλωναν, ούτε ζήλευαν, δεν 'κάναν τίποτα απ' αυτά, ούτε πύραυλοι δεν πέφταν, ούτε τίποτα. Και 'κει ζούσε ένα ζευγάρι. Το όνομα της;

-Πανδώρα-η Πανδώρα και ένας άνδρας που την έφερνε τη γυναίκα του πάντα δώρα. Και μια μέρα έφερε ένα κουτί. Και η Αντόρα νόμιζε ότι ήταν και αυτό ένα δώρο και αναρωτιόταν όλη μέρα τι είχε μέσα. Τότε ακούστηκαν κάτι φωνές: Ε! Πανδώρα, φώναζαν, θα χαρίσουμε μεγάλη ευτυχία στον κόσμο, ακόμη πιο πολύ. Τότε η Αντόρα με πολλή περιέργεια άνοιξε το κουτί και βγήκε η δυστυχία, βγήκε....δεν θυμάμαι. Και το έκλεισε η Αντόρα αμέσως το κουτί γιατί φοβήθηκε. Όταν γύρισε ο άνδρας της με πολλή δυστυχία της είπε: Γιατί άνοιξες το κουτί; Σου είπα να μην το ανοίξεις και τη μάλωσε. Και πρώτη φορά δάκρυα κύλησαν στα μάτια της. Τότε ο άνδρας της ξανάφυγε και η Αντόρα άκουσε φωνές και άλλες στο κουτί: Αντόρα άνοιξε μου, ολομόναχη μ' άφησες. Τότε η Αντόρα δεν άνοιγε γιατί νόμιζε θα βγουν και άλλες δυστυχίες. Ήταν πολύ γλυκές οι φωνές και άνοιξε το κουτί και βγήκε μια πεταλούδα και είπε η Αντόρα δεν άνοιγε γιατί νόμιζε θα βγουν και άλλες δυστυχίες. Ήταν πολύ γλυκές οι φωνές και άνοιξε το κουτί και βγήκε μια πεταλούδα και είπε η Αντόρα : Τι

σσί δυστυχία είσαι εσύ; Δεν είμαι δυστυχία, είμαι μια πεταλούδα. Τότε η πεταλούδα πέταξε και πήγε σε όλο τον κόσμο το μήνυμά της. Και έφυγε η πεταλούδα.

- Την πρώτη φορά που άνοιξε το κουτί τι βγήκε από μέσα;
- Η δυστυχία...δεν θυμάμαι.
- Ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια. Από την στιγμή που βγήκαν όλα αυτά τι ένιωθε ο κόσμος;
- Τους δυστύχιζαν, τους έκαναν να μαλώνουν, να ρίχνουν πυραύλους, να σκοτώνουν πόλεις, να βάζουν φωτιά στα δάση.
- Μετά τι βγήκε;
- Μια πεταλούδα.
- Πως την έλεγαν;
- Δεν θυμάμαι.
- Ελπίδα. Αυτή θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Τι καλό;
- Τους έκανε να μην δυστυχούν, να μην ρίχνουν πυραύλους, να μην βάζουν φωτιές, να μην καίγονται σπίτια, δάση
- Δηλαδή από την στιγμή που βγήκε η ελπίδα τι ένιωθε ο κόσμος;
- Χαρά, καθόλου δυστυχία.

K8 (επάγγελμα πατέρα: αξιωματικός αεροπορίας, επάγγελμα μητέρας: οικιακά.Φοιτά στο 20^ο Νηπ.Βόλου.)

Ήταν η Πανδώρα και ο άνδρας της και της έφερε ένα κουτί και της είπε να μην το ανοίξει και αυτή δεν το άνοιξε και ακούστηκαν φωνές μέσα απ' το κουτί. Και το άνοιξε η Πανδώρα και βγήκε έξω.....(παύση)...-Πες το όπως το θυμάσαι-μια πεταλούδα και πέταξε σε όλο τον κόσμο να δώσει το μήνυμά της.

- Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί που της έφερε ο άνδρας της δύο φορές. Την πρώτη φορά θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;
- Όχι
- Να σου θυμίσω εγώ; Ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Αυτά τι είπαν στην Πανδώρα;
- Είπαν ότι μας χρειάζεται ο κόσμος.
- Είπαν ότι είναι οι συμφορές Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
- Κακό.
- Τι κακό;
- Να μαλώνουν, να φοβούνται, να ζηλεύουν.
- Αφού λοιπόν βγήκαν όλα αυτά άλλαξε κάτι στον κόσμο;
- Δεν θυμάμαι.
- Μετά βγήκε η πεταλούδα. Πως την έλεγαν; Θυμάσαι;
- Ελπίδα.
- Ήταν και αυτή συμφορά;
- Όχι
- Αυτή θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Τι καλό θα έκανε;

- Να μην φοβούνται, να μην ζηλεύουν
- Δηλαδή τι άλλαξε στον κόσμο από την στιγμή που βγήκε;
- Άλλαξε η δυστυχία, ο φόβος, η ζήλια
- Και τι έγιναν αυτά;
- Καλά.

K9 (επάγγελμα και των δύο γονιών: Δικηγόροι.Φοιτά στο 28^ο Νηπ.Βόλου.)

Μια φορά ήτανε μια πόλη που ποτέ δεν μάλωνε και ποτέ δεν είχε κακά πράγματα και ήταν ένα ανδρόγυνο που ήταν πάρα πολύ αγαπημένο. Και ο άνδρας από αυτό το ανδρόγυνο έφερνε στην γυναίκα του όλες τις ημέρες δώρα. Μια μέρα έφερε ένα στρόγγυλο κουτάκι και η γυναίκα του νόμιζε ότι είναι γι' αυτήν δώρο και της είπε: Είναι κάτι που μου έδωσε ένας Θεός και δεν πρέπει να το ανοίξεις γιατί αν το ανοίξεις θα το μετανιώσεις πικρά. Και έφυγε την άλλη μέρα. Και άκουσε κάτι φωνές από το δωμάτιο που είχε το κουτάκι και λέει: Τι είναι αυτές οι φωνές και λένε αυτά που ήταν μέσα: Άνοιξε μας χωρίς εμάς ο κόσμος δεν μπορεί να ζήσει και δεν θα μπορεί να έχει ευτυχία. Και αυτή από την περιέργεια της πήγε και το άνοιξε και βγήκε έξω όλα τα κακά τα πράγματα, ας πούμε η δυστυχία, ο πόλεμος, όλα αυτά και πήγαν...και όλο το κόσμο...και σκόρπιζαν.. και όταν ήρθε μέσα ο άνδρας της, της είπε γιατί άνοιξες το κουτί και ακούγονταν καβγάδες και έξω στο δρόμο ακούγονταν και στο δρόμο. Και άνοιξε και ήθελε μια πεταλουδίτσα να βγει έξω που της έλεγε: Έλα εμένα με ξέχασες. Τι θα κάνει ο κόσμος χωρίς εμένα; Και λέει εσύ τι κακία είσαι; Εγώ δεν είμαι κακία. Και λέει στην αρχή: μου λέει ψέματα, και μετά ήθελε να το ανοίξει. Το άνοιξε και είπε: Εσύ πάλι ποια κακία είσαι; Εγώ δεν είμαι κακία είμαι η ελπίδα. Και πήγε σε όλο τον κόσμο και έδωσε μήνυμα και φύγανε όλα αυτά τα ζουζουνάκια.

- Όταν η Πανδώρα άνοιξε την πρώτη φορά το κουτί τι βγήκε από μέσα;
- Ο πόλεμος, τι άλλο δεν θυμάμαι.
- Βγήκε ακόμη η δυστυχία που το είπες, ο θυμός, η ζήλια, ο φόβος, το άγχος
- Αυτά τι είπαν στην Πανδώρα ότι είναι;
- Είπαν ότι είναι κακά πράγματα
- Σωστά είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου. Τι κακό θα έκαναν;
- Όλη η πόλη θα μάλωνε κάθε μέρα, θα έκαναν πολέμους, ότι λέει σχετικά μέσα.
- Άλλο;
- Θα μάλωναν όχι μόνο γι' αυτά που βγήκαν απ' έξω αλλά και για άλλα πράγματα που θα τα προκαλούσαν αυτά και δεν το έλεγαν.
- Τι θα έκαναν αυτά δηλαδή στους ανθρώπους να νιώθουν;
- Άγχος, δυστυχία όχι αγάπη, να μαλώνουν συνέχεια, πάρα πολλά πράγματα.
- Από την στιγμή που βγήκαν αυτά δηλαδή τι άλλαξε στον κόσμο;
- Μπήκε μέσα το μίσος, η αγωνία, μπήκε μέσα η ζήλια, όλα τα κακά εκτός από τα καλά
- Στο τέλος όμως βγήκε και ακόμη ένα έντομο
- Η Ελπίδα
- Η Ελπίδα τι ήταν;
- Μια πεταλουδίτσα.
- Έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.

- Τι καλό; Τι νιώθει ο κόσμος με την ελπίδα;
- Καλοσύνη, σαν να μην έχουμε πόλεμους πια.
- Άρα γιατί πιστεύεις εσύ από την στιγμή που βγήκε η ελπίδα έκανε καλό στον κόσμο;
- Γιατί πολλές φορές εμένα η μαμά μου με έχει μαλώσει και μετά όταν περάσει λίγη ώρα υποθέτω ότι μου έχει δώσει ελπίδες και με έχει συγχωρέσει.

K10 (επάγγελμα και των δύο γονιών: καθηγητές.Φοιτά στο 11^ο Νηπ.Βόλου.)

Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκαν συμφορές έξω από το κουτί και μετά γύρισε ο άνδρας της και τη μάλωσε και μετά μια γλυκιά φωνή ακούστηκε μέσα από το κουτί και η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκε μια ωραία πεταλούδα και μετά μπαίνει ο Ερμής και λέει η Πανδώρα.....Αυτά.

- Όταν η Πανδώρα άνοιξε πρώτη φορά το κουτί τι βγήκε από μέσα;
- Συμφορές.
- Ποιες συμφορές θυμάσαι;
- Όχι.
- Ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Αυτά θα έκαναν καλό η κακό στον κόσμο;
- Κακό.
- Τι κακό θα τους έκαναν;
- Θα τους σκότωναν.
- Όταν βγήκαν αυτές οι συμφορές τι άλλαξε στον κόσμο;
- Δεν θυμάμαι.
- Ποιο βγήκε τελευταίο;
- Η πεταλούδα.
- Πως την έλεγαν;
- Δεν θυμάμαι.
- Ελπίδα την έλεγαν. Ήταν και αυτή συμφορά όπως οι άλλες;
- Όχι
- Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Τι καλό θα έκανε;
- Θα άκουγε τον άνδρα της.
- Όταν βγήκε η ελπίδα από το κουτί τι άλλαξε στον κόσμο;
- Δεν θυμάμαι

K11 (επάγγελμα και των δύο γονιών: στρατιωτικοί.Φοιτά στο 17^ο Νηπ.Βόλου.)

Ήρθε ο Επιμηθέας και έφερε ένα δωράκι στην Πανδώρα και ο Επιμηθέας είπε να μην το ανοίξει αυτό το κουτί επειδή...μου το έστειλε ο Θεός και είπε να μην το ανοίξει κανείς. Και μετά έφυγε ο Επιμηθέας και δεν κρατήθηκε η Πανδώρα και το άνοιξε και

βγήκαν από μέσα φαντασματάκια, και είπαν: είμαι το φάντασμα της κακίας, βγήκε μετά και άλλο ένα και είπε είμαι το φάντασμα του πεθαμού, βγήκε μετά και άλλο ένα και είπε: Είμαι το φάντασμα της κακίας. Και μετά ήρθε ο Επιμηθέας και τα είδε κάτω όλα σκορπισμένα και μάλωσε την Πανδώρα. Δεν θυμάμαι παρακάτω.

-Όταν η Πανδώρα άνοιξε πρώτη φορά το κουτί τι βγήκε από μέσα;

-Κάτι φαντασματάκια.

-Θυμάσαι πως τα έλεγαν;

-Όχι.

-Φόβο, άγχος, θυμό, ζήλια, δυστυχία. Αυτά θυμάσαι τι είπαν στην Πανδώρα ότι είναι;

-Όχι.

-Είπαν ότι είναι συμφορές. Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό;

-Δεν θα άφηναν τα παιδάκια να πάνε στην μαμά τους και θα έκαναν συνέχεια πόλεμο.

-Από την στιγμή που βγήκαν τι άλλαξε στον κόσμο;

-Όλοι ήταν κακοί.

-Και τι έκαναν;

-Όλοι ζήλευαν, ο ένας έκλεβε απ' τον άλλον και έκαναν κακίες. Πήγαιναν και χτύπαγαν, ζήλευαν και ο ένας έσκιζε τα βιβλία του άλλου.

-Μετά τι βγήκε από το κουτί;

-Μια πεταλούδα.

-Πως την έλεγαν;

-Δεν θυμάμαι.

-Ελπίδα. Αυτή θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό;

-Θα έφερνε την ειρήνη.

-Από την στιγμή που βγήκε τι άλλαξε στον κόσμο;

-Όλο άρχισαν να μην ζήλευαν και να μην σκοτώνουν ο ένας τον άλλον και να μην μάλωναν.

K12 (επάγγελμα και των δύο γονιών: καθηγητές.Φοιτά στο 19^ο Νηπ.Βόλου)

Ήταν μία όμορφη κοπέλα που την έλεγαν Πανδώρα και ο άνδρας της μια μέρα της έφερε ένα κουτί αλλά της είπε ότι της το έφερε ένας Θεός και της είπε να μην το ανοίξει. Γι' αυτό το έβαλε μέσα στην αποθήκη της και δεν το άνοιξε. Μια μέρα ο άνδρας της πήγε να πολεμήσει και η Πανδώρα που ήταν και λίγο πονηρούλα και ζωηρή πήρε το κλειδάκι και το άνοιξε. Μετά βγήκαν από μέσα φίδια, μύγες, κουνούπια, σφίγγες, και όταν γύρισε ο άνδρας της από τον πόλεμο ήταν άρρωστη διότι της είχε πει να μην αρρωστήσει και αυτή αρρώστησε από 'κείνα τα ζώφια τα πολλά Την ίδια μέρα γύρισε ο άνδρας της και η Πανδώρα ήταν άρρωστη στο κρεβάτι. Την βρήκε εκεί πέρα να κλαίει και η Πανδώρα αρρώστησε πιο πολύ και πέθανε.

-Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά που το άνοιξε τι βγήκε από μέσα;

-Φίδια, κουνούπια.

-Πώς τα έλεγαν αυτά;

- Εγώ αυτά θυμάμαι από την κυρία.
- Στην δική μας ιστορία βγήκε ο φόβος....
- Ναι, ναι και στο τέλος έκλεισε μέσα ένα ζώφιο μικρό, η αγάπη, ή ζωή ένα τέτοιο μικρό και μετά βγήκε έξω. “Πανδώρα άνοιξε μου και μένα, γιατί εγώ είμαι καλό ζώφιο και βγήκε από μέσα η αγάπη, η αλήθεια” και της είπε: Πανδώρα δεν θα ζήσεις αφού το ’κάνες αυτό και λέει η Πανδώρα: Εγώ δεν το ’ξερα, ο άνδρας μου το έφερε. Εγώ δεν ήξερα τι μου είπε.
- Ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η δυστυχία θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
- Κακό.
- Τι κακό θα έκαναν;
- Θα τους έκαναν να μαλώνουν να χτυπιούνται, να δέρνονται, να κλωτσιοούνται, να πολεμάνε, να κυνηγιούνται, να θέλουν να πάρουν του άλλου τη πόλη.
- Και από την στιγμή που βγήκαν τι άλλαξε έξω στον κόσμο;
- Άλλαξε η αγάπη.
- Και τι έγινε;
- Και μετά όλοι άρχισαν να μαλώνουν, να δέρνονται, να χτυπιούνται, να μην πηγαίνουν λουλούδια που του είχαν πει, να τον βαράνε πέτρες.
- Ένα έντομο όμως βγήκε τελευταίο. Ποιο ήταν αυτό;
- Μια πεταλούδίτσα.
- Και πως τη λέγανε;
- Αγάπη, εμπιστοσύνη, να μην ζηλεύουν, να μην χτυπιούνται.
- Το όνομα της ήταν ελπίδα. Η ελπίδα κάνει καλό ή κακό στον κόσμο;
- Τους κάνει να μην είναι κακοί, να μην είναι χαζούληδες, να μην πετιούνται.
- Από την στιγμή που βγήκε έξω η ελπίδα τι άλλαξε στον κόσμο;
- Άλλαξε η καλοσύνη, η αγάπη. Άλλαξε η καρδιά τους, άλλαξε η ζωή τους, αλλάξανε όλοι.

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΔΙΗΓΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΤΟΠΟΘΕΤΗΘΗΚΑΝ ΣΤΑ ΚΑΤΩΤΕΡΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ

A13 (επάγγελμα πατέρα: αυτοκινητιστής, επάγγελμα μητέρας: κομμώτρια, μορφωτικό επίπεδο και των δύο: δημοτικό. Φοιτά στο 11^ο Νηπ. Βόλου.)

Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκε ένα έντομο που ήθελε να παίρνει τους ανθρώπους, να τους κάνει να ζηλεύουν, να τσακώνονται και τέτοια πράγματα. Μετά ακούστηκε άλλη μια φωνή που λέει τη Πανδώρα “Πανδώρα άνοιξε μου σε παρακαλώ και αυτή δεν ήθελε να το ανοίξει γιατί φοβόταν και μετά το άνοιξε και βγήκε μια πεταλούδα και πήγε να δώσει το μήνυμά της.

- Την πρώτη φορά που άνοιξε η Πανδώρα το κουτί τι βγήκε από μέσα;
- Ξέχασα.
- Να σου θυμίσω εγώ. Βγήκε ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Αυτά ήταν καλά ή κακά;
- Κακά.
- Τι κακό θα έκαναν στον κόσμο;

- Για ζήλιες, να τσακώνονται, να ζηλεύουνε και να τους κάνει κακούς ανθρώπους, να πολεμάνε τους άλλους.
- Μετά τι βγήκε;
- Μια πεταλούδα.
- Πώς την έλεγαν;
- Ξέχασα.
- Ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό;
- Καλό.
- Τι καλό;
- Θα έγραφε το μήνυμά της να μην κάνουν κακά πράγματα.
- Δηλαδή από την στιγμή που βγήκε η ελπίδα τι άλλαξε στον κόσμο, τι καλό συνέβη;
- Δεν θυμάμαι και πολύ καλά γιατί η μαμά με πήγε το πρωί στον γιατρό για το αυτί μου.

A14 (επάγγελμα πατέρα: αγρότης, επάγγελμα μητέρα: οικιακά,μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών:δημοτικό.Φοιτά στο 22^ο Νηπ.Βόλου.)

Το συγκεκριμένο παιδί αρνείται να μιλήσει. Μόνο χαμογελά και κουνάει το κεφάλι άλλοτε για να δώσει αρνητική απάντηση και άλλοτε για να δώσει καταφατική. Τελικά αφού διαπιστώνω ότι δεν υπάρχει περίπτωση να μου αναδιηγηθεί την ιστορία του κάνω τις εξής ερωτήσεις;

- Ο Επιμηθέας πήγε στην Πανδώρα ένα κουτί. Το άνοιξε η Πανδώρα το κουτί αυτό;
- Όχι.
- Είσαι σίγουρος ότι δεν το άνοιξε;
- ...(παύση)
- Το άνοιξε. Κάτι φωνούλες τις φώναζαν να το ανοίξει και τελικά το άνοιξε. Τι βγήκε από μέσα τότε, θυμάσαι;
- Ένα κουνούπι.
- Μόνο αυτό;
- ...(παύση)
- Θα σου θυμίσω εγώ. Βγήκαν το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό
- Καλό; Όχι δεν θα έκαναν καλό. Καλό θα έκανε αυτό που βγήκε τελευταίο. Θυμάσαι ποιο ήταν αυτό;
- Ένα κουνούπι.
- Όχι κουνούπι αυτή τη φορά. Μια πεταλούδα. Θυμάσαι πως την έλεγαν;
- ...(παύση)..
- Ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο αυτή;
- ...(παύση)..

A15 (επάγγελμα πατέρα: οδηγός ταξί, επάγγελμα μητέρας: κομμώτρια, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: γυμνάσιο.Φοιτά στο 10^ο Νηπ.Νέας Ιωνίας.)

Ήταν η Πανδώρα και ο άνδρας της, και ο άνδρας της της έφερνε κουτιά δώρα και το τελευταίο κουτί που έφερε το άνοιξε και είπε από μέσα: “Πανδώρα γιατί άνοιξες το κουτί, τώρα δεν μας σταματάει τίποτα” και μόλις την άκουσε το έκλεισε και μετά άκουσε μια γλυκιά φωνή:“Γιατί μ’ άφησες μονάχη και δεν ανοίγεις το κουτί;”Και το άνοιξε και ήταν μια πεταλούδα μέσα, βγήκε και πήγε στη χώρα για να δώσει το μήνυμά της.

-Όταν η Πανδώρα άνοιξε το κουτί για πρώτη φορά τι βγήκε από μέσα;

-Η πεταλούδα;

-Πριν;

-..(παύση)..

-Να σου θυμίσω εγώ. Όταν άνοιξε για πρώτη φορά βγήκαν από μέσα ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, και η δυστυχία. Θυμάσαι που είπαν στην Πανδώρα ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου;

-Ναι

-Γιατί πιστεύεις πως το είπαν αυτό;

-Γιατί το λέει το παραμύθι.

-Δηλαδή θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό θα έκαναν;

-Να κλαίνε και να μαλώνουνε.

-Δηλαδή από την στιγμή που βγήκε η πεταλούδα και μετά κάτι άλλαξε στον κόσμο;

-Ναι βγήκε η πεταλούδα έδωσε το μήνυμά της και είναι πάλι όλα καλά.

-Θυμάσαι πως την έλεγαν;

-Όχι.

-Ελπίδα. Αυτή ήταν συμφορά όπως οι άλλες;

-Όχι.

-Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό.

-Θα τους έκανε να μην κλαίνε να μην μαλώνουν.

A16 (επάγγελμα πατέρα: οικοδόμος, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 10^ο Νηπ.Νέας Ιωνίας)

Της έφερνε όλο δώρα, ένα δώρο τετράγωνο δεν άφηνε να το ανοίξει και εκείνη άκουσε μια φωνή και μετά το άνοιξε αλλά μετά το έκλεισε και μετά ακούστηκε άλλη μια φωνή και μετά δεν το άνοιξε και μετά άλλη μια φωνή γλυκή και μετά το άνοιξε και εμφανίστηκε μια πεταλούδα.

-Όταν άνοιξε η Πανδώρα το κουτί για πρώτη φορά θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;

-Ο πυρετός.

-Άλλο;

-Μετά το έκλείσε.

- Βγήκε όπως λες εσύ η αρρώστια αλλά βγήκε και ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια και η δυστυχία. Αυτά θυμάσαι που είπαν στην Πανδώρα ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου; Γιατί το είπαν αυτό;
- Δεν ξέρω. Για να έχει πυρετό.
- Από την στιγμή που βγήκαν δεν άλλαξε κάτι;
- Μια πεταλούδα.
- Θυμάσαι πως την έλεγαν;
- Όχι.
- Ελπίδα.
- Ήταν και αυτή συμφορά όπως οι άλλες;
- Όχι αυτή ήταν μια καλή πεταλούδα.
- Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Γιατί;
- Γιατί ήταν όμορφη.

A17 (επάγγελμα πατέρα: αγρότης, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 1^ο Νηπ.Διμηνίου Μαγνησίας)

Μια φορά και ένα καιρό ήταν μια και μετά έφερε όλα τα δώρα και μετά είπε θα το μετανιώσεις έτσι και το ανοίξεις αυτό το κουτί. Και μετά πήγε να το ανοίξει και μετά έφυγε ο άνδρας της και μετά πήγε να το ανοίξει το κουτί και μετά το άνοιξε και μετά ξανά πάλι το άνοιξε το κουτί και μετά είπε μες' το κουτί είπε ότι άνοιξέ μας, άνοιξε μας και μετά δεν θυμάμαι τα άλλα ..και μετά το ξανάνοιξε και τα άλλα είπαν άνοιξε και μετά πήγε να το ανοίξει ξανά το κουτί και είπε ο άνδρας της: θα το μετανιώσεις έτσι και το ανοίξεις. Και τα άλλα δεν τα θυμάμαι.

- Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά που το άνοιξε θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;
- Κάτι κακό.
- Πώς τα έλεγαν;
- Δεν θυμάμαι.
- Φόβο, άγχος, θυμό, ζήλια, δυστυχία. Αυτά τι κακό θα έκαναν στον κόσμο;
- Τίποτα.
- Από την στιγμή που βγήκαν αυτά τι άλλαξε στον κόσμο;
- Τίποτα
- Την δεύτερη φορά που το άνοιξε τι βγήκε;
- Κάτι καλό.
- Πως το έλεγαν;
- Κάτι κακό.
- Βγήκε η ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό;
- Δεν θυμάμαι.
- Τι ένιωθε ο κόσμος όταν βγήκε η ελπίδα;
- Θα ήταν χαρούμενοι.
- Πριν τι ένιωθαν;
- Δεν θυμάμαι.

A18 (επάγγελμα πατέρα: βαφέας αυτοκινήτων, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 1^ο Νηπ.Διμηνίου Βόλου)

Το κουτί είχε μέσα....Πανδώρα μας χρειάζονται. Δεν ξέρω άλλο....(παύση)

-Προσπάθησε να θυμηθείς. Τι έγινε μετά;

-....(παύση)...

-Τι μου είπες πριν πες μου πάλι.

-Πανδώρα άνοιξε μας γιατί μας χρειάζονται.

-Αυτό ποιοι το είπαν; Προσπάθησε να θυμηθείς την ιστορία.

-Αυτοί που ήταν μεσ' το κουτί.

-Και τι έγινε μετά;

-Δεν ξέρω....(παύση)

-Προσπάθησε να θυμηθείς .Είπες ότι ακούστηκαν φωνές. Τι έγινε μετά;

-Α! Θυμήθηκα. Μπήκε ο κύριος μέσα και τα είδε όλα ανακατωμένα...(παύση)

-Και μετά τι έγινε;

-Δεν ξέρω.

-Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί. Τι βγήκε από μέσα;

-Αυτά τα παιδάκια.

-Παιδάκια; Ήταν καλά ή κακά;

-Κακά.

-Πως τα έλεγαν;

-Δεν θυμάμαι.

-Φόβο, άγχος, θυμό, ζήλια, δυστυχία. Αυτά θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό

-Τι κακό;

-Θα τους έκλεβαν τα πράγματα, θα τους έκλεβαν τα σπίτια, τα αυτοκίνητα, τα ρούχα.

-Από την στιγμή που βγήκαν τι άλλαξε στον κόσμο;

-Δεν ξέρω.

-Τι ένιωθε ο κόσμος;

-Κακά.

-Τι κακά;

-Ότι θα τους έκλεβαν.

-Μετά τι βγήκε από το κουτί;

-Δεν ξέρω.

-Μια πεταλούδα. Θυμάσαι πως την έλεγαν;

-Όχι

-Ελπίδα. Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό θα έκανε;

-Θα τους έδινε μέλι.

-Ο κόσμος τι θα ένιωθε τώρα που βγήκε η ελπίδα;

-Καλά. Τους φροντίζει, τους δίνει λουλούδια.

K19 (επάγγελμα και των δύο γονιών: ζαχαροπλάστες, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 11^ο Νηπ.Βόλου)

Η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και πέσαν δάκρυα και βγήκε αυτή η πεταλουδίτσα που της είπε κάτι η Πανδώρα και μετά θυμάμαι ότι ξανάνοιξε το κουτί και βγήκε αυτό το κοριτσάκι πάλι και το μάλωσε ο Επιμηθέας και μετά ακούγονταν φωνές έξω. Αυτά θυμάμαι.

-Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη φορά θυμάσαι τι βγήκε;

-Ένα κοριτσάκι και βγήκαν δάκρυα και στενοχώριες.

-Θυμάσαι τι είπαν ότι είναι;

-Να μην ανοίξει το κουτί γιατί θα το μετανιώσει.

-Της είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου. Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

-Κακό.

-Τι κακό;

-Θα έβρεχε και θα πέφταν δάκρυα.

-Από την στιγμή που βγήκαν δεν άλλαξε κάτι στον κόσμο;

-Δεν θυμάμαι τι άλλαξε άλλα άλλαξε ναι.

-Την δεύτερη φορά που άνοιξε η Πανδώρα το κουτί τι βγήκε από μέσα;

-Μια πεταλουδίτσα.

-Πως την έλεγαν;

-Ελπίδα

-Ήταν και αυτή συμφορά όπως οι άλλες.

-Όχι.

-Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό

-Τι καλό;

-Δεν θα τους πείραζε.

-Και από την στιγμή που βγήκε η ελπίδα τι άλλαξε στον κόσμο;

-Δεν θυμάμαι.

K20 (επάγγελμα πατέρα: ελεύθερος επαγγελματίας, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 1^ο Νηπ.Αγριάς Βόλου)

Μια φορά και ένα καιρό ήταν η...δεν θυμάμαι το όνομα της –Πανδώρα-και πήγε ο άνδρας της ένα κουτάκι και μέσα απ' το κουτάκι ακούστηκε μια φωνή και αυτή η φωνή είπε: “Άνοιξε με και η κοπέλα το άνοιξε και ήτανε κάτι τρομακτικά τέρατα και μετά ακούστηκε και άλλη φωνή και ήταν η πεταλουδίτσα η καλή που αυτή δεν έκανε τίποτα δεν ήταν τρομακτική και δεν φόβιζε τους ανθρώπους.

-Αυτά τα τέρατα που είπες θυμάσαι πως τα έλεγαν;

-Όχι.

-Ήταν το άγχος, ο φόβος, ο θυμός, η ζήλια, και η δυστυχία. Θυμάσαι τι είπαν στην Πανδώρα ότι είναι;

-Όχι.

-Είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου. Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;

- Δεν ξέρω.
- Από την στιγμή που βγήκαν από το κουτί τι άλλαξε στον κόσμο;
-(παυση)...
- Θυμάσαι;
- Όχι.
- Τελευταίο ποιο βγήκε από το κουτί;
- Η πεταλούδα.
- Πώς την έλεγαν;
- Δεν θυμάμαι.
- Η ελπίδα ήταν και αυτή συμφορά;
- Όχι.
- Τότε τι ήταν;
- Ήταν....
- Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Γιατί;
- Επειδή είναι καλή και επειδή πετάει και δεν μπορεί να πιάσει κόσμο να του κάνει κακό.
- Όταν όμως βγήκε κάτι άλλαξε στον κόσμο, θυμάσαι τι;
- Όχι
- Τι ένιωσε ο κόσμος που δεν ένιωθε πριν γιατί είχαν βγει οι συμφορές;
- Δεν θυμάμαι.

K21 (επάγγελμα πατέρα: ιδιωτικός υπάλληλος, επάγγελμα μητέρας:οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δυο γονιών: γυμνάσιο.Φοιτά στο 1^ο Νηπ.Αγριάς Βόλου)

Μια φορά σε ένα μεγάλο πολύ κόσμο ζούσαν δύο παιδάκια και μόλις ο άνδρας έφτασε σπίτι είχε ένα μπαούλο. Νόμιζε ότι ήταν ένα δώρο γι' αυτήν. Αλλά ο άνδρας της της είπε: δεν είναι για σένα αυτό. Να το προσέχεις να μην το ανοίξεις ποτέ γιατί θα το μετανιώσεις πολύ ακριβά. Και άκουσε φωνές. Το άνοιξε το μπαούλο. Πως τους έλεγαν; -Εσύ τι θυμάσαι; - Δεν το θυμάμαι. Πες' τα όπως τα θυμάσαι. Και μετά άνοιξε πάλι το κουτί και ήταν ένα καλό ζώο. Η πεταλούδα. Και μόλις μπήκε ο άνδρας της είδε τι έγινε. Αυτά.

- Την πρώτη φορά που άνοιξε η Πανδώρα το κουτί θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;
- Μια πεταλούδα.
- Την πρώτη φορά βγήκε η πεταλούδα;
- Όχι. Κάτι άλλα ζώα.
- Θυμάσαι τα ονόματα τους;
- Όχι.
- Βγήκε ο φόβος, το άγχος, ο θυμός, η δυστυχία, η ζήλια. Θυμάσαι τι είπαν στην Πανδώρα ότι είναι;
- Όχι.
- Της είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου. Γιατί νομίζεις ότι το είπαν αυτό;
- Γιατί είναι κακοί.
- Θα έκαναν κακό ή καλό στον κόσμο;

- Κακό.
- Τι κακό θα έκαναν;
- Θα τους δηλητηρίαζαν, θα τους σκότωναν.
- Από την στιγμή που βγήκαν κάτι άλλαξε στον κόσμο. Θυμάσαι τι;
- Όχι.
- Όταν το ξανάνοιξε τι βγήκε από μέσα;
- Μια πεταλούδα.
- Θυμάσαι πως την έλεγαν;
- Όχι.
- Ελπίδα. Ήταν και αυτή συμφορά όπως οι άλλες; Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Κάλο.
- Τι καλό θα έκανε στον κόσμο;
- Θα τους έδινε λεφτά, θα τους φρόντιζε, θα τους πήγαινε βόλτα, θα τους αγαπούσε.

K22 (επάγγελμα πατέρα: οικοδόμος, επάγγελμα μητέρας: ιδιωτικός υπάλληλος, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό. Φοιτά στο 30^ο Νηπιαγωγείο Βόλου.)

- Εμένα μου άρεσε που βγήκε η Πανδώρα ...μέσα απ' το κουτί και το άφησε και βγήκε μια πεταλούδα.
- Πες μου τι θυμάσαι από την αρχή.
 - Στην αρχή ο άνδρας της πήγε ένα κουτί. Και μετά ακούστηκε μια φωνή και άνοιξε το κουτί και μίλησε κάποιος και ύστερα και την άλλη ώρα είχε ακούσει μια φωνή και φοβόταν και φοβόταν να ανοίξει το κουτί και το άνοιξε και βγήκε μια πεταλούδα.
 - Κάτι άλλο θυμάσαι;
 - Κάτι άλλο όχι.
 - Πόσες φορές άνοιξε η Πανδώρα το κουτί;
 - Δύο.
 - Την πρώτη φορά που άνοιξε το κουτί θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;
 - Όχι.
 - Προσπάθησε να θυμηθείς.
 - Βγήκαν οι χαρές;
 - Τα ονόματα τους τα θυμάσαι;
 - Όχι
 - Φόβος, άγχος, θυμός, ζήλια, δυστυχία. Αυτά θυμάσαι τι είπαν ότι είναι στην Πανδώρα;
 - Δεν θυμάμαι.
 - Της είπαν ότι είναι συμφορές. Άρα θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο;
 - Κακό.
 - Τι κακό θα έκαναν;
 - Ότι τους κατέβει στο κεφάλι.
 - Άλλο;
 - Δεν ξέρω.
 - Δηλαδή από την στιγμή που η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκαν έξω όλα αυτά τι άλλαξε έξω στο κόσμο;

- Άλλαξε μια φωνή γλυκιά και η Πανδώρα φοβήθηκε να ανοίξει το κουτί και το άνοιξε και βγήκε μια πεταλούδα.
- Τι ένιωθαν οι άνθρωποι από την στιγμή που βγήκαν έξω όλα αυτά;
- Κακό.
- Άλλο;
- Την άλλη μέρα στο κουτί φύγανε αυτά και ήρθε μια άλλη γλυκιά φωνή και η Πανδώρα φοβήθηκε να το ανοίξει και το άνοιξε και βγήκε η πεταλούδα.
- Πως την έλεγαν την πεταλούδα;
- Δεν θυμάμαι.
- Η ελπίδα θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;
- Καλό.
- Δηλαδή τι θα ένιωθαν οι άνθρωποι τώρα που βγήκε η ελπίδα από το κουτί;
- (Παύση)
- Τι θα άλλαζε στον κόσμο σε σχέση με πριν;
- Θα είχε φύγει αυτά που είχαν την άλλη μέρα και θα ήρθαν αυτά τα χαρούμενα.

K23 (επάγγελμα πατέρα: εργάτης, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: Δημοτικό. Φοιτά στο 30^ο Νηπ. Βόλου)

Μια φορά και ένα καιρό η Πανδώρα είχε κλείσει ένα κουτί που ακούστηκαν φωνές μέσα από το κουτί και ακούστηκε μια γλυκούτσικη φωνή και βγήκανε ζουζούνια. Και μετά η Πανδώρα το ξανάκλεισε το κουτί και μετά μια γλυκιά φωνή είπε: Σε παρακαλώ Πανδώρα, ανοίγεις το κουτί και εκείνη το άνοιξε και βγήκε μια πεταλούδα και γύρισε γύρω-γύρω απ' τον κόσμο. Αυτά.

- Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη θυμάσαι τι βγήκε από μέσα;
- Δεν θυμάμαι.
- Βγήκε ο φόβος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία, το άγχος. Θυμάσαι τι είπαν αυτά στην Πανδώρα;
- Όχι.
- Της είπαν ότι είναι οι συμφορές όλου του κόσμου. Τι εννοούσαν μ' αυτό;
- Ότι εμείς είμαστε μικρά ζουζουνάκια.
- Θα έκαναν καλό ή κακό;
- Κακό.
- Τι κακό θα έκαναν;
- Θα πειράζουν τον άνθρωπο και όταν κοιμάται και δεν θα μπορεί να κοιμηθεί, θα τον τσιμπάνε.
- Από την στιγμή που η Πανδώρα άνοιξε το κουτί και βγήκαν από μέσα όλα αυτά τι άλλαξε στον κόσμο;
- Άλλαξαν πεταλούδες, είχαν βγει πεταλούδες, μικρά έντομα που δεν μας πείραζαν, μικρά ζουζουνάκια που δεν μας κάνουν κακό.
- Στο τέλος όμως βγήκε κάτι ακόμη που δεν είχε βγει πριν. Ποιο ήταν αυτό;
- Η πεταλούδα.
- Πως την έλεγαν;
- Πανδώρα;
- Ήταν η ελπίδα. Η ελπίδα κάνει καλό ή κακό στους ανθρώπους;
- Καλό.

-Τι καλό;

-Γιατί είναι ωραίες, δεν μας κάνουν κακό, δεν μας πειράζουν για να τις χτυπάμε.

K24 (επάγγελμα πατέρα: ιδιωτικός υπάλληλος, επάγγελμα μητέρας: οικιακά, μορφωτικό επίπεδο και των δύο γονιών: δημοτικό.Φοιτά στο 28^ο Νηπ.Βόλου.)

Μια μέρα ήταν ένας πόλεμος που αυτός ο πόλεμος έκανε πάρα πολύ κακά πράγματα και ήθελε να πάρει την πατρίδα γιατί ήταν πάρα πολύ κακός και ήθελε να σκοτώσει όλους τους ανθρώπους αλλά ένας που τον έλεγαν Ερμή τότες φώναξε όλο τον κόσμο ότι ο πόλεμος θα τους σκοτώσει. Οι άλλοι ετοιμάζονταν για τα όπλα επειδή ήταν πολύ κακοί και ήθελαν να σκοτώσουν όλη τη γη και να τη πάρουν όλη αυτοί και να σκοτώσουν όλους τους ανθρώπους και μετά λέει ο Ερμής στον πόλεμο: Μη το κάνεις αυτό γιατί ο Θεός θα σε τιμωρήσει και άλλη φορά δεν θέλω να σε ξαναδώ να κάνεις πόλεμο και μετά δεν θυμάμαι.

-Μου λες την ιστορία που σου είπα;

-Δεν θυμάμαι, με δικά μου λόγια.

-Μήπως μου λες κάποια άλλη ιστορία;

-Μέχρι εδώ είπα.(και δείχνει ένα σημείο της σελίδας που είναι γραμμένη η ιστορία που της διάβασα)

-Εντάξει. Ας τα πούμε από την αρχή.

-Τι έγινε σ' αυτήν την ιστορία που σου διάβασα;

-Ο πόλεμος σκότωσε όλη τη γη.

-Για την Πανδώρα δεν θυμάσαι τίποτα; Τι έκανε η Πανδώρα;

-Όχι θυμάμαι. Η Πανδώρα άκουσε μια φωνή μέσα στο κουτί, το άνοιξε και ήταν ένα έντομο δεν θυμάμαι πως το λένε και ήταν άρρωστο και μετά άκουσε μια άλλη φωνή και δεν ήθελε να το ανοίξει αλλά άκουσε μια άλλη γλυκιά φωνή. Τότες άνοιξε και πέταξε μια πεταλούδα.

-Η Πανδώρα άνοιξε δύο φορές το κουτί. Την πρώτη τι βγήκε από μέσα;

-Ένα άρρωστο έντομο.

-Βγήκε ακόμη ο θυμός, το άγχος, ο θυμός, η ζήλια, η δυστυχία. Τι είπαν αυτά στην Πανδώρα;

-Δεν θυμάμαι.

-Θα έκαναν καλό ή κακό στον κόσμο αυτά;

-Θα καναν καλό στον κόσμο.

-Καλό.

-Όχι καλό. Κακό θα έκαναν. Τι κακό όμως, ξέρεις;

-Θα σκοτώσουν τους ανθρώπους.

-Δηλαδή τι άλλαξε στον κόσμο από την στιγμή που βγήκαν;

-Μια πεταλούδα

-Πως την έλεγαν;

-Δεν θυμάμαι.

-Ελπίδα.Θα έκανε καλό ή κακό στον κόσμο;

-Καλό.

-Τι καλό θα έκανε;

-Θα έπαιρνε μέλι από τα λουλούδια και θα το έδινε στους ανθρώπους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bernsrein, B. 1991.** Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισ., μτφρ., σημ.: Ι. Σολομών.
- Γεωργίου, Σ. 1996.** «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.χ. 23
- Κατή, Δ. 1992.** Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Λάμνιαν, Κ. 1996.** Επικοινωνιακή λογικότητα: Συγκρότηση και εξέλιξη των δομών λογικότητας του υποκειμένου. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Λάμνιαν, Κ. 1996.** «Επικοινωνιακή λογικότητα και γλώσσα: μετατόπιση από την μορφή στη σημασία-Προοπτικές στην εκπαίδευση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.χ. 24.
- Λάμνιαν, Κ. 1997.** Η αξιολόγηση του μαθητή: Διαφοροποιημένες σημασιοδοτήσεις της έννοιας», Παιδαγωγική επιθεώρηση, τ.χ. 29, 7-33.
- Λάμνιαν, Κ. 2000.** «Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», Μέντορας, τ.χ. 2, σς. 32-49
- Λάμνιαν, Κ. 2001.** Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. 2002.** «Κοινωνιολογική Ανάλυση των Διαφοροποιημένων Εκπαιδευτικών Πρακτικών», Μέντορας, τ.χ. 4.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. 1988.** Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνείδηση. Αθήνα:
- Μουζέλης, Ν. 1995.** «Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην Κοινωνιολογία της δράσης.», στο Ι. Λαμπίρη-Δημάκη και Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) Pierre Bourdieu: Κοινωνιολογία της Παιδείας. Αθήνα: Συνεργασία των Εκδόσεων Καρδαμίτσα-Δελφίνι.
- Μπασλής, Ι. Ν. 1988.** Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Νέας Παιδείας.
- Παπαδόπουλος, Μ. 1988.** «Παιδαγωγική σχέση και σχολική απότυχία». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.χ. 42, σς. 24-31.
- Πυργιωτάκης, Ι. 1989.** Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Τζανή,Μ.1983.** Σχολική επιτυχία:Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας.Αθήνα:Μαυρομάτης &Σια ΕΠΕ.
- Τσοκαλίδου,Ρ.2001.**Κειμενογλωσσολογία.Γλωσσικές Ασκήσεις I & II. Πανεπιστημιακές σημειώσεις.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Umberto Eco.2001.** Πως γίνεται μια διπλωματική εργασία; Εισαγωγή,επιμέλεια: Κονδύλη Μαριάννα.Αθήνα:Νήσος.
- Φραγκουδάκη,Α. 1985.** Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.Αθήνα:Παπαζήση.
- Φτερνιάτη, Α.2001.** «Αποτελέσματα Προγράμματος «Διδασκαλία της Επικοινωνιακής Χρήσης της Γλώσσας»».Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.χ.4.Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χρυσάκης, Μ.1989.** «Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες.Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.Αθήνα:Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Atkinson,P.1985.** Language, Structure and Reproduction. London: Methuen.
- Bernstein,B. 1971.** «A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability»,στο Class, Codes and Control, τομ.1.London: Routledge & Kegan Paul, 143-149
- Bernstein,B.** «Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model», Language and Society, 10,327-363.
- Bourdiau,P.Passeron J.C.**Les heritiers.Paris:Minut
- Bourdiau, P.& Passeron,J.C.1966.** L'ecole conservatrice, les inegalites devant lecole et devant la culture,Revue Francaise de Sociologie.VII,3
- Brown, G&Yule,G. 1983.** Discourse Analysis,Cambridge : Cambridge University Press.
- Ervin,S.(1964).** «Imitation and structural change.»στο Lennenberg(ed).163-189
- Heath,S.B.1983.**Ways with words.Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland,J.1981.**Social Class and Changes in Orientation to Meaning,Sociology,151,1-18

- Hopper,E.1971.** «A Typology for the Classification of Educational Systems»,στο E.Hopper(επιμ.)Readings in the Theory of Educational Systems.London:Cassell.
- Leach,E.1976.** Culture and Communication.Cambridge: Cambridge University Press.
- Morais,A.κ.α.1992.** «Recognition and Realization Rules in Aquaring School Science- the contribution of pedagogy and background of students»,British Journal of Sociology of Education,τομ.13(2),247-70.
- Rolff.1972.**Sozialisation und Auslese durch die Schule.Heidelberg.
- Rosen,B.C.1956.**The Achievement Syndrome, A Psychocultural dimension of social stratification, Amer.Sociology Review, vol.21,No 2.
- Ruckriem,G.1977.**Der gesellschaftliche Zussamenhang der Erziehung, στοW.Klafki(Hrsg),Funk Kolleg Erziehungswissenschaft,Bd.1,7.Ayfl.Weinheim
- Stephany,U.1985.**Aspekt, Tempus und Modalitat: eine Studie der Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersrache.Tubingen:Gunter Narr.
- Wigglesworth,G.(1990).** «Children's narrative acquisition»,First Language,10,105-125
- Xochellis,P.(1973).**Padagogische Grundbegriffe- Ein Fuhung in die Padagogik.4 Aufl.Munchen