ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

Ν. ΑΣΚΟΥΝΗ

Γ. ΣΤΑΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ερευνητικό Ερώτημα.....1

Δομή της Εργασίας.....2

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Προβληματική και στοχοθεσία της εργασίας.....5

1.2 Η συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κοινωνική προέλευση και την επίδοση των μαθητών.....8

1.3 Η επιλογή της αναγνωστικής ικανότητας ως πεδίου διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.....21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Συγκρότηση θεωρητικού πλαισίου για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής ανισότητας.....30

2.2 Οι μαθητές ως φορείς περιορισμένου και επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα.....32

2.3 Ο ρόλος του πολιτισμικού κεφαλαίου στη συγκρότηση των υποκειμενικών προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών.....36

2.4 Οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του πεδίου της εκπαίδευσης και η συγκρότηση του habitus των εκπαιδευτικών.....38

2.5 Τα περιθώρια δράσης των εκπαιδευτικών έναντι των αντικειμενικών προσδιορισμών του πεδίου.....47

2.6 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους, ειδικά σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές.....52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Σχεδιασμός της έρευνας.....57

3.1 Υποκείμενα της έρευνας.....57

3.1.1 Το δείγμα των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.....57

3.1.2 Η αξιολόγηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από εκπαιδευτικούς με γνώση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein.....58

3.2 Σύντομη περιγραφή της έρευνας PIRLS……...60

3.3 Πραγματολογικά δεδομένα και μεθοδολογία ανάλυσης.....61
3.3.1 Δεδομένα για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείρηση της εκπαιδευτικής ανισότητας.....61
3.3.2 Δεδομένα για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.....71
3.3.3 Δεδομένα από την αξιολόγηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από τους εκπαιδευτικούς με βάση τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων.....73
3.3.4 Κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από τους ερευνητές της ΙΕΑ με βάση τις διαδικασίες κατανόησης.....74
3.3.5 Δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των μαθητών.....77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Επεξεργασία-ερμηνεία των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο.....80
4.1 Τα κείμενα της έρευνας PIRLS…….....80
4.2 Η επίδοση των μαθητών σε σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο.....83
4.3 Συνολική επεξεργασία των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.....113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Επεξεργασία-ερμηνεία των δεδομένων για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.....123
5.1 Η έννοια της αναγνωστικής ικανότητας.....123
5.1.1 Λειτουργισμός/Συντηρητισμός.....125
5.1.2 Η αναγνωστική ικανότητα ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ή/και ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών.....139
5.1.3 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας.....146
5.2 Αίτια μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.....156
5.2.1 Κοινωνικός ή/και βιολογικός ντετερμινισμός της μαθητικής επίδοσης..157
5.2.2 Κοινωνικός ή/και βιολογικός προσδιορισμός της μαθητικής επίδοσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....176
5.2.3 Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού-το δρων υποκείμενο.....184

5.2.4 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.....196
5.3 Απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και πρακτικές αντιμετώπισης τους.....207
5.3.1 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.....208
5.3.2 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν «αντιφατικές» αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.....224
5.3.3 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μη ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.....229
5.3.4 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική τους ικανότητα και τις πρακτικές αντιμετώπισης τους.....237

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα.....245
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....255
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....290

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Σε αυτήν την εργασία διερευνάται η συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης των μαθητών και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των μαθητών χαμηλής επίδοσης.

Η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί το πεδίο διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Η άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών σχετίζεται εν πολλοίς με την ανισότητα στη σχολική τους επίδοση, αλλά και έχει ευρύτερες συνέπειες ως προς τη μελλοντική τους δυνατότητα να συμμετέχουν στις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές δραστηριότητες μιας κοινωνίας.

Το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν διερευνάται μέσω της επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας και της δευτερογενούς ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας PIRLS για την αναγνωστική ικανότητα. Ο στόχος αυτής της μελέτης είναι να σκιαγραφηθεί το πλαίσιο της ανισότητας μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν και που εν μέρει συμμετέχει στη συγκρότηση των αντιλήψεων τους. Παράλληλα, μέσα από τη συγκεκριμενοποίηση των μορφών που λαμβάνει η ανισότητα στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης, αναδεικνύεται η σημασία των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η διατριβή αναπτύσσεται σε έξι κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εκκινεί με την τοποθέτηση της εργασίας στην ευρύτερη προβληματική για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισοτητας. Στις ενότητες που ακολουθούν πραγματοποιείται η επισκόπηση της σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και τεκμηριώνεται η επιλογή της αναγνωστικής ικανότητας ως πεδίου διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Τέλος, τεκμηριώνεται η σημασία της μελέτης της αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των μαθητών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο συγκροτείται το θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Η θεωρία των κωδίκων του Bernstein χρησιμοποιείται για τη μελέτη της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης. Η ανίχνευση του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη διαφοροποιημένη μαθητική επίδοση επιχειρείται μέσω της συγκρότησης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν με εννοιολογικά εργαλεία που απορρέουν από τη θεωρία της πρακτικής του Bourdieu.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί και η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται και τεκμηριώνεται το σχέδιο συνέντευξης για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Επίσης, παρουσιάζονται και τεκμηριώνονται η επιλογή της έρευνας PIRLS και τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία επιχειρείται η ανίχνευση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική τους ένταξη. Ο στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να αναδειχθεί μέσα από μια έρευνα με δείγμα αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού της χώρας το μέγεθος της

εκπαιδευτικής ανισότητας που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν και η σημασία των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων σχετικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, η οποία πραγματοποιείται σε τρεις άξονες. Στον πρώτο άξονα, διερευνάται πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας, ειδικά σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές. Στο δεύτερο άξονα διερευνάται πώς οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Στον τελευταίο άξονα διερευνώνται οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας.

Στο τελευταίο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια συνολική αντιμετώπιση των ευρημάτων της εργασίας και των προεκτάσεων της ως προς το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Πριν προχωρήσουμε στη μελέτη των ζητημάτων που τίθενται προς διερεύνηση, θα ήθελα στο σημείο αυτό να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη για τη συστηματική επίβλεψη της διατριβής και τις ουσιαστικές υποδείξεις της που οδήγησαν στη διεύρυνση των προβληματισμών της εργασίας. Την ευχαριστώ για τις δυνατότητες που μου προσέφερε στην επιστημονική μου συγκρότηση και το χρόνο που πρόθυμα διέθεσε όχι μόνο τα χρόνια συγγραφής αυτής της εργασίας, αλλά και κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα-Εκπαίδευση και Κοινωνικές Διακρίσεις» και της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας. Η ηθική και ακαδημαϊκή της υποστήριξη όλα αυτά τα χρόνια ήταν και είναι συνεχής και πολύτιμη.

Ευχαριστίες οφείλω ακόμα στα μέλη της τριμελούς επιτροπής κ. Γιώργο Σταμέλο και κα. Νέλλη Ασκούνη για την πρόθυμη συμμετοχή τους, το χρόνο που αφιέρωσαν στην ανάγνωση της εργασίας και τις χρήσιμες παρατηρήσεις τους. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω την κα Ασκούνη, διδάσκουσα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και μέλος επίσης της τριμελούς επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης τους συναδέλφους και φίλους στο Ελληνικό ερευνητικό Κέντρο ΙΕΑ για την άριστη συνεργασία και την πρόθυμη συμπαράσταση

τους σε οτιδήποτε χρειάστηκα όλα αυτά τα χρόνια, καθώς και τη συνάδελφο και φίλη Γεωργία Παπαδοπούλου για την ενδιαφέρουσα ανταλλαγή απόψεων σε ζητήματα αυτής της εργασίας.

Η εργασία αυτή ωστόσο δεν θα ολοκληρωνόταν χωρίς τους εκπαιδευτικούς που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα. Τους ευχαριστώ θερμά και ελπίζω η εργασία αυτή να συνεισφέρει έστω και ελάχιστα στο δύσκολο έργο τους. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους αγαπητούς συναδέλφους και φίλους που απέκτησα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών που με μεγάλη προθυμία μεσολάβησαν σε εκπαιδευτικούς προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εργασία αυτή. Ενδεικτικά μόνο αναφέρω τους Ελένη, Σωτηρία, Βίκυ, Πέτρο και πολλούς άλλους.

Ευχαριστώ τέλος την οικογένεια μου, της οποίας η αμέριστη και άνευ όρων συμπαράσταση της όλα αυτά τα χρόνια αποτέλεσε τη βασικότερη προϋπόθεση για τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.

Η διατριβή αυτή τοποθετείται στην ευρύτερη προβληματική για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικο-πολιτισμικών ανισοτήτων. Η σχέση εκπαιδευτικού συστήματος – κοινωνικού σχηματισμού αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας για περισσότερο από μισό αιώνα, κυρίως με την εμφάνιση της ριζοσπαστικής θεώρησης της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου.

Ο Bernstein ήδη από τη δεκαετία του 1950 και επί σαράντα χρόνια ανέπτυξε τη θεωρία της κοινωνικο-πολιτισμικής αναπαραγωγής μέσω της έννοιας του κώδικα (βλ. ενδ. Bernstein 1971; 1977; 1990). Ο Bourdieu σε μια παράλληλη πολύχρονη πορεία που διήρκεσε έως και πρόσφατα, ανέπτυξε τις έννοιες του πολιτισμικού κεφαλαίου, του έθους και του πεδίου για να αναλύσει τον αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης (βλ. ενδ. Bourdieu and Passeron 1996; 1977; Bourdieu 2002).

Το έργο των Bernstein και Bourdieu αναπτύχθηκε τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, όταν εμφανίστηκε ως κυρίαρχη η αισιόδοξη αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και στην επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης (βλ. ενδ. Ματθαίου 1997, σ. 129-134). Σύμφωνα με τη φιλελεύθερη θεώρηση της εκπαίδευσης που στηρίζεται στην έννοια της αξιοκρατίας, όλα τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες να προοδεύσουν και αν κάποιοι δεν τις εκμεταλλεύονται ευθύνονται οι ίδιοι και οπωσδήποτε όχι το σχολείο ή η κοινωνία. Το σχολείο που επιλέγει τους νέους για τις διάφορες κοινωνικές θέσεις υποτίθεται ότι επιτελεί αυτή τη λειτουργία με βάση την αξία των ατόμων και όχι βάσει φύλου, κοινωνικής ή εθνοτικής προέλευσης (βλ. Husen 1991). Η θεώρηση αυτή επικράτησε μεταπολεμικά, στην πραγματικότητα όμως, όπως φάνηκε από πολλές μελέτες και έρευνες που ακολούθησαν, μεταξύ αυτών και των Bersntein και Bourdieu, δεν συνέβησαν όσα επαγγέλθηκε.

Στην Ελλάδα, η επιστημονική έρευνα για το ρόλο της εκπαίδευσης στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων άρχισε αργά σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες (κυρίως δυτικές) και τις Η.Π.Α. Σύμφωνα με την Ηλιού, η μελέτη του ζητήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων κάθε άλλο παρά εύκολη υπόθεση ήταν σε μια χώρα που «για δεκαετίες ολόκληρες οι έννοιες κοινωνική διαστρωμάτωση και κοινωνικές τάξεις, καταπίεση και ανισότητες… ήταν

έννοιες που η αναφορά τους επέφερε κυρώσεις και πάντως δεν αποτελούσαν αντικείμενο επιστημονικής διδασκαλίας σε σχολεία και πανεπιστήμια» (Ηλιού 1990, σ. 59). Ανεξάρτητα πάντως από τους λόγους που προκάλεσαν την καθυστέρηση αυτή, μόλις στη δεκαετία του 1970 έγιναν τα πρώτα βήματα για τη μελέτη της σχέσης εκπαιδευτικού συστήματος – κοινωνικού σχηματισμού, με τη δημοσίευση των εργασιών των Λαμπίρη-Δημάκη (1974) και Τσουκαλά (1977).

Στην εργασία αυτή, στόχος είναι η διερεύνηση της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα, η ανίχνευση του πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στο ζήτημα αυτό σε σχέση με τους μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης. Έτσι, θα μελετηθεί κατά πόσο οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν σχολικά συγκροτούνται με βάση κοινωνικούς προσδιορισμούς και αν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν ενισχύουν ή αμβλύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Κριτήριο της ανισότητας αποτελεί η επίδοση των μαθητών, η οποία στο ελληνικό πλαίσιο αποτελεί τη βασική παράμετρο που κρίνει τη σχολική πορεία των παιδιών και τη δυνατότητα αλλαγής της κοινωνικής τους θέσης μέσω της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται σε αυτήν την εργασία πολύ σημαντικός, καθώς η δράση του μπορεί να διευκολύνει ή, αντίθετα, να θέσει εμπόδια στην προσπάθεια των μαθητών να αλλάξουν κοινωνική θέση μέσω της σχολικής σταδιοδρομίας τους. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τίθενται στο επίκεντρο ωστόσο, δεν σημαίνει ότι θεωρούνται ως οι παραγωγοί των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αντίθετα, η ανάγκη διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών απορρέει ακριβώς από το ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες εντός του επίσημου σχολικού θεσμού που οφείλονται σε κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια.

Αφετηρία επομένως σε αυτήν την εργασία αποτελεί η παραδοχή της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης που νομιμοποιεί την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε αυτό το πλαίσιο και καλούνται να διαχειριστούν την ανισότητα, κατάσταση που μπορεί να οδηγήσει είτε στην άμβλυνση της ανισότητας είτε στην περαιτέρω νομιμοποίηση της, μέσω της επικύρωσης του «αναπόφευκτου» χαρακτήρα της.

Η υπόθεση της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης σε αυτήν την εργασία ελέγχεται με δύο τρόπους. Πρώτον, με βάση τη βιβλιογραφική, αλλά και κριτική επισκόπηση της υπάρχουσας ερευνητικής παραγωγής στο ελληνικό πλαίσιο, η οποία

παρουσιάζεται στο **Παράρτημα 1**. Δεύτερον, με βάση τη δευτερογενή ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της διεθνούς έρευνας PIRLS για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Η αναγνωστική ικανότητα, όπως θα δούμε στις ενότητες που ακολουθούν, επιλέγεται ως το πεδίο διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών λόγω της μεγάλης σημασίας της τόσο για τη σχολική επίδοση των μαθητών, όσο και για τη συγκρότηση ενεργών και κριτικών κοινωνικών υποκειμένων.

Η μελέτη της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης με βάση δεδομένα αξιόπιστα και γενικεύσιμα στο σύνολο της χώρας, προσφέρει σημαντικές δυνατότητες για τη σκιαγράφηση του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν οι εκπαιδευτικοί. Σχέσεις βέβαια αιτίου και αιτιατού μεταξύ των αποτελεσμάτων μιας εκτεταμένης ποσοτικής έρευνας, όπως είναι η PIRLS, και των αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας μέσω της οποίας ανιχνεύονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, δεν πρέπει να αναζητούνται. Ο τρόπος ωστόσο που συγκροτείται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση και η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, καθώς και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση της, παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο που συγκροτείται η ανισότητα στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Θεωρητική αφετηρία για τη μελέτη των ζητημάτων που τίθενται προς διερεύνηση σε αυτήν την εργασία αποτελεί το έργο των Bourdieu και Bersntein, όπως τεκμηριώνεται στο Κεφάλαιο 2. Στις ενότητες που ακολουθούν, παρουσιάζεται αρχικά η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία για τη συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση και την επίδοση των μαθητών. Στη συνέχεια, τεκμηριώνεται η επιλογή της αναγνωστικής ικανότητας ως πεδίου διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και παρουσιάζεται η έρευνα PIRLS με την οποία μελετάται η διαφοροποιημένη μαθητική επίδοση ειδικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα.

1.2 Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συχνά, στο πρόσωπο τους εστιάζεται η κριτική για ελλείψεις, προβλήματα ή ανεπάρκειες, ενώ, την ίδια στιγμή, στους εκπαιδευτικούς προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία για να ανταπεξέλθει επιτυχώς το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις (Παπαναούμ 2003, σ. 13). Σύμφωνα με τον Neave (2001, σ. 34) ο εκπαιδευτικός είναι ο τελευταίος κρίκος στη λεγόμενη «αλυσίδα της πολιτικής», καθώς είναι αυτός που μεταφράζει σε γνώση, πρακτική και πραγματικότητα μέσα στην τάξη τις αποφάσεις και τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί από τις εκπαιδευτικές αρχές. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να αντεπεξέρχονται με επιτυχία στους ρόλους που τους ανατίθενται. Αντίθετα, θεωρείται ότι εφαρμόζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική που καθορίζει με ακρίβεια τη διδακτική πράξη, χωρίς να συμμετέχουν στη διαμόρφωση ή στην αξιολόγηση της. Τις περισσότερες φορές οι διαδικασίες και οι δραστηριότητες τους ελέγχονται από εξωτερικές δυνάμεις, περιορίζοντας τις δυνατότητες ουσιαστικής παρέμβασης τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 273).

Εκτός από τους παραδοσιακούς ρόλους που έχουν ανατεθεί στους εκπαιδευτικούς, όπως η μετάδοση γνώσεων ή η κοινωνικοποίηση των μαθητών σύμφωνα με τις αξίες που έχουν επιβληθεί ως κυρίαρχες, έχει ανατεθεί και η πρόσθετη ευθύνη της αντιστάθμισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές από συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης (βλ. Neave 2001, σ. 33). Πρόκειται για ένα ρόλο δύσκολο, με πολλαπλές απαιτήσεις. Όπως επισημαίνει ο Bourdieu, οι άνθρωποι, όσο περισσότερο στερούνται οικονομικών πόρων, τόσο περισσότερο έχουν επίγνωση αυτής της στέρησης. Το αντίθετο συμβαίνει με τα πολιτισμικά αγαθά, καθώς οι άνθρωποι όσο περισσότερο τα στερούνται, τόσο λιγότερο έχουν επίγνωση της στέρησης τους, κάτι που δείχνει και τις μεγάλες δυσκολίες της παιδαγωγικής δράσης σε ζητήματα πολιτισμού (Bourdieu 2003, σ. 107).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός, σε κάθε περίπτωση, παραμένει ένας σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανεξάρτητα από το βαθμό που μπορεί να

παρέμβει στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δεν μπορεί να θεωρηθεί αμέτοχος. Ειδικά σε σχέση με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας μαθητών κατώτερης κοινωνικής προέλευσης και με δεδομένες τις συχνές εξωσχολικές δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν, το αίτημα για ενεργό ρόλο των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμα ισχυρότερο, ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση στο μέτρο του εφικτού και να μη συμβάλουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην αναπαραγωγή της.

Στο ελληνικό πλαίσιο, έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών, ως σημαντικό παράγοντα στη συγκρότηση της σχολικής τους επίδοσης (Ξωχέλης 2000, σ. 57; Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 250). Στην έρευνα της Παπαναούμ (2003, σ. 117), οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος της θεωρούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών καθοριστικό παράγοντα για την επίδοση τους. Η κατανόηση της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που εκφράζεται κυρίως έμμεσα με τη βαρύτητα που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, είναι οπωσδήποτε σημαντική. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν πάντα τους πολύπλοκους μηχανισμούς με τους οποίους η κοινωνική προέλευση των μαθητών επιδρά στην επίδοση τους. Από την άλλη, στην έρευνα της Κοσσυβάκη (2003, σ. 174), ελάχιστο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρούν ότι έχουν δυσκολίες να ανταποκριθούν στις ανάγκες αδύναμων μαθητών με μειωμένα κίνητρα για μάθηση και διακυμαινόμενη επίδοση, κάτι που δείχνει είτε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται την πραγματική έκταση των δυσκολιών των μαθητών αυτών, είτε ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την επίτευξη ελάχιστων στόχων.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, η έστω και σταδιακή απομάκρυνση κάποιων εκπαιδευτικών από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, της «φυσιοποίησης» του κοινωνικού σύμφωνα με τον Bourdieu, της απόδοσης δηλαδή ιδιοτήτων κοινωνικής φύσης με τρόπο ώστε αυτές να εμφανίζονται ως φυσικές διαφορές (Bourdieu 1999, σ. 171, 177), αποτελεί ένα σημαντικό βήμα. Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος δεν παύει να εκφράζεται επίσης από αρκετούς εκπαιδευτικούς (βλ. Καϊλα 1999, σ. 130; Ανθογαλίδου 1990, σ. 102) και κυρίως από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερους σε ηλικία (Ξωχέλης 2000, σ. 63). Οι τρόποι εξάλλου που εκφράζεται η πίστη των εκπαιδευτικών στο φυσικό χάρισμα κάποιων μαθητών, αντίληψη βαθιά ριζωμένη για πολλές δεκαετίες, είναι ποικίλοι. Ο Μυλωνάς επισημαίνει ότι οι οκτώ δάσκαλοι του δείγματος του σε μικρή έρευνα που διεξήγαγε,

δεν απέδωσαν σε καμία περίπτωση τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών τους στην έλλειψη νοητικών ικανοτήτων. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι ένα από τα βασικά γνωρίσματα που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους καλούς μαθητές είναι ακριβώς η υψηλή νοημοσύνη (Μυλωνάς 1999, σ. 400-401, βλ. και Καΐλα, Θεωδωροπούλου σ. 49-51).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Κάτσικα (2000, σ. 41), η πεποίθηση ύπαρξης φυσικών διαφορών ανάμεσα στους μαθητές που «εξηγούν» τη διαφοροποιημένη τους επίδοση, μπορεί να λάβει και άλλες μορφές εκτός της ευφυΐας, όπως το «ενδιαφέρον», η «επιμέλεια», η «φιλομάθεια» που αποδίδονται σε κάποιους μαθητές ως φυσικά προσόντα. Ωστόσο, ο Κάτσικας θεωρεί ότι τέτοιες αντιλήψεις αποτελούν μια «πιο απλουστευμένη εκδοχή» της πίστης στην ύπαρξη ατομικών διαφορών στις ικανότητες. Στην πραγματικότητα, πρόκειται μάλλον για πιο «εκλεπτυσμένη» μορφή αυτών των πεποιθήσεων, καθώς οι μαθητές δεν θεωρούνται πλέον μειωμένης ευφυΐας και μη ικανοί, αλλά απλά χωρίς κανένα ενδιαφέρον για μάθηση.

Η κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς της επίδρασης κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει με πολλαπλούς τρόπους. Έτσι, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη αυτές τις παραμέτρους στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις όλων των μαθητών. Από την άλλη, η έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με τη μαθητική επίδοση θα μπορούσε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια, θεωρώντας ότι τα περιθώρια της δικής τους δράσης είναι πολύ μικρά. Η Παπαναούμ (2003, σ. 117) θέτει το ερώτημα κατά πόσο η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών επιδρά αρνητικά στην πεποίθηση τους ότι μπορεί να είναι αποτελεσματικοί με τους συγκεκριμένους μαθητές. Σύμφωνα με την Keddie, η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας με βάση την κοινωνική ή εθνική προέλευση των μαθητών πραγματοποιείται συχνά, στο αγγλικό πλαίσιο που διεξήχθη η έρευνα της, με όρους κοινωνικής παθογένειας παρά πολιτισμικής ετερότητας (Keddie 1971, σ. 133, βλ. και Bartolome 1994, σ. 179-181).

Ο Bourdieu επισημαίνει ότι το έργο του, ιδιαίτερα οι *κληρονόμοι* και η *αναπαραγωγή*, χρησιμοποιήθηκαν συχνά από τους εκπαιδευτικούς σαν εργαλείο απογοήτευσης και παραίτησης, καθώς στην αντίληψη αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα

δεν κάνει τίποτα άλλο από το αναπαράγει τις αρχικές ανισότητες, άρα και οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν τίποτα για να αντιστρέψουν την κατάσταση (Bourdieu 1995, σ. 16). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Coulby αναφερόμενος σε ένα άρθρο του Althusser για το ρόλο του σχολείου ως ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους, επισημαίνει ότι, αν και είναι αναγκαίο να αναγνωστεί από τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να τους φανεί καταθλιπτικό (Βλ. Coulby 2000, σ. 58). Η διατύπωση αυτή δείχνει την επίγνωση της αρνητικής επίδρασης που μπορεί να έχουν τέτοιες θεωρίες στους εκπαιδευτικούς αν δεν τις αναγνώσουν ως εργαλεία αποκάλυψης των σχέσεων εξουσίας και όχι ως ντετερμινιστικά πλαίσια που υπερκαθορίζουν τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων.

Πολλές έρευνες, τόσο στο ελληνικό όσο και στο διεθνές πλαίσιο, δείχνουν ότι η προγενέστερη γνώση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική προέλευση των μαθητών καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους και διαφοροποιεί τις πρακτικές τους. Ο Nash, όπως αναφέρεται από τους Blackledge και Hunt (2000, σ. 348) αναφέρει αρκετές μελέτες που δείχνουν ότι η κοινωνική θέση των μαθητών, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη τους για το βαθμό ικανότητας των μαθητών. Παρόμοιες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται σε πολλά σημεία, όπως στη βαθμολογία, στην εκτίμηση τους για τις ικανότητες των μαθητών, ακόμα και στις αισθητικές τους κρίσεις, από την προγενέστερη γνώση τους για την κοινωνική προέλευση των μαθητών (βλ. τις σχετικές έρευνες στο: Fijalkow 1998, σ. 221-223). Σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για την «ικανότητα» των μαθητών αναδεικνύονται η εθνική και η κοινωνική προέλευση των τελευταίων και στις έρευνες που αναφέρονται από την Weinstein (2002, σ. 54-55) και το Μυλωνά (1999, σ. 387).

Σύμφωνα με τον Bernstein, οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία όταν κάποιοι μαθητές τους δεν μπορούν να ακολουθήσουν το σχολικό βηματισμό (pacing), είτε χαλαρώνουν το σχολικό πρόγραμμα για αυτούς τους μαθητές, είτε μειώνουν την ποσότητα ή/και την ποιότητα όσων διδάσκουν. Όλες αυτές οι πρακτικές παράγουν ωστόσο ένα πιο επεξεργασμένο σύστημα διαστρωμάτωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών (Bernstein 1991, σ. 128). Ειδικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα, είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιούν τις πρακτικές τους προς τους χαμηλής επίδοσης μαθητές, επικεντρώνοντας για παράδειγμα τη διδασκαλία τους σε κατώτερου επίπεδου δραστηριότητες αποκωδικοποίησης ενός κειμένου (Garcia -

Pearson 1994, σ. 369-370, βλ. και Paris et al 1986, σ. 118). Ο Hill σε μια μικρή ποιοτική έρευνα επισημαίνει ότι στη συζήτηση που ακολουθούσε την ανάγνωση ενός κειμένου, οι εκπαιδευτικοί έθεταν στους μαθητές υψηλής επίδοσης ερωτήσεις σχετικά με το συγγραφέα του κειμένου, ή μιλούσαν για άλλα βιβλία που είχαν διαβάσει οι μαθητές. Αντίθετα, στους μαθητές χαμηλής επίδοσης έθεταν ερωτήσεις που αφορούσαν στην ανάκληση βασικών πληροφοριών του κειμένου (βλ. Harris 1993, σ. 286). Σύμφωνα με την Weinstein (2002, σ. 1-2), η αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στην επίδοση με τη μείωση των απαιτήσεων, την ελαχιστοποίηση των προσπαθειών από την πλευρά του μαθητή και την παροχή «κατώτερων» εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποτιμά τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτυχθούν πνευματικά και αποτυγχάνει να τους παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία για μάθηση. Ο Παπαδόπουλος (1988) αναφέρει επίσης τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών που δείχνουν τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και προσδοκιών με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών, χωρίς όμως να αναφέρεται αναλυτικά σε αυτές τις έρευνες.

Κλασική θεωρείται η έρευνα του Rist για τα ζητήματα που διαπραγματεύονται σε αυτό το κεφάλαιο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τα έτη 1967-1970 και επαναδημοσιεύτηκε το 2000, καθώς συμπεριλήφθηκε στα σημαντικότερα άρθρα του *Harvard Educational Review*. Σύμφωνα με τον Rist, οι θεωρίες της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, αν και σημαντικές, αποτυγχάνουν να δείξουν τα θεμέλια πάνω στα οποία συγκροτούνται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, καθώς και πώς αυτές λειτουργούν μέσα στη σχολική τάξη (Rist 2000, σ. 268). Ο Rist μελέτησε τη σχολική πορεία έγχρωμων μαθητών διαχρονικά από το νηπιαγωγείο ως την δεύτερη τάξη του δημοτικού σε ένα σχολείο περιοχής-γκέτο των Η.Π.Α. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η νηπιαγωγός ήδη την όγδοη μέρα από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, χώρισε τους μαθητές σε τρεις ομάδες που κάθονταν στα τρία τραπέζια του νηπιαγωγείου. Στο πρώτο τραπέζι, το πιο κοντινό στη νηπιαγωγό, τοποθετήθηκαν οι μαθητές από τους οποίους η εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη συνέντευξη, ανέμενε ότι θα είχαν την υψηλότερη επίδοση. Ήδη δηλαδή από την όγδοη μέρα, η εκπαιδευτικός είχε διαμορφώσει τις προσδοκίες της για τους μαθητές, χωρίς να υπάρχει ένδειξη της προηγούμενης επίδοσης (Rist 2000, σ. 275-6).

Οι πληροφορίες που είχε η νηπιαγωγός για τους μαθητές της προέρχονταν από έγγραφα με τα στοιχεία των γονέων τους, από συνεντεύξεις με τους γονείς, από

συζητήσεις με τους κοινωνικούς λειτουργούς της περιοχής σχετικά με τις οικογένειες των μαθητών, καθώς και συζητήσεις με άλλους δασκάλους του σχολείου που είχαν στις τάξεις τους αδέρφια των μαθητών που θα εγγράφονταν στο νηπιαγωγείο. Οι πληροφορίες δηλαδή που οι εκπαιδευτικοί συνέλεγαν αφορούσαν κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως την οικονομική και την οικογενειακή τους κατάσταση (Rist 2000, σ. 272-3). Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι με βάση τις πληροφορίες που έλαβε η νηπιαγωγός για τους μαθητές, διαμόρφωσε τις προσδοκίες της για τη σχολική τους επίδοση.

Ο ερευνητής διαπίστωσε από την παρατήρηση στην τάξη ότι οι μαθητές που κάθονταν στο πρώτο τραπέζι φορούσαν όλοι καθαρά και καινούργια ρούχα, συμμετείχαν ενεργά στο μάθημα, λάμβαναν πρωτοβουλίες και επεδείκνυαν ηγετικές ικανότητες. Αυτοί οι μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με υψηλό εισόδημα και μόρφωση, κάτι που ήταν γνωστό στη νηπιαγωγό, η οποία «επιβράβευε» τις δεξιότητες που είχαν αποκτήσει ήδη πριν το σχολείο (Rist 2000, σ. 273-4). Ο Rist παρακολούθησε την πορεία των μαθητών που συνέχισαν στο δημοτικό του ίδιου σχολικού συγκροτήματος και διαπίστωσε ότι έως και τη δευτέρα δημοτικού, οι μαθητές που κάθονταν στο πρώτο τραπέζι στο νηπιαγωγείο εξακολουθούσαν να καταλαμβάνουν την ίδια θέση και στο δημοτικό. Συγχρόνως, οι περισσότεροι από τους υπόλοιπους μαθητές «επιβεβαίωσαν» τις προσδοκίες των δασκάλων για χαμηλή επίδοση και παρέμειναν στα τελευταία τραπέζια, όπου τοποθετούνταν όσοι μάθαιναν «αργά». Έτσι, οι μαθητές που θεωρούνταν ήδη από το νηπιαγωγείο ότι δεν θα έχουν επιτυχή σχολική πορεία, αποκτούσαν σταδιακά και το επιπλέον βάρος της προηγούμενης χαμηλής επίδοσης (Rist 2000, σ. 287). Η έρευνα έδειξε επίσης τη διαφοροποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές ανάλογα με την εκτίμηση τους για τις «ικανότητες» των τελευταίων.

Τα συμπεράσματα της έρευνας του Rist δεν μπορούν βέβαια να γενικευτούν, καθώς, εκτός του ότι πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, πραγματοποιήθηκε σε ένα πλαίσιο με πολύ ισχυρούς κοινωνικούς προσδιορισμούς, δηλαδή σε σχολείο-γκέτο των Ηνωμένων Πολιτειών της δεκαετίας του 1960. Ωστόσο, η έρευνα του Rist παρέχει σημαντικές ενδείξεις για το πώς η γνώση που οι εκπαιδευτικοί φέρουν για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, διαμορφώνει εν πολλοίς τις προσδοκίες τους.

Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι δεν υποστηρίζεται ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών αποτελεί αποκλειστικό κριτήριο διάκρισης των μαθητών σε

ομάδες ικανότητας. Σε ένα συλλογικό τόμο ερευνών που αντιμετωπίζουν τον εγγραμματισμό από τη σκοπιά της αλληλεπιδραστικής κοινωνιογλωσσολογίας, η Cook-Gumperz (2008) αναφέρεται, ως επιμελήτρια της έκδοσης, στην έρευνα της Eder για τη συγκρότηση από τους εκπαιδευτικούς ομάδων ανάγνωσης βάσει της ικανότητας των μαθητών. Έτσι, η Cook-Gumperz (2008, σ. 40), τονίζει ότι αν και στην τάξη που μελετά η Eder δεν υπάρχει κοινωνική ή γλωσσική διαφοροποίηση, οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν πρωϊμα ομάδες ικανότητας που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Η Eder (2008, σ. 307), επισημαίνει ότι η αρχική κατάταξη κάποιων μαθητών στην πρώτη δημοτικού έγινε βάσει και της προσωπικής άποψης που διαμόρφωσε η εκπαιδευτικός πολύ πρωϊμα, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μαζί τους. Ωστόσο, η ίδια η Eder, επικαλούμενη την προαναφερόμενη έρευνα του Rist, αναγνωρίζει ότι η αρχική τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες ικανότητας συχνά επηρεάζεται από το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Σημειώνει επίσης ότι οι μαθητές κατώτερης κοινωνικής προέλευσης είναι πιθανότερο να υποστούν τις συνέπειες οργανωτικών περιορισμών στην κινητικότητα των ομάδων ανάγνωσης και να παραμείνουν σε ομάδες χαμηλής ικανότητας, ακόμα και αν βελτιωθούν (Eder 2008, σ. 319).

Ένα ακόμα σημαντικό άρθρο είναι αυτό του Becker σχετικά με την καριέρα των εκπαιδευτικών στο Σικάγο, το οποίο δημοσιεύτηκε το 1952. Ο Becker μελετά το φαινόμενο της οριζόντιας κινητικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό σύστημα του Σικάγο. Η ανάλυση 60 συνεντεύξεων δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα περισσότερα προβλήματα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα μαθαίνουν εύκολα και είναι πειθαρχημένοι, ενώ, αντίθετα, οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα μαθαίνουν δύσκολα, είναι απείθαρχοι και η συμπεριφορά τους θεωρείται ηθικώς μη αποδεκτή (Becker 1952, σ. 471-472). Οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι συγκεντρωμένοι σε συγκεκριμένα σχολεία του Σικάγο –ο αναγνώστης πρέπει να λάβει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, δηλαδή την Αμερική του 1950- και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν τα σχολεία αυτά. Όταν υπηρετούν σε αυτά, κυρίως ως πρωτοδιόριστοι, προσπαθούν το συντομότερο να μετακινηθούν σε ένα σχολείο συνοικίας μαθητών από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Becker 1952, σ. 472).

Το άρθρο αυτό δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν τα σχολεία με υψηλή συγκέντρωση μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς

θεωρούν ότι οι μαθητές δεν μπορούν να μάθουν και ότι είναι απείθαρχοι. Έτσι, προσπαθούν συνεχώς να μετακινηθούν προς τα «καλύτερα» σχολεία, αν και η θέση τους, τυπικά, παραμένει η ίδια. Ωστόσο, δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν ακολουθούν αυτό το πρότυπο οριζόντιας κινητικότητας, αλλά προτιμούν να παραμείνουν στα «ανεπιθύμητα» σχολεία (Becker 1952, σ. 473). Ο Becker αναλύει τους λόγους αυτής της επιλογής, που έχουν να κάνουν κυρίως με την προσαρμογή τους στις σχέσεις εξουσίας με τους συναδέλφους, το διευθυντή και τους γονείς των μαθητών. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλαδή προσαρμόζονται στο σύστημα εξουσίας που υπάρχει σε ένα τέτοιο σχολείο και δεν επιθυμούν, όπως οι περισσότεροι, τη μετακίνηση τους σε ένα «καλύτερο» σχολείο, όπου θα πρέπει από την αρχή να προσαρμοσούν σε ένα νέο πλέγμα εξουσιών. Το σημαντικό σε σχέση με τους στόχους της διατριβής, είναι ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν σταδιακά να προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους στις «ικανότητες» των μαθητών. Έτσι, παρουσιάζονται ικανοποιημένοι αν οι μαθητές σε αυτά τα σχολεία μπορέσουν στο τέλος του δημοτικού μόνο να διαβάζουν και να κάνουν απλές αριθμητικές πράξεις (Becker 1952, σ. 474). Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, είτε προσπαθούν να αποφύγουν αυτά τα σχολεία, είτε, όταν παραμένουν, προσαρμόζονται στην επίτευξη ελάχιστων στόχων.

Άλλες σχετικές έρευνες που αναφέρονται εδώ είναι αυτές των Keddie από τη μία πλευρά και των Sharp και Green από την άλλη, παραθέτοντας και τη σχετική κριτική όπως τη συνοψίζει ο Ladwig, καθώς σχετίζεται άμεσα με τους στόχους της εργασίας αυτής. Συνοπτικά, η Keddie στην έρευνα της για το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της «ικανότητας» των μαθητών, υποστηρίζει ότι η γνώση τους για την κοινωνική προέλευση των μαθητών καθορίζει εν πολλοίς και την εκτίμηση για τις ικανότητες τους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, «η ικανότητα είναι μια αδιερεύνητη έννοια για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατηγοροποιούν τους μαθητές ανάλογα με τις ικανότητες τους βασισμένοι κυρίως σε ταξικές κρίσεις για την κοινωνική, ηθική και διανοητική συμπεριφορά τους» (Keddie 1971, σ. 155). Οι Blackledge και Hunt (2000, σ. 389) επισημαίνουν ότι η Keddie, με αυτή την προσέγγιση, προσέφερε μια νέα εκδοχή της θεωρίας της αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Από την άλλη, η έρευνα των Sharp και Green πραγματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1970 και πρόκειται για μελέτη περίπτωσης ενός σχολείου στην Αγγλία που περιλάμβανε συνεντεύξεις με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, παρατήρηση,

συμμετοχή στη σχολική ζωή και συναντήσεις με όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γονείς και κοινωνικούς λειτουργούς. Στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην κατασκευή των μαθητικών ταυτοτήτων και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής της τάξης και του σχολείου, αλλά και εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Sharp, Green 1978, σ. 3). Σε σχέση με τους σκοπούς αυτής της εργασίας, από την έρευνα προκύπτει η απαισιοδοξία που εκφράζει ο διευθυντής για τη δυνατότητα του σχολείου να υπερβεί τα προβλήματα που προκαλεί το στερημένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον πολλών μαθητών. Έτσι, από τη μια πλευρά η κοινωνική προέλευση ερμηνεύει την αποτυχία κάποιων μαθητών, ενώ από την άλλη οι παιδοκεντρικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο ερμηνεύουν την επιτυχία των «καλών» μαθητών (Sharp, Green 1978, σ. 65).

Οι δύο από τους τρεις εκπαιδευτικούς των οποίων οι συνεντεύξεις παρατίθενται, αποδίδουν την αποτυχία πολλών παιδιών στο «στερημένο» περιβάλλον τους, στο οποίο αναφέρονται με όρους κοινωνικής παθογένειας (χωρισμένοι, αδιάφοροι, ανίκανοι γονείς κ.ά.), και τονίζουν ότι δύσκολα θα ξεπεράσουν αυτό το «μειονέκτημα» (βλ. ενδ. Sharp, Green 1978, σ. 73-74, 83-85). Επίσης, και οι τρεις εκπαιδευτικοί αν και τονίζουν την ανάγκη ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές, τείνουν μέσα στην τάξη να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και προσοχή στους «καλούς» μαθητές, στους ευφυείς δηλαδή και σε όσους προσαρμόζονται στις σχολικές νόρμες και δεν διαταράσσουν το μάθημα (Sharp, Green 1978, σ. 115). Πολύ σημαντικό είναι ότι, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι γνωρίζουν τις συνέπειες της πρωϊμης κατηγοριοποίησης των μαθητών και ότι αφήνουν ανοιχτό το ζήτημα των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων τους, στην πραγματικότητα τους αποδίδουν πραγμοποιημένες ταυτότητες όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Sharp και Green, μόνιμες δηλαδή ιδιότητες και χαρακτηριστικά που δεν αναμένουν να αλλάξουν (Sharp, Green 1978, σ. 115).

Οι Sharp και Green ασκούν κριτική στην έρευνα της Keddie και στη φαινομενολογική θεωρητική βάση της. Θεωρούν ότι συγκροτείται σε κοινωνικό κενό και ότι είναι λανθασμένη η έμφαση στη δύναμη των εκπαιδευτικών να κατασκευάζουν και να ορίζουν την πραγματικότητα των άλλων, εν προκειμένω των μαθητών (Sharp, Green 1978, σ. 12-13, 34-35). Με αυτή την προσέγγιση, η αποκλειστική ευθύνη για την αποτυχία των μαθητών μετατίθεται στους δασκάλους, καθώς υπονοείται ότι αν οι εκπαιδευτικοί «από μόνοι τους» δεν προέβαιναν σε

τέτοιες κατηγοριοποιήσεις, αυτό θα αρκούσε για να είναι τα πράγματα πολύ διαφορετικά (Sharp, Green 1978, σ. 127). Ο Ladwig συνοψίζει την κριτική των Sharp και Green στην Keddie, ως εξής: είναι διαφορετικό ζήτημα να αναγνωρίζεις τη δύναμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί να κατηγοριοποιούν τους μαθητές και διαφορετικό ζήτημα η αναζήτηση των μηχανισμών με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αυτές τις κατηγοριοποιήσεις. Αν η αιτία αυτών των κατηγοριοποιήσεων οφείλεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τότε οι εκπαιδευτικοί θα είχαν και τη δύναμη να αλλάξουν τις απόψεις τους και έτσι να «εξαφανιστούν» όλα τα προβλήματα (βλ. Ladwig 1996, σ. 20).

Έτσι, οι Sharp και Green θεωρούν ότι οι πραγμοποιημένες ταυτότητες, τις οποίες, όπως και η Keddie, έφεραν στην επιφάνεια μέσα από την έρευνα τους, προκύπτουν από μια διαδικασία πιο πολύπλοκη από το να είναι απλώς το αποτέλεσμα των αντιλήψεων των κοινωνικών υποκειμένων, εν προκειμένω των εκπαιδευτικών. Τονίζουν ότι το ζήτημα δεν είναι μόνο να επισημανθούν οι αντιφάσεις για παράδειγμα των εκπαιδευτικών που, ενώ κατακρίνουν την αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αποδίδουν συγχρόνως πραγμοποιημένες ταυτότητες στους μαθητές τους, αλλά να αναζητηθεί σε ποια προβλήματα αυτές οι αντιφάσεις αποτελούν «βιώσιμες λύσεις». Μόνο έτσι θα είναι δυνατή η ένταξη των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα στην ευρύτερη δομή των κοινωνικών σχέσεων (Sharp, Green 1978, σ. 13).

Συνοπτικά, οι Sharp και Green θεωρούν ότι οι ταυτότητες που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους μαθητές είναι κυρίως αποτέλεσμα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου και των περιορισμών που αυτό ασκεί στο έργο τους. Έτσι, η πίεση για παράδειγμα των ανωτέρων, του διευθυντή, των γονέων, ή και άλλων συναδέλφων για υψηλή επίδοση των μαθητών και διατήρηση της «τάξης» (social order), οι περιορισμένοι υλικοί πόροι και η ύπαρξη πολλών μαθητών στην τάξη, συγκροτούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο δρα ο εκπαιδευτικός. Όλες αυτές οι «απαιτήσεις» του πλαισίου και η ανάγκη του εκπαιδευτικού να «νομιμοποιήσει» την κατανομή του περιορισμένου χρόνου του και των προσπαθειών του στην τάξη, οδηγεί στην ανάγκη για μια άρρητη ιεραρχική διαφοροποίηση των μαθητών (βλ. ενδ. Sharp, Green 1978, σ. 116-127).

Όπως επισημαίνει ο Ladwig, η διαφορά της μαρξιστικής ανάλυσης των Sharp και Green από την ανάλυση της Keddie για την ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι σαφής: Για τους πρώτους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι δεν έχουν καμία εξουσία και ότι παρέχουν εξαρτημένη, μισθωτή εργασία στο κράτος, με

αποτέλεσμα να είναι παγιδευμένοι σε ένα πλαίσιο ελέγχου και περιορισμένων πόρων που οδηγεί στην ιεράρχηση των μαθητών (Ladwig 1996, σ. 21).

Το θεωρητικό επιχείρημα που θα αναπτυχθεί σε αυτή την εργασία διαφέρει από τις προσεγγίσεις τόσο της Keddie, όσο και των Sharp και Green. Οι κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών ούτε συμβαίνουν σε κοινωνικό κενό, προσέγγιση που σύμφωνα με τους Sharp και Green ενοχοποιεί τους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε και είναι αποτέλεσμα μόνο του ελέγχου της κεντρικής εξουσίας και «πρακτικών», καθημερινών αναγκών διευθέτησης του χρόνου και των προσπαθειών. Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα υποστηριχθεί ότι σήμερα, τριάντα χρόνια μετά από τις προαναφερόμενες έρευνες, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι κοινωνικά συγκροτημένες και αναπαράγουν τις κοινωνικές σχέσεις με τρόπο πιο νομιμοποιημένο και «ανεξάρτητο» από μια κεντρική εξουσία, που παρεμβαίνει βέβαια πάντα όπου και όταν «χρειάζεται».

Έρευνες και στο ελληνικό πλαίσιο, αν και πιο περιορισμένες, δείχνουν επίσης τη διαφοροποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές χαμηλής επίδοσης και τη μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του Μυλωνά (1999) που περιλάμβανε σύντομη παρατήρηση της διδασκαλίας σε οκτώ τάξεις του δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν περισσότερο υπόψη τους τις ερωτήσεις των καλών μαθητών. Το περιεχόμενο των απαντήσεων αυτών των μαθητών χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως πλούσιο και «προσεγμένο». Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται στους καλούς μαθητές της τάξης, οι παρατηρήσεις και οι αξιολογήσεις τους βασίζονται σε αυστηρά κριτήρια, όπως «από σένα περιμένω περισσότερα». Αντίθετα, οι «κακοί» μαθητές ερωτώνται μόνο εύκολες ερωτήσεις και για ήδη κατακτημένες γνώσεις, καθώς και αιφνιδιαστικές ερωτήσεις για να ελεγχθεί αν παρακολουθούν το μάθημα. Όταν οι αδύναμοι μαθητές αξιολογούνται θετικά, συνήθως σε «εύκολες» ερωτήσεις και μαθήματα, τότε επαινούνται με υπερβολικό τρόπο, κάτι που, σύμφωνα με το Μυλωνά, δείχνει τη μέριμνα των εκπαιδευτικών για την ενθάρρυνση τους, αλλά μόνο μέσα σε αυτά τα όρια (βλ. Μυλωνάς 1999, σ. 402-403).

Σύμφωνα με την Παπασταμάτη, οι δάσκαλοι και οι γονείς στο ελληνικό πλαίσιο προσπαθούν πολλές φορές να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιώντας ακόμα και σχολικά βιβλία που προορίζονται για παιδιά μικρότερων τάξεων. Μια τέτοια πρακτική όμως κάνει τα

παιδιά να αισθάνονται κατώτερα και μη ικανά και θέτει εμπόδια στη μελλοντική σχολική σταδιοδρομία τους (βλ. Παπασταμάτη 1990, σ. 68-69). Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι δεν αναφέρεται από την ερευνήτρια κάποια συγκεκριμένη έρευνα.

Η επιβράβευση της προσπάθειας του αδύναμου μαθητή είναι μια σύνηθης πρακτική των εκπαιδευτικών, προκειμένου να τον ενισχύσουν να προβιβαστεί στην επόμενη σχολική τάξη. Ωστόσο, σύμφωνα με την Καϊλα, ο μύθος του χαρίσματος δεν επιτρέπει συνήθως στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν «υπερβολικά» το μαθητή. Η ενίσχυση δηλαδή των μαθητών αυτών πραγματοποιείται με τρόπο που φράζει τους ευρύτερους ορίζοντες που ενδεχομένως μπορούσαν να τους ανοιχτούν, εξασφαλίζοντας έτσι τη διατήρηση του κοινωνικού πεπρωμένου τους (Καϊλα 1999, σ. 130). Η έκφραση συμπάθειας προς ένα μαθητή που αποτυγχάνει σε ένα τεστ, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί σαν μια καλοπροαίρετη πράξη, ωστόσο το κρυφό της μήνυμα μπορεί να είναι ότι ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να πετύχει κάτι καλύτερο (Anderson et al 2000, σ. 41).

Έρευνα του Μαυρογιώργου (1997) δείχνει επίσης ότι οι πρακτικές των δασκάλων διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Έτσι, οι μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα έχουν πολύ συχνά την ευκαιρία να συμμετέχουν στο μάθημα. Αντίθετα, οι μαθητές κατώτερης κοινωνικής προέλευσης έχουν ελάχιστη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ σημαντικό για τους σκοπούς αυτής της διατριβής είναι το ερώτημα που διατυπώνει ο Μαυρογιώργος, κατά πόσο δηλαδή η πληθώρα ερευνών που γίνεται για τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και επίδοσης των μαθητών οδηγεί στην αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αυτών των μαθητών να υπερβούν το κοινωνικό πεπρωμένο τους, με αποτέλεσμα τη μείωση των προσδοκιών και των προσπαθειών τους. Ο ερευνητής θέτει το ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες έρευνες, ώστε να μην πληροφορούνται επιφανειακά και αποσπασματικά τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών και να οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι τίποτα δεν μπορεί να αλλάξει. Στόχος βέβαια του Μαυρογιώργου δεν είναι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά η ενίσχυση της γνώσης τους για τέτοια ζητήματα και η βελτίωση της ικανότητας τους να παρέμβουν ενάντια στους δομικούς προσδιορισμούς (Μαυρογιώργος 1997, σ. 28-33).

Ιδιαίτερα σημαντική για τους σκοπούς αυτής της εργασίας είναι επίσης η έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού (1991), μια πλευρά της οποίας αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές κατώτερης κοινωνικής προέλευσης.

Στην έρευνα αυτή διαπιστώνεται ότι οι μη προνομιούχοι μαθητές απολαμβάνουν ιδιαίτερης μέριμνας από τους δασκάλους, οι οποίοι αποδίδουν τη μαθητική υποεπίδοση σε ταξικούς λόγους. Οι δάσκαλοι, σύμφωνα με την έρευνα, βοηθούν όσο μπορούν τους φτωχούς μαθητές «να πάνε μπροστά και αυτοί», τους επαινούν και τους ενθαρρύνουν σε κάθε τους προσπάθεια (βλ. ενδ. Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 117, 142, 200, 256). Ωστόσο, μια πτυχή που δεν τονίζεται στην έρευνα, αν και προκύπτει με σαφήνεια από τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που παρατίθενται, είναι ακριβώς η μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από αυτούς τους μαθητές. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν υπερβολική «αγάπη», τους αντιμετωπίζουν με τρόπο που ουσιαστικά δείχνει ότι χρήζουν ειδικής «προστασίας», τους αναθέτουν κατ' οίκον εργασίες με μικρές απαιτήσεις και τονίζουν την ανάγκη να μάθουν να διαβάζουν για να ασχολούνται με κάτι, προκειμένου να μην επιδοθούν σε παραβατικές συμπεριφορές (βλ. Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 117-118, 237).

Την ίδια στάση των Ελλήνων δασκάλων προς τους «καταδικασμένους» μαθητές παρατηρεί και ο Μυλωνάς στην έρευνα του, την οποία όμως αντιλαμβάνεται μάλλον ως «φιλανθρωπία» απέναντι τους, και όχι ως ενισχυτική (βλ. Μυλωνάς 1999, σ. 405). Ο Μυλωνάς καταλήγει δηλαδή στο ίδιο ουσιαστικά συμπέρασμα με τις Καϊλα και Θεοδωροπούλου (1999), που βρίσκεται σε αντίθεση με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτής της στάσης των δασκάλων προς τους συγκεκριμένους μαθητές από τις Φρειδερίκου και Φολερού.

Σημαντική είναι η ανάλυση των Φρειδερίκου και Φολερού για πέντε δάσκαλους που κρατούν στάση αμφισβήτησης απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό, οι οποίοι «δήλωσαν εξαρχής ότι διαπνέονται από μαρξιστική ιδεολογία και ανήκουν σε κάποιο συγκεκριμένο κομματικό οργανισμό. Είναι ενεργά συνδικαλισμένοι και οι δασκάλες συμμετέχουν δραστήρια και σε γυναικείες οργανώσεις» (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 148). Επίσης, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ήταν η επαφή τους με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και τα νέα ρεύματα της παιδαγωγικής και της παιδοψυχολογίας. Οι γνώσεις και οι δραστηριότητες τους, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, τους καθιστούν ικανούς να αναλύουν τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου ως αναπαραγωγού των κοινωνικών ανισοτήτων (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 149- 150). Οι δάσκαλοι αυτοί θεωρούν ότι η διαφοροποίηση των πρακτικών απέναντι στους κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές είναι ο μόνος τρόπος να τους βοηθήσουν, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα

έχει ως μόνο στόχο να υπηρετεί τα συμφέροντα των ανώτερων τάξεων και να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Συγχρόνως όμως, αντιλαμβάνονται τα όρια επιτυχίας που μπορούν να έχουν οι προσπάθειες τους και την εξάρτηση τους από το σχολικό θεσμό (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 167).

Είναι χαρακτηριστικό ότι δύο από τους πέντε δάσκαλους αποφάσισαν να παραιτηθούν, καθώς συνειδητοποίησαν ότι δεν μπορούν να παρέμβουν στον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και να αναμετρηθούν με την ισοπεδωτική δύναμη του εκπαιδευτικού θεσμού (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 164-165). Το εύρημα αυτό της έρευνας έχει σημαντικές προεκτάσεις. Πρώτον, δείχνει ότι είναι πιθανό ο αρχικός ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών να φθίνει και να αντικαθίσταται από την απογοήτευση, χωρίς βέβαια να είναι οι μόνοι υπεύθυνοι για αυτό. Δεύτερον, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα από το να «υπηρετήσουν» το κράτος. Πρόκειται βέβαια για μια απόφαση όχι πολύ συνηθισμένη, της οποίας τα πραγματικά κίνητρα θα μπορούσαν να αξιολογηθούν ασφαλώς μόνο αν ήταν γνωστό τί έπραξαν στη συνέχεια. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το ζητούμενο είναι ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να μην αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών ως καταδικασμένους, στο βαθμό που αυτό συμβαίνει. Οι δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν είναι μεγάλες, κάποιες φορές ίσως και ανυπέρβλητες, αλλά αυτό ακριβώς καθιστά ακόμα πιο σημαντικό το ρόλο τους.

1.3 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΩΣ ΠΕΔΙΟΥ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Το πεδίο της αναγνωστικής ικανότητας επιλέγεται σε αυτήν την εργασία για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Η επιλογή αυτή βασίζεται στη μεγάλη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας, η οποία αποτελεί θεμέλιο λίθο για την επιτυχία των μαθητών τόσο στη σχολική τους ζωή, όσο και στους περισσότερους τομείς της ζωής τους ως ενήλικοι. Η ατελής ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στις πρώτες τάξεις του σχολείου πιθανώς προδιαγράφει τη μελλοντική τους έξωση από το σχολικό θεσμό, με ευρύτατες συνέπειες (βλ. Βοσνιάδου 2000, σ. 23-24; Ευστρατόγλου 1999; Κολλιάδης κ.ά. 1999, σ. 100). Έρευνες δείχνουν

άλλωστε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα και στη συνολική τους επίδοση (Κατσίλλης, Σπινθουράκη 2004, σ. 226).

Η σαφής σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και την αναγνωστική ικανότητα καθιστά την τελευταία σημαντικό πεδίο διερεύνησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, η διαφοροποίηση στις ικανότητες του αλφαβητισμού κατά την κοινωνική και πολιτισμική ένταξη είναι πολύ σημαντική για την ανάλυση του βαθμού στον οποίο συγκεκριμένες ομάδες είναι σε θέση να προωθήσουν τα συμφέροντα τους. Η πρόσκτηση της ικανότητας του αλφαβητισμού είναι ένα από τα συμφέροντα που προωθούν διάφορες ομάδες και συγχρόνως ένα μέσο για την επιβολή συμφερόντων (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 169). Όπως επισημαίνει ο Passeron, οποιαδήποτε προσπάθεια εκδημοκρατισμού της ανάγνωσης πρέπει να λαμβάνει υπόψη και να αντιμετωπίζει τη συγκέντρωση αρνητικών πολιτιστικών στάσεων κάποιων κοινωνικών ομάδων απέναντι στην ανάγνωση (Passeron 2000, σ. 109).

Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση του τρόπου που συγκροτούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα όλων των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των μη προνομιούχων μαθητών, καθίστανται πολύ σημαντικά ζητήματα. Παράλληλα, ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας έχει μεγάλη σημασία για το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας που μελετάται σε αυτήν την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, μια ενδεχόμενη λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας, όπως αυτή η έννοια αποσαφηνίζεται αμέσως μετά, θα μπορούσε να οδηγήσει και σε διαφοροποίηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις «ανάγκες» του μαθητικού κοινού. Εάν δηλαδή ο εγγραμματισμός δεν θεωρείται ως εργαλείο ανάγνωσης του κοινωνικού κόσμου και ως μέσο για την απόλαυση πολιτισμικών αγαθών, τότε θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι και οι ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι διαφοροποιημένες ανάλογα με την επίδοση τους και την πιθανή μελλοντική σχολική και επαγγελματική τους πορεία. Η επίδραση μιας τέτοιας αντίληψης περί εγγραμματισμού στους μη προνομιούχους μαθητές είναι σαφής. Επιπλέον, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μη προνομιούχοι μαθητές έχουν λιγότερες δυνατότητες εκτός σχολείου να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στις γραπτές πηγές και μια ελεύθερη, μη χρησιμοθηρική σχέση με την ανάγνωση, σε σχέση με μαθητές από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι το περιεχόμενο της έννοιας του εγγραμματισμού είναι ρευστό, δεν αποτελεί δηλαδή ένα ζήτημα που αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς. Η έννοια του εγγραμματισμού υπόκειται σε πολλές μεταβολές που σχετίζονται με τις γενικότερες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται σε μια χώρα, αλλά και στην επιστήμη που είτε ακολουθεί, είτε αποτελεί προπομπό αυτών των αλλαγών. Χαρακτηριστικά, στην αποικιοκρατούμενη Αμερική, ως εγγραμματισμός νοούνταν η δυνατότητα ανάγνωσης ενός κειμένου και ανάκλησης του ηθικού του μηνύματος. Ύστερα από τον α΄ παγκόσμιο πόλεμο και τη μεγάλη βιομηχανική ανάπτυξη, ως εγγραμματισμός νοούνταν η ικανότητα των ατόμων να αποκωδικοποιούν ένα άγνωστο κείμενο και να μπορούν να εφαρμόζουν απλές οδηγίες, ώστε οι εργαζόμενοι στις βιομηχανίες να χειρίζονται τα μηχανήματα και να μαθαίνουν τις απαιτούμενες διαδικασίες. Σήμερα, το αίτημα στην Αμερική είναι η καλλιέργεια ενός ανωτέρου επιπέδου εγγραμματισμού (higher literacies), όπου τα άτομα θα μπορούν να στοχάζονται πάνω στο κείμενο που διαβάζουν, να ερμηνεύουν το περιεχόμενο του και να θέτουν ερωτήματα (Wolf 1990, σ. 121). Σε αυτά βεβαίως πρέπει να προστεθούν και οι νέες μορφές εγγραμματισμού που αναδύονται με έμφαση στον 21ο αιώνα και που περικλείονται στην έννοια του πληροφορικού γραμματισμού (information literacy) (Παπούλια-Τζελέπη 2004, σ. 20-23).

Είναι σαφές ότι ο εγγραμματισμός δεν είχε και εξακολουθεί να μην έχει το ίδιο περιεχόμενο και την ίδια νοηματοδότηση σε όλες τις κοινωνίες, όπως άλλωστε δεν έχει σήμερα και μέσα στην ίδια κοινωνία, με τη συνύπαρξη πολλών διαφορετικών πολιτισμών (Blackledge 2001, σ. 295). Σε αυτήν την εργασία, η έννοια της αναγνωστικής ικανότητας ορίζεται ως: «Η ικανότητα κατανόησης των γραπτών μορφών της γλώσσας που απαιτούνται από την κοινωνία και/ή αξιολογούνται από τα άτομα. Οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να κατασκευάζουν νοήματα από μια ποικιλία κειμένων. Διαβάζουν για να μάθουν, για να συμμετέχουν σε μια κοινότητα αναγνωστών και για να αντλούν ευχαρίστηση» (Mullis et al 2003, σ. 33). Έτσι, ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως ενεργητικό υποκείμενο που βρίσκεται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με τη γραπτή πηγή. Το νόημα του κειμένου δεν προσφέρεται, αλλά κατασκευάζεται από την αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο. Επιπλέον, ο αναγνώστης μαθαίνει να διαβάζει προκειμένου να συμμετέχει ως ισότιμο μέλος στην ευρύτερη κοινότητα των αναγνωστών, αλλά και για την προσωπική του ευχαρίστηση (Campbell et al 2000, σ. 3).

Η μεγάλη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας καθιστά αναγκαία την ενθάρρυνση και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να αποκομίζουν ευχαρίστηση από την ανάγνωση και να αποκτήσουν οικειότητα με το βιβλίο. Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου, αν επιθυμούμε στα πλαίσια του σχολείου τη δημιουργία αναγνωστών που θα αγαπήσουν το βιβλίο, θα πρέπει να σταματήσουμε να αντιμετωπίζουμε το διάβασμα χρησιμοθηρικά, ως «αναγκαίο κακό» για την επίτευξη άλλων σκοπών. Η διδασκαλία της ανάγνωσης δεν πρέπει να αποσκοπεί αποκλειστικά στην κατάκτηση κάποιων, απαραίτητων, δεξιοτήτων, αλλά κυρίως στην οικοδόμηση μιας σχέσης ζωής με το βιβλίο (Γιαννικοπούλου 1998, σ. 224). Η Γιαννικοπούλου αποδίδει ένα σημαντικό μέρος της απροθυμίας των Ελλήνων να διαβάζουν ακριβώς στις εμπειρίες τους στα πρώτα σχολικά χρόνια και στην ενίσχυση της πεποίθησης ότι η ανάγνωση είναι κοπιαστική και άχαρη (Γιαννικοπούλου 1998, σ. 230). Ειδικά σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές, όπου η ενίσχυση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι πιο περιορισμένη, είναι ωφέλιμη ακόμα και η παροχή κόμιξ από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχυθεί η έμμεση ανακάλυψη της ανάγνωσης σαν δραστηριότητας εξίσου ευχάριστης με το παιχνίδι και η ταύτιση της με την απόλαυση (Φραγκουδάκη 1998, σ. 40-41).

Η επιλογή της αναγνωστικής ικανότητας ως πεδίου διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών οφείλεται επίσης, πέραν από τη σημασία της για τη σχολική επιτυχία, και στον καίριο ρόλο της στη διαμόρφωση κριτικών κοινωνικών υποκειμένων. Η έννοια του εγγραμματισμού έχει παραδοσιακά συνδεθεί με παιδαγωγικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως μεταδότη πληροφοριών που έχουν το χαρακτήρα διαχρονικών ή άχρονων «αληθειών» και το μαθητή ως παθητικό αποδέκτη τους. Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγήσει με τη χρήση «κατάλληλων» πρακτικών το μαθητή να ανακαλύψει την «αλήθεια» του κειμένου, να ανακαλύψει δηλαδή την πρόθεση του συγγραφέα (Aronowitz, Giroux 2003, σ. 94). Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, η οποία εκφράζεται μέσα από την έννοια του λειτουργικού εγγραμματισμού (functional literacy), ο εγγραμματισμός θεωρήθηκε ως το κατάλληλο μέσο για να μάθουν οι μελλοντικοί πολίτες τί απαιτεί η κοινωνία από αυτούς και πώς αυτοί πρέπει να προετοιμαστούν για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, προκαθορισμένου, κοινωνικού ρόλου τους. Η κοινωνία και η οργάνωση της παρουσιάζεται ως δεδομένη και ο μαθητής προετοιμάζεται για μια αποτελεσματική αλλά άκριτη ανάγνωση των παραχθέντων κειμένων (Holme 2004, σ. 11-35).

Σύμφωνα με τον Giroux (1983, σ. 212-216), ο λειτουργικός εγγραμματισμός προωθεί την κουλτούρα και τα συμφέροντα των μαθητών από τις κυρίαρχες τάξεις, διατηρεί την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και αποτρέπει τους μαθητές από το να διερωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας που υποκρύπτονται. Ο Macedo (1993) εύστοχα επισημαίνει ότι και τα δύο είδη λειτουργικού εγγραμματισμού που απευθύνονται αφενός στο «φτωχό», στην περίπτωση του οποίου παίρνει τη μορφή εκμάθησης βασικών δεξιοτήτων, αφετέρου στον «πλούσιο», στην περίπτωση του οποίου αφορά υψηλού επιπέδου εξειδίκευση στο πανεπιστήμιο, έχουν ένα κοινό σημείο: αποτρέπουν τους κατόχους τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να «διαβάσουν» τον κόσμο κριτικά και τους προσφέρουν γνώση αποσπασματική και αποκομμένη από το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο.

Σήμερα, είναι απαραίτητο να εγκαταλειφθεί η λειτουργική αντίληψη του εγγραμματισμού, ως κατοχής συγκεκριμένων τεχνικών και δεξιοτήτων. Ο λειτουργικός εγγραμματισμός αποτέλεσε έναν από τους βασικούς στόχους του κινήματος «επιστροφή στα βασικά» (back to basics) που κυρίαρχησε στις αγγλοσαξωνικές χώρες (Giroux 1983, σ. 215). Οι παραδοχές αυτού του κινήματος είναι ότι τα επίπεδα εγγραμματισμού είναι πολύ χαμηλά λόγω της εφαρμογής προοδευτικών μεθόδων διδασκαλίας, και για αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιστρέψουν σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας των «βασικών», ώστε να βελτιωθεί το επίπεδο των μαθητών (Baynham 2002, σ. 22). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν να ακολουθούν οδηγίες, να αναγνωρίζουν λέξεις, να αποκωδικοποιούν μηχανικά ένα κείμενο που προσφέρει την «αντικειμενική» γνώση (Giroux 1983, σ. 210-213). Η ανάπτυξη του εγγραμματισμού θεωρήθηκε ότι οδηγεί άμεσα σε ανάπτυξη και της οικονομίας και για αυτό το κάθε άτομο πρέπει στα πλαίσια του σχολικού θεσμού να εφοδιάζεται με τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να συνεισφέρει σε αυτήν την ανάπτυξη.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η ανάγκη ανάπτυξης του εγγραμματισμού είναι αναγκαία για κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς λόγους, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι επιβάλλεται πάντα από καθαρά οικονομική άποψη. Σύμφωνα με τον Πεσμαζόγλου, πολλές δουλειές στο εργοστάσιο ή στη βιοτεχνία μπορούν να γίνουν και από αναλφάβητους. Οι ανειδίκευτοι εργαζόμενοι δεν είναι πάντα αναγκαίο να έχουν υψηλά επίπεδα γραμματισμού, ενώ και πολλές ειδικευμένες εργασίες δεν απαιτούν παρά μηχανική απομίμηση (Πεσμαζόγλου 1999, σ. 234, βλ. και Hull 1993; Brandt 1999, για την πολύπλοκη σχέση εγγραμματισμού-οικονομίας). Σε κάθε

περίπτωση, η προσέγγιση του εγγραμματισμού με τέτοιους όρους οδηγεί αναπόφευκτα στην αντίληψη ότι κάποιοι μαθητές έχουν περισσότερες ή λιγότερες ανάγκες από κάποιους άλλους. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Αντίθετα με την προσέγγιση περί λειτουργικού εγγραμματισμού, στη διατριβή αυτή ο εγγραμματισμός και ειδικότερα η αναγνωστική ικανότητα αντιμετωπίζεται ως ένα από τα βασικότερα οχήματα για τη διαμόρφωση κοινωνικών υποκειμένων που θα μπορούν όχι μόνο να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες μιας κοινωνίας, αλλά και να τις αναλύουν κριτικά, να παρεμβαίνουν και να τις συνδιαμορφώνουν. Όπως αναφέρεται και στον ορισμό της αναγνωστικής ικανότητας που υιοθετήθηκε σε αυτήν την εργασία και προέρχεται από την έρευνα PIRLS, οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες μηνυμάτων, αλλά ως ενεργητικοί αναγνώστες που παρεμβαίνουν στη διαμόρφωση των νοημάτων.

Σύμφωνα με τον Giroux, ο εγγραμματισμός πρέπει να αντιμετωπισθεί ως μέσο χειραφέτησης, να προσφέρει στους μαθητές τα εργαλεία να αναλύουν κριτικά τους μύθους και τις πεποιθήσεις που δομούν τις εμπειρίες τους. Η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν κριτικά είναι ακόμα πιο σημαντική σήμερα, προκειμένου αφενός να αξιολογούν τον καταιγισμό των πληροφοριών που δέχονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, κυρίως την τηλεόραση, και αφετέρου να μπορούν να αξιοποιούν γραπτές πηγές που είναι λιγότερο ελεγχόμενες (Giroux 1988, σ. 84-85). Η έννοια του κριτικού εγγραμματισμού είναι βέβαια ευρεία. Κατά μία έννοια, σημαίνει τη διδασκαλία των μαθητών, ώστε να επιχειρηματολογούν με ακρίβεια, να σκέφτονται με διαύγεια και να αξιολογούν κριτικά. Ευρύτερα ωστόσο, σημαίνει τη καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να ανακαλύπτουν τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες και τις σχέσεις εξουσίας που υποκρύπτονται, να χειραφετηθούν και να προωθούν την κοινωνική αλλαγή αντί να ενσωματώνονται στη δομή της εξουσίας (βλ. Barton 1994, σ. 27-28 και Giroux 1983, σ. 222-231). Σύμφωνα με τον Giroux, «ο λόγος για τον κριτικό αλφαβητισμό σηματοδοτεί την ανάγκη να επαναπροσδιοριστούν η ουσία και τα αποτελέσματα των πολιτισμικών συνόρων...να δημιουργηθούν στους μαθητές ευκαιρίες να ξεπεράσουν τα σύνορα αυτά...με σκοπό τη διεκδίκηση δύναμης, φωνής και αίσθησης της αξίας τους» (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 127-128).

Η έμφαση που δίνεται σε αυτήν την εργασία στη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως οι

παραγωγοί των ανισοτήτων, όπως καθίσταται σαφές και από τις θεωρητικές επιλογές της εργασίας. Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών θεωρείται πολύ σημαντικός. Πριν ακόμα αναπτυχθούν οι αναγκαίες γνωστικές και γλωσσικές δραστηριότητες για την ανάγνωση, οι πρώιμες εμπειρίες των παιδιών με το γραπτό και προφορικό λόγο αποτελούν το θεμέλιο της μάθησης (Campbell et al 2000). Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον δημιουργούνται οι προϋποθέσεις και το κλίμα που ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν και να πειραματιστούν με τη γλώσσα και τα γραπτά κείμενα. Η συχνότητα που οι γονείς διαβάζουν στα παιδιά τους, ο χρόνος που τους αφιερώνουν και τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν αναγνωστικές και άλλες δραστηριότητες, οι υλικές, εκπαιδευτικές και πολιτισμικές παροχές στο σπίτι και πολλά άλλα αναδεικνύονται σε σημαντικούς παράγοντες για τη μελλοντική κατάκτηση από τα παιδιά της ικανότητας της ανάγνωσης (βλ. και Campell et al 2000, σ. 26-27; Mullis et al 2003; Θεοδωράκου 2001; Παπασταμάτη 1990; Γιαννικοπούλου 1998).

Είναι σαφές ότι η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών συνδέεται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας. Σύμφωνα με τον Fijalkow, όλες σχεδόν οι έρευνες που εξέτασε διαπιστώνουν τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και το αναγνωστικό τους επίπεδο (Fijalkow 1998 σ. 156). Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη σε άρθρο της με βάση δεδομένα από την έρευνα *Εγγραμματισμός και Σχολείο* αναφέρει τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των μαθητών και την αναγνωστική τους ικανότητα στις περισσότερες από τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 171-189). Ο Βάμβουκας σε μια έρευνα του σε πέντε σχολεία του Ηρακλείου και σε δέκα σχολεία της υπαίθρου του νομού Ηρακλείου έδειξε ότι το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους (Βάμβουκας 1987α, 1987β). Έρευνα σε όλη την επικράτεια της Κρήτης πραγματοποίησαν και οι Πυργιωτάκης και Παληός, η οποία επίσης έδειξε τη στενή σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους (Πυργιωτάκης, Παληός 1997). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και από τους Κατσίλλη, Σπινθουράκη 2004, Γιαννικοπούλου 1998, Mason et al 1986. Η ερευνητική παραγωγή για την ανισότητα στο ελληνικό πλαίσιο είναι βέβαια ευρύτερη. Ο αναγνώστης μπορεί να δει στο **Παράρτημα 1** της εργασίας μια κριτική επισκόπηση ερευνών που ασχολήθηκαν

συστηματικά με το ζήτημα αυτό, στο οποίο θα επανέλθουμε και στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας.

Στην εργασία αυτή θα διερευνηθεί επίσης η σχέση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και της αναγνωστικής τους ικανότητας. Η επιλογή αυτή οφείλεται στην ανάγκη να διερευνηθούν οι πραγματικές διαστάσεις της ανισότητας σε ένα ζήτημα που, όπως είδαμε, είναι καίριας σημασίας τόσο για τη σχολική επιτυχία, όσο και για τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικών υποκειμένων. Ο στόχος ωστόσο δεν είναι να προστεθεί μία ακόμα έρευνα που θα δείχνει την, ίσως και αναμενόμενη, σχέση κοινωνικής προέλευσης και επίδοσης, αλλά να αναδειχθούν οι συγκεκριμένες μορφές που λαμβάνει αυτή η ανισότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος είναι να μελετηθεί πώς ακριβώς εκφράζεται η διαφοροποίηση στη μαθητική επίδοση ως προς την αναγνωστική ικανότητα, ώστε να διερευνηθεί συγχρόνως και η σημασία των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται δεδομένα που προέρχονται από τη διεθνή έρευνα *Εγγραμματισμός και Σχολείο (νέα φάση)* (PIRLS-Progress in International Reading Literacy Study), η οποία διεξήχθη το 2001 σε 35 χώρες ταυτόχρονα υπό το συντονισμό της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (IEA). Οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φοιτούσαν στη Δ΄ δημοτικού κατά τη σχολική χρονιά 2000-2001. Αναλυτική αναφορά στην έρευνα και στα δεδομένα που συνελέγησαν πραγματοποιείται στο τρίτο κεφάλαιο της διατριβής. Εδώ, εξηγείται γιατί επελέγη η έρευνα PIRLS για τη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Καταρχήν, είναι πολύ σημαντικό ότι το δείγμα των μαθητών, όπως θα δούμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Δ΄ δημοτικού της Ελλάδας εκείνη τη χρονιά. Οι δυνατότητες συλλογής δεδομένων σε τέτοια έκταση είναι προφανώς μη εφικτή στα πλαίσια μιας διατριβής. Παράλληλα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, επιλέχτηκαν δηλαδή έτσι ώστε να αντιπροσωπεύονται οι διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, όλες οι γεωγραφικές περιοχές και τα διαφορετικά είδη και μεγέθη οικισμών. Η ανάπτυξη των ερευνητικών εργαλείων για τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών πραγματοποιήθηκε από ερευνητές της PIRLS Reading Development Group με τη συνεργασία των εθνικών συντονιστών των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. ενδ. Mullis et al 2003).

Η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων, ο αυστηρός ποιοτικός έλεγχος, το αντιπροσωπευτικό δείγμα και η έμφαση σε ποιοτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και ο αριθμός των βιβλίων που έχει η οικογένεια τους στο σπίτι, καθιστούν δυνατή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για την αναγνωστική ικανότητα του μαθητικού πληθυσμού της χώρας εκείνη τη χρονιά και τη συσχέτιση τους με την κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Πολύ σημαντικές είναι επίσης οι αναλυτικές κατηγορίες που ανέπτυξε η ΙΕΑ για τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Όπως θα δούμε αναλυτικά στο αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας, οι κατηγορίες αυτές εξυπηρετούν ένα βασικό στόχο αυτής της εργασίας, τη συγκεκριμενοποίηση των μορφών που λαμβάνει η ανισότητα. Προφανώς σημαντικό ρόλο στην επιλογή της PIRLS έχει και η δυνατότητα πρόσβασης στα δεδομένα της έρευνας, με την άδεια της διευθύνουσας του ελληνικού ερευνητικού κέντρου ΙΕΑ, Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί συγκροτείται το θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής ανισότητας σε σχέση με τα ζητήματα που έχουν τεθεί σε αυτήν την εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ.

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να παρουσιαστούν και να τεκμηριωθούν οι θεωρητικές επιλογές που υιοθετούνται σε αυτήν την εργασία για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής ανισότητας στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ως ανισότητα θεωρείται η διαφοροποιημένη μαθητική επίδοση, η οποία αποτελεί στο ελληνικό πλαίσιο το βασικό κριτήριο για την κοινωνική κατανομή των υποκειμένων καθώς σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ερώτημα που τίθεται προς διερεύνηση είναι πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης, καθώς και ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν τη σχολική σταδιοδρομία των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Το επιχείρημα που αναπτύσσεται στα κεφάλαια που ακολουθούν είναι ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τα συγκεκριμένα θέματα που διερευνώνται εδώ είναι αποτέλεσμα του habitus τους, συνάρτηση δηλαδή των υποκειμενικών τους προδιαθέσεων και των αντικειμενικών προσδιορισμών του πεδίου μέσα στο οποίο δρουν. Αυτό που εξετάζεται είναι κατά πόσο το habitus των εκπαιδευτικών οδηγεί σε ένα νέο είδος ντετερμινισμού, κοινωνικού αυτή τη φορά, που σταδιακά αντικαθιστά, ή ακόμα και ενισχύει το βιολογικό ντετερμινισμό, την ιδεολογία δηλαδή του φυσικού χαρίσματος.

Για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται εννοιολογικά εργαλεία που απορρέουν από τη τη θεωρία της πρακτικής του Bourdieu. Σύμφωνα με τον Bourdieu, κάθε παιδαγωγικός φορέας έχει εξουσία επειδή έχει εξουσιοδοτηθεί από τις κυρίαρχες ομάδες να επιβάλει το πολιτισμικό τους αυθαίρετο. Ως «εξουσιοδότηση» δεν εννοείται η ύπαρξη κάποιας ρητής συμφωνίας ανάμεσα στις κυρίαρχες ομάδες και στους παιδαγωγικούς φορείς, αλλά ότι οι κοινωνικές συνθήκες έχουν προετοιμάσει το έδαφος για την κυριαρχία κάποιων ομάδων που έτσι καταφέρνουν να επιβάλουν το πολιτισμικό τους αυθαίρετο (Bourdieu 1977, σ. 25). Αυτή η εξουσιοδότηση όμως είναι ούτως ή άλλως περιορισμένη, καθώς μέσω των κρατικών θεσμών και του επίσημου σχολείου ορίζεται με σαφήνεια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο τρόπος που μεταδίδεται το πολιτισμικό αυθαίρετο, το περιεχόμενο του, τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται.

Έτσι, με την τυποποίηση της σχολικής ζωής, επιτυγχάνεται να μεταδίδεται παντού και με τον ίδιο τρόπο το πολιτισμικό αυθαίρετο που έχουν επιβάλλει οι κυρίαρχες ομάδες, αποτρέποντας «αιρετικές» πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Bourdieu 1977, σ. 27, 57-58). Ακριβώς αυτό το περιοριστικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται οι εκπαιδευτικοί επιχειρείται να αναδειχθεί στη συνέχεια για τα ζητήματα που μελετώνται εδώ.

Στόχος της διατριβής δεν είναι η «επιβεβαίωση» της θεωρίας του Bourdieu, ούτε γίνεται a priori αποδεκτό ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι αναπαραγωγικές ή έστω ενισχυτικές των κοινωνικών ανισοτήτων. Ούτως ή άλλως, η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και διχοτομική. Ωστόσο, η μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, όπως είδαμε στο Κεφάλαιο 1, δείχνει ότι συχνά οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών κινούνται προς μια κατεύθυνση που δεν ενισχύει τις προσπάθειες των μαθητών να υπερβούν δυσκολίες που συνδέονται με την κοινωνικο-πολιτισμική τους καταγωγή. Η αποκάλυψη όμως και η ερμηνεία τέτοιων πιθανών αντιλήψεων και πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί το μόνο τρόπο που μπορεί να οδηγήσει στη χειραφέτηση των κοινωνικών υποκειμένων. Ακριβώς στο πλαίσιο αυτό αναδεικνύεται η χρησιμότητα των εννοιολογικών εργαλείων του Bourdieu.

Η αναγνωστική ικανότητα, όπως τεκμηριώθηκε στο Κεφάλαιο 1, επιλέγεται σε αυτήν την εργασία ως πεδίο διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Η υπόθεση της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης, την οποία καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, εξετάζεται μέσω της σχετικής βιβλιογραφίας (βλ. Παράρτημα 1), καθώς και μέσω της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων της διεθνούς έρευνας PIRLS για τον εγγραμματισμό (βλ. αναλυτικά Κεφάλαιο 3). Ο στόχος της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας PIRLS στην ελληνική εκπαίδευση είναι να αναδειχθεί αν και πώς ακριβώς σχετίζεται η διαφοροποιημένη επίδοση των μαθητών με την κοινωνικο-πολιτισμική τους καταγωγή. Για την πληρέστερη κατανόηση των ζητημάτων αυτών χρησιμοποιείται η θεωρία των κωδίκων του Bernstein, η οποία προσφέρει αναλυτικά εννοιολογικά εργαλεία για τη μελέτη γλωσσικών φαινομένων σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των υποκειμένων.

Πρέπει να σημειωθεί ότι και ο Bourdieu ασχολείται με το ζήτημα της γλώσσας, θεωρώντας τη μετάδοση του γλωσσικού κεφαλαίου ως επιμέρους περίπτωση της μετάδοσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των υποκειμένων (Bourdieu

1999α). Η βασική διάκριση στην οποία προβαίνει ο Bourdieu είναι ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας που αφορά στην παραγωγή «ορθού» λόγου, και στη σχέση προς τη γλώσσα που αφορά στην κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων για τη χρήση της γλώσσας. Η σχέση προς τη γλώσσα για παράδειγμα διαχωρίζει τους φοιτητές των πανεπιστημίων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Bourdieu 1977, σ. 116). Η έννοια ωστόσο του γλωσσικού κεφαλαίου δεν εξυπηρετεί τους σκοπούς αυτής της εργασίας, καθώς οι αναλύσεις του Bourdieu αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τη σχέση προς τη γλώσσα. Ο ίδιος ο Bourdieu επισημαίνει ότι η χρήση της γλώσσας είναι πολύ σημαντική τα πρώτα σχολικά χρόνια (1977, σ. 73) και παραπέμπει στο έργο του Bernstein για μια λεπτομερή ανάλυση της χρήσης της γλώσσας από μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης (Bourdieu 1977, σ. 133-134) (για τις αναλύσεις του Bourdieu για τη γλώσσα, βλ. ενδ. Bourdieu 1977, 1999α, 1999β, 1999γ).

Στα κεφάλαια που ακολουθούν αναπτύσσεται το πώς ακριβώς χρησιμοποιούνται τα εννοιολογικά εργαλεία που προαναφέρθηκαν για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί σε αυτήν την εργασία.

2.2 ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΩΣ ΦΟΡΕΙΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΕΝΟΥ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΜΕΝΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΚΩΔΙΚΑ.

Η έννοια του κώδικα κατέχει κεντρική θέση στο έργο του Bernstein και αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την αποκάλυψη των παραμέτρων εξουσίας και ελέγχου που διέπουν τις κοινωνικές πρακτικές και τις σχέσεις που τις συνδέουν μεταξύ τους (βλ. Σολομών 1991, σ. 22-23). Οι ταξικές σχέσεις, σύμφωνα με τον Bernstein (1990, σ. 13), δημιουργούν, κατανέμουν, αναπαράγουν και νομιμοποιούν διακριτές μορφές επικοινωνίας που μεταδίδουν κυρίαρχους και κυριαρχούμενους κώδικες και τοποθετούν τα κοινωνικά υποκείμενα διαφορετικά μέσα από τη διαδικασία πρόσληψης των κωδίκων.

Σε σχέση με τα ζητήματα που μελετώνται σε αυτήν την εργασία, αυτές οι διακριτές μορφές επικοινωνίας που αναπαράγονται μέσα από τις ταξικές σχέσεις και μεταδίδουν κυρίαρχους και κυριαρχούμενες κώδικες εκφράστηκαν αρχικά από τον Bernstein με τις έννοιες της *κοινής* και της *επίσημης* γλώσσας. Αυτές οι έννοιες χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τις διαφορετικές γλωσσικές επιλογές των μαθητών από την ανώτερη και την κατώτερη κοινωνική τάξη και τις συνέπειες τους στη σχολική τους επίδοση.

Σύμφωνα με τον Bernstein, τα άτομα από τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις έχουν πρόσβαση κυρίως στην *κοινή γλώσσα*. Ο Bernstein στην πρωϊμη φάση του έργου του προτείνει κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, γραμματικά και συντακτικά κυρίως, της γλώσσας που χρησιμοποιούν όσοι έχουν πρόσβαση μόνο στην *κοινή γλώσσα* (βλ. Bernstein 1971α, σ. 42-43). Πρόκειται για μορφή συμπυκνωμένου λόγου, όπου τα νοήματα είναι συγκεκριμένα, περιγραφικά και χαμηλής τάξεως γενικευσιμότητας (βλ. Bernstein 1971β, σ. 28).

Ιδιαίτερη σημασία για τους σκοπούς αυτής της εργασίας έχουν οι συνέπειες της *κοινής γλώσσας* στην εκπαίδευση, καθώς οι μαθητές κατώτερης κοινωνικής προέλευσης θεωρούνται φορείς του περιορισμένου κώδικα που αποτελεί την εννοιολογική εξέλιξη της *κοινής γλώσσας*. Έτσι, η *κοινή γλώσσα* θεωρείται ότι οδηγεί σε χαμηλό επίπεδο εννοιολόγησης, περιορισμένη αναζήτηση της αιτιότητας, περιορισμό της περιέργειας, αδιαφορία για τις διαδικασίες και στροφή του ενδιαφέροντος σε ό,τι προσφέρεται με άμεσο τρόπο. Όλα αυτά επιδρούν άμεσα στο τί μαθαίνουν οι μαθητές και πώς το μαθαίνουν (Bernstein 1971α, σ. 50). Η σύντομη, γραμματικά απλή και συντακτικά φτωχή πρόταση που είναι η τυπική μονάδα της κοινής γλώσσας, δεν διευκολύνει τη μετάδοση ιδεών που απαιτούν ακριβή γλωσσική διατύπωση (Bernstein 1971α, σ. 43). Το παιδί αντιστέκεται στην επέκταση του λεξιλογίου του, στο χειρισμό των λέξεων και στην κατασκευή σωστά δομημένων προτάσεων εξαιτίας του εθισμού του να προβαίνει σε προσωπικούς χαρακτηρισμούς με εκφραστικούς συμβολισμούς και όχι με λεκτικούς τρόπους (Bernstein 1971β, σ. 34-36).

Η θεωρία του Bernstein υποστηρίχθηκε ότι ενισχύει τη θεωρία του κοινωνικο-πολιτισμικού ελλείμματος, καθώς στα πρώτα στάδια της θεωρίας του υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι θεωρεί τη γλώσσα των φορέων του περιορισμένου κώδικα ως ελλειμματική (βλ. Winch 1990, σ. 41-51). Ο Bernstein αργότερα τονίζει ότι ο περιορισμένος κώδικας δεν είναι κατώτερος, αλλά δυσκολεύει τους μαθητές στα πλαίσια του επίσημου σχολείου (Bernstein 1971γ, σ. 186).

Από την άλλη πλευρά, τα άτομα ανώτερης κοινωνικής προέλευσης[1] έχουν πρόσβαση όχι μόνο στην *κοινή γλώσσα*, αλλά και στην *επίσημη*, όπου ο λόγος διευκολύνει τη λεκτική επεξεργασία της υποκειμενικής πρόθεσης, καλλιεργεί ευαισθησία στις επιπτώσεις της ιδιαιτερότητας και της διαφοράς και τονίζει τις

[1] Ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο «μεσαία τάξη» στο αγγλικό πλαίσιο.

δυνατότητες που υπάρχουν σε μια σύνθετη εννοιολογική ιεραρχία για την οργάνωση της εμπειρίας (Bernstein 1971δ, σ. 61; Βλ. επίσης Bernstein 1971β, σ. 25). Ο Bernstein προτείνει επίσης κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, γραμματικά και συντακτικά, της *επίσημης γλώσσας* (Bernstein 1971α, σ. 55). Η πρόσβαση στην *επίσημη γλώσσα* είναι πολύ σημαντική στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς οι μαθητές που έχουν αυτή τη δυνατότητα είναι προδιατεθειμένοι να δέχονται και να ανταποκρίνονται στη γλωσσική δομή της σχολικής επικοινωνίας. Οι μαθητές αυτοί επιθυμούν να χρησιμοποιούν και να χειρίζονται το λεξιλόγιο με προσωπικούς τρόπους, κάτι που διευκολύνει συνολικά τη διδασκαλία της γλώσσας, δηλαδή ανάγνωσης και γραφής και επιπλέον είναι προδιατεθειμένοι να ταξινομούν τις συμβολικές σχέσεις και να κατατάσσουν νέες σχέσεις, να έχουν υψηλό επίπεδο περιέργειας και κατά κανόνα να συμμορφώνονται και να αποδέχονται την εξουσία και το ρόλο του δασκάλου (Bernstein 1971β, σ. 30).

Η εννοιολογική εξέλιξη των εννοιών της *κοινής* και *επίσημης* γλώσσας με την εισαγωγή της έννοιας του κώδικα, δίνει ευρύτερο περιεχόμενο και ερμηνευτική δύναμη στη θεωρία του Bernstein για τη μελέτη γλωσσικών φαινομένων. Η μελέτη της σχέσης κώδικα και γλωσσικών παραλλαγών εκκινεί από τη σχέση νοήματος και γλωσσικής πραγμάτωσης του. Συνοπτικά, ο Bernstein προβαίνει στη διάκριση ανάμεσα στα εξαρτώμενα από το πλαίσιο νοήματα και στα ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα και καταλήγει στη διάκριση μεταξύ υπονοούμενου και σαφούς νοήματος (Bernstein 1971, σ. 14). Όταν τα νοήματα είναι εξαρτώμενα από το πλαίσιο, μόνο όσοι γνωρίζουν και μοιράζονται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε πλαισίου μπορούν να τα κατανοήσουν. Αντίθετα, τα ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα είναι επεξεργασμένα λεκτικά και δεν προαπαιτούν κάποια άλλη γνώση, είναι δηλαδή, δυνάμει, προσβάσιμα από όλους (Bernstein 1971, σ. 14; 1971γ, σ. 176). Ο Bernstein θεωρεί τον τύπο της περιορισμένης γλωσσικής παραλλαγής, εξέλιξη της έννοιας της *κοινής γλώσσας*, ως εξαρτώμενης από το πλαίσιο, όπου τα νοήματα υπονοούνται ή απλά ανακοινώνονται, ενώ τον τύπο της επεξεργασμένης γλωσσικής παραλλαγής, εξέλιξη της έννοιας της *επίσημης γλώσσας*, ως ανεξάρτητη από το πλαίσιο, όπου τα νοήματα είναι λεκτικά επεξεργασμένα και σαφή.

Σημαντικό για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, τη μελέτη δηλαδή της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση, είναι ότι, σύμφωνα με τον Bernstein, ο περιορισμένος και ο επεξεργασμένος τύπος της γλωσσικής παραλλαγής έχουν διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά και

αντλούν από διαφορετικές γλωσσικές και συντακτικές επιλογές, όπως διαφορετικές είναι και οι κοινωνικές σχέσεις που τους κατανέμουν (Bernstein 1971, σ. 15; 1971γ, σ. 176). Ο κώδικας είναι ουσιαστικά η υποδομή, η αρχή που ρυθμίζει τον τύπο της γλωσσικής παραλλαγής που χρησιμοποιείται στα πλαίσια που λαμβάνει χώρα η κοινωνικοποίηση των παιδιών (Bernstein 1971, σ. 15). Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Bernstein, τα χαρακτηριστικά της κοινής και επίσημης γλώσσας που προτείνει στην πρωϊμη φάση του έργου του δεν απαντώνται έτσι ακριβώς στο λόγο των παιδιών. Αντίθετα, θεωρούνται πλέον ως πιθανοί γραμματικοί και συντακτικοί τρόποι έκφρασης των μαθητών, οι οποίοι απορρέουν από το ότι η γλώσσα είναι στραμμένη προς υπονοούμενα και στενά εξαρτώμενα από το πλαίσιο νοήματα στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα και, αντίστοιχα, προς ρητώς εκπεφρασμένα και ανεξάρτητα από το πλαίσιο νοήματα στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα. Όλα τα νοήματα βέβαια είναι κατά κάποιο τρόπο εξαρτώμενα από ένα πλαίσιο. Η διαφορά έγκειται στο ότι στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα, τα νοήματα είναι εξαρτώμενα από ένα τοπικό μόνο πλαίσιο και αναφέρονται σε συγκεκριμένες εμπειρίες των μαθητών (Bernstein 1990, σ. 96). Ο Bernstein περιγράφει τις διαδικασίες απόκτησης και εσωτερίκευσης των δύο γλωσσικών κωδίκων που αρχικά σχετίζονται με το σύστημα κατανομής των οικογενειακών ρόλων (βλ. ενδ. Bernstein 1971ε), αλλά η παρουσίαση τους δεν σχετίζεται με τους σκοπούς αυτής της εργασίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Bernstein επισημαίνει ότι οι γλωσσικοί κώδικες και οι παραλλαγές τους μπορούν να βρεθούν εμπειρικά στις οικογένειες όλων των κοινωνικών τάξεων. Τονίζει επίσης ότι όσοι έχουν πρόσβαση μόνο στον περιορισμένο κώδικα δεν σημαίνει ότι δεν χρησιμοποιούν ποτέ επεξεργασμένους γλωσσικούς τύπους και αναλύει πώς μπορεί να συμβεί αυτό (βλ. ενδ. και Cook-Gumberz 1973) Ωστόσο, οικογένειες ανώτερης κοινωνικής προέλευσης είναι πιθανότερο να χρησιμοποιούν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (βλ. Bernstein 1971γ, σ. 183-186).

Η μελέτη από τον Bernstein της σχέσης της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών και της κοινωνικής τους προέλευσης και η σύνδεση τους με την επίδοση στα πλαίσια του επίσημου σχολικού θεσμού, προσφέρει σημαντικά εννοιολογικά εργαλεία για τη μελέτη της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών κωδίκων αναπτύχθηκαν για το γραπτό και προφορικό λόγο και σε ένα κοινωνικό πλαίσιο διαφορετικό από το ελληνικό. Άλλωστε, όπως είδαμε, ο Bernstein τονίζει ότι τα χαρακτηριστικά των

γλωσσικών κωδίκων που προτείνει αρχικά δεν είναι παρά πιθανές εκφάνσεις του γεγονότος ότι στην περίπτωση του περιορισμένου κώδικα τα νοήματα είναι εξαρτώμενα από ένα τοπικό μόνο πλαίσιο και αναφέρονται σε συγκεκριμένες εμπειρίες των μαθητών και, αντίστοιχα, ότι στην περίπτωση του επεξεργασμένου κώδικα τα νοήματα είναι σαφή και ανεξάρτητα από το πλαίσιο. Έτσι, η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των γλωσσικών κωδίκων για την αναγνωστική ικανότητα στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει ένα ανοιχτό ζήτημα. Όπως θα παρουσιαστεί λεπτομερώς στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας για το σχεδιασμό της έρευνας και τη μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων, η διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των γλωσσικών κωδίκων για την αναγνωστική ικανότητα στο ελληνικό πλαίσιο πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία και σχετική γνώση της θεωρίας του Bernstein.

2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Πολύ σημαντική για τους σκοπούς αυτής της εργασίας είναι η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνεισφορές του Bourdieu στη μελέτη και στην κριτική ανάλυση της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένας από τους σημαντικότερους μηχανισμούς που συνεισφέρει στην αναπαραγωγή του επιμερισμού του πολιτισμικού κεφαλαίου και, κατ’επέκταση, στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής (Bourdieu 2000, σ. 35). Αν και συνδέθηκε κυρίως με την εκπαίδευση, η έννοια αυτή είναι μέρος της συνολικής θεωρίας του Bourdieu για τη μελέτη των κοινωνικών σχέσεων (Moore 2004, σ. 445).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο σύμφωνα με τον Bourdieu μπορεί να υπάρξει σε τρεις καταστάσεις, στην ενσωματωμένη, στην αντικειμενοποιημένη και στη θεσμοποιημένη κατάσταση. Η πλειονότητα των ιδιοτήτων του πολιτισμικού κεφαλαίου απορρέουν από το γεγονός ότι στη θεμελιώδη του κατάσταση είναι ενσωματωμένο με το σώμα και υποθέτει την ενσωμάτωση. Η συσσώρευση του πολιτισμικού κεφαλαίου απαιτεί μια ενσωμάτωση, η οποία προϋποθέτει μια μακροχρόνια εργασία εγχάραξης. Όπως αναφέρει ο Bourdieu, το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ένα «έχειν» που έγινε «είναι», ιδιοκτησία που έγινε σώμα. (Bourdieu 1999δ, σ. 78). Από την άλλη, το αντικειμενοποιημένο σε υλικά στηρίγματα πολιτισμικό κεφάλαιο μεταδίδεται μόνο κατά το υλικό του μέρος. Η μετάδοση

ωστόσο της νομικής ιδιότητας της κατοχής πολιτισμικών αγαθών, όπως πινάκων ζωγραφικής, δεν σημαίνει απαραίτητα και τη μετάδοση των εργαλείων για την πολιτισμική ιδιοποίηση τους. Έτσι, τα πολιτισμικά αγαθά μπορεί να αποτελούν αντικείμενο υλικής ιδιοποίησης που προϋποθέτει την κατοχή οικονομικού κεφαλαίου και συμβολικής ιδιοποίησης που προϋποθέτει πολιτισμικό κεφάλαιο στην ενσωματωμένη του μορφή (Bourdieu 1999δ, σ. 81). Τέλος, το πολιτισμικό κεφάλαιο στη θεσμοποιημένη του μορφή είναι η αντικειμενοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρει το άτομο υπό τη μορφή τίτλων, συντελώντας έτσι στην ουδετεροποίηση του κοινωνικού πλεονεκτήματος που απορρέει από την πρωϊμη οικογενειακή συσσώρευση πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu 1999δ, σ. 82).

Η σημασία της έννοιας του πολιτισμικού κεφαλαίου σε αυτήν την εργασία είναι διπλή. Αφενός, με αφετηρία αυτήν την έννοια πραγματοποιείται η κοινωνική ένταξη των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα PIRLS για τη διερεύνηση της σχέσης της αναγνωστικής τους ικανότητας και της κοινωνικής τους προέλευσης. Η θεωρητική επεξεργασία και τα κριτήρια για την κοινωνική ένταξη των μαθητών διαμορφώθηκαν σε μια μακρά περίοδο από την Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε αναλυτικά στο Κεφάλαιο 3 της εργασίας.

Σε σχέση με τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που αποτελεί το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελεί τον έναν από τους δύο πυλώνες συγκρότησης του habitus τους. Ο άλλος πυλώνας είναι η έννοια του πεδίου μέσα στο οποίο τα υποκείμενα δρουν. Με βάση αυτές τις έννοιες συγκροτείται η θεωρία της πρακτικής του Bourdieu. Ως προς το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι προϊόντα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που παράγει «επιτυχημένους» και «αποτυχημένους», ενσωματώνοντας έτσι πρωϊμα και νομιμοποιώντας την αντίληψη ότι κάποιοι μαθητές «πρέπει» να αποτύχουν. Όπως επισημαίνει και η Ανθογαλίδου, η προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαίδευσης, η απόκτηση δηλαδή πολιτισμικού κεφαλαίου και στη θεσμοποιημένη του μορφή με τους όρους του Bourdieu, και το γεγονός ότι βρίσκονται πλέον σε θέση διανεμητή της επίσημης κουλτούρας και των διαπιστευρίων της, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας (Ανθογαλίδου 1990, σ. 61-62). Οι πρακτικές των υποκειμένων ωστόσο δεν αποτελούν αποτέλεσμα των αρχικών τους προδιαθέσεων μόνο, αλλά, κυρίως, των αντικειμενικών προσδιορισμών του πεδίου στο οποίο δρουν.

Οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του πεδίου αποτελούν εν πολλοίς και την αρχή της κατασκευής των προδιαθέσεων των υποκειμένων, κάτι που, όπως θα δούμε, έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των εκπαιδευτικών.

Ο Bourdieu θεωρεί ότι τα άτομα τοποθετούνται στον κοινωνικό χώρο με βάση τα διάφορα είδη κεφαλαίων που φέρουν (το πολιτισμικό κεφάλαιο που αναλύθηκε εδώ, καθώς και το οικονομικό και το κοινωνικό κεφάλαιο). Ο κοινωνικός χώρος αποτελείται από διάφορα πεδία, όπως το εκπαιδευτικό, το οικονομικό, ή το πολιτικό που έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, αλλά και κάποιες καθολικές ιδιότητες (βλ. Bourdieu 1991, σ. 3-5; 1992, σ. 81-84, βλ. και Νούτσος 1995, σ. 49-53). Μία από τις καθολικές ιδιότητες των πεδίων είναι ότι η δομή του κάθε πεδίου είναι μια σχέση δύναμης ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται (Bourdieu 1991, σ. 5). Πολύ σημαντικό σε σχέση με τους σκοπούς αυτής της εργασίας είναι ακριβώς ότι ο Bourdieu αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό χώρο ως πεδίο δυνάμεων, ως σύνολο αντικειμενικών σχέσεων δύναμης που επιβάλλονται σε όσους εισέρχονται στο πεδίο (1999ε, σ. 334-335). Οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται σε ένα πεδίο, το σχολικό, το οποίο έχει συνεισφέρει στην κατασκευή και των αρχικών τους προδιαθέσεων, και αντιμετωπίζουν τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του πεδίου αυτού, τους οποίους υποστηρίζεται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ότι ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό.

2.4 ΟΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ HABITUS ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.

Η διατριβή αυτή έχει τοποθετηθεί στην ευρύτερη προβληματική για το ρόλο της εκπαίδευσης ως μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση είναι ένα πεδίο με τους όρους του Bourdieu, με το δικό της θεσμικό πλαίσιο, διοίκηση και φορείς δράσης. Το κάθε πεδίο ωστόσο είναι ημιαυτόνομο και τοποθετείται σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο με το οποίο βρίσκεται σε σχέση μικρότερης ή μεγαλύτερης εξάρτησης. Το σχολικό πεδίο είναι ένας από τους θεσμούς με ισχυρή εξάρτηση από το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, όπως υποδηλώνουν σαφώς οι θεωρητικές επιλογές αυτής της εργασίας. Το σχολείο επιτελεί το ρόλο του ως μηχανισμού αναπαραγωγής όσο το δυνατόν πιο ουδέτερα, ασκώντας συμβολική βία, βία δηλαδή που εγγυάται την υποταγή χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτή ως τέτοια (ως υποταγή δηλαδή), καθώς στηρίζεται σε πεποιθήσεις που έχουν κοινωνικά ενσωματωθεί. Η θεωρία της συμβολικής βίας

θεμελιώνεται στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης που είναι απαραίτητη για τη συγκρότηση υποκειμένων με τα «κατάλληλα» αντιληπτικά σχήματα, με τις κατάλληλες δηλαδή έξεις που καθιστούν δυνατή την κατανόηση των επιταγών που εγγράφονται σε μια δεδομένη κατάσταση (Bourdieu 2000, σ. 174).

Αυτά τα αντιληπτικά σχήματα με τα οποία είναι εφοδιασμένα τα υποκείμενα συγκροτούν το habitus τους, το οποίο ορίζεται από τον Bourdieu ως «σύστημα διαρκών και μεταθέσιμων προδιαθέσεων, δομημένες δομές προδιαθετημένες να λειτουργούν ως δομούσες δομές, ως αρχές που δημιουργούν και οργανώνουν πρακτικές και αναπαραστάσεις, οι οποίες μπορούν αντικειμενικά να προσαρμοστούν χωρίς να προϋποτίθεται μια συνειδητή στόχευση των σκοπών ή ένας ακριβής έλεγχος των απαραίτητων χειρισμών για να επιτευχθούν. Οι προδιαθέσεις, αντικειμενικά "ρυθμισμένες" και "κανονικές", χωρίς κατά κανένα τρόπο να είναι προϊόν υπακοής σε κανόνες, μπορεί να είναι συλλογικά ενορχηστρωμένες χωρίς να είναι το προϊόν δράσης ενός ενορχηστρωτή» (Bourdieu 1990, σ. 53, βλ. και 2002, σ. 72). Ο Bourdieu θεωρεί το habitus ως «προϊόν της ιστορίας, που παράγει ατομικές και συλλογικές πρακτικές -περισσότερη ιστορία- σε συμφωνία με τα σχήματα αντίληψης που έχουν γενικευτεί από την ιστορία. Οι προδιαθέσεις εξασφαλίζουν την ενεργητική παρουσία των παρελθουσών εμπειριών, οι οποίες, εγχαραγμένες σε κάθε άτομο με τη μορφή σχημάτων αντίληψης, σκέψης και δράσης, εξασφαλίζουν την "ορθότητα" και τη σταθερότητα των πρακτικών τους περισσότερο από οποιοδήποτε ρητό κανόνα» (Bourdieu 1990, σ. 54).

Με την έννοια του habitus ο Bourdieu επιχειρεί να υπερβεί τις παραδοσιακές διχοτομήσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, όπως δομή–υποκείμενο, μηχανισμός–βολονταρισμός και να περάσει από τις αντικειμενικές δομές στον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται οι δομές μέσα από τις πρακτικές των υποκειμένων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, η θεωρία του είναι η διαλεκτική της εσωτερίκευσης του εξωτερικού και της εξωτερίκευσης του εσωτερικού (Bourdieu 2002, σ. 72). Όπως επισημαίνεται, η έννοια του habitus πρέπει να διαβάζεται πάντα σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πεδίου (βλ. Brubaker 1993, σ. 217), κάτι στο οποίο δίνεται έμφαση σε αυτήν την εργασία, όπου υποστηρίζεται ότι η θεωρία της πρακτικής είναι κατεξοχήν ισχυρή στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η δυνατότητα του σχολείου να επιτελεί το ρόλο του ως μηχανισμού αναπαραγωγής χωρίς να γίνεται αντιληπτός ως τέτοιος και να εγχαράσσει στα

υποκείμενα, εν προκειμένω στους εκπαιδευτικούς, τις προδιαθέσεις που θα εξασφαλίσουν ότι θα συνεχίσει να λειτουργεί με το ίδιο τρόπο, εξαρτάται, όπως είδαμε, από τον τυπικά ουδέτερο χαρακτήρα του. Ο κοινωνικά ουδέτερος ρόλος του σχολείου διασφαλίζεται για παράδειγμα από θεσμικούς μηχανισμούς που «εγγυώνται» αυτή την ουδετερότητα, όπως είναι οι εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στις οποίες, σύμφωνα με τις παραδοχές της φιλελεύθερης θεώρησης, όλοι πρέπει να έχουν δικαίωμα πρόσβασης και, ανάλογα με την «αξία» και τις «ικανότητες» τους, επιτυγχάνουν ή όχι (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 34-39). Το άτομο που είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του, χαρακτηριστικό στοιχείο της νεωτερικότητας σύμφωνα με τον Bauman (2001, σ. 144) και η αξιοκρατία αποτέλεσαν βασικά στοιχεία της φιλελεύθερης θεώρησης της εκπαίδευσης, κυρίαρχης ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα. Έτσι, και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η συζήτηση για την ισότητα ευκαιριών ως προς την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συχνά περιορίζεται στο αδιάβλητο των εξετάσεων ή στο ότι οι μαθητές έχουν ενιαία ύλη και εξετάζονται στα ίδια θέματα (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2003, σ. 37).

Έτσι αναπτύχθηκε και η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, η μετατροπή κοινωνικών διαφορών σε φυσικές διαφορές (Bourdieu 1999, σ. 171), με ισχυρές ρίζες πιθανώς και σήμερα. Παράλληλα, ήδη από τη δεκαετία του 1950, αντιμέτωπη με την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος έρχεται η ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που τονίζει το ρόλο του κοινωνικού παράγοντα και όχι της ευφυΐας στη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Ο λόγος αυτός αναπτύσσεται πενήντα χρόνια πλέον και είναι μάλλον υπερβολικό να θεωρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί τον αγνοούν, ότι τόσο ως προς την επιστημονική του ουσία, αλλά ως προς τα αποτελέσματα: οι μαθητές χαμηλής κοινωνικής προέλευσης αποτυγχάνουν. Υπάρχει πλέον ένα *κοινωνικό απόθεμα* γνώσης, όπως λένε χαρακτηριστικά οι Berger και Luckmann, η συμμετοχή στο οποίο επιτρέπει την «τοποθέτηση» των ατόμων μέσα στην κοινωνία και το «χειρισμό» τους με τον ενδεδειγμένο τρόπο (Berger, Luckmann 2003, σ. 86-87). Η θεωρητική προσέγγιση βέβαια που ακολουθείται εδώ για τη συγκρότηση αυτού του *αποθέματος γνώσης* είναι πολύ διαφορετική από αυτή των Berger και Luckmann. Οι έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο που αναλύθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο (βλ. και **Παράρτημα 1**) δείχνουν ακριβώς αυτό, ίσως με μια υπερβολή κάποιες φορές, χωρίς πάντως να αμφισβητείται ότι πρόκειται για ένα ζήτημα υπαρκτό και πολύ σημαντικό. Οι εκπαιδευτικοί είναι βέβαια ενήμεροι αυτού του λόγου όχι μόνο από τις

προαναφερόμενες έρευνες αλλά και από τις ποικίλες πηγές ενημέρωσης σήμερα, όπως εκπαιδευτικά περιοδικά ή ιστοσελίδες με ανάλογο περιεχόμενο. Οι έρευνες άλλωστε των Παπαναούμ (2003, σ. 117), Ξωχέλλη (2000, σ. 57) και Φρειδερίκου, Φολερού (1991, σ. 251-253) δείχνουν την έμφαση που οι Έλληνες δάσκαλοι δίνουν στα κοινωνικά αίτια, ως παράγοντες που ερμηνεύουν την άνιση σχολική επίδοση.

Ενδεικτικά μόνο, πέρα από τις έρευνες που έχουν αναφερθεί σε αυτή την εργασία, ο γράφων επιχείρησε να δει και κάποια άρθρα των τελευταίων ετών σχετικά με τη άνιση σχολική επίδοση των μαθητών βάσει της κοινωνικής τους προέλευσης σε δύο εφημερίδες ευρείας αναγνωσιμότητας είτε μέσω της έντυπης είτε μέσω της ηλεκτρονικής μορφής τους, την Ελευθεροτυπία και τα Νέα (βλ. στη βιβλιογραφία στο τέλος της εργασίας τους τίτλους και τη χρονολογία των άρθρων).

Κοινό χαρακτηριστικό 20 περίπου τέτοιων άρθρων είναι ο απλουστευτικός και απόλυτος τρόπος παρουσίασης του ζητήματος αυτού. Σχεδόν παντού γίνεται λόγος για τεράστιες και συνεχώς αυξανόμενες κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες στη σχολική επίδοση των μαθητών και στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται βέβαια για άρθρα σε εφημερίδες, σε περιορισμένο χώρο και προφανώς χωρίς αξιώσεις επιστημονικής ανάλυσης. Εδώ ωστόσο δεν αναλύεται η επιστημονική εγκυρότητα των άρθρων, χαρακτηριστικό των οποίων είναι αναπόφευκτα ο αποσπασματικός και απλουστευτικός χαρακτήρας τους, αλλά το πιθανό αποτέλεσμα τους στη συγκρότηση προδιαθέσεων: οι ανισότητες συνεχώς αυξάνονται και τίποτα δεν μπορεί να τις σταματήσει. Άλλωστε, τίποτα δεν αναφέρεται για φορείς δράσης που θα μπορούσαν να τις αμβλύνουν έστω και ελάχιστα, τίποτα δεν βρίσκεται μέσα στις δυνατότητες του υποκειμένου.

Πολύ χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από ένα άρθρο των Νέων, στο οποίο γίνεται λόγος και για τους φορείς δράσης, τους εκπαιδευτικούς εν προκειμένω. Έτσι, «δεν αμφισβητούμε βεβαίως σε καμία περίπτωση ότι η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες...οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ολοκληρωτικά αθώοι ούτε μοναδικοί ένοχοι...». Η τελευταία όμως παράγραφος του άρθρου είναι καταλυτική, «να το πούμε ξεκάθαρα: ακόμα και αν οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί, οι πιο καταρτισμένοι επιστημονικά και παιδαγωγικά, μεταφέρονταν για διδασκαλία αποκλειστικά στα σχολεία των υψηλών αποτυχιών...ελάχιστα πράγματα θα μπορούσαν να αλλάξουν στον τομέα της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας» (ΝΕΑ, 30-08-1999). Έτσι, και αν ακόμα κάποιος εκπαιδευτικός είχε την

«ψευδαίσθηση» ότι μπορεί να πετύχει κάτι, έστω και για λίγους μαθητές, έστω και μέσα σε αντίξοες κοινωνικές συνθήκες, αυτή διαλύεται αμέσως.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας δείχνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα των μαθητών συχνά διαμορφώνεται με βάση και κοινωνικά κριτήρια. Ο πιο απλός τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών εκφράζεται μέσα από τη γνώση τους για τους γονείς των τελευταίων: γονείς «αγράμματοι» και «αδιάφοροι», των οποίων τα παιδιά «μοιραία» αποτυγχάνουν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κάθε λόγο να το πιστεύουν αυτό, αφού αυτοί οι μαθητές συχνά αποτυγχάνουν πράγματι, χωρίς όμως να γίνεται σαφές με ποιες διαδικασίες συμβαίνει αυτό, όπως επισημαίνει ο Μαυρογιώργος (1997, σ. 32). Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα υποκείμενα δεν αναγνωρίζουν τις επιδράσεις που ασκούνται στις πρακτικές τους από το habitus τους, γιατί είναι βαθιά ριζωμένες μέσα τους. Συνιστούν το μη συνειδητό κομμάτι του εαυτού τους, δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη τους και αγνοούν τις νομιμοποιημένες «απαιτήσεις» των προδιαθέσεων τους (Bourdieu 1990, σ. 56). Το ερώτημα που αναδύεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί σήμερα έχουν ενσωματώσει έναν κοινωνικό ντετερμινισμό που αντικαθιστά ή συμπληρώνει ή ακόμα και ενισχύει τον παραδοσιακό ντετερμινισμό της ευφϋιας.

Πολύ σημαντική για τη μελέτη των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών είναι η επισήμανση του Bourdieu ότι οι πρακτικές των υποκειμένων δεν μπορούν να προβλεφθούν ούτε από τις παρελθούσες συνθήκες-δομές που παράγουν τις πρωτογενείς προδιαθέσεις τους, ούτε από τις συνθήκες-δομές μέσα στις οποίες τις εφαρμόζουν, αλλά μόνο μέσα από την επιστημονική εργασία συσχέτισης αυτών των δύο καταστάσεων του κοινωνικού κόσμου (Bourdieu 1990, σ. 56; 2002, σ. 78). Ωστόσο, ο Bourdieu αναφέρει ότι στην πραγματικότητα οι ενσωματωμένες δομές του υποκειμένου υπό τη μορφή έξεων και οι αντικειμενικές δομές του πεδίου πολύ συχνά συγκλίνουν και για αυτό το λόγο το υποκείμενο τείνει να αντικρίζει τον κόσμο ως δεδομένο. Αυτή η συμφωνία των σχημάτων αντίληψης που ενεργοποιεί το υποκείμενο από τη μία πλευρά και των αντικειμενικών δομών από την άλλη, προκύπτει ακριβώς από το ότι τα σχήματα αντίληψης που ενεργοποιούνται στον κόσμο είναι προϊόν του ίδιου κόσμου (Bourdieu 2000α, σ. 136, 147). Ουσιαστικά δηλαδή, οι δομές του κοινωνικού πεδίου διαμορφώνουν τα υποκείμενα, εγχαράσσοντας τις γνωστικές δομές που ενεργοποιούν προκειμένου να κατασκευάσουν τον κοινωνικό κόσμο (Bourdieu 2000α, σ. 136, 183). Σε πολλές

περιπτώσεις μάλιστα, είναι τόσο ισχυρή αυτή η σύμπτωση αντικειμενικών δομών και ενσωματωμένων έξεων μέσω των οποίων προσλαμβάνονται οι «απαιτήσεις» των κοινωνικών δομών, που είναι μάταιο να επιχειρήσουμε να ερμηνεύσουμε αν μια συγκεκριμένη πρακτική ενός υποκειμένου είναι απόρροια του ενός ή του άλλου (Bourdieu 2000α, σ. 155).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του πεδίου, του σχολικού δηλαδή, έχουν συμμετάσχει στη συγκρότηση και των αρχικών τους προδιαθέσεων. Οι εκπαιδευτικοί είναι και οι ίδιοι προϊόντα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που παράγει «επιτυχημένους» και «αποτυχημένους», ενώ επιστρέφουν σε αυτό ως επαγγελματίες. Τα πρωταρχικά σχήματα αντίληψης και δράσης τους συγκροτήθηκαν μέσα στους ίδιους δομικούς προσδιορισμούς που καλλιεργούν την πίστη ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να επιτύχουν σχολικά για κάποιους λόγους, βιολογικούς ή/και κοινωνικούς. Παράλληλα, η «πραγματική» αποτυχία πολλών μη προνομιούχων μαθητών και ίσως η κάποια μεγαλοποίηση της στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς, όπως μπορεί να δει ο αναγνώστης στο **Παράρτημα 1,** στην πραγματικότητα δεν είναι τόσες πολλές οι έρευνες που δείχνουν το πραγματικό μέγεθος της ανισότητας, «επιβεβαιώνει» και σκιαγραφεί το πλαίσιο της «αποτυχίας». Οι μειωμένες πιθανότητες επιτυχίας αυτών των μαθητών είναι πλέον γνωστές και, λιγότερο ή περισσότερο αποδεδειγμένες, ίσως όμως απλουστευτικά κατανοητές.

Το γεγονός ότι αρκετοί δάσκαλοι κατάγονται και οι ίδιοι από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δεν σημαίνει, όπως επισημαίνει η Ανθογαλίδου, ότι τους καθιστά αυτόματα αλληλέγγυους με μαθητές παρόμοιας κοινωνικής προέλευσης. Αντίθετα, η προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαίδευσης αλλά και το γεγονός ότι βρίσκονται πλέον σε μια θέση διαχειριστή και διανεμητή της επίσημης κουλτούρας και των διαπιστευτηρίων της, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας (Ανθογαλίδου 1990, σ. 61-62). Αυτό ακριβώς δείχνει το πώς οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του πεδίου δύνανται να εγχαράσσουν στα υποκείμενα σχήματα αντίληψης και δράσης, καθώς ακόμα και όσοι εκπαιδευτικοί υπερέβησαν οι ίδιοι τους αναπαραγωγικούς μηχανισμούς της επίσημης εκπαίδευσης, δεν αναγνωρίζουν την ίδια δυνατότητα σε κάποιους μαθητές τους. Ο ίδιος ο Bourdieu αναλύοντας τη δική του περίπτωση, αναφέρει ότι η προσωπική του ανέλιξη από την κατώτερη τάξη στον ακαδημαϊκό χώρο δημιούργησε ένα cleft habitus (έννοια που αναλύεται στη συνέχεια), μια συνέπεια του οποίου είναι ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης ή ακόμα και υπεροψίας ενός μαθητή που βλέπει τον εαυτό

του ως προϊόν ενός θαύματος που δημιούργησε ο ίδιος, ικανός να επιτύχει τα πάντα (Bourdieu 2004, σ. 111).

Το ερώτημα που αναδύεται από τα παραπάνω είναι κατά πόσο διαμορφώνεται στους εκπαιδευτικούς ένα είδος *πρακτικής αίσθησης* (βλ. Bourdieu 2000α, σ. 138, 139) για τις πιθανότητες κάποιων μαθητών να επιτύχουν σχολικά, κατά πόσο προσαρμόζουν τις υποκειμενικές τους προσδοκίες και διαμορφώνουν ανάλογα τις πρακτικές τους με βάση τις «αντικειμενικές» πιθανότητες των μη προνομιούχων μαθητών να έχουν μια επιτυχή σχολική σταδιοδρομία, πάντα με όρους επίδοσης. Αυτά τα μη συνειδητά σχήματα αντίληψης, εκτίμησης και δράσης των υποκειμένων, των εκπαιδευτικών εν προκειμένω, διαμορφώνουν σύμφωνα με τον Bourdieu μια *πρακτική αίσθηση* που τα καθοδηγεί σε πρακτικές που οφείλονται στην αναγνώριση των ερεθισμάτων στα οποία είναι προδιατεθειμένα να αντιδρούν. Χωρίς να είναι προϊόν συνειδητών, λογικών υπολογισμών, τα υποκείμενα παράγουν «κατάλληλες» και συνεχώς ανανεωμένες πρακτικές, αλλά μέσα στα όρια των δομικών περιορισμών των οποίων είναι προϊόν. Αυτή η πρακτική αίσθηση είναι που οδηγεί τα υποκείμενα να ενεργούν όπως «θα έπρεπε» (Bourdieu 2000α, σ. 138, 139).

Έτσι, τα υποκείμενα προσαρμόζουν τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις τους βάσει των «αντικειμενικών» πιθανοτήτων που έχουν να τις πετύχουν, αποδέχονται τα «όρια» τους και κατευθύνουν τις πρακτικές τους σε πιο «ρεαλιστικούς» στόχους (Bourdieu 2002, σ. 76-77; 2000α, σ. 216-217). Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bourdieu, τα υποκείμενα αποκτούν μια πρακτική γνώση για το τί εξαρτάται και τί δεν εξαρτάται από αυτά, τί είναι λογικό να πράξουν και τί όχι, σε τί μπορούν να ελπίζουν (Bourdieu 2000α, σ. 130). Οι προδιαθέσεις που κινητοποιούν την πρακτική γνώση των υποκειμένων μένουν απαρατήρητες λόγω του «αυτονόητου» της αναγκαιότητας της πράξης τους (Bourdieu 2000α, σ. 139). Η «νομοτέλεια του πιθανού», όπως χαρακτηριστικά λέει ο Bourdieu, είναι ένας από τους πιο ισχυρούς παράγοντες κοινωνικής συντήρησης (Bourdieu 2000α, σ. 231).

Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι ακριβώς να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει μια τέτοια πρακτική γνώση για τις πιθανότητες κάποιων μαθητών να επιτύχουν σχολικά, με αποτέλεσμα να κατευθύνουν και τις πρακτικές τους σε πιο ρεαλιστικούς στόχους, για παράδειγμα στην επίτευξη μιας επίδοσης που απλά θα τους προβιβάζει στις επόμενες σχολικές τάξεις, χωρίς περαιτέρω αξιώσεις. Η βιβλιογραφία σχετικά με τη μείωση των απαιτήσεων από τους μη προνομιούχους μαθητές πιθανώς υποδεικνύει κάτι τέτοιο, χωρίς όμως πάντα τη

θεωρητική υποστήριξη των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται. Όπως επισημαίνει και ο Apple, οι πράξεις των εκπαιδευτικών δεν εξυπηρετούν σκόπιμα την αναπαραγωγή του «συστήματος», αλλά οι σχέσεις ανισότητας και εκμετάλλευσης υπάρχουν και αναπαράγονται χωρίς να γίνονται αντιληπτές από τους ανθρώπους που τις ζουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν καλές προθέσεις να βοηθήσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα, ωστόσο και οι ίδιοι συμμετέχουν σε ένα σύστημα που παράγει επιτυχημένους και αποτυχημένους (Apple 1993, σ. 30-31).

Ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε παραπάνω, ένα σημαντικό ζήτημα είναι ο ρόλος του κοινωνικού υποκειμένου και τα περιθώρια δράσης του. Οι ενσωματωμένες προδιαθέσεις δηλαδή του υποκειμένου συμβαδίζουν τόσο απόλυτα με τις αντικειμενικές δομές ή, ακόμα περισσότερο, απορρέουν από αυτές όντας προϊόν τους; Ή υπάρχει κάποιο «κενό» ανάμεσα στις ενσωματωμένες προδιαθέσεις και τις αντικειμενικές δομές του κάθε πεδίου που αφήνει στο υποκείμενο περιθώρια δράσης πέραν από τους δομικούς προσδιορισμούς;

Σύμφωνα με τον Bourdieu, το habitus αποτελεί τη βάση για μια άρρητη και αυτόματη συμφωνία σε τρόπους κρίσης και δράσης ανάμεσα σε υποκείμενα που υπόκεινται σε παρόμοιες συνθήκες, μια αμοιβαία «πρακτική» κατανόηση όπως λέει χαρακτηριστικά, όπου το κάθε υποκείμενο νομιμοποιεί τις πρακτικές των άλλων (Bourdieu 2000α, σ. 145). Έτσι, τα υποκείμενα που καταλαμβάνουν παρόμοιες θέσεις, όντας υποκείμενα σε παρόμοιες συνθήκες και εξαρτήσεις, έχουν κάθε πιθανότητα να έχουν παρόμοιου τύπου διαθέσεις και συμφέροντα και έτσι να παράγουν παρόμοιες πρακτικές. Όλες οι πρακτικές του υποκειμένου εναρμονίζονται αντικειμενικά μεταξύ τους, αλλά και με τις πρακτικές των μελών της ίδιας ομάδας πέρα από κάθε συνειδητό συντονισμό (Bourdieu 2003α, σ. 218). Ο Bourdieu αναφέρει χαρακτηριστικά ότι οι πρακτικές των υποκειμένων που βρίσκονται στην ίδια ομάδα ή τάξη, αν και είναι αδύνατο έστω και δύο να έχουν τις ίδιες εμπειρίες με την ίδια σειρά, είναι περισσότερο εναρμονισμένες από ότι νομίζουν ή θα ήθελαν να είναι (Bourdieu 1990, σ. 59, 60), φέρνοντας ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τις αναπαραγωγικές πρακτικές των προνομιούχων οικογενειών μέσω της εκπαίδευσης (Bourdieu 2000α, σ. 145). Έτσι, είναι δυνατή η διαμόρφωση ενός συλλογικού habitus σε υποκείμενα που υπόκεινται στους ίδιους δομικούς προσδιορισμούς, πέρα από κάθε συνειδητό συντονισμό (2000α, σ. 156-157).

Σαφώς, μέσα στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε παραπάνω και μέσα από κοινές εμπειρίες, είναι δυνατή η διαμόρφωση κοινών αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς, όπως πιθανώς οι αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μη προνομιούχων μαθητών να επιτύχουν σχολικά. Σε ένα μέρος της βιβλιογραφίας υποστηρίζεται επίσης ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολύ λιγότερο της ατομικής βιογραφίας τους από ότι της εμπειρίας στο χώρο εργασίας και επισημαίνεται ο συλλογικός χαρακτήρας του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την αντίληψη του ρόλου τους (Rosenholtz και Zeichner στο: Παπαναούμ 2003, σ. 103, βλ. και Ανθογαλίδου 1991, σ. 85, 94; Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 142). Η έρευνα των Γκότοβου και Μαυρογιώργου έδειξε ότι η υποδοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο ευνοεί τη στρατηγική της *συμμόρφωσης* που εξασφαλίζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις προϋποθέσεις αναπαραγωγής και συντήρησης του (Γκότοβος, Μαυρογιώργος 1996, σ. 105-115). Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η Mickelson, οι νέοι δάσκαλοι γρήγορα μαθαίνουν για την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και «ενημερώνονται» από τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση για το ποιες είναι οι «κατάλληλες» πρακτικές για το συγκεκριμένο σχολείο (Mickelson 1987, σ. 83). Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος αναφέρουν επίσης διεθνείς έρευνες που δείχνουν ότι οι συνθήκες επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών καταλήγουν στο συμβιβασμό και στην αποδοχή παραδοσιακών και συντηρητικών αντιλήψεων και αρχών, χωρίς όμως να υπάρχει συμφωνία ως προς την ερμηνεία του φαινομένου αυτού (Γκότοβος, Μαυρογιώργος 1996, σ. 106).

Μέσα στο εννοιολογικό σύστημα του Bourdieu είναι δυνατή η ερμηνεία της συγκρότησης κοινών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, ακόμα και ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, καθώς στην περίπτωση των συγκεκριμένων υποκειμένων υπάρχει μια ιδιαιτερότητα: οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του πεδίου, του σχολικού δηλαδή, τους οποίους ενσωματώνουν εν πολλοίς οι εκπαιδευτικοί, έχουν συμμετάσχει εν μέρει στη συγκρότηση και των αρχικών τους προδιαθέσεων. Η «συνέχεια» δηλαδή ανάμεσα στις ενσωματωμένες προδιαθέσεις και τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου είναι ούτως ή άλλως πολύ ισχυρή στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, καθώς υπόκεινται όλοι σε μια μακροχρόνια διαδικασία πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης στον ίδιο χώρο, το σχολείο, ευνοώντας τη συγκρότηση συλλογικών προδιαθέσεων. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν ένα ομοιογενές σώμα και με αυτή την παρατήρηση τίθεται το ζήτημα της δράσης του υποκειμένου.

2.5. ΤΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ ΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΑΝΤΙ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΩΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΩΝ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ.

Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα περιθώρια δράσης του υποκειμένου μέσα στο ερμηνευτικό σχήμα του Bourdieu και η κριτική που ασκείται στο έργο του, με στόχο να αναδειχθούν οι πιθανές δυνατότητες και περιορισμοί στη δράση των εκπαιδευτικών. Οι θεωρητικές επιλογές αυτής της εργασίας καθιστούν σαφή την έμφαση που δίνεται στους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου, ως πολύ σημαντικών στη συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των υποκειμένων. Όπως επισημαίνεται, η γλώσσα του Bourdieu δεν είναι η ίδια σε όλα τα έργα του και τα περιθώρια δράσης του υποκειμένου διαφοροποιούνται κάπως, αυξάνονται δηλαδή ή μειώνονται, κυρίως σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του πεδίου που δρα (βλ. Brubaker 1993, σ. 218; Fuchs 2003, σ. 394; Reay 2004, σ. 437; Μυλωνάς 1995, σ. 79). Το πεδίο της εκπαίδευσης που αφορά αυτή τη διατριβή εμφανίζεται στο έργο του Bourdieu ως ένα από τα πλέον ισχυρά αναπαραγωγικά πεδία.

Με λίγες εξαιρέσεις ερευνητών που επιχειρηματολογούν ότι η προσέγγιση του Bourdieu δεν είναι αναπαραγωγική (βλ. ενδ. Παναγιωτόπουλος 1989; 1990), οι περισσότερες κριτικές στο έργο του αφορούν ακριβώς τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα της θεωρίας του και τα ελάχιστα περιθώρια δράσης που αφήνει στο υποκείμενο. Ο Garnham (1993, σ. 178-187) τονίζει ότι αφού οι πρακτικές των υποκειμένων ρυθμίζονται κυρίως υποσυνείδητα ή ημι-αυτόματα και είναι απόρροια της ενσωμάτωσης των δομών του κοινωνικού κόσμου, τότε δεν υπάρχει χώρος για αντίσταση των υποκειμένων, εναλλακτικών ερμηνειών και τρόπων θέασης του κόσμου που θα μπορούσαν να επιφέρουν σημαντικές κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Alexander, η θεωρία της πρακτικής του Bourdieu δεν είναι τίποτα άλλο από μια θεωρία του καθορισμού της πρακτικής (βλ. Fuchs 2003, σ. 390), ενώ και ο Μουζέλης τονίζει ότι η δήλωση του Bourdieu ότι η σχέση πεδίο → habitus → πρακτικές δεν είναι μηχανιστική δεν αρκεί, χωρίς την επεξεργασία εννοιολογικών εργαλείων που δείχνουν γιατί ακριβώς η σχέση δεν είναι μηχανιστική (Μουζέλης 2000, σ. 193, βλ. και Nash 1999, σ. 177).

Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι, αν και τα κοινωνικά υποκείμενα παράγουν και αναπαράγουν αδιάκοπα τις δομές, μπορούν και κάποιες στιγμές να τις μεταβάλλουν με τρόπο λιγότερο ή περισσότερο ριζοσπαστικό (Bourdieu 2000, σ. 159). Το πεδίο της εξουσίας είναι συγχρόνως και πεδίο πάλης ανάμεσα στους κατόχους

διαφορετικών μορφών κεφαλαίου, στο οποίο ανταγωνίζονται ομάδες και άτομα που προσπαθούν να αλλάξουν τις σχέσεις εξουσίας σε όφελος τους (Bourdieu 1998, σ. 264-265). Εδώ ωστόσο, ως μοναδικό κίνητρο δράσης των υποκειμένων εμφανίζεται να είναι η αύξηση του κεφαλαίου και της εξουσίας τους, έστω και μη συνειδητά, ενσωματώνοντας τους κανόνες του πεδίου που κάθε φορά εμπλέκονται. Στο πλαίσιο αυτό, το κίνητρο των εκπαιδευτικών για δράση ενισχυτική των μη προνομιούχων μαθητών φαίνεται μη επαρκές, ή τουλάχιστον δυσδιάκριτο. Όπως επισημαίνεται, ο Bourdieu δεν δείχνει πώς είναι δυνατό, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές θεωρητικές παραδοχές του habitus για την ενσωμάτωση από το υποκείμενο των αντικειμενικών δομών και της αναγκαιότητας του κοινωνικού κόσμου, να παραχθούν και κυρίως να γενικευθούν έργα και τύποι σκέψης που δεν αναπαράγουν τις ταξικές σχέσεις (βλ. Li Puma 1993, σ. 21-24). Σε ένα πεδίο κατεξοχήν αναπαραγωγικό της κοινωνικής δομής, όπως είναι αυτό της εκπαίδευσης, είναι σαφές ότι η δυνατότητα γενίκευσης αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών που θα αντιστρατεύονται τους κοινωνικούς προσδιορισμούς οπωσδήποτε δεν είναι εύκολη.

Είναι γεγονός ότι σε κάποια κείμενα του Bourdieu, ειδικά στα τελευταία έργα του, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε στιγμές μη σημφωνίας και έντασης ανάμεσα στις ενσωματωμένες έξεις των υποκειμένων και τις αντικειμενικές δομές. Στο βιβλίο του Bourdieu και των συνεργατών του *The Weight of the World* αναδεικνύονται αρκετές στιγμές αγωνιστικότητας και αντίστασης των υποκειμένων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα που προσπαθούν να αλλάξουν τη ζωή τους (βλ. Reay 2004, σ. 437). Ο Schinkel τονίζει την τομή ανάμεσα στο πρωϊμο, πιο θεωρητικό έργο του Bourdieu και στα ύστερα έργα του, όπου αναλαμβάνει το ρόλο ενός «δημόσιου διανοούμενου» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα την εξασθένηση των επιχειρημάτων και της δύναμης της ανάλυσης του[2]. Ο Schinkel μάλιστα παρατηρεί ότι ο Bourdieu μοιάζει να απογοητεύεται από την αναπαραγωγή που περιγράφει επί δεκαετίες, αλλά δεν μπορεί να την αλλάξει (βλ. Schinkel 2003).

Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία σε σχέση με τους σκοπούς αυτής της εργασίας είναι ότι η κριτική περί ντετερμινισμού οφείλεται κυρίως στο ότι οι

[2] Πράγματι, ο αναγνώστης μπορεί να δει σε έργα όπως τα *Acts of Resistance. Againts the Tyranny of the Market, Firing Back. Against the Tyranny of the Market 2*, αλλά ακόμα και στο *The Weight of the World*, έναν έντονο πολιτικό και αγωνιστικό χαρακτήρα. Η θεωρητική εκλέπτυνση ωστόσο των επιχειρημάτων του είναι πολύ περιορισμένη, αν και είναι σαφές ότι ο στόχος αυτών των κειμένων δεν είναι σε καμιά περίπτωση αυτός.

πρακτικές των υποκειμένων μπορεί μεν να εξαρτώνται από τη σχέση ενσωματωμένων προδιαθέσεων και αντικειμενικών δομών του κάθε πεδίου, άρα είναι και σε κάποιο βαθμό απροσδιόριστες, ωστόσο σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του Bourdieu, αυτά τα δύο τείνουν να συμπίπτουν. Όπως τονίζει ο Bourdieu, στο βασικό τους μέρος οι κατηγορίες αντίληψης του κοινωνικού κόσμου παράγονται από την ενσωμάτωση των αντικειμενικών δομών του κοινωνικού χώρου και έτσι τα υποκείμενα τείνουν να αντικρίζουν τον κόσμο ως έχει και να τον δέχονται ως αυτονόητο, παρά να εξεγερθούν εναντίον του και να αντιτάξουν διαφορετικές ή και ανταγωνιστικές δυνάμεις (Bourdieu 1999ε, σ. 342). Αυτό ακριβώς που διερευνάται σε αυτήν την εργασία είναι κατά πόσο τα υποκείμενα αυτής της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί, τείνουν να θεωρούν ως αυτονόητη τη σχολική αποτυχία κάποιων μαθητών, συνήθως των μη προνομιούχων, απόρροια της ενσωμάτωσης των αντικειμενικών προσδιορισμών του πεδίου.

Ο ίδιος ο Bourdieu αναγνωρίζει ότι ακριβώς η προσαρμογή του habitus στις απαιτήσεις της δομής, η σύμπτωση ενσωματωμένων έξεων και αντικειμενικών δομών, προκάλεσε τις περισσότερες κριτικές για ντετερμινισμό και συντηρητισμό (Bourdieu 2000α, σ. 159). Ο Jenkins ασκεί έντονη κριτική στον Bourdieu, τονίζοντας ότι στην έννοια του habitus δεν υπάρχει χώρος για συνειδητή δράση του υποκειμένου και ότι η θεωρία του έχει έντονα στοιχεία ντετερμινισμού και «εκλεπτυσμένου» λειτουργισμού, καθώς οι πρακτικές των υποκειμένων καθορίζονται από τις αντικειμενικές δομές του πεδίου και μόνο αλλαγές σε αυτές μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις πρακτικές τους, πέρα και έξω δηλαδή από τους φορείς δράσης (βλ. Jenkins 1992, σ. 77; 82-84).

Ο Bourdieu επισημαίνει ότι η σύμπτωση ενσωματωμένων έξεων και αντικειμενικών δομών είναι βέβαια πολύ συχνή, ωστόσο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως καθολικός κανόνας (Bourdieu 2000α, σ. 159). Είναι γεγονός ότι ο Bourdieu στο ύστερο έργο του προσπαθεί να επεξεργαστεί κάποιες έννοιες με στόχο να δείξει ότι κάποιες φορές η αντιστοιχία ανάμεσα στις ενσωματωμένες έξεις και τις αντικειμενικές δομές δεν είναι τέλεια και ότι αυτό το *κενό* μπορεί να προκαλέσει πρακτικές ασύμβατες με τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του κάθε πεδίου. Ακριβώς αυτός είναι ο στόχος όταν ο Bourdieu χρησιμοποιεί τις έννοιες *cleft habitus* (2004, σ. 111), *destabilized habitus* (2000α, σ. 160) ή όταν μιλά για *habitus divided against itself* (1999στ, σ. 511).

Έτσι, ο Bourdieu αναλύοντας τη δική του περίπτωση, επισημαίνει ότι η μεγάλη κοινωνική του άνοδος από την επαρχία της Γαλλίας στους ακαδημαϊκούς κύκλους είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία ενός cleft habitus. Αυτό το κενό ανάμεσα στις ενσωματωμένες έξεις του από την πρωτογενή κοινωνικοποίηση του και τις εντελώς διαφορετικές απαιτήσεις του πεδίου στο οποίο εισήλθε, είχε ως αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την υιοθέτηση πρακτικών ασύμβατων με τις απαιτήσεις του πεδίου (Bourdieu 2004, σ. 111). Γενικά, ο Bourdieu προσπαθεί να δείξει ότι σε κάποιες καταστάσεις, όπως στην περίπτωση της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, όπου μπορεί να παραχθεί ένα habitus «διηρημένου εναντίον του εαυτού του» (βλ. Bourdieu 1999στ, σ. 510-511), ή ακόμα όταν το πεδίο που εισέρχεται το υποκείμενο διέρχεται μια περίοδο κρίσης και οι «κανονικότητες» του δεν είναι τόσο ισχυρές, μπορεί να παραχθούν μη αναμενόμενες πρακτικές των υποκειμένων, αντίθετες δηλαδή με τις «απαιτήσεις» του πεδίου (Bourdieu 2000α, σ. 160-161). Επιπλέον, επισημαίνει ότι ο βαθμός που το υποκείμενο «εγκαταλείπεται» στους αυτοματισμούς της πρακτικής αίσθησης ποικίλει ανάλογα με τη θέση που κατέχει στο πεδίο. Ειδικά τα υποκείμενα που καταλαμβάνουν θέσεις που δεν συμβαδίζουν με τις ενσωματωμένες προδιαθέσεις τους, είναι πιο πιθανό να ενεργούν συνειδητά ώστε να αποκρύψουν αυτές τις έξεις τους, να διαχειριστούν ουσιαστικά το habitus τους (Bourdieu 2000α, σ. 163).

Φαίνεται ότι ο Bourdieu προσπαθεί, ίσως και λόγω της κριτικής για ντετερμινισμό, να χαλαρώσει κάπως της ένταση της έννοιας του habitus αφήνοντας περιθώρια για κάποιο έλεγχο του, έστω και μικρό, από το υποκείμενο, ώστε να μην παρουσιάζεται ως μη ικανό να ενεργεί συνειδητά, ως μη ικανό για παράδειγμα για αντίσταση και εναλλακτική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου. Ωστόσο, οι Throop και Merphy (2002, σ. 193) τονίζουν ότι η αναφορά του Bourdieu στη δυνατότητα των υποκειμένων να χειριστούν το habitus τους έρχεται σε ευθεία αντίθεση με το σύνολο της θεωρίας του, στην οποία τονίζεται ο μη-προθετικός χαρακτήρας του habitus. Ο Μουζέλης επίσης επισημαίνει ότι η ικανότητα συνειδητής δράσης του υποκειμένου δεν αναδύεται μόνο όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις ενσωματωμένες προδιαθέσεις και τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου, αλλά είναι συστατικό στοιχείο της καθημερινής ζωής. Οι πρακτικές των υποκειμένων δεν καθορίζονται μόνο από τη σχέση προδιαθέσεων-θέσεων, αλλά και από τις «πραγματικές» σχέσεις ανάμεσα στα υποκείμενα Όταν τα υποκείμενα ενεργούν, λαμβάνουν υπόψη και την «πραγματική» δράση των άλλων υποκειμένων, αλληλεπιδρούν δηλαδή (Μουζέλης, υπό έκδοση).

Συμπερασματικά, ο Bourdieu δίνει έμφαση στους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου στη συγκρότηση του habitus των υποκειμένων, ενώ προσπαθεί κάποιες φορές να αποσείσει το χαρακτήρα του «αναπόφευκτου» αναδεικνύοντας δυνατότητες διάστασης ανάμεσα στη δράση του υποκειμένου και τις απαιτήσεις του πεδίου. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιος καθολικός κανόνας και τα εννοιολογικά εργαλεία του Bourdieu πρέπει να χρησιμοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του πεδίου. Δεν μπορεί να γίνεται για παράδειγμα με τους ίδιους όρους η ανάλυση του εκπαιδευτικού και του επιχειρηματικού πεδίου, καθώς στο τελευταίο η χάραξη στρατηγικής δεν εγκαταλείπεται μάλλον τόσο σε αυτοματισμούς, όπως χρησιμοποιεί την έννοια δηλαδή ο Bourdieu. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται τόσο πρωτογενώς, όσο και δευτερογενώς, με την πίστη ότι κάποιοι μαθητές, για διαφορετικούς λόγους κάθε εποχή, είναι καταδικασμένοι να αποτύχουν, είναι πιθανό και οι πρακτικές τους να συμβάλουν, μη ηθελημένα, σε αυτό.

Σε αυτήν την εργασία δεν υιοθετείται ο υπερκαθορισμός των δομών που συνθλίβουν το υποκείμενο και το καταδικάζουν σε έναν εντελώς παθητικό ρόλο. Υιοθετείται ωστόσο η μεγάλη σημασία των δομών στη συγκρότηση των σχημάτων αντίληψης και δράσης των υποκειμένων αυτής της έρευνας, των εκπαιδευτικών δηλαδή, ειδικά για τα συγκεκριμένα ζητήματα που διαπραγματεύονται εδώ. Στόχος της εργασίας δεν είναι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι, όπως τονίζει ο Apple, δεν πρέπει να θεωρηθούν αποτυχημένοι, αδιάφοροι ή ανεκπαίδευτοι, καθώς αποτελούν και οι ίδιοι προϊόν της κοινωνικής δομής (Apple 1986, σ. 124-125). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι ειδικά στο πεδίο της εκπαίδευσης, η θεωρία της πρακτικής προσφέρει σημαντικά εννοιολογικά εργαλεία, καθώς η *συνέχεια* ανάμεσα στις προδιαθέσεις και τις θέσεις είναι a priori πολύ ισχυρή. Στην περίπτωση δηλαδή των εκπαιδευτικών, η πιθανότητα να αποτελούν οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του πεδίου την αρχή της κατασκευής και των ενσωματωμένων προδιαθέσεων τους, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu ότι συνήθως συμβαίνει, φαίνεται ισχυρότερη από ότι σε άλλες περιπτώσεις. Το σχολείο συμμετέχει στη συγκρότηση των αρχικών προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών, ενώ αποτελεί συγχρόνως και το πεδίο στο οποίο εισέρχονται οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες.

Η δυνατότητα διάστασης πάντως ανάμεσα στις προδιαθέσεις των υποκειμένων και τις απαιτήσεις του πεδίου είναι κάτι που δεν αποκλείει ο Bourdieu, έστω και χωρίς να το θεωρητικοποιεί επαρκώς. Σε κάθε περίπτωση, το σώμα των

εκπαιδευτικών είναι ετερογενές και είναι πιθανό οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους να διαφοροποιούνται βάσει κάποιων χαρακτηριστικών τους. Παράλληλα, στην ενότητα που ακολουθεί συζητείται ποια χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσαν να παρεμβαίνουν στη συγκρότηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και να τους οδηγούν σε δράσεις μη αναπαραγωγικές των ανισοτήτων.

2.6 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ, ΕΙΔΙΚΑ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΗ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.

Η ιδεολογία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Sharp και Green, περιλαμβάνει ένα συνεκτικό σύστημα αντιλήψεων που κινούνται σε ένα σχετικά υψηλό επίπεδο αφαίρεσης, για την εκπαίδευση, την κοινωνία, τη δυνατότητα των παιδιών να εκπαιδευτούν, το ρόλο της εκπαίδευσης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και γενικές παραδοχές σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών κ.ά. (Sharp, Green 1978, σ. 68). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τους μαθητές είναι σημαντικές καθώς θέτουν όρια στον τρόπο που ερμηνεύουν την πραγματικότητα, κάτι που, σύμφωνα με τον Clark, δεν αποτελεί πρόβλημα αφεαυτό, γίνεται όμως πρόβλημα όταν οι πεποιθήσεις παραμένουν ασυνείδητες. Οι λανθάνουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν είναι απλό ιδιωτικό ζήτημα, καθώς οι συνέπειες τους μπορεί να είναι πολύ σημαντικές (Clark 1995, σ. 129). Σε σχέση με τους σκοπούς της εργασίας, πολύ σημαντικές είναι οι αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων σχετικά με το ρόλο τους, ιδιαίτερα ως προς την αντιμετώπιση των μη προνομιούχων μαθητών. Για το σκοπό αυτό, θα παρουσιαστεί η σχετική ελληνική βιβλιογραφία που βρίσκεται σε γνώση του γράφοντα.

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι Έλληνες δάσκαλοι διαπνέονται από έντονο ιδεαλισμό. Αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως αποστολή, τονίζοντας περισσότερο την παιδευτική ιδιότητα τους παρά άλλες πλευρές του έργου τους, όπως τη μετάδοση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων ή την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Θεωρώντας τους εαυτούς τους θεματοφύλακες της παράδοσης, οι δάσκαλοι θεωρούν ως σημαντικότερο στόχο του σχολείου τη διάπλαση του χαρακτήρα των μαθητών και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως ηθικοποιητικό (Ξωχέλλης 2000, σ. 56, 58; Πυργιωτάκης 1992, σ. 157; Ξωχέλλης 2005, σ. 43-46, 56, 60, βλ. και

Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 104 για ένα μέρος των δασκάλων της έρευνας τους). Έτσι, βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» μαθητή είναι το ήθος και ακολουθούν άλλα χαρακτηριστικά, όπως η «ευφυΐα» ή η εργατικότητα, ενώ, αντίστοιχα, το βασικότερο χαρακτηριστικό των «κακών» μαθητών είναι η έλλειψη ήθους (Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 72). Μάλιστα, όσο χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης είναι οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερο δίνουν έμφαση στο ήθος των μαθητών και στη διάπλαση του χαρακτήρα τους (Ξωχέλλης 2000, σ. 75; Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 73, βλ. και Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 104, όπου οι περισσότεροι δάσκαλοι που αναφέρει είναι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης), ενώ δάσκαλοι από υψηλότερα κοινωνικά στρώματα ή/και δάσκαλοι που τηρούν μια πιο κριτική στάση απέναντι στο σχολικό θεσμό, δίνουν έμφαση σε άλλα στοιχεία (βλ. Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 138; Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 73).

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι δάσκαλοι σε μεγάλο ποσοστό προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Ξωχέλλης 2000, σ. 53; Πυργιωτάκης 1992, σ. 176-180; Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 56; Ανθογαλίδου 1990, σ. 94), στοιχείο που, όπως αναφέρθηκε, ίσως ερμηνεύει και την έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Ξωχέλλης 2000, σ. 75) αλλά και το γενικότερο συντηρητικό χαρακτήρα τους (Πυργιωτάκης 1992, σ. 161). Ωστόσο, σύμφωνα με δεδομένα νεότερης έρευνας, πολλοί Έλληνες δάσκαλοι κυρίως νεότερης ηλικίας, κάτω των τριάντα ετών όπως ορίζεται στην έρευνα, προέρχονται από μεσαία και υψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι, σε συνολικό δείγμα 892 δασκάλων, οι μισοί περίπου προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ποσοστό όμως που μειώνεται σημαντικά σε εκπαιδευτικούς έως τριάντα ετών (Δραγώνα, Κουζέλης, Ασκούνη 1997, σ. 226-230).

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης του διδασκαλικού σώματος, μια διαδικασία ούτως ή άλλως αργή, δεν φαίνεται γενικά να διαφοροποιεί σε πολλά σημεία τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 2000, σ. 77; Ανθογαλίδου 1990, σ. 94). Ο Ξωχέλλης βέβαια παρατηρεί ότι αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει μεγάλη κοινωνική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης 2000, σ. 77). Ο ιδεολογικά φορτισμένος ρόλος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως θεσμού κοινωνικής δικαιοσύνης και μέσου κοινωνικής ανόδου για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας (Τσουκαλάς 1992), φαίνεται να επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των δασκάλων. Πολλοί δάσκαλοι άλλωστε χρησιμοποίησαν οι ίδιοι την

εκπαίδευση για να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση και να ξεφύγουν από την κοινωνική και οικονομική δυσανεξία των οικογενειών τους (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 56; Πυργιωτάκης 1992, σ. 154). Αυτό ακριβώς το γεγονός, ότι δηλαδή πολλοί δάσκαλοι αισθάνονται ότι «ξέφυγαν» από το κοινωνικό πεπρωμένο τους, πιθανώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας, όπως επισημαίνει η Ανθογαλίδου (1990, σ. 61-62), ενώ και οι Καΐλα, Θεοδορωπούλου παρατηρούν ότι η σχολική ανέλιξη έχει στον εκπαιδευτικό λόγο ισχυρά ίχνη και από το κοινωνικό μυθιστόρημα και την πορεία του κάθε εκπαιδευτικού (Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 74).

Ο ιδεολογικά φορτισμένος ρόλος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο δάσκαλος το ρόλο του, κυρίως απέναντι στους μη προνομιούχους μαθητές. Θεωρούν ότι ο θεσμός της οικογένειας έχει κλονιστεί και ότι η ευθύνη να βοηθήσουν τους κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές βαραίνει αποκλειστικά τους ίδιους (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 104, 117-118). Βασική πρακτική για να βοηθήσουν τους «αδύναμους» μαθητές είναι η «αγάπη» (Καΐλα, Θεοδορωπούλου 1999, σ. 59-61, Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 117-118). Σύμφωνα με τις Καΐλα και Θεοδωροπούλου, οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από κατώτερα στρώματα εναγκαλίζονται σφιχτά τους ασθενέστερους μαθητές και γίνονται θιασώτες μιας υμνολογίας περί αρετής και αόριστης αγάπης προς το παιδί. Η συναισθηματική τάση, ο ιεραποστολικός ζήλος και η «αγάπη» δείχνουν ωστόσο να παραλύουν οποιαδήποτε μορφή δράσης (Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 77, 193, βλ. και Μυλωνά 1999, σ. 405). Αν και σύμφωνα με τις Καΐλα και Θεοδωροπούλου, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Καΐλα-Θεοδωροπούλου 1999, σ. 77-78, βλ. και Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 251-255, σε πολύ μικρό δείγμα όμως), η Ανθογαλίδου τονίζει ότι οι πρακτικές των δασκάλων δεν διαφοροποιούνται σύμφωνα με αυτό το κριτήριο, καθώς ο νέος εκπαιδευτικός αφομοιώνεται από το επαγγελματικό του περιβάλλον σε σύντομο χρονικό διάστημα, ακόμα και αν τηρεί μια κριτική στάση προς τον εκπαιδευτικό θεσμό (Ανθογαλίδου 1991, σ. 85, 94). Οι Φρειδερίκου και Φολερού αναφέρουν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο του χρόνου ενσωματώνουν στην έννοια του ρόλου τους στοιχεία λειτουργήματος, καθώς αισθάνονται ότι πρέπει να βοηθήσουν τους «φτωχούς» μαθητές να ξεπεράσουν τη μειονεξία τους (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 142).

Τέλος, οι δάσκαλοι δείχνουν ιδιαίτερη συμπάθεια στους γονείς των μαθητών αυτών και δεν τους κατηγορούν που δεν τους επισκέπτονται συχνά, αποδίδοντας το

στο ότι τους έχουν αναθέσει με απόλυτη εμπιστοσύνη την ευθύνη για την πρόοδο των παιδιών τους (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 198-200, βλ. και Πυργιωτάκης 1992, σ. 184). Σύμφωνα με τις Φρειδερίκου και Φολερού, η στάση των δασκάλων απέναντι στους μη προνομιούχους μαθητές δεν εκδηλώνεται ως φιλανθρωπία ή οίκτος, αλλά ως δομικό χαρακτηριστικό του ρόλου τους (Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 200).

Με την τελευταία αυτή παρατήρηση, επανερχόμαστε στο ζήτημα κατά πόσο η ιδεολογία αυτή των Ελλήνων δασκάλων για την «προστασία» των μη προνομιούχων μαθητών, στο βαθμό που υπάρχει και που ισχύει σήμερα, αποτελεί μια πιθανή διέξοδο από το βιολογικό ή κοινωνική ντετερμινισμό της σχολικής αποτυχίας αυτών των μαθητών. Αυτή η «αγάπη» δηλαδή θα μπορούσε να οδηγήσει τους δασκάλους, όσους τουλάχιστον εμφορούνται από τέτοιες αντιλήψεις, στη μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους για την επιτυχία αυτών των παιδιών. Αν όμως εκδηλώνεται ως οίκτος και φιλανθρωπία, τότε θα μπορούσε να λειτουργεί και ενισχυτικά του κοινωνικού και βιολογικού ντετερμινισμού. Η ανάλυση των πραγματολογικών δεδομένων της έρευνας, θα δείξει αφενός τί πρακτικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση των μη προνομιούχων μαθητών και αφετέρου ποια είναι η σχέση τους με τις κοινωνικά συγκροτημένες έξεις των εκπαιδευτικών.

Η απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα δεν μπορεί να είναι διχοτομική και μονοσήμαντη, ότι δηλαδή αυτή η «δέσμευση» των Ελλήνων δασκάλων και οι πρακτικές που γενικεύει αντιμάχεται ή ενισχύει τις κοινωνικά συγκροτημένες έξεις τους περί μαθητών που «δεν μπορούν» να επιτύχουν για λόγους κοινωνικούς ή/και βιολογικούς. Οι τρόποι που μπορεί να εκδηλωθεί μια τέτοια δέσμευση στην καθημερινή πρακτική μπορεί να συμβαδίζουν με τις κοινωνικά συγκροτημένες έξεις των εκπαιδευτικών που υποστηρίζεται ότι υπάρχουν σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου. Θα μπορούσε δηλαδή να συμβαίνει μια *πολιτισμική οικείωση* (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005) από τους εκπαιδευτικούς της πίστης στον ουδέτερο και αξιοκρατικό ρόλο του σχολείου, απόρροια της φιλελεύθερης θεώρησης που μεταφέρει την ευθύνη της αποτυχίας στο άτομο, και εν μέρει συμμετέχει στη συγκρότηση των έξεων των εκπαιδευτικών. Όπως είδαμε παραπάνω, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη θεώρηση της εκπαίδευσης, όλα τα άτομα έχουν ίσες ευκαιρίες να προοδεύσουν και αν κάποιοι δεν τις εκμεταλλεύονται ευθύνονται οι ίδιοι και όχι το σχολείο ή η κοινωνία (βλ. Husen 1991). Η θεώρηση αυτή έχει τις ρίζες της στη

φιλοσοφία του διαφωτισμού, όπου εκφράζεται η πίστη για την πρόοδο του ατόμου μέσω της χειραφετικής δύναμης της εκπαίδευσης (βλ. Green 1990, σ. 30).

Σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, οι νεωτερικοί θεσμοί δεν μεταφέρονται αυτούσιοι, ούτε αποτελούν αντικείμενο αντίστασης, αλλά αποτελούν ενδεχομένως αντικείμενα μιας μοναδικής κάθε φοράς προσαρμογής και υιοθέτησης, μιας οικείωσης, που αναδύεται κάθε φορά από τα καθημερινά προαπαιτούμενα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής και μέσα από την ίδια την κουλτούρα (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005, σ. 42). Η δέσμευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών προς τους μη προνομιούχους μαθητές και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση τους, όπως υποδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρθηκε παραπάνω, δεν αποτελούν μέρος μιας θεσμικά οργανωμένης προσπάθειας ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών. Η βελτίωση για παράδειγμα του «επιπέδου» των μαθητών στις αγγλοσαξωνικές χώρες επιδιώχθηκε μέσω της συγκρότησης ενός προγράμματος για τη διδασκαλία των «βασικών», μια συνέπεια του οποίου σύμφωνα με τον Giroux, ήταν και η έμφαση στο λειτουργικό εγγραμματισμό, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1.2.

Ο στόχος βέβαια της εργασίας αυτής δεν είναι η αξιολόγηση αυτού ή όποιου άλλου παρόμοιου προγράμματος. Ο λόγος που αναφέρεται, ανεξάρτητα από το πώς κρίνονται τα αποτελέσματα του, είναι ακριβώς για να αναδειχθεί η διαφορά με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συναισθηματική τάση και ο ιεραποστολικός ζήλος των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εναγκαλίζονται σφιχτά τους ασθενέστερους μαθητές σύμφωνα με τις Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999, σ. 77, 193), και η ανάληψη της ευθύνης από τους ίδιους να βοηθήσουν τους κοινωνικά μειονεκτούντες μαθητές (βλ. Φρειδερίκου-Φολερού 1991), δεν συνάδουν με μια θεσμικά οργανωμένη προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Αντίθετα, το ζήτημα αυτό φαίνεται περισσότερο να επαφίεται στους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να έχουν όψεις που να συνδέονται με το ρόλο που τους έχει αποδοθεί στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και να συμβαδίζουν με τις κοινωνικά συγκροτημένες έξεις τους και να οδηγούν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων μέσω της εκπαίδευσης μέσα από διαφορετικούς δρόμους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας ανιχνεύονται σε αυτήν την εργασία μέσα από πρωτογενές πραγματολογικό υλικό συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την άλλη, η επίδοση των μαθητών σε δεξιότητες της γλώσσας ανιχνεύεται με δευτερογενή ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας PIRLS για τον εγγραμματισμό, σε σχέση με την ένταξη τους σε ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Το περιεχόμενο της γνώσης που ερευνάται μέσα από τις συγκεκριμένες δοκιμασίες δεξιοτήτων γλώσσας της έρευνας PIRLS σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο ανιχνεύεται μέσα από συνεντεύξεις με ειδικά για το σκοπό αυτό επιλεγμένο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά:

3.1 ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.1 Το δείγμα των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας, χρησιμοποιήθηκε δείγμα είκοσι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η συνέντευξη ενός ακόμα εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε ως πιλότος. Η έλλειψη εργασιακών ή άλλου είδους σχέσεων με το χώρο του σχολείου κατέστησε περιορισμένη την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς. Έτσι, για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε ουσιαστικά η τεχνική της «χιονοστοιβάδας» (βλ. Bryman 2001, σ. 98-99). Ο γράφων ζήτησε από κάποιους εκπαιδευτικούς που γνωρίζει να του συστήσουν δασκάλους για τη λήψη συνεντεύξεων και αυτή η διαδικασία συνεχίστηκε έως τη συμπλήρωση του δείγματος.

Οπωσδήποτε, θα ήταν επιθυμητή η εξαρχής διαμόρφωση του δείγματος με βάση χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία πιθανώς διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους, όπως η κοινωνική τους προέλευση, η ηλικία ή τα έτη προϋπηρεσίας τους. Κάτι τέτοιο στην πράξη φάνηκε αρκετά δύσκολο, καθώς η συγκέντρωση του δείγματος ακόμα και με τη μέθοδο της χιονοστοιβάδας ήταν χρονοβόρα λόγω της άρνησης αρκετών εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην

έρευνα. Αν και τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας, μπορούν σαφώς να παράσχουν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο που συγκροτούνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και να αποτελέσουν οδηγό για περαιτέρω διερεύνηση των ζητημάτων που μελετώνται εδώ. Ο αναγνώστης μπορεί να δει τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στο **Παράρτημα 2** της εργασίας. Κάποια από τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δεν αναφέρονται με ακρίβεια, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους.

Έγινε ωστόσο μια επιλογή στη συγκέντρωση του δείγματος, η λήψη πέντε συνεντεύξεων από δασκάλους με μεταπτυχιακές σπουδές στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα του κοινωνικού αποκλεισμού. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν και πώς οι συγκεκριμένες σπουδές, που βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τα προς διερεύνηση ζητήματα, επιδρούν στη συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους και αποτελούν διαφοροποιητικό στοιχείο σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

3.1.2 Η αξιολόγηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από εκπαιδευτικούς με γνώση της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων του Bernstein.

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική τους ένταξη ανιχνεύεται βάσει της επίδοσης τους στις ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS. Οι ερωτήσεις των κειμένων που δοκιμάστηκαν οι μαθητές αξιολογούνται βάσει της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων (βλ. Κεφ. 2.2. εδώ), ποιον δηλαδή κώδικα προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να απαντήσουν σωστά τις ερωτήσεις. Ο γράφων θα μπορούσε να προχωρήσει ο ίδιος στην αξιολόγηση των ερωτήσεων και ουσιαστικά στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των γλωσσικών κωδίκων για την αναγνωστική ικανότητα βάσει των γνωστικών απαιτήσεων των ερωτήσεων των κειμένων που δοκιμάστηκαν οι μαθητές και της θεωρίας του Bernstein. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να εξάγουν συμπεράσματα και να προσφέρουν ερμηνείες που δεν προσφέρονται άμεσα στο κείμενο, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι απαιτούν την κατοχή επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα. Επιπλέον, θα μπορούσε να επιχειρηθεί το ίδιο σε συνεργασία με ερευνητές ειδικούς ως προς την ανάγνωση και τη θεωρητική προσέγγιση του Bernstein.

Η τρίτη επιλογή, η οποία και ακολουθείται, είναι η αξιολόγηση των ερωτήσεων με βάση τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein να πραγματοποιηθεί από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με συνεντεύξεις[3]. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η σχετική εξοικείωση των εκπαιδευτικών αυτών με τη θεωρία του Bernstein. Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της επιλογής είναι ότι η αξιολόγηση των ερωτήσεων από εκπαιδευτικούς που συνδυάζουν μια σχετική θεωρητική κατάρτιση με τη διδακτική εμπειρία, γίνεται με όρους που αντικατοπτρίζουν όσο το δυνατόν εγγύτερα την ελληνική σχολική πραγματικότητα. Είναι πιθανό για παράδειγμα ερωτήσεις που με βάση τη θεωρία του Bernstein θα προϋπόθεταν την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για να απαντηθούν, να μην παρουσιάζουν δυσκολίες για τους μαθητές των ελληνικών σχολείων, ή το αντίθετο. Οι συνεντεύξεις με «μάχιμους» εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη το ζήτημα της διδασκαλίας της ανάγνωσης σε μαθητές με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και επιπλέον είναι, σχετικά τουλάχιστον, θεωρητικά καταρτισμένοι, αποτελεί την πιο κατάλληλη επιλογή για τη διερεύνηση ιδιαίτερων πτυχών της αναγνωστικής ικανότητας και τη γόνιμη εφαρμογή της θεωρίας στο ελληνικό πλαίσιο.

Ο γράφων έχει πραγματοποιήσει παρόμοια ανάλυση, τηρουμένων βέβαια των αναλογιών, στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας για έξι από τα οκτώ συνολικά κείμενα της έρευνας PIRLS. Σε αυτή την εργασία πραγματοποιείται και δεύτερη ανάλυση με βάση τις κατηγοριοποιήσεις της IEA, όπως παρουσιάζεται στα πραγματολογικά δεδομένα της έρευνας. Τέσσερις εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία και με την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση αξιολόγησαν τις ερωτήσεις του γλωσσικού υλικού της έρευνας. Σε έξι από τα οκτώ κείμενα της έρευνας, τρεις τουλάχιστον εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στην αξιολόγηση της μεγάλης πλειοψηφίας των ερωτήσεων. Σε δύο κείμενα ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν στην αξιολόγηση πολλών ερωτήσεων, δύο δηλαδή εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας, ενώ οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι προϋποτίθεται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα.

Προκειμένου να συμπεριληφθούν και αυτά τα κείμενα σε αυτήν την εργασία, ο γράφων θα μπορούσε να επιλέξει ο ίδιος στις ερωτήσεις που εμφανίζεται διαφωνία, ποια αξιολόγηση είναι εγγύτερη στη θεωρητική προσέγγιση του Bernstein. Για λόγους μεθοδολογικής συνέπειας ωστόσο, επιλέχθηκε η αξιολόγηση των ερωτήσεων

[3] Οι τέσσερις από τις πέντε αυτές συνεντεύξεις έχουν ληφθεί και περιληφθεί στη διπλωματική εργασία του γράφοντα στα πλαίσια των μεταπτυχιακών του σπουδών.

αυτών των κειμένων να γίνει με τον ίδιο τρόπο που έγινε και στα υπόλοιπα κείμενα. Έτσι, ζητήθηκε από πέμπτο εκπαιδευτικό που πληρεί της ίδιες προϋποθέσεις με τους αρχικά επιλεγέντες εκπαιδευτικούς και με την ίδια μεθοδολογία, να αξιολογήσει τις ερωτήσεις των δύο αυτών κειμένων. Η αξιολόγηση του πέμπτου εκπαιδευτικού λαμβάνεται ως τελική για αυτά τα κείμενα. Το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι βέβαια «σκόπιμο» (purposive sampling), καθώς πρόκειται για μια ομάδα ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες της έρευνας (Neuman 2003, σ. 213, βλ. και Robson 1993, σ. 140-142) (για τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών βλ. **Παράρτημα 3**).

3.2 ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ PIRLS

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε σχέση με την κοινωνικο-πολιτισμική τους ένταξη ανιχνεύεται μέσα από τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας *εγγραμματισμός και σχολείο (νέα φάση)* (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study), η οποία διεξήχθη το 2001 σε 35 χώρες ταυτόχρονα. Η έρευνα αφορά στην επίδοση των μαθητών που φοιτούσαν στην Δ΄ Δημοτικού κατά τη σχολική χρονιά 2000-2001 στην κατανόηση κειμένου και διεξήχθη από τους εθνικούς συντονιστές-ερευνητές της κάθε χώρας που συμμετείχε με το συντονισμό της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Ειδικότερα, στην έρευνα ανιχνεύονται οι γνώσεις και δεξιότητες, οι πρακτικές, οι στάσεις και οι απόψεις των μαθητών για την ανάγνωση, καθώς και το ευρύτερο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον τους (βλ. Mullis et al 2003). Διευθύνουσα του ελληνικού ερευνητικού κέντρου ΙΕΑ που εδράζεται στο Πανεπιστήμιο Αθηνών είναι η Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη, υπό την επιστημονική καθοδήγηση της οποίας πραγματοποιήθηκαν οι αναλύσεις των δεδομένων και η ένταξη των μαθητών σε ομάδες με βάση το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Ο γράφων δεν έχει συμβάλλει σε αυτές τις αναλύσεις. Η χρήση των δεδομένων σε αυτήν την εργασία πραγματοποιείται με άδεια της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.

Η έρευνα πεδίου για τη συλλογή του πραγματολογικού υλικού πραγματοποιήθηκε το διάστημα Απριλίου-Μαΐου του 2001. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε πολύ αυστηρά με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για τη διακύμανση της επίδοσης στα ελληνικά σχολεία. Ο σχεδιασμός έγινε με βάση την

«πιθανότητα ανάλογη του μεγέθους» (probability-proportional-to-size), ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της Δ΄ Δημοτικού της Ελλάδας. Οι 2718 μαθητές που φοιτούσαν σε 145 τμήματα δημοτικών σχολείων και συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονται από όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας, επιλέχτηκαν δηλαδή έτσι ώστε να αντιπροσωπεύονται οι διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, όλες οι γεωγραφικές περιοχές και τα διαφορετικά είδη και μεγέθη οικισμών (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκούλης, Μπάσμπας 2004, σ. 16-17). Στις ενότητες που ακολουθούν, θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα πραγματολογικά δεδομένα που προέρχονται από την PIRLS και χρησιμοποιούνται σε αυτήν την εργασία.

3.3 ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

3.3.1 Δεδομένα για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών λήφθησαν είκοσι συνεντεύξεις με την τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης. Όλες οι συνεντεύξεις παρατίθενται στο δεύτερο τόμο της διατριβής. Συγκροτήθηκε ένα σχέδιο συνέντευξης με κάποιες βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένη σειρά (βλ. **Παράρτημα 4** για το σχέδιο της συνέντευξης). Η σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις δεν ήταν πάντα ακριβώς η ίδια, καθώς συχνά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε μια ερώτηση έθιγαν ζητήματα που ανιχνεύονταν σε επόμενες ερωτήσεις. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η σειρά των ερωτήσεων άλλαζε, ώστε να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με αφορμή δικές τους, αυθόρμητες φράσεις. Εκτός από τις βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, σε κάποιους εκπαιδευτικούς τέθηκαν και επιπλέον ερωτήσεις που θεωρήθηκε κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι θα βοηθούσαν στην πληρέστερη ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους (για τη μεθοδολογία των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, βλ. ενδ. Bryman 2001, σ. 313-318).

Μία επιπλέον συνέντευξη χρησιμοποιήθηκε ως πιλότος. Πρέπει να σημειωθεί ότι λήφθηκαν δύο ακόμα συνεντεύξεις. Η μία συνέντευξη δεν μαγνητοφωνήθηκε λόγω λάθους στην εγγραφή της και καθώς ο γράφων δεν κρατούσε ούτε σημειώσεις

κατά της διάρκεια της συνέντευξης, αναγκαστικά αποκλείστηκε. Η δεύτερη συνέντευξη λήφθηκε από εκπαιδευτικό που εργαζόταν επί πολλά έτη σε τάξεις υποδοχής και ειδικά σχολεία. Επακόλουθο αυτής της εργασιακής εμπειρίας ήταν ότι ο λόγος της εκπαιδευτικού περιστρεφόταν συνεχώς γύρω από αυτά τα πολύ συγκεκριμένα ζητήματα που δεν διαπραγματεύονται σε αυτήν την εργασία. Στόχος της διατριβής δηλαδή δεν είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ούτε η μελέτη των τάξεων υποδοχής. Έτσι, η συνέντευξη αυτή αποκλείστηκε καθώς δεν εξυπηρετεί και ουσιαστικά δεν σχετίζεται με τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος που έχει τεθεί.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς απορρέουν από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και έχουν ως στόχο την ανίχνευση των εξής ερωτημάτων:

α. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας, ειδικά σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής επίδοσης.

β. Πού αποδίδουν τις δυσκολίες κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα και πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο της οικογένειας.

γ. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν αυτούς τους μαθητές, ώστε να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν και τους τρεις άξονες ανάλυσης των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζονται αμέσως μετά. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συνέντευξη έπρεπε να σχεδιαστεί ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς οι περισσότερες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς λαμβάνονται ύστερα από επίσκεψη του ερευνητή στα σχολεία που διδάσκουν και στα κενά των διδακτικών ωρών τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι συνυπολογίζοντας το χρόνο που χρειάζεται για να συστηθούν ο ερευνητής και ο εκπαιδευτικός και να ξεκινήσει η συνέντευξη, ο διαθέσιμος χρόνος δεν υπερβαίνει τα τριάντα λεπτά. Οι τρεις άξονες ανάλυσης των δεδομένων είναι οι ακόλουθοι:

α. Η έννοια της αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση με τους μαθητές χαμηλής Επίδοσης.

Στην εργασία αυτή και σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα που έχει τεθεί, διερευνάται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν μια λειτουργική αντίληψη περί εγγραμματισμού ειδικά για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, συνήθως μαθητές από

μη προνομιούχα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν είναι οι εξής:

1. Αν είναι αναγκαία η ανάπτυξη στον ίδιο βαθμό της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που πιθανόν να ακολουθήσουν στο μέλλον θεωρητικές σπουδές σε σχέση με τους μαθητές που πιθανόν να ακολουθήσουν θετικές/τεχνολογικές σπουδές.
2. Αν είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που πιθανόν στο μέλλον να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα.
3. Σε τί συγκεκριμένα θα χρησιμεύσει η αναγνωστική ικανότατα σε όσους ασκούν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, ως ενήλικοι πλέον (συνήθως οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη απαντήσει στο ερώτημα αυτό από την προηγούμενη ερώτηση. Όταν η απάντηση δεν είναι σαφής, τίθεται η συγκεκριμένη ερώτηση).

Η ανίχνευση αυτού του ερωτήματος είναι καίριας σημασίας, καθώς αν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα μόνο ως μέσο για την εξυπηρέτηση καθημερινών και/ή επαγγελματικών αναγκών και όχι ως μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας ή/και απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών, είναι πολύ πιθανό ότι και η διδασκαλία τους δεν ενισχύει τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση. Το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική ικανότητα είναι καίριας σημασίας ειδικά για τους μη προνομιούχους μαθητές που υποδεικνύονται στην έρευνα ως αυτοί που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Η λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας εντείνει τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς οι μαθητές από ανώτερα στρώματα έχουν περισσότερες δυνατότητες εκτός σχολείου να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και μια «ελεύθερη», μη χρησιμοθηρική σχέση με το βιβλίο. Αντίθετα, η σχέση των μη προνομιούχων μαθητών με την ανάγνωση εξαρτάται πολύ περισσότερο από τον επίσημο σχολικό θεσμό. Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να διδάξουν ή να καλλιεργήσουν κάτι που δεν θεωρούν σημαντικό, με συνέπειες όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία κάποιων μαθητών, αλλά και για τη διαμόρφωση κριτικών υποκειμένων.

Ο στόχος είναι να διερευνηθεί αν κάποιοι εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τις ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας ανάλογα με τους μαθητές. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται συγχρόνως και πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ίδια την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας. Η ανάλυση των δεδομένων ωστόσο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, οδήγησε στην ανάγκη περαιτέρω κατηγοριοποίησης των δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

β. Αίτια μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Ο τρόπος ανίχνευσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της εκπαιδευτικής ανισότητας, εν προκειμένω της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, και η βαρύτητα που αποδίδουν σε αυτά, ήταν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα. Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές αυτής της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να έχουν ενσωματώσει έναν κοινωνικό ντετερμινισμό που αντικαθιστά σταδιακά ή δρα συμπληρωματικά του βιολογικού ντετερμινισμού της ευφυΐας και, ως αποτέλεσμα, υποτιμούν τις δυνατότητες του σχολείου και των ιδίων να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μη προνομιούχων μαθητών. Ένας τρόπος για να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θα ήταν να τους τεθούν πολλές ερωτήσεις, που θα απέρρεαν από το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, για τη σημασία των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην επίδοση τους. Τέτοιες ερωτήσεις για παράδειγμα θα μπορούσαν να είναι πόσο δυσκολεύει το έργο τους όταν οι φιλοδοξίες των γονέων των μαθητών είναι χαμηλές, πόσο επιτυχής μπορεί να είναι η σχολική πορεία παιδιών που οι γονείς τους δεν συνεπικουρούν στις προσπάθειες των δασκάλων είτε γιατί δεν μπορούν είτε γιατί δεν θέλουν, κατά πόσο μπορεί το σχολείο να υπερβεί τέτοια κοινωνικά «μειονεκτήματα», αν αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες όταν οι γονείς έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, αν θεωρούν ότι το σχολείο ή οι γονείς δίνουν στους μαθητές περισσότερα κίνητρα για μάθηση κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή θα μπορούσε αρχικά να κληθούν να απαντήσουν σε πολλές ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην επίδοση τους και ύστερα να ερωτηθούν πού αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών που δεν αναπτύσσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Η σειρά των ερωτήσεων θα μπορούσε βέβαια να είναι αντίστροφη, ώστε να είναι μεθοδολογικά πιο έγκυρη, αλλά πιθανώς και πάλι με παρόμοια αποτελέσματα, να αναδειχθεί δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καθοριστικό ρόλο στα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και υποτιμούν το δικό τους ρόλο (βλ. ενδ. Bryman 2001, σ. 119, όπου παρατίθεται η κριτική που ασκήθηκε σε μια έρευνα για αυτόν ακριβώς το λόγο, ότι δηλαδή πριν ερωτηθούν οι συμμετέχοντες για τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, βομβαρδίστηκαν με πολλές «εισαγωγικές» ερωτήσεις που ουσιαστικά κατηύθυναν τις μετέπειτα απαντήσεις τους. βλ. επίσης το ζήτημα της σειράς των ερωτήσεων).

Αντίθετα, ο στόχος εδώ ήταν να μην επιβληθούν οι αξίες και οι αντιλήψεις του ερευνητή στους εκπαιδευτικούς και να μη χειραγωγηθούν με κανένα τρόπο οι απαντήσεις τους, αλλά, αντίθετα, οι ερωτήσεις να επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να δώσει την έμφαση εκεί που ο ίδιος επιθυμεί με όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητο τρόπο (βλ. και Bryman 2001, σ. 317, Oppenheim 1998, σ. 74). Έτσι, οι βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν σε όλους τους εκπαιδευτικούς ήταν:

1. πού αποδίδουν την υψηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών.
2. πού αποδίδουν τις δυσκολίες κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.
3. πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο της οικογένειας του μαθητή.

Η μόνη άμεση ερώτηση αφορά το ρόλο της οικογένειας του μαθητή. Η ερώτηση αυτή τίθεται με όσο το δυνατό γενικότερο τρόπο και αφορά όλους τους μαθητές. Η έννοια της οικογένειας επιλέχθηκε αντί της κοινωνικής προέλευσης γιατί είναι πιο οικεία στους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις η ερώτηση αυτή τίθεται ύστερα από σχετική αναφορά του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αυθόρμητη η απάντηση του. Έτσι, ο στόχος της συνέντευξης ήταν περισσότερο να αφήσει τον εκπαιδευτικό να μιλήσει αυθόρμητα για τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας, πόσο καθοριστικούς τους θεωρεί και πώς βλέπει το δικό του ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο αξιολογούνται όσα λένε οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όσα δεν λένε. Άλλες ερωτήσεις που τέθηκαν κατά περίπτωση είναι:

1. αν θεωρούν ότι οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν τα πάνε καλά στο σχολείο.
2. αν το συνειδητοποιούν, γιατί θεωρούν ότι δεν προσπαθούν να βελτιωθούν.

Αυτές οι δύο ερωτήσεις τέθηκαν σε κάποιους εκπαιδευτικούς με στόχο να τους δοθούν επιπλέον παρωθήσεις να μιλήσουν για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, καθώς οι απαντήσεις τους στις αρχικές ερωτήσεις θεωρήθηκε ότι δεν επέτρεπαν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης, γινόταν συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς με αφετηρία την τάξη που δίδασκαν τη χρονιά της έρευνας ή συγκεκριμένους μαθητές, κυρίως όταν αυτό κρινόταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης απαραίτητο για την πληρέστερη ανίχνευση των αντιλήψεων τους. Σε γενικές γραμμές ωστόσο γινόταν προσπάθεια να αποφευχθεί η έμφαση σε συγκεκριμένο μαθητή, ο οποίος μπορεί για διάφορους λόγους να αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας, με αποτέλεσμα

μέσα από μια μεμονωμένη περίπτωση να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα. Ακόμα και αυτό βέβαια έχει σημασία, η επιλογή δηλαδή από τον εκπαιδευτικό της πιο δύσκολης περίπτωσης θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως νομιμοποίηση της αποποίησης των δικών του ευθυνών.

Ο σχεδιασμός της έρευνας έχει ως στόχο να αναδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντιλήψεις που αναδεικνύουν έναν κοινωνικό ή/και βιολογικό ντετερμινισμό της μαθητικής επίδοσης ή, από την άλλη, αν αξιολογούν μεν ως σημαντικό το ρόλο των κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών στην επίδοση τους, χωρίς όμως να οδηγούνται σε παραίτηση. Αυτό που αξιολογείται είναι η ένταση των επιχειρημάτων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, όσα επιλέγουν να πουν και όσα δεν αναφέρουν καθόλου. Η διάκριση των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες ανάλυσης δηλαδή δεν στηρίζεται σε μεμονωμένες φράσεις, σε πιθανές λεκτικές υπερβολές για παράδειγμα που τονίζουν τη μεγάλη σημασία της οικογένειας των μαθητών, ή και, αντίθετα, του δικού τους ρόλου, αλλά στο σύνολο της συνέντευξης.

Η διάκριση των εκπαιδευτικών σε κατηγορίες ανάλυσης με βάση τις αντιλήψεις τους πραγματοποιείται με αυστηρά κριτήρια, λόγω του επιχειρήματος που έχει αναπτυχθεί σε αυτήν την εργασία. Το ζητούμενο είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθοριστικό το ρόλο κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών ή/και της νοημοσύνης στην επίδοση τους και αν αυτό τους οδηγεί στο να υποτιμούν τα περιθώρια της δικής τους δράσης. Οι ακριβείς κατηγορίες διάκρισης των εκπαιδευτικών με βάση τις αντιλήψεις τους προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Σαφώς βέβαια υπάρχουν και διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εντάσσονται στην ίδια κατηγορία, όπως για παράδειγμα το αν αντιλαμβάνονται το ρόλο της κοινωνικής προέλευσης στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας ως ζήτημα κοινωνικο-πολιτισμικής ετερότητας, ή με την έννοια της ύπαρξης οικογενειακών προβλημάτων, «αδιαφορίας» και άλλα. Όλες αυτές οι παράμετροι αναδεικνύονται στην ανάλυση των δεδομένων.

γ. Απαιτήσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και πρακτικές αντιμετώπισης τους.

Σε αυτόν τον άξονα μελετώνται οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας και

οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για να τους ενισχύσουν. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας και την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από συγκεκριμένους μαθητές, λόγω της πίστης τους στον καθοριστικό ρόλο της κοινωνικής προέλευσης ή/και της νοημοσύνης των μαθητών, οδηγούν στην a priori μείωση των απαιτήσεων τους, καθώς θεωρούν ότι η υπέρβαση των κοινωνικών ή/και βιολογικών «μειονεκτημάτων» δεν είναι εφικτή. Όπως είδαμε, βασικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση αυτών των μαθητών είναι η «αγάπη» και η συνεχής ενθάρρυνση, με ταυτόχρονη μείωση των απαιτήσεων και αποστέρηση τους από εκπαιδευτικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη ανωτέρου επιπέδου γνωστικών δεξιοτήτων. Από την άλλη, υπάρχει και η σχετική ελληνική βιβλιογραφία, όπου υποστηρίζεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια «δέσμευση» για την ενίσχυση των μη προνομιούχων μαθητών.

Η ανίχνευση των πρακτικών των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών είναι αρκετά δύσκολη με την τεχνική των συνεντεύξεων. Δεν φαίνεται δηλαδή πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν ότι έχουν περιθωριοποιήσει αυτούς τους μαθητές στην τάξη και δεν έχουν καμία απαίτηση, ακόμα και αν κάτι τέτοιο συμβαίνει στην καθημερινή πρακτική. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε κάθε περίπτωση μόνο με παρατήρηση στην τάξη είναι δυνατό να διερευνηθούν με ασφάλεια. Σε μια περιορισμένη εργασία ωστόσο, δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλες οι ερευνητικές τεχνικές που οδηγούν σε τεράστιο όγκο δεδομένων και σε δυσκολίες επεξεργασίας τους στο αναγκαίο επίπεδο μιας διατριβής, ειδικά αν ληφθεί υπόψη ότι αναλύονται δεδομένα από 20 συνεντεύξεις, καθώς και ποσοτικά δεδομένα για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Όπως όμως θα δούμε στη συνέχεια, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται σαφείς ενδείξεις για τις απαιτήσεις και τις πρακτικές τους προς τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, σε συνδυασμό με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των άλλων δύο αξόνων.

Οι ερωτήσεις που τίθενται σε αυτή την κατηγορία έχουν αναγκαστικά πιο άμεσο χαρακτήρα από τις ερωτήσεις των δύο προηγούμενων κατηγοριών. Έτσι, οι βασικές ερωτήσεις που τίθενται σε όλους τους εκπαιδευτικούς είναι:

α. Αν κάνουν κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσουν τους πιο αδύναμους μαθητές.

β. Αν η βαθμολογία τους έχει απόλυτο ή σχετικό χαρακτήρα, αν λαμβάνουν δηλαδή υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών.

γ. Αν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από τους πιο αδύναμους μαθητές σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές.

Στην πρώτη ερώτηση, όπου χρησιμοποιείται η λέξη «βοήθεια» γιατί είναι πιο οικεία στους εκπαιδευτικούς, ο στόχος είναι να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί τί νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν για να ενισχύσουν αυτούς τους μαθητές και ποιες πρακτικές θεωρούν κατάλληλες. Η ερώτηση διατυπώνεται με αυτόν τον τρόπο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν όπως ακριβώς επιθυμούν, για παράδειγμα ότι χρησιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές μέσα στην τάξη, ή τους ενθαρρύνουν συνεχώς ή επικοινωνούν με τους γονείς κ.ά. Πέρα από τις πρακτικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, πολύ σημαντικό είναι αν αναδύεται κάποιος προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους που θα μπορούσαν να ενισχυθούν αυτοί οι μαθητές, αν πιστεύουν ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό, ή αν από την άλλη αναδύεται ότι η όποια προσπάθεια δεν θα έχει ούτως ή άλλως κανένα αποτέλεσμα.

Το ζητούμενο της δεύτερης ερώτησης σχετικά με τη βαθμολόγηση, που αφορά είτε στην «επίσημη» βαθμολόγηση είτε στην καθημερινή, δεν είναι ουσιαστικά η ανίχνευση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών. Αντίθετα, ο στόχος είναι ξανά να διαπιστωθεί κατά πόσο αναπτύσσεται ένας προβληματισμός σχετικά με το ζήτημα αυτό, ή αν απλά η βαθμολόγηση δεν έχει καμία σημασία, είναι δηλαδή εντελώς δευτερεύον θέμα για τους συγκεκριμένους μαθητές. Το ζητούμενο δηλαδή δεν είναι αν η βαθμολογία είναι επιεικής για αυτούς τους μαθητές, ή αν χρησιμοποιείται ως μέσο θετικής ενίσχυσης και ενθάρρυνσης τους, κάτι καθ' όλα θεμιτό. Αυτό που εξετάζεται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη βαθμολογία με κάποια συγκεκριμένη λογική, αν προσδοκούν κάτι με την επιείκεια ή την αυστηρότητα, ποιοι είναι οι λόγοι που τους οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές, αν τους απασχολούν οι επιπτώσεις του τρόπου που βαθμολογούν, ή αν όλα αυτά δεν έχουν καμία σημασία για μαθητές που ούτως ή άλλως είναι «περιορισμένων» δυνατοτήτων.

Η τελευταία ερώτηση έχει τον πιο άμεσο χαρακτήρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές. Το ζητούμενο εδώ δεν είναι αν οι εκπαιδευτικοί απαντούν καταφατικά ή αρνητικά, αλλά η επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν. Προφανώς θα ήταν ιδανικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, ώστε όλοι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης. Η ανάλυση όμως δεν μπορεί να κινείται σε ένα θεωρητικό επίπεδο μόνο, καθώς στην καθημερινή πρακτική πολλές φορές δεν είναι εφικτό να είναι οι απαιτήσεις ακριβώς οι ίδιες από όλους τους μαθητές. Το επιχείρημα της εργασίας άλλωστε δεν είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν άκαμπτα τις ίδιες

απαιτήσεις από όλους τους μαθητές σε κάθε χρονική στιγμή, ούτε ότι η διαφοροποίηση των πρακτικών είναι κάτι a priori επιζήμιο για τους μαθητές. Αυτό που διερευνάται είναι ο λόγος και η ένταση των επιχειρημάτων που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν, κατά πόσο οι απαντήσεις τους ενέχουν κάποιο προβληματισμό, αν μειώνουν τις απαιτήσεις μόνιμα, αν απαξιώνουν αυτούς τους μαθητές.

Η σχέση του δεύτερου και του τρίτου άξονα ανάλυσης είναι προφανής, καθώς αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν είναι εφικτή η σχολική επιτυχία συγκεκριμένων μαθητών λόγω κοινωνικών ή/και βιολογικών παραγόντων, είναι πιθανό αυτές οι αντιλήψεις να επιδρούν και στις πρακτικές και τις απαιτήσεις τους από αυτούς τους μαθητές. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν είναι πιθανό να αναδειχθούν και αντιφάσεις. Θα μπορούσε για παράδειγμα οι πρακτικές ενός εκπαιδευτικού που φαίνεται να θεωρεί «καταδικασμένους» τους μη προνομιούχους μαθητές, να δείχνουν ότι κάθε άλλο παρά έχει παραιτηθεί, ή και το αντίστροφο. Η στενή σχέση ωστόσο ανάμεσα σε αυτούς τους δύο άξονες και η ανάγκη να παρακολουθεί άμεσα ο αναγνώστης αυτή τη σχέση, επιβάλλει να διατηρηθούν σε αυτόν τον άξονα για τις πρακτικές των εκπαιδευτικών οι κατηγορίες ανάλυσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που προκύπτουν από το δεύτερο άξονα. Έτσι, μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων αναλύονται οι απαιτήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους αδύναμους μαθητές, αναδεικνύοντας συγχρόνως άμεσα και τις «συνέχειες» και τις αντιφάσεις σε σχέση με όσα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προηγουμένως.

Τέλος, τίθενται στους εκπαιδευτικούς οι εξής ερωτήσεις:

α. Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός «καλού» εκπαιδευτικού.

β. Ποιοι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού.

γ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του και τη σχέση του με τα παιδιά.

Οι ερωτήσεις αυτές απορρέουν επίσης από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας και έχουν στόχο την ανίχνευση των αντιλήψεων των Ελλήνων δασκάλων σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν το ρόλο τους, αν τον αντιλαμβάνονται ως «αποστολή» και ποιες πλευρές του έργου τους τονίζουν. Αυτές οι αντιλήψεις είναι πιθανό να σχετίζονται με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Το επίκεντρο της έρευνας βέβαια δεν είναι σε καμία περίπτωση η μελέτη αυτού του ζητήματος και τα δεδομένα που αντλούνται από αυτές τις ερωτήσεις χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά για την

ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα ζητήματα που μελετώνται σε αυτή την εργασία.

Στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιείται η ακόλουθη τεχνική: στους τρεις άξονες ανάλυσης παρατίθενται περιορισμένα αποσπάσματα και από τις είκοσι συνεντεύξεις. Σε μια ποιοτική έρευνα, η μελέτη όλων των περιπτώσεων έχει αυτόνομη σημασία και δεν μπορούν να γίνονται γενικεύσεις ή να παρατίθενται αποσπάσματα μόνο κάποιων εκπαιδευτικών, μεθοδολογία που παραπέμπει περισσότερο στην ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Με την ανάλυση αυτή παρουσιάζεται το σύνολο των δεδομένων και δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να εξάγει και τα δικά του συμπεράσματα, εκτός από αυτά που υποδεικνύονται. Καθιστά επίσης σαφές σε τί έκταση των δεδομένων αναφέρονται τα σχετικά αποτελέσματα της ανάλυσης. Οπωσδήποτε η έρευνα δεν είναι ποσοτική, ωστόσο αν ένας μόνο εκπαιδευτικός φέρει μια συγκεκριμένη αντίληψη, δεν αποκλείεται μεν να είναι γενικευμένη, αλλά οι ενδείξεις στη συγκεκριμένη έρευνα, με το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία σε κάθε περίπτωση δεν συνηγορούν σε αυτή την κατεύθυνση.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γίνεται κατ' άτομο, ύστερα από την παράθεση σχετικών αποσπασμάτων. Η ερμηνεία ωστόσο των απαντήσεων τους με βάση τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους γίνεται στο τέλος του κάθε άξονα, ώστε να μην προσφέρονται αποσπασματικές και πιθανώς λανθασμένες ερμηνείες. Η ερμηνεία των αντιλήψεων του κάθε εκπαιδευτικού βάσει για παράδειγμα της κοινωνικής προέλευσης ή των ετών προϋπηρεσίας του δεν έχει νόημα, καθώς άλλοι εκπαιδευτικοί με παρόμοια χαρακτηριστικά μπορεί να εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις. Η ερμηνεία κατ' άτομο είναι επιστημονικά έγκυρη όταν για παράδειγμα έχει συγκροτηθεί μια βιογραφία του εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο βέβαια θα απαιτούσε μια διαφορετική εργασία με διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία (για τη μεθοδολογία *life history* βλ. ενδεικτικά Goodson 2003). Κάποια χαρακτηριστικά βέβαια ενός εκπαιδευτικού πιθανώς ερμηνεύουν τις απαντήσεις του, όπως για παράδειγμα η έμφαση σε ψυχολογικούς παράγοντες μίας εκπαιδευτικού με δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. και μεταπτυχιακές σπουδές στην ψυχολογία. Γενικά ωστόσο, η συνολική ερμηνεία κατ' άξονα, επιτρέπει να αναδειχθούν ποια από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαφοροποιούν τις αντιλήψεις τους, αποτρέπει τον κίνδυνο αποσπασματικών

ερμηνειών που δεν ανταποκρίνονται στο σύνολο των δεδομένων και καθιστά εφικτή τη σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Στην ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στον κάθε άξονα λαμβάνεται υπόψη και η ανάλυση στους άλλους άξονες, ώστε να συγκροτηθεί σταδιακά μια συνολική εικόνα για τις αντιλήψεις τους και να αναδειχθούν «συνέχειες» και αντιφάσεις στο λόγο τους. Η επεξεργασία των δεδομένων γίνεται με έμφαση στα σημαντικά σημεία του λόγου των εκπαιδευτικών, χωρίς να αναλύεται η κάθε λέξη τους, ανάλυση που «φορτώνει» υπερβολικά το κείμενο, εξαφανίζει τα ουσιώδη σημεία του λόγου τους και συσκοτίζει την ανίχνευση των αντιλήψεων τους.

3.3.2 Δεδομένα για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών αξιολογείται βάσει της επίδοσης τους στις ερωτήσεις των κειμένων που τους διανεμήθηκαν στα πλαίσια διεξαγωγής της PIRLS. Τα κείμενα αυτά είναι συνολικά οκτώ, έκτασης 400-700 λέξεων, και επιλέχθηκαν από πληθώρα κειμένων της πρόδρομης έρευνας που είχε γίνει σε 25 σχολεία σε κάθε χώρα βάσει των δύο πιο συνηθισμένων λόγων ανάγνωσης. Αυτοί οι λόγοι ανάγνωσης είναι για την αναγνωστική εμπειρία και απόλαυση (literary texts) και για την άντληση και χρήση πληροφοριών (informational texts). Αυτά τα δύο είδη κειμένων και οι ερωτήσεις τους αντιπροσωπεύονται σε ίση αναλογία στην έρευνα, τέσσερα δηλαδή είναι αφηγηματικού χαρακτήρα και τέσσερα πληροφοριακού χαρακτήρα. Τα κείμενα αξιολογήθηκαν μετά την εφαρμογή τους στην πρόδρομη έρευνα από τους εθνικούς συντονιστές-ερευνητές της κάθε χώρας και ομάδες ειδικών με κριτήρια κατάλληλα για όλες τις χώρες. Τέτοια κριτήρια ήταν να μην ευνοούνται από την εξέταση στα κείμενα αυτά μαθητές συγκεκριμένων χωρών ή κουλτούρας και να υπάρχει σεβασμός σε ζητήματα φυλετικά, θρησκευτικά ή φύλου (Campbell et al 2000, σ. 36-37).

Στην ανάγνωση για ψυχαγωγία και απόλαυση, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με φανταστικά γεγονότα, τοπία, δράσεις, χαρακτήρες, συναισθήματα και ιδέες προσθέτοντας σε αυτά τις δικές του εμπειρίες και τα δικά του συναισθήματα. Από την άλλη, στην ανάγνωση για άντληση και χρήση πληροφοριών, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με όψεις του πραγματικού κόσμου. Ο καθένας από τους λόγους ανάγνωσης συχνά συνδέεται με συγκεκριμένα είδη κειμένων. Έτσι, η ανάγνωση για απόλαυση συνδέεται με λογοτεχνικά κείμενα και μυθιστορήματα, ενώ η ανάγνωση για άντληση

πληροφοριών με πληροφοριακά άρθα και κείμενα οδηγιών. Τα κείμενα για ψυχαγωγία έχουν όλα τη μορφή αφήγησης, ενώ τα πληροφοριακά κείμενα είναι οργανωμένα χρονολογικά ή με βάση το θέμα (Mullis et al 2003, σ. 34-35).

Τα φυλλάδια που διανεμήθηκαν στους μαθητές περιλάμβαναν δύο κείμενα, ένα από το κάθε είδος, και υπήρχαν συνολικά δέκα συνδυασμοί. Τέσσερα από τα κείμενα της έρευνας έχουν δημοσιοποιηθεί (βλ. Mullis et al 2003, σ. 49) και παρατίθενται στο τελευταίο παράρτημα της εργασίας (**Παράρτημα 7**), ενώ τα υπόλοιπα δεν έχουν δημοσιοποιηθεί. Οι τίτλοι των κειμένων και σύντομη περιγραφή του περιεχομένου τους, παρατίθενται στο κεφάλαιο 4.1 εδώ, στο οποίο επεξεργάζονται τα δεδομένα της επίδοσης των μαθητών.

Περίπου οι μισές ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας είναι πολλαπλής επιλογής με τέσσερις επιλογές, ενώ οι υπόλοιπες είναι ανοιχτής επάντησης. Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής βαθμολογούνται με μία μονάδα, ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις βαθμολογούνται με μία έως τρεις μονάδες, ανάλογα με τη δομή τους. Στις ερωτήσεις που βαθμολογούνται με μία μονάδα, η απάντηση θεωρείται σωστή όταν περιλαμβάνονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία. Στις ερωτήσεις δύο μονάδων, η απάντηση θεωρείται πλήρης όταν ο μαθητής έχει κατανοήσει την ερώτηση και προσφέρει τις κατάλληλες ερμηνείες και συμπεράσματα. Η απάντηση αξιολογείται με μία μονάδα εάν περιλαμβάνονται κάποιες από τις πληροφορίες ή όταν η απάντηση είναι κατά λέξη, ενώ απαιτείται συμπέρασμα ή ερμηνεία. Τέλος, στις ερωτήσεις τριών μονάδων, η απάντηση θεωρείται πλήρης όταν δείχνει πλήρη κατανόηση της ερώτησης, είναι καλά τεκμηριωμένη και παρουσιάζει σχετικά πολύπλοκες και αφηρημένες ιδέες. Η απάντηση λαμβάνει μία ή δύο μονάδες όταν λείπουν κάποια από τα παραπάνω στοιχεία (Mullis et al 2003, σ. 51).

Η βαθμολόγηση των Ελλήνων μαθητών πραγματοποιήθηκε από τους υπεύθυνους ερευνητές του ελληνικού ερευνητικού κέντρου ΙΕΑ, σύμφωνα με κοινές οδηγίες που ακολουθήθηκαν από τις ερευνητικές ομάδες όλων των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα. Σε αυτήν την εργασία, ως επίδοση ορίζεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές, όπως θα δούμε στην ενότητα 3.3.5 εδώ, διακρίθηκαν σε ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η σχέση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου ανιχνεύεται με το στατιστικό τεστ χ2, κατάλληλο για την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών. Στις ανοιχτές

ερωτήσεις, ως σωστή λαμβάνεται μόνο η πλήρης απάντηση, που λαμβάνει δηλαδή το σύνολο των μονάδων της ερώτησης.

3.3.3 Δεδομένα από την αξιολόγηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από τους εκπαιδευτικούς με βάση τη θεωρία των γλωσσικών κωδίκων.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό της εργασίας αυτής, τα πραγματολογικά δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς είναι ο γλωσσικός κώδικας που θεωρούν ότι προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές, προκειμένου να μπορέσουν να απαντήσουν σωστά την κάθε μία ερώτηση όλων των κειμένων της PIRLS. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε εκπαιδευτικοί του στοχευμένου δείγματος αξιολόγησαν αν ο περιορισμένος κώδικας επαρκεί για την απάντηση των ερωτήσεων ή αν είναι αναγκαία η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Οι εκπαιδευτικοί δεν κλήθηκαν να επιλέξουν βάσει ενός διχοτομημένου σχήματος, περιορισμένος – επεξεργασμένος κώδικας, που ούτως ή άλλως δεν ανταποκρίνεται στην ουσία της θεωρίας του Bernstein (βλ. κεφ. 2.2 εδώ). Αντίθετα, είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν και προς ποιο κώδικα τείνουν περισσότερο στις περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να είναι κατηγορηματικοί.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι μεμονωμένες ερμηνείες του τρόπου που αξιολογούν τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δύσκολο να επιχειρηθεί στις περισσότερες περιπτώσεις. Αφενός ο στόχος των συνεντεύξεων δεν είναι αυτός, αφετέρου η συσχέτιση των απαντήσεων τους με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους δεν τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά. Το επίπεδο εκπαίδευσης και των πέντε εκπαιδευτικών άλλωστε, παράγοντας που θα μπορούσε να διαφοροποιεί και να ερμηνεύει στη συγκεκριμένη έρευνα τις απαντήσεις τους, είναι παρόμοιο για τους λόγους που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 3.1.2 εδώ.

Στη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των παροτρύνσεων (probing), όταν ήταν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αποσαφηνίσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τα επιχειρήματα τους (βλ. Bryman 2001, σ. 118). Πριν τη συνέντευξη δεν προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein, καθώς αυτό που έχει σημασία είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη «λογική» της θεωρίας και όχι αν τη στιγμή της συνέντευξης μπορούσαν να ανακαλέσουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Ο λόγος που δεν προηγήθηκε συζήτηση είναι για να αποφευχθεί οποιαδήποτε, μη σκόπιμη, χειραγώγηση των απαντήσεων.

Για τον ίδιο λόγο, οι παρεμβάσεις του συνεντευκτή περιορίστηκαν στις αναγκαίες παρωθήσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι καταγράφεται ο τρόπος που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις ερωτήσεις βάσει της θεωρίας των κωδίκων και της εμπειρίας τους (βλ. και Oppenheim 1998, σ. 74). Η ίδια μεθοδολογία χρησιμοποιείται και για τον πέμπτο εκπαιδευτικό που καλείται να αξιολογήσει τις ερωτήσεις δύο κειμένων, των μόνων που οι τέσσερις εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στην αξιολόγηση αρκετών ερωτήσεων.

Λόγω της έκτασης του γλωσσικού υλικού της έρευνας (8 κείμενα και 98 ερωτήσεις συνολικά), δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τον αριθμό των κειμένων που θα επεξεργάζονταν κάθε φορά. Έτσι, ο πρώτος δάσκαλος επέλεξε να διεξαχθεί η συνέντευξη σε δύο μέρη, ο δεύτερος δάσκαλος σε τρία μέρη, ο τρίτος δάσκαλος σε ένα μέρος και ο τέταρτος σε δύο μέρη. Η συνέντευξη με τον πέμπτο δάσκαλο ολοκληρώθηκε σε ένα μέρος, καθώς περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο μόνο κειμένων.

Σχετικά με τα ζητήματα ηθικής στην έρευνα και την ερευνητική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για τους σκοπούς της έρευνας και τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, καθώς και για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Καθώς όμως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές στον ίδιο χώρο με το γράφοντα, τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους είναι πιθανό να οδηγούν στην ταυτοποίηση τους από συναδέλφους τους, δημιουργώντας ζήτημα confidentiality της έρευνας. Για αυτό το λόγο, τα χαρακτηριστικά τους δεν παρατίθενται με ακρίβεια, αν και βρίσκονται στη διάθεση του ερευνητή (βλ. Neuman 2003, σ. 127; Bryman 2001, σ. 479-480; Howe et al 1999, σ. 24-25). Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θέλουν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

3.3.4 Κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από τους ερευνητές της ΙΕΑ με βάση τις διαδικασίες κατανόησης.

Οι ερωτήσεις τόσο των αφηγηματικών όσο και των πληροφοριακών κειμένων της έρευνας PIRLS σχεδιάστηκαν από τους ερευνητές της ΙΕΑ ώστε να αξιολογούν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε τέσσερις διαδικασίες κατανόησης, οι οποίες είναι:

1. Ανάκληση Ρητά Διατυπωμένων Πληροφοριών. Σε αυτές τις ερωτήσεις, ο μαθητής καλείται να εντοπίσει πληροφορίες που διατυπώνονται ρητά στο κείμενο.

Αυτή η διαδικασία κατανόησης δεν χρειάζεται την εξαγωγή συμπερασμάτων ή ερμηνειών. Ο αναγνώστης ωστόσο πρέπει να αναγνωρίσει τη σχέση ανάμεσα στην πληροφορία που ζητάται στην ερώτηση και το αντίστοιχο σημείο του κειμένου που προσφέρεται η απάντηση. Έτσι, σε ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας μπορεί να ζητάται από τους μαθητές να εντοπίσουν συγκεκριμένες ιδέες, ορισμούς λέξεων ή φράσεων, να βρουν την κεντρική ιδέα όταν αυτή διατυπώνεται ρητά, να εξακριβώσουν το πού τοποθετείται η ιστορία χρονικά ή χωρικά κ.ά. (βλ. Campbell et al 2000, σ. 10-11).

2. Εξαγωγή Άμεσων Συμπερασμάτων. Στη διαδικασία κατασκευής του νοήματος ενός κειμένου, οι αναγνώστες εξάγουν συμπεράσματα για ιδέες ή πληροφορίες του κειμένου που δεν διατυπώνονται ρητά. Με αυτή τη διαδικασία κινούνται πέρα από την «επιφάνεια» του κειμένου και καλύπτουν κενά στο νόημα των προτάσεων. Αυτά τα συμπεράσματα προκύπτουν άμεσα καθώς στηρίζονται κυρίως σε πληροφορίες ή ιδέες που περιέχονται ρητά στο κείμενο και ο αναγνώστης χρειάζεται απλά να τις συνδέσει για να εξάγει το νόημα. Έτσι, οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας στηρίζονται πολύ σε πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο και παρόλο που η απάντηση δεν προσφέρεται ρητά, το νόημα τους παραμένει σχετικά προφανές. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί οι μαθητές να καλούνται να συμπεράνουν ότι ένα γεγονός προκάλεσε ένα άλλο, να περιγράψουν τη σχέση μεταξύ δύο χαρακτήρων του κειμένου, να συμπεράνουν τα κύρια σημεία που προκύπτουν μέσα από το κείμενο κ.ά. (βλ. Campbell et al 2000, σ. 11-12).

3. Ερμηνεία και Συσχετισμός Ιδεών και Πληροφοριών. Σε αυτές τις ερωτήσεις, ο αναγνώστης επεξεργάζεται το κείμενο πέρα από το επίπεδο της λέξης ή της πρότασης. Οι μαθητές καλούνται συχνά να κάνουν συνδέσεις που όχι μόνο υπονοούνται, αλλά και μπορεί να είναι ανοιχτές σε κάποια ερμηνεία βασισμένη στη δική τους οπτική. Οι μαθητές δηλαδή καλούνται να βασιστούν στη δικές τους γνώσεις και εμπειρίες περισσότερο από ότι στις ερωτήσεις που απαιτούν την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Η σημαντική διαφορά των ερωτήσεων αυτής της κατηγορίας είναι ότι οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν και το δικό τους νόημα. Για αυτό το λόγο, το νόημα που κατασκευάζεται από τους αναγνώστες είναι πιθανό να ποικίλει ανάλογα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί οι μαθητές να καλούνται διακρίνουν το γενικό μήνυμα ενός κειμένου, να σκεφτούν εναλλακτικές ερμηνείες για τη δράση των χαρακτήρων, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν πληροφορίες του κειμένου, να ερμηνεύσουν πώς εφαρμόζονται

πληροφορίες του κειμένου στον πραγματικό κόσμο κ.ά. (βλ. Campbell et al 2000, σ. 13).

4. Αξιολόγηση Περιεχομένου, Γλώσσας και Κειμενικών στοιχείων. Καθώς οι αναγνώστες εξετάζουν και αξιολογούν το περιεχόμενο, τη γλώσσα και άλλα στοιχεία του κειμένου, η έμφαση εδώ δίνεται στα χαρακτηριστικά του κειμένου και του περιεχόμενου του. Από την άποψη του περιεχομένου, οι μαθητές αντλώντας από τις εμπειρίες τους, σκέφτονται το κείμενο και τις ιδέες που αυτό παρουσιάζει, έναντι της δικής τους κατανόησης του κόσμου. Έτσι, οι μαθητές μπορεί να αντιπαρατεθούν ή να επιβεβαιώσουν ισχυρισμούς που εμπεριέχονται στο κείμενο ή να προβούν σε συγκρίσεις με ιδέες και πληροφορίες που προέρχονται από άλλες πηγές. Σχετικά με στοιχεία του κειμένου, όπως η δομή ή η γλώσσα, οι αναγνώστες εξετάζουν πώς παρουσιάζεται το νόημα, στηριζόμενοι στη δική τους γνώση και κατανόηση των μηχανισμών της γλώσσας και της δομής ενός κειμένου. Έτσι, οι γνώσεις που έχει γενικά ο μαθητής από ανάγνωση άλλων βιβλίων και η εξοικείωση του με τη γλώσσα είναι σημαντικά στοιχεία σε αυτή τη διαδικασία κατανόησης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές καλούνται για παράδειγμα να αξιολογήσουν την πιθανότητα τα γεγονότα που περιγράφονται στο κείμενο να συμβούν στην πραγματικότητα, να περιγράψουν πώς ο συγγραφέας επινόησε ένα απρόσμενο τέλος της ιστορίας, να προσδιορίσουν την οπτική του συγγραφέα στο κεντρικό θέμα του κειμένου, να περιγράψουν πώς η χρήση επιθέτων επηρεάζει το νόημα κ.ά (βλ. Campbell et al 2000, σ. 14-15).

Η ανάλυση των ερωτήσεων της έρευνας γίνεται και με τους δύο τρόπους «κατηγοριοποίησης» των ερωτήσεων. Από τη μία πλευρά, η αξιολόγηση των ερωτήσεων από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με βάση τις έννοιες του επεξεργασμένου και του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα προσφέρει τη δυνατότητα ανάλυσης της επίδοσης των μαθητών έχοντας ως σημείο αναφοράς το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Από την άλλη, η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων με βάση τις τέσσερις διαδικασίες κατανόησης από τους ερευνητές της ΙΕΑ προσφέρει ένα «επιστημονικό» πλαίσιο ανάλυσης. Με τον όρο «επιστημονικό πλαίσιο», δεν εννοείται βέβαια τίποτα περισσότερο από το ότι ειδικοί επιστήμονες κατασκεύασαν ερωτήσεις που έχουν σκοπό να μετρήσουν κάτι, εν προκειμένω την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού σε τέσσερις διαφορετικές διαδικασίες κατανόησης. Έτσι, θα είναι εφικτό να μελετηθεί η αναγνωστική ικανότητα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ή είδη ερωτήσεων. Πρέπει να αποσαφηνιστεί σε αυτό το σημείο ότι δεν επιχειρείται η άμεση

σύγκριση αυτών των δύο κατηγοριοποιήσεων, αλλά ο στόχος είναι να μελετηθεί πληρέστερα η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών σε μια κρίσιμη σχολική ηλικία και να αναδειχθούν, εφόσον υπάρχουν, οι ιδιαιτερότητες του ελληνικού πλαισίου.

Μια άμεση υπόθεση που μπορεί βέβαια να κάνει ο αναγνώστης είναι ότι οι δύο πρώτες κατηγορίες, ανάκλησης πληρηφοριών και εξαγωγής άμεσων συμπερασμάτων, φαίνεται να έχουν περισσότερα κοινά σημεία με τη λογική του περιορισμένου κώδικα, ενώ οι κατηγορίες της ερμηνείας ιδεών και αξιολόγησης περιεχομένου φαίνεται να έχουν περισσότερα κοινά σημεία με τη λογική του επεξεργασμένου κώδικα. Ανεξάρτητα ωστόσο από αυτή την εμπειρική συσχέτιση, που πράγματι έχει ισχυρή βάση, πρέπει να τονιστεί ότι οι κατηγορίες των ερευνητών της IEA αφορούν ειδικά στην αναγνωστική ικανότητα, σε αντίθεση με τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein. Έτσι, καθώς ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών κωδίκων για την αναγνωστική ικανότητα βάσει της εκπαιδευτικής εμπειρίας και της θεωρητικής τους κατάρτισης, είναι ορθότερο να διαπιστωθεί ύστερα από την ανάλυση των δεδομένων αν και σε ποιο βαθμό αναδεικνύονται πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις δύο κατηγοριοποιήσεις.

3.3.5 Δεδομένα για την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Ένας από τους στόχους αυτής της εργασίας είναι η μελέτη του μεγέθους της εκπαιδευτικής ανισότητας ειδικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα. Για τη διερεύνηση της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης υιοθετείται η διάκριση των μαθητών σε κοινωνικο-πολιτισμικές ομάδες βάσει του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκρότηση των ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου προέρχονται από τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτηματολόγια της έρευνας PIRLS στην Ελλάδα οι 2718 μαθητές που συμμετείχαν και οι γονείς τους.

Οι ομάδες πολιτισμικού κεφαλαίου χρησιμοποιούνται σε αυτήν την εργασία για τη μελέτη της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι η συγκρότηση των ομάδων αυτών έχει ως αφετηρία τις βασικές θεωρητικές παραδοχές αυτής της εργασίας. Η έμφαση δηλαδή σε αυτήν την εργασία δίνεται στην πολιτισμική βάση της κοινωνικής διαφοροποίησης των μαθητών, η οποία υποστηρίζεται ότι ερμηνεύει εν πολλοίς την άνιση μαθητική επίδοση. Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα οικονομικά εμπόδια δεν επαρκούν για να εξηγήσουν τη

διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Bourdieu 1996, σ. 60). Η δράση των προνομίων που έχουν οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών τάξεων συνήθως γίνεται αντιληπτή μόνο στις πιο φανερές μορφές της, όπως τη βοήθεια στη σχολική εργασία, τη συμπληρωματική διδασκαλία, τις συστάσεις ή τις πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές δυνατότητες που προσφέρονται. Στην πραγματικότητα ωστόσο, το πιο ουσιώδες τμήμα της πολιτισμικής κληρονομιάς μεταδίδεται κατά τρόπο πιο διακριτικό και έμμεσο, χωρίς να υπάρχει συστηματική ή έκδηλη ενέργεια (Bourdieu 1996, σ. 73).

Οι μακροχρόνιες αναλύσεις στο ελληνικό ερευνητικό κέντρο ΙΕΑ προσφέρουν μια τεκμηριωμένη αποτύπωση σε πραγματολογικό επίπεδο των κριτηρίων για την κοινωνικο-πολιτισμική ένταξη των μαθητών με θεωρητική αφετηρία την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu (για τις εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου, βλ. κεφ. 2.3 εδώ).

Επιπλέον, σε όλες τις αναλύσεις αυτής της εργασίας, η ερμηνεία των δεδομένων επιχειρείται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου. Αυτός είναι ο στόχος για παράδειγμα της αξιολόγησης των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και από Έλληνες εκπαιδευτικούς, να κατανοηθεί δηλαδή πληρέστερα η συγκρότηση της μαθητικής επίδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η συγκρότηση των ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου, προϊόν μακρόχρονης ερευνητικής και εμπειρικής επεξεργασίας ειδικά για την Ελλάδα, προσφέρει ακριβώς τη δυνατότητα να διερευνηθεί με βάση τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην άνιση μαθητική επίδοση.

Η έμφαση στο ελληνικό πλαίσιο με την ανάδειξη των εκφάνσεων του πολιτισμικού κεφαλαίου που σχετίζονται με την άνιση σχολική επίδοση, αποτέλεσε πολύ βασικό κριτήριο για τη χρησιμοποίηση των ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου σε αυτήν την εργασία. Όπως αναφέρει η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που ο Bourdieu χρησιμοποίησε στις έρευνες του ως έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας και του μαθητή, δεν απέδωσαν για τα ελληνικά δεδομένα τις αναμενόμενες διαφοροποιήσεις στη μαθητική επιτυχία. Έτσι, μελετήθηκε ποιες εκφάνσεις του ενσωματωμένου, του αντικειμενοποιημένου και του θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και των οικογενειών τους οδηγούν στην απόκτηση προνομίων ως προς τη σχολική επιτυχία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, υπό έκδοση).

Στην έρευνα PIRLS από τις αναλύσεις που έγιναν στο ελληνικό ερευνητικό κέντρο ΙΕΑ ως σημαντικά κριτήρια για τη συγκρότηση ομάδων μαθητών με βάση το πολιτισμικό τους κεφάλαιο που θα ήταν κατά το δυνατό μη διαφοροποιημένες στο εσωτερικό τους, αναδείχθηκαν ο αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, το είδος του οικισμού που μένουν οι μαθητές, η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και η καθημερινή ανάγνωση εφημερίδας. Με βάση τον ιεραρχικό συνδυασμό αυτών των κριτηρίων, οι μαθητές της έρευνας διακρίθηκαν σε πέντε ομάδες (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2007, σ. 203-207). Στην εργασία αυτή περιλαμβάνονται οι μαθητές που βρίσκονται στα άκρα της κοινωνικής ιεράρχησης, οι μαθητές δηλαδή με το υψηλότερο και το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο, με στόχο να αναδειχθούν οι δυσκολίες που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν και να αναληφθούν οι κατάλληλες δράσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. Παρ. 5 για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με το υψηλότερο και το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο).

Ένας ακόμα παράγοντας που θα μπορούσε να συνυπολογιστεί στη συγκρότηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών είναι οι φιλοδοξίες των γονέων για τη σχολική πορεία των παιδιών τους, ως ένδειξη της διάστασης του χρόνου που είναι διατεθειμένοι να επενδύσουν, κάτι πολύ σημαντικό σύμφωνα με τον Bourdieu. Πιθανώς έτσι να αναδεικνύονταν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου, όπως η μεγάλη ζήτηση για τριτοβάθμια εκπαίδευση στο βαθμό που αυτή εξακολουθεί να υπάρχει. Μια τέτοια μεταβλητή βέβαια θα είχε ενδιαφέρον στο βαθμό που θα μπορούσε να εκφράσει όχι αόριστες επιθυμίες και προσδοκίες, αλλά την πραγματική διάθεση των γονέων να επενδύσουν σε χρόνο και τους τρόπους που μετέρχονται για την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων.

Είναι βέβαια πιθανό να μη μεταβαλλόταν σε μεγάλο βαθμό η συγκρότηση των ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου με την προσθήκη μιας τέτοιας μεταβλητής. Στο βαθμό ωστόσο που η σχέση της με τη μαθητική επίδοση θα ήταν πράγματι σημαντική, θα μπορούσε να οδηγήσει σε λιγότερες ή περισσότερες μετατοπίσεις στη συγκρότηση των ομάδων, σε σχέση πάντα και με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Σημαντικό είναι επίσης ότι σε κάποιες, έστω μεμονωμένες, περιπτώσεις, θα ήταν εφικτό να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί πληρέστερα η μαθητική επίδοση, όπως για παράδειγμα σε περιπτώσεις μαθητών με θεωρητικά χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που όμως επιτυγχάνουν υψηλή επίδοση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΤΟΥΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟ.

Στο Κεφάλαιο 3 της εργασίας παρουσιάστηκαν λεπτομερώς τα δεδομένα της έρευνας PIRLS για τη μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών σε σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, καθώς και η μεθοδολογία ανάλυσης. Συνοπτικά, η μελέτη της αναγνωστικής ικανότητας γίνεται βάσει δύο κατηγοριοποιήσεων: α) την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς το γλωσσικό κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των δοκιμασιών στα κείμενα της PIRLS και, β) την κατηγοριοποίηση βάσει των διαδικασιών κατανόησης κειμένου, όπως έχουν διαμορφωθεί από τους ερευνητές της IEA. Όπως αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 3, άμεση θεωρητική συσχέτιση των δύο κατηγοριοποιήσεων δεν μπορεί να γίνει, διότι έχουν διαφορετική αφετηρία. Φαίνεται ωστόσο να υπάρχει μια εμπειρική συσχέτιση των κατηγοριών της ανάκλησης πληροφοριών και εξαγωγής άμεσης συμπερασμάτων με τη λογική του περιορισμένου κώδικα. Το ίδιο ισχύει και για τις κατηγορίες της ερμηνείας ιδεών και αξιολόγησης περιεχομένου σε σχέση με τη λογική του επεξεργασμένου κώδικα. Μετά την ανάλυση των δεδομένων, θα εξεταστεί κατά πόσο μια τέτοια εμπειρική σχέση έχει βάση. Υπενθυμίζεται επίσης ότι ως επίδοση λαμβάνεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS των μαθητών με το υψηλότερο και το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο (1 και 5 αντίστοιχα). Η σχέση επίδοσης και πολιτισμικού κεφαλαίου ανιχνεύεται με το στατιστικό τεστ χ2.

4.1 Τα κείμενα της έρευνας PIRLS.

Όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο **3.3.2**, τα κείμενα των δοκιμασιών της έρευνας PIRLS είναι οκτώ, τέσσερα αφηγηματικού χαρακτήρα και τέσσερα πληροφοριακού χαρακτήρα. Από τα οκτώ κείμενα της έρευνας, τέσσερα έχουν δημοσιοποιηθεί σε πλήρη μορφή (βλ. Mullis et al 2003, σ. 49) και για αυτό παρατίθενται στο **Παράρτημα 7**. Προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια αντίληψη όλων των κειμένων της έρευνας, ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή τους (βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκούλης, Μπάσμπας 2004).

Το πρώτο κείμενο, **«Ο λαγός προβλέπει το σεισμό»**, είναι αφηγηματικού χαρακτήρα. Η ιστορία αρχίζει με ένα μεγάλο φρούτο που έπεσε κοντά σε ένα λαγό, ο οποίος πανικοβλήθηκε νομίζοντας ότι έγινε σεισμός και άρχισε να τρέχει, ειδοποιώντας συγχρόνως και άλλους λαγούς για τον υποτιθέμενο σεισμό. Έτσι, χιλιάδες λαγοί άρχισαν επίσης να τρέχουν για να σωθούν. Στην πορεία, ο λαγός συνάντησε ένα λιοντάρι, το οποίο ρώτησε το λαγό τί είχε συμβεί προσπαθώντας συγχρόνως να τον ηρεμήσει. Ο λαγός του είπε αυτό που νόμιζε πως είχε συμβεί και τότε το λιοντάρι του ζήτησε να τον πάει στο μέρος που υποτίθεται ότι έγινε ο σεισμός. Όταν έφτασαν εκεί, το λιοντάρι είδε το τεράστιο φρούτο που είχε πέσει στο έδαφος, κατάλαβε τί είχε συμβεί και το εξήγησε στο λαγό, συμβουλεύοντας τον καλοκάγαθα να μην πανικοβάλλεται προτού ερευνήσει τί έχει συμβεί. Το κείμενο παρατίθεται στο **Παράρτημα 7**.

Το δεύτερο κείμενο, **«Τα αναποδογυρισμένα ποντίκια»,** είναι αφηγηματικού χαρακτήρα και περιγράφει το τέχνασμα ενός γεράκου, του κυρ-Ανέστη, με το οποίο κατάφερε να απαλλαχθεί από τα ποντίκια που είχαν κατακλύσει το σπίτι του. Ο κυρ-Ανέστης κόλλησε μία μέρα τα έπιπλα του στο ταβάνι και έτσι τα ποντίκια όταν βγήκαν έξω μπερδεύτηκαν, καθώς βλέποντας τα έπιπλα σε αυτή τη θέση νόμιζαν ότι τα ίδια στέκονταν στο ταβάνι αφού τα έπιπλα έπρεπε να είναι κανονικά στο πάτωμα. Στη σκέψη αυτή καταλήφθηκαν από πανικό και αποφάσισαν να σταθούν ανάποδα με το κεφάλι κάτω προκειμένου να γλιτώσουν, νομίζοντας ότι έτσι θα στέκονται κανονικά. Αφού τα ποντίκια στάθηκαν σε αυτή στάση για πολύ ώρα, ζαλίστηκαν και έπεσαν κάτω. Έτσι, ο Κυρ-Ανέστης μπόρεσε να απαλλαχθεί από τα ποντίκια. Το κείμενο παρατίθεται στο **Παράρτημα 7**.

Το τρίτο κείμενο, **«Οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων»**, είναι ένα χρονολογικά οργανωμένο κείμενο πληροφοριακού χαρακτήρα που αναφέρεται σε ένα είδος πουλιού, τους θαλασσινούς παπαγάλους. Η ιστορία εκτυλίσσεται σε ένα νησί της Ισλανδίας και έχει ως κεντρικό πρόσωπο ένα μικρό κορίτσι, τη Χάλα, η οποία προσπαθεί να σώσει τα νεογέννητα παπαγαλάκια. Συγκεκριμένα, οι θαλασσινοί παπαγάλοι έρχονται κάθε καλοκαίρι στο νησί της Χάλα για να γεννήσουν τα αυγά τους. Όταν γεννηθούν τα παπαγαλάκια, προσπαθούν να πετάξουν και να φύγουν από το νησί. Πολλά ωστόσο δεν καταφέρνουν να πετάξουν και πέφτουν στους δρόμους του νησιού. Έτσι, η Χάλα και οι φίλοι της ψάχνουν να βρουν τα παπαγαλάκια και να τα σώσουν από τους σκύλους, τις γάτες και τα αυτοκίνητα που τα απειλούν. Το κείμενο και οι ερωτήσεις παρατίθενται στο **Παράρτημα 7**.

Το τέταρτο κείμενο, **«Ακολουθήστε το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου»,** είναι πληροφοριακού χαρακτήρα και οργανωμένο κατά θέμα, αποτελούμενο από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με τα ποδήλατα (είδη ποδηλάτων, εξοπλισμού και τιμές ανά ηλικία), που ενοικιάζει μια εταιρία που βρίσκεται στον ποταμό Δρόσο. Στο δεύτερο μέρος υπάρχει ένας χάρτης με τη διαδρομή και τις τοποθεσίες που συναντά κάποιος κατά μήκος του ποταμού Δρόσου. Το κείμενο παρατίθεται στο **Παράρτημα 7**.

Το πέμπτο κείμενο, **«Λεονάρντο Ντα Βίντσι»,** είναι ένα χρονολογικά οργανωμένο κείμενο πληροφοριακού χαρακτήρα. Πρόκειται για μια ιστορική βιογραφία του Λεονάρντο Ντα Βίντσι στην οποία δίνεται έμφαση στην πολυπραγμοσύνη του**,** ότι δηλαδή δεν ήταν μόνο διάσημος ζωγράφος, αλλά και εφευρέτης, αρχιτέκτονας, μηχανικός και γενικά ένας άνθρωπος με πολλές συναρπαστικές ιδέες. Η πολυπραγμοσύνη και η φιλομάθεια του Ντα Βίντσι τονίζονται σε όλο το κείμενο, όπου γίνονται αναφορές στο ενδιαφέρον του για τη λειτουργία των μηχανών και την κίνηση των φυσικών αντικειμένων, καθώς και σε πολλά πρωτοποριακά σχέδια του, όπως μια ιπτάμενη μηχανή και ενός ανθρώπου με αλεξίπτωτο, πολύ πριν την κατασκευή των αεροπλάνων και των αλεξιπτώτων.

Το έκτο κείμενο, **«Λουλούδια στη στέγη»,** είναι αφηγηματικού χαρακτήρα και περιγράφει την περιπέτεια της γιαγιάς-Καλής, η οποία για λόγους υγείας αναγκάζεται να εγκαταλείψει το χωριό της και να μετακομίσει στην πόλη. Η γιαγιά-Καλή ωστόσο δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στη ζωή της πόλης και αισθάνεται νοσταλγία για το σπίτι της στο χωριό, όπου μπορούσε να βλέπει τον ουρανό κάθε μέρα και να είναι μαζί με τα αγαπημένα της ζώα. Ένα μικρό αγόρι, γείτονας της γιαγιάς-Καλής στην πόλη, της δίνει τότε την ιδέα να φέρει στο σπίτι της στην Αθήνα ό,τι της λείπει από το χωριό. Έτσι, η γιαγιά-Καλή καλύπτει με γρασίδι τη στέγη του διαμερίσματος της, ώστε να θυμίζει το αγροτόσπιτο της, και φέρνει τα ζώα της. Στο κείμενο τονίζεται ότι κάθε άνθρωπος μπορεί οπουδήποτε να είναι ευτυχισμένος, αρκεί να έχει μαζί του τα αγαπημένα του πρόσωπα και πράγματα.

Το έβδομο κείμενο, «**Ανταρκτική: Η γη των πάγων»,** είναι πληροφοριακού χαρακτήρα και οργανωμένο κατά θέμα. Αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιέχει γενικές πληροφορίες σχετικά με τη γεωγραφική θέση της Ανταρκτικής, τους ανθρώπους που ζουν και εργάζονται εκεί και τις ιδιαίτερες κλιματολογικές συνθήκες. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται ειδικά στις κλιματολογικές συνθήκες, το τρίτο περιέχει πληροφορίες σχετικά με τους πιγκουΐνους και το

τελευταίο μέρος αναφέρεται σε ένα γράμμα που στέλνει στον ανιψιό της μια επιστήμονας που ζει και εργάζεται στην Ανταρκτική. Σε αυτό το γράμμα παρέχονται πληροφορίες κυρίως για τη διατροφή των ανθρώπων που εργάζονται σε πολύ δύσκολες συνθήκες, όπως αυτές που επικρατούν στην Ανταρκτική.

Το τελευταίο κείμενο, «**Ο μικρός σβώλος πηλού**», είναι αφηγηματικού χαρακτήρα. Η ιστορία εξελίσσεται σε ένα εργαστήριο κεραμεικής, με κεντρικό θέμα την απελπισία ενός μικρού σβώλου πηλού που, ευρισκόμενος στον πάτο του δοχείου με το πηλό, έμενε αχρησιμοποίητος για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τελικά, ένας μαθητής που επισκέφθηκε το εργαστήριο μια μέρα, τον πήρε στα χέρια του για να τον χρησιμοποιήσει. Όταν έφυγε όμως, τον άφησε κοντά σε ένα ανοιχτό παράθυρο, με αποτέλεσμα ο μικρός σβώλος να κινδυνεύει να στεγνώσει και να μην μπορεί πια να πλαστεί. Ευτυχώς όμως, εκείνο το βράδυ έβρεξε και ο πηλός παρέμεινε μαλακός. Το επόμενο πρωί, ένα μικρό κορίτσι βρήκε το σβώλο στο παράθυρο, τον έπλασε σε φλιτζάνι και τον πήρε σπίτι της. Έτσι, ο μικρός σβώλος πηλού ήταν πια χαρούμενος που έγινε και αυτός κάτι.

4.2 Η επίδοση των μαθητών σε σχέση με το πολιτισμικό τους κεφάλαιο.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η επίδοση των μαθητών στα οκτώ κείμενα της έρευνας που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Όπως παρουσιάστηκε λεπτομερώς στο κεφάλαιο 3, τέσσερις εκπαιδευτικοί με διδακτική πείρα και μεταπτυχιακές σπουδές που τους επιτρέπουν να είναι σχετικά εξοικειωμένοι με τη θεωρητική προσέγγιση των κωδίκων, αξιολόγησαν τις ερωτήσεις των κειμένων της PIRLS βάσει του γλωσσικού κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν σωστά. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, ή τουλάχιστον οι τρεις από αυτούς, συμφώνησαν στην αξιολόγηση της μεγάλης πλειοψηφίας των ερωτήσεων σε έξι από τα κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν ωστόσο στην αξιολόγηση αρκετών ερωτήσεων δύο κειμένων. Πιο αναλυτικά, σε τέσσερις από τις δεκατρείς ερωτήσεις του κειμένου «Λουλούδια στη στέγη», οι δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας για την απάντηση τους, ενώ οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την κατοχή του. Το ίδιο συνέβη με εννέα από τις δεκατρείς ερωτήσεις του κειμένου «Ο μικρός σβώλος πηλού». Έτσι, για τα συγκεκριμένα κείμενα λήφθηκε μία ακόμα συνέντευξη από εκπαιδευτικό που πληρεί τις ίδιες προϋποθέσεις με τους υπόλοιπους τέσσερις εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση των

ερωτήσεων αυτών των δύο κειμένων από τον πέμπτο εκπαιδευτικό λαμβάνεται ως τελική.

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν καταρχήν να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις με βάση το αν είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας ή αν χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας. Ωστόσο, είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν και προς ποιον κώδικα τείνουν περισσότερο σε περιπτώσεις που δεν μπορούσαν να είναι κατηγορηματικοί. Η επιλογή αυτή χρησιμοποιήθηκε σε ελάχιστες περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που καθιστά περιττή τη δημιουργία ξεχωριστών κατηγοριών. Έτσι, στις περιπτώσεις όπου υπήρξε τέτοια αξιολόγηση, η κατηγορία «προς τον περιορισμένο κώδικα», εντάχθηκε στην κατηγορία του περιορισμένου κώδικα, ενώ η κατηγορία «προς τον επεξεργασμένο κώδικα», εντάχθηκε στην κατηγορία του επεξεργασμένου κώδικα. Ακολουθεί η παρουσίαση της επίδοσης των μαθητών στα κείμενα της έρευνας. Η σειρά παρουσίασης των κειμένων είναι τυχαία.

4.2.1 Κείμενο 1 «Ο λαγός προβλέπει το σεισμό»

Στον **Πίνακα 1** που ακολουθεί, περιλαμβάνεται σύντομη περιγραφή των ερωτήσεων του κειμένου, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων βάσει των διαδικασιών κατανόησης της ΙΕΑ και ο αριθμός και το ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών με Πολιτισμικό Κεφάλαιο (ΠΚ) 1 και 5 που απάντησαν σωστά.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την αξιολόγηση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι συντομογραφίες «**Π**» και «**Ε**» αντιπροσωπεύουν τις ερωτήσεις για τις οποίες απαιτείται η κατοχή περιορισμένου και επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα αντίστοιχα. Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων με βάση τις διαδικασίες κατανόησης, η συντομογραφία «**ΑΠ**» αναφέρεται στην κατηγορία «ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών», η συντομογραφία «**ΑΣ**» στην κατηγορία «εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων», η συντομογραφία «**ΕΙ**» στην κατηγορία «ερμηνεία και συσχετισμό ιδεών και πληροφοριών» και η συντομογραφία «**ΑΚ**» στην κατηγορία «αξιολόγηση περιεχομένου, γλώσσας και κειμενικών στοιχείων». Όταν χρησιμοποιείται η σήμανση με αστερίσκο * στα ποσοστά των μαθητών του ΠΚ5, δηλώνεται ότι η επίδοση τους είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Η συντομογραφία «**Σ**» αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά την ερώτηση. Όταν η

ερώτηση έχει παραπάνω από 1 σκέλος, η συντομογραφία «1/2 **Σ**» αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά το ένα από τα δύο σκέλη της ερώτησης, η συντομογραφία «1/3 **Σ**» αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά το ένα από τα τρία σκέλη της ερώτησης, ενώ η συντομογραφία «2/3**Σ**» αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που απάντησαν σωστά τα δύο από τα τρία σκέλη της ερώτησης.

Πίνακας 1. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στο "Λαγό" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Ποια ήταν η μεγαλύτερη ανησυχία του λαγού	Π	ΑΠ	Σ	53	95,2	80	87,1
2	Τί έκανε τη γη να σειστεί	Π	ΑΠ	Σ	54	98,2	85	92,8
3	Δύο λέξεις που δείχνουν ότι όλα έγιναν γρήγορα	Π	ΑΚ	1/2 Σ	26	46,6	38	41,1
				Σ	23	41,8	21	22.8*
4	Ποιο μέρος ήθελε να δει το λιοντάρι	Π	ΑΠ	Σ	45	81,9	68	74,2
5	Γιατί το λιοντάρι έριξε το φρούτο στο χώμα	Π	ΑΣ	Σ	51	93,2	78	85,4
6	Πώς ένιωσε ο λαγός όταν το λιοντάρι έριξε το φρούτο	Π	ΕΙ	Σ	44	79,0	60	65,7
7	Γράψε 2 τρόπους με τους οποίους το λιοντάρι προσπάθησε να κάνει το λαγό να νιώσει καλύτερα	-	ΑΣ	1/2 Σ	16	28,1	46	49,7
				Σ	34	60,8	36	39.4*
8	Νομίζεις ότι το λιοντάρι συμπαθούσε το λαγό	-	ΕΙ	Σ	35	62,8	54	59,2
9	Πώς άλλαξαν αυτά που ένιωθε ο λαγός στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας και γιατί	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	12	22,4	20	22,3
				Σ	41	74,3	61	66,1
10	Γράψε σε τι διαφέρουν ο λαγός και το λιοντάρι και τί κάνουν που δείχνει ότι είναι διαφορετικοί	Ε	ΕΙ	1/3 Σ	4	7,1	10	11,4
				2/3 Σ	39	70,4	48	52,6
				Σ	11	19,4	12	13.2*
11	Ποιο είναι το κύριο νόημα της ιστορίας	Ε	ΕΙ	Σ	52	94,8	69	74.8*

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Σε όλες τις ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, αλλά μόνο σε τέσσερις από τις έντεκα ερωτήσεις η διαφορά επίδοσης είναι στατιστικά σημαντική. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο 81,7%, ποσοστό που είναι το υψηλότερο για αυτούς τους μαθητές σε όλα τα κείμενα. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι 70,5%, που είναι επίσης το υψηλότερο για αυτούς τους μαθητές σε όλα τα κείμενα. Αυτό δείχνει σε ένα πρώτο επίπεδο ότι το συγκεκριμένο κείμενο και οι ερωτήσεις του δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μαθητές και των δύο ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση έξι από τις έντεκα συνολικά ερωτήσεις του κειμένου, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος

κώδικας για την απάντηση τριών ερωτήσεων. Σε δύο ερωτήσεις δεν υπήρξε συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στις ερωτήσεις 1, 2, 4 απαιτείται ανάκληση πληροφοριών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τους. Αυτό δείχνει αντιστοιχία μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της κατηγοριοποίησης της ΙΕΑ ως προς το χαμηλό βαθμό γνωστικών απαιτήσεων των ερωτήσεων. Πράγματι, σε καμία ερώτηση δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί ότι το κείμενο συνοδεύεται και από αρκετές έγχρωμες εικόνες που διευκολύνουν την κατανόηση του (βλ. Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004, Βάμβουκας 1984, σ. 26). Για παράδειγμα, η απάντηση της ερώτησης 2, «Τί έκανε τη γη να σειστεί», διευκολύνεται πολύ από την έγχρωμη εικόνα που βρίσκεται κοντά στο σχετικό σημείο του κειμένου.

Στις ερωτήσεις 5 και 7 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 5, αξιολόγηση που επιβεβαιώνεται από τα πολύ υψηλά ποσοστά των μαθητών και των δύο ομάδων που απάντησαν σωστά. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στην αξιολόγηση της ερώτησης 7. Αν και η ερώτηση δεν είναι υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι δύο τρόποι με τους οποίους το λιοντάρι προσπάθησε να κάνει το λαγό να αισθανθεί καλύτερα βρίσκονται πολύ κοντά μέσα στο κείμενο. Για αυτό το λόγο, θεώρησαν ότι μαθητές με περιορισμένο κώδικα μπορεί να μην καταφέρουν να τους διακρίνουν ως δύο ξεχωριστούς τρόπους και έτσι να γράψουν μόνο τον ένα. Πράγματι, μόλις το 40% των μαθητών του ΠΚ5 μπόρεσε να εντοπίσει και τους δύο τρόπους, με αποτέλεσμα η επίδοση τους να είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1.

Στις ερωτήσεις 6, 8, 9, 10, 11 απαιτείται ερμηνεία ιδεών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ. Πρόκειται για τη διαδικασία κατανόησης με τις υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις. Σε δύο μόνο ερωτήσεις, τις 10 και 11, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι, με εξαίρεση την ερώτηση 6, για τις υπόλοιπες ερωτήσεις απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Στην αξιολόγηση της ερώτησης 8 δεν υπήρξε συμφωνία. Για τις περισσότερες ερωτήσεις

πάντως, εμφανίζεται αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων.

Στην ερώτηση 6 ζητείται από τους μαθητές να προσδιορίσουν τα συναισθήματα του λαγού, όταν το λιοντάρι έριξε το φρούτο στο χώμα. Αν και απαιτείται ανίχνευση συναισθημάτων, διαδικασία δύσκολη θεωρητικά (βλ. και Bernstein 1971α, σ. 48; 1971β, σ. 32), η απάντηση προσφέρεται ρητά στο κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ο λαγός χαρακτηρίζει τον εαυτό του ως ανόητο, ενώ και η ίδια η λέξη «*ανόητος*» αναγράφεται στο κείμενο με πλάγια γράμματα, διευκολύνοντας τον εντοπισμό της από τον μαθητή (βλ. και Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004, σ. 93). Μόνο ένας εκπαιδευτικός παρέκαμψε τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ερώτησης και, κινούμενος σε θεωρητικό επίπεδο, τόνισε ότι η ανίχνευση συναισθημάτων απαιτεί επεξεργασμένο κώδικα. Ίσως μάλιστα και η κατηγοριοποίηση της στα πλαίσια της ΙΕΑ ως ερώτηση που απαιτεί ερμηνεία ιδεών να μην είναι πολύ εύστοχη, καθώς οι μαθητές δεν καλούνται να προσφέρουν κάποια ερμηνεία ή να κατασκευάσουν το νόημα με βάση ιδέες ή πληροφορίες του κειμένου. Εξίσου ικανοποιητική είναι η επίδοση όλων των μαθητών σε μια ακόμα ερώτηση, την 9, όπου ζητείται η περιγραφή των συναισθημάτων του λαγού στην αρχή και στο τέλος, αλλά επιπλέον και η αιτιολόγηση της αλλαγής τους.

Η ερώτηση 10 αξιολογήθηκε ως η δυσκολότερη του κειμένου. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η περιγραφή και, κυρίως, η σύγκριση προσωπικοτήτων είναι μια δύσκολη γνωστική διαδικασία. Άλλωστε, η διαδικασία της σύγκρισης per se είναι μια ιδιαίτερα σύνθετη δεξιότητα, καθώς μέσα από διαδικασίες ανάλυσης, διάκρισης και αντιπαράθεσης εντοπίζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων στοιχείων, ενώ αποτελεί και τη βάση για άλλες δεξιότητες, όπως της κατηγοριοποίησης και της ιεράρχησης (Ματσαγγούρας 2000, σ. 543). Ένας εκπαιδευτικός μάλιστα χαρακτήρισε την ερώτηση ως «βατερλό» για τους μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι περιορισμένες ευκαιρίες άσκησης κριτικής, η προτίμηση στις συλλογικές ταυτότητες, η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη στο οικογενειακό περιβάλλον, όλα χαρακτηριστικά του περιορισμένου κώδικα (βλ. ενδ. Bernstein 1971, 1990), είναι πιθανό να περιορίζουν τις δυνατότητες περιγραφής και αξιολόγησης προσωπικοτήτων. Φαίνεται ότι η δυσκολία της ερώτησης αποθάρρυνε από την προσπάθεια πολλούς μαθητές του ΠΚ5, καθώς το 23% περίπου δεν απάντησαν καθόλου (το αντίστοιχο ποσοστό του ΠΚ1 είναι μόλις 3,1%). Αυτό πιθανώς δείχνει και μια διαφορά στάσης των μαθητών αυτών

απέναντι σε αυτή τη γραπτή δοκιμασία και ειδικότερα σε μια ερώτηση που χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια. Παρόλα αυτά, όσοι μαθητές του ΠΚ5 μπήκαν στη διαδικασία να απαντήσουν στην ερώτηση, είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Στην ερώτηση 11, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το κύριο νόημα της ιστορίας, διαδικασία που προϋποθέτει την κατανόηση του κειμένου και την ικανότητα διάκρισης του πρωτεύοντος από το δευτερεύον, την ικανότητα δηλαδή αφαιρετικής σκέψης (βλ. Ματσαγγούρας 2000, σ. 458-459). Η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι και το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν σωστά είναι επίσης πολύ υψηλό. Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεώρησε την ερώτηση πολύ εύκολη, επισημαίνοντας ότι είναι πολλαπλής επιλογής και ότι οι προσφερόμενες επιλογές, πλην της σωστής, είναι «τρανταχτά ανόητες». Ο εκπαιδευτικός δηλαδή υποστήριξε ότι, ανεξάρτητα από τη θεωρητική δυσκολία της ερώτησης, οι μαθητές θα οδηγηθούν στη σωστή απάντηση μέσα από τη διαδικασία απόρριψης των υπόλοιπων, πρόδηλα λανθασμένων κατ' αυτόν, επιλογών.

Τέλος, η ερώτηση 3 είναι η μοναδική που απαιτεί αξιολόγηση της γλώσσας του κειμένου. Αν και οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα, το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν ολοκληρωμένα την ερώτηση είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο από το αντίστοιχο ποσοστό μαθητών του ΠΚ5. Ο εντοπισμός πάντως μίας τουλάχιστον λέξης μέσα στην ιστορία που δείχνει ότι όλα έγιναν πολύ γρήγορα, μοιάζει αρκετά προσιτός σε όλους τους μαθητές. Το γεγονός ότι το 36% των μαθητών του ΠΚ5 δεν εντοπίζει καμία λέξη, προκαλεί το ερώτημα κατά πόσο προσπάθησαν να απαντήσουν και δεν τα κατάφεραν, ή δεν δοκίμασαν καθόλου να απαντήσουν.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι το κείμενο είχε αστεία πλοκή και ήταν προσιτό στην πλειοψηφία των μαθητών, διευκολύνοντας τους έτσι και στην απάντηση των ερωτήσεων (βλ. και Βάμβουκα 1984 σ. 40, για τη σημασία του οικείου κειμένου). Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεώρησε το κείμενο δύσκολο με σύνθετες λέξεις, επίθετα, παρομοιώσεις, μεταφορές κ.τ.λ., στοιχεία που, αν είναι έτσι, δυσκολεύουν την κατανόηση του κειμένου (βλ. και Βάμβουκα 1984, σ. 30). Τέλος, στις περισσότερες ερωτήσεις εμφανίζεται αντιστοιχία ανάμεσα στην κατηγοριοποίηση των ερευνητών της ΙΕΑ και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004).

4.2.2 Κείμενο 2 «Τα αναποδογυρισμένα ποντίκια»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 2**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε εννέα από τις δεκατέσσερις ερωτήσεις. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο ιδιαίτερα υψηλό, 77,6%. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι 59,7%. Αυτό δείχνει καταρχήν ότι οι μαθητές με το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες στο κείμενο αυτό. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση οκτώ από τις δεκατέσσερις ερωτήσεις του κειμένου, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας για την απάντηση πέντε ερωτήσεων. Σε μία ερώτηση δεν υπήρξε συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στα "ποντίκια" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή Ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Γιατί ο Ανέστης ήθελε να ξεφορτωθεί τα ποντίκια	Π	ΑΣ	Σ	68	92,7	86	85,3
2	Πού έβαλε ο Ανέστης τις ποντικοπαγίδες	Π	ΑΠ	Σ	70	95,9	97	96,2
3	Γιατί τα ποντίκια σκουντούσαν το ένα το άλλο	Π	ΑΣ	Σ	58	79,4	62	61.9*
4	Γιατί χαμογέλασε ο Ανέστης	Ε	ΕΙ	Σ	38	51,5	14	14.3*
5	Οι ενέργειες του Ανέστη	Π	ΑΠ	Σ	65	88,8	89	88,5
6	Πού νόμιζαν ότι στέκονταν τα ποντίκια τη δεύτερη νύχτα. Τι έκαναν γι'αυτό;	Π	ΕΙ	1/2 Σ	11	15,2	41	40,7
				Σ	58	79,7	28	28.0*
7	Πρόταση που δείχνει τον πανικό των ποντικιών	Π	ΑΣ	Σ	62	84,4	55	54.8*
8	Πώς μας λέει η ιστορία τι νόμιζαν τα ποντίκια;	Ε	ΑΚ	Σ	50	67,6	29	28.6*
9	Γιατί το πάτωμα γέμισε ποντίκια;		ΑΣ	Σ	66	89,4	67	67.1*
10	Πού έβαλε ο Ανέστης τα ποντίκια που μάζεψε;	Π	ΑΠ	Σ	62	85,2	94	93,9
11	Ήταν εύκολο να ξεγελαστούν τα ποντίκια;	Ε	ΕΙ	Σ	32	43,6	15	15.1*
12	Τι άνθρωπος νομίζεις ότι ήταν ο Ανέστης;Γράψε δύο παραδείγματα που το δείχνουν	Ε	ΕΙ	1/3 Σ	26	35,2	41	41,2
				2/3 Σ	23	31,3	31	30,8
				Σ	22	30,4	10	9.9*
13	Λέξεις που περιγράφουν καλύτερα την ιστορία	Π	ΑΚ	Σ	72	98	91	90.3*
14	Τι κάνει την ιστορία απίστευτη	Ε	ΑΚ	Σ	44	60,7	49	48,3

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών
Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Στις ερωτήσεις 2, 5 και 10 απαιτείται ανάκληση πληροφοριών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τους. Όπως είδαμε και στο πρώτο κείμενο, στις ερωτήσεις

με τις χαμηλότερες γνωστικές απαιτήσεις εμφανίζεται αντιστοιχία ανάμεσα στην κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η μαθητική επίδοση συμβαδίζει με τις δύο κατηγοριοποιήσεις, υπό την έννοια της μη εμφάνισης στατιστικά σημαντικών διαφορών στην επίδοση των μαθητών με το υψηλότερο και το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο.

Στις ερωτήσεις 1, 3, 7, 9 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ που αποτελεί την αμέσως επόμενη κατηγορία με τις χαμηλότερες γνωστικές απαιτήσεις, ύστερα από αυτήν της ανάκλησης πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας για την απάντηση τριών ερωτήσεων, ενώ στην ερώτηση 9 δεν συμφώνησαν. Ωστόσο, αν και οι ερωτήσεις αξιολογούνται ως προσιτές σε όλους τους μαθητές τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και βάσει της κατηγοριοποίησης της ΙΕΑ, σε τρεις ερωτήσεις η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5.

Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεώρησε ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση τριών ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, θεώρησε ιδιαίτερα δύσκολη τη διατύπωση της ερώτησης 3, ενώ ως προς την ερώτηση 7 τόνισε ότι απαιτείται ανίχνευση συναισθημάτων, εν προκειμένω του πανικού, και εντοπισμός λέξεων που περιγράφουν αυτό το συναίσθημα, διαδικασίες δύσκολες για μαθητές με περιορισμένο κώδικα. Σύμφωνα με τον Bernstein, τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα δεν έχουν μάθει να επεξεργάζονται λεκτικά τα συναισθήματα τους, ούτε να τα διαπραγματεύονται. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει, όπως τονίζει ο Bernstein, ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν συναισθήματα ή ότι έχουν διαφορετικού είδους συναισθήματα σε σχέση με τα παιδιά που έχουν πρόσβαση και στον επεξεργασμένο κώδικα. Αντίθετα, τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα έχουν μάθει να εκφράζουν τα συναισθήματα τους με το δικό τους τρόπο, με ιδιαίτερη μάλιστα αποστροφή στην έκφραση «λεπτών συναισθημάτων» (Bernstein 1971α, σ. 48; 1971β, σ. 32). Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι παιδιά με περιορισμένο κώδικα συναντούν δυσκολίες σε ερωτήσεις που απαιτούν ανίχνευση, περιγραφή και αιτιολόγηση συναισθημάτων. Πράγματι, σε τέτοιες ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι συνήθως στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5.

Στις ερωτήσεις 4, 6, 11, 12 απαιτείται ερμηνεία ιδεών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι, με εξαίρεση την ερώτηση 6, σε όλες τις υπόλοιπες απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Έτσι, και εδώ

εμφανίζεται αντιστοιχία ανάμεσα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των περισσότερων ερωτήσεων. Σε όλες τις ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, με μεγάλες διαφορές μάλιστα.

Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 6. Ωστόσο, το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν σωστά και τα δύο σκέλη της ερώτησης είναι πολύ χαμηλό, μόλις 28%. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν ότι οι μαθητές του ΠΚ5 δεν κατανόησαν την πλοκή της ιστορίας, ενώ και οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολόγησαν τις δυσκολίες που πιθανώς να αντιμετώπιζαν μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Το ίδιο ακριβώς δείχνει και το πολύ χαμηλό ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν την ερώτηση 4, στην οποία οι μαθητές ερωτώνται γιατί ο κυρ-Ανέστης χαμογέλασε όταν είδε ότι δεν πιάστηκε κανένα ποντίκι την πρώτη μέρα που έβαλε τις ποντικοπαγίδες στο ταβάνι. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του Ανέστη συσχετίζοντας όλες τις σχετικές πληροφορίες του κειμένου, κάτι που απαιτεί να έχουν κατανοήσει το τέχνασμα του για να ξεφορτωθεί τα ποντίκια. Αυτό φαίνεται ότι δεν συνέβη.

Στην ερώτηση 12 οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του κυρ-Ανέστη και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους με δύο παραδείγματα από το κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν αυτή τη διαδικασία ως πολύ δύσκολη, κάτι που συμβαδίζει και με τα αποτελέσματα, καθώς μόλις το 10% των μαθητών του ΠΚ5 μπόρεσαν να απαντήσουν την ερώτηση ολοκληρωμένα. Αυτό δείχνει τη δυσκολία αυτών των μαθητών, όπως τουλάχιστον φαίνεται εδώ, στην περιγραφή και στην αξιολόγηση χαρακτήρων. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κείμενο, αν και δεν υπάρχει συγκεκριμένη αναφορά στη θεωρία του Bernstein ότι παιδιά με περιορισμένο κώδικα δυσκολεύονται στην αξιολόγηση χαρακτήρων, αυτό προκύπτει σαφώς από το σύνολο της θεωρητικής του προσέγγισης. Το άκαμπτο οικογενειακό περιβάλλον, η ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, οι περιορισμένες ευκαιρίες άσκησης κριτικής, η προτίμηση στις συλλογικές ταυτότητες, είναι αναμενόμενο να μην καλλιεργούν την ικανότητα αξιολόγησης χαρακτήρων (ενδ. βλ. Bernstein 1971, 1990).

Τέλος, στις ερωτήσεις 8, 13, 14 απαιτείται αξιολόγηση γλώσσας, περιεχομένου και κειμενικών στοιχείων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον

περιορισμένο κώδικα για την ερώτηση 13, ενώ, αντίθετα, για τις ερωτήσεις 8 και 14 θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Στην ερώτηση 13, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν ένα ζεύγος επιθέτων που περιγράφει καλύτερα την ιστορία. Σύμφωνα με τον Bernstein, οι μαθητές των κατώτερων τάξεων γνωρίζουν και χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό επιθέτων (Bernstein 1971α, σ. 42-43). Ωστόσο, τα προτεινόμενα ζεύγη επιθέτων από τα οποία κλήθηκαν να επιλέξουν οι μαθητές είναι μάλλον οικεία και μέρος του καθημερινού τους λεξιλογίου. Η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι μεν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, χωρίς ωστόσο αυτό να έχει σημασία, καθώς το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν σωστά είναι περίπου 90%. Το αποτέλεσμα αυτό συμβαδίζει ουσιαστικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, το κείμενο αποδείχθηκε αρκετά δύσκολο για τους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων. Με εξαίρεση τις ερωτήσεις που απαιτούν την ανάκληση πληροφοριών, ακόμα και ερωτήσεις με μέτριες γνωστικές απαιτήσεις, όπως εκείνες που απαιτούν την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Επίσης, στις περισσότερες ερωτήσεις υπάρχει αντιστοιχία ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων ανάμεσα στην κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ και τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών που όμως δεν συμβαδίζει πάντα με την επίδοση των μαθητών (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκούλης 2006).

4.2.3 Κείμενο 3 «Οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε έντεκα από τις δεκατρείς ερωτήσεις, αλλά σε μία μόνο ερώτηση (13), η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο 67%. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι 58,7%. Ένα πρώτο συμπέρασμα από αυτό το στατιστικό δεδομένο είναι ότι οι μαθητές του ΠΚ1 φαίνεται ότι σε αυτό το κείμενο αντιμετώπισαν, για πρώτη φορά, αρκετές δυσκολίες στην απάντηση των ερωτήσεων. Αντίθετα, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 δεν σημειώνει ανάλογη μείωση. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση έξι από τις δεκατρείς ερωτήσεις

του κειμένου, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας για την απάντηση πέντε ερωτήσεων. Σε δύο ερωτήσεις δεν υπήρξε συμφωνία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στους "Παπαγάλους" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Γιατί οι παπαγάλοι είναι αδέξιοι στην προσγ.και απογ.	Π	ΑΠ	Σ	47	85,7	66	72,5
2	Που περνούν το χειμώνα τα παπαγαλάκια	Π	ΑΠ	Σ	43	77,7	60	65,5
3	Γιατί οι παπαγάλοι έρχονται στο νησί	Π	ΑΠ	Σ	51	92,0	83	91,1
4	Πώς ξέρει η Χάλα ότι τα παπαγ.θα πετάξουν	-	ΕΙ	Σ	41	75,0	61	66,6
5	Τί συμβαίνει τις νύχτες των μικρών θαλασσ.παπαγ.	Π	ΑΠ	Σ	41	74,8	56	61,1
6	Τρόπος για να μην προσγειώνονται στο χωριό	Ε	ΕΙ	Σ	30	54,3	45	49,1
7	Πώς χρησιμοποιεί η Χάλα το φακό για να σώσει παπαγ.	Π	ΕΙ	1/2 Σ	16	28,4	42	45,7
				Σ	19	34,7	22	23,9
8	Πώς χρησιμοποιεί τα χάρτινα κουτιά για να σώσει παπαγ.	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	32	58,1	55	60,3
				Σ	12	21,9	12	13,6
9	Ποιοι είναι οι κίνδυνοι για τα παπαγαλάκια	Π	ΑΠ	Σ	45	81,1	80	87,8
10	Λόγος για να απελευθερωθούν τα παπαγ. την ημέρα	Ε	ΑΣ	Σ	17	30,7	28	31,1
11	Τι κάνουν τα παπαγαλάκια όταν απελευθερωθούν	-	ΕΙ	Σ	27	48,4	32	34,8
12	2 συναισθήματα της Χάλα όταν απελευθερώνει παπαγαλάκια και γιατί	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	15	26,8	33	35,9
				Σ	26	47,3	28	30,9
13	Αν θα ήθελες να σώσεις παπαγ. με τη Χάλα και γιατί	Ε	ΑΚ	Σ	50	90,9	59	64.7*

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών
Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 5, 9, απαιτείται ανάκληση πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τους, δείχνοντας ξανά αντιστοιχία των δύο κατηγοριοποιήσεων ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων της συγκεκριμένης κατηγορίας. Ωστόσο, αν και οι ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και η απάντηση εντοπίζεται σχετικά εύκολα, τα ποσοστά των μαθητών που απάντησαν σωστά δεν είναι τόσο υψηλά όσο σε ανάλογες ερωτήσεις άλλων κειμένων, ιδιαίτερα στις ερωτήσεις 2 και 5.

Η ερώτηση 10 είναι η μοναδική στο κείμενο που απαιτεί εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, καθώς οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν πληροφορίες που δίνονται σε διαφορετικά σημεία του κειμένου και να συνάγουν την απάντηση. Σε αυτή την ερώτηση εμφανίζεται απόκλιση ανάμεσα στην κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ, σύμφωνα με την οποία η απάντηση εξάγεται άμεσα από το κείμενο, και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θεώρησαν δύσκολο τον εντοπισμό της απάντησης. Πράγματι, τα ποσοστά των μαθητών τόσο του ΠΚ1 όσο και του ΠΚ5 που

απάντησαν σωστά την ερώτηση είναι πολύ χαμηλά. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εύστοχα εντόπισαν τις δυσκολίες που θα συναντούσαν οι μαθητές.

Στις ερωτήσεις 4, 6, 7, 8, 11, 12 απαιτείται ερμηνεία ιδεών σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ. Σε αυτό το κείμενο δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας, οι οποίες, όπως φαίνεται στα άλλα κείμενα, δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτηση 7, ενώ θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση των ερωτήσεων 6, 8, 12. Στις ερωτήσεις 4 και 11 δεν υπήρξε συμφωνία στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

Στις ερωτήσεις 6, 8 και 12 όπου υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις ως προς τις υψηλές γνωστικές απαιτήσεις τους, η επίδοση όλων των μαθητών είναι πράγματι πολύ χαμηλή. Η μη εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών φαίνεται να οφείλεται κυρίως στην πτώση της επίδοσης των μαθητών του ΠΚ1. Πρόκειται για ερωτήσεις δύσκολες που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, απαιτούν αφαιρετική και αναλυτική ικανότητα. Η ερώτηση 12 απαιτεί την ανίχνευση συναισθημάτων, διαδικασία δύσκολη για τους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων, όπως είδαμε και στο προηγούμενο κείμενο. Από την άλλη, η αξιολόγηση της ερώτησης 7 από τους εκπαιδευτικούς δεν συμβαδίζει καθόλου με την επίδοση των μαθητών, η οποία είναι πολύ χαμηλή. Έτσι, σε αυτό το κείμενο, η δυσκολία αντιμετώπισης των ερωτήσεων της κατηγορίας με τις υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις επεκτείνεται στους μαθητές και των δύο ομάδων.

Τέλος, η ερώτηση 13 είναι η μοναδική που απαιτεί την αξιολόγηση κειμένου. Συγχρόνως, είναι η μοναδική ερώτηση στην οποία η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, καθώς οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν θα ήθελαν να σώσουν και αυτοί παπαγαλάκια και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους βάσει του κειμένου. Δύο εκπαιδευτικοί εντόπισαν τη δυσκολία ακριβώς στην ανάγκη αιτιολόγησης της απάντησης βάσει του κειμένου. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν δηλαδή ότι μαθητές με περιορισμένο κώδικα θα αιτιολογούσαν την απάντηση τους βάσει της δικής τους εμπειρίας, χωρίς να λάβουν υπόψη το κείμενο. Πρέπει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Bernstein, όπως είδαμε στο θεωρητικό πλαίσιο, η γλώσσα όσων έχουν πρόσβαση μόνο στον περιορισμένο κώδικα είναι στραμμένη προς υπονοούμενα νοήματα και βασίζεται

κυρίως στην εμπειρία, σε αντίθεση με όσους έχουν πρόσβαση και στον επεξεργασμένο κώδικα (Bernstein 1990, σ. 96; 1971, σ. 14-15). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και στην περίπτωση της αναγνωστικής ικανότητας είναι πιθανό μαθητές με περιορισμένο κώδικα να αντλούν στοιχεία για την απάντηση κάποιων ερώτησεων περισσότερο από τις προσωπικές τους εμπειρίες, παρά από το κείμενο.

Συμπερασματικά, το κείμενο αυτό αποδείχθηκε δύσκολο για όλους τους μαθητές. Η δυσκολία του κειμένου, σύμφωνα με δύο εκπαιδευτικούς, έγκειται στο ότι το περιεχόμενο του είναι ανοίκειο για τους Έλληνες μαθητές και δεν ευνοεί τη συσχέτιση με προσωπικά βιώματα, παράγοντες που δυσκολεύουν την κατανόηση του (βλ. και Βάμβουκας 1984, σ. 40-42, Ματσαγγούρας 2000, σ. 453). Το κείμενο αναφέρεται σε εθελοντική δράση για τη σωτηρία σπάνιων πουλιών, δραστηριότητες που δεν είναι διαδεδομένες στο ελληνικό κοινωνικό πλαίσιο, όπως δεν είναι γενικά οι εθελοντικές δράσεις, πέρα από συγκεκριμένες συγκυρίες. Η έλλειψη τέτοιου υπόβαθρου προσθέτει σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου, όπως για παράδειγμα την αγωνία της Χάλα να σώσει τα παπαγαλάκια, ή ακόμα και τη σημασία ολόκληρου του κειμένου (βλ. και McCormick, Waller 2000, σ. 259, Pearson et al 1991, σ. 822). Ωστόσο, η μείωση της επίδοσης δεν εκτείνεται ανάλογα σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, καθώς μειώθηκε κυρίως η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Φαίνεται έτσι ότι με την αφαίρεση, κατά κάποιο τρόπο, του πολιτισμικού πλεονεκτήματος των μαθητών του ΠΚ1, που εμφανίζεται ιδιαίτερα σε κείμενα με θεματολογία από το χώρο της τέχνης ή σε κείμενα όπου απαιτείται άντληση πληροφοριών από πηγές όπως χάρτες και πίνακες, εμφανίστηκε σημαντική μείωση της ανισότητας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι αν οι μαθητές εξετάζονταν σε παρόμοια κείμενα τα αποτελέσματα θα ήταν ανάλογα, ή πολύ περισσότερο, ότι πρέπει να μειωθεί η επίδοση όλων των μαθητών, προκειμένου να μειωθεί η σχολική ανισότητα (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Φραγκούλης 2006).

4.2.4 Κείμενο 4 «Ακολουθήστε το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 4**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε δέκα από τις έντεκα ερωτήσεις του κειμένου. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο 77,4%.

Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι μόλις 50,7%. Έτσι, το κείμενο αυτό αναδεικνύεται από τα πιο χαρακτηριστικά ως προς το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση πέντε από τις έντεκα ερωτήσεις, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας για την απάντηση μόνο τεσσάρων ερωτήσεων. Σε δύο ερωτήσεις δεν υπήρξε συμφωνία στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στο "Μονοπάτι του ποταμού" και ΠΚ των

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Κύριος σκοπός του 1 μέρους του φυλλαδίου	Π	ΑΚ	Σ	58	94,1	70	75.6*
2	Κύριος σκοπός του 2 μέρους του φυλλαδίου	Π	ΑΚ	Σ	49	79,2	30	32.7*
3	Πού αρχίζει το μονοπάτι του Δρόσου	Π	ΑΠ	Σ	60	97,0	83	89,4
4	Σειρά τοποθεσιών στο μονοπάτι του Δρόσου		ΑΣ	Σ	55	89,1	59	64.1*
5	Κόστος ενοικίασης ποδηλάτου για παιδί 10 ετών	Π	ΑΣ	Σ	59	95,5	60	64.4*
6	Εξοπλισμός ποδηλάτου για παιδιά (2 πράγματα)	-	ΑΠ	1/2 Σ	9	15,2	7	7,8
				Σ	32	51,4	31	33.7*
7	Πληροφορία για καλή κατάσταση ποδηλάτων	Ε	ΑΣ	Σ	40	64,2	26	27.8*
8	Τι ποδήλατα θα χρειαστεί η οικογένεια για βόλτα στο μονοπάτι του Δρόσου ποταμού	Π	ΕΙ	1/2 Σ	23	37,3	14	15,0
				Σ	17	27,3	16	17.7*
9	Μέρη που θα μπορούσε να επισκεπτεί η οικογένεια στο μονοπάτι του ποταμού και γιατί θα τους άρεσε	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	13	21,1	20	21,1
				Σ	34	55,7	29	31.2*
10	Αντιστοίχηση σχολίων παιδιών με τοποθεσίες στο μονοπάτι του Δρόσου ποταμού	Ε	ΕΙ	1/3 Σ	5	7,6	10	11,1
				2/3 Σ	12	19,4	26	27,6
				Σ	43	68,9	37	40.0*
11	Αντιστοίχηση ερωτήσεων με πληροφορίες για τα ποδήλατα	Ε	ΑΚ	1/3 Σ	9	13,8	37	39,8
				2/3 Σ	20	32,5	22	23,8
				Σ	32	51,2	9	9.2*

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Πρέπει να τονιστεί ότι οι μαθητές σε αυτό το κείμενο καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες από ένα χάρτη και έναν πίνακα διπλής εισόδου για να απαντήσουν αρκετές από τις ερωτήσεις. Η αναγνωστική ικανότητα αφορά όχι μόνο την κατανόηση κειμένων, αλλά και την ικανότητα αξιοποίησης διαφορετικών συστημάτων συμβόλων για την άντληση πληροφοριών (Wolf 1990, σ. 131).

Στις ερωτήσεις 3 και 6 απαιτείται ανάκληση πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 3, ενώ δεν συμφώνησαν στην αξιολόγηση της ερώτησης 6. Στην ερώτηση 3, τη μοναδική που δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο χάρτη το σημείο που ξεκινάει το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου. Οι

μαθητές διευκολύνονταν πολύ από το ότι στο χάρτη αναφέρεται με μεγάλα κεφαλαία γράμματα «ΑΡΧΗ ΜΟΝΟΠΑΤΙΟΥ» (βλ. και Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004, σ. 94). Η πολύ υψηλή επίδοση των μαθητών συμβαδίζει με τις δύο κατηγοριοποιήσεις. Όσον αφορά στην ερώτηση 6, δύο δάσκαλοι αξιολόγησαν την αξιολόγησαν ως πολύ εύκολη, σε αντίθεση με έναν εκπαιδευτικό που θεώρησε ασαφή τη διατύπωση της. Παρά το γεγονός ότι η ερώτηση απαιτεί ανάκληση πληροφοριών, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι πολύ χαμηλή, ενώ ούτε η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι υψηλή.

Στις ερωτήσεις 4, 5 και 7 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Κοινό χαρακτηριστικό και των τριών ερωτήσεων είναι ότι, ενώ πρόκειται για ερωτήσεις με μέτριες γνωστικές απαιτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Στην ερώτηση 5, για την απάντηση της οποίας οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα, οι μαθητές καλούνται να βρουν σε έναν πίνακα διπλής εισόδου το ποσό που πρέπει να πληρώσει ένα παιδί 10 ετών για να νοικιάσει ένα ποδήλατο για μια ημέρα. Μόνο ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι, αν και η απάντηση προσφέρεται ρητά, οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες στη χρήση ενός τέτοιου πίνακα. Έτσι, αν και η ερώτηση σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ και την αξιολόγηση των περισσότερων εκπαιδευτικών έχει μέτριες γνωστικές απαιτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 δείχνει τη δυσκολία τους στην αξιοποίηση ενός πίνακα διπλής εισόδου για την άντληση πληροφοριών.

Στην ερώτηση 4, στην αξιολόγηση της οποίας οι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν, οι μαθητές καλούνται να αριθμήσουν από την αρχή μέχρι το τέλος κάποια μέρη με τη σειρά που τα βλέπουν στο χάρτη. Ένας εκπαιδευτικός τόνισε ότι παιδιά με περιορισμένο κώδικα είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες στη χρήση ενός χάρτη. Αυτό φαίνεται ότι συνέβη σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, στην ερώτηση 7, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η απάντηση συνάγεται δύσκολα από το κείμενο. Πράγματι, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συμβαδίζει με την επίδοση των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, η οποία είναι πολύ χαμηλή.

Στις ερωτήσεις 8, 9 και 10 απαιτείται ερμηνεία ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 8, ενώ θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση των ερωτήσεων 9 και 10. Στην ερώτηση 8, οι μαθητές καλούνται να βρουν τα ποδήλατα που θα χρειαστεί μια οικογένεια με δύο παιδιά 10 και 3 ετών για να κάνουν βόλτα

στον ποταμό Δρόσο. Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν εμφαντικά ότι είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας, διότι όλες οι πληροφορίες παρέχονται με σαφήνεια στο κείμενο, το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν σωστά είναι πολύ χαμηλό, μόλις 17,7%. Είναι αξιοσημείωτο ότι ούτε το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά είναι ιδιαίτερα υψηλό. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία των μαθητών αντιμετώπισαν δυσκολίες σε αυτή την ερώτηση.

Στην ερώτηση 9 οι μαθητές καλούνται να εκφέρουν τη γνώμη τους για το μέρος που θα επέλεγε να επισκεπτεί η οικογένεια που αναφέρθηκε στην ερώτηση 8 και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους. Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, η αιτιολόγηση της απάντησης, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να θεωρήσουν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Σύμφωνα με τον Bernstein, οι σχέσεις ιεραρχείας που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των οικογενειών με περιορισμένο κώδικα δεν ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και την αιτιολόγηση των αποφάσεων που λαμβάνονται (βλ. ενδ. Bernstein 1971α, σ. 45; 1971). Πράγματι, το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν ολοκληρωμένα την ερώτηση είναι πολύ χαμηλό.

Στην ερώτηση 10, οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχήσουν τα σχόλια τεσσάρων παιδιών με τα μέρη που περιγράφουν τα σχόλια αυτά πάνω στο χάρτη του ποταμού. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν την ερώτηση δύσκολη, καθώς οι μαθητές έπρεπε να ανατρέχουν συνεχώς στο κείμενο, προκειμένου να κάνουν σωστά τις αντιστοιχήσεις. Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεώρησε επαρκή τον περιορισμένο κώδικα, καθώς, όπως τόνισε χαρακτηριστικά, μπορεί τα παιδιά αυτά να μην έχουν μάθει να δίνουν εξηγήσεις, ωστόσο μαθαίνουν από νωρίς να κάνουν αντιστοιχήσεις και είναι «καταπληκτικά» σε αυτό. Οι ερωτήσεις σύζευξης δεν απαιτούν συνήθως κάτι περισσότερο από τον εντοπισμό απλών σχέσεων (Satterly 1989, σ. 87). Ωστόσο, σε αυτή την ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά το κείμενο και ύστερα να προσπαθήσουν να θυμηθούν τί διάβασαν, προκειμένου να κάνουν τις αντιστοιχήσεις. Αυτή η διαδικασία αποδείχθηκε τελικά δύσκολη για τους μαθητές.

Τέλος, στις ερωτήσεις 1, 2 και 11 απαιτείται αξιολόγηση περιεχομένου. Στην ερώτηση 2 η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι πολύ χαμηλή, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της. Η ερώτηση αυτή δείχνει τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές του ΠΚ5, ακόμα και στην κατανόηση του σκοπού του μέρους του κειμένου που δίνει

πληροφορίες για τα ποδήλατα. Πολύ χαμηλό είναι επίσης το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που απάντησαν ολοκληρωμένα και την ερώτηση 11, δείχνοντας ξανά δυσκολία στις αντιστοιχήσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα και για αυτήν την ερώτηση αντιστοίχησης. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις σύζευξης δεν είναι ίδιας δυσκολίας. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, προκειμένου να κάνουν τις σωστές αντιστοιχήσεις.

Συμπερασματικά, το είδος του κειμένου και οι πηγές από τις οποίες έπρεπε να αντληθούν πληροφορίες για την απάντηση των ερωτήσεων (πίνακας διπλής εισόδου και χάρτης) προκάλεσαν πολλές δυσκολίες σε μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο που φαίνεται να μην εξοικειωμένοι με τη χρήση τέτοιων πηγών. Έτσι, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ 5 είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις, ανεξαρτήτως κατηγορίας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό, το λεξιλόγιο του κειμένου είναι αρκετά δύσκολο, παράγοντας που αυξάνει τις δυσκολίες κατανόησης (Βάμβουκας 1984, σ. 26-29, Graves 1986, σ. 59, βλ. και Bernstein 1971β, σ. 34 για το φτωχό λεξιλόγιο παιδιών με περιορισμένο κώδικα). Πάντως, είναι πολύ σημαντικό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σε αρκετές ερωτήσεις δεν συμβαδίζει με την επίδοση των μαθητών. Αυτό δείχνει πιθανώς ότι οι εκπαιδευτικοί υποτίμησαν τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν πολλοί μαθητές σε ένα τέτοιο κείμενο (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004).

4.2.5 Κείμενο 5 «Λεονάρντο Ντα Βίντσι»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 5**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε επτά από τις δώδεκα ερωτήσεις του κειμένου. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο 70% περίπου. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 σε αυτό το κείμενο είναι αρκετά χαμηλό, 52,4%, όπως ήταν και στο κείμενο «ακολουθήστε το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου». Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση πέντε από τις δώδεκα ερωτήσεις, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα στις υπόλοιπες επτά ερωτήσεις.

Πίνακας 5. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στο "Λεονάρντο" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Τι ήταν ο Λεονάρντο	Π	ΑΠ	Σ	58	100,0	99	99,0
2	Οι παιδικές εμπειρίες του Λεονάρντο	Ε	ΑΣ	Σ	38	64,9	40	40.4*
3	Γιατί ήταν διάσημος ο Βερόκιο	Π	ΑΠ	Σ	49	85,0	56	56.4*
4	Πράγματα που έμαθε ο Λεονάρντο από το Βερόκιο και πώς τον βοήθησαν αργότερα	Ε	ΕΙ	1/3 Σ	20	33,9	31	31,3
				2/3 Σ	20	33,9	37	37,2
				Σ	11	19,2	7	6.9*
5	Τι σημαίνει η φράση "Διψούσε για γνώση"	Π	ΑΣ	Σ	54	93,1	63	62.7*
6	Η σημασία των σημειωματάριων του Λεον. Σήμερα	Ε	ΑΣ	Σ	26	44,6	44	44,5
7	Γιατί δεν είδε να εφαρμόζονται οι εφευρέσεις του	Ε	ΕΙ	Σ	49	83,7	39	39.5*
8	Τι μελέτησε στη φύση και πώς τον βοήθησε αυτό στις εφευρέσεις του	Ε	ΑΣ	1/2 Σ	27	46,6	48	47,7
				Σ	19	33,5	20	20,0
9	Χρονιά χρησιμοποίησης του αλεξίπτωτου για 1 φορά	Π	ΑΠ	Σ	55	94,0	85	84,7
10	Γιατί ο Λεονάρντο ήταν πρωτοπόρος. Δώσε 1 παράδειγμα και εξήγησε γιατί το δείχνει αυτό	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	19	32,8	34	34,1
				Σ	22	37,8	9	9.3*
11	Εναλλακτικός τίτλος για το κείμενο	Π	ΑΚ	Σ	38	64,6	57	57,2
12	Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα για το Λεονάρντο. Εξήγησε βάσει του κειμένου	Ε	ΑΚ	1/2 Σ	26	45,0	45	44,8
				Σ	14	24,2	10	10.0*

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Στις ερωτήσεις 1, 3 και 9 απαιτείται ανάκληση πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα για την απάντηση και των τριών ερωτήσεων, δείχνοντας ξανά αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις. Ωστόσο, στην ερώτηση 3, όπου οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν «γιατί ήταν διάσημος ο Βερόκιο», η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, αν και απαιτείται μόνο ο εντοπισμός μιας φράσης από το κείμενο. Πρέπει να σημειωθεί ότι ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε ως προς την αξιολόγηση της ερώτησης, θεωρώντας ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Ο εκπαιδευτικός αυτός επεσήμανε ότι στο κείμενο αναφέρεται πως ο Ντα Βίντσι πήγε κοντά σε ένα διάσημο ζωγράφο και γλύπτη, τον Βερόκιο. Το επιχείρημα του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικά ότι η πρόταση δεν έχει ως υποκείμενο τον Βερόκιο, ενώ και η έμφαση της πρότασης αφορά στη δράση του Ντα Βίντσι. Έτσι, ένας μαθητής με περιορισμένο κώδικα πιθανώς να θεωρήσει ότι πρέπει να εξηγήσει γιατί ο ζωγράφος Βερόκιο ήταν διάσημος και όχι ότι ο Βερόκιο ήταν διάσημος επειδή ήταν ζωγράφος. Ο γράφων θεώρησε υπερβολικό το επιχείρημα του εκπαιδευτικού, ωστόσο η αξιολόγηση του

συμβαδίζει με την επίδοση των μαθητών, καθώς οι μισοί περίπου μαθητές του ΠΚ5 δεν απάντησαν σωστά.

Στις ερωτήσεις 2, 5, 6 και 8 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων . Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο θεώρησαν ότι σε τρεις ερωτήσεις απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Οι δύο κατηγοριοποιήσεις σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται να διαφέρουν ως προς την αξιολόγηση των γνωστικών απαιτήσεων των ερωτήσεων. Στην ερώτηση 2 οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ποια παιδική εμπειρία βοήθησε το Λεονάρντο να γίνει εφευρέτης. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η φράση «παιδική εμπειρία» δεν υπάρχει στο κείμενο και ότι αντικαθίσταται νοηματικά από τη φράση «παιδική ηλικία». Τονίζουν επίσης τη δυσκολία που απορρέει από το γεγονός ότι διάφορα στοιχεία για την παιδική ηλικία του Λεονάρντο αναφέρονται σε πολύ κοντινά σημεία του κειμένου. Πράγματι, πολλοί μαθητές του ΠΚ5 δεν απάντησαν σωστά.

Στην ερώτηση 6 οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν γιατί τα σημειωματάρια του Ντα Βίντσι είναι σημαντικά σήμερα. Ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η απάντηση όχι μόνο δεν αναφέρεται στο κείμενο, αλλά ούτε και συνάγεται από αυτό. Ο μαθητής έχοντας ως αφετηρία το κείμενο, καλείται να συλλογιστεί τη σημασία που έχει η δράση πρωτοπόρων ανθρώπων για την πρόοδο της ανθρωπότητας και την επιτάχυνση της ιστορικής εξέλιξης. Σε αυτήν την ερώτηση που μάλλον δεν θα έπρεπε να εντάσσεται σε αυτήν την κατηγορία καθώς παρουσιάζει αυξημένο βαθμό δυσκολίας, είναι οπωσδήποτε θετικό ότι η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 και ΠΚ5 είναι σχεδόν ίδια, αν και τα ποσοστά των μαθητών και των δύο ομάδων που απάντησαν σωστά δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά.

Από τις ερωτήσεις που απαιτούν την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα μόνο για την ερώτηση 5. Στην ερώτηση αυτή, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το νόημα της φράσης «Ο Λεονάρντο διψούσε για γνώση». Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η συγκεκριμένη φράση έχει πολύ οικείο περιεχόμενο. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5, 37% περίπου, δεν απάντησαν σωστά. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερα υψηλό και δύσκολα ερμηνεύσιμο, ειδικά αν ληφθεί υπόψη και το ότι η ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής.

Στις ερωτήσεις 4, 7 και 10 απαιτείται ερμηνεία ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι σε όλες τις ερωτήσεις απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, δείχνοντας αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις ως προς τις γνωστικές

απαιτήσεις των ερωτήσεων. Πράγματι, σε όλες τις ερωτήσεις η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5.

Στην ερώτηση 4 οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν στο κείμενο δύο πράγματα που έμαθε ο Ντα Βίντσι από το δάσκαλο του και να εξηγήσουν πώς τον βοήθησαν στη ζωή του αργότερα. Ενώ το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 και ΠΚ5 που εντόπισαν ένα ή δύο πράγματα που έμαθε ο Ντα Βίντσι από το δάσκαλο του είναι το ίδιο, ελάχιστοι μαθητές του ΠΚ5 μπόρεσαν να εξηγήσουν πώς τον βοήθησαν αργότερα. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Bernstein, ένα χαρακτηριστικό της κοινωνικοποίησης των παιδιών με περιορισμένο κώδικα είναι η έμφαση κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας στο παρόν, με αποτέλεσμα το συνεχές του χρόνου να μη γίνεται εύκολα αντιληπτό. Οι δραστηριότητες των φορέων του περιορισμένου κώδικα έχουν αξία τη στιγμή που πραγματοποιούνται και δεν αποτελούν μέσο για την επίτευξη ενός απομακρυσμένου χρονικά στόχου (βλ. Bernstein 1971β, σ. 32-33). Πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι και οι περισσότεροι μαθητές του ΠΚ1 επίσης δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Στην ερώτηση 10, οι μαθητές καλούνται να δώσουν ένα παράδειγμα από το κείμενο που δείχνει γιατί ο Ντα Βίντσι χαρακτηρίζεται ως πρωτοπόρος και να εξηγήσουν πώς αυτό το παράδειγμα επιβεβαιώνει το χαρακτηρισμό που του αποδίδεται. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ενδεχομένως πολλοί μαθητές να αγνοούν το περιεχόμενο της λέξης «πρωτοπόρος». Πράγματι, πολλοί μαθητές του ΠΚ5 δεν απάντησαν ούτε το ένα σκέλος της ερώτησης, επιβεβαιώνοντας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι πολλές λέξεις που περιλαμβάνονται στα σχολικά κείμενα είναι άγνωστες σε μαθητές των κατώτερων τάξεων (Graves 1986, σ. 58. βλ. και Bernstein 1971 β, σ. 34), καθώς και ότι είναι αναγκαίο οι μαθητές να διδάσκονται συστηματικά κατάλληλο λεξιλόγιο αντί κοινότοπων και γενικόλογων λέξεων, ώστε να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα (Ματσαγγούρας 2000, σ. 442). Οι μαθητές του ΠΚ5 που κατανόησαν πάντως το περιεχόμενο της λέξης «πρωτοπόρος», δεν μπόρεσαν και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους, παρουσιάζοντας τις ίδιες δυσκολίες με την ερώτηση 4.

Τέλος, στις ερωτήσεις 11 και 12 απαιτείται αξιολόγηση περιεχομένου. Στην ερώτηση 11, η οποία είναι πολλαπλής επιλογής, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα. Τα ποσοστά ωστόσο των μαθητών του ΠΚ1 και ΠΚ5 που

απάντησαν σωστά δεν είναι υψηλά, αν και δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να βρουν έναν εναλλακτικό τίτλο για το κείμενο, με σωστή απάντηση την επιλογή «Λεονάρντο Ντα Βίντσι - ένας άνθρωπος με πολλές ιδέες». Ένας εκπαιδευτικός, αν και θεώρησε επαρκή τον περιορισμένο κώδικα, επεσήμανε ότι κάποιοι μαθητές είναι πιθανό να απαντήσουν βάσει της εμπειρίας τους και να επιλέξουν το «Λεονάρντο Ντα Βίντσι - ένας διάσημος ζωγράφος», αγνοώντας την έμφαση του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός θέτει εδώ το ζήτημα που τέθηκε στην ανάλυση και της ερώτησης 13 του τρίτου κειμένου, ότι δηλαδή μαθητές με περιορισμένο κώδικα είναι πιθανό να στηριχθούν περισσότερο στην εμπειρία τους σε τέτοιες ερωτήσεις, παρά στο κείμενο (σε θεωρητικό επίπεδο βλ. και Bernstein 1990, σ. 96; 1971, σ. 14-15). Φάνηκε πάντως ότι, σε αυτήν την περίπτωση, το ίδιο συνέβη και με πολλούς μαθητές με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 12. Στην ερώτηση αυτή διαπιστώνεται η δυσκολία πολλών μαθητών του ΠΚ5, αλλά και, λιγότερο, του ΠΚ1, να ανιχνεύσουν τη στάση και τις προθέσεις του συγγραφέα έναντι των χαρακτήρων του κειμένου και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους βάσει του κειμένου. Ο Bernstein επιχειρηματολογεί ότι το κλειστό σύστημα ρόλων στις οικογένειες που έχουν πρόσβαση μόνο στον περιορισμένο κώδικα δεν διευκολύνει τη διερεύνηση των ατομικών προθέσεων και κινήτρων, σε αντίθεση με το ανοιχτό σύστημα οικογενειακών ρόλων, όπου το παιδί μαθαίνει να επιχειρηματολογεί και να αντιδρά στα κίνητρα και στις διαθέσεις των άλλων (Bernstein 1971ε, σ. 153-5). Ίσως οι περιορισμένες ευκαιρίες ανίχνευσης κινήτρων και προθέσεων να δυσκολεύουν και την ανίχνευση των κινήτρων και των προθέσεων του συγγραφέα ενός κειμένου.

Συμπερασματικά, οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο συνάντησαν δυσκολίες σε όλες τις κατηγορίες ερωτήσεων, ακόμα και σε κάποιες που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν προσιτές σε όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό, το θέμα του κειμένου που προέρχεται από το χώρο της «υψηλής» τέχνης, προσφέρει ένα πολιτισμικό πλεονέκτημα στους μαθητές των ανώτερων στρωμάτων, όντας μακριά από τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα των υπολοίπων μαθητών (βλ και Petit 2004, McCormick, Waller 2004) Αυτά τα κείμενα στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως «heavily-culture loaded» (Satterly 1989, σ. 19). Πρέπει να τονιστεί βέβαια ότι οι ερευνητές της ΙΕΑ επεδίωξαν τα κείμενα να είναι εξίσου προσιτά σε όλους τους μαθητές και των 35 χωρών που συμμετείχαν στην

έρευνα, απαλλαγμένα από οποιαδήποτε προκατάληψη σε επίπεδο φύλου, εθνικής, εθνοτικής και κοινωνικής προέλευσης (Campbell et all, σ. 37) (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004).

4.2.6 Κείμενο 6 «Ανταρκτική: Η γη των πάγων»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 6**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε οκτώ από τις έντεκα ερωτήσεις. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο 76,4%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι 59,2%. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι σε επτά ερωτήσεις είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας, ενώ μόνο για δύο ερωτήσεις θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν στην αξιολόγηση δύο ερωτήσεων.

Πίνακας 6. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στην "Ανταρκτική" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Πού βρίσκεται η Ανταρκτική	Π	ΑΠ	Σ	55	92,6	63	59.9*
2	Πρωτιές της Ανταρκτικής	-	ΑΠ	Σ	41	68,8	59	56,2
3	Ποιο είναι το ψυχρότερο μέρος της Ανταρκτικής	Π	ΑΠ	Σ	50	83,6	64	60.7*
4	Λόγοι που αποφεύγουν να την επισκεπτούν Απρ.-Σεπτ.	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	34	57,7	55	52,8
				Σ	22	37,5	18	17.3*
5	Λόγος που παγώνει αμέσως το βραστό νερό	Π	ΑΣ	Σ	58	97,5	96	91,4
6	Γιατί χρησιμοποιούν τις φτερούγες οι πιγκουίνοι	Π	ΑΠ	Σ	54	90,6	72	69.0*
7	Τρόποι που οι πιγκοίνοι διατηρούνται ζεστοί	-	ΑΣ	1/3 Σ	10	17,3	31	29,9
				2/3 Σ	12	20,9	41	39,3
				Σ	32	53,7	17	15.9*
8	Δύο πράγματα για το φαγητό στην Ανταρκτική	Π	ΑΠ	1/2 Σ	8	14,0	6	5,6
				Σ	48	81,7	77	73.5*
9	Λόγοι επίσκεψης ή μη της Ανταρκτικής	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	26	44,5	31	29,3
				Σ	27	45,0	42	40.5*
10	Ποιο μέρος του κειμένου λέει για τον πάγο	Π	ΑΚ	Σ	41	69,0	49	46.5*
11	Το μέρος με τις πιο ενδιαφέρουσες πληροφορίες	Π	ΑΚ	Σ	25	42,8	43	40,7

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Οι περισσότερες ερωτήσεις του κειμένου, 1, 2, 3, 6, 8 απαιτούν ανάκληση πληροφοριών. Ωστόσο, αν και οι γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων είναι χαμηλές και οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν, με εξαίρεση την ερώτηση 2, επαρκή τον περιορισμένο κώδικα, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 δεν είναι υψηλή. Για πρώτη

φορά σε αυτήν την κατηγορία, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 στην πλειοψηφία των ερωτήσεων, σε τέσσερις δηλαδή από τις πέντε ερωτήσεις.

Στην ερώτηση 1 προκαλεί εντύπωση το μεγάλο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που δεν απάντησαν σωστά, περίπου 40%. Εκτός από το ότι η απάντηση προσφέρεται ρητά στο κείμενο, υπάρχει και ένας μικρός χάρτης ακριβώς δίπλα στο σχετικό σημείο, όπου φαίνεται καθαρά ότι η Ανταρκτική βρίσκεται στο νότιο πόλο. Διαπιστώνεται έτσι ότι πολλοί μαθητές του ΠΚ5 δεν μπόρεσαν όχι μόνο να εντοπίσουν την απάντηση, αλλά ούτε και να αξιοποιήσουν έναν απλό χάρτη, δείχνοντας ακόμα πιο έντονα τις δυσκολίες τους στον τομέα αυτό.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι επίσης χαμηλή (με εξαίρεση την ερώτηση 8). Ίσως αυτό οφείλεται στο ότι το κείμενο αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά μέρη, κάτι που πιθανώς προκάλεσε σύγχυση και αποθάρρυνε πολλούς μαθητές από το να προσπαθήσουν να εντοπίσουν τις απαντήσεις. Η δυσκολία αυτή επισημάνθηκε από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος, αναφερόμενος στην ερώτηση 10, επεσήμανε ότι ένα παιδί με περιορισμένο κώδικα «αρνείται να διαβάσει κάτι που έχει μεγάλη έκταση, δεν κάθεται να το διαβάσει, το διαβάζει μέσες άκρες και στέκεται ίσως σε κάποια σημεία που τον ενδιαφέρουν, χάνεται μετά». Σύμφωνα με τον Bersntein, οι συνέπειες της χρήσης του περιορισμένου κώδικα στην εκπαίδευση είναι πολλές, μεταξύ αυτών και η περιορισμένη αναζήτηση της αιτιότητας, ο περιορισμός της περιέργιας και η στροφή του ενδιαφέροντος σε ό,τι προσφέρεται με άμεσο τρόπο (Bernstein 1971α, σ. 50). Ίσως έτσι ερμηνεύεται η δυσκολία των μαθητών του ΠΚ5 να επεξεργαστούν αυτό το κείμενο, το οποίο αποτελείται από τέσσερα διαφορετικά μέρη, και να εντοπίσουν μια απάντηση που προσφέρεται άμεσα.

Στις ερωτήσεις 5 και 7 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 5, στην οποία πράγματι η επίδοση των μαθητών και των δύο ομάδων είναι πολύ υψηλή. Στην ερώτηση 7 από την άλλη, δύο εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας, ενώ οι άλλοι δύο θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα. Σε αυτή την ερώτηση, οι μαθητές καλούνται να γράψουν τρεις τρόπους με τους οποίους οι πιγκουΐνοι διατηρούνται ζεστοί. Ένας από τους εκπαιδευτικούς που θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, επεσήμανε ότι και οι τρεις τρόποι με τους οποίους οι πιγκουΐνοι διατηρούνται ζεστοί

αναφέρονται διαδοχικά και αυτό πιθανώς να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές. Θεώρησε επιπλέον ότι ένας από τους τρόπους αυτούς δεν φαίνεται ξεκάθαρα. Η αξιολόγηση αυτού του εκπαιδευτικού φαίνεται να συμβαδίζει με τα αποτελέσματα, καθώς η στατιστικά σημαντική διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών οφείλεται ακριβώς στην αδυναμία των μαθητών του ΠΚ5 να εντοπίσουν και τους τρεις τρόπους. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η προτίμηση των παιδιών με περιορισμένο κώδικα σε ό,τι προσφέρεται με άμεσο τρόπο (Bernstein 1971α, σ. 50), ίσως να ερμηνεύει το ότι αυτοί οι μαθητές δεν διακρίνουν ή δεν δίνουν σημασία στη λεπτομέρεια. Αυτό που απαιτεί η συγκεκριμένη ερώτηση είναι ουσιαστικά μόνο η διάκριση των τριών τρόπων με τους οποίους οι πιγκουΐνοι διατηρούνται ζεστοί.

Στις ερωτήσεις 4 και 9 απαιτείται ερμηνεία ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση τους, δείχνοντας αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των ερωτήσεων. Στην ερώτηση 4, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τους δύο λόγους που οι άνθρωποι αποφεύγουν να επισκεφθούν την Ανταρκτική την περίοδο Απριλίου-Σεπτεμβρίου. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι δύο αυτοί λόγοι βρίσκονται σε διαφορετικά σημεία του κειμένου και ο συνδυασμός τους δεν είναι εύκολος για παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο πρώτος λόγος που οι άνθρωποι δεν επισκέπτονται την Ανταρκτική αυτήν την περίοδο, το σκοτάδι, είναι πιο προφανής σε σχέση με το δεύτερο λόγο, ότι έχει δηλαδή περισσότερο κρύο, καθώς το κρύο ούτως ή άλλως υφίσταται όλο το χρόνο. Πράγματι, οι περισσότεροι μαθητές του ΠΚ5 εντόπισαν μόνο τον ένα λόγο, ενώ αρκετοί εξ αυτών δεν εντόπισαν κανένα λόγο.

Στην ερώτηση 9 οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αν θα ήθελαν να επισκεπτούν την Ανταρκτική και να αιτιολογήσουν την απάντηση τους βάσει του κειμένου. Πολύ ενδιαφέρον σε αυτή την ερώτηση είναι ότι ενώ το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 και ΠΚ5 που απάντησαν ολοκληρωμένα, μπόρεσαν δηλαδή και να αιτιολογήσουν την άποψη τους, είναι παρόμοιο, η διαφορά βρίσκεται στο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 που δεν απάντησαν σωστά κανένα σκέλος της ερώτησης. Ίσως θα μπορούσε να υποτεθεί μια διαφορά στάσης από ένα τμήμα των μαθητών του ΠΚ5 που εγκαταλείπουν σε σύντομο χρόνο την προσπάθεια ή δεν μπαίνουν καθόλου στη διαδικασία να προσπαθήσουν να απαντήσουν.

Τέλος, στις ερωτήσεις 10 και 11 απαιτείται αξιολόγηση περιεχομένου. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τους.

Ωστόσο, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν συμβαδίζει με τα αποτελέσματα, καθώς η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι χαμηλή και στις δύο ερωτήσεις, όπως είναι και των μαθητών του ΠΚ1 στην 11. Στην ερώτηση 10, οι μαθητές έπρεπε μόνο να βρουν το μέρος του κειμένου που περιλαμβάνει μια συγκεκριμένη πληροφορία. Μόνο ένας δάσκαλος θεώρησε ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας, καθώς τόνισε ότι παιδιά με περιορισμένο κώδικα αρνούνται να διαβάσουν μεγάλα κείμενα ή να διαβάσουν πάλι από την αρχή ολόκληρο το κείμενο. Η αξιολόγηση του δασκάλου συμβαδίζει με τα αποτελέσματα, καθώς η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5.

Συμπερασματικά, στο κείμενο αυτό οι μαθητές του ΠΚ5 συνάντησαν πολλές δυσκολίες, ακόμα και σε ερωτήσεις με χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την πλειοψηφία των ερωτήσεων ως προσιτές σε όλους τους μαθητές, κάτι που έχει συμβεί και σε αρκετές ερωτήσεις άλλων κειμένων. Το περιεχόμενο του κειμένου θα μπορούσε να θεωρηθεί εξίσου ανοίκειο για τους Έλληνες μαθητές με το κείμενο «οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων», με ανάλογες δυσκολίες στην κατανόηση του (βλ. και Petit 2004, McCormick, Waller 2004, Ματσαγγούρας 2000, σ. 453). Ωστόσο, οι μαθητές του ΠΚ1 αντεπεξήλθαν με επιτυχία, δείχνοντας ότι το είδος και το περιεχόμενο του κειμένου αποτέλεσε πλεονέκτημα για αυτούς (για το συγκεκριμένο κείμενο βλ. και Kontogiannopoulou-Polydorides, Fragoulis, Basbas 2004).

4.2.7 Κείμενο 7 «Λουλούδια στη στέγη»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 7**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε εννέα από τις δεκατρείς ερωτήσεις. Το ποσοστό των μαθητών του ΠΚ1 που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου είναι κατά μέσο όρο ιδιαίτερα υψηλό, 77,5%. Το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών του ΠΚ5 είναι 61,2%. Το ποσοστό αυτό είναι το δεύτερο υψηλότερο των μαθητών του ΠΚ5 σε όλα τα κείμενα, ύστερα από το κείμενο «ο λαγός προβλέπει το σεισμό». Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση έξι από τις δεκατρείς ερωτήσεις του κειμένου, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας για την απάντηση των υπολοίπων ερωτήσεων.

Πίνακας 7. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στα "Λουλούδια" και ΠΚ μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1		ΠΚ5	
					N	%	N	%
1	Ποιος λέει την ιστορία	Π	ΕΙ	Σ	60	90,4	69	76,7*
2	Ποιο σπίτι μοιάζει με το σπίτι της γιαγιάς	Π	ΑΣ	Σ	57	87,2	53	58,6*
3	Γιατί έπρεπε η γιαγιά να πάει στην πόλη	Π	ΑΣ	Σ	54	81,9	70	78,1
4	Ποιος θα φρόντιζε τα ζώα της γιαγιάς	Π	ΑΠ	Σ	63	95,8	78	86,7
5	Γιατί η γιαγιά ήταν δυστυχισμένη στην πόλη	Ε	ΑΣ	Σ	51	77,3	70	78,5
6	Γιατί έβγαλε μια κραυγή η γιαγιά	Ε	ΑΣ	Σ	54	82,1	44	49,0*
7	Γιατί η γιαγιά ήθελε να βλέπει μόνο τα βουνά και τον ουρανό και όχι τις ταράτσες	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	15	22,8	22	24,1
				Σ	32	48,3	14	15,5*
8	Γιατί η γιαγιά χαμογέλασε με νόημα στο αγόρι	Ε	ΑΣ	Σ	52	79,7	53	58,7*
9	Πώς η γιαγιά έκανε το διαμέρισμα της να μοιάζει με το σπίτι στο χωριό	Π	ΑΠ	1/2 Σ	10	15,4	23	26,1
				Σ	46	70,1	43	47,8*
10	Πώς ένιωθε στο τέλος για το διαμέρισμα της	Π	ΑΣ	Σ	63	95,6	73	81,7*
11	Στόχος της τελευταίας σειράς του κειμένου	Ε	ΑΚ	Σ	59	90,0	60	66,5*
12	Τα συναισθήματα της γιαγιάς στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	6	9,2	19	21,2
				Σ	24	37,2	11	12,8*
13	Τί μπορείς να διδαχθείς από την ιστορία	Ε	ΑΚ	Σ	41	62,4	51	56,9

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Στις ερωτήσεις 4 και 9 απαιτείται ανάκληση πληροφοριών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τους, δείχνοντας ξανά αντιστοιχία ανάμεσα στις δύο κατηγοριοποιήσεις ως προς τις γνωστικές απαιτήσεις των συγκεκριμένων ερωτήσεων. Στην ερώτηση 9 ωστόσο, όπου οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν δύο τρόπους με τους οποίους η γιαγιά-Καλή έκανε το διαμέρισμα της στην πόλη να μοιάζει με το σπίτι της στο χωριό, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Αν και οι δύο τρόποι αναφέρονται ρητά στο κείμενο και υπάρχει και έγχρωμη εικόνα που, σύμφωνα και με τους εκπαιδευτικούς και με τη βιβλιογραφία (βλ. Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου 2004, Βάμβουκας 1984, σ. 26) διευκολύνει τους μαθητές, λιγότεροι από τους μισούς μαθητές του ΠΚ5 κατάφεραν να απαντήσουν την ερώτηση ολοκληρωμένα. Ίσως σε ερωτήσεις με δύο ή τρία σκέλη, όπως έχουμε δει και σε άλλα κείμενα, κάποιοι μαθητές αισθάνονται ικανοποιημένοι και σταματούν την προσπάθεια όταν απαντούν στο ένα σκέλος.

Στις ερωτήσεις 2, 3, 5, 6, 8, 10 απαιτείται εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Είναι πολύ σημαντικό ότι σε τέσσερις από αυτές τις ερωτήσεις που είναι μετρίων γνωστικών απαιτήσεων, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Στην ερώτηση 2, οι

μαθητές καλούνται μέσα από τέσσερα σπίτια που παρουσιάζονται σε μια εικόνα, να επιλέξουν εκείνο που έμοιαζε περισσότερο με την περιγραφή του αγροτόσπιτου της γιαγιάς-Καλής που προσφερόταν στο κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν και εδώ ότι η εικόνα διευκολύνει πολύ τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Παρόλα αυτά, όπως συνέβη και στην ερώτηση 9, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη. Μόνο ένας εκπαιδευτικός θεώρησε αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση της ερώτησης, καθώς οι μαθητές έπρεπε να συνδυάσουν πληροφορίες και να δώσουν προσοχή στις λεπτομέρειες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση 8, στην οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν γιατί η γιαγιά-Καλή έκλεισε το μάτι και χαμογέλασε με νόημα στο μικρό αγόρι. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ο μαθητής πρέπει να έχει κατανοήσει πολύ καλά την ιστορία και να διαβάσει αρκετά παρακάτω στο κείμενο από το σημείο που αναφέρεται αυτή η πράξη της γιαγιάς-Καλή, ώστε να την κατανοήσει. Πράγματι, οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο συνάντησαν δυσκολίες σε αυτή την ερώτηση, με αποτέλεσμα η επίδοση τους να είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Φαίνεται έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί εδώ εντόπισαν σωστά τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζαν οι μαθητές. Το ίδιο ακριβώς συνέβη και στην ερώτηση 6, όπου οι εκπαιδευτικοί πάλι επεσήμαναν τις δυσκολίες της ερώτησης.

Στις ερωτήσεις 5 και 10 απαιτείται αιτιολόγηση και ανίχνευση αντίστοιχα των συναισθημάτων της γιαγιάς-Καλής. Αν και έχει αναφερθεί πολλές φορές στα προηγούμενα κείμενα ότι οι μαθητές από τα κατώτερα στρώματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε τέτοιες ερωτήσεις, εδώ φαίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν αποτελεί, προφανώς, κανόνα. Έτσι, σε αυτές τις ερωτήσεις, οι περισσότεροι μαθητές του ΠΚ5 ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Το γεγονός ότι στην ερώτηση 10 η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 αποτελεί ένα στατιστικό δεδομένο χωρίς ιδιαίτερη σημασία, καθώς πάνω από 80% των μαθητών του ΠΚ5 απάντησαν σωστά. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι τρεις από τους πέντε εκπαιδευτικούς, χωρίς ίσως να εξετάσουν τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ερώτησης και κινούμενοι σε «θεωρητικό» επίπεδο, αξιολόγησαν την ερώτηση 5 ως επεξεργασμένου κώδικα.

Στις ερωτήσεις 1, 7 και 12 απαιτείται ερμηνεία και συσχετισμός ιδεών. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 1, ενώ θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικα για τις άλλες δύο

ερωτήσεις. Σχετικά με την ερώτηση 1, στην οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ποιος είναι ο αφηγητής της ιστορίας της γιαγιάς-Καλής, ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι ο αφηγητής δεν αναφέρεται πουθενά και ότι οι μαθητές πρέπει να το συνάγουν στο τέλος του κειμένου. Ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε την απάντηση προφανή, κάτι που επιβεβαιώνεται από το ότι οι περισσότεροι μαθητές του ΠΚ5 απάντησαν σωστά. Η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι βέβαια στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, αλλά και σε αυτήν την περίπτωση πρόκειται για στατιστικό δεδομένο χωρίς ιδιαίτερη σημασία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερώτηση 12, καθώς αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα των δυσκολιών των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο να ερμηνεύσουν τις πράξεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων ενός κειμένου και να εξάγουν συμπεράσματα, ακόμα και όταν φαίνεται να έχουν κατανοήσει επιμέρους στοιχεία. Έτσι, στις ερωτήσεις 5, 9 και 10 φαίνεται ότι πολλοί μαθητές του ΠΚ5 κατανόησαν τα βασικά σημεία της ιστορίας και εν προκειμένω τα συναισθήματα της γιαγιάς-Καλής στην πόλη και πώς αυτά άλλαξαν στη συνέχεια. Όταν όμως κλήθηκαν να τα συνθέσουν σε μια πρόταση και να αιτιολογήσουν την αλλαγή των συναισθημάτων της γιαγιάς-Καλής στο τέλος της ιστορίας, πολλοί λίγοι μαθητές κατάφεραν να ανταποκριθούν με επιτυχία. Σε αυτή την ερώτηση, η θεωρητική ανάλυση του Bernstein μοιάζει σημαντική για την ερμηνεία των δυσκολιών των μαθητών με περιορισμένο κώδικα όχι τόσο στην ανίχνευση και περιγραφή συναισθημάτων, όπως φαίνεται εκ πρώτης όψεως, αλλά κυρίως στη συγκρότηση ολοκληρωμένων συλλογισμών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση των δύο ερωτήσεων αξιολόγησης περιεχομένου, τις 11 και 13. Στην ερώτηση 11, η οποία είναι πολλαπλής επιλογής, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι προσφερόμενες απαντήσεις θα μπορούσαν να προκαλέσουν σύγχυση τους μαθητές, καθώς καμία δεν ήταν προδήλως λανθασμένη. Ένας εκπαιδευτικός αιτιολόγησε την αξιολόγηση του σε πιο θεωρητικό επίπεδο, αναφέροντας ότι η ερώτηση απαιτεί την ανίχνευση των προθέσεων του ομιλητή, διαδικασία δύσκολη για παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Πράγματι, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5.

Συμπερασματικά, στο κείμενο αυτό, η πλειοψηφία των μαθητών με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο δεν συνάντησε δυσκολίες στις περισσότερες ερωτήσεις. Η

επίδοση των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο κυμάνθηκε επίσης σε ικανοποιητικά επίπεδα, αλλά πρέπει να επισημανθεί ότι σε συγκεκριμένες ερωτήσεις η πλειοψηφία αυτών των μαθητών σημείωσε πολύ χαμηλή επίδοση.

4.2.8 Κείμενο 8 «Ο μικρός σβώλος πηλού»

Συνολικά, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 8**, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε όλες τις ερωτήσεις του κειμένου, με μοναδική εξαίρεση την ερώτηση 1. Οι μαθητές του ΠΚ5 συνάντησαν πολλές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των ερωτήσεων αυτού του κειμένου. Επίσης, στο κείμενο αυτό οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν αρχικά να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις του κειμένου διαφώνησαν μεταξύ τους σε εννέα ερωτήσεις. Ύστερα από την προσθήκη και πέμπτου εκπαιδευτικού, όπως είδαμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο του σχεδιασμού της έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση τεσσάρων ερωτήσεων, ενώ για τις υπόλοιπες ερωτήσεις θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας.

Πίνακας 8. Ποσοστό μαθητών που απάντησαν σωστά στον "πηλό" και ΠΚ των μαθητών

ερωτήσεις	Περιγραφή Ερώτησης	αξιολόγηση εκπαιδευτ.	κατηγορ. ΙΕΑ		ΠΚ μαθητών ΠΚ1 N	ΠΚ1 %	ΠΚ5 N	ΠΚ5 %
1	Η σειρά των γεγονότων της ιστορίας	Ε	ΑΠ	Σ	60	78,3	61	66,0
2	Γιατί έμεινε ο πηλός στο δοχείο για καιρό	Π	ΑΣ	Σ	41	53,4	28	30,6*
3	Ποια ήταν η επιθυμία του πηλού	Ε	ΑΣ	Σ	52	67,9	31	33,3*
4	Πώς βγήκε ο πηλός από το δοχείο	Ε	ΑΣ	Σ	43	56,0	30	32,4*
5	Η απροσεξία του αγοριού	Ε	ΑΣ	Σ	63	82,9	57	61,4*
6	Ο κίνδυνος για τον πηλό	Ε	ΕΙ	Σ	57	74,8	45	49,1*
7	Τα αισθήματα του πηλού όταν έφυγε το αγόρι	Π	ΑΣ	Σ	68	89,2	68	74,0*
8	Ποιο θαυμάσιο πράγμα έγινε στον πηλό	Π	ΑΠ	1/2 Σ	8	10,2	25	27,4
				Σ	52	68,0	27	29,1*
9	Λέξεις που δείχνουν την πρόθεση του κοριτσιού	Π	ΑΣ	Σ	62	81,7	54	58,4*
10	Τα διαφορετικά αισθήματα του πηλού	Ε	ΕΙ	1/3 Σ	14	18,6	31	33,1
				2/3 Σ	28	36,8	17	18,3
				Σ	19	25,0	12	12,5*
11	Η σημασία του κοριτσιού στην ιστορία	Ε	ΕΙ	1/2 Σ	34	45,4	59	63,9
				Σ	31	40,7	16	17,3*
12	Λόγος που προσωποιείται ο πηλός	Ε	ΑΚ	Σ	60	79,2	42	45,8*
13	Το κύριο μήνυμα της ιστορίας	Ε	ΕΙ	Σ	59	77,6	55	59,9*

* στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο .05

Π: Περιορισμένος ΑΠ: Ανάκληση πληροφοριών ΕΙ: Ερμηνεία ιδεών

Ε: Επεξεργασμένος ΑΣ: Άμεσα συμπεράσματα ΑΚ: Αξιολόγηση κειμένου

Στις ερωτήσεις 1 και 8 απαιτείται η ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών. Στην ερώτηση 1 οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας, διαδικασία για την οποία οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται επεξεργασμένος κώδικας. Ωστόσο, οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν σωστά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή τον περιορισμένο κώδικα για την απάντηση της ερώτησης 8. Στην ερώτηση αυτή, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν ένα «θαυμάσιο πράγμα» που συνέβη στον πηλό, το οποίο είναι το γεγονός ότι έβρεξε, καθώς και να εξηγήσουν γιατί αυτό που συνέβη στον πηλό χαρακτηρίζεται ως «θαυμάσιο». Αν και περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του ΠΚ5 μπόρεσαν να εντοπίσουν το θαυμάσιο πράγμα που συνέβη στον πηλό, πολύ λιγότεροι μπόρεσαν να εξηγήσουν ότι με τη βροχή ο πηλός διατηρήθηκε υγρός. Ως αποτέλεσμα, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1.

Η πλειοψηφία των ερωτήσεων του κειμένου απαιτεί την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Χαρακτηριστικό των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι ότι σε όλες αυτές τις ερωτήσεις που είναι μετρίων γνωστικών απαιτήσεων, η επίδοση τους είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι σε τρεις ερωτήσεις, τις 2, 7 και 9, είναι επαρκής ο περιορισμένος κώδικας, ενώ για τις υπόλοιπες απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Πράγματι, στις ερωτήσεις 7 και 9, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του ΠΚ5 ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Σε όλες τις άλλες ερωτήσεις ωστόσο, η επίδοση αυτών των μαθητών είναι πολύ χαμηλή.

Στις ερωτήσεις 6, 10, 11, 13, στις οποίες απαιτείται η ερμηνεία ιδεών, οι μαθητές του ΠΚ5 συνάντησαν επίσης παρόμοιες δυσκολίες. Χαρακτηριστική είναι η ερώτηση 10, στην οποία οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν τα συναισθήματα του πηλού στην αρχή και στο τέλος της ιστορίας και να εξηγήσουν την αλλαγή τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην ερώτηση 7, όπου ζητείται η ανίχνευση των συναισθημάτων του πηλού σε ένα συγκεκριμένο σημείο της ιστορίας, όταν δηλαδή ο χαρακτήρας του κειμένου άφησε το σβώλο πηλού εκτεθειμένο στον ήλιο με κίνδυνο να γίνει σκληρός, οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων απάντησαν σωστά. Στην ερώτηση 10, το 80% των μαθητών του ΠΚ1 και το 64% περίπου των μαθητών του ΠΚ5, εντόπισε τα συναισθήματα του πηλού στην αρχή της ιστορίας, ενώ το 52% και το 31% των μαθητών του ΠΚ1 και ΠΚ5 αντίστοιχα, εντόπισαν τα συναισθήματα

του πηλού και στο τέλος της ιστορίας. Ωστόσο, ελάχιστοι μαθητές του ΠΚ5 μπόρεσαν να εξηγήσουν την αλλαγή αυτή στα συναισθήματα του πηλού. Φαίνεται έτσι εδώ, όπως έχει διαπιστωθεί και σε άλλες περιπτώσεις, η δυσκολία των μαθητών αυτών στην ανίχνευση, αλλά κυρίως στην ερμηνεία των αλλαγών των συναισθημάτων των χαρακτήρων των κειμένων. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί εδώ ότι και η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι μεν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, αλλά είναι και αυτή χαμηλή.

Τέλος, η μοναδική ερώτηση που απαιτεί την αξιολόγηση γλώσσας, περιεχομένου και κειμενικών στοιχείων είναι η 12. Στην ερώτηση αυτή οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν γιατί ο συγγραφέας του κειμένου μιλά για το σβώλο πηλού σαν να ήταν άνθρωπος. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η ανίχνευση των κινήτρων του συγγραφέα είναι μια δύσκολη διαδικασία και απαιτεί επεξεργασμένο κώδικα, ενώ ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο ότι και οι τέσσερις προσφερόμενες απαντήσεις αρχίζουν με το ερωτηματικό *πώς*, κάτι που μπορεί να δυσκολέψει μαθητές με περιορισμένο κώδικα. Πράγματι εδώ, όπως έχει διαπιστωθεί και σε ερωτήσεις άλλων κειμένων με ανάλογες απαιτήσεις, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές του ΠΚ δεν απάντησαν σωστά, σε αντίθεση με την πλειοψηφία των μαθητών του ΠΚ1.

Συμπερασματικά, το κείμενο αυτό αποδείχθηκε ιδιαίτερα δύσκολο για το σύνολο των μαθητών και κυρίως για τους μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Ένας εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η πλοκή του κειμένου που εξελίσσεται μέσα από την προσωποποίηση του πηλού είναι δύσκολη και το νόημα της ιστορίας δεν γίνεται άμεσα αντιληπτό, ενώ περιλαμβάνονται και πολλά επίθετα.

4.3 Συνολική επεξεργασία των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Η ανάλυση των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών δείχνει σε πρώτη ανάγνωση την, ίσως αναμενόμενη, σχέση της επίδοσης των μαθητών και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Η επίδοση των μαθητών με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο στις περισσότερες ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS. Η ανάλυση ωστόσο της επίδοσης των μαθητών ανά ερώτηση με βάση την κατηγοριοποίηση των ερευνητών της ΙΕΑ και την αξιολόγηση

των εκπαιδευτικών, επιτρέπει μια λεπτομερέστερη μελέτη της σχέσης αναγνωστικής ικανότητας και κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης.

Η αξιολόγηση καταρχήν των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς βάσει της θεωρίας των κωδίκων και της εμπειρίας τους, προσέφερε τη δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών της επίδοσης των μαθητών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών ερμηνεύουν πράγματι σε όλες τις περιπτώσεις τη χαμηλή επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, όπως είδαμε στην ανάλυση των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα σε αρκετές ερωτήσεις χαμηλών ή μετρίων γνωστικών απαιτήσεων σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της ΙΕΑ, στις οποίες όμως οι περισσότεροι μαθητές της μίας ή ακόμα και των δύο ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, ή τουλάχιστον η πλειοψηφία αυτών, δεν εντόπισαν πάντα τις δυσκολίες που οι μαθητές πιθανώς να αντιμετώπιζαν. Κατά συνέπεια, στις ερωτήσεις αυτές δεν προσφέρονταν και εναλλακτικές ερμηνείες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι αξιολογήσεις των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς συνετέλεσαν στην πληρέστερη κατανόηση της μαθητικής επίδοσης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις των κειμένων της PIRLS. Είναι βέβαια σαφές ότι τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις που θεώρησαν ότι είναι αναγκαία η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα είναι περισσότερο σημαντικά, καθώς σε αυτές τις ερωτήσεις εμφανίζεται κυρίως η διαφοροποιημένη μαθητική επίδοση.

Έτσι, τα κριτήρια που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν κατά περίπτωση για να αξιολογήσουν ως επαρκή την κατοχή περιρισμένου κώδικα για την απάντηση των ερωτήσεων, είναι τα ακόλουθα:

- Η απάντηση προσφέρεται ρητά στο κείμενο.
- Υπάρχουν εικόνες ή άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία στο κείμενο (έντονα γράμματα, κεφαλαία γράμματα, πλάγια γραφή) που διευκολύνουν τον εντοπισμό της απάντησης.
- Οι λέξεις του κειμένου που θα βοηθήσουν το μαθητή στον εντοπισμό της απάντησης είναι μέρος του καθημερινού λεξιλογίου του.

- Τα συμπεράσματα που χρειάζεται ο μαθητής να εξάγει προκύπτουν άμεσα από το κείμενο.
- Τα στοιχεία της απάντησης που απαιτεί η ερώτηση προβάλλονται με έμφαση στο κείμενο.
- Η απάντηση εντοπίζεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του κειμένου, ο μαθητής δηλαδή δεν χρειάζεται να συνδέσει πληροφορίες που είναι «απομακρυσμένες» στο κείμενο.

Όσον αφορά στις ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι αναγκαία η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι συνήθως η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 όχι μόνο ήταν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις ήταν πολύ χαμηλή πέραν οποιασδήποτε σύγκρισης. Υπήρχαν επίσης και περιπτώσεις που η διαφορά επίδοσης ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες ομάδες δεν ήταν μεν στατιστικά σημαντική, ωστόσο η επίδοση όλων των μαθητών ήταν συνολικά χαμηλή. Έτσι, τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προσφέρουν μια σαφή εικόνα των συγκεκριμένων δυσκολιών που οι μαθητές αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση, κυρίως οι φέροντες χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Ουσιαστικά δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου όταν πρέπει:

- Να αποδώσουν ή/και να αξιολογήσουν το χαρακτήρα ενός προσώπου της ιστορίας, ή να συγκρίνουν χαρακτήρες.
- Να συμπεράνουν τη στάση και τις προθέσεις του συγγραφέα του κειμένου απέναντι στους χαρακτήρες των κειμένων.
- Να ανιχνεύσουν, περιγράψουν και αξιολογήσουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων των κειμένων.
- Να αναπτύξουν και να αιτιολογήσουν τα δικά τους συναισθήματα με βάση το κείμενο.
- Να εξηγήσουν τα κίνητρα της δράσης των χαρακτήρων των κειμένων.
- Να χρησιμοποιήσουν το κείμενο ως αφετηρία δράσης και προβληματισμού.
- Να εντοπίσουν τη χρονική αλληλουχία ενεργειών και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα στο κείμενο.
- Να κατανοήσουν την κεντρική ιδέα ή το «δίδαγμα» του κειμένου.

- Να χρησιμοποιήσουν άλλες πηγές άντλησης πληροφοριών, όπως χάρτες και πίνακες.
- Να απαντήσουν ερωτήσεις με δύο ή περισσότερα σκέλη που είναι εκτεταμένες και επιπλέον απαιτούν εκτεταμένη απάντηση.
- Να αντιμετωπίσουν σύνθετες λέξεις, αφηρημένες έννοιες και διάφορα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα (μεταφορές, προσωποποιήσεις κ.ά.).
- Να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν λέξεις που δεν είναι μέρος του καθημερινού τους λεξιλογίου.
- Να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους βάσει του κειμένου.

Η αξιολόγηση των ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς εντοπίζει, όπως προαναφέρθηκε, τις συγκεκριμένες δυσκολίες κυρίως των μη προνομιούχων μαθητών, όπως φαίνεται από την επίδοση τους, κάτι που συνεπάγεται και ένα αυτονόητο μεν, σημαντικό όμως συμπέρασμα: Ότι δηλαδή, τουλάχιστον οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, γνωρίζουν τις δυσκολίες που αναμένεται να έχουν οι μη προνομιούχοι μαθητές.

Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων από τους ερευνητές της ΙΕΑ προσφέρει επίσης τη δυνατότητα να μελετηθεί λεπτομερώς η άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών βάσει των κατηγοριών της ΙΕΑ, σε σχέση και με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

α) Ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών.

Οι μαθητές δοκιμάστηκαν στα οκτώ κείμενα της έρευνας PIRLS σε 25 συνολικά ερωτήσεις που απαιτούν την ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις με τις χαμηλότερες γνωστικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα για την απάντηση 23 ερωτήσεων, ενώ δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στην αξιολόγηση δύο ερωτήσεων. Σε αυτές τις ερωτήσεις μάλιστα, στη μεν πρώτη (κειμ. 4, ερ. 6), η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, αλλά και συνολικά η επίδοση όλων των μαθητών είναι χαμηλή, ενώ στη δεύτερη (κειμ. 6, ερ. 2), δεν εμφανίζονται μεν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση, αλλά η επίδοση όλων των μαθητών είναι χαμηλή.

Το πρώτο συμπέρασμα που απορρέει από τα παραπάνω είναι ότι εμφανίζεται αντιστοιχία ανάμεσα στα κριτήρια της διεθνούς έρευνας PIRLS όσον αφορά τις

γνωστικές απαιτήσεις των συγκεκριμένων ερωτήσεων και στην αξιολόγηση των ερωτήσεων αυτών από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αντιστοιχία βέβαια αυτή, όπως έχει τονιστεί επανειλλημένως, δεν πρέπει να θεωρηθεί άμεση, καθώς οι δύο κατηγοριοποιήσεις εκκινούν από διαφορετική αφετηρία. Η αντιστοιχία νοείται μόνο ως προς το ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις θεωρούνται χαμηλών γνωστικών απαιτήσεων βάσει και των δύο κατηγοριοποιήσεων.

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών, οι μαθητές του ΠΚ1 σημειώνουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση από τους μαθητές του ΠΚ5 σε 8 ερωτήσεις από τις 25 συνολικά. Επειδή βέβαια τα στατιστικά δεδομένα πρέπει να αντιμετωπίζονται κριτικά, πρέπει να σημειωθεί ότι σε μία από αυτές τις ερωτήσεις (κειμ. 6, ερ. 8), η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι επίσης πολύ υψηλή. Επιπλέον, οι τέσσερις από τις ερωτήσεις στις οποίες εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών βρίσκονται στο ίδιο κείμενο, το «Ανταρκτική: η γη των πάγων». Θα μπορούσε έτσι να υποστηριχθεί ότι, στην πλειοψηφία των ερωτήσεων, η επίδοση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές στην κατηγορία αυτή. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη την εξαίρεση του κειμένου «Ανταρκτική: η γη των πάγων», η επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων στην κατηγορία των ερωτήσεων με τις χαμηλότερες γνωστικές απαιτήσεις δεν φαίνεται να σχετίζεται με το είδος του κειμένου.

Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι στις περισσότερες ερωτήσεις όπου εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές επίδοσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εντόπισαν τις πιθανές δυσκολίες των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο. Αυτό είναι ίσως αναμενόμενο σε κάποιο βαθμό, καθώς οι ερωτήσεις αυτές φαίνεται στην πλειοψηφία τους να αντιμετωπίζονται με σχετική ευκολία, δείχνοντας εν μέρει και τα όρια της ανάλυσης που επιχειρήθηκε σε αυτήν την εργασία. Στην κατηγορία ερωτήσεων που ακολουθεί ωστόσο, όπου τα όρια των γνωστικών απαιτήσεων των ερωτήσεων είναι περισσότερο ασαφή από ότι εδώ, η σημασία των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται περισσότερο.

β) Εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας παρουσιάζουν αυξημένο βαθμό δυσκολίας σε σχέση με τις ερωτήσεις που απαιτούν την ανάκληση ρητά διατυπωμένων πληροφοριών. Συνολικά ωστόσο, οι δύο αυτές κατηγορίες

περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις με τις πιο χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις στην έρευνα PIRLS. Η επίδοση των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων είναι πολύ σημαντική. Η κοινωνική απόσταση ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες ομάδες μαθητών, που όπως έχει τονιστεί βρίσκονται στα άκρα της κοινωνικής ιεράρχησης, καθιστά ίσως «αναμενόμενη» σε κάποιο βαθμό τη διαφορά επίδοσης σε ερωτήσεις με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις. Η διαφορά όμως επίδοσης σε ερωτήσεις μετρίων γνωστικών απαιτήσεων, όπως αυτές που απαιτούν την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, καταδεικνύει περισσότερο το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Οι μαθητές δοκιμάστηκαν σε 28 συνολικά ερωτήσεις που απαιτούν την εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων. Σε 20 από αυτές τις ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών που εντάχθηκαν στην ομάδα με το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο. Η διαφορά επίδοσης μάλιστα δεν μπορεί να αποδοθεί στα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων κειμένων, καθώς κατανέμεται σε όλα σχεδόν τα κείμενα. Έτσι, το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι ήδη σε πρωϊμη σχολική ηλικία συγκροτείται σταδιακά μια απόκλιση στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης. Η άνιση μάλιστα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών εκφράζεται ακόμα και σε ερωτήσεις μετρίων γνωστικών απαιτήσεων, σε ένα πεδίο δηλαδή που τα περιθώρια δράσης του σχολικού θεσμού είναι σε κάθε περίπτωση μεγαλύτερα.

Η σημασία της «διπλής» ανάλυσης των δεδομένων της επίδοσης των μαθητών, βάσει δηλαδή των κατηγοριοποιήσεων της διεθνούς έρευνας PIRLS και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται περισσότερο σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν βάσει της εμπειρίας τους και του εννοιολογικού εργαλείου των κωδίκων ότι έντεκα ερωτήσεις είναι υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, απαιτούν δηλαδή την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα. Πράγματι, σε επτά από αυτές τις ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είδαμε ότι είναι στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Σε τρεις ακόμα ερωτήσεις από αυτές που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, η επίδοση των μαθητών και των δύο ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου είναι χαμηλή.

Οι εκπαιδευτικοί δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στην αξιολόγηση τεσσάρων ερωτήσεων. Και σε αυτές τις ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι

στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ1. Υπάρχουν βέβαια και ερωτήσεις που αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα, παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών.

Η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων αυτών ως χαμηλών ή μετρίων γνωστικών απαιτήσεων δεν ερμηνεύει τόσο άμεσα την άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, όπως για παράδειγμα συμβαίνει με τις ερωτήσεις που απαιτούν την ερμηνεία ιδεών. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών βάσει της εμπειρίας τους προσέφεραν εναλλακτικές ερμηνείες και συνέβαλαν σε πολλές περιπτώσεις στην κατανόηση της επίδοσης των μαθητών.

γ) Ερμηνεία και συσχετισμός ιδεών και πληροφοριών.

Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας έχουν τις υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις στην έρευνα PIRLS. Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται οι περισσότερες ερωτήσεις που, βάσει μιας εμπειρικής περισσότερο συσχέτισης όπως έχει τονιστεί, θα απαιτούσαν την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα σύμφωνα με τη θεωρία των κωδίκων. Οι ερωτήσεις αυτές απαιτούν αφαιρετική σκέψη, ικανότητα περιγραφής, αξιολόγησης και σύγκρισης χαρακτήρων των κειμένων, ανίχνευση και ερμηνεία συναισθημάτων, ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και κατασκευής νοημάτων με αφετηρία το κείμενο, ικανότητα ερμηνείας της δράσης και των κινήτρων των χαρακτήρων κ.ά.

Οι μαθητές απάντησαν και στα οκτώ κείμενα της έρευνας σε 30 συνολικά ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας. Σε 21 ερωτήσεις, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε ένα κείμενο, «οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων», στο οποίο όπως είδαμε στην ανάλυση των δεδομένων δεν εμφανίστηκαν συνολικά στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών, περιλαμβάνονται έξι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας. Αντίστοιχη επισήμανση είχε γίνει και στην κατηγορία των ερωτήσεων που απαιτούν ανάκληση πληροφοριών, όπου είδαμε ότι η πλειοψηφία των ερωτήσεων στις οποίες εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών συγκεντρώνονταν επίσης σε ένα κείμενο. Στην κατηγορία ερωτήσεων που εξετάζεται σε αυτήν την ενότητα φαίνεται ότι, με εξαίρεση το κείμενο «οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων», η διαφορά επίδοσης των μαθητών των δύο ομάδων επεκτείνεται σε όλα τα κείμενα.

Αυτό δείχνει ότι ερωτήσεις με τέτοιες γνωστικές απαιτήσεις προκαλούν μεγάλες δυσκολίες σε μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, ανεξάρτητα από το είδος του κειμένου.

Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι απαιτείται η κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση 22 από τις 30 ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας. Αντίθετα, θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα για την απάντηση πέντε μόλις ερωτήσεων και δεν συμφώνησαν μεταξύ τους στην αξιολόγηση τριών ερωτήσεων. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι στις τρεις από τις πέντε ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα, είτε εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 και του ΠΚ5 ή/και η επίδοση όλων των μαθητών ήταν πολύ χαμηλή. Συνολικά ωστόσο, υπάρχει σαφώς αντιστοιχία ανάμεσα στην κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων της ΙΕΑ και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις υψηλές γνωστικές απαιτήσεις αυτών των ερωτήσεων. Επιπλέον, με αφετηρία κυρίως αυτές τις ερωτήσεις οι εκπαιδευτικοί διαμόρφωσαν τα κριτήρια που είδαμε στην αρχή του κεφαλαίου ότι χρησιμοποίησαν στις περιπτώσεις που θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα, συμβάλλοντας έτσι στην πληρέστερη κατανόηση της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης.

δ) Αξιολόγηση περιεχομένου, γλώσσας και κειμενικών στοιχείων. .

Σε όλα τα κείμενα της PIRLS, οι μαθητές απάντησαν σε 15 συνολικά ερωτήσεις που απαιτούν αξιολόγηση γλώσσας, περιεχομένου και κειμενικών στοιχείων. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία την κατοχή επεξεργασμένου κώδικα για την απάντηση οκτώ ερωτήσεων, ενώ θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα για την απάντηση επτά ερωτήσεων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις μισές περίπου ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας ως προσιτές σε όλους τους μαθητές. Αυτό ήταν ίσως αναμενόμενο σε κάποιο βαθμό, καθώς αν και οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας έχουν υψηλότερες γνωστικές απαιτήσεις σε σχέση με τις ερωτήσεις που απαιτούν ανάκληση πληροφοριών ή εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, αρκετές εξ αυτών δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών δίνουν μια διαφορετική εικόνα. Καταρχήν, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 σε 11/15 ερωτήσεις. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι σε μία από αυτές τις ερωτήσεις (κείμενο 2, ερ. 13), η

στατιστικά σημαντική διαφορά επίδοσης δεν έχει σημασία, καθώς η επίδοση των μαθητών του ΠΚ5 είναι πολύ υψηλή. Ωστόσο, ακόμα και στις υπόλοιπες τέσσερις ερωτήσεις που δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι συνάντησαν δυσκολίες μαθητές και των δύο ομάδων πολιτισμικού κεφαλαίου. Όσον αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στις πέντε από τις επτά ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν επαρκή την κατοχή περιορισμένου κώδικα, η επίδοση των μαθητών του ΠΚ1 είναι στατιστικώς σημαντική υψηλότερη από την επίδοση των μαθητών του ΠΚ5, ενώ στις άλλες η επίδοση και των δύο ομάδων είναι σχετικά χαμηλή. Φαίνεται έτσι ότι οι θεωρητικά υψηλές γνωστικές απαιτήσεις αυτής της κατηγορίας συμβαδίζουν με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές, κυρίως οι φέροντες χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Κατά την ανάλυση της επίδοσης των μαθητών ανά κατηγορία ερωτήσεων, αναδείχθηκε σε κάποιες περιπτώσεις και ο ρόλος των ίδιων των κειμένων, αν και η ανάλυση τους δεν αποτελεί αντικείμενο αυτής της εργασίας. Το κείμενο «ο λαγός προβλέπει το σεισμό», ήταν ιδιαίτερα προσιτό νοηματικά και βοήθησε τους μαθητές του ΠΚ5 να σημειώσουν υψηλή επίδοση. Το ανοίκειο στους Έλληνες μαθητές περιεχόμενο του κειμένου «οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων», είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση κυρίως της επίδοσης των μαθητών του ΠΚ1 που δεν συνοδεύτηκε από αντίστοιχη μείωση της επίδοσης των μαθητών του ΠΚ5. Έτσι, με την «αφαίρεση» κατά κάποιο τρόπο ενός πολιτισμικού πλεονεκτήματος που έχουν οι μαθητές του ΠΚ1 σε άλλα κείμενα, μειώθηκε και η εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών στην επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων. Από την άλλη, το κείμενο «Λεονάρντο Ντα Βίντσι», με θεματολογία στο χώρο της τέχνης και ιδιαίτερα το κείμενο «Ακολουθήστε το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου», όπου ήταν αναγκαία η χρήση διαφόρων πηγών για την άντληση πληροφοριών, ένα διαφορετικό είδος γνώσης δηλαδή, είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση της επίδοσης των μαθητών του ΠΚ5 και την εμφάνιση στατιστικά σημαντικών διαφορών σε πολλές ερωτήσεις. Το ίδιο συνέβη και στο κείμενο «Ανταρκτική: η γη των πάγων», όπου πιθανώς η δομή του κειμένου που αποτελείτο από τέσσερα διαφορετικά μέρη, δυσκόλεψε τους μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, όπως διερευνήθηκε σε δείγμα αντιπροσωπευτικό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας τη χρονιά της έρευνας, σκιαγραφεί με σαφήνεια το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν. Παράλληλα, η

συγκεκριμενοποίηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, αναδεικνύει τη σημασία των εκπαιδευτικών πρακτικών για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών. Είναι βέβαια σαφές ότι άμεση συσχέτιση ανάμεσα στα αποτελέσματα μιας ποσοτικής έρευνας με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών και στα αποτελέσματα της έρευνας για τη συγκρότηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί, δεν πρέπει να αναζητείται. Ωστόσο, η ανίχνευση και η ερμηνεία των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, έχοντας υπόψη τα αποτελέσματα μιας αξιόπιστης έρευνας σχετικά με την άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο που συγκροτείται η ανισότητα στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ-ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ.

Στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλ. 3.3.1) παρουσιάστηκαν οι τρεις άξονες ανάλυσης των δεδομένων για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Συνοπτικά, στον πρώτο άξονα μελετάται ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας, με έμφαση στους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Στο δεύτερο άξονα μελετάται πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Στον τελευταίο άξονα ανιχνεύονται οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητα και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση αυτών των μαθητών.

5.1 Η Έννοια της αναγνωστικής ικανότητας.

Στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλ. 3.3.1) παρουσιάστηκαν οι ερωτήσεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα. Συνοπτικά, με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς επιχειρήθηκε να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις τους για την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών διαφορετικής επίδοσης. Βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την επεξεργασία των δεδομένων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν διαχωρίζουν τις αναγνωστικές ανάγκες ανάλογα με τους μαθητές, αντιλαμβάνονται την ανάγνωση, πέραν από χρησιμοθηρικούς λόγους, και ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών ή/και ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής τους σκέψης. Το συμπέρασμα αυτό είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενο, καθώς αν η ανάγνωση αντιμετωπιζόταν χρησιμοθηρικά μόνο, θα ήταν πιο πιθανό να υποστηριχθεί ότι όσοι ασχολούνται με διανοητικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα που απαιτούν συνεχή ενημέρωση έχουν αυξημένες ανάγκες αναγνωστικής ικανότητας, σε σχέση με όσους ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει όταν η αναγνωστική ικανότητα γίνεται

αντιληπτή και ως μέσο ψυχαγωγίας ή κατανόησης και κριτικής αντιμετώπισης του κοινωνικού κόσμου.

Από την άλλη πλευρά, βάσει του θεωρητικού πλαισίου αυτής της εργασίας για τη συγκρότηση του habitus των εκπαιδευτικών ως προς τις αυξημένες πιθανότητες «αποτυχίας» των μη προνομιούχων μαθητών, θεωρήθηκε πιθανό ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν τις ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των «καλών» και των «αδύναμων» μαθητών. Μια τέτοια διάκριση θα μπορούσε να οδηγήσει στην αντίληψη ότι οι αναγνωστικές ανάγκες των αδύναμων μαθητών περιορίζονται στην εξυπηρέτηση καθημερινών ή/και επαγγελματικών αναγκών. Αυτή η υπόθεση επιβεβαιώνεται σε κάποιο βαθμό από την ανάλυση των δεδομένων. Παράλληλα, αναδεικνύονται ισχυρές ενδείξεις ότι σε πολλές περιπτώσεις η λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας είναι γενική, δεν αφορά δηλαδή μόνο κάποιους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, όπως θα δούμε λεπτομερώς, 14 από τους 20 εκπαιδευτικούς του δείγματος εκφράζουν μια λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα. Η λειτουργική προσέγγιση όμως του εγγραμματισμού από την πλειοψηφία αυτών των 14 εκπαιδευτικών φαίνεται να αφορά όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους μη προνομιούχους. Αυτό απορρέει από το ότι σε όλες τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν, αναφέρονται είτε γενικά στην ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας της ανάγνωσης ως μία από τις βασικές γνώσεις που πρέπει να κατακτηθούν, είτε ταυτίζουν την αναγνωστική ικανότητα με το «χρωματισμό» της φωνής κ.ά. Για κάποιους από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν είναι σαφές αν οι αντιλήψεις τους αφορούν το σύνολο των μαθητών, καθώς για τους μεν «καλούς» μαθητές θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας για τη σχολική επιτυχία, ενώ για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης τονίζουν την ανάγκη εξυπηρέτησης καθημερινών ή/και επαγγελματικών αναγκών. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ενώ είναι σαφής η λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας για τους μη προνομιούχους μαθητές, δεν μπορεί να υποστηριχθεί με ασφάλεια το ίδιο για τους «καλούς» μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή μπορεί να θεωρηθεί ότι απαντούν σε ό,τι ακριβώς ερωτώνται. Μια απάντηση για παράδειγμα ότι η αναγνωστική ικανότητα είναι αναγκαία και για την κατανόηση μαθηματικών προβλημάτων, δεν μπορεί να θεωρηθεί απαραίτητα ότι εκφράζει μια λειτουργική αντίληψη. Συγχρόνως βέβαια, δεν υπάρχει κανένα σημείο στο λόγο των εκπαιδευτικών που να υποδηλώνει ότι

αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα και ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ή/και ως ψυχαγωγία.

Η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στη συγκρότηση δύο κατηγοριών ανάλυσης. Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αποκλειστικά ή κυρίως μια λειτουργική αντίληψη περί εγγραμματισμού, είτε αυτή αφορά ειδικά στους μη προνομιούχους μαθητές, είτε αφορά το σύνολο των μαθητών, αποσαφηνίζοντας το όμως αυτό σε κάθε περίπτωση. Οι αντιλήψεις αυτές, όπως και όλες όσες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και συντελούν στη διατήρηση των ανισοτήτων, χαρακτηρίζονται ως συντηρητικές, καθώς ο λειτουργικός εγγραμματισμός θεωρείται ότι διατηρεί την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και αποτρέπει τους μαθητές από το να διερωτηθούν για τις σχέσεις εξουσίας που υποκρύπτονται (βλ. Giroux 1983, σ. 212-216). Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών ή/και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και δεν διαχωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών. Φαίνεται ότι η συντηρητική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας είναι ευρύτερη από ότι αναμενόταν σε αυτήν την εργασία και δεν αφορά μόνο τους μη προνομιούχους μαθητές, στους οποίους είχε δοθεί η έμφαση κατά το σχεδιασμό της έρευνας. Ακριβώς αυτή η έμφαση είχε ως αποτέλεσμα σε κάποιες συνεντεύξεις να είναι σαφής η λειτουργική αντίληψη για τους αδύναμους μαθητές, όχι όμως τόσο σαφής για τους «καλούς» μαθητές.

Από τα αποσπάσματα που παρατίθενται, το πρώτο αφορά την απάντηση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών που πιθανόν να ακολουθήσουν θεωρητικές ή θετικές/τεχνολογικές σπουδές. Το δεύτερο απόσπασμα αφορά την απάντηση τους στην ερώτηση για το αν ισχύει το ίδιο για μαθητές που πιθανόν να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Σε περίπτωση που η απάντηση των εκπαιδευτικών δεν είναι σαφής στη δεύτερη ερώτηση, τότε ερωτώνται επιπλέον σε τί συγκεκριμένα θα χρησιμεύσει η αναγνωστική ικανότητα σε όσους ασκούν, ως ενήλικοι, ένα χειρωνακτικό επάγγελμα και παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα της απάντησης τους.

5.1.1 Λειτουργισμός/Συντηρητισμός.

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αποκλειστικά ή κυρίως μια λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν στο λόγο κάποιων από αυτούς τους εκπαιδευτικούς μεμονωμένες φράσεις που πιθανώς θα μπορούσαν να δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας πέραν της λειτουργικής της έννοιας. Κοινό ωστόσο χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν σε αυτήν την κατηγορία είναι ότι δεν υπάρχει καμία σαφής αναφορά στη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας για τη συγκρότηση ενεργών και κριτικών υποκειμένων ή για τη δυνατότητα απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που εξετάζεται δεν είναι μόνο όσα λένε οι εκπαιδευτικοί, αλλά και όσα δεν λένε.

Δασκάλα 1

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Δεν έχει να κάνει αυτό, βεβαίως είναι προϋπόθεση, η αναγνωστική ικανότητα έχει να κάνει με τη γλωσσική ικανότητα, από τη στιγμή που δεν έχεις γλώσσα, αυτά τα κάνω στην εξομοίωση (γέλια), αν δεν έχει μέσα του γλώσσα για να μπορεί να παίρνει τη γνώση δεν θα μπορεί να προχωρήσει μπροστά ακόμα και στα μαθηματικά, γιατί μπορεί να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα από τα άλλα παιδιά τις μαθηματικές έννοιες σαν έννοιες αλλά όταν του προκύψει ένα πρόβλημα το οποίο θα λέει «Ο Γιάννης πήγε και αγόρασε...», αν δεν έχει την αναγνωστική ικανότητα να μπορέσει να κατανοήσει αυτό που διαβάζει τότε δεν έχει κάνει τίποτα, έχει κάνει μια τρύπα στο νερό...

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Πρέπει να υπάρχει μια βάση πάντα έτσι, το να μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει, αυτό θα του χρειάζεται σε όλη του τη ζωή...και για να φτάσει το παιδί να κατανοεί αυτό που διαβάζει και ο άνθρωπος, θα πρέπει να έχει αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα σε ένα επίπεδο βασικό προκειμένου να επιτυγχάνει το στόχο του, να αντιλαμβάνεται αυτό που διαβάζει, εκεί είναι ο στόχος της ανάγνωσης».

«Να αντιλαμβάνεται αυτό που διαβάζει, το να διαβάζει ας πούμε μια ταμπέλα ή πού πάει το λεωφορείο δεν λέει κάτι, αλλά το να μπορείς να διαβάζεις ένα κατάλογο πραγμάτων και να μπορείς να επιλέξεις μέσα από αυτόν τον κατάλογο για έναν άνθρωπο που δεν έχει αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα θέλει κόπο και χρόνο, έτσι, και αυτό θα του χρειαστεί κάποια στιγμή, ένα τιμολόγιο που θα του πάνε, έστω χειρωνακτική εργασία, του στέλνουν ένα τιμολόγιο, δεν πρέπει να το διαβάσει γρήγορα την ώρα της παραλαβής, αν είναι αποθηκάριος; το χρειάζεται αυτό το πράγμα».

Η πρώτη εκπαιδευτικός (**Δ1**), θεωρεί ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία, ανεξάρτητα από το είδος των σπουδών που πιθανώς να ακολουθήσει ο μαθητής. Απαντώντας ωστόσο σε τί θα χρησιμεύσει η αναγνωστική ικανότητα στη ζωή των μαθητών που πιθανώς να ασκήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα ως ενήλικοι, αναδύεται μια λειτουργική αντίληψη: Η ικανότητα της ανάγνωσης φαίνεται να την απασχολεί καταρχήν μόνο «για να μπορείς να διαβάζεις ένα κατάλογο πραγμάτων και να μπορείς να επιλέξεις»

ή όταν «του στέλνουν ένα τιμολόγιο, πρέπει να το διαβάσει γρήγορα την ώρα της παραλαβής αν είναι αποθηκάριος». Δυστυχώς όμως δεν είναι σαφές αν η λειτουργική αντίληψη αφορά και τους «καλούς» μαθητές, αυτούς δηλαδή που πρόκειται να σπουδάσουν, ή μόνο τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Κάτι τέτοιο φαίνεται πιθανό αλλά, όπως τονίστηκε στην εισαγωγική ενότητα, μπορεί να θεωρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός απαντά ακριβώς σε ό,τι ερωτάται. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι κανένα σημείο στο λόγο της δεν δείχνει να θεωρεί την αναγνωστική ικανότητα σημαντική για κάποιον άλλο λόγο, πέραν των προαναφερθέντων.

Δασκάλα 2

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Πιστεύω πως ναι, γιατί πιστεύω ότι οποιαδήποτε επιστήμη και αν ακολουθήσεις, είτε γίνεις μαθηματικός, είτε πολυτεχνείο πας, είτε δάσκαλος γίνεις, τουλάχιστον η αναγνωστική ικανότητα πρέπει να βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, όχι να γίνει ο πρώτος ας πούμε στην ανάγνωση στην Δ΄δημοτικού, αλλά να είναι σε ένα ικανοποιητικό βαθμό».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Τουλάχιστον εγώ θα προσπαθούσα, χωρίς να τον συγκρίνω με κάποιον άλλο που είναι καλύτερος είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, να έκανε ένα βήμα πιο μπροστά. Μπορεί να λέμε ότι αυτό το παιδί δεν έχει τις προδιαγραφές να προχωρήσει στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, αλλά τουλάχιστον θα προσπαθούσα να κάνει ένα βήμα μπροστά στην ανάγνωση. Να μη γίνει τέλειος, να φτάσει στο επίπεδο που θα είναι κάποιοι άλλοι καλύτεροι μαθητές, να πετύχει κάτι παραπάνω».

«Πιστεύω ότι, όλοι νομίζω το γνωρίζουν αυτό, ότι αν δεν ξέρει, αν δεν διαβάζει σωστά, δεν καταλαβαίνει ποιο είναι το νόημα του κειμένου, το νόημα της πρότασης, της παραγράφου, όλου του κειμένου, οπότε πρέπει, είναι η ίδια η ανάγκη, η ζωή μάλλον τον οδηγεί να προσπαθήσει να αποκτήσει μια καλή, να έχει μια καλή αναγνωστική ικανότητα».

Στην περίπτωση της δεύτερης εκπαιδευτικού (**Δ2**) φαίνεται ότι οι ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι μικρότερες για τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, τονίζοντας ότι μπορεί να μην έχουν τις «προδιαγραφές» να συνεχίσουν τις σπουδές τους, αλλά πρέπει τουλάχιστον να κάνουν ένα βήμα παραπάνω. Πιθανώς η απάντηση αυτή συνδέεται και με μια λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα, όπως προκύπτει από την απάντηση της σχετικά με τη χρησιμότητα της για τη ζωή των μαθητών που θα ασκήσουν, ως ενήλικοι, ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Εφόσον δηλαδή η αναγνωστική ικανότητα συνδέεται μόνο με την εκπλήρωση κάποιων αναγκών, είναι

μάλλον «αναμενόμενο» ότι οι χειρώνακτες δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες με όσους ασκούν ένα διανοητικό επάγγελμα.

Ωστόσο, σε άλλη ερώτηση σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με υψηλή αναγνωστική ικανότητα, η λειτουργική αντίληψη της φαίνεται να αφορά το σύνολο των μαθητών. Έτσι, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι δεν έχει πολλούς μαθητές με υψηλή αναγνωστική ικανότητα στην τάξη της, καθώς δεν προσέχουν στα σημεία στίξης και διαβάζουν το κείμενο «άχρωμα, μονοκόμματο» (βλ. το απόσπασμα που ακολουθεί).

«Σπάνιο, στην εποχή μου τη δική μου τουλάχιστον, θυμάμαι ανταγωνιζόμασταν, εγώ ως μαθήτρια ανταγωνιζόμουν τους συμμαθητές μου ποιος θα διάβαζε πιο καλά, θα χρωμάτιζε τη φωνή του, θα σταματήσει στην τελεία, στο θαυμαστικό, τώρα δεν τους ενδιαφέρει αυτό, καταρχήν έχουν πρόβλημα στην ανάγνωση, διαβάζουν κομπιαστά, φέτος έχω τρίτη τάξη και διαβάζουν κομπιαστά».

«και όσοι διαβάζουν καλά, διαβάζουν ένα κείμενο άχρωμα, μονοκόμματο».

Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι η ικανότητα σωστής, όπως η εκπαιδευτικός την εννοεί, ανάγνωσης ενός κειμένου, πιθανώς σχετίζεται σε κάποιο βαθμό και με τη δυνατότητα κατανόησης του κειμένου. Ωστόσο, εδώ είναι σαφές το τί εννοεί η εκπαιδευτικός, η οποία, παραπέμποντας και στον ανταγωνισμό «της εποχής της», φαίνεται να ταυτίζει αποκλειστικά τη σωστή ανάγνωση με την αναγνωστική ικανότητα.

Δασκάλα 3

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Ναι βέβαια, οπωσδήποτε. Οποιοδήποτε τομέα και αν ακολουθήσει πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά».

Ερ. Διαφοροποίηση αναγκών ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Και πάλι πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά. Δηλαδή τις βασικές σπουδές που πρέπει να κάνει στο δημοτικό πρέπει να τις μάθει σωστά».

«Ε καλά, η υψηλή τους ανάγνωση μπορεί να πάει να πιάσει μια δουλειά, έτσι; πρέπει να μπορεί να διαβάζει, να συζητάει με αυτούς που έχει επαγγελματικές σχέσεις, όλα αυτά».

Η εκπαιδευτικός (**Δ3**) εκφράζει επίσης μια έντονα λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας, η οποία φαίνεται να αφορά όλους τους μαθητές. Έτσι, στην πρώτη ερώτηση αναφέρεται γενικά στο μέλλον, τονίζοντας ότι οποιοδήποτε τομέα και αν ακολουθήσει ένας μαθητής «πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά». Στην επόμενη ερώτηση, απαντά με πανομοιότυπο τρόπο, «και πάλι πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά», αλλά επιπλέον διευκρινίζει ότι «τις

βασικές σπουδές που πρέπει να κάνει στο δημοτικό πρέπει να τις μάθει σωστά». Καθώς η απάντηση δεν ήταν απολύτως σαφής στη δεύτερη ερώτηση, αν και είναι μάλλον εύκολο να υποτεθεί η λειτουργική αντίληψη όταν γίνεται λόγος μόνο για «βασικές σπουδές», η εκπαιδευτικός ερωτάται επιπλέον γιατί είναι αναγκαία η ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης για όσους ασκούν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση αποκαλύπτει με σαφήνεια ότι η αναγνωστική ικανότητα χρειάζεται μόνο «για να μπορεί να πάει να πιάσει μια δουλειά...να συζητάει με αυτούς που έχει επαγγελματικές σχέσεις».

Δάσκαλος 4

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός (**Δ4**) δεν ρωτήθηκε από παράλειψη για την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Από την απάντηση του ωστόσο στην ερώτηση σχετικά με τη διαφοροποίηση των αναγκών μεταξύ μαθητών που πιθανώς να ακολουθήσουν θεωρητικές και θετικές/τεχνολογικές σπουδές, αναδύεται με σαφήνεια ο έντονα συντηρητικός χαρακτήρας των αντιλήψεων του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού. Επιπλέον, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε σαφή διάκριση των μαθητών ανάλογα με τις «ικανότητες» τους. Έτσι, αν και δεν μπορεί να γίνει λόγος εδώ συγκεκριμένα περί λειτουργικής αντίληψης του εκπαιδευτικού για την αναγνωστική ικανότητα, στο απόσπασμα που ακολουθεί αναδύεται πολύ έντονα ο ευρύτερα συντηρητικός χαρακτήρας των αντιλήψεων του, όπως εκφράζεται μέσα από τη λατρεία του εθνικού εαυτού.

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Μπορεί να ακουστεί βαρύγδουπο, είμαστε ευτυχείς που γεννηθήκαμε Έλληνες, για ένα και μόνο πράγμα, η γλώσσα μας, τα γράμματα μας είναι αριθμογράμματα, και δεν είναι τυχαίο αυτό, είμαστε η μοναδική γλώσσα στον κόσμο που έχουμε αριθμούς. Βέβαια προσπαθούμε να το ξεχάσουμε και προσπαθούν κάποιοι να μας κάνουν να το ξεχάσουμε εντελώς, άρα λοιπόν μαθηματικά και γλώσσα είναι το ίδιο πράγμα. Μην ξεχνάμε ότι έξω από τη φιλοσοφική σχολή του Πλάτωνα έγραφε «ουδείς αγεωμέτρητος είσητω. Λοιπόν και τα δύο πάνε μαζί, δεν μπορούν να είναι χώρια».

«Πώς θα κατανοήσεις κάτι αν δεν μπορείς να το διαβάσεις; Είναι δυνατόν; Τώρα ένα απλό πρόβλημα, τρεις γραμμές να έχει και δύο κόμματα μέσα, αν δεν σταματήσεις στα κόμματα, θα βγάλει λάθος συμπέρασμα. Δεν μπορεί να καταλάβει τίποτα, αλίμονο, το πιο βασικό από όλα».

Δασκάλα 5

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Θεωρώ ότι το να μάθει να γράφει και να διαβάζει κάποιος άνετα είναι βασική προϋπόθεση πλέον, τουλάχιστον ανάγνωση για να μπορεί να παίρνει ένα φύλλο χαρτί και να το διαβάζει με άνεση».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.
«Εντάξει, αυτό δεν το γνωρίζεις όμως, πιστεύω για οποιοδήποτε κλάδο στη σημερινή εποχή πρέπει να ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις, είναι απαραίτητο. Εδώ έχουν ανέβει άλλες προτεραιότητες, να έχουν κομπιούτερ, να ξέρουν γλώσσες....τουλάχιστον ανάγνωση και γραφή στη χώρα που μένουν και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να το ξέρουν καλά».

Η εκπαιδευτικός (**Δ5**) εκφράζει μια έντονα λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα που αφορά όλους τους μαθητές, όπως αναδεικνύεται ήδη από την πρώτη ερώτηση. Έτσι, η γραφή και η ανάγνωση θεωρούνται γενικά ως «βασικές προϋποθέσεις» σήμερα και μάλιστα «τουλάχιστον ανάγνωση, για να μπορεί να παίρνει ένα φύλλο χαρτί και να το διαβάζει με άνεση». Η απάντηση της στην επόμενη ερώτηση είναι στην ίδια λογική με την προηγούμενη, χωρίς να διαφαίνεται κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στους μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης. Έτσι, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, για οποιοδήποτε κλάδο στη σημερινή εποχή είναι αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Τονίζει μάλιστα ότι «εδώ έχουν ανέβει άλλες προτεραιότητες, να έχουν κομπιούτερ, να ξέρουν γλώσσες...τουλάχιστον ανάγνωση και γραφή...θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να το ξέρουν καλά». Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτικός αφενός αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα μόνο ως εφόδιο για να ανταποκριθεί το άτομο στις επαγγελματικές απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, αφετέρου δεν προβαίνει σε κάποια διάκριση των αναγνωστικών αναγκών των «καλών» και των αδύναμων μαθητών.

Δασκάλα 6

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.
«Πιστεύω χρειάζεται σε όλους γιατί πάντα στη ζωή μας βρισκόμαστε μπροστά σε κείμενα που πρέπει να τα διαβάσουμε, είτε πρακτική κατεύθυνση που λες, μηχανολογία και τέτοια, δεν χρειάζεται να διαβάσεις γρήγορα κάποιες οδηγίες...»

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.
«πάντα βρίσκεσαι αντιμέτωπος με κείμενα γραπτά στη ζωή σου και πρέπει να τα διαβάσεις και γρήγορα, μπορείς να μην έχεις και χρόνο...σε κάποιες δημόσιες υπηρεσίες θα πας, έγγραφα θα συμπληρώσεις, πρέπει να ξέρεις να διαβάζεις με ένα ρυθμό».

Η έκτη εκπαιδευτικός (**Δ6**) εκφράζει μια έντονα λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας για το σύνολο των μαθητών από την πρώτη σχετική

ερώτηση, όπως ακριβώς και η προηγούμενη εκπαιδευτικός. Έτσι, η αναγνωστική ικανότητα κρίνεται απαραίτητη για όλους τους μαθητές και συνδέεται με τη γρήγορη ανάγνωση οδηγιών και την εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών, όπως τις συναλλαγές με δημόσιες υπηρεσίες και τη συμπλήρωση εγγράφων.

Δασκάλα 7

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Μάλλον...στον ίδιο βαθμό βέβαια αν αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί, ωστόσο σαν στόχο πρέπει να τον έχουμε, να πετύχουν ένα πολύ καλό βαθμό αναγνωστικής ικανότητας, το θεωρώ απαραίτητο δηλαδή για όλα τα μαθήματα, έτσι νομίζω, θα βοηθήσει σε όλα».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Το σχολείο το ελληνικό βέβαια όπως είναι διαμορφωμένο μάλλον ισοπεδώνει τα παιδιά, δηλαδή με την έννοια ότι πρέπει όλα να μάθουν, πρέπει όλα να μάθουν να διαβάζουν, άσχετα αν...ωστόσο και η δική μου αντίληψη είναι ότι είναι καλό να μάθουν να διαβάζουν, να χειρίζονται καλά το λόγο το γραπτό και να καταλαβαίνουν τί διαβάζουν, οτιδήποτε, ό,τι και αν κάνουν στη ζωή τους μετά».

«Στην καθημερινότητα του πιστεύω, να μπορεί να διαβάζει ένα δημόσιο έγγραφο, μια αίτηση, να θέλει να συμπληρώσει ένα χαρτί, να διαβάσει μια εφημερίδα, ένα περιοδικό που θα έχει σχέση με τα επαγγελματικά, ακόμα και το χειρισμό ενός εργαλείου που λέει ο λόγος για να διαβάσει κανείς πολλές φορές πρέπει να ξέρει καλά να διαβάζει για να διαβάσει και να καταλάβει το πώς θα χειριστεί ένα δύσκολο εργαλείο πιστεύω ή πώς να το συναρμολογήσει ή να το βάλει σε λειτουργία ίσως».

Η εκπαιδευτικός (**Δ7**) συνδέει την αναγνωστική ικανότητα με τη σχολική επιτυχία και θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να την αναπτύξουν σε υψηλό βαθμό, ανεξάρτητα από τις σπουδές που θα ακολουθήσουν. Όταν όμως ερωτάται αν ισχύει το ίδιο και για μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, η εκπαιδευτικός απαντάει αρχικά ότι το ελληνικό σχολείο ισοπεδώνει τα παιδιά, με την έννοια ότι όλα πρέπει να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν. Είναι σαφές ότι διαφωνεί με την αντίληψη αυτή και ότι δεν θεωρεί απαραίτητη την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας για όσους πρόκειται να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Αμέσως ωστόσο το ανακαλεί, τονίζοντας ότι είναι και δική της αντίληψη αυτή που αρχικά κατακρίνει, ότι δηλαδή όλα τα παιδιά πρέπει να μάθουν να διαβάζουν. Όταν η εκπαιδευτικός ερωτάται σε τί θεωρεί ότι θα χρησιμεύσει η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στους χειρώνακτες, αναδύεται με σαφήνεια η λειτουργική της αντίληψη για την ανάγνωση, ειδικά για τους μη προνομιούχους μαθητές. Έτσι, η αναγνωστική ικανότητα είναι αναγκαία για τη συμπλήρωση

αιτήσεων, την ανάγνωση δημόσιων εγγράφων, για την ενημέρωση σε επαγγελματικά θέματα, τη συναρμολόγηση εργαλείων.

Δασκάλα 8

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Ναι, για όλους τους μαθητές, γιατί και για τα μαθηματικά να ενδιαφέρεσαι αν δεν διαβάσεις γρήγορα το πρόβλημα και δεν το καταλάβεις, δεν μπορείς να το λύσεις και γρήγορα. Άρα, η ανάγνωση είναι το παν».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Εγώ θεωρώ ότι η ανάγνωση είναι απαραίτητη από αυτόν που θα δουλέψει στα χωράφια μέχρι αυτόν που θα γίνει αστροναύτης».

«Στις ίδιες τις συναλλαγές τους. Εφόσον υπάρχει ο γραπτός ο λόγος και θα υπάρχουν οποιεσδήποτε συναλλαγές, θα πρέπει...όταν έχεις γρήγορη αναγνωστική ικανότητα θεωρώ ότι έχεις και γρήγορη κατανόηση, για αυτό».

Η όγδοη εκπαιδευτικός (**Δ8**) συνδέει στην πρώτη ερώτηση την αναγνωστική ικανότητα με τη σχολική επιτυχία, θεωρώντας ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να την αναπτύξουν ανεξάρτητα από τις σπουδές που πιθανώς να ακολουθήσουν. Στην ερώτηση κατά πόσο ισχύει αυτό και για τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, δεν προβαίνει σε καμία διαφοροποίηση, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι είναι απαραίτητη «από αυτόν που θα δουλέψει στα χωράφια μέχρι αυτόν που θα γίνει αστροναύτης». Όταν όμως ερωτάται σε τί συγκεκριμένα θα βοηθηθούν οι χειρώνακτες, η λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα είναι σαφής: στις συναλλαγές τους.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αποτελεί μία ακόμα περίπτωση που ενώ είναι σαφής η λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας για τους μη προνομιούχους μαθητές, δεν είναι εξίσου σαφές αν αφορά και τους «καλούς» μαθητές. Σε ερώτηση ωστόσο του επόμενου άξονα ανάλυσης σχετικά με τους αδύναμους μαθητές, αναδύεται μια τουλάχιστον περιοριστική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας που μάλλον αφορά το σύνολο των μαθητών. Έτσι, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι αδύναμοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση των κειμένων, όχι όμως στις ερωτήσεις κατανόησης «γιατί συνήθως όταν παραδίδουμε το μάθημα, την κάνει ο δάσκαλος την ανάγνωση. Οπότε ακουστικά δεν έχουν πρόβλημα ακούνε, άρα κατανοούν...εγώ το ορίζω στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, εντάξει; Το να ακούνε όμως δεν σημαίνει ότι δεν καταλαβαίνουν αυτά

που ακούνε. Άλλο το ένα, άλλο το άλλο». Προφανώς η εκπαιδευτικός στην προτελευταία περίοδο εννοεί ότι το να ακούνε οι μαθητές δεν σημαίνει ότι καταλαβαίνουν τί ακούνε. Όλη αυτή η φράση της εκπαιδευτικού ωστόσο, δεν είναι καθόλου σαφής. Αρχικά τουλάχιστον, φαίνεται ότι η αναγνωστική ικανότητα αφορά μόνο στη δεξιότητα της ανάγνωσης. Αν το κείμενο το διαβάζει ο εκπαιδευτικός, τότε δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στους μαθητές: όλοι καταλαβαίνουν το ίδιο, απλά και μόνο γιατί έχουν τη δυνατότητα της ακοής.

Δασκάλα 9

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Εγώ βλέπω ότι τα παιδιά στην εποχή μας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την αναγνωστική ικανότητα, δηλαδή υπάρχουν βλέπεις ας πούμε παιδιά που είναι άριστα, υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ καλοί μαθητές και όμως δεν μπορούν να διαβάσουν καλά ίσως γιατί το θεωρούν κάτι πολύ εύκολο και δεν δίνουν πολύ σημασία, το παραβλέπουν με αποτέλεσμα να μη διαβάζουν σωστά και εγώ το τονίζω παρά πολύ στην τάξη, ας πούμε τώρα που έχω πέμπτη τάξη εγώ, υπάρχουν πολλά παιδιά που για μένα δεν διαβάζουν καλά. Δηλαδή διαβάζουν όπως διαβάζει ένα παιδί τρίτης δημοτικού ή τετάρτης».

Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν εννοεί ότι δεν διαβάζουν καλά από άποψη άρθρωσης, καθώς αναφέρεται σε πολύ καλούς μαθητές.

«Από άποψη άρθρωσης, χρωματισμού της φωνής και λοιπά. Πρέπει να δίνουν σημασία γιατί πιστεύω ότι ο καλός ο λόγος, έτσι;, νομίζω ότι είναι το πιο βασικό πράγμα, έτσι; γιατί με το που θα συναντήσεις έναν άνθρωπο, θα τον ακούσεις να μιλάει και από καταλαβαίνεις μετά το επίπεδο του, τη μόρφωση του, την καλλιέργεια του και λοιπά. Είναι πολύ βασικό νομίζω».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Νομίζω ναι, γιατί όταν ακούμε έναν άνθρωπο να μιλάει ωραία μας γοητεύει, μας προσελκύει και πρέπει όλοι, οποιοδήποτε επάγγελμα και αν ακολουθήσουν, πρέπει οι μαθητές, οι άνθρωποι να μάθουν να διαβάζουν σωστά και να μιλάνε ωραία. πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό. Και νομίζω μας αρέσει να ακούμε έναν άνθρωπο να μιλάει ωραία, είναι νομίζω το πρώτο πράγμα που προσέχουμε...».

Η λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας της συγκεκριμένου εκπαιδευτικού (**Δ9**) αφορά όλους τους μαθητές και αναδεικνύεται ήδη από την πρώτη ερώτηση. Ακόμα και οι άριστοι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν καλά «ίσως γιατί το θεωρούν κάτι πολύ εύκολο και δεν δίνουν πολύ σημασία», αν και η ίδια, όπως λέει, το τονίζει παρά πολύ στην τάξη. Έτσι, η έμφαση δίνεται στην ανάγνωση «από άποψη άρθρωσης, χρωματισμού της φωνής και λοιπά». Θεωρεί τον καλό λόγο «ότι είναι το πιο βασικό πράγμα» και δικαιολογεί την άποψη της λέγοντας ουσιαστικά ότι έτσι εξασφαλίζεται η έξωθεν καλή μαρτυρία, η πρώτη καλή εντύπωση στους άλλους ανθρώπους. Καμία διαφορά δεν αναδύεται ανάλογα με τους μαθητές, καθώς η

απάντηση της είναι ακριβώς η ίδια και όταν ερωτάται για τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Είναι ενδιαφέρον ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα και την ικανότητα του λόγου ευρύτερα ως πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως αποσαφηνίστηκε η έννοια αυτή στο αντίστοιχο κεφάλαιο, το οποίο προσπορίζει οφέλη στο φορέα του. Πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι η αναγνωστική ικανότητα γίνεται αντιληπτή κυρίως από άποψη άρθρωσης και χρωματισμού της φωνής. Αυτό βέβαια, όπως αναφέρθηκε και σε αντίστοιχη περίπτωση, συνδέεται σε κάποιο βαθμό και με τη δυνατότητα κατανόησης του κειμένου. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, κανένα σημείο στο λόγο της δεν δείχνει ότι αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών ή/και ως μέσο κατανόησης του κοινωνικού κόσμου.

Δάσκαλος 10

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Γενικά η αναγνωστική ικανότητα είναι βασική, είναι η πύλη που θα διαβάσει άλλα μαθήματα, και τα μαθηματικά ακόμα για να τα κατανοήσεις πρέπει να κατανοεί τις έννοιες... οτιδήποτε δει ας πούμε, ένα πρόβλημα, να μπορεί να το κατανοεί. Χωρίς να έχει αναγνωστική ικανότητα δεν μπορεί να το κατανοεί, να το διαβάσει ας πούμε. Είναι πιστεύω η πόρτα για να ανοίξει η πύλη της μάθησης».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Ναι, δεν έχει να κάνει πιστεύω με την αναγνωστική ικανότητα. Πιστεύω ότι, κάθε παιδί βέβαια την αποκτά σε διαφορετικό βαθμό γιατί είναι διαφορετική οντότητα, υπάρχουν παιδιά ας πούμε επιπέδου πρώτης δημοτικού και ας είναι στην Δ΄ δημοτικού, υπάρχουν παιδιά που είναι στην Δ΄ δημοτικού και έχουν αναγνωστική ικανότητα ανάλογα με το τί έχουν διαβάσει και στο σπίτι, ανάλογα με τί προσδοκίες έχει ο δάσκαλος, τί προσδοκίες έχει η οικογένεια, τί του έχει δώσει να διαβάσει, τί του έχει δώσει να μελετήσει. Η αναγνωστική ικανότητα είναι πολύ εύκολο να αποκτηθεί αν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, και στο σχολείο και στο σπίτι. Κυρίως όμως πιστεύω αποκτιέται στο σπίτι η αναγνωστική ικανότητα παρά στο σχολείο».

Ο εκπαιδευτικός (**Δ10**) συνδέει στην πρώτη ερώτηση την αναγνωστική ικανότητα με τη σχολική επιτυχία, θεωρώντας ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να την αναπτύξουν καθώς είναι αναγκαία για παράδειγμα για την κατανόηση μαθηματικών εννοιών και την επίλυση προβλημάτων. Το ίδιο απαντάει και για μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα «ναι, δεν έχει να κάνει πιστεύω με την αναγνωστική ικανότητα», εννοώντας ότι είναι εξίσου αναγκαία για όλους. Ο εκπαιδευτικός δεν ερωτήθηκε γιατί συγκεκριμένα είναι απαραίτητη η αναγνωστική ικανότητα σε όσους ασκούν ως ενήλικοι ένα χειρωνακτικό επάγγελμα.

Αυτό οφείλεται στο ότι ο χρόνος για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης συνέντευξης ήταν περιορισμένος, καθώς και στο ότι η τελευταία φράση του εκπαιδευτικού «κυρίως όμως πιστεύω αποκτιέται στο σπίτι η αναγνωστική ικανότητα παρά στο σχολείο», προσέφερε τη δυνατότητα να ερωτηθεί αβίαστα για το ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, ζήτημα που αναπτύσσεται στον άξονα που ακολουθεί.

Στη συνέχεια ωστόσο, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το εξής:

«Αν με ρωτάτε τί σημασία έχει γενικά η αναγνωστική ικανότητα για τον άνθρωπο, πολύ μεγάλη γιατί είναι...είναι αυτονόητο ότι είναι μεγάλη, δεν μπορείς να πας πουθενά αν δεν ξέρεις να διαβάζεις, με αυτή την έννοια το αντιλαμβάνομαι».

Έτσι, ο εκπαιδευτικός θεωρεί μεν ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι εξίσου σημαντική για όλους τους μαθητές, δεν αιτιολογεί όμως την απάντηση του. Η τοποθέτηση του στο τέλος και κυρίως η φράση του «...δεν μπορείς να πας πουθενά αν δεν ξέρεις να διαβάζεις...», θα μπορούσε πιθανώς να θεωρηθεί ότι υπονοεί κατά μια έννοια και τη δυνατότητα κοινωνικής συμμετοχής του υποκειμένου. Μια τέτοια ερμηνεία βέβαια είναι δύσκολο να υποστηριχθεί από μια γενικόλογη τοποθέτηση για την «αυτονόητη» σημασία της αναγνωστικής ικανότητας, όπως χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός αναφέρει, καθώς αν εννοούσε κάτι πιο συγκεκριμένο, πιθανώς να το εξέφραζε. Σε κάθε περίπτωση, δεν υπάρχει καμία σαφής αναφορά στο λόγο του εκπαιδευτικού που να δείχνει ότι αντιλαμβάνεται τη σημασία της αναγνωστικής ινανότητας ως μέσο κατανόησης του κοινωνικού κόσμου ή ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών.

Δάσκαλος 11

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Τώρα τόσο μικρά ρε φίλε, δεν έχω να σου πω, δεν έχω σκεφτεί ότι κάποιο έχει κλίση, οτιδήποτε, τώρα μιλάμε για δημοτικό ας πούμε, δεν το βλέπω δηλαδή...Εγώ έχω την αίσθηση ρε παιδί μου, σε γενικές γραμμές τώρα έτσι, ότι η ύλη του δημοτικού ας πούμε είναι στα δεδομένα, στις...πώς να το πω, στα αναπτυξιακά δεδομένα των παιδιών. Ταυτίζονται ξέρω γω οι δυνατότητες των παιδιών και η ύλη των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων των τελευταίων χρόνων, θεωρώ ότι συμπορεύονται ας πούμε, δεν φτάνουν όλα τα παιδάκια να ολοκληρώσουν αυτό το στόχο ας το πούμε με το τέλος του δημοτικού, έτσι; χωρίς όμως αυτό να αναιρεί το προηγούμενο, για διάφορους λόγους μπορεί ένα παιδάκι να μην το καταφέρει αυτό το πράγμα».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«...θεωρώ ότι ο ρόλος του δημοτικού ας πούμε να εμπεδώσει στα παιδάκι ας πούμε, μια ικανότητα ας πούμε γραφής και ανάγνωσης, και των πράξεων και όχι τόσο ιστορικών γνώσεων και κάτι άλλο ρε

παιδί μου, αλλά αυτών των βασικών, γραφή και ανάγνωση ας πούμε που θα το συνοδεύσει σε όλη τους τη ζωή ανεξάρτητα από την πορεία τους ας πούμε στο σχολείο, έξω από αυτό και τα λοιπά, δηλαδή ναι, ο ρόλος ας πούμε, η ανάγκη αν θέλεις της αναγνωστικής δεξιότητας είναι αυτό, κάποιες γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις που θα τα συνοδεύσουν λίγο πολύ σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους».

Ο εκπαιδευτικός (**Δ11**) θεωρεί ότι στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι δυνατό να υποθέσει καθόλου τί είδους σπουδές είναι πιθανό να ακολουθήσει ένας μαθητής και έτσι δεν απαντά σχετικά με το αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Επιπλέον, δεν προβαίνει σε καμία διαφοροποίηση σχετικά με τις ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών χαμηλής επίδοσης. Ωστόσο, φαίνεται να εκφράζει συνολικά μια λειτουργική αντίληψη για την ανάγνωση, ειδικά στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, ο ρόλος του δημοτικού σχολείου περιορίζεται στην εκμάθηση κάποιων «βασικών», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, δηλαδή γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει επίσης και ότι ο ρόλος της αναγνωστικής ικανότητας είναι να προσφέρει στα παδιά κάποιες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις «που θα το συνοδέψουν λίγο πολύ σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Όπως είδαμε και στην περίπτωση του προηγούμενου εκπαιδευτικού (**Δ10**), πρόκειται για μια γενικόλογη τοποθέτηση, που ίσως υπονοεί εν μέρει και τη μελλοντική δυνατότητα συμμετοχής του υποκειμένου σε κοινωνικές ή άλλες δραστηριότητες. Αν λάβουμε ωστόσο υπόψη το σύνολο της συνέντευξης του εκπαιδευτικού, αλλά και εδώ την αντίληψη που εκφράζει για τον κοινωνικά ουδέτερο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος, ζήτημα που τίθεται στον επόμενο άξονα, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται πολύ πιθανό.

Δασκάλα 12

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Πιστεύω ναι γιατί κατά ένα περίεργο τρόπο αν αντιλαμβάνονται γενικά, γιατί η αναγνωστική ικανότητα δεν είναι κάτι το πολύ συγκεκριμένο, δηλαδή διαβάζεις ένα κείμενο εκείνη τη στιγμή για το σχολείο και το αποδίδεις, απλά είναι πώς αντιλαμβάνεσαι γενικά τα πράγματα πιστεύω, όταν κάποιος μαθητής βλέπω ότι έχει κλίση στα μαθηματικά δεν θα τον αφήσω να υστερήσει στην αναγνωστική ικανότητα, πιστεύω θα του χρειαστεί οπωσδήποτε».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Ναι, και σε αυτή την περίπτωση, γιατί το χειρωνακτικό δεν είναι έτσι όπως το αντιλαμβανόμασταν παλιά, γιατί και τώρα αρχίζουμε...η τεχνολογία έχει εισβάλλει σε όλους τους τομείς τέλος πάντων, και

εκεί υπάρχουν τα manual, οι οδηγίες, οτιδήποτε άλλο, το οποίο φυσικά θα πρέπει να έχει πρόσβαση, για αυτό το λόγο χρειάζεται».

Η απάντηση της εκπαιδευτικού (**Δ12**) στην πρώτη ερώτηση είναι μάλλον γενικόλογη και δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Στη δεύτερη ερώτηση ωστόσο σχετικά με τις ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας για όσους πιθανώς ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, η απάντηση είναι σαφής: η αναγνωστική ικανότητα είναι απαραίτητη για την εξυπηρέτηση επαγγελματικών αναγκών, συγκεκριμένα για την κατανόηση των manuals, των οδηγιών χρήσης όπως αναφέρει χαρακτηριστικά. Εξαιτίας του ότι η απάντηση στην πρώτη ερώτηση ήταν πολύ ασαφής, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ρωτήθηκε επιπλέον σε τί πιστεύει γενικά ότι χρειάζεται η αναγνωστική ικανότητα στη ζωή όλων των ενηλίκων.

«Στην επικοινωνία τους με την κοινωνία, με τους άλλους, το γραπτό τύπο, με την τηλεόραση, συγκεκριμένα με το να γνωρίζει τα δικαιώματα του, να μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά, σε διάφορες υπηρεσίες ξέρω γω, δηλαδή δεν γίνεται να είναι αναλφάβητος, κατά τη γνώμη μου αν κάποιος δεν μπορεί να διαβάζει, δεν ξέρει να διαβάζει καλά, εννοώ να μπορεί να αντιλαμβάνεται το ορθό νόημα, θα υστερεί, θα έχει πρόβλημα, θα εξαπατηθεί σίγουρα».

Έτσι, ενώ η λειτουργική αντίληψη της εκπαιδευτικού περί αναγνωστικής ικανότητας είναι σαφής για όσους μαθητές θεωρεί ότι πιθανώς θα ασκήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, ουσιαστικά δηλαδή για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, δεν συμβαίνει το ίδιο όταν ερωτάται γενικά για τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας στη ζωή όλων των ενηλίκων. Σε αυτήν την περίπτωση, η αναγνωστική ικανότητα αποκτά ένα πολύ πιο διευρυμένο περιεχόμενο: είναι αναγκαία για την επικοινωνία του ατόμου με την κοινωνία, το γραπτό τύπο και την τηλεόραση, για να γνωρίζει και να διεκδικεί τα δικαιώματα του, να έχει πρόσβαση σε υπηρεσίες, να μην εξαπατηθεί. Πρόκειται για μια χαρακτηριστική περίπτωση εκπαιδευτικού που διακρίνει τις ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ανάλογα με το μαθητικό κοινό.

Δασκάλα 13

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Ναι, ναι βέβαια, είναι πολύ απαραίτητο, βέβαια, είναι απαραίτητο γιατί και τα παιδάκια που θα ακολουθήσουν θετικές επιστήμες, το να μάθεις να εκφράζεσαι, να μάθεις να διαβάζεις με ευχέρεια είναι πολύ σημαντικό στο να μπορέσεις να λύσεις ένα πρόβλημα αργότερα, να μπορείς να αναπτύξεις

τη μαθηματική σου σκέψη που έχει συμπεράσματα, υπόθεση, συμπέρασμα. Όλα αυτά εμπεριέχουν και την έννοια της γλώσσας, δηλαδή δεν είναι πράγματα αξεχώριστα, το ένα βοηθάει το άλλο».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.
«επίσης είναι απαραίτητο, να μπορεί να σταθεί, να μπορεί πλασάρει τον εαυτό του στον επαγγελματικό στίβο αργότερα, και μηχανικός να γίνει αν μάθει σωστά να εκφράζεται, να έχει ένα λεξιλόγιο που θα το βοηθήσει να αντεπεξέλθει σε κάθε περίσταση της δουλειάς του και θα τον εκτιμούν περισσότερο και θα μπορεί να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες. Θα είναι πιο, δηλαδή το να μάθεις να εκφράζεσαι σωστά σε κάνει πιο πλήρη άνθρωπο κατ' επέκταση γιατί σκέφτεσαι και πιο σωστά, αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα, δηλαδή μιλάω σωστά σημαίνει σκέφτομαι και σωστά, και τούμπαλιν».

Η εκπαιδευτικός (**Δ13**) στην πρώτη ερώτηση συνδέει επίσης την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας με τη σχολική επιτυχία και ειδικότερα με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Στην περίπτωση των μη προνομιούχων μαθητών, αναδεικνύεται η λειτουργική αντίληψη της εκπαιδευτικού περί αναγνωστικής ικανότητας. Έτσι, η ικανότητα της ανάγνωσης συνδέεται και εδώ με το «να μπορεί να πλασάρει τον εαυτό του στον επαγγελματικό στίβο αργότερα...». Στο τέλος βέβαια της απάντησης της αναφέρει ότι το «να μάθεις να εκφράζεσαι σωστά σε κάνει και πιο πλήρη άνθρωπο κατ' επέκταση γιατί σκέφτεσαι και πιο σωστά». Όπως αναλύθηκε και στις παρεμφερείς περιπτώσεις των **Δ10** και **Δ11**, η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού περί «πλήρους ανθρώπου» που «σκέφτεται και πιο σωστά», είναι μάλλον γενικόλογη. Η γενικόλογη αυτή απάντηση πιθανώς εκφράζει ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο της αναγνωστικής ικανότητας, με τρόπο δηλαδή εξίσου γενικό. Ίσως βέβαια ο λόγος της να έχει και άλλες προεκτάσεις που πάντως δεν γίνονται σαφείς εδώ.

Δασκάλα 14

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.
«Εγώ πιστεύω ότι η αναγνωστική ικανότητα είναι βασικό, δεν έχει καμία σημασία το επάγγελμα που θα ακολουθήσει αργότερα ή το στόχο έχει να κάνει».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.
«Καμία σημασία γιατί θα το βρει μπροστά του, είναι δυνατό ένας άνθρωπος να μην μπορεί να διαβάζει, και το να διαβάζει θα το βοηθήσει να βελτιωθεί και στη δουλειά, ακόμα και τεχνικό να είναι, θα πάρει κάτι, θα διαβάσει, θα ενημερωθεί πάνω στη δουλειά του, νομίζω ξέρεις ότι τώρα δεν είναι η εποχή που μάθαμε μόνο να χτυπάμε ένα σφυρί όπως παλιά οι άνθρωποι, πρέπει να προοδεύει σε κάθε τομέα δουλειάς του από το οτιδήποτε επάγγελμα και να είναι και να ενημερώνεται στο κάθετι και να προοδεύεις. Δυστυχώς οι απαιτήσεις αλλάξανε, η κοινωνία μας τρέχει και πρέπει να την προλάβουμε».

Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν δηλαδή σε αυτό χρειάζεται η αναγνωστική ικανότητα, να έχει τη δυνατότητα να μάθει πράγματα για τη δουλειά του.

«Να έχει τη δυνατότητα να μάθει για να εξελιχθεί γιατί θα μείνει στάσιμος και αν δεν μπορεί να ξεκινήσει από το διάβασμα, αν δεν μπορεί να διαβάσει, να μπορεί ξέρεις το μυαλό να ενημερώνεται πάνω σε διάφορα θέματα, δεν θα μπορέσει να προοδεύσει. Γιατί βλέπεις τώρα, εγώ δηλαδή ειλικρινά αισθάνομαι μπροστά στα νέα παιδιά ότι είμαι πολύ μείον, όσο και να είναι η πείρα».

«Εξελίσσονται τεχνολογικά τα πάντα και πρέπει να τα ακολουθήσουμε, δυστυχώς το επάγγελμα πρέπει να τα ακολουθήσουμε, τους ρυθμούς αυτούς για να πάμε μπροστά όλοι».

Αυτή η εκπαιδευτικός (**Δ14**) είναι η τελευταία που η επεξεργασία των δεδομένων δείχνει ότι αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα με ένα λειτουργικό τρόπο. Και σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτικός εκφράζει μια λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας που δεν αφορά συγκεκριμένους μαθητές. Έτσι, στην πρώτη ερώτηση φαίνεται να αποσυνδέει την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας από συγκεκριμένες σπουδές ή επαγγέλματα, τονίζοντας ότι «...η αναγνωστική ικανότητα είναι βασικό, δεν έχει καμία σημασία το επάγγελμα που θα ακολουθήσει αργότερα ή τι στόχο έχει να κάνει». Όταν ερωτάται αν ισχύει αυτό και για μαθητές που πιθανόν να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, η απάντηση είναι η ίδια «καμία σημασία γιατί θα το βρει μπροστά του...». Στη συνέχεια ωστόσο γίνεται σαφές για ποιο λόγο αποσυνδέει το είδος των σπουδών και του επαγγέλματος από την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Έτσι, η τεχνολογική εξέλιξη είναι ραγδαία σε όλα τα επαγγέλματα «ακόμα και τεχνικό να είναι» και επομένως χρειάζεται «να ενημερωθεί πάνω στη δουλειά του...τώρα δεν είναι η εποχή που μάθαμε μόνο να χτυπάμε ένα σφυρί...πρέπει να προοδεύει σε κάθε τομέα δουλειάς του...», αλλιώς «θα μείνει στάσιμος...δεν θα μπορέσει να προοδεύσει...εξελίσσονται τα πάντα τεχνολογικά...».

5.1.2 Η αναγνωστική ικανότητα ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης ή/και ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών.

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν μια πιο διευρυμένη αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα που δεν περιλαμβάνει μόνο την εξυπηρέτηση καθημερινών ή/και επαγγελματικών αναγκών, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ή/και τη δυνατότητα απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών. Η διευρυμένη αντίληψη της έννοιας της αναγνωστικής ικανότητας συμπορεύεται και με τη μη διάκριση των αναγνωστικών αναγκών των μαθητών. Αυτό είναι επακόλουθο

του γεγονότος ότι η αναγνωστική ικανότητα δεν περιορίζεται για παράδειγμα στην εξυπηρέτηση επαγγελματικών αναγκών, όπου ως ένα βαθμό είναι αναμενόμενο να μη θεωρούνται ίδιες οι ανάγκες για όσους ασκούν ένα επάγγελμα που απαιτεί συνεχή ενημέρωση και μετεκπαίδευση σε σχέση με όσους ασκούν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Όπως βέβαια θα αναδειχθεί στην ανάλυση που ακολουθεί, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, τόσο ως προς το πόσο διευρυμένη είναι η αντίληψη της αναγνωστικής ικανότητας, όσο και ως προς τη σαφήνεια των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται.

Δάσκαλος 15

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Μέχρι κάποιο σημείο πιστεύω ότι πρέπει να φτάσουν όλα τα παιδιά γιατί γλώσσα ίσον σκέψη, αν δεν μπορείς να σκεφθείς δεν μπορείς να κάνεις ούτε μαθηματικά, ούτε τίποτα, δεν σημαίνει δηλαδή ότι αυτός που θέλει να ακολουθήσει θετικές επιστήμες δεν του χρησιμεύει να έχει αναγνωστική ικανότητα (δεν ακούγεται), οι (δεν ακούγεται) λένε καταρχήν ότι διαβάζω, μιλάω εύκολα γρήγορα, άρα και σκέφτομαι εύκολα και γρήγορα. Άρα, ένα minimum αναγνωστικής ικανότητας... τί minimum; Άντε, ας το πούμε minimum, πρέπει να το έχουν όλα τα παιδιά, και από εκεί και πάνω ο καθένας ανάλογα τί θέλει, δηλαδή να διαβάζουν με ευχέρεια, να ρέει ο λόγος μου, όχι συλλαβή, να φτάσω έκτη τάξη και α, βου, τέτοια πράγματα».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Βεβαίως, και πάλι το χρειάζεται, και για να εξυπηρετηθεί στην καθημερινή του ζωή, θα έρθει σε επαφή σε κάποια φάση με κάποια κείμενα, θα είναι αίτηση, θα είναι κάποιος αριθμός που θα το δώσουνε, θα είναι λογαριασμός...και για την απόλαυση της ανάγνωσης έτσι, να μπορεί να πάρει ένα λογοτεχνικό βιβλίο να καθήσει να διαβάσει να ευχαριστηθεί η ψυχούλα του, να το έχει μάθει αυτό το πράγμα, να μη ζαβλακώνεται όλη την ώρα στην τηλεόραση».

Ο εκπαιδευτικός (**Δ15**) θεωρεί ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι απαραίτητη «μέχρι κάποιο σημείο» για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις σπουδές που θα ακολουθήσουν, ταυτίζοντας τη γλώσσα με τη σκέψη. Έτσι, θεωρεί ότι ένα minimum αναγνωστικής ικανότητας (εκφράζοντας την ίδια στιγμή και ένα προβληματισμό για τη λέξη «minimum» που χρησιμοποιεί), είναι αναγκαία για όλους τους μαθητές. Όσον αφορά τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, τονίζει τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας για την εξυπηρέτηση καθημερινών και επαγγελματικών αναγκών. Ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στη λειτουργική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας, αλλά τονίζει συγχρόνως και την απόλαυση της ανάγνωσης, να μπορεί «να πάρει ένα λογοτεχνικό

βιβλίο να καθήσει να διαβάσει και να το ευχαριστηθεί η ψυχούλα του, να το έχει μάθει αυτό το πράγμα, να μη ζαβλακώνεται όλη την ώρα στην τηλεόραση». Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν αναφέρει τίποτα για κριτικό εγγραμματισμό.

Δασκάλα 16

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Όχι, πιστεύω για όλα τα παιδιά γιατί η ανάγνωση είναι συνάρτηση και άλλων πραγμάτων. Δηλαδή εγώ αν δεν διαβάζω καλά δεν μπορώ να κατανοήσω το πρόβλημα καλά, δεν μπορώ να διαβάσω εφημερίδα, να αντιληφθώ κάτι που λέγεται. Έχω διαπιστώσει ότι ένα παιδί που δεν διαβάζει καλά τη γλώσσα δεν μπορεί να κατανοήσει και τα υπόλοιπα μαθήματα, ακόμα και τα μαθηματικά, πώς να διαβάσεις καλά και να καταλάβεις την εκφώνηση των μαθηματικών;».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Θεωρώ ότι πρέπει, είναι αναγκαίο, πρέπει να διαβάζουμε. Πρέπει γιατί πώς θα διαβάσουμε μια εφημερίδα, πώς θα... θα πάει να δει μια θεατρική παράσταση, αν δεν ξέρει...είναι το πιο βασικό».

«Εγώ πιστεύω παντού, θα θελήσει να ταξιδέψει, θα πρέπει να ξέρει να διαβάζει στο δρόμο τις πινακίδες, οδηγεί, αν δεν ξέρει τί γράφει η πινακίδα πού θα πάει; Λέω, ένα απλό. Δεν ξέρω, μπορεί να κάνω και λάθος, αλλά ναι...πάει στο σούπερ μάρκετ, αν δεν δει τί είναι αυτό πώς θα καταλάβει το προϊόν που παίρνει, τα συστατικά που έχει».

Από την πρώτη ερώτηση φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός (**Δ16**) δεν συνδέει το είδος των σπουδών που πιθανώς να ακολουθήσουν οι μαθητές με την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας. Θεωρεί ότι είναι αναγκαία σε κάθε περίπτωση για τη σχολική επιτυχία, τονίζει όμως συγχρόνως ότι «αν δεν διαβάζω καλά...δεν μπορώ να διαβάσω εφημερίδα, να αντιληφθώ κάτι που λέγεται». Όταν αναφέρεται στους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, αναφέρει ξανά ότι είναι εξίσου αναγκαία γιατί «πώς θα διαβάσουμε μια εφημερίδα...θα πάει να δει μια θεατρική παράσταση, αν δεν ξέρει...είναι το πιο βασικό». Στη συνέχεια αναφέρεται και σε εξυπηρέτηση καθημερινών αναγκών, όπως την ανάγκη προσανατολισμού στο δρόμο με την ανάγνωση των πινακίδων. Έτσι, η ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας περιλαμβάνει και την απόλαυση πολιτισμικών αγαθών όπως μια θεατρική παράσταση, εννοώντας προφανώς ότι η μέτρια σχέση με την ανάγνωση δεν ευνοεί τέτοιου είδους πολιτισμικές επιλογές, αλλά και την ανάγνωση εφημερίδων και την ικανότητα αντίληψης του κόσμου, αν και το τελευταίο δεν είναι πολύ σαφές. Από το παράδειγμα πάντως που η εκπαιδευτικός επιλέγει να αναφέρει, τη δυνατότητα δηλαδή ανάγνωσης εφημερίδας, φαίνεται ότι, το

λιγότερο, συνδέει την αναγνωστική ικανότητα με τη δυνατότητα παρακολούθησης της καθημερινής κοινωνικο-πολιτικής ζωής της χώρας.

Δασκάλα 17

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Κοιτάχτε, αν το παίζουμε σε αυτό το πλαίσιο, ότι πρέπει δηλαδή ο κάθε μαθητής πρέπει να φτάσει σε ένα minimum, σε ένα minimum επίπεδο του στυλ ότι διαβάζω ένα κείμενο και κατανοώ τα μηνύματα που μου στέλνει, θεωρώ πως ναι, πρέπει να υπάρχει ένα minimum επίπεδο. Από εκεί και πέρα, αν το τοποθετήσουμε στη λογοτεχνική καλλιέργεια, σίγουρα δεν μπορεί να πει το ίδιο ένα λογοτεχνικό κείμενο σε όλους τους ανθρώπους, εκεί δεν μπορούμε να το πιέσουμε, δεν μπορούμε δηλαδή να είμαστε της άποψης παλιότερα «τί θέλει να πει ο ποιητής» και όλοι να καταλαβαίνουμε τί θέλει να πει ο ποιητής (γέλια), δεν θα το καταλαβαίνουν όλοι, εκ των πραγμάτων, έτσι, φυσικά θα σεβαστούμε την προσωπικότητα του καθενός, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, από κει και πέρα όμως πρέπει να υπάρχει ένα minimum, σας είπα σε ποια πλαίσια, πρέπει να καταλαβαίνουν το κείμενο».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Κατανοητό, ναι γιατί κοιτάχτε όταν λέω ένα κείμενο δεν εννοώ απλά...δεν το θέτω στα πλαίσια μόνο τώρα, δεν το βλέπω δηλαδή για ένα μικρό χρονικό διάστημα, όσο διαρκεί το σχολείο, αλλά κείμενο είναι και αυτό που θα κληθεί να διαβάσει στην εφημερίδα του, σε ένα περιοδικό, να καταλαβαίνει, να παίρνει τα μηνύματα της κοινωνίας, αυτό ναι, μεθαύριο θα είναι ένας πολίτης όπως και να έχει, δηλαδή θα πρέπει να του δώσουμε τα βασικά εργαλεία για να μπορεί να το κάνει αυτό, εκεί δηλαδή εγώ περιορίζω την έννοια του κειμένου, δεν το περιορίζω καθαρά στο σχολικό εγχειρίδιο...».

«...πιστεύω παρά πολύ και δουλεύω παρά πολύ στην ολόπλευρη ανάπτυξη του...ναι βεβαίως ο καθένας έχει τις δικές του κλίσεις, τα δικά του ενδιαφέροντα, το δικό του ταλέντο που είναι και μοναδικό για το καθένα, αλλά υπάρχει και μια βάση πάνω στο οποίο θα πρέπει αυτό να πατά».

Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα η εκπαιδευτικός (**Δ17**) έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Από τη μία πλευρά, έχει μια διευρυμένη αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας που περιλαμβάνει και τη λογοτεχνική καλλιέργεια, αλλά και τη δυνατότητα συμμετοχής στην κοινωνικο-πολιτική ζωή. Από την άλλη, θεωρεί ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μαθητές και υπό αυτή την έννοια εντάσσεται εν μέρει και στην πρώτη κατηγορία ανάλυσης. Ο λόγος που «εν μέρει» μόνο εντάσσεται και στην πρώτη κατηγορία είναι γιατί σε καμία περίπτωση δεν αντιλαμβάνεται την ανάγνωση λειτουργικά.

Έτσι, στην πρώτη ερώτηση, η εκπαιδευτικός απαντά ότι οπωσδήποτε είναι αναγκαίο ένα «minimum επίπεδο» κατανόησης ενός κειμένου για όλους τους μαθητές. Από την άλλη ωστόσο, δεν ισχύει το ίδιο για τη λογοτεχνική καλλιέργεια καθώς «σίγουρα δεν μπορεί να πει το ίδιο ένα λογοτεχνικό κείμενο σε όλους τους

ανθρώπους, εκεί δεν μπορούμε να το πιέσουμε». Όπως λέει χαρακτηριστικά και με βεβαιότητα, το «τί θέλει να πει ο ποιητής» «δεν θα το καταλαβαίνουν όλοι, εκ των πραγμάτων». Έτσι, ως προς τη λογοτεχνική καλλιέργεια εκφράζει μια ελιτίστικη ιδεολογία: η λογοτεχνία δεν είναι για όλους, αλλά μόνο για όσους έχουν το χάρισμα να την καταλάβουν. Από την άλλη, για τους μη προνομιούχους μαθητές, τονίζει ότι πρέπει εξίσου να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα, καθώς δεν αφορά μόνο το σχολείο, αλλά και «να διαβάζουν μια εφημερίδα, ένα περιοδικό, να καταλαβαίνει τα μηνύματα της κοινωνίας...αύριο θα είναι ένας πολίτης». Έτσι, η αναγνωστική ικανότητα έχει ένα ελιτίστικο χαρακτήρα μόνο ως προς τη λογοτεχνική καλλιέργεια, αλλά είναι αναγκαία για όλους ως προς τη δυνατότητα συμμετοχής στην κοινωνικο-πολιτική ζωή. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι δεν φαίνεται αυτή η συμμετοχή στην κοινωνικο-πολιτική ζωή να έχει κριτικό ή διεκδικητικό χαρακτήρα.

Δασκάλα 18

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Ναι, πιστεύω πως ναι. Οτιδήποτε και να ασχοληθεί στο μέλλον και όποιο επάγγελμα ακολουθήσει σίγουρα χρειάζονται γνώσεις, είτε λόγω της εξέλιξης και των επαγγελμάτων και του ρυθμού που αλλάζουν τα δεδομένα, η γνώση εξειδικεύεται, οπωσδήποτε πρέπει να είναι καταρτισμένος για να μπορεί να διεκδικεί περισσότερα για να μη μένει στάσιμος. Η γνώση είναι πολύ χρήσιμο εφόδιο. Να ξέρεις να διαβάζεις σημαίνει ότι μπορείς να διαβάζεις εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, πέρα από το δικό σου το αντικείμενο και να αντιλαμβάνεσαι τον κόσμο, έχει πολλές αναγνώσεις ο κόσμος. Όσο περισσότερες πληροφορίες μπορείς να πάρεις και να τις κατανοήσεις, τόσο πιο έτοιμος είσαι να αντιμετωπίσεις και το επάγγελμα σου και τη ζωή σου γενικότερα».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Βέβαια, γιατί ανάγνωση δεν είναι μόνο υποχρέωση, είναι και ευχαρίστηση».

Η εκπαιδευτικός (**Δ18**) από την πρώτη ερώτηση αποσυνδέει την αναγνωστική ικανότητα από το επάγγελμα που πιθανώς να ακολουθήσουν οι μαθητές, καθώς ο ρυθμός εξέλιξης των δεδομένων καθιστά απαραίτητη τη συνεχή κατάρτιση τους για να μη μένουν στάσιμοι, αλλά και «για να μπορούν να διεκδικούν περισσότερα». Επιπλέον αυτής της λειτουργικής αντίληψης, που ενέχει όμως και ένα διεκδικητικό χαρακτήρα, η αναγνωστική ικανότητα θεωρείται επίσης αναγκαία για την ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών και βιβλίων πέρα από τις επαγγελματικές ανάγκες, για την κατανόηση του κόσμου, ο οποίος, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, «έχει πολλές αναγνώσεις». Στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, απλά επισημαίνει ότι η ανάγνωση «δεν

είναι μόνο υποχρέωση, είναι και ευχαρίστηση». Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός ήδη από την πρώτη ερώτηση έχει αποσυνδέσει την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας από τις σπουδές και το επάγγελμα. Έτσι, η έννοια της αναγνωστικής ικανότητας έχει ένα διευρυμένο χαρακτήρα που περιλαμβάνει την επαγγελματική ανέλιξη και τη διεκδίκηση, την ψυχαγωγία αλλά και την κριτική σκέψη με την κατανόηση των πολλαπλών αναγνώσεων του κόσμου.

Δάσκαλος 19

Ερ. Βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού.

«..και το δεύτερο να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες, να τα βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

«Με βάση το κομμάτι που λέγαμε προηγουμένως για τον ενεργό και τον κριτικό πολίτη, είναι βασικό, είναι για όλους, δεν είναι...».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Σαφέστατα, ειδικά αυτούς... αν φανταστώ ότι ένας άνθρωπος που τώρα είναι στην τετάρτη δημοτικού, μετά από έξι χρόνια θα παρατήσει την ενασχόληση του με το γραπτό και με το διάβασμα, τουλάχιστον στο πεδίο που θα λέγαμε επαγγελματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας... δεν θα είναι αυτό το πεδίο της δραστηριότητας του της καθημερινής, θα πρέπει να έχει πολύ περισσότερο από αυτόν που θα συνεχίσει να ασχολείται με τα γραπτά, με τα κείμενα, με το οτιδήποτε, θα πρέπει να έχει περισσότερες ικανότητες για να μπορέσει να αντιμετωπίσει...να μπορέσει να διαβάσει μια εφημερίδα κριτικά, να διαβάσει πίσω από τις γραμμές».

Ο εκπαιδευτικός (**Δ19**) σε ερώτηση σχετικά με το ποιοι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός δασκάλου, απαντά ότι πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες. Η ερώτηση βέβαια δεν αφορά ειδικά την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, ωστόσο παρέχει σαφείς ενδείξεις για τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του σχολείου, ή μάλλον το δικό του ρόλο μέσα στο σχολείο. Αυτό επιβεβαιώνεται όταν ο εκπαιδευτικός ερωτάται συγκεκριμένα για το αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών που πιθανόν να ακολουθήσουν διαφορετικές σπουδές. Έτσι, δεν προχωρεί σε καμία διάκριση σε αυτή τη βάση, τονίζοντας ότι οι ανάγκες είναι ίδιες για όλους τους μαθητές καθώς όλοι πρέπει να ενισχυθούν στην κατεύθυνση του να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτη η τοποθέτηση του όταν απαντά στη δεύτερη ερώτηση σχετικά με τους μαθητές που πιθανώς να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Έτσι, τονίζει ότι ειδικά αυτοί οι

μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα ακόμα περισσότερο, αν υποτεθεί ότι η επαγγελματική τους δραστηριότητα δεν θα έχει άμεση σχέση με το γραπτό λόγο και την ανάγνωση, ώστε «να μπορέσει να αντιμετωπίσει...να μπορέσει να διαβάζει μια εφημερίδα κριτικά, να διαβάσει πίσω από τις γραμμές». Είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός βλέπει την αναγνωστική ικανότητα ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών και διαμόρφωσης κριτικών και ενεργών πολιτών.

Δασκάλα 20

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με θεωρητικές-θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

Η εκπαιδευτικός (**Δ20**) ζήτησε διευκρίνιση σε αυτή την ερώτηση: «Θα ήθελα πρώτα να μου καθορίσεις τί εννοείς όταν λες, ακριβώς όμως, όταν λες αναγνωστική ικανότητα;». Ο γράφων απάντησε με γενικό τρόπο «όπως την αντιλαμβάνεστε...». Η εκπαιδευτικός ρώτησε ξανά «να μπορώ να διαβάζω;». Ο γράφων απάντησε «όχι, αναγνωστική ικανότητα...».

«Εντάξει, η αναγνωστική ικανότητα είναι μια κατηγορία η οποία χωράει πολλά πράγματα έτσι; Εγώ ας πούμε την εκλαμβάνω να μπορώ να διαβάζω επαρκώς, τώρα αν εντάσσεις μέσα και τη φιλαναγνωσία, αλλάζει το θέμα, αλλάζει η άποψη».

«Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, παρά πολύ σημαντικό, δεν έχει να κάνει με την κατεύθυνση σπουδών, δηλαδή γιατί να μην υπάρχει μια καλλιέργεια, γιατί το να διαβάζω πράγματα που με ενδιαφέρουν, αυτό παραπέμπει στην εξάσκηση του μυαλού, του εγκεφάλου, γιατί να πρέπει δηλαδή, αυτό είναι στερεότυπο κατά την άποψη μου, ότι όσοι ακολουθούν θετικές σπουδές δεν πειράζει και να μην καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο και προαπαιτούμενο, δηλαδή είναι, πώς να το πω, γιατί θα πρέπει να είναι λιγότερο καλλιεργημένοι αυτοί που ασχολούνται με τις επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες της θετικής κατεύθυνσης, από όσους ασχολούνται με τις ανθρωπιστικές σπουδές; Όχι, δεν το δέχομαι αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να καλλιεργείται και να υπάρχει και στόχος στο αναλυτικό πρόγραμμα ξεκάθαρος, ο οποίος δεν υπάρχει».

Ερ. Αν είναι ίδιες οι ανάγκες ανάλογα με χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Βέβαια, για μένα δεν έχει σημασία, δηλαδή αυτό πρέπει να αποσυνδεθεί, το να διαβάζω, να μορφώνομαι και να καλλιεργούμαι νομίζω ότι θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενο για τα πάντα, δηλαδή και υδραυλικός, δηλαδή γιατί να μην υπάρχει ένας καλλιεργημένος υδραυλικός; ».

«θα έχουν τα μάτια ανοικτά και εξασκημένο νου».

Ο γράφων ρώτησε αν εννοεί με τη φράση «τα μάτια ανοικτά» την καλλιέργεια που αναφέρει προηγούμενως.

«Ξέρεις τί γίνεται; Έχω διαπιστώσει ότι όσα περισσότερα πράγματα μαθαίνει κανείς και σε όσο περισσότερο μικρή ηλικία, γίνεται συνειδητός πολίτης, με την έννοια ότι δεν χειραγωγείται εύκολα, γίνεται σκεπτόμενος πολίτης».

Η τελευταία εκπαιδευτικός (**Δ20**) είναι η μοναδική που ζήτησε έναν ορισμό της αναγνωστικής ικανότητας, ρωτώντας αν περιλαμβάνει και τη φιλαναγνωσία. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εκπαιδευτικός δεν θεωρεί απαραίτητα τη φιλαναγνωσία ως μέρος της ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, αλλά κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από το σύνολο της συνέντευξης. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός πραγματοποιεί διδακτορικές σπουδές και πιθανώς με αυτήν την ερώτηση προσπάθησε να θέσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα γινόταν μια συνέντευξη που φαινόταν να αφορά στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Έτσι, στην πρώτη ερώτηση τονίζει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα ανεξάρτητα από τις σπουδές που πιθανόν να ακολουθήσουν, λέγοντας χαρακτηριστικά «γιατί να είναι λιγότερο καλλιεργημένοι αυτοί που ασχολούνται με τις επιστήμες και της νέες τεχνολογίες...από όσους ασχολούνται με τις ανθρωπιστικές επιστήμες». Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτικός τοποθετεί την ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας όχι ως προαπαιτούμενο για τη σχολική επιτυχία, αλλά στο επίπεδο της «καλλιέργειας». Με τον ίδιο τρόπο απαντά για τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, μην προβαίνοντας σε καμία διάκριση και αποσυνδέοντας την ανάγνωση από τη χρησιμότητα της «το να διαβάζω, να μορφώνομαι και να καλλιεργούμαι νομίζω ότι θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενο για τα πάντα...γιατί να μην υπάρχει ένας καλλιεργημένος υδραυλικός;». Όταν ερωτάται σε τί συγκεκριμένα θα τους βοηθήσει στη ζωή τους ως ενήλικες, η αναγνωστική ικανότητα αποκτά ένα ακόμα πιο διευρυμένο περιεχόμενο: στο να έχουν τα μάτια ανοιχτά, να γίνουν συνειδητοί και σκεπτόμενοι πολίτες, ώστε να μη χειραγωγούνται εύκολα.

5.1.3 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας.

Τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των δεδομένων αυτής της κατηγορίας ήταν σε κάποιο βαθμό μη αναμενόμενα από το γράφοντα. Έτσι, δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (**Δ1-Δ14**) αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα αποκλειστικά ή κυρίως ως μέσο εξυπηρέτησης επαγγελματικών ή/και καθημερινών αναγκών όχι μόνο για τους μη προνομιούχους μαθητές, όπως έχει υποστηριχθεί από το θεωρητικό και βιβλιογραφικό πλαίσιο αυτής της εργασίας, αλλά για το σύνολο των μαθητών. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, μόλις ένας (**Δ12**) διαχωρίζει σαφώς τις ανάγκες

ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας ανάλογα με το μαθητικό κοινό, ενώ τέσσερις (**Δ1, Δ7, Δ8, Δ13**) απαντούν ότι η αναγνωστική ικανότητα είναι αναγκαία για τη σχολική επιτυχία όταν ερωτώνται για μαθητές που πιστεύουν ότι πρόκειται να σπουδάσουν, ενώ τη θεωρούν αναγκαία για την εξυπηρέτηση καθημερινών ή/και επαγγελματικών αναγκών για μαθητές που πιθανόν να ασκήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Όπως έχει τονιστεί, ο σχεδιασμός της έρευνας δεν επιτρέπει σε αυτές τις περιπτώσεις να εξεταστεί με σαφήνεια κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εγγραμματισμό λειτουργικά και για τους μαθητές υψηλής επίδοσης. Πρέπει ωστόσο να ληφθεί υπόψη και όσα δεν λένε οι εκπαιδευτικοί και υπό αυτή την έννοια, κανένα σημείο του λόγου τους δεν υποδηλώνει κάτι διαφορετικό.

Από την άλλη πλευρά, έξι από τους είκοσι συνολικά εκπαιδευτικούς (**Δ15, Δ16, Δ17, Δ18, Δ19, Δ20)**, αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα και ως ψυχαγωγία ή/και ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών. Πρέπει να σημειωθεί ότι η **Δ17** φαίνεται να πιστεύει ότι η μύηση στα «μυστικά» της υψηλής κουλτούρας είναι εφικτή μόνο για λίγους. Από αυτούς όμως, τρεις εκπαιδευτικοί (**Δ18, Δ19, Δ20**) φαίνεται με σαφήνεια ότι αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, ως εργαλείο χειραφέτησης και κατανόησης των πολλαπλών αναγνώσεων του κόσμου. Τέτοιες προεκτάσεις πιθανώς αναδεικνύονται και στο λόγο του **Δ16** και κυρίως του **Δ17**, χωρίς όμως να είναι εξίσου σαφές όπως στις περιπτώσεις των **Δ18, Δ19** και **Δ20**.

Έτσι, στο λόγο δεκατεσσάρων από τους είκοσι συνολικά εκπαιδευτικούς του δείγματος, αναδύεται ένας συντηρητισμός. Η αναγνωστική ικανότητα δεν αποτελεί μέσο διαμόρφωσης ενεργών και κριτικών πολιτών που θα αντιμετωπίζουν τα πάσης φύσεως «κείμενα» της εξουσίας και των κυρίαρχων ομάδων και που θα μπορούν να να συμμετέχουν ισότιμα στην κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Αντίθετα, τις περισσότερες φορές η αναγνωστική ικανότητα φαίνεται να γίνεται αντιληπτή ως μέσο προετοιμασίας ατόμων που θα μπορούν να εκπληρώνουν βασικές επαγγελματικές και καθημερινές λειτουργίες. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο για τη συγκρότηση των πρακτικών των υποκειμένων και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, θεωρήθηκε πιθανό ότι οι μειωμένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους μη προνομιούχους μαθητές πιθανώς να τους οδηγούσε και σε μια υποτίμηση των αναγνωστικών τους αναγκών. Φαίνεται όμως να αναδεικνύεται συνολικά ένας συντηρητισμός, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που, όπως αναδύεται στην εργασία αυτή

και όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αναγνωστική ικανότητα, καλλιεργεί την απάθεια και την προσαρμογή στην υφιστάμενη τάξη.

Η συντηρητική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας θεωρήθηκε ότι δεν θα παρουσιαζόταν σε αυτή την έκταση, κυρίως γιατί τα διάφορα κινήματα της Νέας Αγωγής που έχουν αναπτυχθεί εδώ και δεκαετίες και οι αρχές που αυτά πρεσβεύουν, όπως ο μετασχηματιστικός ρόλος της εκπαίδευσης και η ανάπτυξη του ενεργού πολίτη, είναι πλέον ευρύτατα διαδεδομένες, (βλ. Ματσαγγούρας 2003, σ. 71-72). Ο Ξωχέλλης επισημαίνει, αναφερόμενος στα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήγαγε το 1978, ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν στο λόγο τους κοινωνικά αποδεκτές στάσεις που αποτελούν θέματα επιστημονικών συζητήσεων και ευρύτερης ενημέρωσης, όπως για παράδειγμα αυτές που πρεσβεύει η αντιαυταρχική εκπαίδευση, χωρίς να απεικονίζεται η πραγματικότητα (Ξωχέλλης 2000, σ. 57). Οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την εργασία δεν φαίνεται να υιοθετούν ούτε σε επίπεδο λόγο κοινωνικά και επιστημονικά αποδεκτές αντιλήψεις.

Από μια άλλη οπτική βέβαια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συντηρητική αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας είναι μάλλον αναμενόμενη, καθώς συνάδει με το συντηρητικό χαρακτήρα των δασκάλων, όπως φαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία. Έτσι, όπως είδαμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο για την ιδεολογία των Ελλήνων δασκάλων, οι δάσκαλοι διαπνέονται από έντονο ιδεαλισμό, θεωρούν το ρόλο τους ως αποστολή και τους εαυτούς τους θεματοφύλακες της παράδοσης (Πυργιωτάκης 1992, σ. 157; Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 104, βλ. και Πυργιωτάκης 1992α, σ. 26-32 σχετικά με το ρόλο και τα ιδανικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων δασκάλων). Η ηθική αγωγή έχει μεγάλη βαρύτητα στην ιεράρχηση των στόχων του σχολείου και ο βασικότερος στόχος είναι η διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών (Ξωχέλλης 2000, σ. 56; Πυργιωτάκης 1992, σ. 157). Στην έρευνα του Ξωχέλλη το 1978, ο στόχος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, αν και υπήρχε ως προεπιλεγμένη επιλογή στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί, ιεραρχείται χαμηλά από τους δασκάλους (Ξωχέλλης 2000, σ. 69).

Ο συντηρητισμός των δασκάλων, όπως διαπιστώθηκε στις παραπάνω έρευνες, φαίνεται να συμβαδίζει με μια εξίσου συντηρητική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί, κοινωνικοποιημένοι σε ένα συντηρητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα που αποτελεί εν πολλοίς την αρχή της κατασκευής των ενσωματωμένων προδιαθέσεων τους, εφαρμόζουν τις πρακτικές τους μέσα σε ένα πεδίο, το σχολικό ξανά, του οποίου

οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί, αυτοί δηλαδή που αντιμετωπίζει το υποκείμενο όταν εισέρχεται στο πεδίο, είναι επίσης συντηρητικοί και αναπαραγωγικοί. Η «συνέχεια» ανάμεσα στις υποκειμενικές προδιαθέσεις τους και τις αντικειμενικές δομές του πεδίου εξηγούν σε σημαντικό βαθμό τη σταθερότητα των συντηρητικών αντιλήψεων σε διαφορετικά ζητήματα. Ωστόσο, επειδή η βιβλιογραφία για τις αντιλήψεις των Ελλήνων δασκάλων που έχει υπόψη του ο γράφων δεν είναι σύγχρονη στο μεγαλύτερο μέρος της, έχει ιδιαίτερη σημασία να δούμε συνοπτικά πώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί απαντούν στις εισαγωγικές ερωτήσεις της συνέντευξης σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» εκπαιδευτικού, τους βασικούς τους στόχους και την αντίληψη για το ρόλο τους. Αυτά αποτελούν και τα βασικά ζητήματα που τίθενται στις σχετικές έρευνες. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα παρατίθενται στο **Παράρτημα 6.**

Ο στόχος εδώ δεν είναι να αναφερθούμε λεπτομερώς σε όλες τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν, αποκλειστικά ή κυρίως, μια λειτουργική αντίληψη για την αναγνωστική ικανότητα. Στο λόγο αρκετών από αυτούς τους εκπαιδευτικούς αναδύονται στοιχεία που παραπέμπουν ευρύτερα σε συντηρητικές αντιλήψεις. Σε μία μόνο περίπτωση ωστόσο, του **Δ4**, αναδεικνύεται ένας σαφέστατος και συγκροτημένος συντηρητικός λόγος που συνδέεται άμεσα με τις συντηρητικές αντιλήψεις που ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός εκφράζει στο σύνολο της συνέντευξης. Έτσι, για τον **Δ4** ο εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, είναι αυτός «που ποιεί ήθος, αρχές και γνώσεις, αλλά κύρια αρχές που δεν υπάρχουν πια στην κοινωνία...δηλαδή μια απαξία γύρω σου και νιώθεις σαν τον Δον Κιχώτη...η γενιά η δική μου μεγάλωσε με αξίες και αρχές...».

Η **Δ1** θεωρεί το «φιλότιμο», ως το αποκλειστικό χαρακτηριστικό του «καλού» εκπαιδευτικού. Η **Δ5** προκρίνει την «αγάπη» προς τους μαθητές, αλλά «και μια κατάρτιση βέβαια είναι απαραίτητη...», δείχνοντας πάντως ότι δεν θεωρεί την κατάρτιση πρωτεύουσας σημασίας. Οι **Δ8, Δ10** και **Δ13** επίσης θεωρούν την αγάπη προς τους μαθητές ως πρωτεύον γνώρισμα των εκπαιδευτικών. Η **Δ9**, όπως και η **Δ6,** δίνουν έμφαση στη μετάδοση σωστών κανόνων συμπεριφοράς. Ο **Δ10** θεωρεί επίσης βασική προτεραιότητα «να μάθουν τα παιδιά να ακούνε», προκειμένου να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους που ο ίδιος έχει αποφασίσει, όπως εμφαντικά τονίζει. Η έμφαση στη συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό του παραδοσιακού σχολείου (βλ. Ματσαγγούρας 1993, σ. 69).

Η **Δ6** θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού την ικανότητα να ψυχολογεί τα παιδιά και τις ανάγκες τους. Η έμφαση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού στη σημασία της ψυχολογίας ερμηνεύεται άμεσα από την κατοχή δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος στον τομέα της ψυχολογίας. Ωστόσο, ως βασικό στόχο του δασκάλου θέτει, όπως προαναφέρθηκε, τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, «να βγάλουν δηλαδή καλούς ανθρώπους πάνω απ' όλα, να γίνουν (ενν. οι εκπαιδευτικοί), πρότυπα για αυτούς, να τους μιμηθούν (ενν. οι μαθητές) στη συμπεριφορά τους και μετά με τις γνώσεις». Οι **Δ7, Δ9** τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο γνώσεις γενικές παρά εξειδικευμένες, αναπαράγοντας το στερεότυπο ότι όσο χαμηλότερη είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο χαμηλότερο είναι και το επίπεδο σπουδών που απαιτείται ως προς το εύρος, το βάθος και τη διάρκεια τους (Ξωχέλλης 1989, σ. 69). Πρέπει να σημειωθεί ότι και ο **Δ11** θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει «ως ένα βαθμό» γνώση των μαθημάτων που διδάσκει, καθώς και μια γνώση του τρόπου διδασκαλίας «κάποιων από αυτά τα μαθήματα, αν όχι όλα».

Από την άλλη, η **Δ12** τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να είναι ανοιχτός σε νέες μεθόδους, καθώς και ότι το έργο του εκπαιδευτικού πρέπει να αξιολογείται συνεχώς τόσο από τον ίδιο όσο και από τους μαθητές. Οι **Δ2, Δ14** τονίζουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να δείχνει στους μαθητές πώς οι ίδιοι να ανακαλύπτουν τη γνώση. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν αντιλήψεις που είναι εγγύτερα στις αρχές των κινημάτων της Νέας Αγωγής (βλ. Ματσαγγούρας 1993, σ. 72-73). Οι **Δ5** και **Δ11**, τονίζουν επίσης, επιπλέον των όσων προαναφέρθηκαν, την ανάγκη καλλιέργειας θετικών στάσεων των παιδιών για το σχολείο, ενώ η **Δ8** τονίζει την ανάγκη να αγαπήσουν τα παιδιά τη μόρφωση και το βιβλίο. Οι **Δ13** και **Δ14** αναφέρονται τέλος στη σημασία της ανάπτυξης του ομαδικού πνεύματος των μαθητών.

Η παραπάνω παρουσίαση δεν είναι εξαντλητική, ωστόσο, όπως μπορεί να δει ο αναγνώστης και στο Παράρτημα 6, λίγοι από τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται λειτουργικά την αναγνωστική ικανότητα εκφράζουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Από την άλλη, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι ο λόγος τους δεν είναι τόσο συντηρητικός, όπως διαφαίνεται στη βιβλιογραφία, ή τουλάχιστον δεν αναδεικνύεται ένας συγκροτημένος συντηρητικός λόγος. Μοναδική εξαίρεση σε αυτό αποτελεί ο **Δ4**. Οι ρητές αναφορές στη μετάδοση αξιών και αρχών που συνοδεύονται από μια ιδεαλιστική αντιμετώπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως «πρότυπου»,

βασικά γνωρίσματα του παραδοσιακού σχολείου (βλ. Ματσαγγούρας 2003, σ. 69), είναι περιορισμένες, ενώ ούτε η «αγάπη» προς τους μαθητές θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό του «καλού» δάσκαλου από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Μεμονωμένες βέβαια φράσεις αρκετών δασκάλων, όπως είδαμε, παραπέμπουν σε μια παραδοσιακή αντίληψη του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Είναι ωστόσο υπερβολικό να γίνει λόγος για ένα συγκροτημένο συντηρητικό λόγο. Ο μετριασμός όμως των συντηρητικών αντιλήψεων σε αυτές τις άμεσες ερωτήσεις φαίνεται να μη σχετίζεται με τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις με πιο «δυσδιάκριτο» περιεχόμενο, όπως αυτές για τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας, όπου οι συνέπειες της έλλειψης συγκροτημένων σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων είναι σαφείς.

Πρέπει επίσης να σημειωθεί εδώ ότι σε κάποιες περιπτώσεις αναδεικνύεται μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και η στάση τους ως προς μια πιθανή «δέσμευση» για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών. Μια τέτοια στάση, όπως έχει υποστηριχθεί, θα μπορούσε υπό όρους να αποτελεί μια διέξοδο από τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου, της επίσημης εκπαίδευσης δηλαδή. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε λεπτομερώς στους επόμενους δύο άξονες, κυρίως στις ενότητες 5.2.4 και 5.3.4. Εδώ ωστόσο, πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρονται από μόνοι τους στους αδύναμους μαθητές, εκ των οποίων οι τέσσερις (**Δ1, Δ2, Δ5, Δ13**) το πράττουν μόνο για να πουν ότι πρέπει να μειώσουν τις απαιτήσεις τους, ώστε να μπορούν ακόμα και αυτοί οι μαθητές να αντεπεξέρχονται στοιχειωδώς. Μόνο στο λόγο ενός εκπαιδευτικού (**Δ3**) διαφαίνεται ένα είδος «δέσμευσης» για την ενίσχυση αυτών των μαθητών (**βλ. Παράρτ. 6**), όπως υποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (βλ. ενδ. Φρειδερίκου, Φολερού, σ. 117, 142, 200, 256; Καϊλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 59-61, 77, 193, και Μυλωνά 1999, σ. 404-405. Για το πώς κρίνουν οι ερευνητές τις συνέπειες αυτής της «αγάπης» των δασκάλων, βλ. σ. 19-20 και 53-54 εδώ).

Από τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν μια πιο διερευμένη αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας, ο **Δ15** θεωρεί το «μεράκι» ως βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού, διευκρινίζοντας ότι αυτό θα τον οδηγήσει να αγαπάει το μαθητή, να ενημερώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς. Πολύ χαρακτηριστικό είναι ότι θεωρεί το ρόλο του συμβουλευτικό και καθοδηγητικό «από ότι μάθαμε στη μοντέρνα παιδαγωγική, στο μεταπτυχιακό που κάναμε». Η **Δ16** αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λατρεύει το επάγγελμα του, να καταρτίζεται συνεχώς, να καλλιεργεί στους μαθητές την αγάπη για το σχολείο και να διαπλάθει σωστούς

χαρακτήρες. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι **Δ15** και **Δ16** αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα μόνο ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών και όχι ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Φαίνεται έτσι να υπάρχει μια εσωτερική συνοχή στις αντιλήψεις τους, αφού ούτε εδώ αναφέρουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως στόχο του σχολείου. Η ίδια εσωτερική συνοχή υπάρχει και στο λόγο του **Δ18** που θεωρεί ως βασικό στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες. Με τον ίδιο τρόπο αντιλαμβάνεται, όπως είδαμε, και τη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας. Η **Δ17** τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι δημοκρατικός και να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ενώ η **Δ20** στρέφεται ενάντια στον εμπειρισμό των εκπαιδευτικών, τονίζει ότι πρέπει να καταρτίζονται και να αξιολογούνται και θέτει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη της ομαδικότητας και την παραγωγή πολιτισμού. Συνολικά, φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των περισσότερων από τους εκπαιδευτικούς αυτής της κατηγορίας βρίσκονται εγγύτερα στις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και απόστασης από τον εμπειρισμό, η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, ο δημοκρατικός δάσκαλος. Ωστόσο, ούτε εδώ αναδεικνύεται ένας συγκροτημένος σύγχρονος παιδαγωγικός λόγος που να εξηγεί άμεσα και τη διερευμένη αντίληψη τους περί αναγνωστικής ικανότητας, με εξαίρεση σε κάποιο βαθμό τους **Δ19, Δ20**.

Το σώμα των εκπαιδευτικών της έρευνας ωστόσο δεν είναι ομοιογενές. Στο **Παράρτημα 2** ο αναγνώστης μπορεί να δει έναν πίνακα με τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στον οποίο περιλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας, το επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με το ρόλο, την κοινωνική τους θέση, την ικανοποίηση από το επάγγελμα κ.ά. (βλ. ενδ. Φρειδερίκου, Φολερού 1991; Ξωχέλλης 2000, σ. 66-69). Ωστόσο, σε αυτή την εργασία, η κατανομή του δείγματος, 15 γυναίκες εκπαιδευτικοί και 5 άντρες εκπαιδευτικοί, θα επέτρεπε την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων μόνο υπό όρους, αν για παράδειγμα και οι πέντε ή έστω οι τέσσερις άντρες εκπαιδευτικοί συγκεντρώνονταν σε μία από τις δύο κατηγορίες ανάλυσης, κάτι που δεν συμβαίνει, Έτσι, έμφυλοι προσδιορισμοί ως προς την αντίληψη της αναγνωστικής ικανότητας είναι δύσκολο να αναδειχθούν.

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε διάφορους τομείς ανάλογα με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας (βλ. ενδ. Ξωχέλλης 2000, Πυργιωτάκης 1992α). Ο Ξωχέλλης αναφέρει

ότι με την πάροδο της ηλικίας του εκπαιδευτικού παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση συντηρητισμού σε πολλούς τομείς, όπως πίστη στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών έναντι των κοινωνικών παραγόντων, πίστη στο «έμφυτο» ταλέντο του εκπαιδευτικού κ.ά (Ξωχέλλης 2000, σ. 62-66). Ωστόσο εδώ, εννέα από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς που προσεγγίζουν συντηρητικά την έννοια της αναγνωστικής ικανότητας είναι νέοι εκπαιδευτικοί, έως 40 ετών. Αυτό δείχνει ότι πρέπει να επανεξεταστεί η μονοδιάστατη ερμηνεία των συντηρητικών αντιλήψεων με βάση την ηλικία που θα βασιζόταν κυρίως στην κοινωνικοποίηση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών σε ένα σαφώς πιο συντηρητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον περασμένων δεκαετιών. Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι έξι από τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν συντηρητικές αντιλήψεις έχουν μονοψήφιο αριθμό ετών προϋπηρεσίας, ενώ τρεις από αυτούς έχουν λιγότερα από πέντε χρόνια προϋπηρεσίας. Θα μπορούσε ίσως να υποστηριχθεί ότι οι συντηρητικές αντιλήψεις αυτών των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα περισσότερο προδιαθέσεων που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης τους στην οικογένεια και το σχολείο, παρά ώσμωσης στο πεδίο, που βέβαια στην περίπτωση των εκπαιδευτικών είναι πάλι το σχολείο.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κοινωνική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος, προκειμένου να εξεταστεί εδώ σε πρώτη φάση αν οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται με βάση αυτό το κριτήριο ή όχι λόγω της ισχυρής «συνέχειας» των προδιαθέσεων τους και των αντικειμενικών ιδιοτήτων του πεδίου, όπως υποστηρίζεται σε αυτήν την εργασία. Ως κριτήρια κοινωνικής διαστρωμάτωσης τίθενται το επάγγελμα και η εκπαίδευση των γονέων των εκπαιδευτικών, τυπικά κριτήρια στις περισσότερες ελληνικές έρευνες (βλ. **Παράρτημα 1**). Χαρακτηριστικό του δείγματος είναι ότι απουσιάζουν εκπαιδευτικοί από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός με γονέα που να ασκεί επιστημονικό επάγγελμα υψηλού κύρους, ή έστω επάγγελμα χαμηλότερου κύρους σε συνδυασμό με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν σαφώς να διακριθούν σε δύο κοινωνικές ομάδες. Οποιαδήποτε περαιτέρω προσπάθεια διάκρισης των εκπαιδευτικών θα ήταν υπερβολική και μη τεκμηριωμένη.

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διακριθούν σε δύο κοινωνικές ομάδες. Στην κατώτερη ομάδα εντάσσονται οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, δέκα συνολικά (**Δ2, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11, Δ14, Δ17, Δ19, Δ20**). Όπως μπορεί να δει ο αναγνώστης στο **Παράρτημα 2**, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί

προέρχονται σαφώς από κατώτερα στρώματα: ο πατέρας δηλαδή ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα ή είναι μανάβης (**Δ2, Δ14**), ή αγρότης (**Δ7**), η μητέρα ασκεί χειρωνακτικό επάγγελμα ή δεν εργάζεται, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης και των δύο είναι πολύ χαμηλό ή δεν περιλαμβάνει καθόλου φοίτηση στο σχολείο. Στην ανώτερη ομάδα εντάσσονται οι υπόλοιποι δέκα εκπαιδευτικοί, (**Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ9, Δ12, Δ13, Δ15, Δ16, Δ18**), οι οποίοι διαφέρουν σε σχέση με την πρώτη ομάδα τόσο ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους, ή/και ως προς επάγγελμα που ασκούν. Για παράδειγμα, οι πατεράδες επτά από αυτούς τους εκπαιδευτικούς είναι απόφοιτοι εξατάξιου γυμνασίου. Εξαίρεση αποτελούν οι **Δ12, Δ13** και **Δ16.** Οι πατεράδες όμως και αυτών των τριών εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι δημοτικού, ενώ ο πατέρας του **Δ12** έχει αποφοιτήσει επιπλέον από τετραετή σχολή του πολεμικού ναυτικού και ο πατέρας του **Δ16** έχει φοιτήσει και σε δύο τάξεις του γυμνασίου. Επιπλέον, και οι μητέρες τους είναι απόφοιτοι δημοτικού, ενώ η μητέρα του **Δ13** έχει φοιτήσει και σε μερικές τάξεις του γυμνασίου. Πρέπει ωστόσο να τονιστεί ξανά ότι κανένας εκπαιδευτικός από την ανώτερη, σε σχέση με την πρώτη, κοινωνική ομάδα δεν προέρχεται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς οι πατεράδες τριών μόνο εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δύο εκπαιδευτικοί προέρχονται από οικογένεια δασκάλων. Σε κάθε περίπτωση πάντως, το δείγμα των εκπαιδευτικών δεν είναι κοινωνικά ομοιογενές.

Είναι σαφές ότι η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί εδώ παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων τους. Από τους 10 εκπαιδευτικούς που εντάχθηκαν στην κατώτερη κοινωνική ομάδα, οι επτά αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα λειτουργικά και οι τρεις ως μέσο απόλαυσης πολιτισμικών αγαθών ή/και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανώτερη κοινωνική ομάδα, όπου επτά εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα λειτουργικά και τρεις πιο διευρυμένα. Φαίνεται έτσι να επιβεβαιώνεται το επιχείρημα της εργασίας, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, σε ένα δείγμα βέβαια μη αντιπροσωπευτικό δείγμα (βλ. και Ανθογαλίδου 1990, σ. 94). Τονίζεται ξανά ότι οι κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δεν είναι μεγάλες.

Σε αντίθεση με την κοινωνική πρόλευση των εκπαιδευτικών, το επίπεδο εκπαίδευσης τους φαίνεται να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις τους. Έτσι, δέκα από τους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς που εκφράζουν συντηρητικές αντιλήψεις περί εγγραμματισμού είναι απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας (**Δ1-Δ4, Δ7-Δ11, Δ14**)

(βλ. **Παράρτημα 2**), εκ των οποίων ένας δεν έχει κάνει εξομοίωση πτυχίου (**Δ9**), ενώ τρεις έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ή μεταπτυχιακό δίπλωμα (**Δ3, Δ8, Δ11**). Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι του Π.Τ.Δ.Ε. και δύο εξ αυτών έχουν επίσης δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό (**Δ6**) ή μεταπτυχιακό δίπλωμα (**Δ12**). Συνολικά ωστόσο, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που εκφράζουν συντηρητικές αντιλήψεις είναι απόφοιτοι μόνο διετούς παιδαγωγικής ακαδημίας.

Η σημασία των σπουδών καθίσταται μεγαλύτερη στο βαθμό που οι έξι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν μια πιο διευρυμένη αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Αυτό φαίνεται να ισχύει σε σημαντικό βαθμό, καθώς τρεις είναι απόφοιτοι του Π.Τ.Δ.Ε., εκ των οποίων ένας έχει και δεύτερο πτυχίο (**Δ16**) και δύο μεταπτυχιακό δίπλωμα (**Δ18, Δ19**). Οι άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί είναι μεν απόφοιτοι διετούς ακαδημίας, δύο όμως εξ αυτών (**Δ15, Δ20**) έχουν επίσης μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ ο ένας είναι επιπλέον υποψήφιος διδάκτωρ (**Δ20**). Έτσι, από τους παράγοντες διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υποδεικνύονται στη βιβλιογραφία, μόνο το επίπεδο σπουδών φαίνεται να σχετίζεται με την αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας. Η σημασία των σπουδών αναδεικνύεται εντονότερα από το ότι μόλις τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται με σαφήνεια στην αναγνωστική ικανότητα ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας των μαθητών (**Δ18, Δ19, Δ20**), εκ των οποίων και οι τρεις έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στον ευρύτερο χώρο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το ερώτημα είναι κατά πόσο τέτοιες μεταπτυχιακές σπουδές οδηγούν σε μια πιο διευρυμένη αντίληψη περί αναγνωστικής ικανότητας. Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα είναι πως δεν υπάρχει τέτοιος «κανόνας», αφενός γιατί σε κάθε περίπτωση το δείγμα είναι μικρό, αφετέρου γιατί δύο ακόμα εκπαιδευτικοί με παρόμοιες μεταπτυχιακές σπουδές εκφράζουν μια πιο λειτουργική αντίληψη (**Δ11, Δ12**). Οπωσδήποτε όμως, αν λάβουμε υπόψη το σύνολο των δεδομένων, τέτοιες σπουδές φαίνεται να έχουν σημασία, καθώς οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι σε όλο το δείγμα που αναφέρονται στον κριτικό εγγραμματισμό.

Σημαντικό είναι και το ερώτημα γιατί διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν ίδιες ή παρόμοιες μεταπτυχιακές σπουδές στο χώρο του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε κάθε περίπτωση, είναι απαραίτητα και στοιχεία της ατομικής βιογραφίας των κοινωνικών υποκειμένων για την κατανόηση και ερμηνεία της δράσης και των αντιλήψεων τους. Η συγκεκριμένη έρευνα επιτρέπει να

αναδειχθεί το επίπεδο σπουδών και πιο ειδικά οι συγκεκριμένες σπουδές, ως ένας σημαντικός παράγοντας που διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο εξεταζόμενο θέμα. Σε ένα εντελώς ατομικό επίπεδο, είναι δύσκολο να ερμηνευθεί η διαφοροποίηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών με παρόμοιες ή κοινές μεταπτυχιακές σπουδές με τρόπο επιστημονικά αποδεκτό στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας. Όπως τονίστηκε και στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, κάτι τέτοιο θα απαιτούσε μια εργασία με διαφορετική στοχοθεσία και μεθοδολογία που θα περιλάμβανε τη συγκρότηση της βιογραφίας των υποκειμένων που συμμετέχουν στην έρευνα με τη μελέτη όλων των καταστάσεων που συγκροτούν το habitus τους.

Ο γράφων θα μπορούσε, έχοντας κάποια γνώση της βιογραφίας συγκεκριμένων εκπαιδευτικών του δείγματος, να επιχειρήσει μια ερμηνεία της διαφοροποίησης των αντιλήψεων των **Δ18** και **Δ19** από τη μία πλευρά και των **Δ11** και **Δ12** από την άλλη, παρά τις κοινές μεταπτυχιακές τους σπουδές. Έτσι, οι αναφορές των **Δ18** και **Δ19** στην ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από την ιδεολογική τους τοποθέτηση και την προσπάθεια συγκρότησης υποκειμένων ικανών για μια εναλλακτική ανάγνωση του κοινωνικού κόσμου. Αυτή η ερμηνεία βέβαια δεν ακυρώνει τον πιθανό ρόλο και των μεταπτυχιακών σπουδών, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, στη συγκρότηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Μπορεί όμως να υποστηριχθεί ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι πιθανώς περισσότερο προδιατεθειμένοι να δεχθούν την επίδραση τέτοιων σπουδών. Στο ζήτημα όμως αυτό θα επανέλθουμε λεπτομερέστερα στους άξονες που ακολουθεί, κυρίως στην ενότητα 5.2.4.

5.2 Αίτια μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλ. 3.3.1) παρουσιάστηκαν οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς για τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Συνοπτικά, οι βασικές ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ήταν πού αποδίδουν την υψηλή και τη χαμηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών και πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο της οικογένειας των μαθητών. Σε κάποιους εκπαιδευτικούς, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 3.3.1, τέθηκαν και επιπλέον ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθούν πληρέστερα οι αντιλήψεις τους, καθώς οι απαντήσεις τους στις αρχικές ερωτήσεις θεωρήθηκε ότι δεν επέτρεπαν την εξαγωγή ασφαλών

συμπερασμάτων. Δεδομένα αντλούνται επίσης και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε άλλες ερωτήσεις, όπου θίγονται σχετικά με τα προς διερεύνηση ζητήματα αυτού του άξονα. Η παράθεση των σχετικών αποσπασμάτων συνοδεύεται από τις ερωτήσεις, σε συντομευμένη μορφή, που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι κατηγορίες ανάλυσης που εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν.

5.2.1 Κοινωνικός ή/και βιολογικός ντετερμινισμός της μαθητικής επίδοσης.

Ο λόγος των δεκατριών εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν σε αυτή την κατηγορία παρουσιάζει σαφείς ενδείξεις κοινωνικού ή/και βιολογικού ντετερμινισμού της ικανότητας των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί ελάχιστα αναφέρονται στο δικό τους ρόλο ή στο ρόλο του σχολείου και δίνουν έμφαση σε οικογενειακούς παράγοντες, χωρίς μάλιστα να τους έχει τεθεί τις περισσότερες φορές σχετική ερώτηση, ή στη νοημοσύνη των μαθητών. Δύο μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο ρόλο της οικογένειας με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους, τονίζουν δηλαδή τη σημασία της κοινωνικο-πολιτισμικής ανισότητας των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές στη σχολική επίδοση των τελευταίων. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις, οι αναφορές στο ρόλο της οικογένειας γίνονται κυρίως με όρους οικογενειακών προβλημάτων ή έλλειψης ενδιαφέροντος των γονέων, ή σπανιότερα και με όρους φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, όπως ναρκωτικά και πορνεία. Τέλος, σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις συνυπάρχουν τόσο ο κοινωνικός όσο και ο βιολογικός ντετερμινισμός της μαθητικής επίδοσης.

Δασκάλα 1.

Ερ. Βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού.

«...το καθένα στο μέτρο των δυνατοτήτων του να μαθαίνει, αυτό που μπορεί να μάθει».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση.

«Σε οικογενειακά προβλήματα, σε ανωριμότητα και σε νοητικά προβλήματα...έχω τρία που είναι σχετικά πίσω, ένα είναι εντελώς πίσω, εκτός τόπου και χρόνου, το οποίο βέβαια έχει νοητικά προβλήματα, το ξέρουμε από την οικογένεια του, είναι το τέταρτο παιδί της οικογένειας, έπρεπε να πηγαίνει β΄ δημοτικού, είχε μείνει στο νήπιο...ξέρουμε από τα άλλα τρία αγόρια που ήταν στο σχολείο μας ότι ήταν κληρονομικό το χάρισμα σε όλους...Είχανε πρόβλημα και τα τρία, νοητικά...Και έχω και άλλα δύο τα οποία παρουσιάζουν μια ανωριμότητα, η οποία οφείλεται σε σοβαρά οικογενειακά

προβλήματα γιατί τα γνωρίζω, έχουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, το ένα πήρε μπρος τώρα, το άλλο έχει μείνει πίσω γιατί δεν ασχολείται η μάνα, στο άλλο ασχολήθηκε η μάνα και πήρε μπροστά».

Ερ. Αν δυσκολεύονται σε όλα τα μαθήματα.

«Ναι σε όλα, και στα μαθηματικά...στα μαθηματικά το αγόρι το ένα μου πήρε μπρος στη γλώσσα, στα μαθηματικά είναι εντάξει, το άλλο το κορίτσι μου είναι ακόμα βου α βα, βαβε (ενν. συλλαβίζει)...μαθηματικά κάτι μου κάνει...πιο πολύ πίσω μένουν στη γλώσσα. Το άλλο λόγω ωριμότητας γενικότερης είναι σχετικά καλό στα μαθηματικά, αλλά έπρεπε να πηγαίνει β΄δημοτικού, οπότε είναι διαφορετικές νοητικές ικανότητες οι επιμέρους σε κάποια σημεία, σε κάποια άλλα δεν μπορεί να πει «βόδι», λέει «δόδι», δηλαδή δεν μπορεί να μιλήσει και σωστά... είναι ειδική περίπτωση».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει αυτά τα παιδιά.

«...ο ένας έχω αρχίσει και το βγάζω από την τριάδα σιγά σιγά, έχει αρχίσει και βελτιώνεται, γιατί είχαν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, ο πατέρας χτύπαγε τη μητέρα, τώρα σταμάτησε, έχουν ηρεμήσει...Το άλλο δεν μπορώ να συνεννοηθώ με τη μαμά, γιατί επειδή χωρίζει και ο άντρας της είναι στη φυλακή για ναρκωτικά, τώρα καταλαβαίνεις για τί καταστάσεις μιλάμε, αυτή το βάζει σαν τείχος αυτό το πράγμα και λέει «α, έχω πρόβλημα οικογενειακό, τελείωσε». Δεν υπάρχει λύση για το τίποτα και δεν ασχολείται...και το τρίτο, η κακομοίρα η μάνα προσπαθεί παρά πολύ, προσπαθώ και εγώ να τη βοηθήσω, να τώρα θα έρθει τετάρτη ώρα να της κάνω κάποιες ασκήσεις, να φανταστείς είμαστε ακόμα δύο εβδομάδες στο βα, βε και μου τα μπερδεύει ακόμα, έχω απελπιστεί, έχω απελπιστεί».

Ερ. Γιατί τα παιδιά αυτά δεν προσπαθούν να βελτιωθούν.

«Δεν μπορούν, προσπαθούν δεν μπορώ να πω, προσπαθούν, κάνουν μεγάλη προσπάθεια, αλλά δεν μπορούν (έμφαση), για διάφορους λόγους, οικογενειακούς, περιβαλλοντικούς, ενδογενείς...».

Ερ. Σχετικά με την κοινωνική σύνθεση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο.

«είναι χαμηλού βιοτικού και κοινωνικού επιπέδου, υπάρχουν πολλές οικογένειες με σοβαρά προβλήματα, φτώχεια, ένδεια, πολλοί μετανάστες, χωρισμένοι αρκετοί, αυτό βέβαια δεν είναι απαραίτητα....χωρισμένοι με προβλήματα, υπάρχουν χωρισμένοι και χωρισμένοι έτσι; ναρκωτικά αρκετά, και περιπτώσεις με πορνεία έχουμε, μην το ψάχνεις...». «Δηλαδή είχα στην α΄δημοτικού, ο πατέρας έκανε χασίς, η μητέρα επίσης, έκανε και πιάτσα...τί να σου κάνει; Πώς να προχωρήσει; Ένα άλλο η μάνα την έπαιρνε ο ύπνος, βαριόταν να έρθει να το φέρει στο σχολείο, δευτεροετής στην πρώτη, η δυσλεξία ήταν...την έβλεπες μπροστά να απλώνεται, τί να κάνεις, χωρισμένη με τον πατέρα, ο πατέρας έπαθε καρκίνο, μην το ψάχνεις, είναι δηλαδή περιπτώσεις πολύ...».

Ο γράφων ρώτησε αν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ακόμα και σε πιο ήπιες περιπτώσεις.

«βέβαια, ακόμα και σε άριστες οικογένειες, δεν σημαίνει, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παίζει ρόλο στην επίδοση του παιδιού, δηλαδή ένα παιδί αδύναμο θα βοηθηθεί και μπορεί να πάει μπροστά, ενώ αντίστοιχα σε μια άλλη οικογένεια ένα παιδί το οποίο έχει τις ικανότητες μπορεί να το τραβήξει προς τα πίσω, δεν σημαίνει τίποτα αυτό έτσι;».

Ερ. Τί χαρακτηριστικά έχει ένας καλός μαθητής στην ανάγνωση.

«...ο βασικότερος είναι η επιμέλεια, δηλαδή η εξάσκηση η συνεχής στο σπίτι, το πόσο το προσέχουν και επειδή είναι η τρίτη χρονιά που έχω πρώτη δημοτικού μπορώ να αντιληφθώ ποια παιδιά έχουν από αυτό, από το σπίτι την επιμέλεια, και ποια παιδιά έχουν την έμφυτη ικανότητα...».

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση κοινωνικού και βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης. Έτσι, χωρίς να έχει τεθεί σχετική ερώτηση για το ρόλο της οικογένειας, αποδίδει άμεσα τις δυσκολίες κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα σε οικογενειακά προβλήματα. Οι αναφορές στην οικογένεια γίνονται με όρους κοινωνικής παθογένειας, όπως ναρκωτικά και πορνεία και σε καμία περίπτωση με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους (βλ. και Keddie 1971, σ. 133; Bartolome 1994, σ. 179-181; Sharp, Green 1978, σ. 73-74, 83-85). Ούτως ή άλλως όμως, τα παιδιά αυτά «δεν μπορούν», ακόμα και αν δεν υπάρχουν όλα αυτά τα προβλήματα, ακόμα και «σε άριστες οικογένειες», γιατί «το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παίζει ρόλο στην επίδοση του παιδιού, ένα παιδί αδύναμο θα βοηθηθεί και θα πάει μπροστά, ενώ αντίστοιχα σε μια άλλη οικογένεια ένα παιδί το οποίο έχει τις ικανότητες μπορεί να το τραβήξει προς τα πίσω». Έτσι, ακόμα και χωρίς οικογενειακά προβλήματα, οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού για τους μη προνομιούχους μαθητές είναι πολύ χαμηλές (βλ. ενδ. Blackledge, Hunt 2000, σ. 348; Fijalkow 1998, σ. 221-223; Weinstein 2002, σ. 54-55; Μυλωνάς 1999, σ. 387). Ακόμα και όταν διαπιστώνει βελτίωση σε ένα παιδί, αυτό οφείλεται αποκλειστικά στο ότι σταμάτησαν οι γονείς του να τσακώνονται. Ο ισχυρός κοινωνικός ντετερμινισμός συμπληρώνεται και από το βιολογικό: πολλά παιδιά έχουν νοητικά προβλήματα, γνωστά στο σχολείο, και ο στόχος είναι «το καθένα στο μέτρο των δυνατοτήτων να μαθαίνει ό,τι μπορεί».

Τέλος, ακόμα και η υψηλή αναγνωστική δεν οφείλεται στο σχολείο ή στο δάσκαλο, καθώς η εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει ότι αντιλαμβάνεται άμεσα ποια παιδιά το έχουν επιτύχει αυτό λόγω της εξάσκησης στο σπίτι ή απλά λόγω έμφυτης ικανότητας.

Δασκάλα 2

Ερ. Ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών που πιθανόν να ακολουθήσουν χειρωνακτικό επάγγελμα.

«Μπορεί να λέμε ότι αυτό το παιδί δεν έχει τις προδιαγραφές να προχωρήσει στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, αλλά τουλάχιστον θα προσπαθούσα να κάνει ένα βήμα μπροστά στην ανάγνωση. Να μη γίνει τέλειος, να φτάσει στο επίπεδο που θα είναι κάποιοι καλύτεροι μαθητές, να πετύχει κάτι παραπάνω».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Λόγω του ότι πολλές φορές στο σπίτι...μιλάνε τη ξένη γλώσσα, για αυτό δυσκολεύονται και στην ελληνική, ή δεν διαβάζουν κάποιο εξωσχολικό βιβλίο, και αυτό πιστεύω είναι πολύ σημαντικό».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Πιστεύω ότι έχουν κάποιο κληρονομικό χάρισμα, κάποιοι δηλαδή είναι πολύ καλοί στη γλώσσα, πιστεύω ότι γεννιόμαστε...».

Ερ. Αν προσπαθούν να βελτιωθούν οι αδύναμοι μαθητές.

«Ναι, κάποια προσπαθούν, κάποια αδιαφορούν, εξαρτάται τι κίνητρο και τι συνθήκες υπάρχουν και στο σπίτι, κατά πόσο τους βοηθάει το οικογενειακό περιβάλλον», «αν τα παιδιά γυρνάνε σπίτι και αφήνουν την τσάντα έτσι και πιάνουν γράφουνε στις 1:00 το βράδυ και κάνουν όλα τα γραπτά ή κάποια άλλα διαβάζουν ότι έχουν να διαβάσουν χωρίς να ασχολούνται με το μάθημα...».

Η εκπαιδευτικός αποδίδει αρχικά τις δυσκολίες των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα σε προβλήματα γλώσσας και σε μαθησιακές δυσκολίες που, όπως ισχυρίζεται, είναι διαγνωσμένες από ειδικά κέντρα. Όταν όμως ερωτάται για τους «καλούς» μαθητές, εμφορείται ρητά από την ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος: οφείλεται «σε κάποιο κληρονομικό χάρισμα...έτσι γεννιόμαστε». Έτσι, αν και οι δυσκολίες των αδύναμων μαθητών δεν οφείλονται στη χαμηλή τους νοημοσύνη, βασικό γνώρισμα των καλών μαθητών είναι ακριβώς η υψηλή νοημοσύνη (βλ. και Μυλωνάς 1999, σ. 400-401; Καϊλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 49-51). Ήδη όμως πριν τη ρητή αναφορά στο κληρονομικό χάρισμα, η εκπαιδευτικός έχει τονίσει σε άλλη ερώτηση ότι αν και όλα τα παιδιά δεν έχουν τις «προδιαγραφές» να συνεχίσουν στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, το κάθε παιδί πρέπει να μάθει ό,τι μπορεί. Επιπλέον, αναφέρεται και στο ρόλο της οικογένειας, χωρίς να τεθεί σχετική ερώτηση. Έτσι, η προσπάθεια βελτίωσης των αδύναμων μαθητών φαίνεται να εξαρτάται αποκλειστικά από τα κίνητρα και τις συνθήκες στο σπίτι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, «αν τα παιδιά γυρνάνε σπίτι και αφήνουν την τσάντα έτσι και πιάνουν γράφουν στις 1:00 το βράδυ...». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για τον οποίο δεν υπάρχει καμία αναφορά σε όλη τη συνέντευξη, είναι μάλλον ανύπαρκτος, καθώς όλα ρυθμίζονται από το κληρονομικό χάρισμα των μαθητών και την οικογενειακή βοήθεια.

Δασκάλα 3

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

«...να μη διαχωρίζει παιδιά, όλα να τα θεωρεί εξίσου, να βοηθάει πάντοτε αυτούς που έχουν ανάγκη και όχι τους καλούς μαθητές, να μην προωθεί μόνο τους καλούς μαθητές...».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.
«Δεν είναι μόνο ότι εξασκούνται στο σπίτι, είναι και θέμα πιστεύω κληρονομικότητας, έχει αυτή τη χάρη το παιδί, να διαβάζει σωστά».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.
«Ξεκινάει μάλλον από το περιβάλλον της οικογένειας, και είπαμε υπάρχει και η κληρονομικότητα μέσα σε αυτό».

Ερ. Αν θεωρεί σημαντικό το ρόλο της οικογένειας
«Βέβαια, πολύ σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας».

Ερ. Από ποια άποψη θεωρεί σημαντικό το ρόλο της οικογένειας.
«Γιατί μια μάνα και ένας πατέρας που είναι συνέχεια κοντά στο παιδί, συζητάει με το παιδί, βοηθάει το παιδί, αυτό το παιδί θα προκόψει στη ζωή του. Και οι δύο γονείς βέβαια εξυπακούεται».
«αυτά που βλέπει το παιδί από την παιδική του ηλικία, αυτά τα πρότυπα που παίρνει από την οικογένεια θα το συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή μετά».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.
Όχι, όχι, από τους πιο καλούς έχω περισσότερες απαιτήσεις...δηλαδή από τους καλούς και από αυτούς που ξέρω ότι οι γονείς είναι δίπλα τους έχω περισσότερες απαιτήσεις από ένα παιδί που ξέρω ότι είναι διαζευγμένοι οι γονείς του, περνάει τόσα προβλήματα, και προσπαθώ περισσότερο να το βοηθήσω.

Η εκπαιδευτικός τονίζει αρχικά ότι δεν διαχωρίζει τα παιδιά και ενισχύει ιδιαίτερα τους αδύναμους μαθητές. Πρόκειται για μια από τις λίγες περιπτώσεις που διαφαίνεται ένα είδος «δέσμευσης» του εκπαιδευτικού για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών, όπως υποστηρίζουν ότι συμβαίνει οι Φρειδερίκου και Φολερού (1991, σ. 117, 142, 200). Όταν ωστόσο αναφέρεται στα αίτια της υψηλής και χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, οι απαντήσεις της είναι σχεδόν μονολεκτικές: και τα δύο οφείλονται στην οικογένεια και στην κληρονομικότητα. Στη συνέχεια γίνεται ακόμα σαφέστερη, τονίζοντας ότι όταν οι γονείς είναι κοντά στο παιδί και το βοηθούν, «αυτό το παιδί θα προκόψει στη ζωή του», γιατί «αυτά τα πρότυπα που παίρνει από την οικογένεια θα το συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή». Οι απαιτήσεις της είναι περισσότερες από τους καλούς μαθητές, αλλά και «από αυτούς που ξέρω ότι οι γονείς είναι δίπλα τους» σε σχέση με ένα παιδί που «ξέρω ότι είναι διαζευγμένοι οι γονείς του, περνάει τόσα προβλήματα, και προσπαθώ περισσότερο να το βοηθήσω». Είναι χαρακτηριστική σε μία ακόμα συνέντευξη η άριστη γνώση της

εκπαιδευτικού για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και πώς αυτό επηρεάζει τις προσδοκίες της, παρά τη δήλωση της ότι προσπαθεί να τα βοηθήσει (βλ. κεφ. 1.2 εδώ). Είναι επίσης σαφής η αναφορά στους αδύναμους μαθητές ξανά με όρους οικογενειακών προβλημάτων (βλ. Keddie 1971, σ. 133; Bartolome 1994, σ. 179-181; Sharp, Green 1978, σ. 73-74, 83-85).

Δάσκαλος 4

Ερ. Ο εκπαιδευτικός δεν ρωτήθηκε τίποτα σχετικό με όσα αναφέρει.

«Κοίταξε, αντιμετωπίζω το φοβερό πρόβλημα ότι τους μαθαίνεις κάτι και την άλλη μέρα δεν το ξέρουν και λες «είναι δυνατόν;», το βλέπω από την κόρη μου, η οποία εντάξει δεν είναι το καλύτερο μυαλό του κόσμου, αλλά είναι ένα μυαλό που έχει μάθει να πηγαίνει βήμα βήμα και ξέρει τις κινήσεις του, βλέπω ότι ξεχνάει πράγματα, το τελευταίο πράγμα που βλέπει πριν κοιμηθεί είναι τηλεόραση, το τελευταίο πράγμα που αποτυπώνεται στον εγκέφαλο της είναι τηλεόραση, ό,τι έχει πει το χαζοκούτι ας πούμε, τί να θυμηθεί την άλλη μέρα; Και ξαναρχίζει από την αρχή και λες, μα....εν τω μεταξύ δεν ενδιαφέρεται κανένας ενσυνείδητα, οι γονείς (δεν ακούγεται)...και όχι στην ουσία, θέλουνε ένα δάσκαλο «διάβαζε, διάβασε, μπράβο παιδί μου» και τελείωσε η υπόθεση, εκεί σταματάει ο γονέας».

Ερ. Αν είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας.

«Βέβαια, αλίμονο, τί να του κάνω εγώ με 4 ώρες που το έχω στο σχολείο, μαμά, οικογένεια αν δεν στηρίξει, τί θα γίνει; Υπάρχει όμως οικογένεια σήμερα; Εδώ είναι το πρόβλημα. Ποια οικογένεια; Ο μπαμπάς 9:00 στο σπίτι και η μαμά στις 6:00; Και το παιδί στο ολοήμερο; Δηλαδή ποια πολιτεία περιμένει αποτέλεσμα; Τώρα με το ωράριο που θα ανοίξει επιπλέον;».

Ερ. Πώς βλέπει το ρόλο του.

«...Χρειάζεται πολύ σκληρή δουλειά γιατί δεν υπάρχει βοήθεια από πουθενά, είναι ελάχιστες οι οικογένειες που στο σπίτι θα σε στηρίξουν, οι πιο πολλοί λένε «τί μας έβαλε πάλι αυτός ο τρελός; Να ψάξουμε στις εγκυκλοπαίδειες, στα λεξικά, να ψάξουμε...» ή όταν τους ζητάς μια εργασία που απαιτεί ξέρω γω...έρχονται και σου λένε «τί κάνεις, γιατί μας ταλαιπωρείς;» εσάς ταλαιπωρώ; Δεν με ενδιαφέρετε εσείς στην ουσία. Και πραγματικά, θα έπρεπε πρώτα να δουλέψω με τους γονείς και μετά με τα παιδιά, κατά τη γνώμη μου δηλαδή αν θέλουμε να σωθεί η κοινωνία, να κάτσουν οι γονείς στο θρανία, να κάτσουν πραγματικά και να έρθουν ψυχολόγοι, να έρθουν γιατροί, να έρθουν παιδαγωγοί να τους διδάξουν, διαφορετικά δεν γίνεται».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Δεν είμαστε όλοι ίδιοι, έχουμε διαφορές, άλλοι έχουν το μυαλό που κόβει και άλλοι που δεν κόβει...».

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αποτελεί μάλλον την πιο χαρακτηριστική περίπτωση κοινωνικού και βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης σε αυτή την εργασία. Θεωρεί ότι η κοινωνία βρίσκεται σε παρακμή, οι γονείς είναι αδιάφοροι και το «χαζοκούτι» κυριαρχεί. Όπως λέει χαρακτηριστικά σε άλλο σημείο

της συνέντευξης του, αισθάνεται σαν τον Δον Κιχώτη που πρέπει να εμφυσύσει στα παιδιά ήθος και αρχές που είναι χαμένα σήμερα. Σε όλη τη συνέντευξη αναδεικνύεται η λατρεία του εθνικού εαυτού και κυρίως η μοναχική του πορεία μέσα στην κοινωνική παρακμή (βλ. και Φρειδερίκου, Φολερού 1991, σ. 97; Πυργιωτάκης 1992, σ. 126-127). Η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, ακόμα και για το δικό του παιδί, «εντάξει, δεν είναι και το καλύτερο μυαλό του κόσμου», και ο ρόλος της οικογένειας αναδεικνύονται κυρίαρχοι σε όλη τη συνέντευξη. Ενδεικτικά μόνο, ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι «δεν είμαστε όλοι ίδιοι, έχουμε διαφορές, άλλοι έχουν το μυαλό που κόβει και άλλοι που δεν κόβει». Οι γονείς πρέπει να κάτσουν στα θρανία και να έρθουν ψυχολόγοι, γιατροί και παιδαγωγοί να τους διδάξουν. Όπως λέει χαρακτηριστικά, «τί να του κάνω εγώ με 4 ώρες που το έχω στο σχολείο, μαμά, οικογένεια αν δεν στηρίξει, τί θα γίνει; Υπάρχει όμως οικογένεια σήμερα; Εδώ είναι το πρόβλημα..». Ο ρόλος του σχολείου είναι ανύπαρκτος. Ο εκπαιδευτικός με αγανάκτηση τονίζει ότι δεν γίνεται τίποτα με την οικογένεια απούσα και το παιδί στο ολοήμερο σχολείο.

Δασκάλα 5

Ερ. Οι βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«...και μετά ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια, ας πούμε αυτό το παιδί θα μάθει καλά να διαβάζει, κάποιο άλλο παιδί που έχει περισσότερες δυνατότητες κάτι παραπάνω, δεν μπορείς για όλα τα παιδιά να πεις ότι έχεις τον ίδιο πήχυ ας πούμε. Αυτό σε θεωρητικά πλαίσια, τώρα μέσα στην τάξη προσπαθείς όσο μπορείς να το τραβήξεις αυτό το πράγμα».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Εγώ τώρα η εμπειρία μου έχει να κάνει με τα πρωτάκια που δουλεύω έτσι; Στη φάση αυτή την αρχική που βλέπω, παίζει ρόλο κατά πόσο στο σπίτι γίνεται δουλειά, έτσι; Πολύ βασικό είναι αυτό...».

«...υπάρχουν παρά πολλά παιδιά που δουλεύουν οι γονείς, δεν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο, μένουν στο ολοήμερο, που είναι και αυτός ένας παράγοντας, το κατά πόσο γίνεται καλή δουλειάστο ολοήμερο και τα διαβάζουν. Βασικός παράγοντας είναι το τί δουλειά γίνεται σπίτι, από εκεί και έπειτα αν ένα παιδί βλέπεις ότι μένει πίσω και τα λοιπά, αν μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία, το κάνεις, και αυτό μέχρι ένα σημείο, εξαρτάται και τί αριθμό μαθητών έχεις, τί περιπτώσεις ακραίες έχεις».

Ο γράφων ρωτά τί εννοεί ως «ακραίες» περιπτώσεις.

«Ακραίες σε άποψη χαρακτήρα, σου δημιουργούν πρόβλημα πειθαρχίας στην τάξη οπότε δεν μπορείς μετά να έχεις χρόνο πολύ, και τα νεύρα σου έτσι πολύ βασικό (γέλια), άμα είναι παιγμένα δεν μπορείς να έχεις την ψυχραιμία να δώσεις την προσοχή που χρειάζεται. Αν είναι μεγάλος ο αριθμός της τάξης είναι δύσκολα, αν έχεις μικρό αριθμό τάξης είναι πιο εύκολο να δουλέψεις και εξατομικευμένα...».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Σε αυτές τις περιπτώσεις, ας πούμε εγώ έχω ένα κοριτσάκι που δουλεύει παρά πολύ σπίτι, οι γονείς του του κάνουν πολύ δουλειά, παρόλα αυτά έχει πρόβλημα. Δηλαδή αν δεν έκανε τόση δουλειά σπίτι, θα είχε πρόβλημα...Δεν θα μπορούσε να διαβάσει καλά και να γράψει, μυοκινητικό πρόβλημα ας πούμε, το μολυβάκι και τα λοιπά....αλλά έχει γίνει πολύ δουλειά σπίτι και τα καταφέρνει. Αν αυτό το παιδί δεν είχε αυτή την προσοχή, θα είχαμε μεγάλο πρόβλημα. Ήδη υπάρχει, αλλά ισορροπεί».
«Ε, αν δεν υπάρχει προσοχή σπίτι, αυτό είναι το βασικό. Και έχω και παιδί το οποίο είναι ξένο, η μαμά δεν ξέρει καθόλου να διαβάζει, να γράφει, είναι παρά πολύ έξυπνος, και είναι σε επίπεδο πολύ καλών μαθητών, τα αρπάζει όλα κατευθείαν στην τάξη. Και στο ολοήμερο διαβάζει, οπότε είναι μια χαρά».
«Είναι και το παιδί, τί στροφές παίρνει έτσι να στο πω απλά».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.
«το βλέπουνε, αλλά το θέμα είναι ότι δεν τους απασχολεί και ιδιαίτερα, έτσι; Όταν είσαι παιδάκι, η προτεραιότητα σου είναι να περάσεις καλά γενικά (γέλια)».

Και αυτή η εκπαιδευτικός αποδίδει σχεδόν αποκλειστικά την επίδοση των μαθητών στην ευφυΐα ή στην υποστήριξη από την οικογένεια. Κύριος παράγοντας ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας αποτελεί «κατά πόσο στο σπίτι γίνεται δουλειά». Αναφέρει ως παράδειγμα ένα κοριτσάκι που ενώ δουλεύει πολύ στο σπίτι, παρόλα αυτά έχει πρόβλημα. Εάν δεν συνέβαινε ούτε αυτό, το πρόβλημα θα ήταν, όπως λέει, ακόμα μεγαλύτερο. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα όμως των αντιλήψεων της εκπαιδευτικού είναι ένας αλλοδαπός μαθητής που, αν και δεν τηρεί στο ελάχιστο τις οικογενειακές «προϋποθέσεις», είναι πολύ καλός μαθητής. Το γεγονός αυτό αποδίδεται εξ' ολοκλήρου στην ευφυΐα του μαθητή, «τί στροφές παίρνει» (βλ. και Μυλωνάς 1999, σ. 400-401; Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 49-51). Το σχολείο δεν έχει ρόλο ούτε σε αυτή την περίπτωση. Έτσι, η σχολική πορεία των αδύναμων μαθητών, αν συνυπολογιστεί ότι, πέραν της έλλειψης οικογενειακής υποστήριξης και ευφυΐας, «δεν τους απασχολεί και ιδιαίτερα» να πάνε καλύτερα στο σχολείο, είναι σαφές ότι δεν προδιαγράφεται ευοίωνη, ήδη από το δημοτικό.

Δασκάλα 6

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.
«Ίσως η ικανότητα ανάγνωσης συνδέεται με τη γενικότερη ευφυΐα; Υπόθεση...».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.
«Πιστεύω ότι δεν υπάρχουν τόσο χαζοί μαθητές, δεν είναι τόσο βιολογικό, κληρονομικό το θέμα, όσο η υποστήριξη που έχουνε από το σπίτι, αν τους βοηθάνε οι γονείς, αν υποστηρίζουν τη μάθηση, ότι πρέπει να μάθεις, να δίνουν έμφαση σε αυτό, αυτό περισσότερο».

«Και λίγοι είναι οι βιολογικοί λόγοι, μεμονωμένες περιπτώσεις, δυσλεξικών, μαθησιακά προβλήματα. Αλλά μερικά παιδιά, αυτά που δεν ξέρουν να διαβάζουν καλά, μπορούν να βελτιωθούν με βοήθεια, με προσπάθεια».

Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν εννοεί βοήθεια από το σπίτι.

«Από το σπίτι ναι, από το δάσκαλο...».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«...φαίνεται ιδίως τα τελευταία χρόνια που δουλεύουν τώρα και οι δύο γονείς, δεν μένει κανείς στο σπίτι να προσέχει τα παιδιά, να τους διαβάζει, και βλέπουμε ότι το επίπεδο σιγά σιγά πέφτει».

Οι περισσότερες από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού είναι πολύ σύντομες. Η υψηλή αναγνωστική ικανότητα των μαθητών αποδίδεται στην ευφυΐα τους. Αντίθετα, για τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών υπεύθυνη είναι η οικογένεια τους και όχι τόσο βιολογικοί λόγοι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, εννοώντας δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι πολύ σημαντικός στη σχολική πορεία των μαθητών, «η υποστήριξη που έχουν από το σπίτι, αν τους βοηθάνε οι γονείς, αν υποστηρίζουν τη μάθηση, ότι πρέπει να μάθεις, δίνουν έμφαση σε αυτό», και προς επίρρωση των λόγων της επικαλείται το γεγονός ότι επειδή σήμερα δουλεύουν και οι δύο γονείς και δεν μένει κανείς σπίτι να προσέχει και να διαβάζει τα παιδιά, το επίπεδο σιγά σιγά πέφτει. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ακόμα περίπτωση εκπαιδευτικού που θεωρεί ότι τα τελευταία χρόνια το επίπεδο «πέφτει», αποδίδοντας το σε ευρύτερους κοινωνικούς λόγους, όπως εν προκειμένω στην εργασία και των δύο γονέων. Είναι σαφής σε κάθε περίπτωση η μετάθεση της ευθύνης της εκπαίδευσης των παιδιών από το σχολείο στην οικογένεια.

Δασκάλα 7

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Προϋποθέτει ότι ξεκίνησε από την πρώτη τάξη με σταθερά βήματα υποστηριζόμενος και από το σπίτι, γιατί τα βοηθάνε τώρα παρά πολύ τα παιδιά στο σπίτι, τα περισσότερα».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Αρκετά, αρκετά, όχι ο βασικότερος, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα δοθούν τα γράμματα και πόσο θα μάθουν τα παιδιά...».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Είναι η πρώτη φορά βέβαια που τα έχω αυτά τα παιδάκια φέτος, πιστεύω ότι είναι και δικής τους ας πούμε έτσι ικανότητας στο να μαθαίνουν και στο τρόπο που...ίσως και η ηλικία τους, πιστεύω ότι πολλά παιδάκια δεν είναι έτοιμα να πάνε στην πρώτη τάξη στα 6 χρόνια που λέει το πρόγραμμα...».

Ερ. Πόσοι θεωρεί ότι θα βελτιωθούν στο μέλλον.

«Προχωρώντας μια τάξη σαν σύνολο νομίζω ότι θα δυσκολεύονται πάντα, σπάνια έτσι έχουμε ας πούμε τη μεγάλη μεταβολή».

Ερ. Αν βοηθάει τους αδύναμους μαθητές με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο.

«Δεν έχω ιδιαίτερο χρόνο να ασχοληθώ, δηλαδή να επαναλάβω, να κάνω πολύ περισσότερο εξάσκηση σε αυτούς, το θέμα της εξάσκησης υποτίθεται ότι γίνεται στο σπίτι...».

Σε ένα σημείο η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο μέσα στην τάξη στους αδύναμους μαθητές.

«Μέσα στην τάξη, ναι τόσο που καμιά φορά θεωρώ, να κουβεντιάζοντας όλοι μαζί ότι αδικούμε έτσι σε εισαγωγικά, τα παιδάκια που μαθαίνουν εύκολα, τα ταλέντα, δεν είμαι βέβαια της άποψης αυτής, ότι αδικούνται, νομίζω ότι οι καλοί δεν θα αδικηθούν».

Ακολουθεί μια συζήτηση σχετικά με την κοινωνική σύνθεση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο. Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν οι μαθητές από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δυσκολεύονται περισσότερο στο σχολείο.

«Παρά πολύ, δυσκολεύονται παρά πολύ, οι συνάδελφοι προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν...έστω να μάθουν να διαβάζουν που λέμε εμείς, αλλά είναι ανασταλτικός παράγοντας η οικογένεια, πολύ ανασταλτικός σε αυτό, δεν βλέπουμε δηλαδή, δεν έχουμε ας πούμε το παράδειγμα ενός παιδιού που είναι τελείως αφημένο από την οικογένεια, που στο σπίτι δεν ενδιαφέρεται κανείς για το πώς πήγε στο σχολείο...και μια εξέλιξη καλή. Αντίθετα, έχουμε παιδάκια αλλοδαπά που οι γονείς τους παρόλο που δεν ξέρουν τη γλώσσα έχουν αυτό το ενδιαφέρον, θα ρθουν στο σχολείο και θα σου πουν «δεν ξέρω να μιλάω», του λένε να προσέχει, ας πούμε μεταφέρουν τα παιδιά το σεβασμό για το σχολείο, ότι το σχολείο είναι κάτι σπουδαίο, και έχουμε καλά αποτελέσματα».

Η εκπαιδευτικός αρχικά αποδίδει την υψηλή αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στο ότι έχουν ξεκινήσει με σταθερά βήματα από την πρώτη δημοτικού και συγχρόνως βοηθούνται πολύ στο σπίτι τους. Θεωρεί ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός, αλλά όχι ο βασικότερος, καθώς «το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα δοθούν τα γράμματα και πόσο θα μάθουν τα παιδιά...», τονίζοντας τη σημασία της πορείας του παιδιού στις τάξεις του δημοτικού. Από την άλλη ωστόσο, αποδίδει τις δυσκολίες κάποιων μαθητών στην «ικανότητα μάθησης» και στην καθυστερημένη ωρίμανση και τονίζει ότι σπάνια βλέπει τέτοιους μαθητές να βελτιώνονται. Αν και θεωρεί το ρόλο του σχολείου ως το σημαντικότερο, αναφέρει ότι δεν έχει χρόνο να ασχοληθεί ιδιαίτερα με τους αδύναμους μαθητές, καθώς «το θέμα της εξάσκησης υποτίθεται ότι γίνεται στο σπίτι». Σε άλλο σημείο, τονίζει ότι απασχολεί την ίδια και τους συναδέλφους της ότι όταν αφιερώνουν χρόνο στους αδύναμους μαθητές στην τάξη, αδικούν τα «ταλέντα». Σπεύδει όμως να τονίσει ότι

δεν πιστεύει τελικά ότι τα «ταλέντα» αδικούνται, εννοώντας ότι αυτοί οι μαθητές θα τα πάνε καλά, ακόμα και χωρίς την προσοχή των δασκάλων τους.

Ενώ η εκπαιδευτικός τονίζει αρχικά τη σημασία του σχολείου, στη συνέχεια συζητώντας για την κοινωνική σύνθεση της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο της, αναδύεται μια διαφορετική εικόνα. Έτσι, για τους μη προνομιούχους μαθητές τονίζει ότι όσο και να προσπαθούν να τους βοηθήσουν, «έστω να μάθουν να διαβάζουν που λέμε εμείς» (βλ. και Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 70 «δεν μιλάμε για πρωτιά. Ίσα να περάσουν την τάξη»), «είναι ανασταλτικός παράγοντας η οικογένεια, πολύ ανασταλτικός». Όπως λέει χαρακτηριστικά, δεν έχουν κανένα παράδειγμα μαθητή «αφημένου» από το σπίτι που να είχε καλή σχολική εξέλιξη. Αντίθετα, αλλοδαποί μαθητές των οποίων οι γονείς μπορεί να μην ξέρουν ελληνικά, αλλά «μεταφέρουν στα παιδιά το σεβασμό για το σχολείο», ότι «το σχολείο είναι κάτι σπουδαίο», έχουν καλά αποτελέσματα. Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτικός επ'ουδενί δεν θεωρεί ότι το σχολείο μπορεί να παίξει κάποιο ρόλο σε αυτό, έστω και μικρό, να πείσει τα παιδιά «ότι το σχολείο είναι κάτι σπουδαίο». Η πεποίθηση της ότι κάποιες οικογένειες «αδιαφορούν», δείχνει σαφώς ότι δεν αντιλαμβάνεται την κοινωνική αξιοδότηση της εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός για τα «ταλέντα» και όσους έχουν οικογενειακή υποστήριξη και όχι τόσο για τους «υπόλοιπους».

Δασκάλα 8

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Εγώ θεωρώ ότι είναι θέμα εξάσκησης... αν μάθεις να διαβάζεις, για να καταφέρεις να αποκτήσεις καλή αναγνωστική ικανότητα, θεωρώ ότι είναι θέμα εξάσκησης... από τη στιγμή που μου είπατε ότι δεν υπάρχουν ούτε κληρονομικοί παράγοντες, ούτε νοημοσύνης, ούτε αυτά, γιατί αυτά μου είπατε να μην τα σκεφτώ καθόλου έτσι;».

Ο γράφων διευκρινίζει ότι αναφέρεται μόνο σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, και ότι η νοημοσύνη είναι κάτι άλλο. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει ως εξής:

«Ή θα υπάρχουν δυσκολίες νοημοσύνης, ή μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες λόγου, από κει και πέρα δεν μπορώ να βρω άλλο λόγο πέρα από την εξάσκηση».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Συνήθως, επειδή έπαιρνα πολλά χρόνια πρώτη και δευτέρα, έχω παρατηρήσει ότι αυτοί όταν ερχόντουσαν στο σχολείο ξέρανε να διαβάζουν, πριν έρθουν στην α΄ δημοτικού ήξεραν να διαβάζουν».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«ο ρόλος της οικογένειας πιστεύω βέβαια ότι είναι πολύ σημαντικός. Δηλαδή έτσι όπως σκέφτομαι, ναι. Όσο πιο πολύ ασχολούνται οι γονείς, τόσο καλύτερα. Αλλά πάντα εξαρτάται και από το παιδί, εντάξει; Πόση όρεξη έχει».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.
«Σίγουρα. Έχουν το γνώθι σε αυτόν. Βλέπουν τη διαφορά γιατί βρίσκονται μέσα σε μια τάξη και βλέπουν ποιος διαβάζει καλύτερα».

Ερ. Γιατί πιστεύει ότι αυτοί οι μαθητές δεν προσπαθούν να βελτιωθούν.
«Ή δεν έχουν στο σπίτι την κατάλληλη βοήθεια, δηλαδή να τους πει κανείς κάτσε να διαβάσεις...ή δεν υπάρχει το εσωτερικό κίνητρο, να θέλουν οι ίδιοι να είναι καλύτεροι».

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, η χαμηλή νοημοσύνη και η έλλειψη εξάσκησης, εννοώντας με αυτό ότι δεν υπάρχει κανείς στο σπίτι να πει στο παιδί «κάτσε να διαβάσεις», αποτελούν τα βασικά αίτια της χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας κάποιων μαθητών. Όταν ερωτάται άμεσα για το ρόλο της οικογένειας, τονίζει ότι όσο περισσότερο ασχολείται είναι καλύτερα για το παιδί, αλλά πάντα εξαρτάται από το ίδιο, «πόση όρεξη έχει». Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι περιθωριακός. Όλα οφείλονται στην οικογένεια, αλλά η έμφαση μάλλον δίνεται στα ίδια τα παιδιά, στη νοημοσύνη, στην «όρεξη» και στα εσωτερικά τους κίνητρα «να θέλουν οι ίδιοι να είναι καλύτεροι» (βλ. και Κάτσικας 2000, σ. 41). Καμία αναφορά δεν γίνεται στο γιατί ένα παιδί μπορεί να μην έχει «εσωτερικά κίνητρα» και στη δυνατότητα του σχολείου να παίξει κάποιο ρόλο στη δημιουργία τέτοιων κινήτρων. Αντίθετα, η υψηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών αποδίδεται εξ' ολοκλήρου στην οικογένεια, «όταν ερχόντουσαν στο σχολείο ξέρανε να διαβάζουν. Δηλαδή πριν έρθουν στην πρώτη δημοτικού ήξεραν να διαβάζουν». Καλοί μαθητές δηλαδή, φαίνεται ότι είναι μόνο όσοι έχει φροντίσει η οικογένεια τους να είναι.

Δασκάλα 9

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.
«Σίγουρα συνδέεται και με τη νοημοσύνη του μαθητή, έτσι; αυτός ο μαθητής σίγουρα δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες, γιατί οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν...».
Ο γράφων ζητά από την εκπαιδευτικό να μην αναφερθεί σε ειδικές περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών. Η εκπαιδευτικός συνεχίζει την απάντηση της ως εξής:
«Ναι, νομίζω ότι είναι παιδιά έξυπνα, παρατηρητικά πολύ έτσι; και οπτικοί τύποι, ίσως προσπαθούν και στο σπίτι, καταβάλλουν προσπάθεια από την αρχή, έτσι; εντάξει, εκεί το αποδίδω».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Κοίταξε, γενικά ότι δεν διαβάζουν πολύ αυτοί οι μαθητές, ίσως και κάποια προβλήματα που τυχόν έχουν στο σπίτι τους επηρεάζουν, γενικά μέσα στην οικογένεια κάποια προβλήματα που υπάρχουν...».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Όταν τα πράγματα κυλούν καλά σε μια οικογένεια, το παιδί δεν παρουσιάζει πολλές μαθησιακές δυσκολίες, νομίζω ότι είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας και αυτός, έτσι;».

«Όταν ας πούμε δεν υπάρχουν προβλήματα, το παιδί δεν αντιμετωπίζει προβλήματα μέσα στην οικογένεια. Τώρα εξαρτάται και από την, τί να πω, τη νοημοσύνη του κάθε παιδιού, την προσπάθεια που καταβάλλει και λοιπά».

Η εκπαιδευτικός αποδίδει άμεσα την υψηλή αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στο ότι είναι «παιδιά έξυπνα», και δευτερευόντως στο ότι «ίσως προσπαθούν και στο σπίτι». Από την άλλη πάλι, οι δυσκολίες κάποιων μαθητών οφείλονται γενικά στο ότι «δεν διαβάζουν πολύ αυτοί οι μαθητές», αλλά και σε «κάποια προβλήματα που τυχόν έχουν στο σπίτι τους» και τους επηρεάζουν. Όταν ερωτάται άμεσα για το ρόλο της οικογένειας, τονίζει ότι είναι σημαντικός παράγοντας «τα πράγματα να κυλούν καλά σε μια οικογένεια», αλλά πάντα εξαρτάται «και από τη νοημοσύνη του κάθε παιδιού...». Έτσι, η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών αποτελεί ένα συνδυασμό της νοημοσύνης τους, κυρίως αυτής, και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, το οποίο και πάλι σε καμία περίπτωση δεν γίνεται αντιληπτό με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους, αλλά απλά «τα πράγματα να κυλούν καλά σε μια οικογένεια», να μην υπάρχουν δηλαδή οικογενειακά προβλήματα (βλ. και Keddie 1971, σ. 133; Bartolome 1994, σ. 179-181; Sharp, Green 1978, σ. 73-74, 83-85). Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, όπως θα φανεί στον επόμενο άξονα, η υποστήριξη αυτών των μαθητών εναποτίθεται από την εκπαιδευτικό κυρίως στην εξάσκηση τους στο σπίτι.

Δάσκαλος 10

Ερ. Διαφοροποίηση αναγκών ανάλογα με το χειρωνακτικό επάγγελμα

«...(τα παιδιά) έχουν αναγνωστική ικανότητα ανάλογα με το τί έχουν διαβάσει και στο σπίτι, ανάλογα με τι προσδοκίες έχει ο δάσκαλος, τί προσδοκίες έχει η οικογένεια, τί του έχει δώσει να διαβάσει, του τί έχει δώσει να μελετήσει. Η αναγνωστική ικανότητα είναι πολύ εύκολο να αποκτηθεί αν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, και στο σχολείο και στο σπίτι. Κυρίως όμως πιστεύω αποκτιέται στο σπίτι η αναγνωστική ικανότητα παρά στο σχολείο».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Βεβαίως, βεβαίως (με έμφαση). Και η ομιλία και η αναγνωστική ικανότητα...έχουν να κάνουν με τις προσδοκίες που έχει η οικογένεια...μέχρι το παιδί να πάει σχολείο, αν του μιλάνε πολύ, αν του λένε ωραίες λέξεις, εάν του λένε διάφορες λέξεις όχι ωραίες, το παιδί θα μάθει να μιλάει σωστά. Αν οι γονείς δεν μιλούν ποτέ στο σπίτι, δεν θα μάθει και το παιδί να μιλάει. Το ίδιο και με τα βιβλία, αν οι γονείς διαβάζουν, θα διαβάσει και το παιδί. Άρα η αναγνωστική ικανότητα είναι συνυφασμένη και με την οικογένεια και με τις δυνατότητες βέβαια που δίνει το σχολείο, που είναι ελάχιστες (με έμφαση) στο να διαβάσει το παιδί, άρα να αυξήσει την αναγνωστική του ικανότητα».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.
«πολύ σημαντικό ρόλο η οικογένεια, παίζει ρόλο η κοινωνική του θέση, να πάρουμε τώρα ένα ακραίο παράδειγμα, ένα τσιγγανόπαιδο και το πάμε σε κανονικό δημοτικό σχολείο, το παιδί αυτό πιστεύω ότι θα αργήσει να αποκτήσει την ίδια αναγνωστική ικανότητα σε σχέση με ένα άλλο παιδί που οι γονείς του διαβάζουν, του δίνουν να διαβάσει, του μιλούν πολύ, που ξέρουν να χειρίζονται τη γλώσσα».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.
«Επειδή γνωρίζω ότι η αναγνωστική ικανότητα και η ομιλία εξαρτώνται από συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου, εξαρτάται παρά πολύ και από την όραση, εξαρτάται και παρά πολύ όπως σας είπα από τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς, που έχει η κοινωνία, ο περίγυρος του, για αυτό κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή οντότητα. Δεν μπορώ να ξέρω αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη καθυστέρηση στο συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου, αυτό το παιδί θα αργήσει να διαβάσει. Άρα, δεν είναι θέμα το να θέλεις κάτι ή να προσπαθεί ο δάσκαλος, είναι και άλλα θέματα, και οργανικά θέματα...έχει να κάνει και η όραση μέσα...Εξαρτάται δηλαδή και από τις διεργασίες που γίνονται στον εγκέφαλο».

Ο εκπαιδευτικός θεωρεί καθοριστικό το ρόλο της οικογένειας των μαθητών στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας. Χωρίς να ερωτηθεί, τονίζει με έμφαση ότι η αναγνωστική ικανότητα αποκτιέται κυρίως στο σπίτι παρά στο σχολείο. Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι από τους ελάχιστους αυτής της κατηγορίας που αντιλαμβάνεται τη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος όχι με την έννοια της επίβλεψης των εργασιών ή της έλλειψης προβλημάτων, αλλά με την έννοια της δημιουργίας ενός παιδαγωγικού κλίματος που θα βοηθήσει το παιδί μέσα από μια διαδικασία ώσμωσης. Ωστόσο, αφού η αναγνωστική ικανότητα αποκτιέται κυρίως στο σπίτι, το σχολείο δεν μπορεί να κάνει τίποτα αν δεν συντρέχουν οι ιδανικές προϋποθέσεις, μια οικογένεια που αγαπάει το διάβασμα και χρησιμοποιεί εκτεταμένο λεξιλόγιο στην επικοινωνία με τα παιδιά, συνήθως δηλαδή μια «τυπική» οικογένεια μεσαίας ή υψηλής κοινωνικής θέσης. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι σαφής, «...η αναγνωστική ικανότητα είναι συνυφασμένη και με την οικογένεια και με τις δυνατότητες βέβαια που δίνει το σχολείο, που είναι ελάχιστες (με έμφαση) στο να διαβάσει το παιδί, άρα να αυξήσει την αναγνωστική

του ικανότητα». Το σχολείο φαίνεται να μην μπορεί επ' ουδενί να καλλιεργήσει ένα κλίμα φιλαναγνωσίας, αν αυτό δεν υπάρχει a priori.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επικαλείται και παθογενή αίτια για τις δυσκολίες κάποιων μαθητών, «δεν είναι θέμα να θέλεις κάτι ή να προσπαθεί ο δάσκαλος, είναι και άλλα θέματα, και οργανικά θέματα...επειδή έχει να κάνει και η όραση...εξαρτάται δηλαδή και από τις διεργασίες που γίνονται στον εγκέφαλο» (βλ. και Fijalkow 1998 για την «οργανοκρατική» προσέγγιση). Ο ίδιος ωστόσο τονίζει ότι δεν μπορεί να ξέρει αν υπάρχει κάποια «καθυστέρηση» σε συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου.

Δάσκαλος 11

Ερ. Σε τί επίπεδο βρίσκεται η τάξη του.

«Μέσο όρο τώρα έτσι; Δεν ξέρω, όπως είπα, δηλαδή παιδάκια με διαφορετικές ας πούμε, έτσι ενδεχομένως, διαφορετικά background, διαφορετικές δυνατότητες ξέρω γω, αλλά που όλα λίγο πολύ παρακολουθούν την τάξη, άρα είναι σε ένα μέσο όρο. Τώρα εγώ συνηθίζω να λέω ότι χωρίζω τα παιδάκια σε τρεις κατηγορίες στην τάξη μέσα, αν και ο πιο προχωρημένος Bernstein που θα τον βρεις κάπου, τα χωρίζει σε 5 κατηγορίες, εγώ είμαι πιο απλός, τρεις κατηγορίες είναι ρε παιδί μου τα παιδάκια που, είτε θέλεις από το σπίτι είτε για άλλους λόγους παρακολουθούν το σχολείο, θέλουν να είναι καλοί μαθητές, είναι καλοί μαθητές και ακολουθούν, υπάρχει ένα άλλο ποσοστό από την άλλη μεριά που έχει τα προβλήματα, τις δυσκολίες να παρακολουθήσει, πάλι για διάφορους λόγους, οικογενειακό background ή κάτι άλλο ή εθνοτικό ενδεχομένως, αλβανάκια ή οτιδήποτε, και υπάρχει και μια μάζα ας πούμε στη μέση, ένα πιο μεγάλο, το οποίο παίζει, ή θα έχει ενδιαφέροντα στο ένα και όχι στο άλλο, ή θα έχει δυνατότητα στο ένα και όχι στο άλλο μάθημα, αλλά που όμως με κάποια προσπάθεια και τα λοιπά φαίνεται ότι παρακολουθεί. Αυτά τα παιδάκια είναι που ενδεχομένως στη διάρκεια της χρονιάς να τα κερδίσεις και να πάνε στην άλλη την κατηγορία, αν όχι στη διάρκεια μιας χρονιάς, αλλά σε δύο τρία χρόνια που θα έχεις την τάξη, θα βλέπεις να πηδάνε, ή ξέρω γω να ζορίζονται ακόμα περισσότερο και να μένουν πιο πίσω, ή να αντιδρούν για τον τρόπο διδασκαλίας ας πούμε...δηλαδή πιστεύω ότι υπάρχουν αυτές οι τρεις μεγάλες ομάδες που τις διακρίνω σε κάθε τάξη».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Για την επίδοση των παιδιών σίγουρα είναι σημαντικός γιατί δεν μπορεί να τελειώσει έτσι όπως είναι το σχολείο μας ας πούμε, δεν μπορεί να τελειώσει στις μία ή στις τέσσερις ακόμα το απόγευμα όπως είναι με το ολοήμερο, αναγκαστικά θα πρέπει να υπάρξει μια δουλειά στο σπίτι και αυτή τη δουλειά επειδή είναι μικρά τα παιδάκια την κάνουν καλύτερα με την επίβλεψη γονιών, οπότε αν δεν υπάρχει αυτό, μάλλον κάτι χάνουν τα παιδάκια εκεί».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Έχω την εντύπωση ότι οφείλεται αποκλειστικά στη δουλειά που έχουν ρίξει στο σπίτι με τους γονείς τους, συνήθως είναι παιδάκια από έτσι πιο μεσοαστικές οικογένειες, ή τέλος πάντων η μαμά ενδεχομένως να μην δουλεύει, ή βρίσκονται σε μια οικογένεια, σε ένα σόι που τέλος πάντων που

τονίζουν ας πούμε την επίδοση στο σχολείο σαν κάτι πολύ αξιόλογο...τώρα ενδεχομένως να υπάρχει και ένα ποσοστό παιδιών που είτε στο σχολείο χωρίς αυτά τα εφόδια, αλλά που κατάφερε επειδή είχε άλλα ας πούμε, δηλαδή παραδείγματος χάριν μπορεί να ήταν πολύ υπάκουος στο σπίτι και κάπως ενσωμάτωσε, πώς το λένε, εσωτερίκευσε ας πούμε την πειθαρχία του σχολείου και μπήκε στο ρυθμό από φόβο τιμωρίας ή, ξέρω γω, για κάτι άλλο και κατάφερε και αντεπεξήλθε, γιατί πιστεύω, όπως είπα, ότι δεν είναι πολύ μακριά το αναλυτικό πρόγραμμα από τις δυνατότητες παιδιών 6-12, κατά τη γνώμη μου. Οπότε πιστεύω αυτά τα δύο, ή θα είναι δηλαδή δουλεμένα από το σπίτι γιατί θα έχει καμιά μέγαιρα εκεί πέρα που θα του λέει ας πούμε «αγόρι μου αν δεν διαβάσεις, κορίτσι μου, θα σε πάρει ο διάολος» ή γιατί για κάποιο λόγο, και πάλι ασυνείδητα, εσωτερίκευσε πάλι μια ανάγκη τέτοια».

Οι σπουδές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στον ευρύτερο χώρο των κοινωνικών επιστημών και οι μεταπτυχιακές σπουδές στην περιοχή του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση, φαίνεται ότι επηρεάζουν έντονα το λόγο που αναπτύσσει. Έτσι, από τη μία πλευρά δεν επικαλείται βιολογικούς παράγοντες για την ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας, από την άλλη ωστόσο αναδύεται ένας σχεδόν απόλυτος κοινωνικός ντετερμινισμός. Το πρώτο απόσπασμα που παρατίθεται είναι αποκαλυπτικό, «εγώ χωρίζω τα παιδάκια σε τρεις κατηγορίες στην τάξη μέσα, αν και ο πιο προχωρημένος Bernstein τα χωρίζει σε πέντε». Ο ίδιος χαρακτηρίζει τον εαυτό του «πιο απλό» και διαβεβαιώνει ότι «τρεις κατηγορίες είναι τα παιδάκια...», τις οποίες a priori αναμένει να συναντήσει σε κάθε τάξη: τα παιδιά που θέλουν να πάνε καλά στο σχολείο και το πετυχαίνουν «είτε από το σπίτι είτε για άλλους λόγους», τα παιδιά που πάλι για λόγους «οικογενειακού background ή εθνοτικού», δεν τα καταφέρνουν και τέλος μια μάζα μαθητών που τους τοποθετεί κάπου στη μέση και που σε βάθος χρόνου θα κινηθούν προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Ο a priori διαχωρισμός των μαθητών είναι σαφέστατος, όπως σαφείς είναι και οι μάλλον μηδενικές πιθανότητες των μαθητών που εντάχθηκαν στην κατώτερη κατηγορία να πετύχουν κάτι παραπάνω από αυτό που τους επιτρέπει η κοινωνική ή εθνοτική προέλευση τους (βλ. τις έρευνες που αναφέρονται στο κεφάλαιο 1.2 εδώ για την a priori κατηγοριοποίηση των μαθητών βάσει της προέλευσης τους και ιδιαίτερα τον κοινωνικό ντετερμινισμό που αναδύεται στην έρευνα του Rist). Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού φαίνεται ξανά σχεδόν ανύπαρκτος. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα τονίζει ότι, όπως είναι το σχολείο, το παιδί δεν μπορεί να σταματάει στις 1:00 το μεσημέρι ή ακόμα και στις 4:00 στο ολοήμερο, αλλά θα πρέπει να συνεχίζει και στο σπίτι.

Τέλος, και η υψηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών «οφείλεται αποκλειστικά στη δουλειά που έχουν ρίξει στο σπίτι με τους γονείς τους». Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε μαθητές που, αν και η εκπαίδευση δεν είναι αξιοδοτημένη από το περιβάλλον τους, καταφέρνουν και επιτυγχάνουν. Τέτοιοι μαθητές, όπως αναφέρει, μπορεί για παράδειγμα λόγω της αυστηρής πειθαρχίας στο σπίτι να αποδέχτηκαν και να εσωτερίκευσαν και τη σχολική πειθαρχία και έτσι κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου. Πρόκειται για μια κατεξοχήν κοινωνιολογική ερμηνεία, απόρροια των σπουδών του. Φαίνεται ωστόσο ότι η γνώση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη μαθητική επίδοση οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε έναν κοινωνικό ντετερμινισμό, στην εξ' ολοκλήρου μετάθεση της ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών στις οικογένειες τους και όχι στην αντιμετώπιση της ως εργαλείο για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών (βλ. και Bourdieu 1995, σ. 16 και Coulby 2000, σ. 58 για το ότι αυτή η γνώση μπορεί να οδηγήσει σε αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών).

Δασκάλα 13

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου.

«...να μπορεί να ισορροπεί τις προσδοκίες του, δηλαδή να μην έχει ούτε μικρές προσδοκίες από τα παιδιά ούτε πολύ μεγάλες. Να έχει λίγο μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτό που μπορούν, έτσι ώστε να μπορεί να ανεβαίνει σκαλί με το σκαλί, δηλαδή να μπορεί να ξέρει ποιες είναι οι απαιτήσεις του κάθε φορά, ανάλογα με το σε ποια τάξη μπαίνει».

«...Δεν μπορείς να έχεις μέσα σε μία τάξη ας πούμε τις ίδιες προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Ένα παιδί που έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή που έχει πιο αργούς ρυθμούς του βάζεις λιγότερα ή του δίνεις περισσότερο χρόνο».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«όποια παιδάκια μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο, δηλαδή έχουν εύκολη τη δεξιότητα της συγκέντρωσης. Κάποια παιδιά δεν συγκεντρώνονται, αποσπάται η προσοχή τους. Αυτά διαβάζουν πιο δύσκολα. Τα παιδιά που συγκεντρώνονται περισσότερο διαβάζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια. Βέβαια, μετά υπάρχει και ένα ποσοστό παιδιών τα οποία δεν συγκεντρώνονται, αλλά είναι παρά πολύ έξυπνα και δεν έχουν καμία δυσκολία σε αυτό. Ή υπάρχουν άλλα παιδιά που έχουν έφεση στη γλώσσα».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Εκεί, η δυσκολία της προσοχής, αποσπάται η προσοχή τους, αν και φέτος που έχω πάρει την πρώτη είναι ένα συντριπτικό ποσοστό που διαβάζουν θαυμάσια...έχω μόνο περιπτώσεις παιδιών που είναι αλλοδαπά, ένα παιδάκι από τη Ρουμανία το οποίο δεν ξέρει καθόλου ελληνικά και το οποίο γενικά έχει μια τάση διάσπασης της προσοχής, αλλά είναι και πολύ έξυπνο, οπότε τώρα σιγά σιγά με μια βοήθεια από το σπίτι μου είπε η μαμά του και αυτά, τα πάει καλύτερα. Αλλά γενικά...αυτό που δυσκολεύει τα

παιδιά να διαβάζουν με ευχέρεια είναι όσα δεν συγκεντρώνονται, όσα αποσπάται δηλαδή η προσοχή τους, αυτά δεν διαβάζουν καλά συνήθως, εκτός και αν είναι έξυπνα έτσι; πολύ».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Παρά πολύ μεγάλος (με έμφαση), όχι μόνο στην ανάγνωση...και στο πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι γιατί και εμείς εδώ πέρα που εξετάζουμε την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού παίζει ρόλο και η προετοιμασία από το σπίτι. Ένα παιδάκι δηλαδή που είναι έξυπνο, συγκεντρώνεται, αν είναι τελείως παρατημένο στο σπίτι θα δυσκολεύεται περισσότερο, δηλαδή θα είναι πιο πίσω από αυτό που μπορεί. Ενώ αν πάρεις μια βοήθεια στο σπίτι, το παιδί αυτό θα πετάει στην ανάγνωση. Ή ένα παιδάκι που δυσκολεύεται, που έχει δυσκολίες μαθησιακές, αν έχει στήριξη από το σπίτι τις ξεπερνάει ευκολότερα. Δηλαδή το σχολείο και το σπίτι είναι δύο μοχλοί στήριξης για το παιδί, προόδου, που το βοηθάνε».

Η εκπαιδευτικός τονίζει στην αρχή ότι πρέπει να ισορροπεί τις προσδοκίες της από τα παιδιά, ώστε «να ανεβαίνουν σκαλί με το σκαλί», καθώς «ένα παιδί που έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή που έχει πιο αργούς ρυθμούς, του βάζεις λιγότερα ή του δίνεις περισσότερο χρόνο». Η επίκληση μαθησιακών δυσκολιών είναι αρκετά συχνή και τις περισσότερες φορές αυτό που φαίνεται να εννοείται είναι μάλλον η χαμηλή επίδοση και όχι ζητήματα όπως η δυσλεξία. Για αυτό το λόγο, σε αρκετές συνεντεύξεις ο γράφων διευκρινίζει ότι η ερώτηση δεν αφορά τέτοιες περιπτώσεις. Έτσι, το ζήτημα των προσδοκιών τίθεται εξ αρχής και όπως θα δούμε στον επόμενο άξονα, επανέρχεται με πολύ πιο διευρυμένο τρόπο από ότι εδώ.

Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, έχουν περισσότερο ενδείξεις βιολογικού και όχι κοινωνικού ντετερμινισμού. Έτσι, η υψηλή αναγνωστική ικανότητα αποδίδεται στην ικανότητα συγκέντρωσης, αλλά «βέβαια υπάρχει και ένα ποσοστό παιδιών τα οποία δεν συγκεντρώνονται, αλλά είναι παρά πολύ έξυπνα και δεν έχουν καμία δυσκολία σε αυτό, ή υπάρχουν άλλα παιδιά που έχουν έφεση στη γλώσσα». Το ίδιο απαντάει και για την ερμηνεία των δυσκολιών κάποιων μαθητών, με την ίδια εξαίρεση, «εκτός και αν είναι έξυπνα έτσι; πολύ». Μάλιστα, η εκπαιδευτικός αναφέρει ένα αλλοδαπό παιδί που, αν και δεν ξέρει καθόλου ελληνικά και διασπάται και η προσοχή του, παρουσιάζει βελτίωση επειδή είναι πολύ έξυπνο και έχει και βοήθεια στο σπίτι. Είναι ενδιαφέρον ο διαχωρισμός των παιδιών σε αυτά που συγκεντρώνονται και σε αυτά που διασπάται η προσοχή τους, καθώς η διάσπαση της προσοχής είναι ειδική μαθησιακή δυσκολία και είναι μάλλον δύσκολο να έχει η εκπαιδευτικός τόσους πολλούς τέτοιους μαθητές. Ακόμα όμως και αυτή η δυσκολία,

όπως τουλάχιστον την εννοεί η εκπαιδευτικός, ξεπερνιέται, όχι όμως εξαιτίας κάποιας παρέμβασης της εκπαιδευτικού, αλλά χάριν της ευφυΐας των μαθητών.

Η εκπαιδευτικός όταν ερωτάται για το ρόλο της οικογένειας, τον οποίο δεν αναφέρει αρχικά, τονίζει με έμφαση ότι έχει μεγάλη σημασία «στο πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι γιατί και εμείς εδώ που εξετάζουμε την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού παίζει ρόλο και η προετοιμασία από το σπίτι». Είναι σαφής ο τρόπος που αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτικός το ρόλο του σχολείου: το σχολείο μόνο «εξετάζει» και το πόσο καλά ανταποκρίνονται οι μαθητές εξαρτάται από την προετοιμασία στο σπίτι. Μάλιστα, ο ρόλος της οικογένειας αναδεικνύεται τώρα καθοριστικότερος από τους δύο προαναφερόμενους παράγοντες, την ευφυΐα και την ικανότητα συγκέντρωσης. Έτσι, ακόμα και στην πρώτη δημοτικού που διδάσκει τη χρονιά της έρευνας, ένα παιδί αν και είναι «έξυπνο» και αν και μπορεί και «συγκεντρώνεται», θα μείνει πιο πίσω από αυτό που μπορεί, χωρίς την οικογενειακή υποστήριξη. Η μόνη φράση που υποδηλώνει κάποια συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία, είναι ένα γενικό σχόλιο ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο μοχλοί στήριξης του παιδιού. Το ερώτημα ωστόσο είναι κατά πόσο η εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να κάνει κάτι όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες για τις οποίες δεν ευθύνεται, όπως μαθητές μη ευφυείς, με διάσπαση προσοχής ή χωρίς βοήθεια από το σπίτι.

Δάσκαλος 15

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Καταρχήν να αφήσουμε στην άκρη τα παιδάκια που είναι από το εξωτερικό, εντάξει, αυτά έχουν δυσκολίες επειδή δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, τα ελληνάκια τα οποία είναι η μητρική τους γλώσσα και δεν τα καταφέρνουν, προφανώς δεν έχουν ασκηθεί αρκετά από το σπίτι, οι γονείς έδειξαν κάποια αδιαφορία σε μικρή ηλικία, εκεί στο στάδιο 0-4 που λένε όλοι οι ψυχολόγοι, να του διαβάζεις ιστορία, να του αναπτύξεις το ενδιαφέρον για την ανάγνωση, δεν είχαν δηλαδή ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον και από το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον, το συγγενικό τέλος πάντων».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Πιστεύω ότι είναι κρίσιμης σημασίας γιατί όταν το παιδάκι βλέπει τον μπαμπά και τη μαμά και τους συγγενείς εκεί πέρα να παίρνουν το βιβλίο στα χέρια και να το διαβάζουν, θα το αγαπήσει το βιβλίο, θα προσπαθήσει και θα μάθει. Αν ο μπαμπάς και η μαμά τρώνε την ώρα τους μπροστά στην τηλεόραση ή δεν τους βλέπει και καθόλου γιατί δουλεύουν οι άμοιροι τρεις δουλειές για να τα βγάλουν πέρα, δεν έχει τέτοιου είδους ερεθίσματα, και δεν έχει και την κλίση από μόνο του, γιατί κατά τη γνώμη μου ο άνθρωπος μισός γεννιέται, μισός γίνεται, άρα χρειάζονται και τα δύο εν πάσει περιπτώσει, αν δεν έχει τέτοια ερεθίσματα από το περιβάλλον και δεν έχει και το ίδιο το κλίση...»».

Στο λόγο και αυτού του εκπαιδευτικού, το οικογενειακό περιβάλλον και η έλλειψη «κλίσης» αναδεικνύονται ως βασικά αίτια των δυσκολιών κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Έτσι, «όταν το παιδάκι βλέπει τον μπαμπά και τη μαμά και τους συγγενείς εκεί πέρα να παίρνουν το βιβλίο στα χέρια και να το διαβάζουν, θα το αγαπήσει το βιβλίο, θα προσπαθήσει και θα μάθει». Αντίθετα, αν οι γονείς που «τρώνε την ώρα τους μπροστά στην τηλεόραση» ή δεν τους βλέπει καθόλου «γιατί δουλεύουν οι άμοιροι τρεις δουλειές για να τα βγάλουν πέρα», και «δεν έχει και την κλίση από μόνο του...» (ο εκπαιδευτικός δεν ολοκληρώνει τη φράση του, εννοώντας ότι χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, τίποτα δεν μπορεί να γίνει). Πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, όπως και ο **Δ10**, αντιλαμβάνεται την «ευθύνη» της οικογένειας με την έννοια της έλλειψης του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και όχι με την έννοια των οικογενειακών προβλημάτων. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, ο ρόλος του σχολείου είναι περιθωριακός. Αν και τονίζει ότι ο άνθρωπος «μισός γεννιέται, μισός γίνεται», είναι σαφές ότι στο κομμάτι που ο άνθρωπος «γίνεται», το σχολείο δεν έχει κανένα ρόλο. Η αναγνωστική ικανότητα εν προκειμένω, είτε οφείλεται στην οικογένεια, είτε στην «κλίση» του παιδιού, αλλά οπωσδήποτε όχι σε κάποια εκπαιδευτική δράση.

5.2.2 Κοινωνικός ή/και βιολογικός προσδιορισμός της μαθητικής επίδοσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Η κατηγοριοποίηση των συνεντεύξεων τριών εκπαιδευτικών παρουσίασε αρκετές δυσκολίες, καθώς στο λόγο τους αναδεικνύονται στοιχεία κοινωνικού ή/και βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης, λιγότερο έντονα στην περίπτωση της **Δ12** και περισσότερο έντονα στους **Δ14** και **Δ16**, τα οποία θα επέτρεπαν την ένταξη τους στην πρώτη κατηγορία. Ωστόσο, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, όπου υποστηρίζεται η a priori κατηγοριοποίηση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και η συνακόλουθη υποτίμηση του ρόλου του σχολείου που οδηγεί ακόμα και σε παραίτηση, επιβάλλει τη διάκριση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Η ανάγκη μιας τέτοιας διάκρισης απορρέει από το γεγονός ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ή και τονίζουν το ρόλο του σχολείου και των ιδίων ως προς τα ζητήματα που μελετώνται εδώ, κάτι που σε κάθε περίπτωση αποτελεί μια σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της προηγούμενης κατηγορίας.

Δασκάλα 12

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

«...να έχει πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς γιατί εκεί είναι το όλο ζήτημα, να είναι όσο το δυνατό πιο ξεκάθαρος απέναντι τους».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«...η επικοινωνία γονέων και δασκάλων είναι ότι πιο σημαντικό για να μπορέσεις να βοηθήσεις την επίδοση του παιδιού γιατί πιστεύω ότι η επίδοση δεν είναι κάτι μονοδιάστατο, μπορεί χίλιοι άλλοι δύο παράγοντες να επηρεάζουν την επίδοση του και θα πρέπει εγώ να το ψάξω, αν θεωρώ ότι είμαι καλός δάσκαλος, γιατί μπορεί να είναι από ένα τυχαίο γεγονός, οικογενειακό, μέχρι...ξέρω γω, παθολογικό, δεν μπορώ να γνωρίζω. Οπότε οι κεραίες του δάσκαλου πρέπει να είναι πολύ αυξημένες».

«πιστεύω ότι το το έργο του δασκάλου συμπληρώνεται από τη συνδρομή του οικογενειακού περιβάλλοντος».

Η εκπαιδευτικός ερωτήθηκε τί εννοεί όταν λέει ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρη απέναντι στους γονείς των μαθητών (βλ. πρώτο απόσπασμα).

«Στο στυλ που δουλεύεις, στο τί ζητάς, στις απαιτήσεις που έχεις, αυτά, δεν πρέπει να είσαι απόμακρος, διότι οι περισσότεροι δάσκαλοι το κάνουν αυτό για να έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, ενώ ο καλός δάσκαλος δεν πρέπει να τα έχει αυτά. Βέβαια, όσο πιο πολύ ανοίγεται, τόσο πιο ευάλωτος είναι, αυτό, και φυσικά να παραδεχτεί αν μια μέθοδος που ακολούθησε δεν είναι σωστή, να το παραδεχτεί».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Θα στο ξεχωρίσω στα αίτια τα βαθύτερα και τα πολύ επιφανειακά. Επιφανειακά βλέπεις σε όλους μια έλλειψη συγκέντρωσης...Η βαθύτερη τώρα αιτία είναι νομίζω ψυχολογικοί παράγοντες και κοινωνικοί, οικογενειακοί, δηλαδή προβλήματα οικογενειακά τα οποία δεν έχουν βάλει το παιδί σε ένα πρόγραμμα ή δεν υπάρχει κάποιος δίπλα του να το βοηθήσει, να το ξεμπερδέψει το πρόβλημα που έχει, αυτό φαίνεται από την αρχή και το γεγονός ότι έχω ήδη ξεχωρίσει τα παιδιά αυτά και ήδη έχω προσπαθήσει να διαγνώσω τα οικογενειακά τους περιβάλλοντα, είναι προβληματικά τα περιβάλλοντα αυτά, δεν είναι ατομικοί οι παράγοντες θέλω να πω, είναι ελάχιστες περιπτώσεις».

Ερ. Πόσοι θεωρεί ότι θα βελτιωθούν στο μέλλον.

«Ε, οι μισοί θα βελτιωθούν σίγουρα με την επιμονή τη δική μου, μέχρι τουλάχιστον να τελειώσει η τάξη, και κάποιοι γονείς ύστερα από συζήτηση και ξέρω γω, όταν τους πλησίασα, προσπάθησα έτσι να δω τί παίζεται, θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, γιατί προσπαθώ να έχω και αλληλογραφία γραπτή, ότι «προσπαθήστε συνεχώς να βοηθάτε τα παιδιά σας κ.τ.λ.», για αυτό το λόγο πιστεύω ότι θα βοηθηθούν. Όμως κάποιοι άλλοι γονείς που επιμένουν να αδιαφορούν για τα παιδιά τους, ή για άλλους λόγους, είναι διαξευγμένοι ή δουλεύουν ώρες απίστευτες και τα παιδιά δεν έχουν με ποιον να μιλήσουν, αυτά πιστεύω ότι θα έχουν πρόβλημα, δεν το ξεπερνάνε δηλαδή».

Η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε αρκετά σημεία στο ρόλο της στην επίδοση των μαθητών. Θεωρεί τη συνεργασία δασκάλων-γονέων πολύ σημαντική, τονίζει ότι το έργο του δασκάλου «συμπληρώνεται από τη συνδρομή του οικογενειακού

περιβάλλοντος» και ότι «οι κεραίες του δασκάλου πρέπει να είναι πολύ αυξημένες». Πιστεύει επίσης ότι κάποιοι από τους αδύναμους μαθητές με τη δική της επιμονή και με τη συνεργασία και τη συνεχή επικοινωνία με τους γονείς τους, θα βελτιωθούν.

Από την άλλη, όταν η εκπαιδευτικός αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στα αίτια των δυσκολιών κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα, επικαλείται κοινωνικούς και οικογενειακούς λόγους, με όρους όμως οικογενειακών προβλημάτων, όπως και στις περισσότερες συνεντεύξεις, και όχι διαφορετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, «προβλήματα οικογενειακά τα οποία δεν έχουν βάλει το παιδί σε ένα πρόγραμμα ή δεν υπάρχει κάποιος δίπλα του να το βοηθήσει...αυτό φαίνεται από την αρχή και το γεγονός ότι έχω ήδη ξεχωρίσει τα παιδιά αυτά και ήδη έχω προσπαθήσει να διαγνώσω τα οικογενειακά τους περιβάλλοντα, είναι προβληματικά τα περιβάλλοντα αυτά». Η αναφορά στο ρόλο της οικογένειας μόνο με τέτοιους όρους, για μια ακόμα φορά, είναι πολύ σημαντική, αν ληφθούν υπόψη οι μεταπτυχιακές σπουδές της εκπαιδευτικού στο χώρο του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση.

Σημαντικό είναι επίσης ότι, αν και τονίζει ότι με τη δική της επιμονή και με τη συνεργασία των γονέων, κάποιοι μαθητές θα βελτιωθούν, εμφανίζεται εντελώς απαισιόδοξη για τους μαθητές των οποίων οι γονείς δεν ανταποκρίνονται: «όμως κάποιοι άλλοι γονείς που επιμένουν να αδιαφορούν για τα παιδιά τους, ή για άλλους λόγους, είναι διαζευγμένοι ή δουλεύουν ώρες απίστευτες...αυτά πιστεύω ότι θα έχουν πρόβλημα, δεν το ξεπερνάνε δηλαδή». Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επιμονή της εκπαιδευτικού μάλλον εξαντλείται στο να πείσει τους γονείς των μαθητών, όσους από αυτούς τουλάχιστον δεν «αδιαφορούν» ή δεν είναι διαζευγμένοι, να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Πρόκειται σαφώς για περίπτωση εκπαιδευτικού που θεωρεί την «αδιαφορία» των γονέων αξεπέραστο εμπόδιο (βλ. και Πυργιωτάκης 1992, σ. 119-120), χωρίς να αναρωτιέται όμως για τα αίτια αυτής της «αδιαφορίας» και κατ' επέκταση χωρίς να διαφαίνεται κάποιος τρόπος να τους κάνει να ενδιαφερθούν, καθώς είναι μάλλον «φυσικό» χαρακτηριστικό τους (βλ. και Κάτσικας 2000, σ. 41) Έτσι, φαίνεται ότι παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ανταποκρίνονται στις κλήσεις της, δεν έχουν καμία τύχη. Αυτή η πιθανότητα βέβαια μπορεί να είναι ούτως ή άλλως μεγάλη, αλλά όταν την πιστεύουν και οι εκπαιδευτικοί, τότε η πιθανότητα μπορεί να εξελιχθεί σε βεβαιότητα.

Δασκάλα 14

Ερ. Αν είναι ικανοποιημένη από την επαγγελματική επιλογή της.

«...Βέβαια έχουμε πολλά προβλήματα, θα τα δεις, εσύ ακόμα δεν έχεις μπει μέσα, αλλά πιστεύω ότι τα χρόνια που έρχονται είναι πολύ πιο δύσκολα για τα παιδιά, με περισσότερα προβλήματα ξέρεις».

Ο γράφων ρωτάει τί προβλήματα εννοεί.

«Οικογενειακά...είναι γονείς ξέρεις, είναι και το οικονομικό, δουλεύουν και οι δύο, δεν έχουν και το χρόνο να ασχοληθούν οπωσδήποτε με τα παιδιά τους...Και εγώ πιστεύω ότι αν δεν είσαι κοντά στο παιδί, και το σχολείο και η οικογένεια, δυστυχώς δεν μπορεί να στηριχθεί», «...η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι το βασικό θεμέλιο για να ξεκινήσει, ειδικά το παιδάκι στην πρώτη...Αν δεν μπουν σωστές βάσεις...είναι σίγουρο ότι θα δυσκολευτεί γιατί θα χρειαστεί μια μεγάλη προσπάθεια και βοήθεια για να μπορέσει να ξεπεράσει τα κενά του», «Παιδιά που ξέρεις δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν μαζί τους, ή τα έχουν τελείως εγκαταλείψει, ή παιδιά χωρισμένων οικογενειών με προβλήματα. Και τώρα έχουμε το πρόβλημα με τα αλλοδαπά παιδάκια τα οποία δυσκολεύονται πολύ και στη γλώσσα, οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να τα βοηθήσουν όπως πρέπει».

Ο γράφων ρώτησε αν αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες.

«Ναι, ναι αντιμετωπίζουν προβλήματα, αν και τώρα έχουν ενσωματωθεί. Τα πρώτα που ξεκίνησαν και ήρθαν εδώ ήταν πολύ πιο έντονο το πρόβλημα. Τώρα αυτά γεννηθήκανε εδώ τα περισσότερα και με τα άλλα παιδάκια ξέρεις έχουν ενσωματωθεί και μπορούν να ξεπεράσουν πιο εύκολα τις δυσκολίες».

Ο γράφων ρωτά αν εννοεί ότι έχουν ξεπεράσει τα προβλήματα της γλώσσας.

«Τη γλώσσα, έχει ξεφύγει λίγο από αυτήν τη...» (ενν. ότι το πρόβλημα δεν είναι πια γλωσσικό).

Ο γράφων ρωτά «άρα είναι οι γονείς που...», καθώς η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αλλά δεν οφείλονται στη γλώσσα πλέον.

«Πάντα οι γονείς...δεν ξέρουν κιόλας πώς να τα βοηθήσουν, οι άνθρωποι τέλος πάντων δεν ξέρουν τη γλώσσα, είναι δύσκολο, αν και βλέπω ότι ξέρεις τώρα έχει ξεπεραστεί λίγο αυτό το θέμα και βοηθούν και οι ίδιοι, όσο μπορούν με τις δυνατότητες τους, αλλά δεν παύει να είναι...έχουμε κάποιο πρόβλημα, έτσι πιστεύω δηλαδή, εκτός και αν ο μαθητής έχει την ικανότητα και μπορεί, σε ακούει...».

Ο γράφων ρωτάει αν το παιδί έχει αυτή την ικανότητα «από μόνο του».

«Από μόνο του, και έχει το χάρισμα...Και θέλουνε να το αγαπήσουνε και για να το αγαπήσουνε θέλουνε ενδιαφέρον, δηλαδή πρώτα να το δείξεις σε μορφή παιχνιδιού, να τραβήξεις την προσοχή...εμείς θέλουμε να του δείξουμε κάτι και αυτά δεν το καταλαβαίνουνε γιατί ίσως ο τρόπος που τους το δίνουμε τα κάνει να δυσκολευτούν, κατάλαβες;...αυτό παίζει μεγάλο ρόλο, ο τρόπος που θα το δώσεις στο παιδί για να μπορεί να το δεχτεί και να το αφομοιώσει».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Αυτά τα παιδιά πιστεύω ξεκίνησαν από πολύ μικρά, διαβάζοντας οι γονείς στα παιδιά εξωσχολικά βιβλία...για αυτό σου λέω παίζει μεγάλο ρόλο και η οικογένεια, αν του διαβάσεις του παιδιού του αρέσει...και σιγά σιγά ξεκινάει και ο ίδιος να αγαπήσει πρώτα το διάβασμα σαν ευχαρίστηση».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Ναι, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το περιβάλλον και το ότι στο σχολείο ξέρεις δεν έχουμε τη δυνατότητα να παραμείνουμε πολύ πίσω σε αυτά τα παιδάκια, είναι και η ανωριμότητα ξέρεις, μερικά παιδιά

ωριμάζουν σε διαφορετικούς ρυθμούς...επομένως θα αργήσει να ακολουθήσει τους ρυθμούς και σε αυτά τα παιδάκια χρειάζεται μια μεγαλύτερη προσοχή, προσπάθεια περισσότερη, έτσι ώστε όταν θα μπορέσουν, καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να είναι ο δάσκαλος κοντά του για να το βοηθήσει....Στα πιο αδύνατα παιδάκια, εκεί θα σταθούμε, τώρα που είναι δευτέρα και έχουνε κάποιες δυσκολίες, αν μπορεί και ο χρόνος είναι τέτοιος, δυστυχώς ο χρόνος μας πιέζει...αυτά τα παιδάκια λογικό είναι να παραμένουν λίγο πίσω, αν είχαμε το χρόνο να τα βοηθήσουμε λιγάκι, για αυτό λέω εδώ αν θα μπορούσε να σταθεί λίγο και η οικογένεια, να το βοηθήσει λίγο, θα τις ξεπερνούσε τις δυσκολίες, γιατί όλα μαθαίνουνε, αρκεί να ξέρεις να του πεις πώς να μάθει, εγώ έτσι πιστεύω».

Ερ. Πόσους αδύναμους μαθητές έχει στην τάξη της φέτος.

«...σε σύνολο 23 παιδιών, έχουν μάθει να διαβάζουν σχεδόν όλα, συλλαβιστά τώρα...τώρα η ευχέρεια και η αναγνωστική τους ικανότητα εξαρτάται, θα είναι ανάλογα με το πώς είχαν ξεκινήσει. Τα βλέπεις όμως ότι έχουν αρχίσει ήδη και συλλαβίζουν. Για αυτό πιστεύω ότι τώρα στη δευτέρα θα μπορέσουν αν δείξουν και το ενδιαφέρουν που χρειάζεται να τις ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους...».

«τα παιδιά, δηλαδή τώρα που πήγαμε στη δευτέρα, κατάλαβες, αν δείξουν λίγο ενδιαφέρον και με την επανάληψη ξέρεις και με λίγο προσπάθεια, και από την πλευρά του δασκάλου που παίζει μεγάλο ρόλο οπωσδήποτε, αλλά και τη θέληση του μαθητή, πιστεύω ότι θα τα καταφέρει».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Οπωσδήποτε όχι. Πάντα είπαμε ανάλογα με το επίπεδο και με το που μπορεί να φτάσει κάθε παιδί...».

Η εκπαιδευτικός εξαρχής, χωρίς να ερωτηθεί, τονίζει ότι τα χρόνια που ακολουθούν θα είναι δύσκολα για τα παιδιά, είτε λόγω αυξημένων οικογενειακών προβλημάτων είτε λόγω έλλειψης προσοχής των γονέων τους, απόρροια των αυξημένων υποχρεώσεων τους και της ανάγκης επιβίωσης. Συγχρόνως όμως, τονίζει ότι και το σχολείο πρέπει να είναι κοντά στο παιδί, και ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι το πιο βασικό θεμέλιο. Αυτή ακριβώς είναι η σημαντική διαφορά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού από τους εκπαιδευτικούς που εντάχθηκαν στην πρώτη κατηγορία, όπως θα δούμε και στη συνέχεια.

Σε άλλο σημείο, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι μαθητές με οικογενειακά προβλήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες, «εκτός και αν ο μαθητής έχει την ικανότητα και μπορεί, σε ακούει...και έχει το χάρισμα». Έτσι, παράλληλα με την έμφαση στα οικογενειακά προβλήματα, αναδύεται και η πίστη στο «χαρισματικό» μαθητή που, χάρη στις έμφυτες ικανότητες του, μπορεί να τα καταφέρει. Η πίστη αυτή φαίνεται και από μια φράση της, ότι οι απαιτήσεις της είναι ανάλογα «με το επίπεδο και με το πού μπορεί να φτάσει το κάθε παιδί». Από την άλλη ωστόσο, τονίζει ότι πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να δράσουν για να αγαπήσουν τα παιδιά τη μάθηση, όπως να τους διδάξουν με τη μορφή παιχνιδιού, καθώς «...ίσως ο τρόπος που τους το δίνουμε τα

κάνει να δυσκολευτούν», «...και αυτό παίζει μεγάλο ρόλο, ο τρόπος που θα το δώσεις στο παιδί». Είναι σημαντικό ότι η εκπαιδευτικός τονίζει πως οι δάσκαλοι πρέπει να είναι κοντά στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, έτοιμοι να τους βοηθήσουν. Επικαλείται την έλλειψη χρόνου και τη δυσκολία να επικεντρώσει σε κάποιους μαθητές και για αυτό ζητάει «αν θα μπορούσε λίγο να σταθεί η οικογένεια», εκφράζοντας την πίστη της ότι «όλα μαθαίνουνε, αρκεί να ξέρεις να του πεις πώς να μάθει...», «...με λίγο προσπάθεια, και από την πλευρά του δασκάλου που οπωσδήποτε παίζει μεγάλο ρόλο...πιστεύω ότι θα τα καταφέρει». Η στάση αυτή της εκπαιδευτικού είναι μία από τις λίγες περιπτώσεις σε αυτή την εργασία που φαίνεται να συμφωνεί, σε ένα πρώτο επίπεδο και ανεξάρτητα από το πώς ερμηνεύεται, με τα αποτελέσματα της έρευνας των Φρειδερίκου και Φολερού (1991) για τη στάση των δασκάλων απέναντι στους αδύναμους μαθητές.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτικός φαίνεται να πιστεύει στις έμφυτες ικανότητες των μαθητών και στον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας. Συγχρόνως όμως, θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και τονίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το ερώτημα είναι πώς εκδηλώνονται στην καθημερινή πρακτική οι αντιφατικές αντιλήψεις της εκπαιδευτικού, αν θεωρηθούν ως αντιφατικές, κάτι που αναλύεται στην τελευταία ενότητα αυτού του άξονα, όπου πραγματοποιείται η συνολική ερμηνεία των δεδομένων. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαιδευτικός φαίνεται ότι δεν θεωρεί τον εαυτό της αμέτοχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τουλάχιστον σε επίπεδο λόγου, και αυτό είναι βέβαια μια σημαντική διαφορά από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας.

Δασκάλα 16

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«Πιστεύω κατά κύριο λόγο ότι, είναι και έμφυτη αυτή η ικανότητα, και έχουν ασχοληθεί πολύ σπίτι τους, δηλαδή βλέπω παιδάκια που από μικρά, αυτά που τους διαβάζει η μαμά για να αγαπήσουν το διάβασμα, έρχονται μετά στο σχολείο, είναι και το έμφυτο, και κάνουμε εμείς την πρώτη ανάγνωση και πάνε σπίτι και αρχίζουν τα παραμυθάκια και εξωσχολικά...Με παιδιά που έχω συζητήσει και γονείς, ότι όταν είναι μικρό και παράλληλα με αυτό που θα βάλει η δασκάλα έχουμε ένα παραμυθάκι με μεγάλα γραμματάκια, με εικονίτσες για να μας τραβάει την προσοχή, τα βοηθάει να αποκτήσουν πολύ πιο γρήγορα από τα άλλα που θα μείνουν εκεί. Και επειδή στα μικρά έχω παρατηρήσει ότι τα δυσκολεύουν ιδιαίτερα το διάβασμα...πρέπει να τους το κάνουμε να είναι εύκολο, δηλαδή να (δεν ακούγεται μια μικρή φράση), να δώσουμε κάτι, αν τους τραβάει, να τους αρέσει».

Ερ. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας.

«Ναι, για μένα η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο από πίσω...το πώς θα ασχοληθεί, το τί κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό υπόβαθρο υπάρχει από πίσω σου, γιατί όταν το παιδί ακούει, έχει ερεθίσματα μέσα στο σπίτι, ο μπαμπάς διαβάζει, το λεκτικό τους είναι παρά πολύ καλό, θα έχει και μια άνεση και μια ευκολία να χειρίζεται το λόγο. Όταν το παιδί είναι ειδικά χωρισμένων γονιών, κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, λογικό είναι ότι κανείς δεν θα ασχοληθεί, δεν θα έχει τα ερεθίσματα, δεν θα έχει και τα κίνητρα, ας το θέσουμε έτσι».

«...στα 19 μου παιδιά, δυσκολία έχουν το παιδάκι που είναι χωρισμένων γονιών που έχει επιθετική συμπεριφορά, το παιδάκι με (η φράση δεν ακούγεται), μετά μαθησιακά κάποιου είδους προβλήματα και τα παιδάκια που έχουν έρθει από έξω, αλλοδαποί μαθητές. Αυτοί είναι. Ενώ παιδιά που βλέπω τα επαγγέλματα τους, να το θέσουμε και έτσι, είναι σαφώς πολύ πολύ καλύτερα».

Ο γράφων ρωτάει τί επαγγέλματα εννοεί.

«Ναι, που θα είναι εκπαιδευτικός, που θα είναι δημόσιος υπάλληλος, που θα είναι νομικός».

«Τα άλλα δεν θα ασχοληθεί κανείς...το παιδάκι πρέπει να ασχοληθεί και ο γονιός από πίσω, πώς θα...(δεν ακούγεται μια σύντομη φράση) και το άλλο, δεν υπάρχει ισορροπία και ηρεμία στην οικογένεια, όταν τώρα τσακώνονται, βρίζονται, όταν αυτή πάει να φέρει αυτό, όταν ο πατέρας είναι εξαφανισμένος, ποιος θα ασχοληθεί και τί το παιδί, και σιγά και η έννοια του μην κάτσει να διαβάσει».

Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν βελτιώνονται κάποια από τα παιδιά με οικογενειακά προβλήματα που αναφέρει ή αν είναι μια διαδικασία δύσκολη.

«Κάποια ναι, κάποια όχι, δηλαδή θέλει και τη βοήθεια τη δική μας και φυσικά και από την οικογένεια. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω εγώ, έχουμε σημειώσει μια βελτίωση γιατί το έχω βοηθήσει στην τάξη, έχω κάνει τους μαθητές να το αποδεχτούμε, συνεργάζομαι με τους γονείς του όσο μπορώ να συνεργαστώ και αφού καταλήξαμε ότι πρέπει να έχει μια βοήθεια και αφού δεν μπορεί να του την προσφέρει η ίδια έχει βάλει μια κοπέλα που το βοηθάει και λίγο με τη βοήθεια τη δική μου, λίγο από το σπίτι είμαστε σε ένα καλύτερο επίπεδο. Άρα εάν υπάρχει συνεργασία που είναι πολύ σημαντικό, και ένα προσόν του δασκάλου είναι να ξέρει να ελίσσεται και να συνεργάζεται...».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Όταν βαθμολογώ..Λαμβάνω και άλλα σημαντικά πράγματα, για παράδειγμα μπορεί να βαθμολογήσω ένα παιδάκι για την προσπάθεια γιατί ξέρω ότι οι δυνατότητες του είναι εδώ, αλλά η προσπάθεια του είναι πιο κάτω. Σαφώς θα πάρει ένα μεγαλύτερο βαθμό από ένα άλλο παιδί που έχει τη δυνατότητα να το κάνει αλλά επειδή τεμπελιάζει δεν το κάνει, βαριέται. Δηλαδή η βαθμολογία μου θα είναι πάντα συνάρτηση της επίδοσης, της προσπάθειας, των δυνατοτήτων και λίγο και τη συμπεριφορά».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.

«Κάποιοι ναι και είναι πολύ δύσκολο για αυτούς γιατί νιώθουν την απόρριψη και αυτό τους τσακίζει».

Ερ. Γιατί πιστεύει ότι αυτοί οι μαθητές δεν προσπαθούν να βελτιωθούν.

«Είπαμε ότι παίζει πίσω και το άλλο, κατά πόσο μπορούν να βοηθηθούν από πίσω, κατά πόσο μπορούν να το κάνουν, είναι πολλά, άλλοι μπορεί να θέλουν και να μην μπορούν, άλλα μπορεί να το καταλαβαίνουν...είναι πολλά, κάποιοι δεν έχουν και τη συναίσθηση...».

Η εκπαιδευτικός αποδίδει την υψηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών στην έμφυτη ικανότητα τους και στις αναγνωστικές δραστηριότητες στο σπίτι. Ως προς το πρώτο σκέλος, η πίστη της εκπαιδευτικού στις έμφυτες ικανότητες είναι διάχυτη σε όλη τη συνέντευξη. Έτσι, βαθμολογεί έναν αδύναμο μαθητή για την προσπάθεια «γιατί ξέρω ότι οι δυνατότητες του είναι εδώ» και που «σαφώς θα πάρει ένα μεγαλύτερο βαθμό από ένα άλλο παιδί που έχει τη δυνατότητα να το κάνει, αλλά επειδή τεμπελιάζει δεν το κάνει». Σχετικά με το αν οι αδύναμοι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι παίζει μεγάλο ρόλο «κατά πόσο μπορεί να βοηθηθούν από πίσω», αλλά και ότι «άλλοι μπορεί να θέλουν και να μην μπορούν».

Ως προς την οικογενειακή υποστήριξη, τονίζει μεν τις αναγνωστικές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι γονείς, όχι όμως μεμονωμένα, αλλά ως παράλληλες και ενισχυτικές των σχολικών δραστηριοτήτων. Είναι βέβαια πιθανό τα παιδιά των οποίων οι γονείς τους διαβάζουν παραμύθια, όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός, παράλληλα με τις σχολικές δραστηριότητες, να αγαπήσουν την ανάγνωση και να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα «πολύ πιο γρήγορα από τα άλλα που θα μείνουν εκεί (ενν. στις σχολικές δραστηριότητες)». Το ζήτημα της ταχύτητας ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών όμως απέχει από τον κοινωνικό ντετερμινισμό. Τονίζει επίσης ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να δίνουν στους μαθητές κείμενα που τους αρέσουν.

Στη συνέχεια όμως, ο ρόλος της οικογένειας φαίνεται μάλλον καθοριστικός, παρά συμπληρωματικός του σχολείου. Η εκπαιδευτικός θεωρεί το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων πολύ σημαντικό, ενώ «όταν το παιδί είναι ειδικά χωρισμένων γονιών, κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, λογικό είναι ότι κανείς δεν θα ασχοληθεί, δεν θα έχει τα ερεθίσματα, δεν θα έχει και τα κίνητρα». Είναι σαφής η απαισιοδοξία της για αυτούς τους μαθητές, αλλά και ότι φαίνεται να θεωρεί ότι οι «χωρισμένες» οικογένειες και οι οικογένειες των κατώτερων στρωμάτων δεν μπορούν να προσφέρουν κίνητρα στα παιδιά τους για τους ίδιους λόγους. Η a priori κατηγοριοποίηση των μαθητών με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους είναι πολύ έντονη, καθώς η εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει ότι βλέπει τα επαγγέλματα των γονέων τους και ότι παιδιά που οι γονείς τους είναι νομικοί ή εκπαιδευτικοί, τα πηγαίνουν καλύτερα (βλ. και Μυλωνάς 1999, σ. 401, και τις σχετικές έρευνες στο κεφάλαιο 1.2 εδώ). Πολύ χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι φαίνεται πως οι γονείς από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα μάλλον δεν αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί και η αναφορά της εκπαιδευτικού στην

«έλλειψη» ερεθισμάτων των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα. Όπως επισημαίνει η Φραγκουδάκη, δεν υπάρχουν κοινωνικές ομάδες χωρίς κουλτούρα, αλλά η ισχυρή κοινωνική ταξινόμηση της κουλτούρας μπορεί να ταυτίσει τη διαφορετική κουλτούρα αυτών των μαθητών με την παντελή έλλειψη της (Φραγκουδάκη 2004, σ. 62).

Αν και αναδεικνύονται έντονα στοιχεία κοινωνικού και βιολογικού ντετερμινισμού, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κάποιοι μαθητές μπορεί να βελτιωθούν με τη βοήθεια της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Αναφέρει μάλιστα την περίπτωση ενός παιδιού που έχει σημειώσει βελτίωση χάρη στις δικές της προσπάθειες, αλλά και στο ότι έπεισε τους γονείς του να του κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα. Ανεξάρτητα από το πώς κρίνεται αυτό, αλλά και το ότι θεωρεί ότι οι δικές της προσπάθειες δεν επαρκούν, αναφέρει τουλάχιστον και τη δική της συμβολή, κάτι που ελάχιστα συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας. Τονίζει επιπλέον και την ανάγκη κατοχής επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό, «να ξέρει να ελίσσεται», όταν προσπαθεί να εξασφαλίσει τη συνεργασία των γονέων.

5.2.3 Ο Ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού– Το δρων υποκείμενο.

Κοινά χαρακτηριστικά των τεσσάρων εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν σε αυτή την κατηγορία είναι αφενός ότι δεν υπάρχουν στο λόγο τους στοιχεία κοινωνικού ή/και βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης και αφετέρου ότι αντιλαμβάνονται την κοινωνική προέλευση των μαθητών με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους. Το πιο σημαντικό διαφοροποιητικό στοιχείο όμως των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών είναι ότι αναπτύσσουν έναν προβληματισμό σχετικά με τους μη προνομιούχους μαθητές, κατανοούν τις κοινωνικο-πολιτισμικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μέσα στον επίσημο σχολικό θεσμό, αλλά δεν τους θεωρούν a priori «καταδικασμένους» και προσπαθούν μέσα στο πλαίσιο που λειτουργούν να βρουν λύσεις.

Δασκάλα 17

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«κοιτάχτε σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται συνήθως ο εξής φαύλος κύκλος...δεν υπάρχει η απαιτούμενη φροντίδα και από το σπίτι και να μπει το παιδί και να καταλάβει ότι αυτή είναι η υποχρέωση μου και με αυτή πρέπει να ασχοληθώ, παγιώνεται μια τέτοια κατάσταση και μετά αυτό λειτουργεί ως φαύλος κύκλος, δηλαδή δεν δουλεύω στο σπίτι, δεν είμαι καλός μαθητής, δεν είμαι καλός μαθητής, άρα δεν χρειάζεται να δουλέψω στο σπίτι...δεν θα ήθελα να πω την εύκολη λύση και

την εύκολη απάντηση ότι οι αδύναμοι μαθητές δεν διαβάζουν, δεν προσπαθούν, καταλάβατε; Και σας είπα, κατά την άποψη μου ότι δημιουργείται αυτός ο φαύλος κύκλος...».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.
«προέρχονται από οικογένειες με ανώτερο βιοτικό και πνευματικό επίπεδο που τους έχουν προσφέρει παρά πολλά ερεθίσματα...με το να τους πηγαίνουν σε συναυλίες, σε χώρους πολιτισμού διάφορους, και έτσι τους έχουν αναπτύξει ένα άλλο κριτήριο πλέον, ότι δεν είναι ένα απλά ένα στεγνό κείμενο με το οποίο δουλεύουν, και έχω ένα πολύ μικρό ρόλο παίξει και εγώ σε αυτό, γιατί έχω δώσει παρά πολύ μεγάλη έμφαση σε αυτό, στο μελετώ κάτι με την έννοια όχι το μελετώ για να το διαβάσω αλλά για να απολαύσω τη χαρά που μπορεί να μου προσφέρει ένα κείμενο, γλωσσικό πλούτο, ιδεών και τα πάντα και τη χαρά ότι μιλώ και ανταλλάσσω τις απόψεις μου, κάνω διάλογο με τους συμμαθητές μου».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.
«Ναι, πολλές φορές τα παιδιά ξέρουν πού βρίσκονται...πολλές φορές βέβαια τους δημιουργούμε εμείς λανθασμένη εντύπωση, δηλαδή είναι η γνωστή αυτοεκπληρούμενη προφητεία, δηλαδή ένα μαθητή τον κατατάσσουμε κάπου, μειώνουμε τις απαιτήσεις μας από αυτόν, άρα και εκείνος, γιατί εμάς μας βλέπει ή τουλάχιστον μας έβλεπε, ως ένα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του, ως πρότυπο, άρα αφού ο δάσκαλος μου δεν πιστεύει σε μένα, άρα και εγώ δεν αξίζω. Δυστυχώς...ακόμα και σε πολύ μικρή τάξη τους διαμορφώνεται αυτή η εικόνα, δηλαδή ακόμα και ασυνείδητα, ακόμα και αν δεν τους το έχεις πει ποτέ, είτε η στάση του γονιού είτε η στάση του δασκάλου, του περνάει μέσα του την εικόνα που έχουν και οι άλλοι για τον ίδιο, και όχι μόνο άμα ο ίδιος δεν τον (δεν ακούγεται)».

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν αναπτύσσει το λόγο που αναπτύσσουν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας, όπως θα δούμε παρακάτω, ωστόσο εντάσσεται σαφώς σε αυτή την κατηγορία για δύο λόγους: Αφενός γιατί ο λόγος της δεν ενέχει ενδείξεις βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης και οι αναφορές της στο ρόλο της οικογένειας γίνονται με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους. Αφετέρου, αναφέρεται και στο δικό της ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε για να ενισχύσει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, είτε για να επωμιστεί το μερίδιο της ευθύνης που θεωρεί ότι της αναλογεί για την εσωτερίκευση από τους αδύναμους μαθητές της εικόνας του «αποτυχημένου».

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι σημαντικό μερίδιο ευθύνης για τις δυσκολίες κάποιων μαθητών έχει η οικογένεια τους, η οποία δεν τους έχει μάθει τις σχολικές τους υποχρεώσεις και έτσι «παγιώνεται μια κατάσταση...δηλαδή δεν δουλεύω στο σπίτι, δεν είμαι καλός μαθητής, δεν είμαι καλός μαθητής άρα δεν χρειάζεται να δουλέψω στο σπίτι». Την κατάσταση αυτή την χαρακτηρίζει τρεις φορές ως «φαύλο κύκλο». Θα μπορούσε να υποστηριχθεί εδώ ότι η εκπαιδευτικός μεταθέτει την ευθύνη στην οικογένεια, η οποία μοιάζει να είναι η μόνη υπεύθυνη για την καλλιέργεια

θετικών στάσεων για το σχολείο. Συγχρόνως, διαχωρίζει τη θέση της από ερμηνείες που στηρίζονται σε βιολογικούς και ατομικούς παράγοντες, «δεν θα ήθελα να πω την εύκολη λύση...ότι οι αδύναμοι μαθητές...δεν διαβάζουν, δεν προσπαθούν...».

Έτσι, η εκπαιδευτικός φαίνεται να μεταθέτει την ευθύνη στην οικογένεια, χωρίς όμως να προσδιορίζει συγκεκριμένους «τύπους» οικογενειών που αποτυγχάνουν να μεταδώσουν στα παιδιά τους θετικές στάσεις για την εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει βέβαια όταν αναφέρεται στους «καλούς» μαθητές, των οποίων η υψηλή αναγνωστική ικανότητα αποδίδεται στο βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους και στα πολλαπλά ερεθίσματα που τους προσφέρουν. Παράλληλα όμως, η εκπαιδευτικός τονίζει ότι και η ίδια προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν μια άλλη σχέση με το βιβλίο, «στο μελετώ κάτι...για να απολαύσω τη χαρά που μπορεί να μου προσφέρει ένα κείμενο, γλωσσικό πλούτο, ιδεών...και τη χαρά ότι κάνω διάλογο με τους συμμαθητές μου». Η εκπαιδευτικός δηλαδή αναφέρει και τη δική της συνεισφορά, την οποία χαρακτηρίζει πολύ μικρή, στην ανάπτυξη μιας διαφορετικής στάσης προς την ανάγνωση.

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός αποδέχεται την ευθύνη που αναλογεί και στους εκπαιδευτικούς για την εσωτερίκευση από τους αδύναμους μαθητές της εικόνας του «αποτυχημένου». Αναφέρεται στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία και στο ρόλο των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται τη μεγάλη σημασία που έχει ο δάσκαλος στη ζωή των μαθητών, «αφού ο δάσκαλος μου δεν πιστεύει σε μένα, άρα και εγώ δεν αξίζω». Παραδέχεται μάλιστα ότι αυτή η κατάσταση συμβαίνει πολύ συχνά «ακόμα και σε πολύ μικρή τάξη τους διαμορφώνεται αυτή η εικόνα» είτε εξαιτίας της στάσης των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, είτε των δασκάλων.

Δασκάλα 18

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«...ζουν σε ένα περιβάλλον που υπάρχει η ανάγνωση. Δηλαδή οι γονείς τους, ο μπαμπάς και η μαμά, διαβάζουν εφημερίδα, υπάρχουν εγκυκλοπαίδειες στο σπίτι, υπάρχουν βιβλία, πηγές στις οποίες ανατρέχουν μετά, γίνονται συζητήσεις πάνω σε θέματα που αφορούν τις αναγνώσεις τους. Το παιδί βλέπει πώς λειτουργεί αυτό από πολύ μικρό και η εξοικείωση με το βιβλίο και την ανάγνωση γίνεται σε πολύ μικρή ηλικία. Όταν ο μπαμπάς και η μαμά διαβάζουν μια εφημερίδα, το παιδί θα πάρει την εφημερίδα και θα δει κάποια γράμματα και θα προσπαθήσει να τα αποκωδικοποιήσει και με τη βοήθεια της μαμάς θα καταφέρει από πολύ μικρό να διαβάσει. Όταν δεν υπάρχει αυτό το υλικό στο σπίτι για διάφορους λόγους, κοινωνικούς, σαφώς και το βιβλίο το παιδί το θεωρεί κάτι ξένο...».

Ο γράφων λέει εδώ ότι αυτή ήταν η επόμενη ερώτηση, πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών. Η εκπαιδευτικός απαντά «βέβαια», εννοώντας τον παράγοντα της οικογένειας.

Ο γράφων προσπαθώντας να παρακινήσει την εκπαιδευτικό να μιλήσει περισσότερο, ρωτάει αν εννοοεί έλλειψη οικογενειακών ερεθισμάτων.

«Συγκεκριμένων οικογενειακών ερεθισμάτων, αλίμονο αν πιστεύω ότι δεν υπάρχουν οικογενειακά ερεθίσματα γενικότερα, αλίμονο. Απλώς είναι διαφορετικά από αυτά τα οποία το σχολείο θεωρεί σημαντικά».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«...τα παιδιά μεταξύ τους να συνεργάζονται, να δουλεύουν σε ομάδες...ούτως ώστε καταρχήν να μην αισθάνονται ότι μόνοι τους πρέπει να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε θέμα, και εφόσον ήδη από τις προηγούμενες τάξεις, μιλάμε για τετάρτη τώρα έτσι, έχουν σε ένα βαθμό εσωτερικεύσει την αποτυχία τους, άρα μπορεί και να αισθάνονται και μειονεκτικά απέναντι στους καλούς μαθητές, το να συνεργάζονται και το αποτέλεσμα της κάθε ομάδας να βγαίνει με αυτόν τον τρόπο, να μην είναι οι ίδιοι αποκλειστικά και μόνο να χρειάζεται να εκφέρουν την άποψη τους ή τί ακριβώς έχουν μάθει, τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα, άρα αποκτούν αυτοπεποίθηση και επιβεβαιώνονται αν η ομάδα πηγαίνει καλά. Φεύγει από το ατομικό και πηγαίνει στο ομαδικό η ευθύνη, μοιράζεται και ισορροπείται. Και έχω δει παρόλο που είναι πολύ λίγοι οι μήνες αυτοί που εργάζομαι, έχω δει αποτέλεσμα. Βλέπω τους μαθητές αυτούς μέσα στην ομάδα να παίρνουν το λόγο, με επιχειρήματα, να λένε «όχι, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να πούμε αυτό και πρέπει να γράψουμε εκείνο», κάτι το οποίο δεν θα το έβλεπα ποτέ αν ακολουθούσα έναν τυπικό τρόπο διδασκαλίας, δασκαλοκεντρικό».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«...προβληματίστηκα παρά πολύ γιατί είναι κάτι που δεν το έχω μελετήσει καθόλου, πώς πρέπει να βαθμολογούμε. Με προβλημάτισε δύο-τρεις εβδομάδες πριν δώσουμε τη βαθμολογία. Θεώρησα ότι πρέπει να τους επιβραβεύσω σε μερικά μαθήματα που έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά ωστόσο να μην είμαι πολύ επιεικής γενικώς. Νομίζω ότι δεν θα τους βοηθούσα αν τους επιβράβευα γενικώς χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάνει μια προσπάθεια, η οποία προσπάθεια, επαναλαμβάνω, γίνεται μέσα από τέτοιες διαδικασίες, δεν θα μπορούσα εγώ απλώς να περιμένω από κάποιο μαθητή να μου την επόμενη μέρα έτσι εντελώς μόνος του αυτά τα οποία είχαμε στο σχέδιο, στο πρόγραμμα, αλλά να παραχθεί. Ξέρω ότι, καταλαβαίνω, ότι στο σπίτι για τους λόγους που εξήγησα, και γιατί υπάρχει και μία αντίσταση αυτών των μαθητών γενικά στο σχολείο, στους κώδικες, στους κανονισμούς και λοιπά, και παίρνει άλλες μορφές η συμπεριφορά τους, ξέρω γω «εγώ είμαι καλός σε άλλα πράγματα ας πούμε, και το ποδήλατο μου και ο σκύλος μου και τα μαλιά μου έτσι και ο υπολογιστής μου».

Η εκπαιδευτικός αποδίδει την υψηλή αναγνωστική ικανότητα των μαθητών στο παιδαγωγικό κλίμα του σπιτιού τους, όπου μέσα από μια διαδικασία ώσμωσης εξοικειώνονται από μικρή ηλικία με το βιβλίο. Στην έλλειψη ενός τέτοιου κλίματος αποδίδει αντίστοιχα τις δυσκολίες κάποιων μαθητών. Η εκπαιδευτικός ωστόσο διευκρινίζει ότι δεν μιλάει γενικά για έλλειψη οικογενειακών ερεθισμάτων, αλλά για «έλλειψη συγκεκριμένων οικογενειακών ερεθισμάτων, αλίμονο αν πιστεύω ότι δεν υπάρχουν οικογενειακά ερεθίσματα γενικότερα, αλίμονο. Απλώς είναι διαφορετικά

από αυτά τα οποία το σχολείο θεωρεί σημαντικά». Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτικός δεν απαξιώνει την κουλτούρα των μαθητών από τα κατώτερα στρώματα, αλλά θεωρεί ότι δεν οδηγεί στη σχολική επιτυχία λόγω της απόστασης της από την κουλτούρα του επίσημου σχολείου (βλ. και Φραγκουδάκη 2004, σ. 62 και την αντίθεση με τη **Δ16** παραπάνω για το ίδιο θέμα). Έτσι, η εκπαιδευτικός τονίζει τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας, με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους όμως και όχι με όρους οικογενειακών προβλημάτων.

Στο θέμα αυτό, τη σημασία δηλαδή της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, η εκπαιδευτικός επανέρχεται σε ερωτήσεις που τυπικά εντάσσονται στον επόμενο άξονα. Έτσι, όταν ερωτάται πώς προσπαθεί να ενισχύσει τους αδύναμους μαθητές, είναι σαφές ότι λαμβάνει υπόψη τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που ανέφερε, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η εκπαιδευτικός θεωρεί πιθανό ότι οι πιο αδύναμοι μαθητές έχουν ήδη εσωτερικεύσει ένα αίσθημα αποτυχίας καθώς βρίσκονται στην τετάρτη δημοτικού (τη χρονιά της έρευνας) και για αυτό τους εντάσσει σε ομάδες με καλύτερους μαθητές, ώστε να καταπολεμήσει το αίσθημα αυτό μέσα από το καλό συλλογικό αποτέλεσμα. Φαίνεται δηλαδή ότι αντιλαμβάνεται τις πιθανές συνέπειες της κοινωνικοποίησης αυτών των μαθητών με μια αντι-σχολική κουλτούρα και προσπαθεί να βρει τρόπους να τις υπερβεί.

Η προσπάθεια δράσης της εκπαιδευτικού γίνεται σαφέστερη όταν ερωτάται αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών όταν βαθμολογεί, «...δεν θα μπορούσα απλώς να περιμένω από κάποιο μαθητή να μου (κάνει) την επόμενη μέρα έτσι εντελώς μόνος του αυτά που είχαμε στο σχέδιο...αλλά να παραχθεί...καταλαβαίνω ότι στο σπίτι για τους λόγους που εξήγησα και γιατί υπάρχει και μία αντίσταση αυτών των μαθητών γενικά στο σχολείο, στους κώδικες, στους κανονισμούς και λοιπά παίρνει άλλες μορφές η συμπεριφορά...». Η εκπαιδευτικός κατανοεί ότι δεν μπορεί απλά να αναμένει οι μαθητές αυτοί να βελτιωθούν από μόνοι τους λόγω των περιορισμένων οικογενειακών ερεθισμάτων, αλλά και της αντι-σχολικής κουλτούρας που πιθανόν έχουν ενσωματώσει, της χαμηλής κοινωνικής αξιοδότησης του σχολείου και της έμφασης σε πράγματα, όπως «...το ποδήλατο μου...τα μαλλιά μου...».

Δάσκαλος 19

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«δεν υποτιμάμε τα παιδιά και ειδικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο…».

«...να φροντίσει να δώσει αυτά που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι απαραίτητα... Πάντα, ο αστερίσκος σε όλα τα παιδιά, και με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που δεν μπορούν από το σπίτι να έχουν... κατά τη γνώμη μου δύο πράγματα θα ήταν απαραίτητα, τα οποία βρίσκονται και σε κάποια αντίφαση μεταξύ τους. Το πρώτο, να φροντίσει να διατηρήσουν τις όποιες πιθανότητες έχουν να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική ιεραρχεία όσο γίνεται και να τις αυξήσουν μέσα από τη διδασκαλία τους, ένα αυτό, και το δεύτερο να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες, να τα βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του.

«έχεις καταρχήν μέσα στο μυαλό σου όλους τους λόγους που συγκροτούν το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής, και καταλαβαίνω τουλάχιστον ότι είμαι ένα κομμάτι μέσα σε αυτό το πράγμα. Ταυτόχρονα, έχεις και το λόγο που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως πεδίο πάλης και όχι μόνο ως μηχανισμό που κάνει ένα μόνο πράγμα...είσαι μέσα σε ένα εχθρικό περιβάλλον στο οποίο όμως ο ρόλος σου δεν είναι εντελώς προδιαγεγραμμένος και προσπαθείς κάθε φορά να κάνεις κάτι που να εξυπηρετεί τους στόχους που είπαμε προηγουμένως. ...πολλές φορές δεν το πετυχαίνεις και αισθάνεσαι ότι είσαι κομμάτι του μηχανισμού και όχι κομμάτι της αντίπαλης τάσης».

Ερ. Πού αποδίδει την επίδοση των καλών μαθητών στην ανάγνωση.

«...το πρώτο που έχω στο μυαλό μου από τη φετινή μου εμπειρία είναι ότι έχω ένα σώμα μαθητών που έχουν ομογενοποιημένη κοινωνική καταγωγή, οπότε διαφοροποιήσεις μεταξύ τους στο επίπεδο της κοινωνικής προέλευσης δεν μπορείς να βρεις. Πέρσι που είχα μια λίγο διαφορετική τάξη...».

Ο εκπαιδευτικός ερωτάται αν εννοεί ότι όλα τα παιδιά είναι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης.

«Ναι, είναι όλα...Πέρσι είχα μια τάξη, η οποία είχε μεγαλύτερη ποικιλία ως προς την κοινωνική προέλευση...παιδιά που οι γονείς τους έχουν μια σχέση με τον εκπαιδευτικό μηχανισμό με μεγαλύτερη διάρκεια, με εργασία που εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, είχαν πολύ καλύτερη σχέση με το γραπτό...όταν δουλεύεις σε τάξεις κοινωνικά ομογενοποιημένες ψάχνεις να βρεις διαφοροποιήσεις που δεν ανάγονται στην κοινωνική προέλευση, αν και εν μέρει ανάγονται, γιατί ακόμα και αν οι γονείς είναι οικοδόμοι μέσα στην τάξη και οι μανάδες κάτι ανάλογο, πάλι υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις θα μπορούσαν να είναι το ζήτημα των μεταναστών, ή η εκπαίδευση της μητέρας κ.τ.λ. Οι διαφοροποιήσεις τώρα σε κοινωνικά ομογενοποιημένες τάξεις μπορεί να έχουν να κάνουν και με το φύλο, δηλαδή τα κοριτσάκια συνήθως στην Δ΄ δημοτικού...όχι πάντα, είναι λίγο πιο άνετα, με την προσωπική ιστορία των μαθητών, ένα παιδάκι που έκλαιγε από την πρώτη δημοτικού και κλαίει ακόμα όταν η μαμά του το αφήνει στην πόρτα του σχολείου, δυσκολεύεται... ».

«μεγάλες διαφορές, τεράστιες διαφορές είδα σε τάξεις που δεν είναι κοινωνικά ομογενοποιημένες, πράγμα το οποίο είναι σπάνια, σαφή κοινωνική διαφοροποίηση στην τάξη δύσκολα βλέπεις...και επειδή την βλέπεις δύσκολα και πάντα δένεται και με άλλα πράγματα, με προσωπικές ιστορίες, γίνεται πολύ δύσκολο να αποδώσεις σε αυτήν...αποκλειστικά όλη τη διαφοροποίηση».

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«δεν μπορώ εύκολα να τις αποδώσω, για παράδειγμα έχω τρία παιδάκια που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά έτσι, το ένα είναι η καλύτερη μαθήτρια της τάξης...επίσης έχω άλλα δύο παιδάκια που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Το ένα το οποίο βρίσκεται περίπου σε μια

μεσαία κατάσταση...και το άλλο που δεν διαβάζει καθόλου. Λοιπόν τώρα, τί έχουμε εδώ, δεν ξέρω πολλά πράγματα για την οικογένεια τους, αλλά έχω αντιμετωπίσει από τη μητέρα της πιο καλής μαθήτριας που δεν έχει ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, μια γυναίκα που θυμίζει τις μάνες της δεκαετίας του 1950 και 60 στην Ελλάδα, οι οποίες δεν σήκωναν πολλές κουβέντες, δεν είμαστε για την κουβέντα εδώ, ο καθένας έχει τους ρόλους του, εγώ σε φέρνω στο σχολείο, εσύ διαβάζεις καϋμένη μου και γυρνάς στο σπίτι και ξαναδιαβάζεις, ο μπαμπάς φέρνει τα λεφτά και εγώ κάνω κουμάντο στο σπίτι.

Ερ. Ο εκπαιδευτικός ερωτάται αν προσδιορίζει τη διαφορά στη δομή της οικογένειας.

«Ναι, προσπαθώντας να βρω τις διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα τρία παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά, αυτό που έχω εντοπίσει είναι μια μαμά από τη μία πλευρά, η οποία κάνει σκληρή διαχείριση των πραγμάτων του σπιτιού, στην περίπτωση των κωδίκων θα λέγαμε ότι πρόκειται για περιορισμένο κώδικα, καθόλου επεξεργασμένο, αλλά ταυτόχρονα πρόκειται για έναν περιορισμένο κώδικα που, αν και φαίνεται αντιφατικό, πλούσιο, δηλαδή το πιτσιρίκι ταυτόχρονα ξέρει να μιλήσει για τη διατροφή, μπορεί να διαχωρίσει ποιο είδος διατροφής είναι υγιεινό και πιο ανθυγιεινό... από την άλλη, το παιδάκι που είναι μέτριο που λέγαμε, είδα μια μαμά που αντιμετώπιζε ένα τρομερό πρόβλημα που δεν ήξερε πώς να το λύσει και το συζητούσαμε, το πιτσιρίκι γυρίζει από το σχολείο και το πρώτο πράγμα που κάνει είναι να παίρνει το play station. Και ενώ έβλεπε ότι αυτό είναι πρόβλημα...μόνο τότε, όταν το συζήτησε με το δάσκαλο κατάλαβε ότι πρέπει να το αντιμετωπίσει. Πιο πριν θεωρούσε ότι δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει, ότι το παιδί είναι έτσι, ή έτσι είναι τα παιδιά σήμερα...».

«Μπορείς να δεις κομμάτια της προσωπικής ιστορίας του κάθε μαθητή...για παράδειγμα το άλλο το κοριτσάκι που έκλαιγε από την πρώτη δημοτικού...εκεί έχουμε ένα παιδί το οποίο μάλλον μέσα από το κλάμα χειρίζεται μάλλον αποτελεσματικά μια μαμά που έχει μάλλον ενοχές επειδή είναι χωρισμένη και έχει στερήσει από το παιδί τον μπαμπά. Υπάρχουν σε όλα τα παιδιά τέτοιου είδους προσωπικές ιστορίες, οικογενειακές, που μπορείς να αποδώσεις διάφορα πράγματα που βλέπεις».

Ερ. Αν θεωρεί ότι κάποιοι από τους αδύναμους μαθητές θα βελτιωθούν στο μέλλον.

«είναι δύσκολο να το πεις, παρά πολύ δύσκολο, βελτιώνονται...τί νόημα έχει, ξέρω' γω, βελτιώνονται...για παράδειγμα ο πιτσιρικάς που σου έλεγα ότι δεν μπορεί καθόλου να διαβάσει και να γράψει αυτόνομα, που να έχει κάποιο νόημα, κοινωνικά χρήσιμο δηλαδή, όχι να τον βάλεις να διαβάσει τη λέξη «έλα» και να σου πει «έλα», βελτιώνεται γιατί σήμερα εκεί που... Να του χρησιμεύσει κάπου στην κοινωνική πρακτική, καθημερινά. Δηλαδή, δεν μπορούσε να διαβάσει καθόλου έτσι...Αυτός ο πιτσιρικάς... σήμερα σιγά σιγά με προσπάθεια και κρύβοντας του τη λέξη επειδή είχα και λίγο χρόνο και είναι και λίγα τα παιδιά φέτος μέσα στην τάξη, κατάφερα να αντιγράφει λέξεις και όχι γράμματα. Δεν ξέρω τώρα, αυτό είναι βελτίωση...δεν ξέρω πού θα βγάλει αυτή η ιστορία... δεν ξέρω τί αποτελέσματα, πού θα φτάσει αυτό το πράγμα τελικά».

Ερ. Αν δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα

«Ναι, εκτός από ένα πιτσιρίκι...δυσκολεύεται παρά πολύ στη γλώσσα και σε οτιδήποτε έχει σχέση να κάνει με τη γραφή και την ανάγνωση, όχι στο να εκφραστεί προφορικά, και δυσκολεύεται σε όλα τα άλλα μαθήματα που θέλουν διάβασμα και κόπο...παρόλα αυτά αυτός ο πιτσιρικάς έχει αρκετά διευρυμένη...μάλλον η μεγάλη του αδερφή, ίσως κάποιες ειδικές συνθήκες στο σπίτι, και εδώ μπορώ να πω κάτι για τον μπαμπά, έχει διευρυμένες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και μια εξαιρετικά καλή

μαθηματική σκέψη, η οποία όμως μπορεί να αποκτηθεί εκτός σχολείου...ο μπαμπάς είναι ο άνθρωπος που θεωρεί ότι το σχολείο δεν έχει και πολύ μεγάλο νόημα, αλλά νιώθει καταξιωμένος από τη δουλειά του, οικοδόμος είναι, και ότι μπορεί να πιάσει τον κόσμο και να τον στίψει. Και ταυτόχρονα η αδερφή του πιτσιρικά είναι πολύ καλή μαθήτρια, ακολουθώντας το πρότυπο της μαμάς, το γυναικείο πρότυπο της οικογένειας. Ο πιτσιρικάς είναι πολύ κακός μαθητής ακολουθώντας ένα πρότυπο μπαμπά».

Από τη συγκεκριμένη συνέντευξη παρατίθενται εκτεταμένα αποσπάσματα, καθώς ο λόγος του εκπαιδευτικού στρέφεται συνεχώς γύρω από τα υπό διαπραγμάτευση ζητήματα. Λόγω της έκτασης των αποσπασμάτων, επιχειρείται περισσότερο να αποδοθεί το νόημα, παρά να γίνει μια λεπτομερή ανάλυση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δίνει εξαρχής έμφαση στους μαθητές που δεν έχουν από το σπίτι τα κατάλληλα για το σχολείο εφόδια, τονίζοντας την ανάγκη οι δάσκαλοι «να διατηρήσουν τις όποιες πιθανότητες έχουν να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική ιεραρχεία όσο γίνεται και να τις αυξήσουν μέσα από τη διδασκαλία τους...». Θεωρεί το σχολείο μηχανισμό αναπαραγωγής και ότι ο ίδιος είναι «σε ένα εχθρικό περιβάλλον», στο οποίο όμως «ο ρόλος σου δεν είναι προδιαγεγραμμένος και προσπαθείς κάθε φορά να κάνεις κάτι που να εξυπηρετεί τους στόχους που είπαμε πριν». Αυτοί οι στόχοι, όπως είδαμε και στον πρώτο άξονα, είναι να προχωρήσουν οι μη προνομιούχοι μαθητές όσο το δυνατόν υψηλότερα στη σχολική ιεραρχεία, αλλά και να γίνουν ενεργοί και κριτικοί πολίτες. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός τονίζει πως αυτοί οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται πάντα και πολλές φορές αισθάνεται και ο ίδιος κομμάτι του μηχανισμού (ενν. κοινωνικής αναπαραγωγής).

Στη συζήτηση που ακολουθεί σχετικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, αναδεικνύεται η εικόνα ενός εκπαιδευτικού που σε καμία περίπτωση δεν παραιτείται εξαιτίας της γνώσης του για τη σημασία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Αυτό είναι σαφές πρώτα από όλα από τον αναλυτικό τρόπο που προσεγγίζει τις περιπτώσεις των μαθητών που αναφέρει. Για κανένα μαθητή δεν προσφέρει μια απλουστευτική και μονοδιάστατη ερμηνεία της υψηλής ή της χαμηλής αναγνωστικής του ικανότητας. Οι πολυδιάστατες ερμηνείες του εκπαιδευτικού φαίνεται να ενισχύονται από το ότι τα περισσότερα χρόνια εργάστηκε σε τάξεις κοινωνικά ομοιογενείς, με μεγάλη συγκέντρωση μη προνομιούχων μαθητών. Έτσι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, «ψάχνεις να βρεις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που δεν ανάγονται στην κοινωνική προέλευση, αν και εν μέρει ανάγονται, γιατί ακόμα και αν οι γονείς είναι οικοδόμοι μέσα στην τάξη και οι μανάδες κάτι ανάλογο, πάλι υπάρχουν διαφοροποιήσεις...είναι το ζήτημα των μεταναστών...». Από

την άλλη, σε κοινωνικά ομοιογενείς τάξεις «μπορεί να έχουν να κάνουν και με το φύλο...με την προσωπική ιστορία των μαθητών».

Η ανάλυση των ατομικών περιπτώσεων που αναφέρει ο εκπαιδευτικός, με ερμηνείες που αφορούν προσωπικές ιστορίες των μαθητών, όπως η δυσκολία αποχωρισμού ενός κοριτσιού από τη μητέρα της, έως κοινωνιολογικές ερμηνείες που σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας του μαθητή, δείχνει σε κάθε περίπτωση την προσπάθεια του να κατανοήσει τα αίτια των δυσκολιών των μαθητών, προκειμένου να βρει τις καλύτερες λύσεις. Ταυτόχρονα, όταν αναφέρεται στην περίπτωση ενός πολύ αδύναμου μαθητή που σημείωσε μια πολύ μικρή πρόοδο, τονίζει ότι «δεν ξέρω τώρα, αυτό είναι βελτίωση (με ερωτηματικό)...δεν ξέρω πού θα βγάλει αυτή η ιστορία...δεν ξέρω τί αποτελέσματα, πού θα φτάσει αυτό το πράγμα τελικά». Ο εκαιδευτικός δηλαδή δεν βάζει a priori φραγμούς στα όρια βελτίωσης έστω και των πιο αδύναμων μαθητών, αλλά ούτε και «πανηγυρίζει» για ό,τι επιτυγχάνεται. Όπως έχει τονιστεί, ο στόχος της εργασίας είναι να ανιχνευθούν κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενέχουν έναν κοινωνικό ή/και βιολογικό ντετερμινισμό της μαθητικής επίδοσης. Όταν αγνοείται η σημασία της προέλευσης των μαθητών, τότε δεν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δίνουν έμφαση στο δικό τους ρόλο, αλλά για εκπαιδευτικούς που αγνοούν πολύ σημαντικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ή τουλάχιστον δεν τις λαμβάνουν τόσο σοβαρά υπόψη. Είναι σημαντικό δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται τους κοινωνικούς προσδιορισμούς στο έργο τους και να δρουν για το καλύτερο κάθε φορά δυνατό αποτέλεσμα.

Δασκάλα 20

Ερ. Πού αποδίδει τις δυσκολίες των αδύναμων μαθητών στην ανάγνωση.

«Κατά κύριο λόγο στην κοινωνική προέλευση... στη διαφορετικότητα, και όταν λέω διαφορετικότητα εννοώ τους μετανάστες...και λιγότερο στο παιδί, σε προβλήματα που μπορεί να έχει, βιολογικά. Θεωρώ ότι τον κυρίαρχο ρόλο τον διαδραματίζει η κοινωνική προέλευση, και προέλευση δεν εννοώ μονάχα το οικονομικό στάτους, εννοώ και το πολιτισμικό στάτους της οικογένειας του, δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το τί προσλαμβάνουσες έχει και τί εμπειρίες έχει πολιτισμικές μέσα από την οικογένεια που είναι πρωτογενής τομέας κοινωνικοποίησης...».

«επειδή μου έχει συμβεί από την εμπειρία μου, αν ένα παιδί προέρχεται από οικογένεια μεταναστών οι οποίοι είναι καλλιεργημένοι, για ένα διάστημα παρουσιάζει δυσκολία, μετά όμως ισοσκελίζει και μπορώ να πω ότι ξεπερνάει και τα παιδιά των Ελλήνων που προέρχονται από οικογένειες που το κοινωνικό στάτους είναι υψηλό, δηλαδή έχει να κάνει με τον πολιτισμό της οικογένειας».

Ο γράφων με αφορμή την τελευταία φράση της εκπαιδευτικού, συμπληρώνονει τη λέξη «μόρφωση», προκειμένου να παρωθήσει την εκπαιδευτικό να αποσαφηνίσει τί εννοεί.

«Και τη μόρφωση και την οικονομική ευμάρεια έτσι; Γιατί μπορεί οικογένειες με οικονομική άνεση να μην είναι ιδιαίτερα καλλιεργημένες, αλλά έχουν το χρήμα και μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους δυνατότητες, άσχετα αν αυτές οι δυνατότητες αξιολογούνται σημαντικά από την οικογένεια...όταν τους έχουν δύο και τρεις δασκάλες στο σπίτι, αυτό το πράγμα έχει μια σημαντικότητα μέσα στην τάξη».

Η εκπαιδευτικός αναφέρει σε ένα σημείο ότι αν και επιτεύχθηκαν σημαντικά πράγματα με τις πρακτικές διδασκαλίας της, δεν είδε θεαματική βελτίωση στην επίδοση. Ο γράφων ρώτησε αν θεωρεί δύσκολο κάτι τέτοιο. Η εκπαιδευτικός απάντησε ότι είναι πολύ δύσκολο και ρωτήθηκε αν αυτό οφείλεται στα κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια που ανέφερε προηγουμένως.

«Ναι, (λόγω) της υστέρησης που έχουν της πολιτισμικής, γιατί όταν ένα παιδί προέρχεται από μια οικογένεια που ο μπαμπάς είναι χρήστης, και δεν υπάρχει...είναι αποδιαρθρωμένη η οικογένεια, και δεν έχει το παιδί ένα χώρο να κάτσει να γράψει ακόμα και να θέλει, και τί απαιτήσεις να έχω από αυτό το παιδί και τί επίδοση μπορεί να έχει. Όμως για μένα είναι πολύ σημαντικό ότι μέσα στην τάξη προσπαθούσε...Ε, για μένα ήταν ένα βήμα αυτό τεράστιο και εγώ αυτό αξιολογώ, τις δυνατότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί που μπορεί στο μέλλον να βγουν μπροστά του, δεν στέκομαι δηλαδή στο καθαρά μαθησιακό, ότι μου έγραψε καλά και θα πάρει Α. Αυτοί οι μαθητές παίρνανε όλοι από μένα Α, και είχα ξεκαθαρίσει μέσα στην τάξη και στους γονείς...ότι επιβραβεύω την προσπάθεια, ότι η προσπάθεια για μένα και η συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την επίδοση...».

Η εκπαιδευτικός αναφέρει επιπλέον για το ρόλο της οικογένειας ύστερα από σχετική παρώθηση.

«Ο ιδεολογικός ρόλος...έρχεσαι αντιμέτωπος αν έχεις 20 παιδιά με 20 διαφορετικές ιδεολογίες, και ξέρεις είναι καθοριστικός ο ρόλος αυτός, δηλαδή μπορεί να είναι μια οικογένεια που ο μπαμπάς και η μαμά να είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου και βλέπεις ότι έχουν τόσα στεγανά και τέτοιου είδους ιδεολογία που το παιδί να έχει κλείσει την πόρτα...δεν στέκομαι ότι αυτός ο μαθητής είναι του άριστα, του Α, αυτό το παιδί έχει δυσλειτουργία, δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, να λειτουργήσει».

Ο γράφων ρώτησε αν παρόλα αυτά επηρεάζεται η επίδοση αυτών των μαθητών, καθώς η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν στέκεται στο ότι αυτοί οι μαθητές «είναι του άριστα».

«δεν επηρεάζεται η επίδοση του με τη στενή έννοια, έρχεται διαβασμένος...δεν λειτουργεί ενορατικά όμως...είναι παρά πολύ ελεγχόμενοι από το περιβάλλον τους, το οποίο συνήθως είναι προστατευμένο...δηλαδή όταν λέμε κοινωνική προέλευση εγώ βάζω και την ιδεολογία μέσα. Αυτή είναι στο τέλος τέλος που δημιουργεί τα μεγαλύτερα στεγανά».

Ο γράφων, κατά παρέκκλιση, ρώτησε αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντεπεξέλθουν στην κοινωνικο-πολιτισμική υστέρηση των μαθητών.

«δεν αποκλείεται αυτό, μπορούν να ανταπεξέλθουν και είναι πολλοί αυτοί που είναι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι, αλλά δεν μπορούμε σοβαρά για εκπαιδευτικό σύστημα και να θέτουμε τον παράγοντα κοινωνική ευαισθησία. Θα πρέπει οι δάσκαλοι, στα παιδαγωγικά τμήματα και αργότερα να επιμορφώνονται, να έχουν μια πιο κοινωνιολογική άποψη για την εκπαίδευση και όχι αμιγώς σε εκπαιδευτική και διδακτική... Όταν επιστημονικά δεν καταρτίζεσαι σε αυτό και δεν μαθαίνεις τη βαρύτητα που έχουν οι κοινωνικές συνθήκες, έχεις ένα έλλειμμα. Δηλαδή δεν μπορούμε να μιλάμε σοβαρά για εκπαίδευση αν δεν δοθεί βαρύτητα στο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και στο να μη στέκονται με φόβο απέναντι στο διαφορετικό...στο πανεπιστήμιο διδάσκονται τη διαπολιτισμική

εκπαίδευση, αλλά είναι η εκδοχή της κυρίαρχης ομάδας...είναι η επίσημη εκδοχή αυτή...δεν υπάρχει αποδοχή, η αποδοχή έχει την έννοια της ανοχής...Λοιπόν αυτά τα πράγματα πρέπει να τεθούν...».

Ερ. Αν αυτοί οι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν.

«Από αυτούς τους μαθητές θα σου πω, λείπει η προσοχή, λείπει η αγάπη, λείπει η ενίσχυση. Φέρουν το στίγμα, τώρα μιλάμε για μαθητές που προέρχονται από πολύ στερημένο περιβάλλον, και κοινωνικό και οικονομικό. Εγώ δίδασκα στην Αγία Βαρβάρα που έχει πολύ μεγάλο αριθμό τσιγγάνων. Αυτοί φέρουν το στίγμα από τα γεννοφάσκια τους. Είναι παρά πολύ δύσκολο να σε αποδεχτούν...να σπάσεις το στεγανό, αλλά όποτε συμβαίνει αυτό, είναι συγκινητική η προσπάθεια τους...».

Ο γράφων ρώτησε και για μαθητές που δεν ανήκουν σε ομάδες, όπως οι τσιγγάνοι.

«Έχουν ενδιαφέρον, στη βιβλιοθήκη που είχαμε στο σχολείο κάποια στιγμή πήγαιναν από μόνοι τους και ψάχνανε, δεν παίρνανε οι περισσότεροι το βιβλίο στο σπίτι να το διαβάσουν ολόκληρο, το αφήναν σχολείο, τους άρεσε να ξεφυλλίζουν, αλλά και αυτό είναι κάτι από το να μην το κάνουν καθόλου».

Ο γράφων παρατήρησε ότι επομένως είχαν θέληση αυτοί οι μαθητές να βελτιωθούν.

«Ναι, γιατί είχαν επιβράβευση. Σε αυτό το σημείο λειτουργούσαμε λίγο συμπεριφοριστικά, θετική ενίσχυση, είχαμε ενίσχυση σε αυτό, δηλαδή όταν έβλεπα ένα παιδί, ένα μαθητή μου με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με χαμηλή επίδοση και πήγαινε στη βιβλιοθήκη, είχε επιβράβευση».

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη διαφορετικότητα, εννοώντας τους αλλοδαπούς μαθητές. Κυρίως όμως δίνει έμφαση στην κοινωνική προέλευση, την οποία αντιλαμβάνεται ως το «πολιτισμικό status» της οικογένειας, τις παραστάσεις και τις πολιτισμικές εμπειρίες που είναι σε θέση να παράσχει στο παιδί. Τονίζει μάλιστα ότι αυτό ισχύει και για οικογένειες μεταναστών με υψηλό πολιτισμικό επίπεδο, τα παιδιά των οποίων φτάνουν συχνά σε υψηλότερο επίπεδο ακόμα και από παιδιά ελληνικών οικογενειών με υψηλό status. Συμπληρώνει ωστόσο ότι και το οικονομικό επίπεδο των γονέων είναι σημαντικό, καθώς και αν ακόμα η εκπαίδευση δεν αξιοδοτείται υψηλά, η δυνατότητα να εξασφαλίσουν την παρουσία «δύο και τριών δασκάλων μέσα στο σπίτι έχει μια σημαντικότητα μέσα στην τάξη».

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι οι προσπάθειες της με αδύναμους μαθητές είχαν συνολικά θετικά αποτελέσματα, χωρίς όμως θεαματική βελτίωση στην επίδοση. Τονίζει ωστόσο ότι έκαναν ένα μεγάλο βήμα που θα τους βοηθήσει στο μέλλον και δεν στέκεται στο καθαρά μαθησιακό, καθώς θεωρεί ότι η προσπάθεια και η συμπεριφορά έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα από την επίδοση. Εδώ φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός διαφοροποιεί τους στόχους της ειδικά για τους μη προνομιούχους μαθητές, αντικαθιστώντας το στόχο της επίδοσης με αόριστες φράσεις για την ανάπτυξη των «δυνατοτήτων» τους. Όμως, αυτός ο στόχος δεν αφορά μόνο τους συγκεκριμένους μαθητές. Έτσι, σε άλλο σημείο, η εκπαιδευτικός αναφέρεται στη

σημασία της «ιδεολογίας» της οικογένειας. Ακόμα και αν οι γονείς είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου και το παιδί είναι άριστος μαθητής, «βλέπεις ότι έχουν τόσο στεγανά και τέτοιου είδους ιδεολογία που το παιδί έχει κλείσει την πόρτα...αυτό το παιδί έχει δυσλειτουργία, δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί...». Έτσι, αν και δεν επηρεάζεται η επίδοση τους, «δεν λειτουργούν ενορατικά, είναι παρά πολύ ελεγχόμενοι από το περιβάλλον τους». Είναι σαφές ότι η εκπαιδευτικός δεν διαφοροποιεί τους στόχους της ειδικά για τους μη προνομιούχους μαθητές, αλλά θέτει γενικά στόχους που δεν συνδέονται με την επίδοση. Ωστόσο, παραμένει το γεγονός ότι οι μαθητές από τα ανώτερα στρώματα θεωρείται ότι «επιτυγχάνουν» σχολικά υπό οποιουσδήποτε όρους, ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές ο στόχος της επίδοσης περιθωριοποιείται.

Η εκπαιδευτικός τονίζει ότι χρειάζεται να κερδίσουν την εμπιστοσύνη αυτών των μαθητών, θεωρεί ότι έχουν ενδιαφέρον για μάθηση, και όταν κάποιες φορές πηγαίνουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους, έστω για να ξεφυλλίσουν τα βιβλία, προσπαθεί να τους επιβραβεύσει. Τέλος, η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε κατά παρέκκλιση αν μπορούν οι δάσκαλοι να αντεπεξέλθουν σε περιπτώσεις μαθητών από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, καθώς ο γράφων θεώρησε, εξαιτίας του λόγου που ανέπτυσσε η εκπαιδευτικός, ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η απάντηση της. Η εκπαιδευτικός απαντάει ότι είναι εφικτό, μόνο όμως υπό τον όρο της κατάλληλης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη σημασία των κοινωνικών συνθηκών και της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση, αλλιώς «έχουν έλλειμμα». Θεωρεί μάλιστα ως μη σοβαρό ένα εκπαιδευτικό σύστημα που στηρίζεται στην κοινωνική ευαισθησία των εκπαιδευτικών και όχι στην επιστημονική κατάρτιση τους. Βλέπουμε σε αυτό το σημείο τη δριμεία κριτική που ασκεί η εκπαιδευτικός στον παράγοντα «κοινωνική ευαισθησία», ως «προσόν» που μπορεί να φέρει επιθυμητά διδακτικά αποτελέσματα και την αντίθεση με τα συμπεράσματα των Φρειδερίκου και Φολερού (1991, ενδ. σ. 256). Η κοινωνική ευαισθησία είναι οπωσδήποτε σημαντική, κάτι αυταπόδεικτο αν σκεφτεί κάποιος τί σημαίνει η έλλειψη της, σε καμία όμως περίπτωση δεν είναι αρκετή και αντίθετα, κάποιες φορές μπορεί να έχει και αρνητικά αποτελέσματα, όταν εκδηλώνεται ως φιλανθρωπία. Συμπερασματικά, είναι σαφές ότι η γνώση της εκπαιδευτικού για τους κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση, απόρροια των σχετικών σπουδών της, δεν την οδηγεί στο να θεωρεί καταδικασμένους τους μη προνομιούχους μαθητές.

5.2.4 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί εντάχθηκαν σε τρεις κατηγορίες, βάσει των αντιλήψεων που εξέφρασαν. Συνοπτικά, στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν ντετερμινιστικές αντιλήψεις ως προς τη μαθητική επίδοση. Στη δεύτερη κατηγορία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που δεν εξέφρασαν απόλυτα ντετερμιστικές αντιλήψεις και αναφέρθηκαν συγχρόνως στη δράση του σχολείου και των ιδίων. Στην τελευταία κατηγορία εντάχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και το σχολείο ευρύτερα, έχουν ρόλο στην επίδοση των μαθητών και προσπαθούν, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς του πλαισίου μέσα στο οποίο δρουν, να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Πριν την ερμηνεία των δεδομένων των συνεντεύξεων για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, είναι σημαντικό να δούμε πώς κατηγοριοποιούνται τα αποτελέσματα αυτού του άξονα σε σχέση με τον προηγούμενο. Έτσι, στον πρώτο άξονα αναδείχθηκε ότι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί (**Δ1-Δ14**) αντιλαμβάνονται την αναγνωστική ικανότητα αποκλειστικά ή κυρίως με τη λειτουργική της έννοια, ενώ έξι εκπαιδευτικοί (**Δ15-Δ20**) την αντιλαμβάνονται με πιο διευρυμένο τρόπο. Είδαμε επίσης ότι δεν αναδείχθηκαν έμφυλοι προσδιορισμοί, κάτι εξ' αρχής δύσκολο λόγω της κατανομής του δείγματος, ότι συντηρητικές αντιλήψεις εκφράζονται και από νέους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας, καθώς και ότι η κοινωνική προέλευση δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με το επίπεδο σπουδών. Αναδύθηκε τέλος ένας προβληματισμός για τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών με παρόμοιες μεταπτυχιακές σπουδές.

Βασικό επιχείρημα του Bourdieu αποτελεί η εσωτερική συνοχή των αντιλήψεων και των πρακτικών των υποκειμένων, ως αποτέλεσμα των κοινωνικά συγκροτημένων προδιαθέσεων τους (βλ. κυρίως κεφ. 2.4 εδώ). Στο πλαίσιο αυτό, θα εξεταστεί κατά πόσο οι συντηρητικές αντιλήψεις για την αναγνωστική ικανότητα που εκφράζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετίζονται με μια εξίσου συντηρητική αντίληψη για την ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν σχολικά.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται λειτουργικά την αναγνωστική ικανότητα είναι οι **Δ1-Δ14**, ενώ οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για την αναγνωστική ικανότητα, αυτοί δηλαδή που εντάχθηκαν στην πρώτη υποκατηγορία (**5.2.1**), είναι οι **Δ1-Δ11, Δ13, Δ15**. Μόλις δύο δηλαδή εκπαιδευτικοί από αυτές που εξέφρασαν συντηρητικές αντιλήψεις για την αναγνωστική ικανότητα, οι **Δ12** και **Δ14**, δεν εκφράζουν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη μαθητική επίδοση. Ωστόσο, ακόμα και αυτή η «μετακίνηση» δεν είναι σημαντική, καθώς όπως είδαμε στην ανάλυση των δεδομένων, οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί εντάχθηκαν στη δεύτερη υποκατηγορία (**5.2.2**), όσων δηλαδή δεν εξέφρασαν έντονα ντετερμινιστικές αντιλήψεις για την ικανότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα και αναφέρθηκαν συγχρόνως στο ρόλο του σχολείου και των ιδίων. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο **Δ12** έχει ενταχθεί στην ανώτερη κοινωνική ομάδα και ο **Δ14** στην κατώτερη, κάτι που σημαίνει ότι ούτε σε αυτόν τον άξονα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται με βάση την κοινωνική τους προέλευση. Φαίνεται έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν μια συντηρητική αντίληψη περί εγγραμματισμού είναι ουσιαστικά οι ίδιοι που αναπτύσσουν ένα λόγο με σαφείς ενδείξεις κοινωνικού ή/και βιολογικού ντετερμινισμού της ικανότητας των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, ο **Δ15**, εξέφρασε ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη μαθητική επίδοση, αν και, όπως είδαμε στον πρώτο άξονα, εντάχθηκε στους εκπαιδευτικούς που δεν αντιλαμβάνονται μόνο λειτουργικά την αναγνωστική ικανότητα. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είχε αναφερθεί στη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας μόνο ως μέσο για την απόλαυση πολιτισμικών αγαθών και όχι ως μέσο ανάπτυξης κριτικών και χειραφετημένων υποκειμένων. Ουσιαστικά δηλαδή, και σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει εσωτερική συνοχή στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, όπως εκφράστηκαν στον πρώτο και στο δεύτερο άξονα ανάλυσης.

Από την άλλη πλευρά, είδαμε ότι τέσσερις εκπαιδευτικοί (**Δ17, Δ18, Δ19, Δ20**), αναγνωρίζουν τις κοινωνικο-πολιτισμικές παραμέτρους της μαθητικής επίδοσης, χωρίς όμως αυτό να τους οδηγεί σε ντετερμινιστικές απόψεις και παραίτηση. Οι τρεις από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι **Δ18, Δ19** και **Δ20**, είναι οι μόνοι που στον πρώτο άξονα αναφέρθηκαν με σαφήνεια στο ρόλο της αναγνωστικής ικανότητας ως μέσο χειραφέτησης των υποκειμένων. Ο **Δ17** είδαμε επίσης ότι

αναφέρεται στη σημασία της αναγνωστικής ικανότητας για τη δυνατότητα συμμετοχής στην κοινωνικο-πολιτική ζωή.

Έτσι, η συσχέτιση του εμπειρικού υλικού από τους δύο άξονες δείχνει ακριβώς την ενοποιητική δράση των προδιαθέσεων των υποκειμένων, καθώς σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν συντηρητικές αντιλήψεις για τον εγγραμματισμό, εκφράζουν συντηρητικές αντιλήψεις και για τη δυνατότητα όλων των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν πιο σύγχρονες αντιλήψεις για την αναγνωστική ικανότητα και, κυρίως, όσοι αναφέρθηκαν άμεσα ή έμμεσα στην έννοια του κριτικού εγγραμματισμού, δεν προδικάζουν την αποτυχία των μη προνομιούχων μαθητών.

Όπως και στον πρώτο άξονα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και την κοινωνική προέλευση. Μία παρατήρηση είναι ότι από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που δεν εκφράζουν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη μαθητική επίδοση (**Δ17, Δ18, Δ19, Δ20**), οι τρεις εντάσσονται στην κατώτερη κοινωνική ομάδα και ο ένας (**Δ18**) στην ανώτερη. Το δείγμα βέβαια είναι πολύ μικρό για οποιαδήποτε τέτοια συσχέτιση, έστω και ενδεικτική. Αυτό που φαίνεται πάντως να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές των τριών εξ αυτών (**Δ18, Δ19, Δ20**).

Φαίνεται έτσι ότι και σε αυτόν τον άξονα, το επιχείρημα της εργασίας για τη «συνέχεια» μεταξύ των προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών και το θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, είναι ικανό να ερμηνεύσει την έλλειψη σημαντικής διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα ζητήματα που διαπραγματεύονται.

Όπως έχει αναπτυχθεί λεπτομερώς κυρίως στο κεφάλαιο 2.4 της εργασίας, η θεωρία της πρακτικής προσφέρει στην περίπτωση του σχολικού πεδίου σημαντικά εννοιολογικά εργαλεία για την ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Υπενθυμίζεται ότι η ισχυρή «συνέχεια» μεταξύ προδιαθέσεων και θέσεων οφείλεται, σύμφωνα με τον Bourdieu, στο ότι οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί του πεδίου αποτελούν εν πολλοίς και την αρχή της κατασκευής των προδιαθέσεων των υποκειμένων. Ως αποτέλεσμα, τα υποκείμενα τείνουν να ενσωματώνουν τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου και να αντικρίζουν τον κοινωνικό κόσμο ως δεδομένο.

Στην περίπτωση των συγκεκριμένων υποκειμένων, των εκπαιδευτικών, η «συνέχεια» προδιαθέσεων και θέσεων είναι ισχυρότερη από ότι σε άλλα πεδία. Το σχολείο συμμετέχει στη συγκρότηση των αρχικών προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών, ενώ συγχρόνως αποτελεί και το πεδίο που οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται αργότερα. Ως αποτέλεσμα, οι αντικειμενικοί προσδιορισμοί των θέσεων που οι εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν στο πεδίο, έχοντας συμβάλλει στη συγκρότηση και των αρχικών προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών, γίνονται ακόμα πιο δυσδιάκριτοι. Η ισχυρή πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι κάποιοι μαθητές, για λόγους βιολογικούς ή/και κοινωνικούς, δεν μπορούν να έχουν μια επιτυχή, με όρους επίδοσης, σχολική σταδιοδρομία, υποστηρίζεται, όπως έχει αναπτυχθεί λεπτομερώς στο κεφάλαιο 2.4, ότι απορρέει ακριβώς από την ισχυρή συνέχεια θέσεων και προδιαθέσεων. Αυτή η ιδιαιτερότητα του πεδίου της εκπαίδευσης ευνοεί και τη δημιουργία ενός συλλογικού habitus των εκπαιδευτικών (βλ. κεφ. 2.4 εδώ), που ερμηνεύει τη μη διαφοροποίηση των αντιλήψεων τους σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση για παράδειγμα.

Στην πρώτη υποκατηγορία (βλ. 5.2.1) εντάχθηκαν δεκατρείς συνολικά εκπαιδευτικοί (**Δ1-Δ11, Δ13, Δ15**), οι οποίοι δίνουν έμφαση σε οικογενειακούς και βιολογικούς παράγοντες για την ερμηνεία της επιτυχούς ή μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, με ελάχιστες αναφορές στο ρόλο του σχολείου. Κοινά χαρακτηριστικά είναι η αποκλειστική μετάθεση της ευθύνης στην οικογένεια, της οποίας συχνά ο ρόλος γίνεται αντιληπτός με την έννοια της ύπαρξης ή μη προβλημάτων που φτάνουν ως την περιγραφή φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, αλλά και ως την κατηγορία της «αδιαφορίας» (βλ. και Keddie 1971, σ. 133; Bartolome 1994, σ. 179-181; Sharp, Green 1978, σ. 73-74, 83-85 και συνολικά το κεφάλαιο 1.2 εδώ). Δύο μόνο εκπαιδευτικοί (**Δ10, Δ15**) αναφέρονται στο ρόλο της οικογένειας με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους. Ακόμα και αυτοί όμως, αναφέρονται και στη σημασία της νοημοσύνης των μαθητών και καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, ότι τίποτα δηλαδή δεν εξαρτάται από αυτούς.

Από την άλλη, «καλοί» μαθητές είναι αυτοί που η οικογένεια τους «ενδιαφέρεται» για τη σχολική τους πορεία, την οποία αναγνωρίζει ως σημαντική και την ενισχύει. Εν ολίγοις, παιδιά που πληρούν τις κοινωνικές «προϋποθέσεις» για να επιτύχουν και ικανοποιούν το πρότυπο του καλού μαθητή. Η μετάθεση της ευθύνης στην οικογένεια όμως φαίνεται ότι δεν είναι αρκετή και συνδυάζεται σχεδόν πάντα με την «ευφυΐα», την «κλίση», το «χάρισμα» των μαθητών. Έτσι, η σχολική αποτυχία έχει έναν κοινό παρανομαστή: την απουσία των εκπαιδευτικών. Ευθύνεται το

προβληματικό, αδιάφορο και χαμηλού κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και η έλλειψη κλίσης και η νοημοσύνη των μαθητών. Η Φραγκουδάκη επισημαίνει ότι ότι όσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με χειρωνακτικές ή διανοητικές δεξιότητες και ότι το σχολείο έχει υποχρέωση να εκπαιδεύει τους δεύτερους και όσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν «φυσικό» να εγκαταλείπουν το υποχρεωτικό σχολείο τα παιδιά που είναι «αδύνατα» στα μαθήματα ή έχουν «αδιάφορους» γονείς, είναι αδύνατο να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας (Φραγκουδάκη 1998, σ. 39). Σε κάποιες δε περιπτώσεις, όλα τα παραπάνω εμπλέκονται και με αόριστες αναφορές σε, πραγματικές ή υποτίθεμενες, μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, νομιμοποιώντας ακόμα περισσότερο τη σχολική αποτυχία τους. Διέξοδος από αυτό το κοινωνικά κατασκευασμένο αδιέξοδο δεν υπάρχει και για αυτό είναι μάλλον αναμενόμενες οι ελάχιστες ή μηδενικές αναφορές στο ρόλο του σχολείου και των ιδίων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον **Δ11**, ο οποίος είναι ένας από τους πέντε εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές στην περιοχή του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού είναι ότι δεν ερμηνεύει τη σχολική αποτυχία με βιολογικούς όρους. Πρόκειται βέβαια για μια θετική επίδραση των σπουδών αυτών στις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού, στο βαθμό που μπορούν να αποδοθούν σε αυτές και όχι σε άλλους παράγοντες που πιθανώς έπαιξαν ρόλο στη συγκρότηση των προδιαθέσεων του. Ωστόσο, όπως αναλύθηκε, η «κοινωνιολογική» ανάλυση των αιτιών μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, καταλήγει στο άλλο άκρο, σε έναν κοινωνικό ντετερμινισμό, από τον οποίο φαίνεται να μην υπάρχει καμία διέξοδος. Ο Bourdieu (1995, σ. 16), επισημαίνει ότι η γνώση της βαρύτητας των κοινωνικών παραγόντων στην επίδοση μπορεί να έχει και αντίθετα αποτελέσματα, την αποθάρρυνση δηλαδή των εκπαιδευτικών, ενώ παρόμοια είναι και η επισήμανση του Coulby (2000, σ. 58) αναφερόμενος στην ανάγνωση ενός άρθρου του Althusser. Η περίπτωση του **Δ11** είναι χαρακτηριστική ως προς το πόσο σύνθετο είναι αυτό το θέμα, το οποίο τίθεται και στη συνέχεια, και δείχνει γιατί δεν πρέπει να αναζητούνται σχέσεις αιτίου και αιτιατού.

Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στο ζήτημα της δέσμευσης των Ελλήνων δασκάλων προς τους μη προνομιούχους μαθητές να τους βοηθήσουν να υπερβούν την κοινωνική «μειονεξία» τους (βλ. Φρειδερίκου, Φολερού, σ. 200, 256; Καϊλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 59-61, 77 και Μυλωνάς 1999, σ. 405.

Υπενθυμίζεται ότι οι μεν Φρειδερίκου και Φολερού το αξιολογούν θετικά, ενώ οι Καΐλα, Θεοδωροπούλου και Μυλωνάς αρνητικά). Μια τέτοια δέσμευση δεν διαφαίνεται στην ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, αν και οι εκπαιδευτικοί είχαν διάφορες ευκαιρίες να μιλήσουν για τους αδύναμους μαθητές. Εξαίρεση, σε κάποιο βαθμό μόνο, αποτελεί η **Δ3**. Όπως θα δούμε όμως, στον επόμενο άξονα ανάλυσης σχετικά με τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους αδύναμους μαθητές και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να τους ενισχύσουν, αναδύεται μια διαφορετική εικόνα.

Στη **δεύτερη υποκατηγορία** (βλ. 5.2.2) εντάχθηκαν οι **Δ12, Δ14** και **Δ16**, οι οποίοι δίνουν έμφαση στο δικό τους ρόλο, κάτι που αποτελεί σημαντική διαφορά σε σχέση με τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, αλλά συγχρόνως φαίνεται να πιστεύουν ότι παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και η νοημοσύνη (**Δ14** και **Δ16**), υπερβαίνουν τις δυνατότητες τους. Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, οι **Δ14** και **Δ16** αντιλαμβάνονται το ρόλο της οικογένειας όχι μόνο με όρους ύπαρξης οικογενειακών προβλημάτων ή μη, αλλά και σε σχέση με το παιδαγωγικό κλίμα που υπάρχει στο σπίτι. Εξαίρεση αποτελεί η **Δ12**, κάτι που έχει ιδιαίτερη σημασία, λόγω των μεταπτυχιακών σπουδών της στο χώρο του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Η **Δ12**, αν και δεν ερμηνεύει την άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας με βιολογικούς όρους και τονίζει το ρόλο του σχολείου και της ίδιας, αποδίδει τις δυσκολίες των μαθητών αποκλειστικά σε οικογενειακά προβλήματα ή σε αδιαφορία, από τα οποία δεν βλέπει διέξοδο. Σε κανένα σημείο του λόγου της δεν ερμηνεύει την άνιση επίδοση με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους. Φαίνεται έτσι και εδώ, όπως και στην περίπτωση του **Δ11** ότι η επίδραση του επιπέδου των σπουδών, αλλά κυρίως του είδους των σπουδών που συζητείται εδώ, δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Ενώ δηλαδή η **Δ12** δεν αναφέρεται καθόλου στην κοινωνικο-πολιτισμική ανισότητα των οικογενειών των μαθητών, ο **Δ11** υιοθετεί, στο άλλο άκρο, έναν ισχυρό κοινωνικό ντετερμινισμό.

Μια πρώτη ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εντάχθηκαν σε αυτήν την κατηγορία είναι ότι αναφέρονται τυπικά στο ρόλο τους, αποτέλεσμα πιθανώς της, λεκτικής, υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτών στάσεων, ενώ στην πραγματικότητα πιστεύουν ότι υπάρχουν παράγοντες που υπερκαθορίζουν τη δράση τους. Όπως έχει τονιστεί, αν οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν εντάσσονταν σε ξεχωριστή κατηγορία ανάλυσης, οπωσδήποτε θα περιλαμβάνονταν στην πρώτη υποκατηγορία,

καθώς ο λόγος τους ενέχει σημαντικές ενδείξεις κοινωνικού ή/και βιολογικού ντετερμινισμού.

Οι αντιλήψεις της **Δ14** παρουσιάζουν ένα επιπλέον ενδιαφέρον σε σχέση με τους άλλους δύο εκπαιδευτικούς αυτής της υποκατηγορίας, καθώς στο λόγο της υπάρχουν ρητές αναφορές στην ανάγκη ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών. Έτσι, η εκπαιδευτικός από τη μια πλευρά θέλει να ενισχύσει αυτούς τους μαθητές και από την άλλη τους «φράζει» το δρόμο, στο βαθμό που αυτή η ευθύνη αναλογεί στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τις Καϊλα και Θεοδωροπούλου, αυτή η συναισθηματική στάση των δασκάλων παραλύει οποιαδήποτε μορφή δράσης (Καΐλα, Θεοδωροπούλου 1999, σ. 77, 193). Η μείωση των απαιτήσεων από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθιστά τους μαθητές μη ανταγωνιστικούς, με όρους επίδοσης, στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και οδηγεί επιπλέον στην εσωτερίκευση της «αδυναμίας» τους. Ακόμα πιο χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της **Δ3**, η οποία όπως είδαμε στην προηγούμενη υποκατηγορία, εκφράζει άκαμπτες ντετερμινιστικές αντιλήψεις και συγχρόνως τονίζει ότι ο δάσκαλος πρέπει να μη διαχωρίζει τα παιδιά και να ενισχύει αυτούς που έχουν «ανάγκη». Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αυτοί από τη μία πλευρά δηλώνουν την επιθυμία τους για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών και από την άλλη φαίνεται να πιστεύουν ότι τίποτα δεν μπορεί να γίνει.

Η ερμηνεία των αντιλήψεων αυτών των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό ζήτημα. Οι αντιλήψεις αυτές υποστηρίζεται ότι αποτελούν έκφραση δύο προσταγμάτων: α) των κοινωνικά συγκροτημένων προδιαθέσεων των εκπαιδευτικών ως προς το ότι κάποιοι μαθητές, για διάφορους λόγους, κοινωνικούς ή/και βιολογικούς, δεν μπορούν να έχουν καλή επίδοση, και β) των ιδεολογικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που έχει παρουσιαστεί, «καλούν» τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν τους μη προνομιούχους μαθητές. Αυτοί οι δύο παράγοντες, οι κοινωνικά συγκροτημένες έξεις των εκπαιδευτικών και τα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης, δεν είναι απαραίτητα αντιφατικοί, όπως φαίνεται σε μια πρώτη ανάγνωση. Ο ιδεολογικά φορτισμένος ρόλος της ελληνικής εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάζει τις αντιλήψεις κάποιων δασκάλων, στο βαθμό που να θεωρούν ότι οφείλουν να πράξουν κάτι για να ενισχύσουν αυτούς τους μαθητές και να μην τους εγκαταλείψουν. Το habitus τους όμως, κοινωνικά συγκροτημένο και πολύ ισχυρό λόγω της «συνέχειας» των προδιαθέσεων τους και των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, «υπενθυμίζει» πάντα ότι κάποιοι μαθητές «δεν μπορούν» και ότι αυτό δεν πρόκειται

να αλλάξει με τη δική τους παρέμβαση. Στον τελευταίο άξονα ανάλυσης θα δούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, και όχι μόνο αυτοί που αναφέρονται εδώ, χρησιμοποιούν πρακτικές ενίσχυσης που δεν έχουν «ουδέτερο», «αξιοκρατικό» χαρακτήρα, αλλά το χαρακτήρα μιας προσπάθειας διατήρησης αυτών των μαθητών στο σχολικό θεσμό, έστω και στο περιθώριο. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν εγκαταλείπουν τους αδύναμους μαθητές, αλλά τους «βοηθούν» ως το σημείο που θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Αυτή ακριβώς είναι και η ερμηνεία που προτείνεται για όσα επισημαίνονται σε ένα μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το ότι οι πρακτικές ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών έχουν συχνά το χαρακτήρα «φιλανθρωπίας»: οι εκπαιδευτικοί θέλουν να «βοηθήσουν» τους μη προνομιούχους μαθητές, απόρροια του ιδεολογικά φορτισμένου ρόλου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το κάνουν όμως μέχρι το βαθμό που τους «επιτρέπουν» οι κοινωνικά συγκροτημένες προδιαθέσεις τους. Στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε πιο αναλυτικά στον τελευταίο άξονα, όπου μελετώνται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Τέλος, **στην τελευταία υποκατηγορία** (βλ. 5.2.3) εντάχθηκαν τέσσερις εκπαιδευτικοί, οι **Δ17, Δ18, Δ19, Δ20**, εκ των οποίων οι τρεις τελευταίοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στο χώρο του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαίδευση. Σε ένα δείγμα είκοσι εκπαιδευτικών, μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ουσιαστικά την κοινωνικο-πολιτισμική βάση της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, να προσπαθούν να ανιχνεύσουν για τον κάθε μαθητή τα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζει χωρίς να δημιουργούν «κατηγορίες», και να επιφυλάσσουν ρητά ρόλο για το σχολείο. Διαπιστώνεται έτσι και σε αυτόν τον άξονα ότι αν δεν υπήρχε αυτό το στοχευμένο δείγμα των εκπαιδευτικών με τέτοιες σπουδές, πιθανώς ο αριθμός των εκπαιδευτικών που θα εξέφραζαν τέτοιες αντιλήψεις να ήταν ακόμα μικρότερος. Εξαίρεση αποτελεί η **Δ17**, η οποία αν και είναι απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας και χωρίς επιπλέον σπουδές, αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, αναλαμβάνει τις ευθύνες που θεωρεί ότι της αναλογούν και τονίζει τη σημασία των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων. Οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας αυτής της εξαίρεσης με τα δεδομένα και τη μεθοδολογία αυτής της έρευνας, θα ήταν πολύ επιφανειακή. Διάφοροι παράγοντες διαδραματίζουν ρόλο στη συγκρότηση των έξεων των υποκειμένων και μπορεί να οδηγούν σε αντιλήψεις που δεν ερμηνεύονται πάντα από την κοινωνική τους προέλευση ή το επίπεδο σπουδών.

Δύο σημαντικά ζητήματα αναδεικνύονται εδώ, ένα «πρακτικό», που χαρακτηρίζεται έτσι γιατί συνδέεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, και ένα θεωρητικό. Το «πρακτικό» ζήτημα αφορά τον άκαμπτο χαρακτήρα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα κάποιων μαθητών να έχουν μια επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία. Η απόλυτη βεβαιότητα αρκετών εκπαιδευτικών για την αποτυχία μαθητών που βρίσκονται μόλις στις πρώτες τάξεις του σχολείου, ακόμα και στην πρώτη, είναι εντυπωσιακή. Στην έρευνα του Ξωχέλλη υποστηρίζεται ότι οι δάσκαλοι ειδικά θεωρούν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών (Ξωχέλλης 2000, σ. 70). Όταν όμως δεν τους τίθεται τέτοιο ερώτημα άμεσα, φαίνεται ότι δεν το πιστεύουν ιδιαίτερα, αλλά, αντίθετα, πολλές φορές εξάγουν συμπεράσματα για τις «ικανότητες» των μαθητών από πολύ νωρίς, όπως υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 1.2.

Το θεωρητικό ζήτημα αφορά την ανάδειξη του επιπέδου σπουδών σε διαφοροποιητικό παράγοντα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Όπως είδαμε, παράγοντες όπως η κοινωνική προέλευση, το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, δεν διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα συγκεκριμένα ζητήματα, κάτι που έχει ερμηνευθεί βάσει του θεωρητικού πλαισίου. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με το επίπεδο σπουδών, και ειδικότερα με τις συγκεκριμένες μεταπτυχιακές σπουδές, κοινή συνέπεια των οποίων είναι η απομάκρυνση από βιολογικές ερμηνείες της μαθητικής επίδοσης. Η διαφορά ανάμεσα στους πέντε εκπαιδευτικούς με τέτοιες σπουδές είναι ότι ο **Δ11** έχει οδηγηθεί σε έναν ισχυρό κοινωνικό ντετερμινισμό, ενώ η **Δ12** επίσης οδηγείται σε έναν κοινωνικό ντετερμινισμό, λιγότερο ισχυρό αλλά υπαρκτό, και ερμηνεύει απλουστευτικά την «αδιαφορία» γονέων και μαθητών για το σχολείο. Οι υπόλοιποι τρεις, **Δ18, Δ19, Δ20**, είδαμε ότι εκφράζουν έναν πολύ πιο σύνθετο λόγο για την επίσημη εκπαίδευση.

Έτσι, είναι σημαντικό να δούμε πώς εντάσσεται το ζήτημα των σπουδών στο σχήμα της θεωρίας της πρακτικής. Μια πρώτη ερμηνεία είναι ότι οι συγκεκριμένες σπουδές, οι οποίες δίνουν έμφαση στην κοινωνικο-πολιτισμική ετερότητα για την ερμηνεία της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης, «εύλογα» οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να ερμηνεύουν και οι ίδιοι με τέτοιους όρους την άνιση επίδοση. Μια δεύτερη ερμηνεία είναι ότι απλά εκφράζουν τις αναγνωρισμένες ως πιο «έγκυρες» και επιστημονικά αποδεκτές ερμηνείες της άνισης επίδοσης σήμερα, χωρίς να σημαίνει απαραίτητα ότι τις ασπάζονται. Κάτι τέτοιο φαίνεται πιθανό στην περίπτωση της **Δ12**, η οποία τονίζει τη σημασία του σχολείου και της ίδιας για την

ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Παράλληλα, δεν αντιλαμβάνεται ότι τα αίτια των δυσκολιών των μαθητών δεν είναι μόνο η ύπαρξη οικογενειακών προβλημάτων και δεν μπορεί να ερμηνεύσει την «αδιαφορία» των ιδίων και των οικογενειών τους για το σχολείο. Ο **Δ11** επίσης οδηγείται στη υιοθέτηση ενός ισχυρού κοινωνικού ντετερμινισμού και στην «άρνηση» οποιασδήποτε ευθύνης με βάση τη γνώση του για τους κοινωνικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθητική επίδοση.

Έτσι, οι παραπάνω ερμηνείες θα πρέπει να απορριφθούν ως «κανόνας», καθώς οι συγκεκριμένες σπουδές δεν έχουν την ίδια επίδραση και στους πέντε εκπαιδευτικούς. Οι τρεις εκπαιδευτικοί (**Δ18, Δ19, Δ20**) που επιφυλάσσουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο για τον εαυτό τους και βλέπουν διαφορετικά το ρόλο του σχολείου, είναι πιθανώς προδιατεθειμένοι να δεχθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο την επίδραση των σπουδών. Δηλαδή, τις ίδιες σπουδές τις προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο τα υποκείμενα, ανάλογα με τις, κοινωνικά συγκροτημένες, προδιαθέσεις τους. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί, συνήθως μη συνειδητά, τη γνώση των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με την επίδοση ως «άλλοθι», ισχυροποιημένο μάλιστα από τον επιστημονικό χαρακτήρα του, και ένας άλλος ως εργαλείο κατανόησης των δυσκολιών των μαθητών και ως εργαλείο υπέρβασης τους.

Σε θεωρητικό επίπεδο, ο Bourdieu επιχειρηματολογεί ότι κυρίως όταν υπάρχει «κενό» ανάμεσα στις προδιαθέσεις των υποκειμένων και στους αντικειμενικούς προσδιορισμούς των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένας έλεγχος των προδιαθέσεων τους, η δυνατότητα ουσιαστικά αναστοχαστικής δράσης και όχι δράσης που κατευθύνεται από τις προδιαθέσεις τους (βλ. κεφ. 2.5 εδώ). Εδώ φαίνεται ότι ακόμα και όταν υπάρχει «συνέχεια» ανάμεσα στις προδιαθέσεις και τις θέσεις, είναι δυνατό να αναπτυχθεί ένας τέτοιος «έλεγχος». Οι συγκεκριμένες σπουδές, οι οποίες βέβαια σχετίζονται άμεσα με το θέμα της ερμηνείας της άνισης επίδοσης των μαθητών που μελετάται σε αυτή την εργασία, φαίνεται να παρεμβαίνουν σε κάποιο βαθμό στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των υποκειμένων. Σύμφωνα βέβαια και με τη λογική της θεωρίας του Bourdieu, ο τρόπος που οι σπουδές προσλαμβάνονται σχετίζεται και με τις προδιαθέσεις των υποκειμένων.

Επανερχόμαστε έτσι στο ζήτημα που τέθηκε και στον προηγούμενο άξονα, ότι δηλαδή διάφορα χαρακτηριστικά της βιογραφίας των υποκειμένων μπορεί να έχουν παίξει ρόλο στη συγκρότηση των προδιαθέσεων τους. Το νέο ερώτημα ωστόσο που

τίθεται είναι αν πρόκειται για «έλεγχο» των προδιαθέσεων των υποκειμένων. Αυτό θα σήμαινε ότι τα υποκείμενα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εν προκειμένω, έχουν για διάφορους λόγους αναπτύξει την ικανότητα αναστοχαστικής δράσης και όχι δράσης κατευθυνόμενης από τις προδιαθέσεις τους, κάτι που, εν μέρει, πιθανώς οφείλεται και στις σπουδές τους. Από την άλλη, οι αντιλήψεις που εξέφρασαν αυτοί οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέρος των ήδη συγκροτημένων προδιαθέσεων τους, ότι δηλαδή για διάφορους λόγους, οικογενειακούς για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δεν ενσωμάτωσαν τις προδιαθέσεις που εγχαράσσει ο επίσημος σχολικός θεσμός, ως δημιουργός τόσο πρωτογενών, όσο και δευτερογενών προδιαθέσεων.

Μία, όχι απαραίτητα εναλλακτική, ερμηνεία των αντιλήψεων των **Δ18** και **Δ19** απορρέει από την προσωπική γνωριμία του γράφοντα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Η ιδεολογική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος από τους εκπαιδευτικούς αυτούς ως μηχανισμού αναπαραγωγής ανισοτήτων, αλλά και η έμπρακτη εθελοντική τους εμπλοκή σε εκπαιδευτικούς μηχανισμούς εκτός της επίσημης εκπαίδευσης με στόχο ακριβώς την καταπολέμηση των ανισοτήτων, φαίνεται να προδιαγράφει εν πολλοίς τις αντιλήψεις τους για τα συγκεκριμένα ζητήματα που διερευνώνται σε αυτήν την εργασία. Πρόκειται δηλαδή για εκπαιδευτικούς που έχουν ταχθεί εξαρχής έναντι των κοινωνικών προσδιορισμών του σχολικού πεδίου. Η ερμηνεία των αντιλήψεων τους ωστόσο παραμένει ένα ανοιχτό θέμα για το οποίο σαφής απάντηση με βάση τα δεδομένα της έρευνας δεν μπορεί να υπάρξει. Είναι δυνατό ωστόσο να διατυπωθούν δύο διαφορετικές εκδοχές, οι οποίες τίθενται περισσότερο εν είδει ερωτήματος.

Ο Bourdieu είδαμε ότι αντιλαμβάνεται τη δομή κάθε πεδίου ως σχέση δύναμης ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται στην πάλη. Αυτοί που κατέχουν την εξουσία τείνουν προς στρατηγικές διατήρησης, ενώ οι λιγότερο εφοδιασμένοι με κεφάλαιο κλίνουν σε στρατηγικές ανατροπής. Ωστόσο, όλοι οι συμμετέχοντες στο πεδίο έχουν ορισμένα κοινά θεμελιώδη συμφέροντα που σχετίζονται με το χαρακτήρα και την ύπαρξη του πεδίου. Έτσι, δέχονται άρρητα ότι υπάρχει αντικείμενο άξιο ανταγωνισμού και πάλης, συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή του παιχνιδιού (Bourdieu 1991, σ. 5). Ο Bourdieu χρησιμοποιεί την έννοια του illusio για να περιγράψει ακριβώς το φαινόμενο της πάλης μέσα σε ένα πεδίο. Βασικό κοινό σημείο όσων κατά τα άλλα βρίσκονται σε απομακρυσμένες θέσεις σε ένα πεδίο, είναι

ακριβώς ότι έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του και προσπαθούν να αλλάξουν τους όρους προς το συμφέρον τους (Bourdieu 2000, σ. 138).

Φαίνεται έτσι αφενός ότι όσοι συμμετέχουν στην πάλη σε ένα πεδίο συμβάλλουν και στην αναπαραγωγή των όρων του πεδίου αυτού, αφετέρου ότι όσοι εμπλέκονται στην πάλη αυτή το κάνουν για να αλλάξουν τους όρους του πεδίου προς το συμφέρον τους. Στο πλαίσιο αυτό, θα έπρεπε να αναζητηθεί αν η κριτική στάση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ή και άλλων, απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό ενισχύει με κάποιο τρόπο τη θέση τους στο πεδίο.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί, όπως προαναφέρθηκε, είναι ιδεολογικά προσανατολισμένοι προς την κατεύθυνση της καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται δηλαδή για «στρατευμένους» εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται ενεργά σε δράσεις αντίστασης έναντι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας, είτε και ευρύτερα. Ο Apple υποστηρίζει ότι η αντίσταση των εκπαιδευτικών στον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου μπορεί να επέλθει μέσα από την πολιτικοποίηση τους και το συνασπισμό τους με δυνάμεις του εργατικού κινήματος (βλ. ενδ. Apple 1993). Η εργασία αυτή δεν είναι προσανατολισμένη στο να προσφέρει ερμηνείες των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στη βάση αυτή, φαίνεται ωστόσο ότι η «στράτευση» των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης σχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους στα ζητήματα που μελετώνται εδώ. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η ερμηνεία μιας συγκεκριμένης στάσης απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό μέσω της ταύτισης της με κοινωνικούς και πολιτικούς χώρους είναι προβληματική.

5.3 Απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας και πρακτικές αντιμετώπισης τους.

Στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μεθοδολογίας (βλ. 3.3.1), ο αναγνώστης μπορεί να δει λεπτομερώς τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Οπωσδήποτε, δεν φαίνεται πιθανό οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν εδώ ότι δεν έχουν καμία απαίτηση από τους αδύναμους μαθητές και δεν κάνουν τίποτα για να τους ενισχύσουν. Ο στόχος των ερωτήσεων για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, τον τρόπο που βαθμολογούν και τις απαιτήσεις που έχουν από τους αδύναμους μαθητές είναι να διερευνηθεί κατά πόσο αναδύεται στο λόγο των εκπαιδευτικών ένας

προβληματισμός για το πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν οι μαθητές, αν πιστεύουν ότι είναι εφικτό, ή αν απλά διεκπεραιώνουν τον τυπικό τους ρόλο. Όπως έχει τονιστεί στο κεφάλαιο 3.3.1 εδώ, το ζητούμενο δεν είναι για παράδειγμα αν οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν με επιείκια, αλλά τί αναμένουν με αυτό, αν τους απασχολούν οι συνέπειες των πρακτικών τους, ή αν αυτά δεν έχουν σημασία για κάποιους μαθητές. Η ίδια λογική διέπει και την ερώτηση σχετικά με τις απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές. Το να έχουν οι εκπαιδευτικοί άκαμπτα τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές σε κάθε στιγμή, ούτε είναι δυνατό στην καθημερινή πρακτική, ούτε είναι και πάντα θετικό για τους αδύναμους μαθητές. Το ζητούμενο δεν είναι αν οι εκπαιδευτικοί απαντούν καταφατικά ή αρνητικά, αλλά η επιχειρηματολογία που αναπτύσσουν, αν απαξιώνουν αυτούς τους μαθητές, αν η μείωση των απαιτήσεων είναι μόνιμη και απευθύνεται ισοπεδωτικά σε αυτές τις «κατηγορίες» μαθητών.

Η σχέση ανάμεσα σε αυτόν τον άξονα και τον προηγούμενο είναι προφανής, καθώς είναι πιθανό οι πρακτικές και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών που θεωρούν καταδικασμένους κάποιους μαθητές, να κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση. Κάτι τέτοιο δεν είναι βέβαια απαραίτητο, καθώς θα μπορούσαν να αναδειχθούν και αντιφάσεις, με ιδιαίτερη σημασία. Η στενή όμως σχέση ανάμεσα σε αυτόν τον άξονα και τον προηγούμενο, η ανάγκη να αναδειχθούν οι «συνέχειες» και οι αντιφάσεις στο λόγο των εκπαιδευτικών, αλλά και η ανάγκη να μπορεί να τις παρακολουθεί άμεσα ο αναγνώστης, επιβάλλει να διατηρηθούν οι κατηγοριοποιήσεις του προηγούμενου άξονα. Έτσι, οι τρεις υποκατηγορίες επεξεργασίας των δεδομένων είναι ακριβώς οι ίδιες με αυτές του προηγούμενου άξονα.

5.3.1 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Δ1-Δ11, Δ13, Δ15).

Δασκάλα 1

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«το αγόρι το ένα έχω αρχίσει και δεν ασχολούμαι, τους βάζω λιγότερα, έχω λιγότερες απαιτήσεις και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, και στα τρία (παιδιά), δηλαδή και τα τρία έχουν μόνο τις λέξεις της καρτέλας, δεν έχουν και το γράφω και μαθαίνω, στο διάβασμα κάνουν λάθη που δεν τα λαμβάνω υπόψη μου, στην ορθογραφία άμα κάνουν πολλά λάθη κάποια τα διορθώνω, έτσι για να...ανάγνωση τους βάζω 4-5 σειρές στους δύο και μία σειρά στον ένα, μαθηματικά δεν περιορίζω κάτι γιατί σου

είπα, μπορεί να μην είναι φωστήρες αλλά τα καταφέρνουν, και τί άλλο, προσπαθώ να τονίζω τα θετικά τους σημεία και να μειώνω τα αρνητικά, τί ωραία γράμματα κάνεις, τί ωραία που το είπες αυτό…».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.
«Ναι, βέβαια, όλο άριστα παίρνουν αυτοί (γέλιο ειρωνικό), σήμερα μάλιστα μία έβλεπε, γιατί έχω παρά πολύ καλό τμήμα...και διορθώνω του ενός και του αφήνω ένα τόνο ας πούμε, «ε, κυρία ξεχάσατε τον τόνο», «βρε», του λέω, «εγώ μπορεί να μη θέλω να διορθώσω τον τόνο, εσύ τί θέλεις; (γέλια)».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν τα πάνε καλά.
«Ναι, οπωσδήποτε το καταλαβαίνουν (με έμφαση), όπως καταλαβαίνουν και τα υπόλοιπα την αδυναμία τους… υπάρχει μια κοινή συνωμοσία σε αυτό, όταν ένα παιδί με αδυναμία, βέβαια είναι θέμα και δασκάλου, έτσι; από μόνα τους τα παιδιά καταλαβαίνουν την αδυναμία, το παν είναι να μην αφήσεις το περιθώριο να κοροϊδέψουν...και το δεύτερο είναι ότι αντιλαμβάνονται από μόνα τους ότι τα ενισχύεις παραπάνω από ότι αυτούς και το αποδέχονται, είναι βέβαια το πώς θα τους το περάσεις, ας πούμε σήμερα σήκωσα δύο, η Ουρανία που είπαμε...μου έγραψε τη λέξη «βήμα», τη βοήθησα, δεν θυμόταν το β, της το κάνω το β τόσο καιρό (αγανακτισμένη), της είπα «βόδι», της ήρθε, γράφει τη λέξη «βήμα» και χειροκρότησαν τα παιδιά από μόνα τους αυθόρμητα, δηλαδή το καταλαβαίνουν».

Οι ντετερμινιστικές αντιλήψεις που εξέφρασε η εκπαιδευτικός στον προηγούμενο άξονα έχουν άμεσες επιπτώσεις και στις απαιτήσεις και πρακτικές της προς τους αδύναμους μαθητές. Οι απαντήσεις της είναι αποκαλυπτικές: «βάζω λιγότερα», «έχω λιγότερες απαιτήσεις και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία», «έχουν μόνο τις λέξεις της καρτέλας», «στο διάβασμα κάνουν λάθη που δεν τα λαμβάνω υπόψη μου», στην ορθογραφία διορθώνει μόνο κάποια λάθη «έτσι για να...», «στην ανάγνωση τους βάζω 4-5 σειρές στους δύο και μία σειρά στον ένα». Αποκαλυπτικός είναι και ο τρόπος που βαθμολογεί: απαντάει ειρωνικά «όλο άριστα παίρνουν αυτοί». Το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα στην τάξη είναι επίσης αρνητικό. Όπως διαβεβαιώνει η εκπαιδευτικός, όλοι καταλαβαίνουν τις δυσκολίες αυτών των μαθητών και υπάρχει μια συνομωσία σε αυτό (ενν. ανάμεσα στο δάσκαλο και τους «καλούς» μαθητές). Τονίζει βέβαια ότι είναι θέμα του δασκάλου να μην αφήνει τους «καλούς» μαθητές να κοροϊδεύουν τους «κακούς» και ότι η ίδια το επιτυγχάνει. Το παράδειγμα ωστόσο που αναφέρει δεν επιβεβαιώνει όσα λέει, καθώς όταν ένας «κακός» μαθητής κατάφερε να γράψει σωστά στον πίνακα τη λέξη «βήμα» ύστερα από ώρα και ύστερα από παρέμβαση της εκπαιδευτικού, όλη η τάξη «χειροκρότησε αυθόρμητα». Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός, προκειμένου να υπενθυμίσει στη μαθήτρια πώς γράφεται το «β», επέλεξε να αναφέρει ως παράδειγμα τη λέξη «βόδι».

Εύλογο είναι το ερώτημα κατά πόσο αυτό το κλίμα και τα «αυθόρμητα» χειροκροτήματα ενισχύουν το μαθητή ή τον στοχοποιούν και τον μετατρέπουν σε μια «ευχάριστη» στιγμή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Είναι χαρακτηριστικό πόσο ισχυρές είναι οι κατηγοριοποιήσεις της εκπαιδευτικού σε τόσο πρωϊμη ηλικία, καθώς τη χρονιά της έρευνας δίδασκε μόλις στην πρώτη δημοτικού. Στο κεφάλαιο 1.2 εδώ, παρουσιάστηκε η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη μείωση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών από μαθητές χαμηλής επίδοσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ωστόσο, δεν πρόκειται για μείωση των απαιτήσεων, αλλά για παραίτηση, καθώς η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι δεν ασχολείται πλέον με κάποιους μαθητές και δεν διορθώνει ούτε καν τα λάθη τους.

Δασκάλα 2

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο της.

«...τους δίνω τα περιθώρια να δραστηριοποιούνται μόνοι τους...από κει και πέρα κάποιοι που έχουν δυσκολίες...οι απαιτήσεις μου από αυτούς τους μαθητές είναι μικρότερες».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Όχι, μέσα στην τάξη δεν προλαβαίνω να τους βοηθήσω, το μόνο που κάνω είναι όταν... καταρχήν καταλαβαίνω αμέσως αν έχουν διαβάσει το κείμενο το γνωστό, της επόμενης ημέρας».

«όταν μπαίνουμε και γράφουμε ορθογραφία, μετά διαβάζουμε το μάθημα και φαίνεται αν έχουν διαβάσει στο σπίτι ή όχι, ε λέμε κάθε μέρα να το διαβάζουν 5-6 φορές, τους βλέπω ότι κομπιάζουν πολύ, το ξαναδιαβάζουνε, μερικές φορές τους λέω στο μάθημα της ιστορίας και στα άλλα θεωρητικά μαθήματα να διαβάζουν εκείνοι το παρακάτω μάθημα, με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνουμε, εδώ υπάρχει και η βιβλιοθήκη του σχολείου, τους ενθαρρύνουμε να παίρνουν και εξωσχολικά βιβλία».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Μετράω περισσότερο την προσπάθεια και το πόσο βελτιώνονται κάθε τρίμηνο».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι, ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες, τις δικές του απαιτήσεις, ανάγκες...όχι, προσπαθώ να τους συγκρίνω με τον εαυτό τους στην αρχή της χρονιάς, όχι με τον άλλον… κάποτε το έκανα αυτό, τους σύγκρινα μεταξύ τους και είχα τις ίδιες απαιτήσεις και έλεγα ότι αν ανεβάζω τον πήχυ, γιατί είχα πολλές απαιτήσεις από την τάξη προσπαθούν και αυτά ακόμα περισσότερο, αυτό βλέπω ότι όσο περνάνε τα χρόνια κάπου έχει ισχύ, επιβεβαιώνεται, αλλά οι αδύναμοι μαθητές επιβαρύνονται, οπότε βλέπω ότι καλύτερα να έχεις απαιτήσεις σχετικά με το άτομο του».

Η εκπαιδευτικός ήδη στην αρχή της συνέντευξης ανέφερε αυθόρμητα ότι οι απαιτήσεις της από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι μικρότερες, καθώς ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες και ανάγκες. Αν και τονίζει ότι κάποτε

«ανέβαζε τον πήχυ», ώστε όλοι οι μαθητές να προσπαθούν περισσότερο, τελικά συμπέρανε ότι έτσι επιβαρύνονται οι αδύναμοι μαθητές και θεωρεί πλέον καλύτερο να έχει απαιτήσεις «σχετικά με το άτομο του», με τις δυνατότητες του δηλαδή. Ο λόγος που αναπτύσσει είναι ισοπεδωτικός, αφορά όλους τους μαθητές που δεν μπορούν, όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα εξαιτίας οικογενειακών λόγων και χαμηλής νοημοσύνης. Κανένας προβληματισμός δεν αναδύεται για το πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν πραγματικά οι μαθητές, κάτι αναμενόμενο αν ληφθεί υπόψη ότι φαίνεται να θεωρεί το ρόλο του σχολείου περιθωριακό. Πρακτικές «ενίσχυσης» των αδύναμων μαθητών είναι οι συνεχείς αναγνώσεις στην τάξη και ο έλεγχος αν έχουν διαβάσει (βλ. και Μυλωνάς 1999, σ. 402, όπου αναφέρει ότι οι ερωτήσεις προς τους αδύναμους μαθητές έχουν κυρίως χαρακτήρα ελέγχου). Βασική πρακτική ωστόσο είναι γενικά η μείωση των απαιτήσεων, κάτι που στην καθημερινή πρακτική σημαίνει ότι η εκπαιδευτικός ζητά από συγκεκριμένους μαθητές κάθε φορά κάτι πιο «λίγο» και πιο εύκολο. Όπως επισημαίνει η Weinstein (2000, σ. 1-2), η αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στην επίδοση μόνο με τη μείωση των απαιτήσεων, την ελαχιστοποίηση των προσπαθειών από την πλευρά του μαθητή και την παροχή κατώτερων εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποτιμά τη δυνατότητα των παιδιών να αναπτυχθούν πνευματικά και αποτυγχάνει να δώσει τα κατάλληλα εργαλεία για μάθηση.

Δασκάλα 3

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

«...να μη διαχωρίζει παιδιά, όλα να τα θεωρεί εξίσου, να βοηθάει πάντοτε αυτούς που έχουν ανάγκη και όχι τους καλούς μαθητές, να μην προωθεί μόνο τους καλούς μαθητές...».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Απλώς τώρα απομονώνω μια παράγραφο, γιατί δεν τους βάζω όλο το κείμενο, απομονώνω κάποια παράγραφο, την πιο σημαντική , και τους την ορίζω να την διαβάζουν αρκετές φορές στο σπίτι».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Είναι σχετικό, είναι σχετικό, λαμβάνω υπόψη μου όλα, και τη συμπεριφορά του και όλα».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι, όχι, από τους πιο καλούς έχω περισσότερες απαιτήσεις».

«Δηλαδή από τους καλούς και από αυτούς που ξέρω ότι οι γονείς είναι δίπλα τους έχω περισσότερες απαιτήσεις από ένα παιδί που ξέρω ότι είναι διαζευγμένοι οι γονείς του, περνάει τόσα προβλήματα, και προσπαθώ περισσότερο να το βοηθήσω».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.

«Τις περισσότερες φορές ναι, το γνωρίζουν αυτό οι μαθητές».

Ερ. Αν προσπαθούν να βελτιωθούν.

«Ε, κάποιοι προσπαθούν, κάποιοι δεν προσπαθούν».

Οι αντιλήψεις της εκπαιδευτικού εκφράζονται και σε αυτόν τον άξονα σύντομα και φαίνονται αποκρυσταλλωμένες. Η μόνη πρακτική ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών είναι η απομόνωση μίας παραγράφου από το διδαχθέν κείμενο, την οποία «ορίζω να τη διαβάζουν αρκετές φορές στο σπίτι». Η μείωση δηλαδή της ύλης και των απαιτήσεων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και τα παιδιά με δυσκολίες, δηλαδή, όπως είδαμε, παιδιά χαμηλής νοημοσύνης ή διαζευγμένων οικογενειών, προβάλλει ως η μόνη εφικτή λύση. Λεκτικά πάντως, φαίνεται η «δέσμευση» της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού να ενισχύσει αυτούς τους μαθητές, κάτι που αναλύθηκε και στον προηγούμενο άξονα. Υπενθυμίζεται ότι οι Φρειδερίκου και Φολερού (1991, σ. 117, 142, 200) τονίζουν στη δική τους έρευνα τη δέσμευση των δασκάλων για την ενίσχυση των μη προνομιούχων μαθητών και την αξιολογούν θετικά. Αντίθετα, οι Μυλωνάς (1999, σ. 404-405) και οι Καϊλα, Θεοδωροπούλου (1999, σ. 59-61, 193), θεωρούν ότι αυτή η δέσμευση λαμβάνει το χαρακτήρα φιλανθρωπίας και οδηγεί στη συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η «βοήθεια» της εκπαιδευτικού εξαντλείται μόνο στη μείωση των απαιτήσεων της, ώστε να μπορούν και αυτοί οι μαθητές να αντεπεξέρχονται κάπως. Είναι σαφές ότι δεν αναδεικνύεται κανένας προβληματισμός για τις συνέπειες τέτοιων πρακτικών, που είναι ουσιαστικά η σταθερή και συνεχώς αυξανόμενη σχολική περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών.

Δάσκαλος 4

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«...κατ'εμέ το φιλότιμο του δασκάλου και τίποτα άλλο, και σε μια τάξη που έχει 28-30 παιδιά, τί μπορείς να κάνεις; Να επιλέξεις τί; Να μην προχωρήσεις τους πρώτους; Να μείνεις σε ένα μέτριο επίπεδο, σε ένα μέσο επίπεδο; Να ρίξεις το βάρος στους άλλους; Πάντα κάποιον αδικείς. Κάτι λοιπόν πρέπει να γίνει, δεν γίνεται έτσι, θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των τμημάτων, δεν λέω εγώ να χωριστούν έτσι; Σε καμία περίπτωση να χωριστούν οι καλοί από τους κακούς, αυτό».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Θεωρώ απαράδεκτο αυτό το σύστημα βαθμολογίας, το αριθμητικό, είναι τραγικό, μια περιγραφική βαθμολογία, βαθμολογία, τέλος πάντων, μια περιγραφική... αποτύπωση μάλλον των δυνατοτήτων των

παιδιών θα ήταν ό,τι καλύτερο. Αυτό που είχε κυκλοφορήσει πριν από μερικά χρόνια και η περίφημη Δ.Ο.Ε. το απέρριψε, αυτό που ήταν 3-4 σελίδες και σου έλεγε «μπορεί να κάνει αυτό, μπορεί να κάνει εκείνο, δεν μπορεί να κάνει αυτό». Αυτό ήταν ό,τι καλύτερο. Τελειώνουν οι βαθμολογίες, τελειώνει και το άγχος, τελειώνει και η ηλιθιότητα των γονέων που θέλουν να πάρουν 10...».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι, προς θεού, καμία σχέση, έχω την απαίτηση όσο μπορεί να μου κάνει να μου κάνει, αν ένας μαθητής μπορεί 10, θέλω να κάνει το 10, αλλά αν μπορεί το 1, θέλω αυτό το 1 να το κάνει, δεν θέλω να κάνει το μισό, αυτό το τραβάω, το πιέζω να κάνει...σε αυτό που μπορεί. Μέχρι εκεί όμως, δεν μπορώ να συγκρίνω έναν καλό μαθητή με ένα μέτριο μαθητή, για αυτό λέω ότι η βαθμολογία αυτή δεν ανταποκρίνεται, γιατί μπορεί ένας μαθητής να προσπαθεί παρά πολύ, πολύ, και αυτή η προσπάθεια του δεν ανταμοίβεται και παίρνει τον ίδιο βαθμό με έναν τεμπέλη που τυχαίνει να έχει μυαλό».

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός αποτελεί μία από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις κοινωνικού και βιολογικού ντετερμινισμού της μαθητικής επίδοσης και αυτό αποτυπώνεται πολύ έντονα στις απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές που δεν μπορούν να επιτύχουν σχολικά λόγω της νοημοσύνης τους ή της, κατ' αυτόν, αποσύνθεσης του θεσμού της οικογενείας. Όταν ερωτάται αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, αναφωνεί «όχι, προς θεού, καμία σχέση». Αντίθετα, απαιτεί από τον κάθε μαθητή «όσο μπορεί»: αν ένας μαθητής «μπορεί 10, θέλω να κάνει το 10, αλλά αν μπορεί το 1, θέλω αυτό το 1 να το κάνει». Όπως μάλιστα λέει χαρακτηριστικά, «μέχρι εκεί όμως...». Ο εκπαιδευτικός εκφράζει αγανάκτηση για το ισχύον σύστημα βαθμολογίας γιατί ένας μαθητής μπορεί να προσπαθεί παρά πολύ, αλλά να μην ανταμοίβεται λόγω της νοημοσύνης του και να παίρνει τον ίδιο βαθμό με έναν «τεμπέλη μαθητή που τυχαίνει να έχει μυαλό».

Είναι χαρακτηριστική η πίστη του ότι ο «καλός» μαθητής μπορεί να επιτύχει ακόμα και χωρίς να καταβάλει καμία προσπάθεια (βλ. και Μυλωνάς 1999, σ. 401). Επιθυμεί μάλιστα έναν άλλον τρόπο βαθμολόγησης, ο οποίος λέει ότι είχε προταθεί και απορρίφθηκε από την «περίφημη ΔΟΕ», και περιλάμβανε μια περιγραφική αποτύπωση των «δυνατοτήτων» του παιδιού «μπορεί να κάνει αυτό, μπορεί να κάνει εκείνο, δεν μπορεί να κάνει αυτό». Η ρητά εκπεφρασμένη πίστη του εκπαιδευτικού σε όλη τη συνέντευξη στο ρόλο της οικογένειας και της νοημοσύνης των μαθητών, τον οδηγεί σε μια ισχυρή, a priori κατηγοριοποίηση των μαθητών και στο τί μπορεί να αναμένει από τον καθένα.

Δασκάλα 5

Ερ. βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού.

«...ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια, ας πούμε αυτό το παιδί θα μάθει καλά να διαβάζει, κάποιο άλλο παιδί που έχει περισσότερες δυνατότητες κάτι παραπάνω, δεν μπορείς για όλα τα παιδιά να πεις ότι έχεις τον ίδιο πήχυ ας πούμε. Αυτό σε θεωρητικά πλαίσια, τώρα μέσα στην τάξη προσπαθείς όσο μπορείς να το τραβήξεις αυτό το πράγμα».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«...έχω ένα θρανίο κοντά στην έδρα και σε φάση που οι άλλοι έχουν τελειώσει, τους έχω κοντά και προσπαθώ όσο γίνεται να κάνουμε εκεί που έχουν ελλείψεις». «...επαναληπτικά αυτά που έχουμε κάνει και δεν έχουν αφομοιώσει, να τα κάνουμε όσο γίνεται μαζί. Μιλάω με τους γονείς τους, όσο γίνεται τους καθοδηγώ τί να κάνουν σπίτι, αν μπορούν και αν έχουν το χρόνο, που συνήθως δεν μπορούν».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«μπορεί να πω «πολύ καλά» σε ένα παιδί που δεν ξέρει να διαβάζει, αλλά τη συγκεκριμένη μέρα έκανε μια προσπάθεια και υπερέβη εαυτόν και έκανε κάτι καλύτερο από την προηγούμενη. Βέβαια αυτό έχει να κάνει με την καθημερινή επιβράβευση και το τί θα πεις στους γονείς. Σε άποψη βαθμολογίας τώρα, αν έχεις τετάρτη, πέμπτη, έκτη, εκεί δεν μπορείς να είσαι τόσο σχετικός, θα πρέπει να βάλεις μια βαθμολογία που θα είναι συγκριτική και με τα άλλα παιδιά... Αυτό το δουλεύω ως επιβράβευση, σε καθημερινή βάση είναι σχετικό, όταν έχεις βαθμολογία είσαι πιο συγκεκριμένος, είσαι πιο απόλυτος».
«Μέσα στην τάξη η επιβράβευση, το μπράβο, το τί θα πω στους γονείς τους, ας πούμε σήμερα τα πήγε καλά ο Diara ας πούμε, προσπάθησε, τα πάει καλύτερα, συνεχίζουμε έτσι, και ας μην είναι καλός».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Κατά βάθος δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις, αλλά προσπαθώ να φτάσουν όσο γίνεται το επίπεδο των άλλων, δηλαδή προσπαθώ να φτάσουν στο άλλο επίπεδο, ξέρω όμως ότι δεν πρόκειται να συμβεί αυτό (έμφαση), δηλαδή δεν το πιέζω το θέμα, δεν το φτάνω στα άκρα».

Η εκπαιδευτικός ήδη στην αρχή της συνέντευξης είχε τοποθετηθεί αυθόρμητα σχετικά με τις απαιτήσεις: «ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια...δεν μπορείς για όλα τα παιδιά να πεις ότι έχεις τον ίδιο πήχυ», συμπληρώνοντας ωστόσο ότι στην τάξη προσπαθεί να το «τραβήξει» όσο γίνεται. Όταν ερωτάται άμεσα, η εκπαιδευτικός τονίζει ότι κατά βάθος δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις, αλλά προσπαθεί, όσο γίνεται, να φτάσουν στο επίπεδο των καλών μαθητών. Συγχρόνως όμως, φαίνεται σίγουρη για το αποτέλεσμα των ενεργειών της, «ξέρω όμως ότι δεν πρόκειται να συμβεί αυτό» και για αυτό «δεν το πιέζω το θέμα, δεν το φτάνω στα άκρα». Είναι χαρακτηριστικό ότι η εκπαιδευτικός ξέρει a priori τόσο το μάταιο των προσπαθειών των παιδιών, όσο και τις «δυνατότητες» τους, αν και πρόκειται για μαθητές μόλις πρώτης δημοτικού, καθώς έχει διευκρινήσει ότι μιλάει για «πρωτάκια».

Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει αυτούς τους μαθητές με επαναλήψεις και δουλεύοντας πάνω στις ελλείψεις τους όταν υπάρχει χρόνος, κάτι θετικό. Επιπλέον, τους επιβραβεύει καθημερινά ακόμα «και αν δεν ξέρει να διαβάζει», αλλά «τη συγκεκριμένη μέρα υπερέβη εαυτόν», ενώ και στους γονείς του θα πει ότι τα «πάει καλύτερα...και ας μην είναι καλός». Η θετική ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι οπωσδήποτε ωφέλιμη, το ερώτημα ωστόσο που αναδύεται είναι αν πρόκειται περισσότερο για τεχνική «διαχείρισης» της «δεδομένης» αδυναμίας κάποιων μαθητών, για τους οποίους είναι σίγουρη, ήδη από την πρώτη δημοτικού, ότι δεν πρόκειται να βελτιωθούν ιδιαίτερα. Η Καϊλα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όντως ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των αδύναμων μαθητών, μόνο όμως για να αποφύγουν την ολοσχερή αποτυχία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί φράζουν, κατά ένα τρόπο, τους ευρύτερους ορίζοντες που θα μπορούσαν να ανοιχτούν στους μαθητές (Καϊλα 1999, σ. 130).

Δασκάλα 6

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Περισσότερο βαθμολογώ το πόσο προσπαθεί ο καθένας, δηλαδή αν κάποιος δεν διαβάζει καθόλου καλά και δεν τον ενδιαφέρει να διαβάζει καθόλου καλά, θα πάρει αυτό που του αξίζει. Αν κάποιος ενώ προσπαθεί με όλες του τις δυνάμεις, δεν φτάνει στο επίπεδο των άλλων, θα πάρει και ένα βαθμό παραπάνω, έτσι για την προσπάθεια».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Απαιτήσεις από τους πιο αδύνατους είναι να ξεπεράσουν τον εαυτό τους, δηλαδή αυτό που κάνανε την προηγούμενη μέρα, να το κάνουνε καλύτερα την επόμενη».

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, όπως είδαμε και στον προηγούμενο άξονα, ήταν λακωνική στις απαντήσεις της, ίσως και επειδή η συνέντευξη έπρεπε να ολοκληρωθεί σε σύντομο διάστημα λόγω έναρξης της επόμενης σχολικής ώρας. Έτσι τέθηκαν μόνο δύο σχετικές ερωτήσεις, αλλά οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού είναι σαφέστατες. Αν κάποιος μαθητής «δεν διαβάζει καθόλου καλά και δεν τον ενδιαφέρει να διαβάζει καλά, θα πάρει αυτό που του αξίζει». Η βαθμολόγηση δηλαδή έχει αποκλειστικά τιμωρητικό χαρακτήρα. Αν πάλι κάποιο παιδί, ενώ προσπαθεί με όλες του τις δυνάμεις, δεν φτάνει στο επίπεδο των άλλων, προφανώς λόγω χαμηλής νοημοσύνης και έλλειψης οικογενειακής υποστήριξης, όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, τότε, χαριστικά, «θα πάρει και ένα βαθμό παραπάνω, έτσι για την προσπάθεια». Στο ίδιο πνεύμα, οι απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές είναι

όσο πιο βραχυπρόθεσμοι γίνεται, «να ξεπεράσουν τον εαυτό τους. Δηλαδή αυτό που κάνανε την προηγούμενη μέρα να το κάνουν καλύτερα την επόμενη».

Κανένας προβληματισμός δεν αναδύεται από την εκπαιδευτικό, αποτέλεσμα του ισχυρού ντετερμινιστικού της λόγου, όπως και κανένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός για τη βελτίωση των αδύναμων μαθητών. Η έλλειψη ενός τέτοιου σχεδιασμού έχει ιδιαίτερη σημασία ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτή τη βαθμίδα δεν υπάρχουν οι «αντικειμενικές» δυσκολίες που μπορεί για παράδειγμα ένας καθηγητής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επικαλεστεί, όπως τον περιορισμένο χρόνο και, κυρίως, την περιορισμένη επαφή με τους μαθητές, ή ακόμα και ότι πλέον κάποια πράγματα έχουν ήδη «παγιωθεί». Αντίθετα, στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου, οι δάσκαλοι έχουν καθημερινή και για αρκετές χρονιές επαφή με τους ίδιους μαθητές, κάτι που οπωσδήποτε, σε συνδυασμό με την ηλικία των μαθητών, αυξάνει τα περιθώρια δράσης τους.

Δασκάλα 7

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Δεν έχω ιδιαίτερο χρόνο να ασχοληθώ, δηλαδή να επαναλάβω...το θέμα της εξάσκησης υποτίθεται ότι γίνεται στο σπίτι, θα τους βάλω να διαβάσουν περισσότερο, μεγαλύτερο κομμάτι σε μένα, θα τους σηκώσω στον πίνακα να γράψουν περισσότερες φορές κάτι που υπαγορεύω εγώ από ότι κάποιους άλλους που γράφουν πιο γρήγορα ή πιο εύκολα ή που κάνουν λιγότερα λαθάκια,. Ο χρόνος δεν μου επιτρέπει και πολύ περισσότερα, να πω ότι μπορώ να ασχοληθώ στη γλώσσα, πάω μαζί με το τμήμα».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Α ναι, ναι, μου αρκεί η προσπάθεια τους, και δεν θα σταθώ τόσο αυστηρά στο να βαθμολογήσω».

Ερ. Πόσοι θεωρεί ότι θα βελτιωθούν στο μέλλον.

«Προχωρώντας μια τάξη σαν σύνολο νομίζω ότι θα δυσκολεύονται πάντα, σπάνια έτσι έχουμε ας πούμε τη μεγάλη μεταβολή».

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι αδύναμοι μαθητές θα δυσκολεύονται πάντα, καθώς «σπάνια έχουμε τη μεγάλη μεταβολή». Όπως είδαμε και στην προηγούμενο άξονα, το «ταλέντο» και η οικογενειακή υποστήριξη είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των «καλών» μαθητών, ενώ η εκπαιδευτικός δεν θυμάται ούτε ένα παιδί «αφημένο» από το σπίτι του που είχε «καλή εξέλιξη». Η εξ' ολοκλήρου μετάθεση της ευθύνης στην οικογένεια αναδύεται και όταν ερωτάται πώς προσπαθεί να ενισχύσει τους συγκεκριμένους μαθητές. Η εκπαιδευτικός απαντά ότι δεν υπάρχει χρόνος στην τάξη και ότι «το θέμα της εξάσκησης υποτίθεται ότι γίνεται στο σπίτι». Η εκπαιδευτικός

εντοπίζει τις δυσκολίες των μαθητών αυτών στην έλλειψη εξάσκησης, η οποία όμως δεν είναι παρά το επιφαινόμενο της αρνητικής στάσης τους απέναντι στο σχολείο. Το σχολείο, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1998, σ. 41) αναθέτοντας στα παιδιά την ευθύνη να «μάθουν» διάφορες γνώσεις στο σπίτι, μεταφέρει έμμεσα και αδιόρατα μέρος της ευθύνης για την εκμάθηση αυτών των γνώσεων στους γονείς, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι το οικογενειακό περιβάλλον αυτών των μαθητών δεν ευνοεί τη σχολική εργασία.

Όσες πρακτικές ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών αναφέρει κινούνται στο ίδιο πλαίσιο με αυτές πολλών εκπαιδευτικών: διαβάζουν το μάθημα και σηκώνονται στον πίνακα περισσότερες φορές. Όταν ερωτάται αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί, η απάντηση είναι άμεση, χωρίς να αναδύεται κανένας προβληματισμός «α, ναι ναι, μου αρκεί η προσπάθεια ...». Πρέπει να τονιστεί ξανά ότι η θετική ενίσχυση των αδύναμων μαθητών είναι ωφέλιμη, όταν αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού. Αντίθετα, γίνεται επιζήμια όταν αποτελεί απλά μια τεχνική «διαχείρισης» των μαθητών που οδηγεί στην ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων και στη δημιουργία μιας φαινομενικής «αριστείας». Όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, ο στόχος που θέτει η εκπαιδευτικός για συγκεκριμένους μαθητές, ήδη από το δημοτικό, είναι «έστω να μάθουν να διαβάζουν που λέμε εμείς».

Δασκάλα 8

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Σίγουρα τους βάζω να διαβάζουν συχνά, αλλά μικρά κομμάτια, όχι μεγάλα κομμάτια, έστω και μια πρόταση αλλά πολύ συχνά... προσπαθώ να το κάνω να γίνεται συχνά, δηλαδή λίγο και πολλές φορές».

Σε παρόμοια ερώτηση η εκπαιδευτικός απαντά ως εξής:

«...Αν είναι μικρή η τάξη, ναι, απαραίτητα. Αν είναι μεγάλη η τάξη, σε μεγάλο τμήμα, δηλαδή είναι πέμπτη δημοτικού συνήθως δεν μου το κάνουν, να πω την αλήθεια, αλλά αν είναι δευτέρα δημοτικού, ναι βέβαια, δίνω καταλόγους με λέξεις για να εξασκηθούν πρώτα στη λέξη, και μετά στην ανάγνωση».

«Εξαρτάται από τον κάθε μαθητή που δυσκολεύεται. Άμα δυσκολεύεται στους συνδυασμούς των συμφώνων, οι λέξεις θα κυριαρχούν σε αυτό το κομμάτι. Δηλαδή ξεκινάω πρώτα με λέξεις, μετά με μικρές προτάσεις και μετά με κείμενο, με παράγραφο».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Πάντα βαθμολογείς...ο δάσκαλος θεωρώ ότι πάντα βαθμολογεί συναισθηματικά, αφού δεν παίρνει μόνο τα γραπτά να βαθμολογήσει, τότε σίγουρα βαθμολογώ με επιείκια».

Όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, η εκπαιδευτικός θεωρεί τη νοημοσύνη και την εξάσκηση στο σπίτι ως καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Οι πρακτικές που κυρίως χρησιμοποιεί για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών είναι παρόμοιες με αυτές των περισσότερων εκπαιδευτικών: πολύ συχνή ανάγνωση, «έστω και μια πρόταση, αλλά πολύ συχνά». Στις μικρές τάξεις, η εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές καρτέλες με λέξεις πριν προχωρήσουν στην ανάγνωση. Έτσι, και σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτικός δεν αναζητά τα βαθύτερα αίτια που πιθανώς σχετίζονται με τις δυσκολίες κάποιων μαθητών, όπως φαίνεται από το σύνολο της συνέντευξης. Αντίθετα, χρησιμοποιεί πρακτικές, όπως της συχνής ανάγνωσης, που απευθύνονται ισοπεδωτικά σε όλους τους μαθητές, χωρίς δηλαδή να λαμβάνει υπόψη τί συγκεκριμένα χρειάζεται ο κάθε μαθητής. Τέλος, και αυτή η εκπαιδευτικός απαντάει άμεσα, χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό ότι ο δάσκαλος «πάντα βαθμολογεί συναισθηματικά...». Η εκπαιδευτικός, από παράλειψη του γράφοντα, δεν ερωτήθηκε αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

Δασκάλα 9

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Κοίταξε, επειδή τώρα είμαι σε μια μεγάλη τάξη δεν μπορώ να τους βοηθήσω, ξέρεις να τους αποσπάσω από τους άλλους μαθητές και να τους βοηθήσω γιατί τώρα υποτίθεται ότι πρέπει όλοι να ξέρουν να διαβάζουν κάποια κείμενα πολύ καλά, απλώς τους εξηγώ κάθε φορά που πρέπει να προσέχουν, στις τελείες, στα κόμματα, να διαβάζουν πολλές φορές στο σπίτι το κείμενο αυτό».

«Να διαβάζουν παρά πολύ στο σπίτι, περισσότερο από τους άλλους μαθητές...Τους διορθώνω βέβαια πάντα, δεν τους αφήνω, τους διορθώνω και βλέπουν το σωστό, και τους λέω ας πούμε ότι πρέπει να καταβάλουν οι ίδιοι προσπάθεια, να λένε παρά πολλές φορές το κείμενο στο σπίτι».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Κοίταξε, εγώ λαμβάνω υπόψη και το γραπτό και τον προφορικό λόγο, είναι ένας συνδυασμός...».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι, δεν έχω απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές, όλοι βέβαια πρέπει να καταβάλουν τη δική τους προσπάθεια, τους το λέω συνέχεια να μην επαναπαύεστε, ότι αυτό σε δυσκολεύει, δεν προσπαθώ, το τονίζω αυτό συνέχεια, αλλά εντάξει σίγουρα δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις. Αλλά από τους καλούς μαθητές έχω περισσότερες απαιτήσεις, ναι, αυτό είναι αλήθεια».

Η βασική πρακτική ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό είναι μία και μάλιστα εξωσχολική: η συνεχής εξάσκηση στο σπίτι, «να λένε πολλές φορές το κείμενο στο σπίτι» (βλ. και Φραγκουδάκη 1998, σ. 41 για την

έμμεση μετάθεση της ευθύνης στην οικογένεια). Η πρακτική αυτή της συνεχούς ανάγνωσης, είτε εντός είτε εκτός σχολείου, φαίνεται να θεωρείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως πανάκεια για την επίλυση των δυσκολιών των μαθητών. Επιπλέον, εναποθέτει τις ελπίδες της για βελτίωση των αδύναμων μαθητών στην κατ' οίκον εργασία, αν και, όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, θεωρεί το οικογενειακό περιβάλλον ως μια βασική αιτία των δυσκολιών των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι η εκπαιδευτικός τονίζει ότι πάντα διορθώνει τα γραπτά των μαθητών, ώστε να βλέπουν το σωστό. Σχετικά με τις απαιτήσεις της από τους αδύναμους μαθητές, η εκπαιδευτικός αναφέρει αρχικά ότι «δεν έχει απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές». Στη συνέχεια συμπληρώνει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να καταβάλουν τη δική τους προσπάθεια, εννοώντας προφανώς, αν λάβουμε υπόψη την πίστη της στον παράγοντα της ευφυΐας, την προσπάθεια που τους επιτρέπουν οι δυνατότητες τους.

Δάσκαλος 10

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Προσπαθώ να εντοπίσω το πρόβλημα, δηλαδή θα κοιτάξω γιατί αυτό το παιδί δεν έμαθε για παράδειγμα σε κάποια συγκεκριμένη τάξη να διαβάσει σωστά, τί είναι αυτό που έφταιξε. Αν εντοπίσω το πρόβλημα, θα βρω και τις ανάλογες λύσεις. Συνήθως που εντοπίζονται τα προβλήματα; κυρίως στην πρώτη τάξη, και σε θέματα δυσλεξίας θα έλεγα...».

«μόνο ενθάρρυνση στο να μπορεί το παιδί να διαβάσει βιβλία που το ενδιαφέρουν, που του αρέσουν δηλαδή, που θα τα αγαπήσει για να μπορέσει να χτίσει μέσα από αυτά την αναγνωστική του ικανότητα... ενθαρρύνοντας τους να διαβάζουν βιβλία και φυσικά μέσα στην τάξη ό,τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα...αλλά κυρίως ενθάρρυνση στο να μελετήσει το παιδί...».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Πάντα, πάντα, οι δάσκαλοι όλοι σχεδόν παίρνουν υπόψη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί, είτε είναι οικογενειακές δυσκολίες, είτε είναι ψυχολογικά προβλήματα, είναι πάντα, ο δάσκαλος βαθμολογεί σύμφωνα και με αυτά και όχι αυστηρά, δηλαδή απόλυτα, με την επίδοση».

Ο γράφων, προς το τέλος της συνέντευξης, περιορίστηκε σε δύο ερωτήσεις, όταν διαπίστωσε ότι ο εκπαιδευτικός βιαζόταν. Έτσι, αν και ο εκπαιδευτικός πιστεύει έντονα στον κοινωνικό καθορισμό της επίδοσης, όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, δεν φαίνεται να μειώνει τις απαιτήσεις του, ούτε να χρησιμοποιεί τυποποιημένες πρακτικές που απευθύνονται ισοπεδωτικά σε συγκεκριμένες «κατηγορίες» μαθητών. Αντίθετα, προσπαθεί να ανιχνεύσει εξατομικευμένα τις αιτίες

των δυσκολιών του κάθε μαθητή και τους ενθαρρύνει να διαβάζουν βιβλία που τους αρέσουν, ώστε να χτίσουν την αναγνωστική τους ικανότητα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός στον προηγούμενο άξονα προέκρινε τη σημασία της οικογένειας στη μαθητική επίδοση, την οποία έδειξε να αντιλαμβάνεται με κοινωνικο-πολιτισμικούς όρους. Βέβαια, δεν έλειψαν και στην περίπτωση αυτή οι αναφορές σε βιολογικούς παράγοντες. Εδώ όμως προσδιορίζει τις δυσκολίες των μαθητών με όρους ψυχολογικών προβλημάτων, δυσλεξίας και γενικότερων οικογενειακών δυσκολιών. Τα πιθανά αίτια δηλαδή των δυσκολιών των μαθητών παρουσιάζονται πολύ πιο διευρυμένα και το ερώτημα που αναδύεται είναι κατά πόσο ο εκπαιδευτικός στον προηγούμενο άξονα, όπου οι ερωτήσεις είχαν πιο άμεσο χαρακτήρα, εξέφρασε κυρίως αποδεκτές αντιλήψεις, παρά τον τρόπο που πράγματι αντιλαμβάνεται τα αίτια της χαμηλής επίδοσης κάποιων μαθητών.

Δάσκαλος 11

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Επιμένω περισσότερο στο να διαβάζουν αυτοί π.χ στην τάξη εκτός από τη γλώσσα και στα άλλα μαθήματα, και λίγο προσπαθώ όταν υπάρχει χρόνος, π.χ με ένα σκέφτομαι και γράφω ας πούμε, να βοηθήσω τα δύο, τρία, πέντε παιδιά που νομίζω ότι υστερούν λιγάκι, αυτό, δηλαδή αυτές οι δύο...».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Προσπαθώ ας πούμε η βαθμολογία...να μην παίρνει ντε και καλά κάποιο στόχο και να βλέπει κατά πόσο τα παιδιά τον έχουν κατακτήσει, αλλά να βλέπει ίσως λίγο την πρόοδο των παιδιών από τρίμηνο σε τρίμηνο. Αλλά σίγουρα υπάρχει ας πούμε ένας κεντρικός στόχος τέλος πάντων που μπορεί να μην τον έχω σκεφτεί πολύ στο μυαλό μου ρε παιδί μου, αλλά τέλος πάντων το έχω κάπως τί σημαίνει καλή αναγνωστική ικανότητα...οπότε ένα είναι αυτό και ένα δεύτερο μετά είναι η πορεία του παιδιού από τρίμηνο σε τρίμηνο, δηλαδή είναι ένας συγκερασμός των δύο η βαθμολογία μου, έτσι; ».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Δεν τις έχω όχι, δηλαδή θα δώσω το μπράβο στον καλό μαθητή που ξέρω γω κατάλαβε την κεντρική ιδέα μιας ενότητας, και το μπράβο στον κακό, στο χειρότερο μαθητή επειδή διέκρινε ας πούμε ότι στην πρώτη παράγραφο λέει ο μπαρμπά-Γιώργος ότι αυτό και εκείνο, δηλαδή κάτι πιο εύκολο ενδεχομένως που όμως μου το απάντησε, θα τον ενθαρρύνω περισσότερο ας το πούμε, το ίδιο με όταν θα ενθάρρυνα ας πούμε τον καλό όταν θα μου έδινε κάτι που αισθάνθηκα ότι είναι ξέρω γω αξιόλογο, κάπως έτσι».

Στον προηγούμενο άξονα είδαμε ότι ο εκπαιδευτικός διακρίνει άμεσα κάθε χρονιά τους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές, βάσει των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών. Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί για να ενισχύσει τους αδύναμους μαθητές περιλαμβάνουν και εδώ τη συχνή ανάγνωση στην τάξη, αλλά και τη γραφή

εκθέσεων, πρακτική που δεν αναφέρεται από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς. Είναι σαφές ωστόσο ότι η μείωση των απαιτήσεων του από τους αδύναμους μαθητές είναι μόνιμη και ισοπεδωτική. Έτσι, ο «καλός» μαθητής επιβραβεύεται επειδή κατάλαβε την κεντρική ιδέα μιας ενότητας ή επειδή είπε κάτι «αξιόλογο», ενώ ο «κακός» μαθητής επειδή εντόπισε μια συγκεκριμένη φράση στο κείμενο. Ο Μυλωνάς στην έρευνα του επισημαίνει ότι οι θετικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών κατανέμονται ισόρροπα προς όλους τους μαθητές, αλλά υπάρχει σαφής ποιοτική διαφορά, καθώς οι «κακοί» μαθητές αντιμετωπίζουν εύκολες ερωτήσεις και συχνά επαινούνται με υπερβολικό τρόπο (Μυλωνάς 1999, σ. 403, βλ. και Garcia, Pearson 1994, σ. 369-370; Harris 1993, σ. 286, για την ποιοτική διαφοροποίηση των ερωτήσεων προς τους καλούς και τους αδύναμους μαθητές ειδικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα). Το ερώτημα που αναδύεται είναι κατά πόσο τέτοιες πρακτικές ενισχύουν τους αδύναμους μαθητές, πέρα από τη στιγμιαία ικανοποίηση που αποκομίζουν ύστερα από μια επιτυχή απάντηση. Ένα ακόμα ερώτημα είναι κατά πόσο δίνεται σε αυτούς τους μαθητές η ευκαιρία να προσπαθήσουν να βρουν την κεντρική ιδέα του κειμένου για παράδειγμα, ή αν θεωρείται a priori βέβαιο ότι δεν θα τα καταφέρουν, όπως θεωρείται βέβαιο ότι γενικά δεν θα καταφέρουν να υπερβούν τις δυσκολίες που απορρέουν από την κοινωνική τους προέλευση.

Δασκάλα 13

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου.

«...να μπορεί να ισορροπεί τις προσδοκίες του, δηλαδή να μην έχει ούτε μικρές προσδοκίες από τα παιδιά ούτε πολύ μεγάλες. Να έχει λίγο μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτό που μπορούν, έτσι ώστε να μπορεί να ανεβαίνει σκαλί με το σκαλί...δεν μπορείς να έχεις μέσα σε μία τάξη ας πούμε τις ίδιες προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Ένα παιδί που έχει μαθησιακές δυσκολίες ή που έχει πιο αργούς ρυθμούς του βάζεις λιγότερα ή του δίνεις περισσότερο χρόνο».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«απλά έχω χαμηλότερες προσδοκίες, χωρίς να σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά επειδή έχω χαμηλότερες προσδοκίες δεν αξιολογώ την απόδοση τους ή δεν τα επιβραβεύω...Τους βάζω λίγο λιγότερα ή τους λέω να διαβάσουν ένα μικρότερο κομμάτι του κειμένου, ή δουλεύουμε εξατομικευμένα και τους δείχνω καθημερινά το μηχανισμό της ανάγνωσης...εξατομικευμένα και λιγότερα».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Βεβαίως, βεβαίως, δεν μπορείς να βαθμολογήσεις ένα παιδάκι που βλέπεις ότι έχει αρχίσει να τα καταφέρνει, το οποίο έχει πρόβλημα, να το βαθμολογήσεις με ακρίβεια και ένας καλός μαθητής να του βάλεις, να τα έχεις στην ίδια ζυγαριά. Θα προσπαθείς να επιβραβεύσεις το πιο αδύναμο μαθητή που

προσπαθεί γιατί αυτό είναι το βασικό, δηλαδή ένα παιδάκι το επιβραβεύεις περισσότερο για την προσπάθεια, όχι τόσο για την επίδοση, όσο για την προσπάθεια και έτσι προάγεται και το παιδί. Στον καλό μαθητή είσαι πιο αυστηρός, δηλαδή εκεί αυξάνονται περισσότερο οι προσδοκίες σου και ενώ σε μια άλλη περίπτωση μπορείς να έβαζες ας πούμε ένα «μπράβο», εκείνου μπορείς να του βάλεις ένα πρόσεχε ξέρω γω το λάθος σου, γιατί ο καλός μαθητής έχει και άλλες απαιτήσεις από τον εαυτό του».

Οι ισχυρά ντετερμινιστικές αντιλήψεις της εκπαιδευτικού, όπως είδαμε στον προηγούμενο άξονα, φαίνεται ότι σχετίζονται άμεσα και με τις απαιτήσεις της από τους αδύναμους μαθητές. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται αυθόρμητα στην ανάγκη «ρύθμισης» των προσδοκιών της ανάλογα «με αυτό που μπορούν» οι μαθητές, υποστηρίζοντας ότι έτσι θα βελτιωθούν «σκαλί με το σκαλί». Όταν ερωτάται πώς προσπαθεί να ενισχύσει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, η απάντηση είναι άμεση, «απλά έχω χαμηλότερες προσδοκίες», συμπληρώνοντας ότι αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αξιολογεί την επίδοση τους ή δεν τα επιβραβεύει. Η «λύση» φαίνεται και εδώ απλή: «βάζω λιγότερα ή τους λέω να διαβάσουν ένα μικρότερο κομμάτι του κειμένου». Πρέπει να σημειωθεί ωστόσο ότι η εκπαιδευτικός αναφέρει και την εξατομικευμένη διδασκαλία, ως πρακτική ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών.

Τέλος, οι αδύναμοι μαθητές επιβραβεύονται για την προσπάθεια, ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, ενώ αντίθετα, στον καλό μαθητή «είσαι πιο αυστηρός, εκεί αυξάνονται περισσότερο οι προσδοκίες σου». Αυτή η «αυστηρότητα» δικαιολογείται από το ότι «ο καλός μαθητής έχει και άλλες απαιτήσεις από τον εαυτό του». Ο Μυλωνάς επισημαίνει ότι οι αρνητικές παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη απευθύνονται συχνότερα στους αδύναμους μαθητές, ωστόσο στις περιπτώσεις που απευθύνονται στους «καλούς» μαθητές είναι βασισμένες σε αυστηρά κριτήρια (Μυλωνάς 1999, σ. 402). Είναι χαρακτηριστικό το πόσο σίγουρη είναι η εκπαιδευτικός ότι οι «χαρισματικοί» μαθητές έχουν εσωτερικεύσει υψηλές απαιτήσεις ήδη από την πρώτη δημοτικού, στην οποία έχει πει ότι αναφέρεται. Μάλλον φαίνεται ότι η ίδια η εκπαιδευτικός έχει εσωτερικεύσει πολύ ισχυρά την εικόνα του «καλού» μαθητή και τις απαραίτητα υψηλές απαιτήσεις του. Σταδιακά βέβαια, οι «χαρισματικοί» μαθητές θα αποκτήσουν υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό τους, χάρη και στην υποστήριξη της εκπαιδευτικού, κάτι καθ' όλα θετικό.

Δάσκαλος 15

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Μια πολύ απλή τεχνική...στις μεγάλες τάξεις τώρα στα παιδάκια που δυσκολεύονται...έχουμε καθημερινά ένα κομματάκι το οποίο θα πρέπει να το κάνουμε εξάσκηση στην ανάγνωση, στους

αδύναμους μαθητές θα βάλω 2 σειρές, δεν θα βάλω ολόκληρη την παράγραφο, και θα φροντίζω οι αδύναμοι μαθητές σε καθημερινή βάση να τις διαβάσουν...τους αδύναμους μαθητές, αυτούς που έχω τσεκάρει ότι είναι πιο αδύνατοι, θα τους βάλω κάθε μέρα για να ξέρουν ότι ο δάσκαλος θα τους σηκώσει να πούνε μάθημα, οπότε να προσπαθήσουν λίγο παραπάνω...εντάξει, όχι ότι έχει θεαματικά αποτελέσματα, αλλά μια μικρή βελτίωση και κάποια βοήθεια πιστεύω την προσφέρει».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Και τα δύο, ούτε τελείως απόλυτη είναι, δεν μπορείς να είσαι τελείως απόλυτος, ούτε και τελείως σχετική, δηλαδή παίρνω ένα τεστ και λέω ξέρω γω έχει δέκα σημεία, πόσα από αυτά απάντησε; Τα 7, θα πρέπει κανονικά να πάρει 7, αλλά αν έχω υπόψη ότι το παιδάκι έχει δυσκολία, το 7 θα γίνει 8, θα γίνει 9, αν δείξει ότι στην πορεία του χρόνου έχει δείξει φιλοτιμία μεγάλη και προσπάθεια μπορεί να γίνει και 10, προκειμένου να τον ενισχύσω».

Βασική πρακτική που χρησιμοποιεί και αυτός ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει τους αδύναμους μαθητές είναι η μείωση των απαιτήσεων, «θα βάλω δύο σειρές, δεν θα βάλω ολόκληρη την παράγραφο». Ο εκπαιδευτικός επιπλέον φαίνεται να στοχοποιεί κατά κάποιο τρόπο τους μαθητές, καθώς τονίζει ότι αυτές τις δύο σειρές «θα φροντίζω οι αδύναμοι μαθητές σε καθημερινή βάση να τις διαβάσουν...αυτούς που έχω τσεκάρει ότι είναι πιο αδύνατοι θα τους βάλω κάθε μέρα για να ξέρουν ότι ο δάσκαλος θα τους σηκώσει να πούνε μάθημα». Ο Μυλωνάς επισημαίνει ότι οι ερωτήσεις προς τους αδύναμους μαθητές έχουν κυρίως το χαρακτήρα του ελέγχου (Μυλωνάς 1999, σ. 402). Έτσι, και εδώ φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί την απειλή του ελέγχου, την καλλιέργεια δηλαδή αισθημάτων φόβου ότι ο δάσκαλος «θα τους σηκώσει να πούνε μάθημα».

Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι «θα προσπαθήσουν λίγο παραπάνω». Όλο αυτό μάλιστα χαρακτηρίζεται ως «μια πολύ απλή τεχνική». Το ερώτημα βέβαια που προκύπτει είναι τί θα γίνει όταν αυτό το «κίνητρο» πάψει να λειτουργεί, όταν οι μαθητές αυτοί δεν θα ενδιαφέρονται πλέον αν ο δάσκαλος θα τους εξετάσει. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς τέτοιων πρακτικών «εντάξει, όχι ότι έχει θεαματικά αποτελέσματα», εξακολουθεί όμως να πιστεύει ότι «μια μικρή βελτίωση και κάποια βοήθεια την προσφέρει». Τέλος, και αυτός ο εκπαιδευτικός βαθμολογεί με βάση μόνο την «προσπάθεια» και τη «φιλοτιμία» του μαθητή, ώστε να τον ενισχύσει.

5.3.2 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν «αντιφατικές» αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Δ12, Δ14, Δ16).

Δασκάλα 12

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«καταρχήν προσπαθώ στα μαθήματα τα οποία φαίνεται ότι ξεχωρίζουν να τους τονώνω το ηθικό...».

«Στη γλώσσα έχω κάνει ένα ψιλοειδικευμένο προγραμματάκι για κάθε έναν, απαιτώ λιγότερες γραμμούλες να διαβάζουν όταν διαβάζουν κάποια μικρή πρόταση, τους ενθαρρύνω και φυσικά το αναγνωρίζει όλη η τάξη, δηλαδή την πρόοδο που κάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, είναι για μας μεγάλη υπόθεση, είναι πανηγύρι, το γεγονός ότι κατάφερε ένα παιδί που δεν έκανε τίποτα. Είχα ένα τσιγγανόπαιδο, το οποίο μας ήρθε 1-2 μήνες πιο μετά από την αρχή της σχολικής χρονιάς και μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα πήρε τα πάνω του και κατευθείαν όλοι ήταν...τί άλλο...στην ορθογραφία το ίδιο, εννοείται ότι δεν βαθμολογώ το ίδιο, δηλαδή το πολύ καλά του άριστου μαθητή είναι επειδή έκανε μισό λάθος, ξέχασε ένα τόνο, ενώ το πολύ καλά για το μαθητή αυτό ή το μπράβο είναι...».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Ναι, ναι βεβαίως, τους βάζω πρώτους να διαβάζουν για να μην έχουν το μέτρο σύγκρισης ότι ο άλλος διάβασε άριστα, άρα εγώ κολλάω...και πάντα είναι στην αρχή του κειμένου που ουσιαστικά το έχει διαβάσει πολλές φορές, οπότε όπως και να έχει το ξέρει, τέτοια μικρά, με αυτοκολλητάκια, με τέτοια».

Βασική πρακτική ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών είναι και εδώ η «τόνωση του ηθικού». Η εκπαιδευτικός μάλιστα μετέρχεται ένα είδος «τρικ» για να εξασφαλίσει τις στοιχειώσεις προϋποθέσεις για την επιβράβευση τους: τους ζητά να διαβάζουν πρώτοι για να μην έχουν μέτρο σύγκρισης και πάντα την αρχή του κειμένου που θεωρεί ότι οι μαθητές θα την έχουν διαβάσει πολλές φορές και θα την ξέρουν καλύτερα. Ο Μυλωνάς επισημαίνει ότι μια πρακτική «ενίσχυσης» των αδύναμων μαθητών είναι να ερωτώνται μόνο όταν υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να απαντήσουν σωστά, εύκολες δηλαδή ερωτήσεις για ήδη κατακτημένες γνώσεις (Μυλωνάς 1999, σ. 402). Το σημαντικό δηλαδή μοιάζει να είναι περισσότερο η καλλιέργεια της ψευδαίσθησης της αριστείας στο μαθητή. Στην ίδια λογική, οι μαθητές αυτοί διαβάζουν «λιγότερες γραμμούλες» και επιβραβεύονται χωρίς καμία φειδώ, εν αντιθέσει με τους «άριστους» μαθητές, των οποίων η επιβράβευση βασίζεται σε πολύ αυστηρά κριτήρια. Όπως επισημαίνεται, η έκφραση συμπάθειας προς ένα μαθητή που αποτυγχάνει σε μια εξέταση για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί ως μια καλοπροαίρετη πράξη, ωστόσο το κρυφό της μήνυμα μπορεί να

είναι ότι ο μαθητής αυτός δεν μπορεί να πετύχει κάτι καλύτερο (Anderson et al 2000, σ. 41). Χρειάζεται να τονιστεί και πάλι ότι η θετική ενίσχυση δεν είναι κάτι αρνητικό. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι η θετική ενίσχυση είναι η μόνη κατάλληλη πρακτική και ότι όλοι οι μαθητές την έχουν εξίσου ανάγκη. Κυρίως όμως, δεν σημαίνει ότι οι αδύναμοι μαθητές πρέπει μόνιμα να αποκλείονται από την επίτευξη όποιων άλλων στόχων που θα μπορούσαν να αυξήσουν τις πιθανότητες τους για μια επιτυχή σχολική σταδιοδρομία.

Τέλος, σε μια ακόμα περίπτωση, όλη η τάξη συμμετέχει στο παιχνίδι της επιβράβευσης των αδύναμων μαθητών, «φυσικά το αναγνωρίζει όλη η τάξη...είναι για μας μεγάλη υπόθεση, είναι πανηγύρι...». Αξιοσημείωση είναι η φράση «είναι για μας μεγάλη υπόθεση», όπου το «μας» φαίνεται να περιλαμβάνει την εκπαιδευτικό και τους «καλούς» μαθητές που συμμετέχουν στο «πανηγύρι» της επιβράβευσης των «κακών» μαθητών. Φαίνεται δηλαδή ότι η τάξη είναι χωρισμένη ανάμεσα στη δασκάλα και τους «καλούς» μαθητές από τη μία πλευρά, και τους «κακούς» μαθητές από την άλλη που πρέπει να «επιβραβευθούν» σε κάθε ευκαιρία από τους πρώτους. Όπως διαπιστώνει και ο Μυλωνάς στην έρευνα του (1999, σ. 403), οι αδύναμοι μαθητές πράγματι ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς, ίσως όμως υπερβολικά κάποιες φορές. Η Καϊλα (1999, σ. 130), επισημαίνει, όπως έχουμε δει, ότι η ενθάρρυνση αυτή έχει κυρίως ως στόχο να αποφύγουν αυτοί οι μαθητές την ολοσχερή αποτυχία.

Δασκάλα 14

Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στους αδύναμους μαθητές.

«...εμείς θέλουμε να του δείξουμε κάτι και αυτά δεν το καταλαβαίνουνε γιατί ίσως ο τρόπος που τους το δίνουμε τα κάνει να δυσκολευτούν...Όταν όμως μου τραβήξει την προσοχή κάτι, και αυτό παίζει μεγάλο ρόλο, ο τρόπος που θα το δώσεις στο παιδί για να μπορεί να το δεχτεί και να το αφομοιώσει».

«...σε αυτά τα παιδάκια χρειάζεται μια μεγαλύτερη προσοχή, προσπάθεια περισσότερη, έτσι ώστε όταν θα μπορέσουν, καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να είναι ο δάσκαλος κοντά του για να το βοηθήσει...Στα πιο αδύνατα παιδάκια, εκεί θα σταθούμε...δυστυχώς ο χρόνος μας πιέζει...αν είχαμε το χρόνο να τα βοηθήσουμε λιγάκι, για αυτό λέω εδώ αν θα μπορούσε να σταθεί λίγο και η οικογένεια...γιατί όλα μαθαίνουνε, αρκεί να ξέρεις να του πεις πώς να μάθει, εγώ έτσι πιστεύω».

Η εκπαιδευτικός ερωτάται αν διαπιστώνει από τους αδύναμους μαθητές μια «άρνηση».

«Όχι, δεν μπορώ να πω, όχι, απλά ξέρεις όταν δυσκολεύονται και δεν τα καταφέρνουν, κάπως αισθάνονται και αυτά, το παρατάνε, δεν μπορώ να το μάθω, οπότε το αφήνω. Εκεί χρειάζεται λίγος χρόνος να ασχοληθείς με αυτά τα παιδάκια για να τις ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Πάντα, και τις δυσκολίες και ανάλογα ξέρεις, την προσωπικότητα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού, σε άλλο παιδί η βαθμολογία θα το βοηθήσει να συνεχίσει, άλλο θα το κάνει «καλά πάω, δεν χρειάζεται να προσπαθήσω». Παίζει μεγάλο ρόλο ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού και τι, πώς θα το βοηθήσεις».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Το μόνο που κάνουμε είναι επειδή τα μαθήματα που έχουν ήδη διδαχθεί και που έχουν μάθει, ξέρεις τους ευχαριστεί. Αυτό που το καταφέρνουν τους ευχαριστεί να το λένε πολλές πολλές φορές, η επανάληψη μαθημάτων που έχουν καταφέρει, και αυτό τα κάνει και χαίρονται».

«Κάνουν πάντα μια επανάληψη των μαθημάτων των προηγούμενων τριών τεσσάρων μαθημάτων...και να διαβάζουνε εξωσχολικά βιβλία για μικρά...όταν δυσκολεύονται αλλά είναι μεγάλα τα γράμματα ξέρεις, με φωτογραφίες και τα καταφέρει, αυτό θα του δώσει θάρρος σιγά σιγά...έχουμε και μια βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη με μικρά βιβλιαράκια, οπότε τα παίρνουν τα παιδάκια και τους λέω όποτε έχουν χρόνο να ασχοληθούν. Και αν έχουν το ενδιαφέρον και θελήσουν, μπορεί να προχωρήσουν».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Οπωσδήποτε όχι. Πάντα είπαμε ανάλογα με το επίπεδο και με το πού μπορεί να φτάσει κάθε παιδί. Δηλαδή για μένα ένα παιδάκι που δυσκολευόταν να γράψει έστω και μια πρόταση, όταν φτάσει στο σημείο να μου γράψει μια μικρή προτασούλα, αυτό είναι κατόρθωμα. Αυτό είναι κατόρθωμα. Αυτό λοιπόν πρέπει να το ενθαρρύνουμε, «μπράβο και προχώρησε, και πολύ καλά»...».

«Και κάτι, το λίγο, αυτό το λίγο, το οποίο βέβαια είναι γελοίο για αυτόν που τα καταφέρνει, αλλά για αυτόν είναι σημαντικό».

Σε μια ακόμα συνέντευξη, η επανάληψη μαθημάτων που οι αδύναμοι μαθητές «τα καταφέρνουν», προκρίνεται από την εκπαιδευτικό ως κατάλληλη πρακτική ενίσχυσης τους, γιατί «τα κάνει και χαίρονται» (βλ. και Μυλωνά 1999, σ. 402, για το ότι οι αδύναμοι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εύκολες ερωτήσεις για ήδη κατακτημένες γνώσεις). Η εκπαιδευτικός τονίζει επίσης κατηγορηματικά ότι δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, αλλά αυτό που έχει σημασία είναι η αιτιολόγηση της απάντησης της: «ανάλογα με το πού μπορεί να φτάσει το κάθε παιδί», μέχρι δηλαδή το προκαθορισμένο επίπεδο που του επιτρέπουν οι δυνατότητες του. Η επιβράβευση αυτών των μαθητών φαίνεται για μια ακόμα φορά ότι έχει πολύ μικρή σχέση με την επίτευξη κάποιων στόχων που θα τους επιτρέψει στο μέλλον να έχουν μια καλή σχολική πορεία με όρους επίδοσης «και κάτι, το λίγο, αυτό το λίγο, το οποίο βέβαια είναι γελοίο για αυτόν που τα καταφέρνει, αλλά για αυτόν είναι σημαντικό» (βλ. και Καϊλα 1999, σ. 130; Μυλωνάς 1999, σ. 403).

Παράλληλα, η εκπαιδευτικός θεωρεί τον τρόπο διδασκαλίας πολύ σημαντικό, καθώς «όλα μαθαίνουνε, αρκεί να ξέρεις να του πεις πώς να μάθει». Πρόκειται για

μία από τις ελάχιστες περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικές πρακτικές θεωρούνται σημαντικές για την ενίσχυση των μαθητών, χωρίς να τεθεί σχετική ερώτηση. Διαφορετική είναι η προσέγγιση της εκπαιδευτικού και στο ζήτημα της βαθμολογίας που δεν είναι ισοπεδωτική, η άριστη δηλαδή βαθμολόγηση όλων των μαθητών, για να ενισχυθούν. Αντίθετα, αντιμετωπίζει τα παιδιά ατομικά και απορρίπτει την εύκολη λύση της άριστης βαθμολόγησης όλων των μαθητών, θεωρώντας ότι αυτό μπορεί να βοηθήσει κάποιο παιδί, αλλά ένα άλλο να το κάνει να σταματήσει την προσπάθεια. Επιπλέον, η επιβράβευση δεν είναι η μόνη πρακτική ενίσχυσης των μαθητών, καθώς ενθαρρύνονται να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία και να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης τους. Όπως είδαμε και στον προηγούμενο άξονα για τη **Δ14**, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός πράγματι προσπαθεί να ενισχύσει τους αδύναμους μαθητές και οι πρακτικές της διαφέρουν από αυτές της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών. Οι κοινωνικά συγκροτημένες έξεις της ωστόσο, φαίνεται ξανά να την κατευθύνουν προς την επίτευξη ελάχιστων στόχων.

Δασκάλα 16

Η εκπαιδευτικός αναφέρεται, χωρίς να ερωτηθεί, στο πώς ενισχύει τους αδύναμους μαθητές.

«εκεί προσπαθούμε να βάλουμε ένα μικρότερο κομμάτι, ώστε να το διαβάσει πολύ πιο εύκολα, να μη νιώσει μειονεκτικά σε σχέση με τους άλλους γιατί μπορεί να το αποτρέψουμε από το να διαβάζει...με τη σκέψη ότι μπορεί να το κοροϊδέψουν οι άλλοι. Αν λοιπόν βλέπουμε εκεί ότι δεν μπορεί να διαβάσει το κείμενο λέμε πέντε-δέκα φορές όπως οι άλλοι, εκεί θα του βάλουμε λιγότερες φορές και θα επιλέξουμε το μισό κείμενο για να του είναι πολύ πιο εύκολο και για να μην το κουράσει. Διαβάζει πιο εύκολα την άλλη μέρα, νιώθει και ο ίδιος ικανοποιημένος και προχωράμε πιστεύω καλύτερα».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Όταν βαθμολογώ..λαμβάνω και άλλα σημαντικά πράγματα, για παράδειγμα μπορεί να βαθμολογήσω ένα παιδάκι για την προσπάθεια γιατί ξέρω ότι οι δυνατότητες του είναι εδώ, αλλά η προσπάθεια του είναι πιο κάτω. Σαφώς θα πάρει ένα μεγαλύτερο βαθμό από ένα άλλο παιδί που έχει τη δυνατότητα να το κάνει αλλά επειδή τεμπελιάζει δεν το κάνει, βαριέται. Δηλαδή η βαθμολογία μου θα είναι πάντα συνάρτηση της επίδοσης, της προσπάθειας, των δυνατοτήτων και λίγο και τη συμπεριφορά».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

Όχι, σε κάθε παιδάκι συνηθίζω πάντα να βάζω κάποιους στόχους και κάθε φορά να βλέπω εάν έχουν φτάσει στο στόχο ή όχι. Από έναν άριστο μαθητή σαφώς θα βάλω πολύ ψηλά τον πήχυ, από ένα (εννοεί αδύναμο) μαθητή πιο κάτω, και βλέπουμε για παράδειγμα έχω ένα μαθητή, τον Παναγιώτη, είμαι πολύ ικανοποιημένη σήμερα γιατί στο επαναληπτικό μου έγραψε πέντε λέξεις ολόσωστες, γιατί μου έκανε πέντε γραμματικές ασκησούλες και μου βρήκε τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Δεν μου έκανε το «σκέφτομαι και γράφω», δεν μου έκανε τους χρόνους, αλλά δεν με ενοχλεί αυτό γιατί σαφώς μου

έκανε αυτό. Γιατί μου έκανε και τις 20-25 λέξεις πόσες είχαμε επανάληψη δεν θυμάμαι, αλλά κάναμε τις 5, είναι πολύ σημαντικό (προφανώς θέλει να πει ότι από τις 25 λέξεις έκανε τις 5 λέξεις).

Η εκπαιδευτικός αυτή, όπως και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιεί τη μείωση των απαιτήσεων της ως βασική πρακτική ενίσχυσης των αδύναμων μαθητών. Έτσι, τους ζητάει να διαβάσουν λίγες φορές ένα μικρό τμήμα του κειμένου. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός γίνεται σαφέστερη: Για τους άριστους μαθητές βάζει πολύ υψηλά τον πήχυ, ενώ από τον «κακό» μαθητή δηλώνει πολύ ικανοποιημένη επειδή «έγραψε πέντε λέξεις ολόσωστες, έκανε πέντε γραμματικές ασκησούλες και μου βρήκε τα ουσιαστικά και τα ρήματα». Η έμφαση της εκπαιδευτικού στα «βασικά» είναι σαφής, καθώς, όπως αναφέρει, δεν την ενοχλεί που αυτός ο μαθητής δεν έκανε τους χρόνους, αλλά και το «σκέφτομαι και γράφω», δραστηριότητα που δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη σκέψη και τη γλώσσα τους. Όπως έχει τονιστεί επανειλλημένως, το ζήτημα δεν είναι αν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο κάποιοι μαθητές αποκλείονται από την ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων. Είναι πιθανό ο συγκεκριμένος μαθητής που αναφέρει η εκπαιδευτικός ως παράδειγμα να έχει πράγματι σημειώσει μεγάλη πρόοδο. Ωστόσο, αν οι δυσκολίες κάποιων μαθητών θεωρούνται μόνιμες και η μόνη λύση μοιάζει να είναι η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων, ώστε απλά να διασωθούν, η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική.

Η πίστη της εκπαιδευτικού στη «μονιμότητα» της αδυναμίας κάποιων μαθητών είναι φανερή στον τρόπο που βαθμολογεί: ο «κακός» μαθητής βαθμολογείται μόνο για την προσπάθεια, γιατί «οι δυνατότητες του είναι εδώ...» και παίρνει μάλιστα μεγαλύτερο βαθμό από ένα μαθητή που έχει πολλές δυνατότητες, αλλά «επειδή τεμπελιάζει δεν το κάνει». Το ερώτημα όμως είναι γιατί ο δεύτερος μαθητής θεωρείται ότι έχει δυνατότητες, αφού και αυτός είναι χαμηλής επίδοσης. Με βάση τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού στον προηγούμενο άξονα, φαίνεται μάλλον ότι ο «τεμπέλης», αλλά με περισσότερες δυνατότητες, μαθητής, είναι αυτός που οι γονείς του είναι «εκπαιδευτικοί, νομικοί» και που για αυτόν ακριβώς το λόγο θα έπρεπε να είναι άριστος. Επειδή όμως δεν είναι, η μόνη «λογική» εξήγηση είναι η «τεμπελιά».

5.3.3 Απαιτήσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μη ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (Δ17, Δ18, Δ19, Δ20).

Δασκάλα 17

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«...συνήθως προσπαθώ, γιατί έχουν και μειωμένη αυτοεκτίμηση τις περισσότερες φορές, τους απευθύνω, μάλλον τους παροτρύνω γιατί δεν τους υποχρεώνω, να απαντούν στις πιο εύκολες ερωτήσεις, ώστε να έχουν την ικανοποίηση της επιτυχίας και κατ' επέκταση τη χαρά να συμμετάσχουν ακόμα περισσότερο, ώστε να μη λειτουργήσει απογοητευτικά κάποια λάθος απάντηση».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους.

«Ναι, πολλές φορές τα παιδιά ξέρουν πού βρίσκονται...πολλές φορές βέβαια τους δημιουργούμε εμείς λανθασμένη εντύπωση, είναι η γνωστή αυτοεκπληρούμενη προφητεία, ένα μαθητή τον κατατάσσουμε κάπου, μειώνουμε τις απαιτήσεις μας από αυτόν, άρα και εκείνος, γιατί εμάς μας βλέπει ή τουλάχιστον μας έβλεπε, ως ένα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του, ως πρότυπο, άρα αφού ο δάσκαλος μου δεν πιστεύει σε μένα, άρα και εγώ δεν αξίζω...Δυστυχώς ισχύει αυτό πολλές φορές στα παιδιά ακόμα και σε πολύ μικρή τάξη τους διαμορφώνεται αυτή η εικόνα, δηλαδή ακόμα και ασυνείδητα, ακόμα και αν δεν τους το έχεις πει ποτέ, είτε η στάση του γονιού είτε η στάση του δασκάλου, του περνάει μέσα του την εικόνα που έχουν και οι άλλοι για τον ίδιο, και όχι μόνο άμα ο ίδιος δεν τον (δεν ακούγεται)».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Ναι, πολύ, παρά πολύ, υπάρχει ένα κριτήριο το οποίο όμως δεν είναι άτεγκτο, προσωποποιείται σε κάθε περίπτωση».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις, θα μου άρεσε να μπορούσαν να φτάσουν όλοι, πραγματικά θα ικανοποιούσε φαντάζομαι το όνειρο κάθε δασκάλου αυτό (γέλια)...να μπορούσε να φτάσει ο καθένας τον πήχυ εκεί που τον έχουμε βάλει, αλλά το όριο του πήχυ είναι προσωπική υπόθεση, δηλαδή αυτό που έχω πει και άλλες φορές και το έχω συζητήσει πολλές φορές με τους μαθητές μου...«μα εγώ πήρα Α ερωτηματικό ή 10 ή 9,5 και είχα ένα λάθος, ενώ ο διπλανός μου πήρε 9 και είχε πέντε λάθη, γιατί συμβαίνει αυτό;», ναι γιατί ο διπλανός σου πήρε το 9 γιατί από τα 15 λάθη κατάφερε να ανέβει στα 5 λάθη, είναι μια μεγάλη νίκη, για αυτό σας λέω, υπάρχει μια διακύμανση σε αυτό».

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι αδύναμοι μαθητές έχουν συνήθως μειωμένη αυτοεκτίμηση και για αυτό τους απευθύνει πιο εύκολες ερωτήσεις. Σε μια ακόμα περίπτωση φαίνεται η έμφαση των εκπαιδευτικών στη θετική ενίσχυση των μαθητών. Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτικός δεν αυξομειώνει τη συχνότητα ή/και την έκταση του κειμένου που αναγιγνώσκουν οι αδύναμοι μαθητές, όπως είδαμε σε άλλες

συνεντεύξεις, κάτι που πιθανώς οφείλεται στη διευρυμένη αντίληψη της περί αναγνωστικής ικανότητας (βλ. πρώτο άξονα). Αφού δηλαδή η εκπαιδευτικός δεν αντιλαμβάνεται την αναγνωστική ικανότητα ως την ικανότητα των μαθητών μόνο να διαβάζουν ένα κείμενο, εύλογα δεν θεωρεί ότι πρέπει να παρέμβει στη συχνότητα ή την έκταση του κειμένου που διαβάζουν οι αδύναμοι μαθητές, καθώς δεν εντοπίζει εκεί τις δυσκολίες τους. Σημαντικό είναι επίσης ότι η εκπαιδευτικός εξατομικεύει τα κριτήρια βαθμολόγησης των μαθητών, χωρίς βέβαια να είναι σαφές τί ακριβώς σημαίνει αυτό, αντί μιας εύκολης, ισοπεδωτικής λύσης, «κατάλληλης» για όλους.

Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, αν και θα ήθελε να έφταναν όλοι εκεί που η ίδια έχει βάλει τον πήχυ. Χαρακτηρίζει ωστόσο το όριο του πήχυ προσωπική υπόθεση του κάθε μαθητή. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί εδώ ότι η εκπαιδευτικός θεωρεί τον εαυτό της αμέτοχο σε αυτή τη διαδικασία. Σε άλλο σημείο ωστόσο, η εκπαιδευτικός τονίζει πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των προσδοκιών του εκπαιδευτικού και τις συνέπειες της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Τονίζει μάλιστα ότι όταν ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος του δεν πιστεύει σε αυτόν, τότε και ο ίδιος ο παύει να πιστεύει στον εαυτό του. Αυτό δείχνει ότι η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της και είναι πιθανό τουλάχιστον να προσπαθεί να ενισχύει πραγματικά τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Δασκάλα 18

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«...τα παιδιά να συνεργάζονται, να δουλεύουν σε ομάδες, προσπαθώ όλα τα μαθήματα να γίνονται με αυτόν τον τρόπο, ούτως ώστε καταρχήν να μην αισθάνονται ότι μόνοι τους πρέπει να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε θέμα, και εφόσον ήδη από τις προηγούμενες τάξεις, μιλάμε για τετάρτη τώρα, έχουν σε ένα βαθμό εσωτερικεύσει την αποτυχία τους, άρα μπορεί και να αισθάνονται και μειονεκτικά απέναντι στους καλούς μαθητές, το να συνεργάζονται και το αποτέλεσμα της κάθε ομάδας να βγαίνει με αυτόν τον τρόπο, να μην είναι οι ίδιοι αποκλειστικά και μόνο να χρειάζεται να εκφέρουν την άποψη τους ή τί ακριβώς έχουν μάθει, τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα, άρα αποκτούν αυτοπεποίθηση και επιβεβαιώνονται αν η ομάδα πηγαίνει καλά. Φεύγει από το ατομικό και πηγαίνει στο ομαδικό η ευθύνη, μοιράζεται και ισορροπείται...έχω δει αποτέλεσμα. Βλέπω τους μαθητές αυτούς μέσα στην ομάδα να παίρνουν το λόγο, με επιχειρήματα, να λένε «όχι, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να πούμε αυτό...», κάτι που δεν θα το έβλεπα ποτέ αν ακολουθούσα έναν τυπικό τρόπο διδασκαλίας, δασκαλοκεντρικό».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Για πρώτη φορά που χρειάστηκε φέτος σε αυτό το τρίμηνο να βάλω βαθμολογία προβληματίστηκα παρά πολύ γιατί είναι κάτι που δεν το έχω μελετήσει καθόλου, πώς πρέπει να βαθμολογούμε.Θεώρησα

ότι πρέπει να τους επιβραβεύσω σε μερικά μαθήματα που έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά ωστόσο να μην είμαι πολύ επιεικής γενικώς. Νομίζω ότι δεν θα τους βοηθούσα αν τους επιβράβευα γενικώς χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάνει μια προσπάθεια, η οποία προσπάθεια, επαναλαμβάνω, γίνεται μέσα από τέτοιες διαδικασίες, δεν θα μπορούσα εγώ απλώς να περιμένω από κάποιο μαθητή να μου την επόμενη μέρα έτσι εντελώς μόνος του αυτά τα οποία είχαμε στο σχέδιο, στο πρόγραμμα, αλλά να παραχθεί. Ξέρω ότι, καταλαβαίνω, ότι στο σπίτι για τους λόγους που εξήγησα, και γιατί υπάρχει και μία αντίσταση αυτών των μαθητών γενικά στο σχολείο, στους κώδικες, στους κανονισμούς και λοιπά, και παίρνει άλλες μορφές η συμπεριφορά τους, ξέρω γω «εγώ είμαι καλός σε άλλα πράγματα ας πούμε, και το ποδήλατο μου και ο σκύλος μου και τα μαλλιά μου έτσι και ο υπολογιστής μου».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«έχω απαιτήσεις, τους τις εκφράζω και προσπαθώ να δείξω ότι είναι ίδιες οι απαιτήσεις, δεν τους θεωρώ δεύτερα παιδιά, αλλά είναι κάποιες συμφωνίες που κάνουμε μεταξύ μας μερικές φορές...π.χ μαθαίνοντας τον πολλαπλασιασμό, ξέρω σε μια ομάδα ότι οι τρεις τον ξέρουν άπταιστα...και οι υπόλοιποι δύο δυσκολεύονται πολύ. Όταν κάνουμε μία επανάληψη, που γίνεται πολύ συχνά...έχω συννενοηθεί με τους δύο μαθητές ότι θα σε ρωτήσω τον πολλαπλασιασμό του 7. Αυτό τους ικανοποιεί και βλέπω ότι έρχονται προετοιμασμένοι. Αν έλεγα όλα, τα πάντα, ναι, πολύ πιθανό να αποτύγχανε το σχέδιο και οι ίδιοι να αισθάνονταν ράκη, επομένως τίποτα, μηδέν αποτέλεσμα».

Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση των αδύναμων μαθητών με διαφορετικό τρόπο από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, καθώς αντιλαμβάνεται ότι στη Δ΄ δημοτικού είναι πιθανό να έχουν ήδη εσωτερικεύσει ένα αίσθημα αποτυχίας. Έτσι, προσπαθεί με τη συγκρότηση ομάδων με μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης να μεταθέσει την ευθύνη από το άτομο στην ομάδα και μέσα από το καλό συλλογικό αποτέλεσμα να ενισχυθούν και οι αδύναμοι μαθητές. Η εκπαιδευτικός διαπιστώνει θετικά αποτελέσματα από αυτή την πρακτική, αλλά το πιο σημαντικό είναι τα σημεία που διαπιστώνει πρόοδο. Έτσι, η πρόοδος δεν εντοπίζεται για παράδειγμα στην ευχέρεια της ανάγνωσης, αλλά στη δυνατότητα τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιχειρηματολογούν. Είναι σαφής η επίδραση της διευρυμένης αντίληψης περί αναγνωστικής ικανότητας της εκπαιδευτικού, όπως είδαμε στον πρώτο άξονα, στις πρακτικές της και στο τί θεωρεί ως «πρόοδο».

Η εκπαιδευτικός τονίζει επίσης ότι έχει απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές και προσπαθεί να τους το δείχνει. Αναφέρει ως παράδειγμα την εξέταση στον πολλαπλασιασμό των δύο ομάδων μαθητών που έχει δημιουργήσει στην τάξη. Όταν έρχεται η σειρά των αδύναμων μαθητών από τις δύο ομάδες, η εκπαιδευτικός τους λέει πριν από την εξέταση τί θα τους ρωτήσει συγκεκριμένα, ώστε να έρχονται προετοιμασμένοι. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, θεωρεί ότι αν απαιτούσε τα

πάντα, τότε θα αποτύγχανε το σχέδιο της. Το πιο σημαντικό είναι ότι η εκπαιδευτικός δεν μειώνει μόνιμα τις απαιτήσεις της από αυτούς τους μαθητές. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι η λέξη «σχέδιο» που χρησιμοποιεί, δείχνοντας ότι οι πρακτικές της είναι μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού. Επανερχόμαστε έτσι στο ζήτημα που τέθηκε και σε προηγούμενη συνέντευξη, ότι δηλαδή στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι εφικτός ένας, μεσοπρόθεσμος τουλάχιστον, σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό με στόχο τη σταδιακή ενίσχυση ενός μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες. Προϋπόθεση όμως ενός τέτοιου σχεδιασμού είναι ακριβώς η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι εφικτό να φέρει θετικά αποτελέσματα, κάτι που φαίνεται να ισχύει στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Σημαντικό είναι επίσης ότι η εκπαιδευτικός εκφράζει τον προβληματισμό της για το πώς πρέπει να βαθμολογεί και να διαχειριστεί τα λεπτά όρια μεταξύ θετικής ενίσχυσης και υπερβολικής επιείκιας, θεωρώντας μάλιστα ότι δεν έχει μελετήσει επαρκώς αυτό το θέμα. Τονίζει τέλος ότι δεν αναμένει απλά αυτοί οι μαθητές να αρχίζουν να προσπαθούν από μόνοι τους, κάτι που δεν θεωρεί πιθανό (βλ. δεύτερο άξονα), αλλά αναλαμβάνει η ίδια την ευθύνη να το πετύχει αυτό μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες.

Δάσκαλος 19

Ερ. Αν θεωρεί ότι κάποιοι από τους αδύναμους μαθητές θα βελτιωθούν στο μέλλον.

«είναι δύσκολο να το πεις, παρά πολύ δύσκολο, βελτιώνονται...τί νόημα έχει, ξέρω' γω, βελτιώνονται...για παράδειγμα ο πιτσιρικάς που σου έλεγα προηγουμένως ότι δεν μπορεί καθόλου να διαβάσει και να γράψει αυτόνομα, που να έχει κάποιο νόημα, κοινωνικά χρήσιμο δηλαδή, όχι να τον βάλεις να διαβάσει τη λέξη «έλα» και να σου πει «έλα», βελτιώνεται γιατί σήμερα εκεί που... Να του χρησιμεύσει κάπου στην κοινωνική πρακτική, καθημερινά. Δηλαδή, δεν μπορούσε να διαβάσει καθόλου, αν έβλεπε κάτι στο δρόμο, μια ταμπέλα, θα προσπαθούσε...από την εικόνα του μαγαζιού, οτιδήποτε, να καταλάβει τί μαγαζί είναι, και δεν θα διάβαζε την ταμπέλα...σήμερα σιγά σιγά με προσπάθεια...επειδή είχα και λίγο χρόνο και είναι και λίγα τα παιδιά φέτος μέσα στην τάξη, κατάφερα να αντιγράφει λέξεις και όχι γράμματα. Δεν ξέρω τώρα, αυτό είναι βελτίωση...δεν ξέρω πού θα βγάλει αυτή η ιστορία... δεν ξέρω τί αποτελέσματα, πού θα φτάσει αυτό το πράγμα τελικά».

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«το κάνω ναι, κάποιες δουλειές είναι ειδικά για ένα-δύο μαθητές. Ένα, δεύτερον, φροντίζω να μιλάνε μέσα στην τάξη, να μην είναι τυπική η παρουσία τους...Φροντίζω να μην τονίζω όσο μπορώ την αποτυχία όταν υπάρχει προσπάθεια, τον βλέπω ότι ενδιαφέρεται κάπως, ότι κινητοποιείται, του τονίζω οτιδήποτε θα λεγόταν επιτυχία ή βήμα παραπέρα. Παρόλα αυτά ξέρεις αυτά δεν γίνονται πάντα....δεν μπορώ να κάνω διαφορετικές ασκήσεις, δηλαδή μπορεί τους δύο-τρεις που είναι σε πραγματικά

προβληματική κατάσταση και δεν μπορούν να διαβάσουν να κάνω δύο τρία πράγματα για αυτούς, αλλά δεν κάνω για όλους κάτι ξεχωριστό, που θα χρειαζόταν σε κάποιες περιπτώσεις έτσι;».

Ερ. Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές.

«Όχι μωρέ τώρα, να έχω τις ίδιες απαιτήσεις, αν π.χ. αυτό το κοριτσάκι που σου έλεγα προηγουμένως από την Αλβανία που μπορεί να διαβάζει άνετα και γράφει άνετα, αν είχα τις ίδιες απαιτήσεις από αυτό το παιδί σε όλα τα πράγματα με το παιδί που αντιγράφει ολόκληρα κείμενα γράμμα γράμμα, προφανώς δεν έχει νόημα, δεν μπορώ να έχω τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Από την άλλη, έχω υπόψη μου την κουβέντα ότι δεν πρέπει να έχω μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς που δεν τα καταφέρνουν γιατί αυτό πιθανόν να χαμηλώσει τις προσδοκίες μου από αυτούς κ.τ.λ. αλλά παρόλα αυτά το να έχεις τις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις από όλους δεν γίνεται...δεν θα δούλευε. Ή θα έπρεπε να μην έχω καμία απαίτηση, άρα να μη ζητάω να καλυτερέψει, να προσπαθήσει λίγο παραπάνω, να δουλέψει η πιτσιρίκα που σου έλεγα, ή θα έπρεπε να λέω συνέχεια ότι δεν κάνει τίποτα σαν τον Παναγιώτη, και ας μην του το λέω, αλλά να του δείχνω συνέχεια ότι δεν κάνει τίποτα. Δεν γίνεται να έχεις συνέχεια τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Αυτό που γίνεται είναι να προσπαθείς μέσα στην τάξη να δείξεις ότι και ο Παναγιώτης καταφέρνει πράγματα, ότι και ο Παναγιώτης συμμετέχει περίπου ισότιμα σε άλλα πράγματα αν όχι στη γραφή και στην ανάγνωση...Αλλά θα ήταν κουτό να έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από όλους».

Ερ. Αν λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογεί.

«Οχ, τρέχα γύρευε τώρα. Η ιστορία με τη βαθμολογία...ναι, σαφέστατα τις λαμβάνεις υπόψη σου, το ζήτημα είναι πώς χρησιμοποιείς τη βαθμολογία. Προσπάθησα και προσπαθώ εδώ και παρά πολύ καιρό ότι θα χρησιμοποιήσω τη βαθμολογία όσο αυτό είναι δυνατό, που δεν είναι συνήθως, ως εργαλείο για να κάνω τα πιτσιρίκια να ενδιαφερθούν λίγο παραπάνω. Δηλαδή, στον πιτσιρικά που βλέπω ότι θα βοηθούσε μια αυστηρή βαθμολογία γιατί θα τον κινητοποιούσε περισσότερο, θα ήμουν αυστηρός. Στον πιτσιρικά που βλέπω ότι θα ήθελε μια ενθάρρυνση και μέσω της βαθμολογίας, θα ήμουν χαλαρός στη βαθμολόγηση του κ.τ.λ. Αλλά αυτό περισσότερο ιδεοληψία μου είναι...θυμάμαι ότι τον πιτσιρικά που νόμιζα ότι τον ενθάρρυνα μέσα από τη βαθμολογία...μου έλεγε μετά τα χριστούγεννα που γύρισε ότι είχε βάλει με το μαγνητάκι στο ψυγείο τη βαθμολογία την πολύ καλή, κονόμησε δώρα από όλους θείους, μπαμπάδες, πίστεψε και ο ίδιος ότι ήταν τόσο καλός και δεν χρειαζόταν να κάνει τίποτα παραπάνω (γέλια). Εντάξει τώρα, πήρα τις ψευδαισθήσεις μου και πήγα λίγο παρά πέρα (γέλια)».

Βασικά στοιχεία στο λόγο του εκπαιδευτικού είναι ο προβληματισμός για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και ο μη μόνιμος και ισοπεδωτικός χαρακτήρας των αντιλήψεων του, χαρακτηριστικά που είδαμε και στον προηγούμενο άξονα. Έτσι, όταν ερωτήθηκε για τη δυνατότητα βελτίωσης των αδύναμων μαθητών, ανέφερε την περίπτωση ενός πολύ αδύναμου μαθητή που παρουσίασε μεν μια βελτίωση, η οποία όμως με όρους καθαρά μαθησιακούς και επίδοσης ήταν πολύ μικρή. Η διάφορα έγκειται στο ότι ο εκπαιδευτικός δεν πανηγυρίζει για αυτή τη βελτίωση, όπως είδαμε σε άλλες συνεντεύξεις, ούτε θεωρεί ότι αυτός ο μαθητής έφτασε στα όρια του, αλλά αντίθετα αναρωτιέται «πού θα βγάλει αυτή η ιστορία».

Στο ίδιο πνεύμα, όταν ο εκπαιδευτικός ερωτάται αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, δεν αναφέρεται αόριστα σε όλους τους μαθητές. Αντίθετα, αναφέρει ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, ένα μαθητή που αντιγράφει ολόκληρα κείμενα γράμμα γράμμα και μια μαθήτρια που διαβάζει και γράφει άνετα. Θεωρεί «κουτό» να είχε τις ίδιες απαιτήσεις από αυτούς τους μαθητές, όχι όμως γιατί αυτό δεν είναι εφικτό λόγω διαφοράς «νοημοσύνης» για παράδειγμα, αλλά γιατί «δεν θα δούλευε». Εδώ τίθεται και το ζήτημα των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών που έχει θιγεί επανειλλημένως σε αυτήν την εργασία. Το ζητούμενο δηλαδή δεν είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν άκαμπτα και σε όλες τις χρονικές στιγμές τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, κάτι μη εφικτό στην καθημερινή πρακτική και πιθανώς επιζήμιο για τους αδύναμους μαθητές, όπως τονίζει και ο εκπαιδευτικός. Αυτό που διερευνάται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφώσει άκαμπτες «κατηγορίες» μαθητών από τους οποίους, για λόγους κοινωνικούς ή/και βιολογικούς, δεν μπορεί να περιμένει τιποτα. Είναι σαφές ότι αυτό δεν συμβαίνει εδώ. Ο ίδιος αναφέρει ότι, αν και δεν θεωρεί εφικτό να έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, έχει υπόψη του τις πιθανές συνέπειες από μια λανθασμένη αντιμετώπιση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Σε επίπεδο λόγου τουλάχιστον, φαίνεται πιθανό ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του από τους αδύναμους μαθητές με τρόπο εποικοδομητικό για αυτούς.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τη βαθμολογία ως εργαλείο για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, αποφεύγοντας την εύκολη λύση της συλλήβδην άριστης βαθμολόγησης όλων των μαθητών. Αναφέρει μάλιστα το παράδειγμα λανθασμένης εκτίμησης του για ένα μαθητή που βαθμολόγησε υψηλά, θεωρώντας ότι έτσι θα προσπαθήσει περισσότερο. Τελικά όμως, το αποτέλεσμα ήταν το ακριβώς αντίθετο. Ανεξάρτητα από αυτό ωστόσο, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αναζητά κάθε φορά τις κατάλληλες πρακτικές ανάλογα με το μαθητή, καθιστά πολύ πιθανή την επιτυχία των πρακτικών του σε άλλες περιπτώσεις.

Δασκάλα 20

Ερ. Αν κάνει κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές.

«Προσπαθώ να τους εντάξω σε ομάδες στις οποίες συμμετέχουν καλύτερης επίδοσης μαθητές, τους δίνω αρμοδιότητες...είχα, αυθαίρετα βέβαια, μια ώρα στο πρόγραμμα το εβδομαδιαίο στην οποία ασχολούμαστε με τη λογοτεχνία, προσπαθούσα σε αυτά συγκεκριμένα τα παιδιά να μην είχα την απαίτηση να μου εκφραστούν προφορικά, δηλαδή έστω και μια ζωγραφιά να μου κάνανε για μένα

ήταν αρκετό, τους έδινα κίνητρα, κίνητρα, πολλά κίνητρα, πολύ περισσότερα από ότι έδινα σε άλλους μαθητές, και αυτό το είχαμε συζητήσει, είχαμε θέσει αυτούς τους όρους στην ομάδα, και το αποδεχόταν η ομάδα, με τον κίνδυνο να στιγματιστούν βέβαια, αλλά τα στάθμισα και είπα ούτως ή άλλως είναι στιγματισμένα, είναι πολύ καλύτερο να συζητιέται μέσα στην τάξη η αδυναμία, έτσι ώστε να επιβραβεύεται και να ξεπερνιέται ομαδικά, από το να πηγαίνω εξατομικευμένα...Συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις...δεν ήταν αποδεκτοί, περάσαμε από παρά πολλά για να γίνουν αποδεκτοί...αλλά τελικά τα καταφέραμε και ομαδοποιήθηκαν...Δεν είχαμε βέβαια θεαματική βελτίωση στην επίδοση».

Η εκπαιδευτικός ρωτήθηκε αν είναι δύσκολη η «θεαματική βελτίωση» αυτών των μαθητών, με αφορμή την τελευταία φράση της.

«Ναι, (λόγω) της υστέρησης που έχουν της πολιτισμικής, γιατί όταν ένα παιδί προέρχεται από μια οικογένεια που ο μπαμπάς είναι χρήστης, και δεν υπάρχει...είναι αποδιαρθρωμένη η οικογένεια, και δεν έχει το παιδί ένα χώρο να κάτσει να γράψει ακόμα και να θέλει, και τί απαιτήσεις να έχω από αυτό το παιδί και τί επίδοση μπορεί να έχει. Όμως για μένα είναι πολύ σημαντικό ότι μέσα στην τάξη προσπαθούσε...Ε, για μένα ήταν ένα βήμα αυτό τεράστιο και εγώ αυτό αξιολογώ, τις δυνατότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί που μπορεί στο μέλλον να βγουν μπροστά του, δεν στέκομαι δηλαδή στο καθαρά μαθησιακό, ότι μου έγραψε καλά και θα πάρει Α. Αυτοί οι μαθητές παίρνανε όλοι από μένα Α, και είχα ξεκαθαρίσει μέσα στην τάξη και στους γονείς...ότι επιβραβεύω την προσπάθεια, ότι η προσπάθεια για μένα και η συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την επίδοση...».

Ερ. Αν οι αδύναμοι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν.

«Από αυτούς τους μαθητές λείπει η προσοχή, λείπει η αγάπη, λείπει η ενίσχυση. Φέρουν το στίγμα, τώρα μιλάμε για μαθητές που προέρχονται από πολύ στερημένο περιβάλλον, και κοινωνικό και οικονομικό. Εγώ δίδασκα στην Αγία Βαρβάρα που έχει πολύ μεγάλο αριθμό τσιγγάνων. Αυτοί φέρουν το στίγμα από τα γεννοφάσκια τους. Είναι παρά πολύ δύσκολο να σε αποδεχτούν...γιατί είναι καχύποπτοι και επιφυλακτικοί...αλλά όποτε συμβαίνει αυτό, είναι συγκινητική η προσπάθεια τους...».

Ο γράφων ρώτησε την εκπαιδευτικό και για τους υπόλοιπους μαθητές, εκτός από ειδικές κοινωνικές ομάδες, όπως οι τσιγγάνοι που αναφέρθηκε.

«Έχουν ενδιαφέρον, στη βιβλιοθήκη στο σχολείο κάποια στιγμή πήγαιναν από μόνοι τους...δεν παίρνανε οι περισσότεροι το βιβλίο στο σπίτι να το διαβάσουν ολόκληρο, αν και μπορούσαν, τους άρεσε να ξεφυλλίζουν, αλλά και αυτό είναι κάτι από το να μην το κάνουν καθόλου...Σε αυτό το σημείο λειτουργούσαμε λίγο συμπεριφοριστικά, θετική ενίσχυση, δηλαδή όταν έβλεπα ένα παιδί, ένα μαθητή μου με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με χαμηλή επίδοση και πήγαινε στη βιβλιοθήκη, είχε επιβράβευση».

Ο γράφων ρώτησε αν τους ανέθετε τις ίδιες δραστηριότητες με τους υπόλοιπους μαθητές.

«Μπορεί να τον διόριζα υπεύθυνο, να σημειώνει στη βιβλιοθήκη τα βιβλία που παίρνανε, να τα μετρήσει, να τα βάλει στη σειρά, κατά θέμα. Δηλαδή προσπαθούσα μέσα από την επιβράβευση να υπάρχει και το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή να ξέρει ότι τα βιβλία ταξινομούνται με βάση το θέμα, με βάση το συγγραφέα. Όταν έβλεπα ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον για το θέμα του βιβλίου, συζητούσαμε για το συγγραφέα. Είχα φέρει και συγγραφείς πολλούς και είχαν μιλήσει στην ομάδα...και αυτό είχε θετική εξέλιξη τελικά στην αναγνωστική ικανότητα...».

Ο λόγος της εκπαιδευτικού παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες, αλλά και σημαντικές διαφορές με το λόγο άλλων εκπαιδευτικών. Έτσι, η εκπαιδευτικός εντάσσει τους αδύναμους μαθητές σε ομάδες με μαθητές υψηλής επίδοσης, όπως και η **Δ18**, και προσπαθεί να ενισχύσει την αναγνωστική τους ικανότητα, όπως και όλων των μαθητών, με διάφορες δραστηριότητες. Έτσι, έχει εντάξει μια διδακτική ώρα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, όπου ασχολούνται με λογοτεχνικά κείμενα, ενώ προσκαλεί και συγγραφείς για να μιλήσουν στους μαθητές. Συγχρόνως όμως, τονίζει ότι οι απαιτήσεις της είναι μικρότερες και ότι έχει «επιβάλλει» στην τάξη και στους γονείς των άλλων μαθητών, προφανώς των «καλών», να αποδέχονται την προσοχή που δίνει στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός, έχει ξεκαθαρίσει στην τάξη και στους γονείς ότι επιβραβεύει την προσπάθεια των αδύναμων μαθητών και για αυτό βαθμολογούνται με άριστα.

Η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ωστόσο ότι αυτοί οι όροι που έχει επιβάλλει στην τάξη, πιθανώς στιγματίζουν κάποιους μαθητές. Όπως όμως αναφέρει χαρακτηριστικά, «τα στάθμισε» και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι με αυτόν τον τρόπο έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει κάτι θετικό για αυτούς τους μαθητές. Ανεξάρτητα από το πώς κρίνεται αυτό, είναι σαφής η αντίθεση που υπάρχει με άλλους εκπαιδευτικούς, όπως τους **Δ1** και **Δ12**, οι οποίοι, όντας ικανοποιημένοι από αυτό, τονίζουν με έμφαση ότι όλη η τάξη συμμετέχει στο «πανηγύρι» της επιβράβευσης των αδύναμων μαθητών. Η συνειδητοποίηση σε κάθε περίπτωση από την εκπαιδευτικό ότι η «στοχοποίηση» κάποιων μαθητών τους στιγματίζει, παρέχει οπωσδήποτε πιο αισιόδοξες ενδείξεις για μια θετική, κατά το δυνατό, διαχείριση της κατάστασης.

Επιπλέον, η εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσα από τη θετική ενίσχυση και την επιβράβευση των μαθητών να υπάρχει και το γνωστικό στοιχείο, δίνοντας τους για παράδειγμα αρμοδιότητες, όπως καθήκοντα βιβλιοθηκονόμου, ώστε να μαθαίνουν συγχρόνως και πώς ταξινομούνται τα βιβλία. Πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι, όπως είδαμε και στον προηγούμενο άξονα, αν και η εκπαιδευτικός θέτει γενικότερα στόχους που δεν συνδέονται με την επίδοση, παραμένει το γεγονός ότι θεωρεί πως μαθητές των ανώτερων στρωμάτων επιτυγχάνουν σχολικά υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, ενώ για τους μη προνομιούχους μαθητές ο στόχος της επίδοσης περιθωριοποιείται.

5.3.4 Συνολική επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων για τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική τους ικανότητα και τις πρακτικές αντιμετώπισης τους.

Όπως αναδεικνύεται σαφώς από την ανάλυση των δεδομένων, οι ντετερμινιστικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα συγκεκριμένων «κατηγοριών» μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα, είτε είναι απόλυτες (**Δ1-Δ11, Δ13, Δ15**), είτε πιο «μετριοπαθείς» (**Δ12, Δ14, Δ16**), σχετίζονται με τις πρακτικές και τις απαιτήσεις τους από αυτούς τους μαθητές.

Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι η έμφαση στην ενθάρρυνση των αδύναμων μαθητών και η συνεχής επιβράβευση, συνήθως ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, στην οποία μάλιστα κάποιες φορές συμμετέχει και η υπόλοιπη τάξη, οι «καλοί» δηλαδή μαθητές (**Δ1, Δ12**). Άλλη πρακτική «ενίσχυσης» είναι η μείωση των απαιτήσεων. Οι περισσότεροι δάσκαλοι, όντας βέβαιοι ότι κάποιοι μαθητές δεν πρόκειται να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα, προσαρμόζουν τις απαιτήσεις τους στις «δυνατότητες» αυτών των μαθητών, ώστε να μπορούν στοιχειωδώς να αντεπεξέρχονται, να αποφύγουν ουσιαστικά την ολοσχερή αποτυχία, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Καΐλα (1999, σ. 130). Άλλες πρακτικές είναι ο έλεγχος, η καλλιέργεια αισθημάτων φόβου στους μαθητές ότι ο δάσκαλος θα τους εξετάσει (**Δ2, Δ15**) και η εξάσκηση με συνεχείς αναγνώσεις, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι. Ως προς το τελευταίο, σε κάποιες περιπτώσεις η ευθύνη της εξάσκησης μετατίθεται σχεδόν εξ' ολοκληρου στο σπίτι (**Δ3, Δ7, Δ9**). Οι Καΐλα και Θεοδωροπούλου (1999, σ. 71) στην έρευνα τους επισημαίνουν ότι η συνεργατική διάθεση των εκπαιδευτικών συχνά εξαντλείται στην τακτική του «Πιλάτου», παραπέμποντας τους «κακούς» μαθητές σε μορφές παραπαιδείας και εξωσχολικών μαθημάτων. Σε αυτήν την έρευνα δεν γίνεται λόγος για μια τέτοια τακτική, παρατηρείται ωστόσο, όπως είδαμε και στον προηγούμενο άξονα, μια τάση μετάθεσης της ευθύνης στην οικογένεια των μαθητών (βλ. και Φραγκουδάκη 1998, σ. 41). Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί (**Δ2, Δ10, Δ14**) αναφέρουν και την ενθάρρυνση για ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, ως πρακτική ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας των αδύναμων μαθητών.

Έτσι, αν και τα αίτια μη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας δεν είναι κοινά, οι «λύσεις» μοιάζουν τυποποιημένες, ισοπεδώνοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης. Ο βασικός στόχος των περισσότερων

εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι περισσότερο η «επιβίωση» των αδύναμων μαθητών. Κανένας προβληματισμός δεν αναδύεται για το πώς οι μαθητές αυτοί θα μπορούσαν να ενισχυθούν, ώστε να αυξήσουν τις πιθανότητες τους για επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία. Η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων είναι μάλλον αναμενόμενη, αν ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί στον προηγούμενο άξονα. Οι δάσκαλοι έχουν εξάγει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ακόμα και από την πρώτη, ασφαλή συμπεράσματα για τις «δυνατότητες» των μαθητών.

Η βεβαιότητα αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να πηγάζει στις περισσότερες περιπτώσεις από τη γνώση της κοινωνικής και οικογενειακής κατάστασης των μαθητών. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα συνονθύλεμα γνώσεων για τα «μειονεκτήματα» τους, τα οποία καθιστούν αδύνατη τη σχολική επιτυχία: χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, φτώχεια, αδιαφορία για το σχολείο. Όλα αυτά τα «μειονεκτήματα» μάλιστα τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από τη χαρισματική ιδεολογία που κάθε άλλο παρά φαίνεται να έχει εξαλειφθεί. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά «προσαρμόζουν» τις απαιτήσεις τους βάσει των προδικασμένων, ή έστω των πρώϊμα καθορισμένων, «δυνατοτήτων» των μαθητών, όπως είδαμε και στις σχετικές έρευνες στο κεφάλαιο 1.2. (βλ. ενδ. Keddie 1971; Nash, στο: Blackledge and Hunt 2000, σ. 348; Fijalkow 1998, σ. 221-223; Rist 2000; Becker 1952; Weinstein 2002, σ. 54-55). Η «νομοτέλεια του πιθανού» που τείνει να ευνοεί την προσαρμογή των προσδοκιών των υποκειμένων στις θεωρούμενες ως αντικειμενικές πιθανότητες, αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες κοινωνικής συντήρησης (Bourdieu 2000α, σ. 231). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σε αυτήν την εργασία δεν φαίνεται να εκπληρώνουν το ρόλο του «αριστερού χεριού του κράτους», όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bourdieu, να αντιμάχεται δηλαδή το «δεξί χέρι του κράτους» (Bourdieu 1998α, σ. 2).

Στον προηγούμενο άξονα είδαμε ότι σε ελάχιστες περιπτώσεις αναδείχθηκε η «κοινωνική ευαισθησία» και η «δέσμευση» των δασκάλων προς τους μη προνομιούχους μαθητές. Εδώ ωστόσο, θα μπορούσε να γίνει λόγος για μια τέτοια στάση των δασκάλων, υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί ενθαρρύνονται συνεχώς και «βοηθούνται», έστω μέσω της ελαχιστοποίησης των απαιτήσεων. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που φαίνονται αδιάφοροι για την τύχη των μαθητών, όπως η **Δ1**, ή εκφράζουν «ουδέτερες» και «αξιοκρατικές» θέσεις, με τρόπο όμως σχεδόν εκδικητικό (**Δ6: «**θα πάρουν αυτό που τους αξίζει»). Τόσο οι Φρειδερίκου και Φολερού (1991) δηλαδή, όσο και οι Καϊλα και Θεοδωροπούλου (1999) και ο

Μυλωνάς (1999), επιβεβαιώνονται στο ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τις προσπάθειες των αδύναμων μαθητών και τους ενθαρρύνουν. Όπως έχει βέβαια τονιστεί, οι Φρειδερίκου και Φολερού αντιλαμβάνονται ως θετική αυτή τη στάση των εκπαιδευτικών. Διαφορετική είναι η αντίληψη των Καΐλα, Θεοδωροπούλου και Μυλωνά, που θεωρούν ότι πολλές φορές αυτή η στάση των εκπαιδευτικών παίρνει το χαρακτήρα φιλανθρωπίας, φράζει τις δυνατότητες που θα μπορούσαν να ανοιχθούν σε αυτούς τους μαθητές και εν τέλει συμβάλλει στη διατήρηση του κοινωνικού πεπρωμένου τους.

Πράγματι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να «βοηθήσουν» τους αδύναμους μαθητές με συγκατάβαση, επιεική βαθμολόγηση και προσαρμογή των απαιτήσεων τους στις δυνατότητες που θεωρούν ότι έχουν. Σε ένα πρώτο επίπεδο, μια τέτοια «δέσμευση» των εκπαιδευτικών, αν θεωρηθεί ως τέτοια και όχι ως πρακτική διαχείρισης της «δεδομένης» αδυναμίας κάποιων μαθητών, είναι θετική. Τέτοιες πρακτικές αποτρέπουν την έξωση των μαθητών αυτών από το σχολείο και, αν συνεχίζονται, πιθανώς τους βοηθούν να ολοκληρώσουν και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, η θετική ενίσχυση και η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων ως μόνες πρακτικές, οδηγούν τους μαθητές στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Οπωσδήποτε, οι προϋποθέσεις περιθωριοποίησης έχουν συγκροτηθεί και τροφοδοτούνται έξω από το σχολείο. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όμως δεν φαίνεται να αμβλύνουν τις ανισότητες, όσο είναι δυνατό, αλλά, αντίθετα, να συμβάλουν τουλάχιστον στη διατήρηση τους.

Στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στο ζήτημα που τέθηκε στον προηγούμενο άξονα για τη σχέση των κοινωνικά συγκροτημένων έξεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δεδομένη αδυναμία κάποιων μαθητών και των ιδεολογικών χαρακτηριστικών της ελλληνικής εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τη «βοήθεια» προς τους μη προνομιούχους μαθητές. Όπως υποστηρίχθηκε, αυτοί οι δύο παράγοντες δεν είναι απαραίτητα αντιφατικοί. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι πράγματι οι δάσκαλοι του δείγματος, αν και δεν εκφράζουν ρητά κάποια δέσμευση για την ενίσχυση αυτών των μαθητών, προσπαθούν με τις πρακτικές τους να το πράξουν. Το habitus τους όμως, κοινωνικά συγκροτημένο και πολύ ισχυρό λόγω της «συνέχειας» των προδιαθέσεων τους και των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, όπως έχει αναπτυχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, τους υπενθυμίζει πάντα ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να επιτύχουν και αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει με τη δική τους δράση.

Έτσι, οι πρακτικές ενίσχυσης των μαθητών παίρνουν το χαρακτήρα του «εφικτού», τους βοηθούν δηλαδή μέχρι το σημείο που θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν.

Έτσι, οι κοινωνικά συγκροτημένες έξεις των εκπαιδευτικών οδηγούν στην περιθωριοποίηση των μη προνομιούχων μαθητών, μέσα όμως από πρακτικές που πιθανώς είναι απόρροια τέτοιων ιδεολογικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι διαδικασίες περιθωριοποίησης δηλαδή στο ελληνικό πλαίσιο παίρνουν το χαρακτήρα «συγκατάβασης», «κατανόησης», ενίοτε και φιλανθρωπίας και όχι έναν αυστηρά ουδέτερο, αξιοκρατικό χαρακτήρα. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πρόκειται για την ελληνική «εκδοχή», για μια *πολιτισμική οικείωση*, όπως χρησιμοποιεί την έννοια η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (βλ. ενδ. 2005, σ. 42-47), της φιλελεύθερης, αξιοκρατικής ιδεολογίας που καταλήγει στο ίδιο αποτέλεσμα, την περιθωριοποίηση των μη προνομιούχων μαθητών. Σύμφωνα με την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2005, σ. 42), οι νεωτερικοί θεσμοί δεν μεταφέρονται αυτούσιοι, ούτε αποτελούν αντικείμενο αντίστασης, αλλά αποτελούν ενδεχομένως αντικείμενα μιας μοναδικής κάθε φοράς προσαρμογής και υιοθέτησης, μιας οικείωσης, που αναδύεται κάθε φορά από τα καθημερινά προαπαιτούμενα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτικής ζωής και μέσα από την ίδια την κουλτούρα. Όπως έχει τονιστεί στο κεφάλαιο 2.6 εδώ, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν προϊόν μιας θεσμικά οργανωμένης προσπάθειας, αλλά είναι αποτέλεσμα των έξεων τους και των χαρακτηριστικών του ελληνικού πλαισίου.

Έτσι, η μετάθεση της ευθύνης στο άτομο δεν οδηγεί σε μια ουδέτερη και απόμακρη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, δεν λένε απλά ότι οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τους εαυτούς τους και «θα πάρουν αυτό που τους αξίζει», όπως λέει χαρακτηριστικά μία μόνο εκπαιδευτικός, η **Δ6**. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί «κατανοούν» τις οικογενειακές «δυσκολίες» των αδύναμων μαθητών, καθώς, άμεσα ή έμμεσα, και της όχι υψηλής «ευφϋιας» τους, και νομιμοποιούν τη σχολική αποτυχία που θεωρούν βέβαιη, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ως αποτέλεσμα των κοινωνικά συγκροτημένων έξεων τους. «Επιστρέφουν» δηλαδή την ευθύνη όχι μόνο στο άτομο πια, αλλά και στην οικογένεια του. Παράλληλα, ο ρόλος που τους έχει αποδοθεί στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως είδαμε στη σχετική βιβλιογραφία στο κεφάλαιο 2.6, τους οδηγεί στο να προσπαθούν να «διασώσουν» αυτούς τους μαθητές, έστω και στο περιθώριο της σχολικής ζωής, μέσω της ενθάρρυνσης και της ελαχιστοποίησης των απαιτήσεων, ώστε να αντεπεξέρχονται

στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του σχολείου. Προσπαθούν δηλαδή να τους ενισχύσουν μέσα στα όρια που τους επιτρέπουν οι κοινωνικά συγκροτημένες έξεις τους.

Η Weinstein σωστά επισημαίνει ότι η αντιμετώπιση των ατομικών διαφορών στην επίδοση με τη μείωση των απαιτήσεων, την ελαχιστοποίηση των προσπαθειών από την πλευρά του μαθητή και την παροχή «κατώτερων» εκπαιδευτικών ευκαιριών, υποτιμά τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτυχθούν πνευματικά και αποτυγχάνει να παράσχει τα κατάλληλα εργαλεία για μάθηση (Weinstein 2002, σ. 1-2). Πρέπει να τονιστεί πως δεν υποστηρίζεται σε αυτήν την εργασία ότι αυτοί οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς σαν να μη συμβαίνει τίποτα, ή ότι απλά αν είχαν τις ίδιες απαιτήσεις από αυτούς σε σχέση με τους «καλούς» μαθητές, τότε θα λύνονταν όλα τα προβλήματα, όπως εύστοχα επισημαίνουν και οι Sharp και Green (1978, σ. 127). Οι διαφορές νοημοσύνης είναι κοινωνικά κατασκευασμένες, δεν ισχύει όμως το ίδιο για τις κοινωνικές διαφορές που στην καθημερινή πρακτική δυσκολεύουν την πορεία κάποιων μαθητών, όπως συμβαίνει και με την «αδιαφορία» των γονέων, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ή τα οικογενειακά προβλήματα. Η εκπαίδευση των μαθητών που πληρούν όλες τις κοινωνικές «προϋποθέσεις» οπωσδήποτε είναι πιο εύκολη υπόθεση για τον εκπαιδευτικό.

Δεν ισχυριζόμαστε δηλαδή ότι κάποιοι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες, το ζητούμενο ωστόσο είναι να μην εσωτερικεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συγκεκριμένες «κατηγορίες» μαθητών θα αποτύχουν σίγουρα για «αντικειμενικούς» λόγους. Η συγκρότηση τέτοιων κατηγοριών οδηγεί εύκολα στη γενίκευση και στη διεύρυνση τους, ώστε να περικλείονται όλοι όσοι δεν πληρούν τις «ιδανικές» προϋποθέσεις, μαθητές δηλαδή «έξυπνοι» ή/και προερχόμενοι από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Το ζητούμενο δηλαδή είναι να μη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες καταδικασμένους, ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, και να μην ελαχιστοποιούν τις απαιτήσεις τους εύκολα, μόνιμα και για κάθε περίπτωση τέτοιου μαθητή, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της. Μια τέτοια αντίληψη και πρακτική, μπορεί να μην έχει ορατές συνέπειες στο δημοτικό σχολείο, λόγω της αυτόματης προαγωγής, οδηγεί ωστόσο στην περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών στις επόμενες σχολικές βαθμίδες.

Ο στόχος της εργασίας δεν είναι να μελετηθεί αν θα πρέπει η βαθμολογία να είναι επιεικής ή αυστηρή ή αν δεν θα έπρεπε να υπάρχει καθόλου, ούτε ποιες πρακτικές είναι πιο κατάλληλες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Καμιά πρακτική ωστόσο δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, όταν οι εκπαιδευτικοί

δεν αντιλαμβάνονται τα αίτια της «αδιαφορίας» και της άρνησης κάποιων μαθητών ή των οικογενειών τους για το σχολείο ή, όταν είναι βέβαιοι ότι τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει τη μοίρα τους. Αυτό που διερευνάται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα πολυσύνθετα αίτια των δυσκολιών που οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν και κατά πόσο προβληματίζονται για το πώς θα μπορούσαν να να τους ενισχύσουν πραγματικά. Ή αν, από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί απαξιώνουν αυτούς τους μαθητές και ελαχιστοποιούν τις απαιτήσεις τους μόνιμα και για κάθε περίπτωση, για να τους «βοηθήσουν» να παραμείνουν στο σχολείο, έστω και στο περιθώριο, ή ακόμα και για διεκπεραιώνουν οι ίδιοι πιο εύκολα τον τυπικό τους ρόλο.

Η μη κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς των βαθύτερων αιτιών που σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση κάποιων μαθητών, αναδεικνύεται και από τις πρακτικές ενίσχυσης της αναγνωστικής τους ικανότητας. Στις περισσότερες συνεντεύξεις, η συζήτηση περιστρεφόταν γύρω από την έκταση του κειμένου ή τη συχνότητα που διαβάζουν οι μαθητές, η αυξομείωση των οποίων εθεωρείτο ικανή να βελτιώσει την κατάσταση. Είναι σαφής εδώ και η επίδραση της λειτουργικής αντίληψης για την αναγνωστική ικανότητα που εξέφρασαν οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στον πρώτο άξονα.

Την ανάγνωση των κειμένων στην τάξη ακολουθούν οι ερωτήσεις κατανόησης. Φαίνεται πολύ πιθανό ότι οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους αδύναμους μαθητές σε αυτές τις ερωτήσεις θα είναι εξίσου περιορισμένες, όπως υποδεικνύεται και στη βιβλιογραφία (Garcia-Pearson 1994, σ. 369-370; Paris et al 1986, σ. 118, Harris 1993, σ. 286). Ο Allington συμπεραίνει από την έρευνα του ότι οι μαθητές υψηλής επίδοσης αξιολογούνται από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση ενός κειμένου, ενώ αντίθετα μαθητές χαμηλής επίδοσης αξιολογούνται από το πώς αναγιγνώσκουν το κείμενο (Allington, στο Paris et al 1986, σ. 119). Πολλοί εκπαιδευτικοί είδαμε ότι δίνουν έμφαση στην ανάγνωση του κειμένου από τους αδύναμους μαθητές, αλλά και επιπλέον δηλώνουν ότι συνολικά οι απαιτήσεις τους είναι μικρότερες από αυτούς. Όπως λέει χαρακτηριστικά η **Δ5**, «...ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια, ας πούμε αυτό το παιδί θα μάθει να διαβάζει καλά, κάποιο άλλο που έχει περισσότερες δυνατότητες κάτι παραπάνω...». Εξίσου χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του **Δ11**, που εξειδίκευσε πώς εννοεί τη διαφορά απαιτήσεων που έχει από τους μαθητές «...δηλαδή θα δώσω το μπράβο στον καλό μαθητή που κατάλαβε την κεντρική ιδέα μιας ενότητας και το μπράβο στον κακό επειδή διέκρινε ότι στην πρώτη παράγραφο λέει ο μπαρμπα-

Γιώργος ότι αυτό και εκείνο...». Αν και φαίνεται σαφές τί συμβαίνει μέσα στην τάξη, ίσως θα έπρεπε να τεθούν περισσότερες ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξειδικεύσουν τις απαντήσεις τους.

Πρέπει να τονιστεί ξανά ότι στόχος δεν είναι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο γράφων δεν πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αδιάφοροι και οι πρακτικές τους εξυπηρετούν σκόπιμα τη διατήρηση των ανισοτήτων, όπως επισημαίνουν και οι Apple (1993, σ. 30-31) και Μυλωνάς (1999, σ. 405). Αντίθετα, στην εργασία αυτή υποστηρίζεται ότι τα σχήματα αντίληψης και δράσης των εκπαιδευτικών, κοινωνικά συγκροτημένα ως αποτέλεσμα των ενσωματωμένων προδιαθέσεων τους στο σχολείο και την οικογένεια και των αντικειμενικών προσδιορισμών των θέσεων που καταλαμβάνουν στο πεδίο, που είναι το σχολείο πάλι, δημιουργούν και ενισχύουν μια *πρακτική αίσθηση* ότι κάποιοι μαθητές είναι «καταδικασμένοι» (βλ. κεφ. 2.4 εδώ). Η ενθάρρυνση και η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς έχουν καλές προθέσεις, να «βοηθήσουν» τους μαθητές να παραμείνουν στο σχολείο, αφού είναι βέβαιοι ότι δεν μπορούν να πετύχουν τίποτα παραπάνω.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που δεν εξέφρασαν ντετερμινιστικές αντιλήψεις για τη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα (**Δ17-Δ20**), αναπτύσσουν ένα διαφορετικό λόγο. Η **Δ17** μειώνει μεν τις απαιτήσεις της από τους αδύναμους μαθητές και δίνει έμφαση στη θετική τους ενίσχυση. Αντιλαμβάνεται ωστόσο ότι τέτοιες πρακτικές μπορεί να οδηγήσουν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν την εικόνα του «κακού» μαθητή και προσπαθεί να διαχειριστεί αυτήν την κατάσταση. Η **Δ18** δίνει έμφαση στη διαφορετική αξιοδότηση της εκπαίδευσης ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, προσπαθεί να ανιχνεύσει τις ανάγκες του καθενός, και επεξεργάζεται σχέδια για την ενίσχυση τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι εντοπίζει τη βελτίωση κάποιων μαθητών στο ότι παίρνουν το λόγο και επιχειρηματολογούν και όχι στο πώς διαβάζουν ένα κείμενο από άποψη χρωματισμού φωνής για παράδειγμα. Ο **Δ19** αναφέρει ότι δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές κάθε χρονική στιγμή, όχι όμως λόγω περιορισμένων δυνατοτήτων των τελευταίων, αλλά γιατί το θεωρεί μη εφικτό σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Αναζητά εξατομικευμένα τα αίτια των δυσκολιών του κάθε μαθητή χωρίς να συγκροτεί κατηγορίες «κακών» μαθητών, ψάχνει τρόπους να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους, εκφράζει ένα συνεχή προβληματισμό και δεν θέτει όρια στη βελτίωση τους. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η **Δ20**.

Το ζήτημα δηλαδή δεν είναι αν οι πρακτικές αυτών των εκπαιδευτικών είναι «κατάλληλες» ή όχι, ούτε αν έχουν τις ίδιες απαιτήσεις ανά πάσα στιγμή από όλους τους μαθητές. Αντίθετα, το σημαντικό είναι ότι προβληματίζονται και αναζητούν τρόπους για να ενισχύσουν τους μαθητές χωρίς να δημιουργούν κατηγορίες «αποτυχημένων». Η μείωση των απαιτήσεων τους δεν φαίνεται να έχει μόνιμο χαρακτήρα και, κυρίως δεν απορρέει από τις «εκτιμήσεις» τους για τις δυνατότητες των μαθητών. Είδαμε στην επεξεργασία των δεδομένων αναλυτικά τις πρακτικές αυτών των τεσσάρων εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από το πώς αυτές κρίνονται, οι πιθανότητες να ενισχύσουν ουσιαστικά έστω κάποιους από αυτούς τους μαθητές είναι οπωσδήποτε περισσότερες, απόρροια περισσότερο της αντίληψης ότι δεν είναι καταδικασμένοι, παρά των συγκεκριμένων πρακτικών.

Το θεωρητικό ζήτημα για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (**Δ17-Δ20**)**,** πώς δηλαδή ερμηνεύονται αυτές οι διαφορές τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, έχει τον ίδιο χαρακτήρα με τον προηγούμενο άξονα. Είναι πιθανό δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης, και ειδικότερα οι συγκεκριμένες μεταπτυχιακές σπουδές, να συνείσφεραν στο να αντιμετωπίσουν κριτικά τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου, παρά τη *συνέχεια* θέσεων και προδιαθέσεων. Αυτό όμως, όπως είδαμε, δεν συνέβη και με τους πέντε εκπαιδευτικούς με σχετικές σπουδές. Έτσι, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι σπουδές δεν έπαιξαν ρόλο, αλλά οι προδιαθέσεις τους ήταν εξ αρχής διαφορετικές, ήρθαν σε σύγκρουση με τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς των θέσεων του πεδίου και το αποτέλεσμα δεν ήταν το σύνηθες σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu: η προσαρμογή δηλαδή στις απαιτήσεις του πεδίου. Θα μπορούσε τέλος να θεωρηθεί ότι οι σπουδές ενίσχυσαν και σχηματοποίησαν κάποιες «ασαφώς» συγκροτημένες προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών. Για όσους δεν τις είχαν όμως, οι σπουδές δεν άλλαξαν ούτε τις αντιλήψεις, ούτε τις πρακτικές τους. Είδαμε επίσης στο δεύτερο άξονα και μια περαιτέρω ανάλυση ειδικά για τους **Δ18** και **Δ19**. Όπως έχει τονιστεί, ασφαλής απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα, τα οποία έχουν ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον, δεν μπορεί να δοθεί με τα δεδομένα και τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο στόχος της εργασίας ήταν η μελέτη της συγκρότησης της εκπαιδευτικής ανισότητας στο ελληνικό πλαίσιο. Η έμφαση δόθηκε στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης και στις πρακτικές που χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν τους μαθητές χαμηλής επίδοσης. Για την ανίχνευση και ερμηνεία των ζητημάτων αυτών, επιχειρήθηκε η συγκρότηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν με εννοιολογικά εργαλεία που απορρέουν από τη θεωρία της πρακτικής του Bourdieu. Υπενθυμίζεται ότι η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών επιλέχθηκε ως πεδίο διερεύνησης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Αφετηρία της εργασίας αποτέλεσε η παραδοχή της διαφοροποιημένης μαθητικής επίδοσης. Η επίδοση αποτελεί τη βασική μεταβλητή που κρίνει τη σχολική πορεία των μαθητών και, ειδικά στο ελληνικό πλαίσιο, τη δυνατότητα αλλαγής της κοινωνικής τους θέσης μέσω της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακριβώς η άνιση επίδοση των μαθητών νομιμοποιεί την αναπαραγωγή των κοινωνικο-πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω της εκπαίδευσης. Το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας αφενός σκιαγραφεί το πλαίσιο και τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δρουν, αφετέρου αναδεικνύει τη σημασία των αντιλήψεων και των πρακτικών τους. Υπενθυμίζεται ότι σε αυτήν την εργασία η εκπαιδευτική ανισότητα στο ελληνικό πλαίσιο διερευνήθηκε μέσω της επισκόπησης της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, καθώς και μέσω της δευτερογενούς ανάλυσης του πραγματολογικού υλικού της έρευνας PIRLS για τον εγγραμματισμό.

Τα δεδομένα της PIRLS προσέφεραν τη δυνατότητα να μελετηθεί το μέγεθος της εκπαιδευτικής ανισότητας ειδικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα και σε δείγμα αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού της συγκεκριμένης τάξης. Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, οι έρευνες που μελετούν τη σχέση επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών στο ελληνικό πλαίσιο είναι σχετικά περιορισμένες, ειδικά αν συνυπολογιστεί ότι έχει μεσολαβήσει διάστημα σαράντα ετών από τη δημοσίευση των πρώτων σχετικών μελετών. Επιπλέον, η ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της PIRLS σε σχέση με τις διαδικασίες κατανόησης των ερευνητών της IEA και τις κατηγοριοποιήσεις των

εκπαιδευτικών με βάση τη θεωρία των κωδίκων του Bernstein, συνετέλεσαν στο να αναδειχθούν οι συγκεκριμένες μορφές που λαμβάνει η άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και όχι μια γενική σχέση μεταξύ επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης. Η συγκεκριμενοποίηση της ανισότητας στην αναγνωστική ικανότητα με βάση δεδομένα αξιόπιστα και γενικεύσιμα στο σύνολο της χώρας κατέστησε παράλληλα δυνατό να αξιολογηθεί η πραγματική σημασία των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών.

Όπως έχει βέβαια τονιστεί, οι πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας δεν αφορούν συγκεκριμένα τους μαθητές του δείγματος της PIRLS. Ωστόσο, τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και τα ποσοτικά δεδομένα για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για τον τρόπο που συγκροτείται η εκπαιδευτική ανισότητα στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ο στόχος των συμπερασμάτων δεν είναι η σύνοψη όλων όσων αναλύθηκαν σε αυτήν την εργασία, αλλά μια συζήτηση των αποτελεσμάτων της. Πολύ συνοπτικά, η ανάλυση των δεδομένων για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών έδειξε ότι οι μαθητές με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο ανταποκρίθηκαν με επιτυχία κυρίως στις ερωτήσεις με χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις, αυτές δηλαδή που απαιτούσαν την ανάκληση από το κείμενο ρητά διατυπωμένων πληροφοριών. Αντίθετα, η υστέρηση επίδοσης αυτών των μαθητών σε σχέση με τους μαθητές με υψηλό πολιτισμικό κεφάλαιο, εκφράστηκε όχι μόνο σε ερωτήσεις με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις, όπως αυτές που απαιτούσαν την ερμηνεία και το συσχετισμό ιδεών του κειμένου, αλλά και σε ερωτήσεις που απαιτούσαν μόνο την εξαγωγή συμπερασμάτων που προσφέρονταν άμεσα στο κείμενο. Πρέπει επιπλέον να σημειωθεί ότι η επίδοση των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο ήταν σε πολλές περιπτώσεις πολύ χαμηλή και πέραν οποιασδήποτε σύγκρισης. Υπενθυμίζεται ότι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις ερωτήσεις της PIRLS με βάση το γλωσσικό κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να τις απαντήσουν σωστά. Είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν σε αρκετές περιπτώσεις τις δυσκολίες που, πράγματι, αυτοί οι μαθητές συνάντησαν.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων είναι πολύ σημαντικά, ειδικά σε σχέση με την επίδοση των μη προνομιούχων μαθητών. Όπως είναι σαφές από τις θεωρητικές παραδοχές αυτής της εργασίας, η εκπαιδευτική ανισότητα θεωρείται ότι συγκροτείται και τροφοδοτείται εκτός του σχολείου. Το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών που εντάχθηκαν στην ομάδα με το υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο και ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις δυνατότητες ανάπτυξης της αναγνωστικής τους ικανότητας, εξηγεί σε σημαντικό βαθμό την επίδοση που επιτυγχάνουν σε αρκετές ερωτήσεις με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις. Το γεγονός μάλιστα ότι οι δύο ομάδες μαθητών που μελετώνται βρίσκονται στα άκρα της κοινωνικής ιεράρχησης, καθιστά ίσως αναμενόμενη τη διαφορά επίδοσης τους σε τέτοιες ερωτήσεις.

Δεν μπορεί ωστόσο να θεωρηθεί εξίσου αναμενόμενη η χαμηλή επίδοση των μη προνομιούχων μαθητών σε ερωτήσεις με χαμηλές ή μέτριες γνωστικές απαιτήσεις. Σε πολλές τέτοιες ερωτήσεις, ο εντοπισμός της σωστής απάντησης δεν απαιτούσε κάτι περισσότερο από την ικανότητα ανάγνωσης του κειμένου και βασικής κατανόησης του περιεχομένου του, όπως βέβαια και του περιεχομένου της ίδιας της ερώτησης. Ίσως τα περιθώρια δράσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών να μην είναι τόσο μεγάλα, όπως φαίνεται ότι πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης από τους μαθητές δεν μπορεί με κανένα τρόπο να θεωρηθεί εκτός των δυνατοτήτων του σχολικού θεσμού. Αν ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου κάποιοι μαθητές έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες και δεν υπάρχει τρόπος για να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια του σχολείου, είναι σαφές ότι, τουλάχιστον το σχολικό, μέλλον τους δεν προδιαγράφεται ευοίωνο.

Αν και χαρακτηρίστηκαν ως αναμενόμενες οι δυσκολίες των μαθητών με χαμηλό πολιτισμικό κεφάλαιο να αντεπεξέλθουν σε ερωτήσεις με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις, όπως αυτές που απαιτούν ερμηνεία και συσχετισμό ιδεών και πληροφοριών ενός κειμένου, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να επισημανθούν οι ευρύτερες συνέπειες τους. Υπενθυμίζεται ότι αυτός ακριβώς ήταν ο στόχος της «διπλής» ανάλυσης των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS, με τις κατηγορίες δηλαδή των τεσσάρων διαδικασίων κατανόησης που αναπτύχθηκαν από τους ερευνητές της ΙΕΑ και με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών βάσει της θεωρίας των γλωσσικών κωδίκων. Η θεωρία του Bernstein, εκτός του ότι αποτέλεσε το πλαίσιο για την ανάλυση των ερωτήσεων της έρευνας PIRLS από τους εκπαιδευτικούς, προσέφερε σε

αρκετές περιπτώσεις και στο γράφοντα τη δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών της άνισης επίδοσης των μαθητών.

Έτσι, από την ανάλυση των δεδομένων φαίνεται ότι οι μη προνομιούχοι μαθητές δυσκολεύονται, μεταξύ άλλων, να αξιολογήσουν χαρακτήρες και συναισθήματα, να ανιχνεύσουν τα κίνητρα της δράσης των χαρακτήρων των κειμένων, να χρησιμοποιήσουν το κείμενο ως αφετηρία προβληματισμού, να κατανοήσουν τη κεντρική ιδέα του, να διακρίνουν τη χρονική αλληλουχία ενεργειών και καταστάσεων ή να χρησιμοποιήσουν άλλες πηγές άντλησης πληροφοριών, όπως χάρτες και πίνακες.

Η συγκεκριμενοποίηση των μορφών που λαμβάνει η ανισότητα στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών δείχνει τις πολύ ευρύτερες συνέπειες του ζητήματος αυτού. Το ζήτημα δηλαδή δεν έγκειται μόνο στο αν υπάρχουν ή όχι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση σήμερα. Όλες οι έρευνες συγκλίνουν στο ότι υπάρχει εκπαιδευτική ανισότητα, χωρίς να σημαίνει ότι αυτή πρέπει να δραματοποιείται ή να θεωρείται ασήμαντη. Τα τελευταία χρόνια θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι διερχόμαστε μια φάση μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, υπό την έννοια ότι μαθητές με πολύ χαμηλές βαθμολογίες εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το κατεξοχήν κριτήριο «μέτρησης» της ανισότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Φαίνεται έτσι ότι όλοι, ή οι περισσότεροι τουλάχιστον, λαμβάνουν ανώτατη εκπαίδευση, χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι δεν εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορες πανεπιστημιακές σχολές.

Ωστόσο, η ανάλυση για την εκπαιδευτική ανισότητα δεν μπορεί να γίνεται μόνο με όρους επικαιρότητας. Ήδη εντός της χρονικής περιόδου που γραφόταν αυτή η εργασία, πραγματοποιήθηκε η μετάβαση από την πίστη ότι «όλοι σπουδάζουν», ό,τι και αν σημαίνει αυτό, στην εισαγωγή της βάσης του «10» για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το κριτήριο αυτό οδήγησε ξανά χιλιάδες μαθητές εκτός των σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ίσως και με τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας πλέον, καθώς αυτοί ακριβώς οι μαθητές που εισάγονταν με τέτοιες βαθμολογίες κατηγορήθηκαν για την πτώση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η επικαιρότητα δηλαδή αλλάζει συνεχώς και το ζήτημα που πρέπει να απασχολεί είναι η πραγματική βάση της ανισότητας και όχι το πώς εισάγονται ή αίρονται τα θεσμικά εμπόδια, οπωσδήποτε βέβαια πολύ σημαντικά και αυτά.

Η ανάλυση και ερμηνεία των συγκεκριμένων μορφών που λαμβάνει η ανισότητα ως προς την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών αναδεικνύει νέα ερωτήματα ως προς τη μορφή της ανισότητας σήμερα. Ίσως στο μέλλον η σχολική επίδοση να μην είναι τόσο καθοριστική για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή ίσως να είναι καθοριστική μόνο για την πρόσβαση σε περιζήτητες σχολές ή σε αυτές που κατά καιρούς εξασφαλίζουν επαγγελματική αποκατάσταση. Παραμένει όμως το γεγονός ότι η άνιση ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη συγκρότηση ατόμων ή ομάδων δύο ή και περισσότερων «ταχυτήτων».

Οι συνέπειες δηλαδή της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας μπορεί να εκδηλωθούν εντός του σχολείου με τον καθιερωμένο και πλέον αναμενόμενο τρόπο, με την άνιση δηλαδή επίδοση. Μπορεί ωστόσο να εκδηλωθούν και εκτός του σχολικού θεσμού, στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή των ατόμων, οδηγώντας στη δημιουργία: α) μιας κατηγορίας πολιτών ενεργητικών, με αγάπη προς το βιβλίο και τη μάθηση, με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη και δυνατότητα ανίχνευσης των προθέσεων και των κινήτρων της δράσης των άλλων υποκειμένων και, β) μιας κατηγορίας πολιτών που στερείται όλων των παραπάνω, που είναι αδύναμοι να κατανοήσουν τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικά τεκταινόμενα και επιπλέον είναι αποκομμένοι από την πολιτισμική ζωή της χώρας. Ίσως η κατοχή ακαδημαϊκών τίτλων να τους δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε κάποια επαγγέλματα, ωστόσο και η επιτυχής επαγγελματική ζωή στο σημερινό περιβάλλον εξαρτάται εν πολλοίς από την κατοχή δεξιοτήτων που δεν σχετίζονται άμεσα με τις επαγγελματικές γνώσεις. Συμπερασματικά, το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας μπορεί να περιορίζεται σε αυτό που έχει καθιερωθεί ως το πλέον βασικό κριτήριο μέτρησης της, τη σχολική δηλαδή επίδοση και ουσιαστικά την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως η προκύπτουσα κοινωνική και επαγγελματική ανισότητα, όπως αυτή περιγράφηκε, είναι εξίσου σημαντική.

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική ανισότητα συγκροτείται και τροφοδοτείται εκτός σχολείου, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ουσιαστικά οι μόνοι αποδέκτες της, αυτοί που καλούνται, ή ίσως και εγκαλούνται κάποιες φορές, να αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία. Τα δεδομένα της έρευνας PIRLS προσέφεραν αξιόπιστα και γενικεύσιμα δεδομένα για το μέγεθος, αλλά και για τις συγκεκριμένες μορφές που λαμβάνει η εκπαιδευτική ανισότητα ως προς την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές

που χρησιμοποιούν για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη σημασία. Υπενθυμίζεται ότι δεν επιχειρείται βέβαια μια άμεση σύνδεση των αποτελεσμάτων της PIRLS και των πρακτικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτής της εργασίας.

Στην εργασία αυτή υποστηρίχθηκε η ισχυρή ενσωμάτωση από τους εκπαιδευτικούς των αντικειμενικών προσδιορισμών του σχολικού πεδίου λόγω της ισχυρής «συνέχειας» προδιαθέσεων και θέσεων. Οι ντετερμινιστικές και αναπαραγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας δηλαδή, υποστηρίχθηκε ότι απορρέουν από την κοινωνικά συγκροτημένη *πρακτική αίσθηση* τους για τις μειωμένες πιθανότητες των μη προνομιούχων μαθητών να επιτύχουν σχολικά.

Όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, κυρίως ή αποκλειστικά, την αναγνωστική ικανότητα ως μέσο εξυπηρέτησης επαγγελματικών ή/και καθημερινών αναγκών. Ο συντηρητισμός στο λόγο των εκπαιδευτικών έγκειται ακριβώς στο ότι ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται στην προετοιμασία ατόμων που θα μπορούν να εκπληρώνουν βασικές επαγγελματικές και καθημερινές λειτουργίες. Αντίθετα, η συγκρότηση ενεργών και κριτικών πολιτών που θα μπορούν να συμμετέχουν και να επιχειρούν να συνδιαμορφώνουν τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες στις οποίες ζουν, καθώς και να απολαμβάνουν πολιτισμικά αγαθά, δεν απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς.

Εστιάζοντας στα ζητήματα που μελετώνται σε αυτήν την εργασία, είναι σημαντικό να δούμε τη σχέση της λειτουργικής αντίληψης περί αναγνωστικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με την εκπαιδευτική ανισότητα. Στους μαθητές από τα ανώτερα κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα παρέχονται, συνήθως, οι δυνατότητες αφενός να αντιμετωπίσουν με όρους επίδοσης τις συνέπειες μιας περιοριστικής διδασκαλίας της ανάγνωσης, αφετέρου να αναπτύξουν και εκτός σχολείου την κριτική σκέψη και μια «ελεύθερη», μη χρησιμοθηρική σχέση με την ανάγνωση. Από την άλλη, οι συνέπειες τέτοιων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι σημαντικότερες για τους μαθητές που εξαρτώνται πιο άμεσα από το σχολικό θεσμό, δηλαδή τους μη προνομιούχους. Το επιχείρημα μάλιστα αυτό υποστηρίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποδίδουν τις δυσκολίες των μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Με την τελευταία παρατήρηση εισάγεται το επόμενο ζήτημα που μελετήθηκε σε αυτήν την εργασία, πώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την εκπαιδευτική

ανισότητα. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δίνει έμφαση σε οικογενειακούς και βιολογικούς παράγοντες, ενώ οι αναφορές τους στο ρόλο του σχολείου είναι ελάχιστες. Κοινή παραδοχή των εκπαιδευτικών για την ερμηνεία της άνισης ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας είναι ότι ευθύνεται το «προβληματικό», αδιάφορο ή/και χαμηλό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών, αλλά και η έλλειψη «κλίσης» και ευφυΐας των ίδιων των μαθητών. Μέσα σε αυτό το κοινωνικά κατασκευασμένο αδιέξοδο, το οποίο υποστηρίχθηκε ότι είναι απόρροια των κοινωνικά συγκροτημένων έξεων των εκπαιδευτικών, οποιαδήποτε προσπάθεια δεν φαίνεται να έχει νόημα και για αυτό είναι μάλλον αναμενόμενες οι ελάχιστες έως μηδενικές αναφορές στο ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου.

Το σημαντικό ζήτημα που αναδύεται εδώ αφορά στον άκαμπτο χαρακτήρα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυνατότητα κάποιων μαθητών να έχουν επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία. Είναι πολύ χαρακτηριστική η απόλυτη βεβαιότητα αρκετών εκπαιδευτικών για την αποτυχία μαθητών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε μαθητές που φοιτούν ακόμα και στην πρώτη ή στη δευτέρα τάξη του δημοτικού, σε τάξεις δηλαδή που δεν υπάρχει ουσιαστικά το βάρος της προηγούμενης χαμηλής επίδοσης. Οι αντιλήψεις δηλαδή των εκπαιδευτικών για τις αυξημένες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας μαθητών τέτοιας σχολικής ηλικίας δεν έχουν διαμορφωθεί βάσει μιας συνεχόμενης επί πολλά έτη χαμηλής επίδοσης των μαθητών. Αυτό ακριβώς δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον προδιατεθειμένοι να κατασκευάσουν κατηγορίες μαθητών που αναμένεται να αποτύχουν σχολικά λόγω «αντικειμενικών» λόγων.

Αρκετοί μάλιστα εκπαιδευτικοί, αν και προέρχονται και οι ίδιοι από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και παρόλα αυτά κατάφεραν να επιτύχουν σχολικά και να αλλάξουν την κοινωνική τους θέση μέσω της εκπαίδευσης, δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν και σε άλλους την πιθανότητα να επιτύχουν ό,τι και αυτοί. Όπως αναφέρθηκε στη σχετική βιβλιογραφία, το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να υπερβούν τις δυσκολίες που συνδέονται με την κοινωνική τους καταγωγή, τους οδήγησε περισσότερο στην εσωτερίκευση της χαρισματικής ιδεολογίας παρά τους κατέστησε αλληλέγγυους με τους μη προνομιούχους μαθητές. Είναι σε κάθε περίπτωση σαφές ότι η προσωπικά βιωμένη εμπειρία των

εκπαιδευτικών υποχωρεί μπροστά στην ανάγκη νομιμοποίησης της σχολικής ανισότητας και των πρακτικών τους.

Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών υποστηρίχθηκε ότι αποτελούν απόρροια των κοινωνικά συγκροτημένων έξεων τους γαι τη δεδομένη αποτυχία κάποιων μαθητών και των ιδεολογικών χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαίδευσης που «καλούν» για την ενίσχυση των μη προνομιούχων μαθητών. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι βέβαιοι ότι κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να επιτύχουν σχολικά, ελάχιστοι είναι αυτοί που εμφανίζονται αδιάφοροι ή εκφράζουν ουδέτερες και «αξιοκρατικές» θέσεις. Αντίθετα, κατανοούν τις «αντικειμενικές» δυσκολίες τους και τονίζουν ότι προσπαθούν να τους ενισχύσουν. Οι εκπαιδευτικοί πράγματι προσπαθούν τις περισσότερες φορές να βοηθήσουν αυτούς τους μαθητές, το πράττουν όμως μόνο μέσα στα όρια που τους επιτρέπουν οι κοινωνικά συγκροτημένες προδιαθέσεις τους. Έτσι, οι διαδικασίες περιθωριοποίησης στο ελληνικό πλαίσιο λαμβάνουν το χαρακτήρα της συγκατάβασης, ενίοτε και της φιλανθρωπίας και όχι έναν ουδέτερο, αξιοκρατικό χαρακτήρα. Όπως υποστηρίχθηκε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, πρόκειται ουσιαστικά για μια *πολιτισμική οικείωση* της φιλελεύθερης ιδεολογίας που καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα, την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών.

Τέτοιες πρακτικές, όπως έδειξε η ανάλυση των δεδομένων, είναι η ενθάρρυνση, η συνεχής επιβράβευση συνήθως ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της προσπάθειας των μαθητών και η άριστη βαθμολόγηση τους. Κυρίως όμως, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προς τους αδύναμους μαθητές εκφράζεται μέσω της ελαχιστοποίησης των απαιτήσεων. Το σημαντικότερο συμπέρασμα ωστόσο είναι ότι στο λόγο των εκπαιδευτικών δεν αναδύεται κάποιος προβληματισμός για το πώς θα μπορούσαν να ενισχυθούν αυτοί οι μαθητές με στόχο την αύξηση των πιθανοτήτων τους για μια επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία. Οι εκπαιδευτικοί είναι βέβαιοι ότι κάποιοι μαθητές δεν πρόκειται να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα για «αντικειμενικούς» λόγους και φαίνεται να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους στις δυνατότητες που θεωρούν ότι αυτοί οι μαθητές έχουν, ώστε να μπορούν να αντεπεξέρχονται στοιχειωδώς στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου.

Οπωσδήποτε βέβαια, η θετική ενίσχυση των αδύναμων μαθητών μέσω της ενθάρρυνσης, της επιβράβευσης ή της βαθμολόγησης είναι σημαντική, όχι όμως όταν ανάγεται από τους εκπαιδευτικούς ως μόνη και εξίσου κατάλληλη για όλους τους μαθητές πρακτική. Το να έχουν οι εκπαιδευτικοί κάθε χρονική στιγμή τις ίδιες

απαιτήσεις από όλους τους μαθητές δεν είναι πάντα εφικτό σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής και ίσως δεν είναι και πάντα θετικό. Η μόνιμη ωστόσο ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων που εμφανίζεται τελικά ως τεχνική διαχείρισης της παρουσίας των μαθητών αυτών στην τάξη, μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια προσωρινή διέξοδο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, συγκροτεί όμως κατά πάσα πιθανότητα τα θεμέλια για τη μελλοντική σχολική περιθωριοποίηση τους.

Πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι δεν αγνοούνται ή παρακάμπτονται οι δυσκολίες που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής στη σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα η ανάγκη κατανομής του συγκεκριμένου χρόνου που έχει στη διάθεση του ή η αντιμετώπιση πολλών και διαφορετικών περιπτώσεων αδύναμων μαθητών. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στο ρόλο τους στοιχεία λειτουργήματος, όπως φαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία και όπως εκφράζεται σε αυτήν την εργασία κυρίως μέσα από τις πρακτικές τους, οφείλεται εν μέρει και στην έλλειψη θεσμικά οργανωμένων προσπαθειών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή αναλαμβάνουν ουσιαστικά αποκλειστικά το ρόλο της ενίσχυσης των μη προνομιούχων μαθητών και ο τρόπος που ανταποκρίνονται σε αυτό το ρόλο δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με τις κοινωνικά συγκροτημένες έξεις τους.

Ο προσανατολισμός ωστόσο αυτής της εργασίας δεν είναι η παραγωγή προτάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά η ανίχνευση και ερμηνεία των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ανισότητας που λειτουργούν. Έτσι, η εκπαιδευτική ανισότητα φαίνεται να συγκροτείται και να τροφοδοτείται αφενός από τις πραγματικές δυσκολίες που οι μη προνομιούχοι μαθητές αντιμετωπίζουν στα πλαίσια του σχολείου, όπως εκφράζεται στην επίδοση τους σύμφωνα και με τα αποτελέσματα της PIRLS, και αφετέρου από την «αντικειμενοποίηση» αυτών των δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς. Η ελαχιστοποίηση των απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να «βοηθήσουν» τους αδύναμους μαθητές δεν ερμηνεύει άμεσα τις δυσκολίες των μαθητών αυτών να ανταποκριθούν σε ερωτήσεις με υψηλές ή και με μέτριες γνωστικές απαιτήσεις, όπως είδαμε στην ανάλυση των δεδομένων της PIRLS, καθώς πρόκειται για διαφορετικά δείγματα μαθητών. Είναι όμως σαφές ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου δείγματος για την ενίσχυση των αδύναμων μαθητών, κάθε άλλο παρά ευνοούν την ανάπτυξη της ικανότητας των

μαθητών να ανταποκρίνονται με επιτυχία στην κατανόηση κειμένων και ερωτήσεων με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις.

Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι λίγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρθηκαν στην όψη του κριτικού εγγραμματισμού ή της ανάγνωσης ως απόλαυσης. Ακόμα λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που τόνισαν το δικό τους ρόλο και τις δικές τους προσπάθειες για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, έδειξαν ότι δεν θεωρούν προδιαγεγραμμένη τη σχολική πορεία των μη προνομιούχων μαθητών και εξέφρασαν τον προβληματισμό τους για το πώς θα μπορούσαν να τους ενισχύσουν. Φαίνεται έτσι ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που, για διάφορους λόγους, δεν ενσωμάτωσαν τόσο ισχυρά τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου για τα ζητήματα που μελετήθηκαν σε αυτήν την εργασία, ή που τηρούν συνολικά μια κριτική στάση απέναντι στην επίσημη εκπαίδευση. Σε κάθε θεωρία βέβαια μεγάλης κλίμακας υπάρχουν και, λιγότερες ή περισσότερες, εξαιρέσεις. Αυτό που ίσως δεν επεξεργάζεται αναλυτικά ο Bourdieu είναι πώς είναι δυνατό να γενικευτούν τέτοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών μέσα στο σύστημα εξουσίας που περιγράφει, πώς θα μπορούσε δηλαδή το υπάρχον αναπαραγωγικό εκπαιδευτικό πεδίο, με την ισχυρή συνέχεια θέσεων και προδιαθέσεων, να συγκροτήσει υποκείμενα που δεν θα αναπαράγουν τους αντικειμενικούς προσδιορισμούς του πεδίου.

Στο πλαίσιο αυτό τέθηκαν τα σχετικά ερωτήματα στην ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την ερμηνεία των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που δεν ενσωμάτωναν τόσο τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του πεδίου. Έτσι, είδαμε ότι ως βασικό διαφοροποιητικό στοιχείο των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν μη αναπαραγωγικές αντιλήψεις αναδείχθηκε το επίπεδο και το είδος των σπουδών τους. Ειδικά για δύο εκπαιδευτικούς τέθηκε επιπλέον το ζήτημα κατά πόσο οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους ερμηνεύονται μόνο από το είδος των σπουδών τους, καθώς άλλοι εκπαιδευτικοί με παρόμοιες σπουδές έδειξαν ότι έχουν ενσωματώσει σε μεγάλο βαθμό τους προσδιορισμούς του πεδίου και ότι οι πρακτικές τους δεν συμβάλλουν στην άμβλυνση των ανισοτήτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο η ιδεολογική τοποθέτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβαίνει στη συγκρότηση των προδιαθέσεων τους, στη σχέση ουσιαστικά μεταξύ προδιαθέσεων και θέσεων, και τους οδηγεί σε μια κριτική στάση του εκπαιδευτικού θεσμού, ως μηχανισμού αναπαραγωγής ανισοτήτων. Ή αν, από την άλλη, και σε αυτές τις περιπτώσεις τα υποκείμενα, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, αγωνίζονται για την ενίσχυση της δικής τους θέσης στο πεδίο, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του Bourdieu.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η επισκόπηση των ερευνών που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας είναι βέβαια επιλεκτική στα πλαίσια μιας διατριβής και αφορά μερικές από τις σημαντικότερες έρευνες που επιχείρησαν να εντοπίσουν αλλά και να ερμηνεύσουν τους μηχανισμούς μέσω των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνική αναπαραγωγή στο ελληνικό πλαίσιο. Πέραν της βιβλιογραφικής επισκόπησης, θα επιχειρηθεί εν συντομία να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτών των ερευνών αλλά και να σχολιαστούν κριτικά, λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική περίοδο διεξαγωγής τους.

Η πρώτη έρευνα που μελέτησε συστηματικά την κοινωνική αναπαραγωγή μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών και θεωρείται ότι έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε από τη **Λαμπίρη-Δημάκη**. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής παρουσιάζονται σε δύο τόμους. Στον πρώτο τόμο γίνονται εκτεταμένες αναφορές στην ανάπτυξη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας στατιστικής μελέτης σχετικά με τη διαμόρφωση ενός δείκτη ευκαιριών απόκτησης μόρφωσης ανώτερου επιπέδου, όπου διαγράφεται η άνιση πιθανότητα πρόσβασης των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (Λαμπίρη-Δημάκη 1974, Τ΄Α΄, σ. 119-123). Η γράφουσα αντιλαμβάνεται την ανάγκη ορισμού της έννοιας της κοινωνικής τάξης και τονίζει, κάτι πολύ σημαντικό για την εποχή εκείνη, τη μεγαλύτερη σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή από την ευφυΐα του για τη σχολική επίδοση. Παράλληλα, αναφέρει τις παραμέτρους του οικογενειακού περιβάλλοντος που θεωρεί ότι σχετίζονται με τη σχολική επίδοση, όπως το επάγγελμα, η μόρφωση και το οικονομικό επίπεδο των γονέων, η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, ο αριθμός των τέκνων της οικογένειας (ό.π., σ. 88-103).

Η έρευνα χάριν της οποίας θεωρήθηκε πρωτοπόρος η Λαμπίρη-Δημάκη, παρουσιάζεται στο δεύτερο τόμο και αφορά το φοιτητικό πληθυσμό του Πανεπιστημίου Αθηνών της περιόδου 1964-1965. Λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη ανάλογων ερευνών στον ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα σημαντική είναι η αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας. Η έρευνα διεξήχθη με ερωτηματολόγια που

συμπλήρωσαν οι φοιτητές παρουσία συνεντευκτών. Ο συνολικός φοιτητικός πληθυσμός ήταν 2590 φοιτητές και ύστερα από στρωματοποίηση βάσει κάποιων κριτηρίων, το τελικό δείγμα, αντιπροσωπευτικό για όλες τις σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών, περιλάμβανε 863 φοιτητές από τους οποίους 632 συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια (Λαμπίρη-Δημάκη 1974, Τ΄Β΄, σ. 19-24, 31). Οι φοιτητές διακρίθηκαν σε 4 κοινωνικές τάξεις (αγροτική, εργατική, μεσαία και ανώτερη) βάσει του κύρους του επαγγέλματος του πατέρα, ενώ, σύμφωνα με όσα αναφέρει, χρησιμοποιήθηκαν και τα κριτήρια της μόρφωσης και της οικονομικής κατάστασης του πατέρα, όταν υπήρχαν αμφιβολίες για το κύρος του επαγγέλματος του (ό.π., σ. 98-99). Ωστόσο, τα κριτήρια βάσει της οποίας έγινε η διάκριση των φοιτητών δεν περιγράφονται αναλυτικά και παραμένουν κάπως ασαφή.

Μεταξύ των σημαντικότερων συμπερασμάτων της έρευνας είναι η αναλογική υπερεκπροσώπηση των φοιτητών από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών καθώς και οι μεγαλύτερες φιλοδοξίες τους για περαιτέρω σπουδές και επαγγελματική επιτυχία, χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους φοιτητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (ό.π., σ. 101, 106-108, 111-112). Είναι σημαντικό ότι η γράφουσα δεν αποτυγχάνει να δει τα σημαντικά ποσοστά των φοιτητών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, χωρίς όμως, όπως επισημαίνει, να αποτελούν τον κανόνα (ό.π., σ. 141). Συνολικά, πρόκειται για μια έρευνα συστηματική, με αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας σύνδεση θεωρητικού πλαισίου-πραγματολογικού υλικού και γνώση της διεθνούς βιβλιογραφίας της εποχής που καταλήγει σε σημαντικά συμπεράσματα.

Σημείο αναφοράς στην ελληνική βιβλιογραφία θεωρείται το έργο του **Τσουκαλά** που διαπραγματεύεται τη συγκρότηση του σχολικού θεσμού από την ίδρυση του ελληνικού κράτους ως το 1922. Από τη μελέτη ποσοτικών δεδομένων, ο Τσουκαλάς συμπεραίνει ότι η πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπήρξε εξαιρετικά γρήγορη και μαζική και ο ρυθμός διείσδυσης του σχολικού δικτύου στις επαρχίες ήταν πολύ ομοιογενής και σχεδόν ανεξάρτητος από τη διαδικασία αστικής συγκέντρωσης (Τσουκαλάς 1992, σ. 413). Ήδη σε τριάντα χρόνια από την ίδρυση του ελληνικού κράτους, τα ποσοστά φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πλησίαζαν αυτά των δυτικών χωρών (ό.π., σ. 396).Ο Τσουκαλάς, μη διαθέτοντας στοιχεία για την κοινωνική προέλευση των μαθητών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, χρησιμοποιεί ως ένδειξη τη γεωγραφική τους προέλευση λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικο-οικονομικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις περιοχές (ό.π., σ. 414, 435).

Τα ποσοστά φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως των αγοριών, ήταν επίσης υψηλά. Η αναλογία των αποφοίτων του δημοτικού και όσων συνέχισαν στη μέση εκπαίδευση παρέμεινε η υψηλότερη στην Ευρώπη ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο (ό.π., σ. 400). Η διείσδυση ωστόσο των σχολείων μέσης εκπαίδευσης δεν πραγματοποιήθηκε σε όλη τη χώρα, δείχνοντας τις ειδικές κοινωνικές λειτουργίες της σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ό.π., σ. 424). Στις περιοχές της χώρας με υψηλά ποσοστά μικρών ιδιοκτησιών, πολλοί μαθητές έφευγαν για να φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που λειτούργησε σαν εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας και τομής ανάμεσα στην αγροτική και την αστική ζωή (ό.π., σ. 427-429). Επίσης, η Ελλάδα διέθετε τα υψηλότερα ποσοστά φοίτησης και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χαρακτηριζόμενη μάλιστα ως χώρα «υπερεκπαιδευμένη» (ό.π., σ. 435). Η ανάλυση της γεωγραφικής προέλευσης των φοιτητών, δείχνει ότι η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο ήταν ευρεία και οι φοιτητές «δεν ήταν κατά κανένα τρόπο ένα σώμα που ανήκε ήδη στην άρχουσα τάξη» (ό.π., σ. 438).

Η σχετικά ευρεία πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, δικαιολογεί το χαρακτηρισμό του ελληνικού σχολείου ως πρώϊμα δημοκρατικού. Βασικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης ήταν ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της και η θεσμοθέτηση ενιαίου δικτύου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης. Επιπλέον, η μετάβαση από τη μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην επόμενη γινόταν αυτόματα με το απολυτήριο, χωρίς θεσμικούς φραγμούς, όπως οι εξετάσεις (ό.π., σ. 503-509). Η μελέτη του Τσουκαλά για τη συγκρότηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι ερμηνείες για το δημοκρατικό του χαρακτήρα, όπως η μη καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας και οι συνακόλουθα περιορισμένες ανάγκες για τεχνικό προσωπικό, η ανάγκη διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης, η ανάγκη συγκρότησης διοικητικών μηχανισμών για το νεοσύστατο ελληνικό κράτος καθώς και μιας, ανύπαρκτης ως τότε, αστικής τάξης, είναι πολύ σημαντική.

Η **Ηλιού** μελέτησε τη γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών κατασκευάζοντας ένα Δείκτη Εκπαιδευτικού Επιπέδου με βάση κυρίως τα στοιχεία της απογραφής του 1971, αλλά και προηγούμενων απογραφών, σχετικά με τα ποσοστά των αναλφάβητων και των αποφοίτων πρώτης, δεύτερης και τρίτης βαθμίδας ανά γεωγραφικό διαμέρισμα και χωριστά για το νομό Θεσσαλονίκης και την περιφέρεια της Πρωτεύουσας. Βασικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι οι μεγάλες διαφορές στα ποσοστά αποφοίτων δεύτερης και τρίτης βαθμίδας της περιφέρειας της

πρωτεύουσας και του νομού Θεσσαλονίκης που ακολουθεί, σε σχέση με τα υπόλοιπα γεωγραφικά διαμερίσματα. Σημαντική είναι επίσης η αύξηση των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση για το σύνολο της χώρας με βάση τα στοιχεία της απογραφής του 1971 σε σύγκριση με τις προηγούμενες απογραφές των ετών 1951 και 1961, χωρίς ωστόσο να μειωθεί η διαφορά ανάμεσα στα γεωγραφικά διαμερίσματα (Ηλιού 1976, σ. 262).

Είναι σημαντικό ότι η Ηλιού αντιλαμβάνεται τους περιορισμούς που έχει μια τέτοια έρευνα. Έτσι, τονίζει ότι «το γεωγραφικό διαμέρισμα...δεν αποτελεί επεξηγητικό παράγοντα των διαφορών που διαπιστώνονται...η γεωγραφικά άνιση κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί προβολή των αποτελεσμάτων πολλών μεταβλητών και αποτύπωσης τους στο χώρο» (ό.π., σ. 261), «τα γεωγραφικά διαμερίσματα δεν αποτελούν γεωγραφικές, οικονομικές ή έστω διοικητικές ενότητες» (ό.π., σ. 261), «είναι δυνατό διαμετρικά αντίθετες καταστάσεις στο εσωτερικό μιας μεγάλης περιοχής να αλληλοεξουδετερώνονται στατιστικά στα ολικά αποτελέσματα που αποδίδουν την εικόνα μιας ανύπαρκτης μέσης κατάστασης» (ό.π., σ. 263). Τέλος, η Ηλιού τονίζει την ανάγκη αναζήτησης των αιτιών της άνισης γεωραφικής κατανομής των εκπαιδευτικών ευκαιριών που διαπιστώθηκε (ό.π., σ. 267). Αξίζει να σημειωθεί μια ακόμα έρευνα που ξεκίνησε η Ηλιού το 1965 για τη συγκέντρωση και ανάλυση στοιχείων σχετικά με τη μαθητική διαρροή στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση. Η έρευνα αυτή διακόπηκε το 1967 με τη δικτατορία και κάποια πολύ αποσπαστικά αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ένα βιβλίο που δημοσιεύτηκε αρκετά χρόνια μετά (Ηλιού 1990, σ. 67-86).

Ο **Παπακωνσταντίνου** μελέτησε στα πλαίσια της διδακτορικής του διατριβής τη σχέση κοινωνικής προέλευσης-σχολικής επίδοσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το θεωρητικό πλαίσιο, η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται συνοπτικά σε ένα άρθρο (Παπακωνσταντίνου 1981), γεγονός που δυσκολεύει τον αναγνώστη να εξάγει συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου, ο ορισμός της έννοιας «κοινωνική προέλευση» γίνεται βάσει του νεομαρξιστικού θεωρητικού πλαισίου και ως βασικές διαστάσεις της προσδιορίστηκαν η κοινωνικο-οικονομική και η κοινωνικοπολιτιστική. Οι δύο αυτές διαστάσεις ορίζουν την κοινωνική θέση του ατόμου στα πλαίσια του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (ό.π., σ. 48). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν 402 μαθητές της Στ΄ Δημοτικού και 274 μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, με κριτήρια που εξασφάλιζαν την αντιπροσωπευτικότητα του

δείγματος για την Αθήνα και την περιοχή της. Ως επίδοση ορίστηκε η σχολική βαθμολογία, ενώ η σχέση της με την κοινωνική προέλευση των μαθητών ανιχνεύθηκε με τη χρήση του στατιστικού τεστ χ^2 (ό.π., σ. 48). Τα αποτελέσματα δείχνουν, μεταξύ άλλων, τη στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και το επάγγελμα του πατέρα, καθώς και με τη μόρφωση των δύο γονέων. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις φιλοδοξίες τους και τον τύπο λυκείου που επιλέγουν. Σημαντικό είναι επίσης το συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο δεν σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία, χωρίς ωστόσο να παρέχονται αρκετές πληροφορίες ώστε να αξιολογηθεί η ισχύς ενός τέτοιου συμπεράσματος (ό.π., σ. 48-50). Συνολικά, πρόκειται για μια έρευνα που δείχνει, βάσει των περιορισμένων πληροφοριών που παρέχονται στο συγκεκριμένο άρθρο, συστηματική και μεθοδολογικά έγκυρη.

Ο **Μυλωνάς** ερεύνησε τις ευκαιρίες πρόσβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Ηλείας. Βασική υπόθεση είναι ότι η γεωγραφική απόσταση της οικίας του μαθητή από τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης αποτελεί δείκτη της κοινωνικο-πολιτισμικής και οικονομικής θέσης της οικογένειας του και σχετίζεται με τη σχολική του επίδοση (Μυλωνάς 2004, σ. 117-118). Σημαντικό πλεονέκτημα της έρευνας είναι η γνώση του ερευνητή για τις ιδιαιτερότητες του ερευνητικού πεδίου. Ο Μυλωνάς εκμεταλλευόμενος τη γνώση του για την κοινωνικο-πολιτιστική και οικονομική ζωή του Νομού Ηλείας, προσπαθεί να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις αναλύσεις του, με έμφαση σε αυτά που δεν επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές του υποθέσεις. Συγχρόνως βέβαια, ο γεωγραφικός περιορισμός της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, περιορισμούς που αναγνωρίζει και ο ίδιος ο ερευνητής (ό.π., σ. 120).

Ο Μυλωνάς διέκρινε στο Νομό Ηλείας τέσσερις περιφέρειες βάσει διαφόρων κριτηρίων. Ύστερα, διέκρινε την κάθε μία από αυτές τις περιφέρειες σε 3 μικρότερες, με κριτήριο την εγγύτητα της οικίας του μαθητή από το σχολείο μέσης εκπαίδευσης (ό.π., σ. 122). Από όλες αυτές τις περιφέρειες συνέλεξε στοιχεία για τους μαθητές που στο τέλος της σχολικής χρονιάς 1970-1971 πήραν απολυτήριο Δημοτικού και οι οποίοι τη σχολική χρονιά 1976-1977 θα έπρεπε, αν συνέχιζαν και ολοκλήρωναν τις σπουδές τους, να λάβουν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, παρακολούθησε τη σχολική διαδρομή αυτών των μαθητών (ό.π., σ. 125). Ως κριτήρια της κοινωνικο-πολιτιστικής και οικονομικής θέσης των μαθητών έλαβε, μεταξύ άλλων, το επάγγελμα του πατέρα, τη μόρφωση των δύο γονέων, τον αριθμό τέκνων

της οικογένειας και το μηνιαίο εισόδημα (ό.π., σ. 132-163), χαρακτηριστικά που φαίνεται να σχετίζονται με τη γεωγραφική απόσταση της οικίας των μαθητών από τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης και τις πιθανότητες τους να ολοκληρώσουν τη φοίτηση τους σε αυτή (ό.π., σ. 229). Ωστόσο, τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων δεν παρουσιάζονται αναλυτικά.

Μια συνολική παρατήρηση σχετικά με τα όρια των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής αφορά, εκτός από το γεωγραφικό περιορισμό της, και το συνολικό δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν. Έτσι, οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 373, δείγμα αρκετά μεγάλο. Ωστόσο, το δείγμα αυτό χωρίζεται σε 4 περιφέρειες και η κάθε μία περιφέρεια σε 3 υπο-περιφέρειες, με βάση την εγγύτητα της οικίας των μαθητών από το σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγορία από τις 12 συνολικά ένας μικρός αριθμός μαθητών. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι διαφορές που αναφέρονται κάθε φορά προκύπτουν από ένα μέσο όρο, χωρίς να είναι σαφές αν είναι στατιστικά σημαντικές, δεν επιτρέπει πάντα να εκτιμηθεί με ακρίβεια το μέγεθος των παρατηρούμενων διαφορών (βλ. σ. 127). Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι ο Μυλωνάς χρησιμοποιεί τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία της εποχής του, ωστόσο οι θεωρητικές αναφορές του κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι σύντομες.

Ο Μυλωνάς διεξήγαγε μια ακόμα έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη μαθητική επίδοση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου μιας πόλης που φοιτούσαν το σχολικό έτος 1980-81, συνολικά 243 μαθητές. Οι μαθητές διακρίθηκαν σε τρεις κατηγορίες, την ανώτερη, όπου εντάσσονταν οι μαθητές των οποίων ο ένας από τους δύο γονείς ήταν απόφοιτος εξατάξιου γυμνασίου, τη μέση, όπου εντάσσονταν οι μαθητές που οι γονείς τους είχαν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από το προαναφερόμενο, και την κατώτερη, στην οποία εντάσσονταν οι μαθητές των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης αλλά επιπλέον δεν είχαν βιβλιοθήκη στο σπίτι, ως δείκτη απόλυτης μορφωτικής και πολιτιστικής ένδειας (Μυλωνάς 1983, σ. 72-73). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές.

Ο ερευνητής δείχνει ότι οι μαθητές που εντάχθηκαν στις τρεις κατηγορίες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς διάφορα χαρακτηριστικά, όπως το βαθμό απολυτηρίου του δημοτικού, τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας, τον τόπο καταγωγής τους (πόλη ή επαρχία), το επάγγελμα του πατέρα, τις φιλοδοξίες των ίδιων και των γονέων τους ως προς το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν κ.α. (ό.π.,

σ. 74-83). Δηλαδή, οι μαθητές της ανώτερης κατηγορίας έχουν υψηλότερο βαθμό απολυτηρίου από τους υπόλοιπους μαθητές, λιγότερα αδέρφια, γονείς με υψηλές φιλοδοξίες κ.ο.κ. Ύστερα, από το γεγονός ότι οι μαθητές της ανώτερης κατηγορίας έχουν υψηλότερους βαθμούς από τους υπόλοιπους μαθητές, χωρίς να αναφέρεται αν αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές, αν και φαίνεται να είναι πάντως, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτό οφείλεται στα παραπάνω αίτια. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς προκύπτουν από τη μελέτη ενός σχολείου. Επιπλέον, ακριβώς επειδή πρόκειται για ένα σχολείο, ίσως να ήταν χρήσιμο να αναφερθούν και κάποια χαρακτηριστικά αυτού του σχολείου.

Η **Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη** μελέτησε τη συγκρότηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η πεντάτομη ερευνητική έκθεση του 1985 δημοσιεύτηκε συντομευμένη σε 2 τόμους το 1995 και το 1996. Στον πρώτο τόμο παρουσιάζονται οι θεωρητικές-μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας και μια σύντομη ανάλυση των δεδομένων, ενώ στο δεύτερο τόμο η έμφαση δίνεται στην κοινωνιολογική ανάλυση της συγκρότησης της επίδοσης και της ένταξης των μαθητών στην ιεραρχημένη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000, σ. 16). Ο πληθυσμός της έρευνας διακρίνεται σε 4 σύνολα που αντιστοιχούν στους υποψηφίους στις πανελλήνιες εξετάσεις των ετών 1980-1981 και στους επιτυχόντες των ετών αυτών στις υποβαθμίδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από το σύνολο του κάθε πληθυσμού επιλέχθηκε τυχαίο αντιπροσωπευτικό δείγμα (ό.π., σ. 148-150). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι υποψήφιοι των ετών 1980-81 και οι επιτυχόντες του 1980, ενώ για τους επιτυχόντες του 1981 οι απαραίτητες πληροφορίες προέκυψαν με βάση το συνδυασμό του αρχείου των υποψηφίων του 1981 και του αρχείου του συνόλου του πληθυσμού των επιτυχόντων στα ΑΕΙ (ό.π., σ. 153). Η γράφουσα εκκινεί από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσω της εκπαίδευσης, αλλά αντιλαμβάνεται ότι οι θεωρίες αυτές έχουν έντονα στοιχεία της κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής δομής των χωρών στις οποίες αφορούσαν και οδηγείται στη διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που θα μπορούσε να φωτίσει το ρόλο των εισαγωγικών εξετάσεων στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (ό.π., σ. 20).

Σύμφωνα με την Πολυδωρίδη, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης σε κάποια σημεία εξισώνει τα κοινωνικά υποκείμενα και σε άλλα σημεία αναπαράγει τον

κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Κάθε φορά, το εκπαιδευτικό σύστημα επιτελεί τον αναπαραγωγικό του ρόλο σε διαφορετική βαθμίδα και με διαφορετικούς τρόπους. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση ανταποκρίθηκε τόσο στον εξισωτικό της ρόλο, με τη σχετικά ευρεία πρόσβαση σε αυτή, όσο και στον αναπαραγωγικό της ρόλο με την ιεραρχημένη κατάταξη των υποψηφίων σε σχολές με διαφορετικό κύρος και διαφορετικές δυνατότητες (ό.π., σ. 117-120, βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1985). Πρέπει να σημειωθεί ότι η Πολυδωρίδη, όπως και η Λαμπίρη-Δημάκη αλλά και ο Τσουκαλάς για το 19^{ο} αιώνα, σε άρθρο της επισημαίνει τη συνεχή βελτίωση των ευκαιριών πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1950 στα μέσα της δεκαετίας του 1970, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές ανισότητες βάσει της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης των μαθητών (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1987, σ. 15). Έτσι, στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των πραγματικών διαστάσεων της ανισότητας των ευκαιριών πρόσβασης με τη μελέτη του τρόπου που η ένταξη στα ιεραρχημένα επίπεδα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, εσωτερικά, στις ιεραρχημένες ειδικότητες πραγματοποιείται για τα κοινωνικά υποκείμενα με βάση την κοινωνική τους ένταξη και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές τους (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000, σ. 118). Η στρωμάτωση των μαθητών μελετάται με βάση τη συγκρότηση της επίδοσης τους σε κάθε διαδοχική φάση της επιλογής, δηλαδή την ιεράρχηση τους σε επιτυχόντες και αποτυχόντες και την ένταξη τους στις ιεραρχημένες υποβαθμίδες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στις κοινωνικά ιεραρχημένες ειδικότητες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (ό.π., σ. 123).

Συνολικά, οι θεωρητικές επιλογές της έρευνας εντάσσονται στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται με ακρίβεια (ό.π., σ. 141-146) και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται αποσαφηνίζονται πλήρως. Ειδικότερα ως προς το θέμα της κοινωνικής ένταξης των μαθητών, χρησιμοποιείται η έννοια των πολυσθενών υποκειμένων, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα κοινωνικά, οικονομικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά τους[4]. Η Πολυδωρίδη αποφεύγει την ένταξη των κοινωνικών υποκειμένων σε «τάξεις», γνωρίζοντας τις δυσκολίες που εμπεριέχονται στις έννοιες αυτές, και υϊοθετεί πολλαπλά κριτήρια κοινωνικής ένταξης, όπως το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων κ.ά., λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνικής δομής,

[4] Ο όρος «πολυσθενή υποκείμενα» διατυπώνεται από τον Τσουκαλά, αλλά η «ευρετική» αντιμετώπιση που περιγράφεται, όπως αναφέρει η Πολυδωρίδη, προτάθηκε και εφαρμόστηκε στην έρευνα των εξετάσεων.

όπως τη σημασία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, ή το διαφορετικό κοινωνικό περιεχόμενο κάποιων επαγγελμάτων για τους άνδρες και τις γυναίκες (ό.π., σ. 134, 136-137).

Τα δεδομένα και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολλά και η αναλυτική παρουσίαση τους υπερβαίνει τους σκοπούς αυτού του κεφαλαίου. Πολύ επιγραμματικά, σημαντικός παράγοντας στη συγκρότηση της επίδοσης αναδεικνύεται η εκπαίδευση των γονέων. Ειδικότερα, η εκπαίδευση του πατέρα έχει σημαντικό ρόλο στην ιεραρχική κατάταξη των επιτυχόντων στο σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η εκπαίδευση της μητέρας συμμετέχει επιπλέον και στη διαφοροποίηση των υποψηφίων σε επιτυχόντες και αποτυχόντες. (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000α, σ. 167). Η σημασία του επαγγέλματος των γονέων είναι μεγαλύτερη στην ιεράρχηση των επιτυχόντων, ενώ αντίθετα είναι μικρότερη στη συγκρότηση της επίδοσης στο σχολείο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000, σ. 227-228). Ωστόσο, ο τρόπος που συμμετέχει το επάγγελμα του πατέρα στη συγκρότηση της επίδοσης δεν είναι σαφής σύμφωνα με την ερευνήτρια (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000α, σ. 138-139). Εξαίρεση αποτελεί το επάγγελμα πατέρα «εκπαιδευτικός», το οποίο σαφώς συμμετέχει θετικά στη συγκρότηση της επίδοσης, ιδιαίτερα για τους επιτυχόντες της θεωρητικής κατεύθυνσης (ό.π., σ. 164).

Σημαντικό είναι επίσης ότι η σημασία της παρακολούθησης φροντιστηρίων στη συγκρότηση της επίδοσης δεν είναι τόσο καθοριστική όσο πιστεύεται, εκτός και αν η μη παρακολούθηση τους οφείλεται σε οικονομικούς λόγους, σε λόγους δηλαδή που ουσιαστικά σχετίζονται με την κοινωνική ένταξη των μαθητών (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000, σ. 183-184, 283). Τέλος, και άλλοι παράγοντες σχετίζονται με την επίδοση των μαθητών, όπως το είδος του οικισμού που ζουν, το αν εργάζονται ή όχι, το φύλο τους, ενώ αντίθετα δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ επίδοσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών της λειτουργίας του λυκείου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2000α, σ. 141-142). Συνολικά, η συμμετοχή του κάθε παράγοντα της κοινωνικής ένταξης και των εκπαιδευτικών στρατηγικών και πρακτικών είναι διαφορετική στην κάθε φάση της ιεραρχημένης στρωμάτωσης των υποψηφίων και των επιτυχόντων (ό.π., σ. 206). Βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι «ενώ δεν επισημαίνεται καθολική νομοτελειακή σχέση της επίδοσης με την κοινωνική ένταξη και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές, η νομοτελειακή σχέση παρουσιάζεται εκεί που χρειάζεται. Ενώ δηλαδή το

σύστημα επιλογής δεν παίζει ένα ρόλο αναπαραγωγής της ελληνικής κοινωνίας στο σύνολο της με άμεσες και καθολικές αντιστοιχήσεις, παίζει το ρόλο αυτό όπου είναι απαραίτητο, στην επιμέρους διαμόρφωση της ιεραρχημένης στρωμάτωσης των υποψηφίων και των επιτυχόντων» (ό.π., σ. 208).

Μια άλλη έρευνα της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη σε συνεργασία με τους Σολομών και Σταμέλο που αφορά τη μελέτη της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση είναι η Τρίτη Διεθνής Έρευνα για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (TIMSS) στα πλαίσια της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (IEA-International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Στην έρευνα συμμετείχαν 45 χώρες και η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, διευθύντρια του ελληνικού ερευνητικού κέντρου ΙΕΑ, ήταν επιστημονική υπεύθυνος στην Ελλάδα. Η έρευνα διεξήχθη τα έτη 1990-1998 και περιλάμβανε μελέτη του περιεχομένου των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Σχολικών Εγχειριδίων και γραπτές δοκιμασίες στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες για μαθητές των τάξεων Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου και Γ΄ Λυκείου (στην Ελλάδα συμμετείχαν και μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου). Επίσης, συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί θετικών επιστημών και οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, Σταμέλος 2000β, σ. 1). Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει περίπου 3500 μαθητές για κάθε τάξη. Η επιλογή των τμημάτων των μαθητών που συμμετείχαν έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Για την επιλογή των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σχεδιάστηκε στρωματοποιημένο δείγμα πιθανοτήτων. Τα στρώματα που εντάχθηκαν τα σχολεία της χώρας, συγκροτήθηκαν σε σχέση με το μέγεθος του αντίστοιχου οικισμού. Τα κριτήρια για την ένταξη αυτή συμπεριέλαβαν το μέγεθος του μαθητικού πληθυσμού του οικισμού, κοινωνικο-οικονομική διαφοροποίηση του κέντρου και των γειτονιών της Αθήνας και διαφοροποίηση των δυσπρόσιτων οικισμών (ό.π., σ. 20).

Στο συγκεκριμένο βιβλίο, παρουσιάζονται κυρίως τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών στις τάξεις Γ΄, Δ΄ Δημοτικού, Α΄ και Β΄ Γυμνασίου σε σχέση με χαρακτηριστικά της κοινωνικο-πολιτισμικής τους ένταξης, όπως το είδος του οικισμού που βρίσκεται το σχολείο, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, ο αριθμός των βιβλίων που υπάρχουν στο σπίτι, η παρακολούθηση φροντιστηρίου, η γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι (ό.π., σ. 52-53). Τα χαρακτηριστικά αυτά χρησιμοποιούνται ως ενδείξεις της θέσης της οικογένειας των μαθητών στην κοινωνικο-πολιτισμική

ιεραρχία και κυρίως ως ενδείξεις των δυνατοτήτων της οικογένειας να προσφέρει το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον στο σπίτι, χωρίς να επιχειρείται η ένταξη τους σε κοινωνικές τάξεις ή κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες. Η επίδοση των μαθητών στις γραπτές δοκιμασίες έχει στατιστικά σημαντική σχέση με όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά (ό.π., σ. 54-67). Το βιβλίο αυτό φαίνεται ότι έχει περισσότερο το χαρακτήρα μιας πρώτης δημοσιοποίησης και επεξεργασίας ερευνητικών δεδομένων, παρά το χαρακτήρα μιας ολοκληρωμένης μελέτης. Στη βάση λοιπόν που κρίνεται ως τέτοιο, είναι σημαντική η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας αυτής. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τους στόχους των ερευνητών, πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη μελέτη δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αυτοτελής, καθώς το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων είναι πολύ περιορισμένο.

Στις έρευνες της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη αναδύεται ο προβληματισμός της για το ζήτημα της κοινωνικο-πολιτισμικής ένταξης των υποκειμένων. Ο προβληματισμός αυτός οδήγησε από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 στην προσπάθεια συγκρότησης ομάδων μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που θα ήταν κατά το δυνατό μη διαφοροποιημένες στο εσωτερικό τους. Ο τρόπος συγκρότησης των ομάδων και η απόφαση για την ένταξη των μαθητών σε αυτές στηρίχθηκε στη θεωρία του Bourdieu και κυρίως στην έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου. Τα κριτήρια για την ένταξη των μαθητών σε ομάδες με «ίδιο» πολιτισμικό κεφάλαιο διαμορφώθηκαν για κάθε μία από τις έρευνες που χρησιμοποιήθηκε αυτή η έννοια με βάση τη δεδομένη συγκυρία του ελληνικού κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου (βλ. ενδ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005, σ. 360-367). Σε σχέση με τους σκοπούς αυτού του κεφάλαιου, όπου διερευνάται ο τρόπος που έχει καταγραφεί η σχέση κοινωνική προέλευσης-επίδοσης στο ελληνικό πλαίσιο, σχετικές έρευνες που χρησιμοποιήθηκε η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου είναι η προαναφερόμενη έρευνα TIMSS για τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες και η έρευνα *Εγγραμματισμός και Σχολείο* (PIRLS). Η έρευνα PIRLS χρησιμοποιείται σε αυτήν τη διατριβή για τη διερεύνηση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο.

Η **Φραγκουδάκη** διερεύνησε το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής από την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στο νομό Ιωαννίνων. Η έρευνα αυτή δεν έχει δημοσιευθεί και έτσι θα εξεταστεί με βάση την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που πραγματοποιεί η ερευνήτρια σε ένα άρθρο της (Φραγκουδάκη 1998). Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 2064 άτομα, τα οποία θα έπρεπε να εγγραφούν από το

δημοτικό στην πρώτη γυμνασίου το έτος 1980-81. Για αυτούς τους μαθητές συγκεντρώθηκαν δεδομένα που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, το επάγγελμα του πατέρα, το βαθμό του απολυτηρίου του δημοτικού, την καθυστέρηση στο δημοτικό, τη γενική βαθμολογία στο γυμνάσιο (ό.π., σ. 21). Η εξέλιξη αυτών των μαθητών παρακολουθήθηκε έως το 1983, όταν θα έπρεπε να αποφοιτήσουν και να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Συνολικά, 369 μαθητές εγκατέλειψαν πριν λάβουν το απολυτήριο του γυμνασίου, δηλαδή το 19% του πληθυσμού (ό.π., σ. 22-23). Για όσους μαθητές εγκατέλειψαν την υποχρεωτική εκπαίδευση χωρίς ούτε να εγγραφούν στο γυμνάσιο (ή παρακολούθησαν το πρώτο δίμηνο μόνο και μετά εγκατέλειψαν), συγκεντρώθηκαν επιπλέον δεδομένα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το επίπεδο μόρφωσης των οικογενειών τους, ενώ οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με δύο ανοιχτές ερωτήσεις για τα αίτια της εγκατάλειψης (ό.π., σ. 21). Επιπλέον, λήφθηκε και μικρός αριθμός συνεντεύξεων (12) από εκπαιδευτικούς του γυμνασίου για τα αίτια της χαμηλής επίδοσης.

Οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες βάσει του επαγγέλματος του πατέρα τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει, μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές που εγκαταλείπουν προέρχονται στη μεγάλη πλειοψηφία τους από τις δύο κατώτερες κοινωνικές κατηγορίες και κυρίως τα παιδιά των αγροτών και εργατών. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές έχασαν μία ή δύο χρονιές στο δημοτικό και είχαν χαμηλό βαθμό απολυτηρίου (ό.π., σ. 24-27). Πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας, όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ουσιαστικά υπεύθυνους τους ίδιους τους μαθητές και τις οικογένειες τους για την εγκατάλειψη της υποχρωτικής εκπαίδευσης (ό.π., σ. 33-37). Επιπλέον, προχωρεί και στη διατύπωση προτάσεων για την καταπολέμηση του φαινομένου (ό.π., σ. 39-44). Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε αυτόν το συλλογικό τόμο δεν παρατίθεται θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία των δεδομένων, καθώς και βιβλιογραφικές παραπομπές.

Στην έρευνα του **Μπασλή** μελετάται ειδικότερα η γλωσσική διαφοροποίηση μαθητών διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης και η σχέση της με τη σχολική επίδοση. Ο Μπασλής στο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας αποσαφηνίζει τις έννοιες που χρησιμοποιεί, κυρίως τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο κώδικα του Bernstein, και παρουσιάζει τις κριτικές που δέχτηκε η συγκεκριμένη θεωρία (ό.π., σ. 37-54). Στη συνέχεια παρουσιάζει την έρευνα που διεξήγαγε τα έτη 1978-9 σχετικά

με τη γλωσσική διαφοροποίηση ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης. Η έρευνα αφορά μόνο αγόρια Α΄ και Στ΄ Δημοτικού δύο δημοσίων σχολείων της Αθήνας και ενός της επαρχίας. Από κάθε σχολείο και τάξη επιλέχτηκαν 10 μαθητές, συνολικά δηλαδή 60 μαθητές (ό.π., σ. 60-62). Η κοινωνική τάξη των μαθητών προσδιορίστηκε με βάση το επάγγελμα και τη μόρφωση των γονέων (ό.π., σ. 60), χωρίς ωστόσο να τεκμηριώνονται αυτές οι επιλογές. Αν και αναφέρεται ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση της Ελλάδας δεν είναι ίδια με αυτή των βιομηχανικών κοινωνιών (ό.π., σ. 59), είναι χαρακτηριστικό ότι ο Μπασλής διατηρεί τους όρους με τους οποίους γίνεται η διάκριση στο έργο του Bernstein, δηλαδή μέση τάξη (ΜΤ) και εργατική τάξη (ΕΤ), προσθέτοντας και την αγροτική τάξη (ΠΕ). Επιπλέον, οι αναφορές στην ιδιωματική γλώσσα των παιδιών της επαρχίας δεν στηρίζονται στο θεωρητικό του πλαίσιο, το οποίο δεν αναφέρεται σε διαλεκτικές μορφές της γλώσσας.

Από το κάθε σχολείο επιλέχθηκαν μαθητές ίδιας κοινωνικής προέλευσης, δηλαδή από το ένα δημόσιο σχολείο προέρχονταν όλοι οι μαθητές ΕΤ κ.ο.κ. Αν και αυτή η επιλογή θα μπορούσε να συζητηθεί, το πιο ενδιαφέρον είναι τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με τον Μπασλή, «μία από τις μεγάλες δυσκολίες της έρευνας υπήρξε ο τρόπος επιλογής των μαθητών, ώστε οι συγκρινόμενες ομάδες να παρουσιάζουν ομοιογένεια όσον αφορά τις νοητικές ικανότητες των μαθητών και συνεπώς οι τυχόν γλωσσικές διαφορές να οφείλονται σε άλλους παράγοντες και όχι στην ευφϋία...». Καθώς, όπως αναφέρεται, δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τεστ νοημοσύνης, τα οποία «έχουν κάποια αντικειμενικότητα» (ό.π., σ. 61), βασίστηκε στην επίδοση των μαθητών. Εκτός από την πίστη του στη «νοημοσύνη» των μαθητών, προβληματισμό προκαλεί η επιλογή αυτή σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Το ερώτημα είναι γιατί οι μαθητές χαμηλής επίδοσης δεν είναι και αυτοί φορείς περιορισμένου κώδικα και γιατί δεν είναι αυτό ακριβώς που εμποδίζει τη σχολική επιτυχία τους, αλλά «υστερούν νοητικά»;

Η γλώσσα των μαθητών της Α΄ Δημοτικού μελετήθηκε με συνεντεύξεις, ενώ οι μαθητές της Στ΄ Δημοτικού έγραψαν έκθεση, συμπλήρωσαν ημιτελείς φράσεις, έλαβαν μέρος σε συζήτηση με προκαθορισμένο θέμα και έδωσαν συνέντευξη (ό.π., σ. 62-64). Η στατιστική επεξεργασία των προφορικών και γραπτών γλωσσικών δειγμάτων έγινε με βάση κριτήρια, όπως ο αριθμός λέξεων, η χρήση επιθέτων, επιρρημάτων, δευτερευουσών, ονοματικών προτάσεων κ.α. (ό.π., σ. 65). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές ΜΤ υπερέχουν στα περισσότερα γλωσσικά

κριτήρια από τους υπόλοιπους μαθητές, ενώ οι μαθητές της ΕΤ υπερέχουν από αυτούς της ΠΕ (ό.π., σ. 74-77). Τα αποτελέσματα είναι παρόμοια και στη Στ΄ δημοτικού. Οι μαθητές της μέσης τάξης, με επιμέρους διαφοροποιήσεις, υπερτερούν των υπόλοιπων μαθητών και οι μαθητές εργατικής τάξης υπερτερούν των μαθητών της αγροτικής τάξης (ό.π., σ. 87, 95, 103-104, 120-121). Ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι ότι οι διαφορές μεταξύ των 3 κοινωνικών ομάδων είναι μικρότερες στην έκθεση από ότι στη συμπλήρωση φράσεων, αν και θα αναμενόταν το αντίθετο, καθώς στην έκθεση υπάρχουν περισσότερα περιθώρια έκφρασης και ανάδειξης διαφορών (ό.π., σ. 95). Το αποτέλεσμα αυτό ωστόσο, πολύ σημαντικό αν συνυπολογιστεί ότι οι μαθητές όταν έγραφαν την έκθεση νόμιζαν ότι ήταν στα πλαίσια του σχολείου σε αντίθεση με τις υπόλοιπες δοκιμασίες, δεν αξιοποιείται.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο ερευνητής λανθασμένα, με τον τρόπο που έχει σχεδιασθεί η έρευνα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτή η γλωσσική διαφοροποίηση επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (ο.π., σ. 123-124). Αυτό το συμπέρασμα, ανεξάρτητα αν είναι σωστό ή όχι, δεν προκύπτει από την έρευνα του, αφού οι μαθητές που συμμετέχουν έχουν παρόμοια σχολική επίδοση. Προκειμένου να επαληθεύσει αυτή την υπόθεση, ο Μπασλής προχωρεί σε μια ακόμα έρευνα, στην οποία συνέλεξε βαθμολογικά δεδομένα από 387 μαθητές γυμνασίου τριών σχολείων, τους οποίους χώρισε σε δύο τάξεις, τη μέση και την εργατική (ό.π., σ .136). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έξειξαν στατιστικά σημαντική σχέση επίδοσης-κοινωνικής προέλευσης, ωστόσο οι μεθοδολογικές αδυναμίες στο σχεδιασμό της έρευνας είναι προφανείς. Ο ερευνητής έπρεπε να εξετάσει τη γλωσσική διαφοροποίηση και την επίδοση των μαθητών σε ένα δείγμα, προκειμένου να δείξει ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι σημαντικός. Έπρεπε δηλαδή ή να εξετάσει την επίδοση των μαθητών του πρώτου δείγματος που εντόπισε γλωσσική διαφοροποίηση με κάποιο δικό του τρόπο (αφού οι μαθητές και των 3 κοινωνικών ομάδων είχαν παρόμοια επίδοση σύμφωνα με το σχεδιασμό της έρευνας), ή έπρεπε στο δεύτερο δείγμα των μαθητών να εξετάσει πρώτα την, πιθανή, γλωσσική διαφοροποίηση.

Ο **Κυρίδης** μελετάει τα συστήματα εισαγωγής στα ελληνικά πανεπιστήμια την περιόδο 1955-1985 και εξετάζει το ρόλο τους στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων (Κυρίδης 1997, σ. 14). Για το σκοπό αυτό σενέλεξε και επεξεργάστηκε στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας που αφορούν κυρίως χαρακτηριστικά των φοιτητών, όπως το φύλο, την ηλικία, την ταξική προέλευση (που ορίζεται ως το επάγγελμα του πατέρα), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη

γεωγραφική τους προέλευση (ό.π., σ. 16). Όπως αναφέρει, η ενασχόληση με τα στατιστικά μεγέθη που αφορούν την εκπαιδευτική ανισότητα, έχει ως στόχο να διερευνήσει την ένταση μιας ήδη διαπιστωμένης ανισότητας (ό.π., σ. 14).

Ύστερα από κάποιες σχετικά σύντομες τοποθετήσεις σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το ρόλο των εισαγωγικών εξετάσεων στη διατήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων (ό.π., σ. 19-59), προχωρεί στην παρουσίαση και επεξεργασία στατιστικών δεδομένων που για την τριαντακονταετία 1955-1985, την οποία χωρίζει σε 5 περιόδους. Κεντρικός πυρήνας της κάθε μίας από αυτές τις περιόδους που διακρίνει ο ερευνητής, αποτελεί μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο ερευνητής εξετάζει τις μεταρρυθμίσεις και, εν συντομία, το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα ως προς το αντικείμενο μελέτης του και βάσει των στατιστικών στοιχείων αναφέρει τα χαρακτηριστικά των φοιτητών για την κάθε περίοδο. Μερικά από τα συμπεράσματα αυτής της ανάλυσης για όλη την τριαντακονταετία είναι ότι το επάγγελμα του πατέρα προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό της πιθανότητες εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, όπως και, κυρίως, η εκπαίδευση των γονέων. Αντίθετα, η σημασία της γεωγραφικής προέλευσης παρουσιάζει μειωτική τάση μέσα στην εξεταζόμενη περίοδο, αν και οι μαθητές από την περιφέρεια της πρωτεύουσας εξακολουθούν να έχουν τις περισσότερες πιθανότητες εισόδου στα πανεπιστήμια και οι μαθητές από τη Θράκη τις λιγότερες (ό.π., σ. 251-261). Συνολικά, πρόκειται για μια χρήσιμη μελέτη, η οποία αξιοποιεί δεδομένα για τις πιθανότητες πρόσβασης στα ελληνικά πανεπιστήμια βάσει κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Η **Λάριου-Δρεττάκη** μελέτησε το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ύστερα από μια σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση προχωρεί στη μεθοδολογία της έρευνας της. Το δείγμα των μαθητών περιλαμβάνει όσους εγγράφηκαν στο σύνολο των δημόσιων γυμνάσια της χώρας τα σχολικά έτη 1980-81, 1981-2 και 1982-83. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την αποστολή πινάκων στα σχολεία, όπου συμπληρώθηκε ο συνολικός αριθμός των μαθητών τους και ο αριθμός όσων δεν φοίτησαν καθόλου ή διέκοψαν σε κάποια τάξη του γυμνασίου. Οι μαθητές που εγγράφηκαν τα έτη 1980 και 1981 θα έπρεπε να αποφοιτήσουν το 1984, έτος που έγινε η συλλογή των δεδομένων. Ωστόσο, για τους μαθητές που εγγράφηκαν στην α΄ γυμνασίου το 1982, δεν ήταν δυνατό να ελεγχθεί αν αποφοίτησαν ή εγκατέλειψαν. Η ερευνήτρια αναγνωρίζει το πρόβλημα αυτό, αλλά φαίνεται ότι επιλέγει να αυξήσει το εύρος του δείγματος της, ώστε να εξετάσει για μια ακόμα

χρονιά πόσοι μαθητές διέκοψαν τη φοίτηση τους στη α΄ και β΄γυμνασίου (βλ. Λάριου-Δρεττάκη 1993, σ. 51-54).

Η ερευνήτρια διακρίνει τα γυμνάσια σε αστικά, ημιαστικά και αγροτικά, καθώς και, περαιτέρω, ανά νομούς και διευθύνσεις, παρουσιάζει τα ποσοστά μαθητικής διαρροής σε όλη τη χώρα και προβαίνει σε συγκρίσεις, όπως ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης εμφανίζονται στα αγροτικά γυμνάσια (ό.π., σ. 82). Είναι σημαντικό ότι η γράφουσα αντιλαμβάνεται ότι η έρευνα αυτή που παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την έκταση του φαινομένου στην Ελλάδα εκείνα τα χρόνια, αποτελεί μόνο καταγραφή του προβλήματος. Έτσι, επιχειρεί με άλλη έρευνα να συσχετίσει την εγκατάλειψη του σχολείου με κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, καθώς και με χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος. Λόγω αδυναμίας, όπως αναφέρει, να συλλέξει δεδομένα για τα κοινωνικά χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών, ακολούθησε μια διαφορετική μεθοδολογία: από διάφορες πηγές, όπως η απογραφή του 1981, άντλησε πληροφορίες για το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών ανά γεωγραφικό διαμέρισμα ή νομό, όπως το κατά κεφαλήν εισόδημα, το ποσοστό των γεωργών και εργατών, το ποσοστό των γονέων με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης κ.α., καθώς και πληροφορίες για χαρακτηριστικά των σχολείων. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι η συσχέτιση της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με περιοχές όπου, μεταξύ άλλων, τα παιδιά εργάζονται και οι γονείς τους είναι περιορισμένων οικονομικών δυνατοτήτων και με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ενώ από τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, μόνο τα τμήματα με μεγάλο αριθμό μαθητών φαίνεται ότι σχετίζονται με το φαινόμενο αυτό (ό.π., σ. 89-148).

Είναι σαφές ότι η μεθοδολογία και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων δεν επιτρέπει την άμεση συσχέτιση της εγκατάλειψης του σχολείου με κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά του μαθητή ή με χαρακτηριστικά των σχολείων, κάτι που αναγνωρίζει και η ερευνήτρια. Ουσιαστικά, αυτό που γίνεται είναι η κατάταξη των γεωγραφικών διαμερισμάτων και/ή των νομών με βάση στοιχεία, όπως το οικονομικό επίπεδο των κατοίκων υπολογισμένο με το κατά κεφαλήν εισόδημα, και η συσχέτιση αυτών των στοιχείων με τα ποσοστά εγκατάλειψης. Η μη άντληση δεδομένων από τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους, καθώς και από τα σχολεία δεν ακυρώνει τη σημασία της έρευνας, αρκεί να γίνονται αντιληπτοί οι περιορισμοί της.

Η Λάριου-Δρεττάκη προχώρησε και σε μία ακόμα έρευνα σε ένα δείγμα μαθητών από αυτούς που εγκατέλειψαν το σχολείο. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να

καλύψει τα κενά των δύο προηγούμενων ερευνών στην ερμηνεία του φαινόμενου, όπως αναφέρει η ίδια (ό.π., σ. 149). Έτσι, επισκέφθηκαν 12 σχολεία, 6 αστικά και 6 ημιαστικά-αγροτικά, ενώ απέστειλαν ερωτηματολόγια σε 3 ακόμα ημιαστικά-αγροτικά γυμνάσια. Η ερευνήτρια αναγνωρίζει ότι σε αυτά τα σχολεία, ο αριθμός των μαθητών που τελικά εγκατέλειψαν είναι μικρότερος από αυτόν που υπολόγισαν στην πρώτη φάση της έρευνας (ό.π., σ. 150). Αυτό είναι ίσως αναμενόμενο, καθώς κάποιοι μαθητές που είχαν διακόψει τη φοίτηση τους είναι πιθανό να επέστρεψαν στο σχολείο. Ωστόσο, η υπόθεση της Δρεττάκη ότι ο αριθμός των μαθητών που εγκατέλειψαν στην πραγματικότητα είναι μεγαλύτερος, είναι μάλλον αμφίβολη, ειδικά όταν δεν επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα που η ίδια ήλεγξε.

Οι ερευνητές συνέλεξαν από τα αρχεία των σχολείων δεδομένα για την επίδοση 266 μαθητών και για το επάγγελμα των γονέων 227 μαθητών, ενώ επισκέφθηκαν τα σπίτια 183 μαθητών και πήραν συνεντεύξεις είτε από τους ίδιους τους μαθητές, είτε από τους γονείς τους, είτε, σε περίπτωση απουσίας τους από τους γείτονες (ό.π., σ. 150). Ωστόσο, η μείξη των απαντήσεων όλων αυτών δημιουργεί σοβαρά μεθοδολογικά προβλήματα, ενώ δεν ήταν δυνατό να γίνουν κάθε φορά όλες οι ερωτήσεις. Επιπλέον, οι ερωτήσεις σε γείτονες των μαθητών εγείρουν σημαντικά ζητήματα ηθικής στην έρευνα. Βασικά συμπεράσματα είναι ότι οι μαθητές που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση είχαν χαμηλή επίδοση στο δημοτικό, το γυμνάσιο βρισκόταν μακριά από την οικία τους και συχνά, ειδικά σε αγροτικές περιοχές, εργάζονταν. Οι γονείς αυτών των μαθητών βρίσκονται στο χαμηλότερο τμήμα της κοινωνικο-επαγγελματικής ιεραρχίας με χαμηλή εκπαίδευση και προσφέρουν ελάχιστα μορφωτικά ερεθίσματα (ό.π., σ. 208-9). Σε γενικές γραμμές ωστόσο, η έρευνα αυτή είναι σημαντική, καθώς γίνεται σε μεγάλο αριθμό μαθητών που εγκατέλειψαν το σχολείο και δίνει την ευκαιρία της άμεσης επαφής με τις οικογένειες τους και το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟΥΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ.

	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Έτη απασχόλησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας
Δ1	Θ	38	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση	9	Ηλεκτρονικός στην Ολυμπιακή	Οικιακά	Μικρό Πολυτεχνείο	Απόφοιτος Δημοτικού
Δ2	Θ	38	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση	13	Μανάβης	Οικιακά	Καμία Εκπαίδευση	Καμία Εκπαίδευση
Δ3	Θ	49	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση, Οικονομικό Νομικής	21	Χημικός	Οικιακά	Πτυχίο Χημείας στην Αγγλία	Απόφοιτος Δημοτικού
Δ4	Α	40	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση	16	Έμπορος	Έμπορος για λίγο - Οικιακά	Απόφοιτος Εξατάξιου	Απόφοιτος Εξατάξιου
Δ5	Θ	31	Π.Τ.Δ.Ε.	3	Δάσκαλος	Δασκάλα	Διετής Παιδαγωγική Ακαδημία	Διετής Παιδαγωγική ακαδημία
Δ6	Θ	35	Π.Τ.Δ.Ε., Πτυχίο Ψυχολογίας, Μ.Δ.Ε Γνωστική Ψυχολογία, Υπ. Διδ. Γνωστικής Ψυχολογίας	8	Ράφτης	Οικιακά	Μερικές Τάξεις Δημοτικού	Μερικές Τάξεις Δημοτικού
Δ7	Θ	50	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση	29	Αγρότης	Αγρότισσα	Τετάρτη Δημοτικού	Καμία Εκπαίδευση
Δ8	Θ	45	Παιδαγωγική Ακαδημία- εξομοίωση, Πτυχίο Ανωτάτης Βιομηχανικής, Μαράσλειο (Ειδ.Αγωγή)	23	Ταξιτζής	Ράφτης	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Δημοτικού, Σχολή κοπτικής-ραπτικής
Δ9	Θ	39	Παιδαγωγική Ακαδημία - χωρίς εξομοίωση	11	Τραπεζικός Υπάλληλος	Οικιακά	Απόφοιτος Εξατάξιου Γυμνασίου	Απόφοιτος Εξατάξιου
Δ10	Α	45	Παιδαγωγική Ακαδημία-εξομοίωση	23	Οδοκαθαριστής	Οικιακά	Καμία Εκπαίδευση	Καμία Εκπαίδευση
Δ11	Α	30-40	Παιδαγωγική Ακαδημία- εξομοίωση., Πτυχίο στις κοινωνικές και πολιτ.επιστήμες, Master στο αντικείμενο του δεύτερου πτυχίου, Μ.Δ.Ε στον κοινων.αποκλεισμό στην εκπαίδευση	5	Χειρωνακτικό	Χειρωνακτικό	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Δημοτικού
Δ12	Θ	25-35	Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Δ.Ε σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	3	Ειδικευμένος τεχνίτης στο Πολεμικό Ναυτικό	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού, Τετραετής Σχολή Πολεμ Ναυτικού	Απόφοιτος Δημοτικού

Δ13	Θ	33	Π.Τ.Δ.Ε.	7	Ενοικίαση Δωματίων, Αγροτικές Εργασίες	Εργάζεται στην Οικογενειακή Επιχείρηση	Απόφοιτος Δημοτικού	Μερικές Τάξεις Γυμνασίου, Σχολή Μοδίστρας
Δ14	Θ	45	Παιδαγωγική Ακαδημία- εξομοίωση.	24	Μανάβης	Μανάβισσα-Οικογ.επιχείρ.	Καμία Εκπαίδευση	Καμία Εκπαίδευση
Δ15	Α	38	Παιδαγωγική Ακαδημία- εξομοίωση., Μαράσλειο, Μ.Δ.Ε. Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές	13	Δάσκαλος	Δασκάλα	Διετής Παιδαγωγική Ακαδημία	Διετής Παιδαγωγική ακαδημία
Δ16	Θ	36	Π.Τ.Δ.Ε., Ιστορικό-Αρχαιολογικό	10	Μονάδα παραγωγής γαλακτομικών	Εργάζεται στην οικογενειακή επιχείρηση	Δύο Τάξεις Γυμνασίου	Απόφοιτος Δημοτικού
Δ17	Θ	40	Παιδαγωγική Ακαδημία- εξομοίωση	20	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Δημοτικού
Δ18	Θ	30-40	Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Δ.Ε σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	2	Χειρωνακτικό	Οικιακά	Απόφοιτος Εξατάξιου, φοίτηση 2 χρόνια στη «μικρή εμπορική»	Μερικές Τάξεις Γυμνασίου
Δ19	Α	35-45	Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Δ.Ε σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	11	Χειρωνακτικό	Χειρωνακτικό	Μερικές Τάξεις Δημοτικού	Μερικές Τάξεις Δημοτικού
Δ20	Θ	39	Παιδαγωγική ακαδημία- εξομοίωση, Μαράσλειο, Πτυχίο Νομικής, Μ.Δ.Ε. για τον κοινωνικό αποκλεισμό και μειονότητες, Υπ. Διδάκτωρ. Κοινωνικής θεολογίας	16	Εργάτης	Οικιακά	Απόφοιτος Δημοτικού	Απόφοιτος Δημοτικού

Σημείωση: Κάποια από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δεν αναφέρονται με ακρίβεια, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΑΝ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ PIRLS ΒΑΣΕΙ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΩΔΙΚΩΝ

	Φύλο	Ηλικία	Σπουδές	Έτη απασχόλησης	Επάγγελμα πατέρα	Επάγγελμα μητέρας	Εκπαίδευση πατέρα	Εκπαίδευση μητέρας
Πρώτος Δάσκαλος	Α	38	Π.Τ.Δ.Ε. Μ.Δ.Ε Σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	9	Λιμενεργάτης	Εργάτρια	Μερικές τάξεις Δημοτικού	Μερικές τάξεις Δημοτικού
Δεύτερος Δάσκαλος	Θ	37	Παιδαγ. Ακαδημία, Εξομοίωση, Μαράσλειο, master σχετικά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	17	Πλοίαρχος	Ιδιοκτήτρια γραφείου ασφαλειών και μεσιτικό	Εξατάξιο Γυμνάσιο και Σχολή Εμποροπλοιάρχων	Εξατάξιο Γυμνάσιο
Τρίτος Δάσκαλος	Θ	30	Π.Τ.Δ.Ε. Μ.Δ.Ε Σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	1	Έμπορος	Οικιακά	Εξατάξιο Γυμνάσιο	Δημοτικό
Τέταρτος Δάσκαλος	Θ	31	Π.Τ.Δ.Ε. Μ.Δ.Ε Σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	7	Ναυτικός	Οικιακά	Δημοτικό	Δευτέρα Γυμνασίου
Πέμπτος Δάσκαλος	-	30-40	Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Δ.Ε σχετικά με τον κοινωνικό αποκλεισμό στην εκπαίδευση	2	Χειρωνακτικό	Οικιακά	Εξατάξιο Γυμνάσιο, φοίτηση 2 χρόνια στη «μικρή εμπορική»	Μερικές τάξεις Γυμνασίου

Σημείωση: Κάποια από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του πέμπτου δασκάλου δεν αναφέρονται με ακρίβεια προκειμένου να διαφυλαχθεί η ανωνυμία του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΣΧΕΔΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Ερ. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού;

Ερ. Ποιοι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός εκπαιδευτικού.

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας/τη σχέση σας με τους μαθητές;

Ερ. Θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών στον ίδιο βαθμό, με την έννοια ότι κάποιοι μαθητές πιθανώς στο μέλλον να ακολουθήσουν θεωρητικές σπουδές και κάποιοι άλλοι πιθανόν να ακολουθήσουν θετικές/τεχνολογικές σπουδές.

Ερ. Θεωρείτε ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών που πιθανώς στο μέλλον να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα;

Ερ. Σε τί χρειάζεται η υψηλή αναγνωστική ικανότητα σε όσους μαθητές θα ασκήσουν στο μέλλον ως ενήλικοι ένα χειρωνακτικό επάγγελμα;

Ερ. Πού αποδίδετε την υψηλή αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών;

Ερ. Πού αποδίδετε τις δυσκολίες κάποιων μαθητών να αναπτύξουν την αναγνωστική ικανότητα κάποιων μαθητών;

Ερ. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το ρόλο της οικογένειας;

Ερ. Θεωρείτε ότι οι αδύναμοι μαθητές συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους;

Ερ. Αν ναι, γιατί θεωρείτε ότι δεν προσπαθούν να βελτιωθούν;

Ερ. Κάνετε κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσετε τους πιο αδύναμους μαθητές;

Ερ. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο ή σχετικό χαρακτήρα; λαμβάνετε δηλαδή υπόψη τις δυσκολίες των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Ερ. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από τους πιο αδύναμους μαθητές σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές;

Σημ. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με παρόμοια φρασεολογία σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο για το σχεδιασμό της έρευνας αναλύονται διεξοδικά όλα τα ζητήματα σχετικά με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς. Κάποιες ερωτήσεις δεν περιλαμβάνονται στην ανάλυση των δεδομένων, όπως τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος και ο βαθμός ικανοποίησης από το επάγγελμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5
ΟΜΑΔΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ «ΙΔΙΟ» ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Στους δύο πίνακες που παρατίθενται παρουσιάζονται τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα *Εγγραμματισμός και Σχολείο* (νέα φάση) στα πλαίσια της PIRLS για την ένταξη των μαθητών στις ομάδες με το υψηλότερο και το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο (Πολιτισμικό Κεφάλαιο 1 και 5 αντίστοιχα).

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Τύπος οικισμού που ζει ο μαθητής	Αθήνα βόρειο-ανατολικά προάστια, Θεσσαλονίκη, δημόσια και ιδιωτικά σχολεία
Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι	Πάντα ή σχεδόν πάντα Ελληνικά
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι	26-100, 101 και πάνω
Ύπαρξη εφημερίδας καθημερινά στο σπίτι	Ναι

ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Τύπος οικισμού που ζει ο μαθητής	Πόλεις, χωριά
Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι	Πάντα ή σχεδόν πάντα Ελληνικά Ποτέ ή μερικές φορές Ελληνικά
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι	0-25, 26-100
Ύπαρξη εφημερίδας καθημερινά στο σπίτι	Όχι (σπανιότερα Ναι)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Στο παράρτημα αυτό παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που αποτέλεσαν το δείγμα για την ανίχνευση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Οι ερωτήσεις αφορούν το ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως βασικά χαρακτηριστικά ενός «καλού» δασκάλου, ποιους θέτουν ως βασικούς στόχους και πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο και τη σχέση τους με τους μαθητές.

Δασκάλα 1

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Τα βασικά χαρακτηριστικά; Το φιλότιμο, τίποτα άλλο, όλα τα άλλα γίνονται, μαθαίνεις».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«...να είναι υγιή παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο, να κοινωνικοποιούνται μέσα στην τάξη, και κατά δεύτερο το καθένα στο μέτρο των δυνατοτήτων του να μαθαίνει, αυτό που μπορεί να μάθει».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Είμαι λίγο σαν δασκάλα αυστηρή, πολύ, θέλω να είναι οργανωμένα, να μην επικρατεί φασαρία, γενικά θέλω ένα περιβάλλον ήρεμο, να δουλεύουν μόνα τους, εγώ να μιλάω ελάχιστα, συνήθως για να μιλήσω πολύ ώρα δεν το κάνω, αυτό που με ενδιαφέρει να υπάρχει ησυχία, να με ακούνε, να σέβονται το ένα το άλλο, να μην καρφώνουν, να είναι αγαπημένα μεταξύ τους, αυτά με απασχολούν...είμαι λίγο...δεν θέλω να τα πλησιάζω πολύ συναισθηματικά γιατί δεν θέλω να εμπλακώ συναισθηματικά με τα παιδιά, προσπαθώ να το αποφύγω γιατί μετά σου δημιουργούνται άλλα προβλήματα και δεν μπορείς να είσαι αντικειμενικός όταν μπαίνεις πολύ μέσα στο πρόβλημα του παιδιού... ».

Δασκάλα 2

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Τους δείχνει τους τρόπους να μαθαίνουν, να μπορεί να τους δείχνει να μαθαίνουνε και να προσαρμόζει κάθε φορά το μάθημα με το υλικό της τάξης».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Να ενθαρρύνονται, αυτό για μένα έχει μεγαλύτερη σημασία από το να μάθουν πέντε πράγματα, να ενθαρρύνονται και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, για μένα αυτό είναι πιο βασικό».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Με ενδιαφέρει να τους δίνω τα περιθώρια να δραστηριοποιούνται μόνοι τους...Δεν θέλω να τους τα δίνω έτοιμα, μασημένα που λένε, από κει και πέρα κάποιοι που έχουν δυσκολίες προσπαθώ....οι απαιτήσεις μου από αυτούς τους μαθητές είναι μικρότερες».

Δασκάλα 3

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«...γεμάτος δύναμη, θέληση, υπομονή, επιμονή, να ξεχνάει τα προβλήματα που έχει στο σπίτι...να μη διαχωρίζει παιδιά, όλα να τα θεωρεί εξίσου, να βοηθάει πάντοτε αυτούς που έχουν ανάγκη και όχι τους καλούς μαθητές, να μην προωθεί μόνο τους καλούς μαθητές, να είναι ευγενικός με τους γονείς, να συζητάει τα προβλήματα για να δείξει κάποια λύση, να μην έρχεται ποτέ σε σύγκρουση με τους γονείς, να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους του σχολείου, να συνεργάζεται και με το διευθυντή όσο και αν υπάρχουν προβλήματα, να είναι πάντοτε εντάξει στο ωράριο του...».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Κατ'αρχήν πρέπει να έχει κάθε μέρα ένα σχεδιάγραμμα στο μυαλό του...θα διδάξει το τάδε μάθημα, ποιος είναι ο σκοπός, ο στόχος του μαθήματος και αφού το διδάξει μετά θα αξιολογήσει αν τον πέτυχε το στόχο. Εάν δεν τον έχει πετύχει τη μία μέρα, θα πάει την άλλη μέρα να κάνει το ίδιο μάθημα για να προσπαθήσει να πετύχει το στόχο του, δεν είναι ανάγκη να προχωράει γρήγορα για να καλύψει ύλη».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Δεν είμαι αυστηρή δασκάλα, απλώς είμαι φωνακλού δασκάλα (γέλια). Στην αρχή τα παιδιά βέβαια που μπαίνω σε μια τάξη σοκάρονται λίγο λόγω της φωνής. Μετά καταλαβαίνουν ότι δεν είμαι αυστηρή δασκάλα, ότι προσπαθώ να τα βοηθήσω και στο τέλος δενόμαστε».

Δάσκαλος 4

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«...οι καιροί έχουν αλλάξει, η πολιτεία μας θέλει επαγγελματίες. Ο δάσκαλος είναι για μένα αυτό που ήταν πάντα στο μυαλό των ανθρώπων, αυτός που ποιεί ήθος, αρχές και γνώση, αλλά κύρια αρχές οι οποίες δεν υπάρχουν πια και δεν υπάρχουν στην κοινωνία γενικά, δηλαδή μια απαξία γύρω σου και νιώθεις σαν τον Δον Κιχώτη ας πούμε κάποιες στιγμές πάνω στο άλογο και λες «τώρα τί κάνω; Που πάω;» και ξέρεις είναι πολύ άσχημο το συναίσθημα»... Μιλάς για αξίες, για αξίες... και τα πάντα καταρρίπτονται γύρω σου στο δευτερόλεπτο, πάνε σπίτι, βλέπουν τηλεόραση 5 λεπτά και δεν θυμούνται τίποτα άλλο, δηλαδή 5 λεπτά τηλεόραση σβήνουν (ενν. τα πάντα που έμαθες πριν).

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Πρέπει να φτιάξουμε, να φτιάξουμε, και το λέω έτσι ψυχρά, ανθρώπους που να μπορούν να ζήσουν τα επόμενα χρόνια, γιατί η γενιά η δική μου μεγάλωσε με αξίες και αρχές και βρέθηκε να υπερασπίζεται αυτές τις αξίες από τη θέση του Δαβίδ και όχι του Γολιάθ, και βρεθήκαμε όλοι να είμαστε με την πλάτη στον τοίχο. Να μπορούν να αναγνωρίσουν τις αξίες και να στηρίξουν, αλλά να μπορούν ταυτόχρονα και να αντιδράσουν σε μια μη σωστή πίεση που θα δεχτούν, να ζήσουν, να μην είναι περιθωριακοί, και αυτό είναι το πολύ δύσκολο, θέλεις μια διπλή προσωπικότητα ουσιαστικά».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

Προσπαθώ με τη συμπεριφορά μου να προάγω αυτές τις αρχές από τη μια πλευρά, και από την άλλη να τους δώσω όσο γνώση περισσότερο μπορώ, ή μάλλον όχι γνώση, τον τρόπο για να αποκτήσουν τη γνώση, εντάξει η γνώση θα έρθει σιγά σιγά, αρκεί να μάθουν το μηχανισμό να αποκτούν τη γνώση,

αυτό είναι το βασικό. Χρειάζεται πολύ σκληρή δουλειά γιατί δεν υπάρχει βοήθεια από πουθενά, είναι ελάχιστες οι οικογένειες που στο σπίτι θα σε στηρίξουν, οι πιο πολλοί λένε «τί μας έβαλε πάλι αυτός ο τρελός; Να ψάξουμε στις εγκυκλοπαίδειες, στα λεξικά, να ψάξουμε...».

Δασκάλα 5

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Το κυριότερο από όλα είναι να υπάρχει αγάπη προς τα παιδιά, έτσι; Εγώ προσωπικά γνωστικά δεν θεωρώ τον εαυτό μου άρτιο... αγάπη προς τα παιδιά, να υπάρχει μια υπευθυνότητα ούτως ώστε να ανταπεξέρχεσαι κάθε φορά σε αυτά που σου ζητάνε, να ψάχνεις για να ανταπεξέλθεις στις δυσκολίες του επαγγέλματος, υπομονή, πολύ υπομονή, αυτά, και μια κατάρτιση βέβαια είναι απαραίτητη, μπορεί να μην την έχεις στην αρχή, αλλά τουλάχιστον να την αποκτήσεις με τα χρόνια (γέλια)».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Στην εποχή τη συγκεκριμένη και στη συγκεκριμένη περιοχή που δουλεύω, θεωρώ ότι είναι πολύ βασικό να περνάνε τα παιδιά καλά (έμφαση), να έχουν μια ψυχική ισορροπία όσο γίνεται,γιατί υπάρχει και πολύ πίεση από εμάς και άγχος και αναγκαστικά πολλές φορές γινόμαστε και εμείς πολύ πιεστικοί. Βασικό λοιπόν είναι τα παιδιά να αποκτήσουν παρέες, μια συνοχή έτσι μέσα στην τάξη και τα λοιπά, μια καλή επαφή με το δάσκαλο τους και μετά ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια, ας πούμε αυτό το παιδί θα μάθει καλά να διαβάζει, κάποιο άλλο παιδί που έχει περισσότερες δυνατότητες κάτι παραπάνω, δεν μπορείς για όλα τα παιδιά να πεις ότι έχεις τον ίδιο πήχυ ας πούμε. Αυτό σε θεωρητικά πλαίσια, τώρα μέσα στην τάξη προσπαθείς όσο μπορείς να το τραβήξεις αυτό το πράγμα».

Δασκάλα 6

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Αυτό χρειάζεται χρόνια εμπειρίας. Πρέπει να είναι και καλός ψυχολόγος, να ψυχολογεί τα παιδιά, τις ανάγκες τους, να μπορεί να τους πλησιάσει πρώτα για να μπορεί να τους δώσει αυτό που χρειάζεται. Να έχει πολύ μεγάλη υπομονή, να μη νευριάζει εύκολα».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Να αποσκοπούν και στη συμπεριφορά των μαθητών, να βγάλουν δηλαδή καλούς ανθρώπους πάνω από όλα, να γίνουν πρότυπα για αυτούς, να τους μιμηθούν στη συμπεριφορά τους, και μετά με τις γνώσεις».

Δασκάλα 7

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Να θέλει να κάνει το επάγγελμα αυτό, να το κάνει όχι από ανάγκη, να πιστέψει σε αυτό, και γνώσεις γύρω από το αντικείμενο μετά πολλές, που θα τις πάρει καταρχήν από το πανεπιστήμιο, πολύπλευρη γνώση μάλλον για τον εκπαιδευτικό γιατί πρέπει να απευθυνθεί και σε ένα μεγάλο φάσμα και γνώσεων, όχι ακριβώς γνώσεων, δηλαδή εξειδικευμένων ας πούμε στα μαθηματικά και στη φυσική, αλλά πρέπει να έχει γνώσεις και για τα μαθηματικά, και για τη φυσική και για τη γεωγραφία, ένα μεγάλο φάσμα».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«να μπορέσω να αποδώσω στο μεγαλύτερο βαθμό για κάθε μαθητή χωριστά, αν μπορώ να το πω αυτό έτσι, δηλαδή καθένα παιδί να νιώθει καλά μέσα στο σχολείο, δεν ξέρω βέβαια αν το πέτυχα ποτέ (γέλια), αλλά να νιώθει καλά μέσα σε αυτό το χώρο που λέγεται σχολείο και μετά να πάρει ό,τι καλύτερο μπορεί, όσο περισσότερο μπορεί».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Περισσότερο έτσι...στο δημοτικό βέβαια που είμαι εγώ όχι τόσο σαν σχέση δάσκαλου και μαθητή, επιστήμονα και μαθητή ας πούμε, παρά φίλου...γονιού μαζί...και δάσκαλου».

Δασκάλα 8

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Πρώτο και κύριο να είναι άνθρωπος και να αγαπάει τα παιδιά, να μην...θεωρώ ότι μέσω της αγάπης θα βρει όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που τον...».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Να αγαπήσουν τα παιδιά τη μόρφωση γενικά, να αγαπήσουν το διάβασμα γιατί όλο μας κατηγορούν ότι δεν ανοίγουν ένα εξωσχολικό βιβλίο να διαβάσουν, άρα από εκεί πρέπει να ξεκινήσεις, να αγαπήσουν το βιβλίο και όχι να θέλουν με το που τελειώνει το σχολείο να το πετάξουν».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Βλέπω ότι είναι πιο πολύ καθοδηγητικός, συμβουλευτικός θα έλεγα».

Δασκάλα 9

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Κοίταξε, εγώ τώρα από την εμπειρία μου πιστεύω ότι ο καλός ο δάσκαλος καταρχήν πρέπει να έχει πολύ μεγάλη υπομονή και πιστεύω μεταδοτικότητα. Δηλαδή αυτό το γνωστικό αντικείμενο που ξέρει να μπορέσει να το μεταδώσει όσο γίνεται πιο σωστά, πιο απλά και κατανοητά στους μαθητές. Αυτό πιστεύω είναι το βασικότερο. Και δεν πιστεύω ότι χρειάζονται πολλές γνώσεις εξειδικευμένες, πρέπει να έχει γενικές γνώσεις ο δάσκαλος και να μπορεί να τις μεταδώσει όσο γίνεται πιο σωστά».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Η δουλειά μας είναι λίγο πολύπλευρη. Πέρα από τις γνώσει,ς πρέπει να καταφέρει να αποκτήσουν οι μαθητές τις γνώσεις που απαιτεί ας πούμε η τάξη, αλλά και πρέπει να μεταδώσει και σωστούς κανόνες συμπεριφοράς...να μπορέσει ο δάσκαλος να μεταδώσει στα παιδιά την έννοια της ομαδικότητας, της κοινωνικοποίησης, τη σωστή συμπεριφορά μέσα στην τάξη, την ευγενή άμιλλα ας πούμε. Πέρα από τις γνώσεις, που για μένα είναι ξερές οι γνώσεις, και πρέπει να συνοδεύονται και από μια σωστή συμπεριφορά, πιστεύω ότι αυτά είναι παράλληλα, δηλαδή δουλεύονται μαζί...

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«εγώ μέχρι τώρα είμαι αυστηρή αλλά με τον τρόπο μου δείχνω στα παιδιά ότι θέλω το καλό τους, ότι τα αγαπώ, προσπαθώ να επιβάλλομαι με το να είμαι ειλικρινής, όταν λέω κάτι το κάνω, δεν κρύβομαι,

από την αρχή τους λέω τί θέλω, δεν τα αγριεύω παρά πολύ, αλλά όπου πρέπει να βάλω φωνή θα βάλω για να μπορέσω να κάνω το μάθημα γιατί πρέπει να ακούν όλα τα παιδιά και να προσέχουν».

Δάσκαλος 10

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Ένας καλός δάσκαλος πρέπει να έχει πρώτα από όλα, το κυριότερο για μένα, να έχει αγάπη για αυτό που κάνει, δηλαδή, εμείς εδώ στην Ελλάδα το λέμε και αλλιώς μεράκι, χωρίς το μεράκι, χωρίς την αγάπη για το έργο που προσφέρει στα παιδιά δεν μπορείς, όσες γνώσεις να έχεις, όσα μεταπτυχιακά και να έχεις, όποια θέση και να έχεις, να προσφέρεις το παραμικρό. Επομένως, το πρώτο και κυριότερο προσόν είναι αγάπη και το μεράκι και μετά ο ενθουσιασμός, αυτά είναι τα κυριότερα. Έπειτα, θα έβαζα σε προτεραιότητα, σε υψηλή θέση προτεραιότητας, θα έβαζα την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου, αλλά και πολύ καλή γνώση της ψυχολογίας του παιδιού. Θα έβαζα επίσης ως προτεραιότητα την προετοιμασία, ένας δάσκαλος θα πρέπει να έχει παρά πολύ καλή προετοιμασία, ολοκληρωμένη, να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τα πάντα, τον πιο αδύναμο μαθητή, τον πιο καλό μαθητή, την πιο δύσκολη...που έχει να κάνει με ψυχολογικά προβλήματα, με ιδιαίτερες ικανότητες, αυτά με την προετοιμασία του μαθήματος, να έχει δηλαδή ευρύτητα γνώσεων που αφορά όλη την προετοιμασία. Το θεωρώ πολύ βασικό αυτό, ο δάσκαλος να μπαίνει προετοιμασμένος μέσα».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«...Από τους πρώτους στόχους που βάζω πάντα εγώ στην τάξη είναι να μάθουν τα παιδιά να ακούνε και κατά δεύτερον, να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να εργάζονται με τον τρόπο που εγώ έχω επιλέξει προετοιμαζόμενος πάντα, να εργάζονται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο με την καθοδήγηση του δασκάλου, αλλά για να συμβούν όλα αυτά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μάθουν τα παιδιά να ακούνε τις οδηγίες και ό,τι άλλο τους λέει ο δάσκαλος».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«...να μπορώ να βοηθήσω σε κάθε τομέα το παιδί, σε ό,τι έχει ανάγκη, που δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο μαθησιακό, να είμαι φίλος με τα παιδιά, να είμαι συμπαραστάτης, να είμαι βοηθός, αυτά».

Δάσκαλος 11

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Θα πρέπει σε ένα βαθμό να έχει γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, γλώσσα, φυσικές επιστήμες ξέρω γω, μαθηματικά, αλλά και καλλιτεχνικά μαθήματα, και μια πάλι γνώση του τρόπου διδασκαλίας κάποιων από αυτά τα μαθήματα, αν όχι όλα, αλλά ίσως το καλύτερο θα ήταν απλά να ενδιαφέρεται για τα παιδιά και για το τέλος της διαδικασίας, δηλαδή τί περιμένει...όχι τί περιμένει, ναι...ένα ενδιαφέρον ρε παιδί μου για το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τί περιμένει ας πούμε από αυτό το πράγμα, να μην είναι δηλαδή μόνο του να καλύψει την ύλη, ή να μάθουν τα παιδάκια μερικά πράγματα, αλλά να το δει ας πούμε λίγο πιο συνολικά, σαν κοινωνικοποίηση, εκπαιδευτική διαδικασία, όλα μαζί ας πούμε, το σχολείο, αυτό, λίγο να ενδιαφέρεται για αυτό το πράγμα...».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«έτσι επαγγελματικά, στεγνά ας πούμε, ο πρώτος στόχος είναι μη σκοτωθεί κανένα παιδάκι μέσα στην τάξη, ή έξω από αυτή και να είσαι εσύ υπεύθυνος, ασφάλεια, πολύ βασικό...ένα αυτό, τώρα το πιο προσωπικό, είναι να νιώθω ότι τα παιδιά δεν καταναγκάζονται σε αυτό που κάνουν, ότι είναι ευχαριστημένα, ότι παρακολουθούν την τάξη και τις δραστηριότητες, τη δουλειά στο σπίτι ή ας πούμε τη δουλειά στην τάξη και λοιπά, με ένα τρόπο που να το ευχαριστεί ας πούμε, δεν πιστεύω ότι ευχαριστιούνται, αλλά τέλος πάντων ότι...ενδιαφέρονται να κάνουν 5 πράγματα, δηλαδή αυτός είναι ένας στόχος, να τελειώσει μια χρονιά, γιατί μιλάμε για τέτοιο πράγμα, δηλαδή για αυτό λέω, γενικούς στόχους δεν ξέρω, αλλά για μια χρονιά για τα συγκεκριμένα παιδάκια, να ολοκληρώσουν τη χρονιά με συμμετοχή των παιδιών όσο το δυνατόν περισσότερη, η στάση τους απέναντι στο σχολείο να είναι ας πούμε θετική και σε αυτό που κάνουν, η ασφάλεια που είπα πριν, αυτά, δεν έχω έτσι παιδαγωγικούς στόχους ξέρω γω, να μάθουν να κάνουν, δεν τα ξέρω, δεν ασχολούμαι δηλαδή τόσο πολύ».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Παλιότερα οι εκπαιδευτικοί λένε ότι μια αρχή που κάνει το επάγγελμα, το ρόλο πιο εύκολη, όχι πιο εύκολη απαραίτητα, πιο σωστή, σαν τεχνική ας το πούμε για να φέρεις σε πέρας το έργο σου, είναι να κρατάς μια απόσταση από τα παδιά, αυτό είναι μια παλιότερη...παλιότερων εκπαιδευτικών συμβουλή. Εγώ από τη μεριά μου, από τη δική μου εμπειρία, και επειδή είμαι έτσι σαν χαρακτήρας, προτιμώ να είμαι πιο κοντά στα παιδιά, να συμμετέχω ας πούμε και σε δραστηριότητες τους ή στα ενδιαφέροντα τους και να συζητάω πράγματα που δεν είναι απαραίτητα ας πούμε της δουλειάς, περισσότερο ξέρω γω να αγγίζω τη συναισθηματική τους ωρίμανση, τα ενδιαφέροντα τους εκτός σχολείου...».

Δασκάλα 12

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Κατ' αρχήν θα πρέπει να προγραμματίζει τη δουλειά του, όχι να είναι στυγνός ο προγραμματισμός αλλά εν πάσει περιπτώσει να προγραμματίζει τί θα κάνει και πώς θα το κάνει, να αυτοαξιολογείται πολύ συχνά, να αξιολογείται και από τους μαθητές του τέλος πάντων, και να μην μπαίνει σε καλούπια του παλαιού τύπου, με την έννοια ό,τι ακολουθούσαν οι άλλοι, γιατί συνήθως ρωτάνε «πώς το κάνατε εσείς» όταν ξεκινάμε, «τί κάνετε εσείς» στους προηγούμενους δασκάλους και φυσικά να ενημερώνονται πολύ συχνά για τα νέα δεδομένα, να είναι ανοιχτός στις νέες μεθόδους, να έχει πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς, να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρος απέναντι τους».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Καλή, αλλά θεωρώ ότι είμαι ψιλοαυταρχική γιατί το γεγονός, εντάξει, έτυχε τώρα στην περίπτωση αυτή να έχω τριάντα παιδιά και θα πρέπει να τα ελέγχω, αλλά γενικά και σε άλλη περίπτωση που είχα 15 παιδιά ή 10, πόσα είχα...ο αυταρχισμός δεν ξέρω γιατί, αλλά μου βγαίνει (γέλια)».

Δασκάλα 13

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Πρώτα να αγαπάει τα παιδιά, δεύτερον να είναι υπομονετικός, να μπορεί να ισορροπεί τις προσδοκίες του, δηλαδή να μην έχει ούτε μικρές προσδοκίες από τα παιδιά ούτε πολύ μεγάλες. Να έχει λίγο μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτό που μπορούν, έτσι ώστε να μπορεί να ανεβαίνει σκαλί με το σκαλί,

δηλαδή να μπορεί να ξέρει ποιες είναι οι απαιτήσεις του κάθε φορά, ανάλογα με το σε ποια τάξη μπαίνει».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«θα είμαι ευχαριστημένη όταν τα παιδιά τελειώσουν την πρώτη και ξέρουν να διαβάζουν με ευχέρεια, να γράφουν με ευχέρεια, να ξέρουν βασικούς ορθογραφικούς κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας, να μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους γιατί αργότερα θα γράψουν και κάποιες εκθεσούλες «σκέφτομαι και γράφω» και να μπορούν να εκφραστούν και προφορικά. Μετά να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ τους, να υπάρχει ανοχή από το ένα παιδί στο άλλο, να μην υπάρχει καρφώνω ο ένας μαθητής τον άλλον, να μάθουν να λένε την αλήθεια, να μάθουν να αυτοαξιολογούνται και όχι να περιμένουν το δικό μου μπράβο ή το άριστα, να ξέρουν ποιες είναι οι δυνατότητες τους από μόνοι τους, για αυτό και πολλές φορές δεν τους βάζω άριστα και μπράβο, τους σημειώνουμε απλά τα λάθη και ικανοποιούνται με το αν έχει κάνει λίγα λάθη, ευχαριστιέται, αν έχει κάνει περισσότερα προσπαθεί, να μάθουν να προσπαθούν γενικά και να ανταγωνίζονται τον εαυτό τους και όχι τους άλλους».

Δασκάλα 14

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«...να μάθει το παιδί να σκέφτεται, να δημιουργεί από μόνο του, μόνο του να ψάξει να βρει τη γνώση. Όσο και να του το δώσεις έτοιμο, κάποια στιγμή θα το παραμελήσει, θα αδιαφορήσει. Πρέπει μόνο του να ψάξει, να το βρει και να μην το καταφέρει, δεν πειράζει, γιατί από το λάθος εγώ πιστεύω μαθαίνει. Το λάθος είναι αυτό που θα το βοηθήσει να βρει το σωστό γιατί θα βρει την αιτία του λάθους...».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Πρώτα από όλα στο να μάθει να σκέφτεται, γιατί δυστυχώς τα παιδάκια ξέρεις δυσκολεύονται και για να το μάθεις να σκεφτεί δεν είναι εύκολο. Πρέπει πρώτα να το μάθεις να ακολουθεί τους κανόνες, να συντάξει ξέρεις, να μάθει να συνεργάζεται...Να μάθει την ομάδα, να ακούει το συμμαθητή του...Να οργανωθούν δηλαδή σωστά σαν τάξη...και αυτό θέλει δουλειά. Πρώτα οπωσδήποτε στα μικρά σε μορφή παιχνιδιού, να μάθει να δουλεύουν ομαδικά...δεν μπορείς να του πεις «καθίστε κάντε μια ομάδα», δεν καταλαβαίνει ακόμα, το κάνεις σε παιχνιδάκια, είναι μερικοί κανόνες που πρέπει να τους τηρούμε, γιατί χάνεις από το παιχνίδι (σαν να μιλάει στα παιδάκια)...».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Απλά να τους προσφέρω, τίποτα άλλο, να τους προσφέρω και πρώτα από όλα να με πλησιάσουν όσο θέλουν, εκεί περισσότερο. Αν οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή δηλαδή είναι όχι σχέσεις ξέρεις όπως παλιά, του δασκάλου, όπως είχαμε παλιά, του απλησίαστου, του φόβου, να σε πλησιάσουν, να καταλάβουν ότι αυτό που κάνεις το κάνεις γιατί αγαπάς αυτό το παιδί. Και όταν καταλάβει το παιδί ότι ο δάσκαλος το αγαπάει, και να το μαλώσεις και παρατήρηση να του κάνεις, είμαι σίγουρη ότι θα το δεχτεί αν καταλάβει ότι αυτό που λες το θέλεις για τον ίδιο, προσπαθείς να το βοηθήσεις...».

Δάσκαλος 15

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Ένα μόνο αρκεί, το μεράκι για τη δουλειά το οποίο τα εμπεριέχει όλα, και την αγαπή για το μαθητή και την αγάπη για το αντικείμενο που σημαίνει ότι ψάχνει, ενημερώνεται, δεν παραμένει σε αυτά που έχει κάνει κ.τ.λ., οπότε...».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Το να μάθει το παιδάκι γράμματα με την ευρεία έννοια, δηλαδή και γνώσεις να αποκτήσει και αγωγή να αποκτήσει, συμπεριφορά, τρόπους...να γίνει στην κοινωνία χρήσιμος άνθρωπος».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

Από ότι μάθαμε στη μοντέρνα παιδαγωγική στο μεταπτυχιακό που κάναμε (γέλια), ο ρόλος είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, είναι ο μαέστρος να το πεις της ορχήστρας (γέλια)... Έτσι ακριβώς τον αισθάνομαι να σου πω την αλήθεια, πάει εκείνη η εποχή που πίστευαν τα παιδάκια ότι ο δάσκαλος τα ξέρει όλα γιατί, δόξα τω θεώ, τώρα με την τηλεόραση και το Internet, σοφοί δεν υπάρχουν πια πλέον...άρα....απλά τους δείχνουμε τρόπους να μάθουν να δουλέψουνε, να ψάξουνε, να βρουν τη γνώση από μόνοι τους, τη γνώση που τους ενδιαφέρει τα παιδιά».

Δασκάλα 16

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι χαρισματικός ο δάσκαλος, να λατρεύει αυτό που κάνει, να μην το κάνει αναγκαστικά γιατί πρέπει να το κάνει ή γιατί είναι εύκολη δουλειά, είναι λίγες οι ώρες που δουλεύουμε, γιατί είναι και αυτά κάποια κριτήρια επιλογής. Πρέπει λοιπόν να λατρεύει αυτό που κάνει, να μην το παίζει αυθεντία, να προσπαθεί να είναι κοντά στα παιδιά, να μπαίνει στη ψυχολογία τους, καταρτισμένος, να μην είναι τελειώσαμε την παιδαγωγική ακαδημία και μείναμε εκεί, σεμινάρια, διάφορα, δυστυχώς τρέχουν τα πράγματα πολύ γρήγορα. Υπομονή, φαντασία, δημιουργικότητα».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Ξεκινάμε να κάνουμε, στο δημοτικό βάζουμε τις βάσεις για να βγάλουμε τους αυριανούς καλούς πολίτες. Επειδή είναι πρωταρχική η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εδώ είναι τα θεμέλια, πιστεύω ότι πρώτα θα κοιτάξουμε να κάνουμε σωστούς ανθρώπους, χαρούμενους ανθρώπους, ευτυχισμένους ανθρώπους και μετά τις γνώσεις, γιατί σήμερα δόξα τω θεώ βομβαρδιζόμαστε από γνώσεις και γεωγραφία, ιστορία, τα πάντα. Αλλά αν ξεκινήσουμε μέσα από την ψυχούλα τους, δηλαδή ότι θα πρέπει να είναι χαρούμενα, ευτυχισμένα, να αγαπάνε το σχολείο και μετά να καλλιεργήσουμε χαρακτήρες, να δώσουμε κάποιες βασικές αρχές πρώτιστα και από κει και πέρα η γνώση θα έρθει γιατί ερχόμαστε για τη γνώση και αφήνουμε μετά ένα κομμάτι της ψυχής του παιδιού έξω».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Εγώ βλέπω ότι έχω μια πολύ καλή σχέση. Κρατάω την ισορροπία, τη μέση οδό, αυστηρή μεν, φιλική δε. Δηλαδή τα χαϊδεύω, τα αγαπάω, τα δωράκια τους, τα α τα β, αλλά αυστηρή στο θέμα του μαθήματος...βάζω πάντα τα όρια, είναι πολύ σημαντικό, να ξέρουν δηλαδή τα όρια, είναι σαν ένα συμβόλαιο μεταξύ μας...Έχετε αυτές τις υποχρεώσεις και αυτά τα δικαιώματα».

Δασκάλα 17

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«...ο δάσκαλος θεωρώ ότι πρέπει να είναι πάνω από όλα δημοκρατικός και να σέβεται το παιδί σαν να είναι συνομίληκος του, να μην το θεωρεί υποδεέστερο πλάσμα, αυτό είναι παρά πολύ σημαντικό. Και να έχει ευρύτητα πνεύματος, να ακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής του και να έχει ανοιχτή καρδιά και μυαλό για να μπορεί να ακούει αυτά τα οποία του λέμε, κυριολεκτικά, αλλά και του στέλνουν μηνύματα οι μαθητές».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Ο δάσκαλος κατ'εμέ πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή του, στην ολόπλευρη καλλιέργεια του, όχι μόνο μαθησιακά, γιατί δυστυχώς βλέπω ότι εκεί εντοπίζεται το κύριο βάρος της εκπαίδευσης πλέον, να μπορεί να του δώσει τα κίνητρα εκείνα ούτως ώστε να τον μάθει το μαθητή του να μπορεί να εκτιμά και να αξιολογεί και να δέχεται τα αληθινά και τα ωραία στη ζωή».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«προσπαθώ κατά το δυνατό να είμαι κοντά τους, να ακούω τα προβλήματα τους...να καταλαβαίνω πού είναι τα όρια τους και κατ'επέκταση να κάνω πιο ελαστικές τις δικές μου απαιτήσεις τις στιγμές που νιώθω ότι δεν μπορούν για τον άλφα ή βήτα λόγο, λόγω φυσικής κόπωσης, λόγω ανίας απέναντι στο μάθημα ή οτιδήποτε...να μπορεί να δέχεται τα μηνύματα που του στέλνουν οι μαθητές του. Τώρα είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος του δασκάλου, δυστυχώς δεν έχει τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας με τους μαθητές και βέβαια θεωρώ ότι είναι στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικής εξέλιξης».

Δασκάλα 18

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Νομίζω πως ένας εκπαιδευτικός ο οποίος διαρκώς δεν εφησυχάζεται, ο οποίος διαρκώς αναζητά βελτίωση του έργου του, είτε αυτό αφορά το γνωστικό κομμάτι είτε τη σχέση του με τα παιδιά, είναι ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται σιγουριά και αυτοπεποίθηση για το ρόλο του».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Στόχοι...οι στόχοι κατά τη γνώμη μου είναι κατά παρά πολύ σχετικό...θέλω να πω προσπαθώ εγώ τουλάχιστον να μη βάζω μεγάλους στόχους, είμαι περισσότερο της λογικής να βάζουμε στόχους καθημερινούς και μετά να ερευνούμε κατά πόσο τους εκπληρώσαμε και να δούμε τί μπορούμε να κάνουμε για αυτό την επόμενη μέρα. Νομίζω ότι μέρα με τη μέρα (δεν ακούγεται)».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«Προσπαθώ να είμαι κοντά τους, να με αισθάνονται δικό τους άνθρωπο, αυτό είναι το πιο σημαντικό. Το αν θα με βλέπουν λίγο ως μαμά, λίγο ως δασκάλα λίγο ως φίλη, προσπαθώ να το ισορροπήσω, προσπαθώ να το φέρνω αυτό σε ισορροπία. Εντάξει...».

Δάσκαλος 19

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Διάβαζα κάπου από έναν άνθρωπο που τον εκτιμώ αρκετά ότι όταν είχε πάει σε ένα σχολείο αυτό που θυμάται από το διευθυντή του ήταν ότι «κάνε ότι νομίζεις…», του είχε πει ο διευθυντής... ο McLaren ήταν, «κάνε ότι νομίζεις, βρες τί θα κάνεις μέσα στην τάξη, ένα πράγμα μόνο να θυμάσαι, ότι δεν έχουμε δικαίωμα να μην αγαπάμε αυτά τα παιδιά». Ακούγεται πολύ χριστιανικό, αλλά το ένα πράγμα είναι αυτό, δεν υποτιμάμε τα παιδιά και ειδικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό φαντάζομαι θα είναι, αφού ο δάσκαλος δεν τα υποτιμάει, τα αγαπάει και ενδιαφέρεται για αυτά, να φροντίσει να δώσει αυτά που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι απαραίτητα, και το τρίτο έχει να κάνει με το τί θα θεωρούσαμε απαραίτητο. Πάντα, ο αστερίσκος σε όλα τα παιδιά, και με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που δεν μπορούν από το σπίτι να έχουν...κατά τη γνώμη μου δύο πράγματα θα ήταν απαραίτητα, τα οποία βρίσκονται και σε κάποια αντίφαση μεταξύ τους. Το πρώτο, να φροντίσει να διατηρήσουν τις όποιες πιθανότητες έχουν να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική ιεραρχεία όσο γίνεται και να τις αυξήσουν μέσα από τη διδασκαλία τους, ένα αυτό, και το δεύτερο να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες, να τα βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

«έχεις καταρχήν μέσα στο μυαλό σου όλους τους λόγους που συγκροτούν το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής, και καταλαβαίνω τουλάχιστον ότι είμαι ένα κομμάτι μέσα σε αυτό το πράγμα. Ταυτόχρονα, έχεις και το λόγο που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως πεδίο πάλης και όχι μόνο ως μηχανισμό που κάνει ένα μόνο πράγμα. Αυτό που αντιλαμβάνομαι εγώ για το ρόλο μου είναι ότι είσαι μέσα σε ένα εχθρικό περιβάλλον στο οποίο όμως ο ρόλος σου δεν είναι εντελώς προδιαγεγραμμένος και προσπαθείς κάθε φορά να κάνεις κάτι που να εξυπηρετεί τους στόχους που είπαμε προηγουμένως. Δεν το πετυχαίνεις πάντα και για αυτό είναι κάτι το διαφορετικό αυτό που αισθάνεσαι...ότι είσαι κομμάτι του μηχανισμού και όχι κομμάτι της αντίπαλης τάσης».

Δασκάλα 20

Ερ. Βασικά χαρακτηριστικά του «καλού» δασκάλου.

«Επιστημονική κατάρτιση και επιστημονική κατάρτιση δια βίου, δηλαδή συνεχιζόμενη, και το βασικότερο για μένα είναι να θέτει στόχους, δηλαδή κάθε διδακτική πράξη να έχει κάποιο στόχο, να σταθμίζεται και να αξιολογείται... Και από τρίτους, δεν είμαι αρνητική σε αυτό, αλλά να υπάρχει και μια αυτοαξιολόγηση. Αλλά για να γίνει αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι συνειδητοποιημένος, θα πρέπει δηλαδή να έχει μάθει να βάζει στόχους και να μη λειτουργεί εμπειρικά».

Ερ. Βασικοί στόχοι του δάσκαλου.

«Κοίταξε, υπάρχουν μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Ο σημαντικότερος στόχος είναι να διδάσκει και να παράγει πολιτισμό, αυτό, και να δίνει βαρύτητα κατά την άποψη μου στην ομάδα του, στη σχέση, στο πώς αναπτύσσεται η σχέση μεταξύ της ομάδας μέσα στην τάξη, για μένα αυτό έχει μεγαλύτερη βαρύτητα... και σε δεύτερη μοίρα έβαζα το μαθησιακό. Δηλαδή η ύλη, το να καλύψεις την ύλη, είναι ένας στόχος βραχυπρόθεσμος, ο οποίος δεν μπορείς να τον αξιολογήσεις, δηλαδή το τί μαθαίνει το παιδί φαίνεται από τη συμπεριφορά του και το πώς τα εσωτερικεύει. Τώρα το να μάθει δύο

κανόνες παραπάνω στη γραμματική, εμένα δεν με απασχόλησε ποτέ, ή να του δώσω πέντε εργασίες παραπάνω. Και το απέφευγα αυτό. Δούλευα μέσα στην τάξη, αλλά έδινα βαρύτητα στη συμπεριφορά».

Ερ. Πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο/τη σχέση της με τα παιδιά.

Κοίταξε, προσπαθούσα να μην είναι η μαμά τους, δεν είναι εύκολο γιατί έπαιρνα μικρές τάξεις και ήταν παρά πολύ εύκολο να μπεις σε αυτό το ρόλο, αλλά επειδή προσπαθούσα να λειτουργώ συνειδητά και λειτουργούσα συνειδητά, είχα καλή σχέση με τα παιδιά, υπήρχε ανατροφοδότηση θετική, δηλαδή φαινόταν ότι όχι μόνο με είχαν αποδεχτεί αλλά και θέλανε να είναι μαζί μου στην τάξη και να τα έχω... οι ρόλοι πρέπει να διαχωρίζονται. Τα μικρά παιδιά ειδικά έχουν ανάγκη αυτό το διαχωρισμό, να είναι διακριτός ο ρόλος της μαμάς και διακριτός ο ρόλος της δασκάλας. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν μπορείς να λειτουργείς σαν πρότυπο, αλλά πρέπει να υπάρχει όριο...Είναι παρά πολύ δύσκολο μετά να καθορίσεις τις σχέσεις με τα παιδιά, ακόμα και την ώρα που κάνεις μια αμιγώς διδακτική πράξη....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ PIRLS

Τέσσερα από τα οκτώ συνολικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανίχνευση της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών Δ΄ Δημοτικού στα πλαίσια της διεθνούς έρευνας PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) έχουν δημοσιοποιηθεί (βλ. Mullis et al 2003).

Τα δημοσιευμένα κείμενα, όπως μεταφράστηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας στην Ελλάδα, είναι τα ακόλουθα:

Α) Ο λαγός προβλέπει το σεισμό

Β) Τα αναποδογυρισμένα ποντίκια

Γ) Οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων

Δ) Ακολουθήστε το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

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

Βάμβουκας, Μ.Ι. (1987α) «Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών» (α΄ μέρος). Στο: *Γλώσσα*, τχ. 13, σ. 40-54.

Βάμβουκας, Μ.Ι. (1987β) «Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών» (β΄ μέρος). Στο: *Γλώσσα*, τχ. 15, σ. 38-49.

Βάμβουκας, Μ.Ι (1984) *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (2000). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες* (αγγλ. 1985). Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α., Παπαδοπούλου, Μ. (2004) «Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς και περιβάλλοντα γραπτό λόγο». Στο: Παπούλια, Τ., Τάφα, Ε. *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (1998) *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1996) «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα». Στο: Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ., Κουζέλης, Γ., Ασκούνη, Ν. (1997) «Περιγραφή των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου». Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *Τί είναι η πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ευστρατόγλου, Α.Ι. (1999) *Οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλφαβητισμού στην Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ηλιού, Μ. (1990) *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική* (γ΄ έκδ.). Αθήνα: Πορεία.

Ηλιού, Μ. (1976) «Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 28, σ. 259-268.

Θεοδωράκου, Μ. (2001) «Η αναδυόμενη δεξιότητα γραφής και ανάγνωσης και η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της: μια διαχρονική μελέτη». Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

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

Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1999) *Ο εκπαιδευτικός (γ΄ έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ. (2000) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Κολλιάδης, Ε., Βαλσάμη, Ν. Π., Βάρφη, Β., Κουμπιάς, Εμμ., Σπαντιδάκης, Ι. (1999) «Συνάφεια των αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου». Στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (επιμ) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (υπό έκδοση) *Το Πολιτισμικό Κεφάλαιο και η συγκρότηση κοινωνικών ανισοτήτων-πρακτική εφαρμογή στην εμπειρική έρευνα*.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2007) *Ερευνητικά Δεδομένα για την Εκπαίδευση 1991-2001. Educational Research Data*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ. (2006) «Διαδικασίες Κατανόησης Κειμένων και Επίδοση Μαθητών Διαφορετικής Κοινωνικο-Πολιτισμικής Προέλευσης στο Δημοτικό». Στο: Μίκα-Κακανά, Δ., Μπότσογλου, Κ., Χανιωτάκης, Ν., Καβαλάρη, Ε. (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005) (επιμ) *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι Άλλοι*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Φραγκούλης, Γ., Μπάσμπας, Κ. (2004) *Αξιολόγηση-βαθμολόγηση των γραπτών μαθητών του δημοτικού σε δοκιμασίες κατανόησης κειμένου* (Ερευνητική Έκθεση). Αθήνα: ΚΕΕ.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2003) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική* (α΄ έκδ. 1995). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης*, Τ΄Α (α΄ έκδ. 1995). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2000α) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης*, Τ΄Β (α΄ έκδ. 1996). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., Σταμέλος, Γ. (2000β) *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1987) «Εννοιολογικό Περιεχόμενο, Πραγματολογικά Δεδομένα και Θεωρία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 64, σ. 3-19.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1985) «Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 56, σ. 105-128.

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

Κυρίδης, Α.Γ., (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Λαμπίρη-Δημάκη, Ι (1974) *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογίαν της παιδείας* (Τ΄Α και Τ΄Β). Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Λάριου-Δρεττάκη, Μ. (1993) *Η Εγκατάλειψη της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παράγοντες που σχετίζονται μ'αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματθαίου, Δ. (1997) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ματθαίου.

Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ΄Α: Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τ΄Β Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1997) «Συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο δημοτικό σχολείο». Στο: Χιωτάκης, Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των βαθμών και των εξετάσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουζέλης, Ν. (υπό έκδοση) *Bridges: Between Modern and Late-Modern Social Theory*.

Μουζέλης, Ν. (2000) *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τί πήγε λάθος*. Αθήνα: Θεμέλιο.

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

Μυλωνάς, Θ. (2004) *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς* (α΄ έκδ. 1981). Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ. (1999) «Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη». Στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (επιμ) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (1983) «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την *πορεία* του μαθητή στο σχολείο». Στο: *Νέα Παιδεία, τχ. 26*, σ. 71-85.

Μυλωνάς. Θ. (1995) «Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του P. Bourdieu». Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *P. Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Μυλωνάς. Θ. (1988) *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Νούτσος, Χ. (1995) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu». Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *P. Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Ξωχέλλης, Π. (2005) *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος* (α΄ εκδ. 1984). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1989) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1990) «Η θεωρία της πρακτικής του Pierre Bourdieu». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 78*.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (1989) «Από τον κανόνα στις στρατηγικές και από το υποκείμενο στον δρώντα φορέα». Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 72*.

Παπαδόπουλος, Μ. (1988) «Παιδαγωγική σχέση και σχολική αποτυχία». Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 41, σ. 24-31.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση». Στο: Ο Πολίτης, τχ. 44, σ. 46-51.

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

Παπασταμάτη, Α. (1990) «Σύγχρονες απόψεις για το μάθηση της ανάγνωσης». Στο: *Γλώσσα*, τχ. 23, σ. 62-73.

Παπούλια-Τζελέπη, Π., Τάφα, Ε. (2004) *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001) *Ανάδυση του Γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πεσμαζόγλου, Σ. (1999) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης (Β΄έκδ.)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Πυργιωτάκης, Ι., Παληός, Ζ. (1997) «Λειτουργικός αναλφαβητισμός και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος: η περίπτωση της Κρήτης». Στο: Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992α) *Έλληνες Δάσκαλοι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σολομών, Ι. (1991) «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bernstein». Στο: Σολομών, Ι. (εισαγωγή, μτφ.) *Β. Bernstein. Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Τσουκαλάς, Κ. (1992) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή* (α΄ έκδ. 1977). Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (2004) «Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα». Στο: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 39, σ. 47-68.

Φραγκουδάκη, Α. (1998) «Δεδομένα από την έρευνα του 1980-83 στο νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση». Στο: Παπαθεοφίλου, Ρ., Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) *Η Εγκατάλειψη του Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φρειδερίκου, Α., Φολερού-Τσερούλη, Μ. (1991) *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.

Anderson, R.C., Hiebert, E.H, Scott, J.A., Wilkinson, I.A.G. (2000) «Τί είναι η ανάγνωση» (αγγλ. 1985). Στο: Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.

Apple, M. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία* (αγγλ. 1982). Αθήνα: Παρατηρητής.

Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Berger, P., Luckmann, T. (2003) *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*. Αθήνα: Νήσος.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού* (αγγλ. 1995). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bernstein, B. (1991) «Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικής πρακτικές» (αγγλ. 1987). Στο: Σολομών, Ι. (επιμ.) *Β. Bernstein Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Blackledge, D., Hunt, B. (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Αγγλ. 1985). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (2003) «Ο Πολιτισμός κινδυνεύει». (Συζήτηση σε στρογγυλό τραπέζι). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Πολιτισμός και αγορά*. Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2003α) *Η Διάκριση* (γαλλ. 1979). Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2000) *Πρακτικοί Λόγοι. Για τη θεωρία της δράσης* (γαλλ. 1994). Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P. (1999) «Τελετές Εγκατάστασης» (γαλλ. 1982). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu. Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999α) «Η παραγωγή και η αναπαραγωγή της νόμιμης γλώσσας» (γαλλ.1980). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999β) «Η οικονομία των γλωσσικών ανταλλαγών». Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu. Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999γ) «Η διαμόρφωση των τιμών και η προσδοκία κέρδους» (γαλλ. 1980). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1999δ) «Οι τρεις διαστάσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου» (γαλλ. 1979). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Πιερ Μπουρντιέ. Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.

Bourdieu, P. (1999ε) «Κοινωνικός χώρος και γένεση των τάξεων» (γαλλ. 1984). Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1996) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους* (γαλλ. 1964). Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1995) Συνέντευξη με το Ν. Παναγιωτόπουλο με την ευκαιρία της έκδοσης του βιβλίου *Οι κληρονόμοι* στα ελληνικά. Στο: Παναγιωτόπουλος, Ν. (επιμ.) *P. Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (1992) *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου* (επιμ. Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Δελφίνι.

Bourdieu, P. (1991) «Μερικές ιδιότητες των πεδίων» (γαλλ.1984). Στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τχ. 81*.

Clark, C.M. (1995) «Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη». Στο: Hargreaves, A., Fullan, M.G. (επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (Αγγλ. 1992). Αθήνα: Πατάκη.

Cook-Gumperz, J. (2008) «Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού». Στο: Cook-Gumperz, J. (επιμ.) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Eder, D. (2008) «Οργανωτικοί περιορισμοί στην κινητικότητα των ομάδων ανάγνωσης». Στο: Cook-Gumperz, J. (επιμ.) *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Fijalkow, J. (1998). *Κακοί Αναγνώστες. Γιατί;* (γαλλ. 1986) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Husen, T. (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου* (αγγλ. 1979). Αθήνα: Προτάσεις.

McCormick, K., Waller, G.F., (2000) «Κείμενο, αναγνώστης, ιδεολογία: Η αλληλεπιδραστική φύση της αναγνωστικής ικανότητας». Στο: Λεοντσίνη, Μ. *Όψεις της* Ανάγνωσης. Αθήνα: Νήσος.

Neave, G. (2001) *Οι Εκπαιδευτικοί* (αγγλ. 1992). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Passeron, J.C. (2000) «Ο πολιτιστικός πολυμορφισμός της ανάγνωσης». Στο: Μ. Λεοντσίνη (επιμ.) *Όψεις της Ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.

Petit, M (2000) «Ανάγνωση, ιδιότητα του πολίτη, ταυτότητα». Στο: Λεοντσίνη, Μ. *Όψεις της ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aronowitz, S., Giroux, H. (2003) *Postmodern Education* (α΄ έκδ.1991). USA: University of Minnesota Press.

Bartolome, L.I. (1994) «Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 64, No 2, σ. 173-194.

Barton, D. (1994) *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language.* UK: Blackwell.

Bauman, Z. (2001) *The Individualized Society*. Polity Press.

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

Bernstein, B. (1990) «Elaborated and restricted codes: overview and criticisms». In: *The Structuring of Pedagogic discourse*, Vol. IV. London: Routledge.

Bernstein, B. (1990) «Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model». In: *The Structuring of Pedagogic discourse*, Vol. IV. London: Routledge.

Bernstein, B. (1977) *Class, Codes and Control, Vol.III* (α΄ έκδ. 1975). London: Routledge.

Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control, Vol.I.* London: Routledge.

Bernstein, B. (1971α) «A public language: some sociological implications of a linguistic form» (α΄ έκδ. 1959). In: *Class, Codes and Control*, Vol.I. London: Routledge.

Bernstein, B. (1971β) «Some sociological determinants of perception» (α΄ έκδ. 1958). In: *Class, Codes and Control, Vol.I*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1971γ). «Social Class, language and socialization». In: *Class, Codes and Control*, Vol.I. London: Routledge.

Bernstein, B. (1971δ) «Language and social class» (α΄ έκδ. 1960). In: *Class, Codes and Control, Vol.I*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1971ε) «A socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability». In: *Class, Codes and Control, Vol.I*. London: Routledge.

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

Blackledge, A. (2001) «Literacy, schooling and ideology in a multilingual state». In: *The Curriculum Journal*, Vol.12, No 3, σ. 291-312.

Bourdieu, P. (2004) *Science of Science and Reflexivity* (γαλλ 2001). Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (2002) *Outline of a theory of practice* (γαλλ. 1972). Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (2001) «The Forms of Capital». In: Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A.S. *Education, Culture, Economy, Society*. Oxforf: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (2000α) *Pascalian Meditations* (γαλλ. 1997). California: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1999στ) «The Contradictions of Inheritance». In: Bourdieu, P. (ed) *The Weight of the World* (γαλλ. 1993). Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1998) *The State Nobility* (γαλλ. 1989). Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1998α) *Acts of Resistance*. New York: The New Press and Polity Press.

Bourdieu, P. (1990) *The Logic of Practice* (γαλλ. 1980) Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* (γαλλ. 1970). London: Sage.

Brandt, D. (1999) «Literacy Learning and Economic Change». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 69, No 4, σ. 373-395.

Brubaker, R. (1993) «Social Theory as Habitus». In: Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds) *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.

Campell, J.L. et al (2000) *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001*. USA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Coulby, D. (2000) *Beyond the National Curriculum*. London: Routledge.

Fuchs, C. (2003) «Some Implications of Pierre Bourdieu's Works for a Theory of Self-Organization». In: *European Journal of Social Theory* 6 (4), σ. 387-408.

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

Garnham, N. (1993) «Bourdieu, the Cultural Arbitrary and Television». In: Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds) *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

Giroux, H. (1988) *Teachers as Intellectuals*. USA: Bergin and Garvey Publishers.

Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers.

Goodson, I. (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives*. Maidehand, Philadelphia: Open University Press.

Graves, M.F. (1986) «Vocabulary Learning and Instruction». In: *Review of Research in Education*, Vol.13.

Green, A. (1990) *Education and State Formation*. London: The MacMillan Press.

Grenfel, M., James, D. (1998) *Bourdieu and Education*. London: Falmer Press.

Gumberz-Cook, J. (1973) *Social Class and Socialization. A Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*. London: Routledge.

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

Holme, R. (2004) *Literacy*. Great Britain: Edinburgh University Press.

Howe, K.R., Moses, M.S. (1999) «Ethics in educational research». In: *Review of Research in Education*, Vol.24, σ. 21-59.

Hule, G. (1993) «Hearing Other Voices: A Critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 63, No 1, σ. 23-44.

Jenkins, R. (1992) *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.

Keddie, N. (1971) «Classroom Knowledge». In: Young, M.F.D (επιμ.) *Knowledge and Control*. London: Mackmillan.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Fragoulis, G., Basbas, C. (2004) «Culturally embedded mapping of students answers in PIRLS items». In: Papanastasiou, C. (ed) *Proceedings of the IRC-2004 PIRLS*. Nicosia: Cyprus University Press.

Ladwig, J.G. (1996) *Academic Distinctions*. London and New York: Routledge.

LiPuma, E. (1993) «Culture and the Concept of Culture in a Theory of Practice». In: Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds) *Bourdieu. Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

Macedo, D.P. (1993) «Literacy for Stupidification: The Pedagogy of Big Lies». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 63, No 2, σ. 183-205.

Mason, J., Allen, J. (1986) «A Review of Emergent Literacy with implications for Research and Practice in Reading». In: *Review of Research in Education*, vol.13, σ. 3-47.

Mickelson, R.A. (1987) «The Case of the Missing Brackets: Teachers and Social Reproduction». In: *Journal of Education*, Vol. 169, No 2, σ. 78-88.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.G., Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. USA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Moore, R. (2004) «Cultural Capital: objective probability and the cultural arbitrary». In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No 4, σ. 445-456.

Nash, R. (1999) «Bourdieu, Habitus and Educational Research: It is all worth the candle». In: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, σ. 175-187.

Neuman, W.L. (2003) *Social Research Methods*. USA: Alyn and Bacon.

Oppenheim, A.N (1998) *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Cassell.

Paris, S.G., Wixson, K., Palincsar, A. (1986) «Instructional Approaches to Reading Comprehension». In: *Review of Research in Education*, vol. 13, σ. 92-128.

Pearson, P.D., Fielding, L. (1991) «Comprehension Instruction». In: Barr, R., Kamil. M., Mosenthal P., Pearson D. (eds) *Handbook of Reading Research*, Vol II. New York: Longman.

Reay, D. (2004) «It's all becoming a habitus: beyond the habitual use of habitus in educational research». In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25, No 4, σ. 431-444.

Rist, R.C. (2000) «Student Social Class and Teacher expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education». In: *Harvard Educational Review*, Vol. 70, No 3, σ. 266-301.

Robson, C. (1993) *Real World Research*. London: Blackwell.

Satterly, D. (1989) *Assessment in Schools*. UK: Blackwell.

Schinkel, W. (2003) «Pierre Bourdieu's Political Turn?». In: *Theory, Culture and Society*, Vol.20 (6), σ. 69-93.

Sharp, R., Green, A. (1978) *Education and Social Control*. London: Routledge.

Throop, C.J., Murphy, K.M. (2002) «Bourdieu and Phenomenology». In: *Anthropological Theory*, Vol. 2 (2), σ. 185-207.

Winch, C. (1990) *Language, Ability and Educational Achievement*. London: Routledge.

Weinstein, R.S. (2002) *Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*. Massachusetts: Harvard University Press.

Wolf, D.P (1990) «For Literate lives: The Possibilities for Elementary Schools». In: Hedley, C., Houtz, J., Baratta, A. (eds) *Cognition, Curriculum and Literacy*. New Jersey: Alex Publishing Corporation.

ΑΡΘΡΑ ΕΦΗΜΕΡΙΔΩΝ

Ελευθεροτυπία (21-03-2006) «Κληρονομικές φτώχεια-εκπαίδευση».
Ελευθεροτυπία (30-11-2005) «Πιο χαμηλά οι μαθητές δυτικών προαστίων».
Ελευθεροτυπία (13-05-2005) «20.000 μαθητές εκτός ΑΕΙ, ΤΕΙ».
Ελευθεροτυπία (15-06-2003) «Παιδεία για προνομιούχους».

Ελευθεροτυπία (19-08-2002) «Αυξήθηκαν οι ανισότητες στην πρόσβαση στα ΑΕΙ».
Ελευθεροτυπία (11-08-2002) «Παιδεία μόνο για έχοντες και κατέχοντες».
Ελευθεροτυπία (25-07-2001) «Έσχατοι μεταξύ ίσων».
Ελευθεροτυπία (10-02-2001) «Η Παιδεία σε νέες περιπέτειες».
Ελευθεροτυπία (18-12-2002) «Λιγότεροι φοιτητές παιδιά εργατών».
Τα Νέα (19-09-2003) «Πίσω από τις βάσεις εισαγωγής. Οι χαμηλές και αθέατες πτήσεις της ανόδου τους».
Τα Νέα (27-08-2002) «Κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού».
Τα Νέα (17-07-2000) «Τί δείχνουν τα αποτελέσματα των εξετάσεων στο λύκειο. Χιλιάδες απορριπτόμενοι και χιλιάδες αριστούχοι».
Τα Νέα (07-09-1999) «Γενικές εξετάσεις: αθέατες πλευρές της επιτυχίας των κοριτσιών, της επαρχίας και των δημόσιων σχολείων».
Τα Νέα (31-08-1999) «Η πραγματικότητα για τις διαφορές των σχολικών επιδόσεων. Το σύνδρομο του Αισώπου».
Τα Νέα (30-08-1999) «Το Υπουργείο Παιδείας εξαφανίζει το θέμα προβάλλοντας ως βασικό συμπέρασμα τις αποκλίσεις των σχολικών επιδόσεων σε γειτονικά σχολεία».
Τα Νέα (26-07-1999) «Επιτυχόντες-αποτυχόντες και...εξοστρακισμένοι».
Τα Νέα (03-06-1999) «Η Λερναία Ύδρα...των ανισοτήτων».
Τα Νέα (12-05-1999) «Μια συνολική εικόνα της δεκαετίας του 90 και της προέλευσης των εισαχθέντων. Η γεωγραφία της...επιτυχίας».
Τα Νέα (05-01-1998) «Ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο».
Τα Νέα (11-08-1997) «Οι πολλές εξετάσεις βλάπτουν».

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Β΄ ΤΟΜΟΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γ. ΚΟΝΤΟΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΠΟΛΥΔΩΡΙΔΗ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)

Ν. ΑΣΚΟΥΝΗ

Γ. ΣΤΑΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ

ΙΟΥΛΙΟΣ 2008

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.....1

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συνεντεύξεις για την ανίχνευση του γλωσσικού κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS……101

Στο δεύτερο τόμο της διδακτορικής διατριβής παρουσιάζονται σε πλήρη μορφή οι συνεντεύξεις που διεξήχθησαν για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που αξιολόγησαν τις ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS με βάση τον κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν σωστά. Σε όλες τις συνεντεύξεις, ο ερευνητής υποδεικνύεται με την ένδειξη «Συν» και ο εκπαιδευτικός με την ένδειξη «Εκπ». Η ένδειξη «Δάσκαλος 1, Δάσκαλος 2» κ.ο.κ. αντιστοιχεί στην αρίθμηση των εκπαιδευτικών στον πρώτο τόμο της διατριβής.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της εκπαιδευτικής ανισότητας.

ΔΑΣΚΑΛΑ 1

Συν. Πρώτα απ’ όλα, πόσα χρόνια διδάσκεις γενικά;

Εκπ. Είμαι οκτώ χρόνια, αυτός είναι ο ένατος, οκτώ πες.

Συν. Στην τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Καθόλου.

Συν. Μπορείς να μου πεις γενικά πώς επέλεξες του επάγγελμα αυτό;

Εκπ. Πώς το επέλεξα; Ήμουνα από β΄δέσμη, έδωσα για οδοντιατρική, δεν πέρασα με την πρώτη και μετά το ξανασκέφτηκα και είπα ότι τα παιδαγωγικά μου αρέσαν περισσότερο, οπότε έβαλα παιδαγωγικά και μπήκα παιδαγωγικά.

Συν. Είχες υποστήριξη οικογενειακή σε αυτό; δεν είχες καμία διαφωνία....

Εκπ. Όχι, όχι.

Συν. Σήμερα αισθάνεσαι...είσαι εντάξει....

Εκπ. Ναι, βέβαια γιατί έχω περάσει και από τον ιδιωτικό τομέα, 10 χρόνια δούλεψα, όχι σαν δασκάλα, σαν γραμματέας σε επιχείρηση, έκανα 10 χρόνια να διοριστώ δηλαδή, 9 εκεί.

Συν. Α, μάλιστα.

Εκπ. Οπότε ξέρω τις διαφορές και μπορώ να εκτιμήσω τα θετικά και τα αρνητικά του επαγγέλματος.

Συν. Δηλαδή, τί εννοείς;

Εκπ. Τί εννοώ; Δεν έχεις άγχος, δεν έχεις πίεση, έχεις καλό ωράριο, πληρώνεσαι καλά, τί άλλο θες;

Συν. Ναι, βέβαια. Ποια πιστεύεις ότι πρέπει να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, όπως εσύ...

Εκπ. Τα βασικά χαρακτηριστικά; Το φιλότιμο, τίποτα άλλο, όλα τα άλλα γίνονται, μαθαίνεις.

Συν. Οι βασικοί του στόχοι ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι; Εσύ πώς το βλέπεις;

Εκπ. Ως προς τα παιδιά έτσι;

Συν. Ναι, ναι ως προς τα παιδιά.

Εκπ. Πρώτα από όλα να είναι υγιή παιδιά όσο το δυνατόν περισσότερο, να κοινωνικοποιούνται μέσα στην τάξη, και κατά δεύτερο το καθένα στο μέτρο των δυνατοτήτων του να μαθαίνει αυτό που μπορεί να μάθει.

Συν. Πώς βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά;

Εκπ. Είμαι λίγο σαν δασκάλα αυστηρή, πολύ, θέλω να είναι οργανωμένα, να μην επικρατεί φασαρία, γενικά θέλω ένα περιβάλλον ήρεμο, να δουλεύουν μόνα τους, εγώ να μιλάω ελάχιστα, συνήθως για να μιλήσω πολύ ώρα δεν το κάνω, αυτό που με ενδιαφέρει να υπάρχει ησυχία, να με ακούνε, να σέβονται το ένα το άλλο, να μην καρφώνουν, να είναι αγαπημένα μεταξύ τους, αυτά με απασχολούν. Τώρα ως προς τις διαπροσωπικές μου σχέσεις, είμαι λίγο απόμακρη και επίτηδες είμαι λίγο απόμακρη, δεν θέλω να τα πλησιάζω πολύ συναισθηματικά γιατί δεν θέλω να εμπλακώ συναισθηματικά με τα παιδιά, προσπαθώ να το αποφύγω γιατί μετά σου δημιουργούνται άλλα προβλήματα και δεν μπορείς να είσαι αντικειμενικός όταν μπαίνεις πολύ μέσα στο πρόβλημα του παιδιού και το προσεγγίζεις παρά πολύ συναισθηματικά δεν μπορείς να είσαι αντικειμενικός και μπορεί να του κάνεις κακό σε κάποια φάση.

Συν. Ωραία, να πούμε λίγο για την αναγνωστική ικανότητα. Ένα γενικό, πρώτα από όλα η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι εξίσου απαραίτητη για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποιος μπορεί να θέλει να ακολουθήσει στο μέλλον θετικές σπουδές, έχει κλίση στα μαθηματικά...

Εκπ. Δεν έχει να κάνει αυτό, βεβαίως είναι προϋπόθεση, η αναγνωστική ικανότητα έχει να κάνει με τη γλωσσική ικανότητα, από τη στιγμή που δεν έχεις γλώσσα, αυτά τα κάνω στην εξομοίωση (γέλια), αν δεν έχει μέσα του γλώσσα για να μπορεί να παίρνει τη γνώση δεν θα μπορεί να προχωρήσει μπροστά ακόμα και στα μαθηματικά, γιατί μπορεί να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα από τα άλλα παιδιά τις μαθηματικές έννοιες σαν έννοιες, αλλά όταν του προκύψει ένα πρόβλημα το οποίο θα λέει «Ο Γιάννης πήγε και αγόρασε...», αν δεν έχει την αναγνωστική ικανότητα να μπορέσει να κατανοήσει αυτό που διαβάζει τότε δεν έχει κάνει τίποτα, έχει κάνει μια τρύπα στο νερό, αυτό το ξέρω από το γιο μου, δυσλεκτικός, αυτό σου λέω, έπεσες στην περίπτωση (γέλια).

Συν. Εντάξει, και αυτό ξεπερνιέται σήμερα. Αν πάρουμε τώρα για παράδειγμα μια άλλη περίπτωση, ένα παιδάκι που νομίζεις ότι πιθανόν να θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, αυτό έχει τις ίδιες ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας, στον ίδιο βαθμό...

Εκπ. Πρέπει να υπάρχει μια βάση πάντα έτσι, το να μπορεί να κατανοεί αυτό που διαβάζει, αυτό θα του χρειάζεται σε όλη του τη ζωή, είτε αργά είτε γρήγορα θα πρέπει τουλάχιστον να κατανοεί αυτό που διαβάζει και για να φτάσει το παιδί να κατανοεί αυτό που διαβάζει και ο άνθρωπος, θα πρέπει να έχει αναπτύξει τη γλωσσική ικανότητα σε ένα επίπεδο βασικό προκειμένου να επιτυγχάνει το στόχο του, να αντιλαμβάνεται αυτό που διαβάζει, εκεί είναι ο στόχος της ανάγνωσης.

Συν. Αυτή είναι και η επόμενη ερώτηση, συγκεκριμένα ως ενήλικος σε τί θα τον βοηθήσει...

Εκπ. Να αντιλαμβάνεται αυτό που διαβάζει, το να διαβάζει ας πούμε μια ταμπέλα ή πού πάει το λεωφορείο δεν λέει κάτι, αλλά το να μπορείς να διαβάζεις ένα κατάλογο πραγμάτων και να μπορείς να επιλέξεις μέσα από αυτόν τον κατάλογο για έναν άνθρωπο που δεν έχει αναπτύξει την αναγνωστική του ικανότητα θέλει κόπο και χρόνο, έτσι, και αυτό θα του χρειαστεί κάποια στιγμή, ένα τιμολόγιο που θα του πάνε, έστω χειρωνακτική εργασία, του στέλνουν ένα τιμολόγιο, δεν πρέπει να το διαβάσει γρήγορα την ώρα της παραλαβής, αν είναι αποθηκάριος, το χρειάζεται αυτό το πράγμα.

Συν. Ωραία. Μπορείς να μου πεις λίγο για ένα μαθητή που είναι καλός στην ανάγνωση, σκέψου ένα μαθητή της δικής σου τάξης που είναι καλός στην ανάγνωση, τί χαρακτηριστικά έχει;

Εκπ. Είναι επιμελής βασικά, αυτό είναι το κοινό χαρακτηριστικό των περισσοτέρων, βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι έχει και αντίληψη έτσι; Ένα παιδί που αναπτύσσει την αναγνωστική ικανότητα οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, αλλά ο βασικότερος είναι η επιμέλεια, δηλαδή η εξάσκηση η συνεχής στο σπίτι, το πόσο το προσέχουν και επειδή είναι η τρίτη χρονιά που έχω πρώτη δημοτικού μπορώ να αντιληφθώ ποια παιδιά έχουν από αυτό, από το σπίτι την επιμέλεια, και ποια παιδιά έχουν την έμφυτη ικανότητα, αλλά δεν έχει να κάνει καθόλου με τη γενικότερη αντίληψη των πραγμάτων, το πόσο έξυπνο είναι ή ώριμο ή ανώριμο είναι ένα παιδί, συνήθως είναι τα επιμελή. Και αυτό δεν σημαίνει ότι ένα παιδί που αναπτύσσει την αναγνωστική του ικανότητα θα είναι άριστο στο μέλλον.

Συν. Είναι σημαντικός νομίζεις ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Βεβαίως, ειδικά στην πρώτη δημοτικού είναι σημαντικότατος.

Συν. Πιο μετά, σε άλλες τάξεις...

Εκπ. Πιο μετά είναι θέμα δασκάλων, από εκεί και πέρα, το πόση βάση δίνει στην αναγνωστική ικανότητα, γιατί ήδη η οικογένεια από τη β΄ δημοτικού δεν δίνει τόσο μεγάλη σημασία στην αναγνωστική ικανότητα. Βέβαια, υπάρχουν οικογένειες που δίνουν εξωσχολικά βιβλία, τα πηγαίνουν να διαβάσουν κ.τ.λ., αλλά συνήθως για μένα εξωσχολικά

βιβλία διαβάζουν τα παιδιά που έχουν ήδη ανεπτυγμένη την αναγνωστική ικανότητα, αυτό που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση δεν πρόκειται να το ανοίξει το βιβλίο ποτέ, θα ανοίξει το εξώφυλλο, θα το δει, ωραίο είναι, όπως είναι, δεν υπάρχει περίπτωση. Το έχω ζήσει το δράμα με το γιο μου και το ξέρω, δεν το συζητάμε, τι βιβλία.... θέλεις παιδί μου και αυτό το βιβλίο και το άλλο, τον Χάρι Πότερ, Χάρι Πότερ, πάρτο μπας και διαβάσεις καλά έστω και τον Χάρι Πότερ (γέλια), 3 σελίδες και πολλές είναι, αφού δυσκολεύονται μωρέ, τί να κάνουν, παρόλα αυτά είχε μεγάλη αναγνωστική ικανότητα στην α΄ δημοτικού, δηλαδή και από τους πρώτους μου διάβασε και μου διάβασε και καλά, και από κει και πέρα, από τη δευτέρα και τη μέση ακολούθησε μια φθίνουσα πορεία ως προς την αναγνωστική ικανότητα, δηλαδή έμεινε στο επίπεδο που ήταν και οι άλλοι προχωράγανε και εκείνος έμεινε εκεί πέρα και από κει και πέρα τρέχαμε για τη δυσλεξία.

Συν. Θα ήθελα να μου μιλήσεις για τους αδύναμους μαθητές της τάξης σου, σε τί υστερούν από τους καλούς, πού αποδίδεις τις δυσκολίες τους;

Εκπ. Σε οικογενειακά προβλήματα, σε ανωριμότητα και σε νοητικά προβλήματα γιατί έχω τέτοια περίπτωση, έχω τρία που είναι σχετικά πίσω, ένα μου είναι εντελώς πίσω, εκτός τόπου και χρόνου, το οποίο βέβαια έχει νοητικά προβλήματα, αυτό το ξέρουμε από την οικογένεια του, είναι το τέταρτο παιδί της οικογένειας και το τελευταίο, έπρεπε να πηγαίνει β΄ δημοτικού, είχε μείνει στο νήπιο (έμφαση), έκανε ένα χρόνο παραπάνω στο νήπιο, την κρατήσαμε ένα χρόνο παραπάνω στο νήπιο, ξέρουμε από τα άλλα τρία αγόρια που ήταν στο σχολείο μας ότι ήταν κληρονομικό το χάρισμα σε όλους, λοιπόν...

Συν. Όταν λες κληρονομικό;

Εκπ. Είχανε πρόβλημα και τα τρία, νοητικά, καλά παιδάκια, δεν ενοχλούσαν, η μάνα η κακομοίρα προσπαθεί η κακομοίρα παρά πολύ, αλλά είναι το πρόβλημα γενικότερο, και το οποίο (ενν. παιδάκι), παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα. Και έχω και άλλα δύο τα οποία παρουσιάζουν μια ανωριμότητα, η οποία οφείλεται σε σοβαρά οικογενειακά προβλήματα γιατί τα γνωρίζω τα προβλήματα, έχουν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και τα δύο, το ένα μου πήρε μπρος τώρα, το άλλο έχει μείνει πίσω γιατί δεν ασχολείται η μάνα, στο άλλο ασχολήθηκε η μάνα και πήρε μπροστά.

Συν. Αυτά τα τρία παιδάκια δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα;

Εκπ. Είναι πιο πίσω γενικότερα από τα υπόλοιπα παιδάκια σε γενικές γραμμές...

Συν. Σε όλα τα μαθήματα;

Εκπ. Ναι σε όλα, και στα μαθηματικά, για τα μαθηματικά μιλάμε, αλλά γενικότερα, τα βλέπεις στις κινήσεις τους, είναι πιο ανώριμα κινησιολογικά, πιο αργά, πιο...το καταλαβαίνεις, υπάρχει μια ανωριμότητα στα παιδάκια αυτά, στα μαθηματικά το αγόρι το ένα μου πήρε μπρος στη γλώσσα, στα μαθηματικά είναι εντάξει, το άλλο το κορίτσι μου είναι ακόμα βου α βα, βαβε (ενν. συλλαβίζει), σε αυτό το επίπεδο, μαθηματικά κάτι μου κάνει, αλλά δεν μπορώ να πω ότι είναι και σπίρτα, πάνε όμως, δεν μένουνε πίσω, δηλαδή πιο πολύ

πίσω μένουν στη γλώσσα. Το άλλο λόγω ωριμότητας γενικότερης είναι σχετικά καλό στα μαθηματικά, αλλά σου λέω έπρεπε να πηγαίνει β΄ δημοτικού, οπότε είναι διαφορετικές νοητικές ικανότητες οι επιμέρους σε κάποια σημεία, σε κάποια άλλα δεν μπορεί να πει «βόδι», μου το λέει «δόδι», δηλαδή δεν μπορεί να μιλήσει και σωστά, έχουμε άλλα προβλήματα εκεί, είναι ειδική περίπτωση.

Συν. Νομίζεις ότι θα βελτιωθούν κάποια από αυτά στο μέλλον.

Εκπ. Τα δύο ναι, το ένα όχι, το κοριτσάκι που είναι τελευταίο από τα τέσσερα (παιδιά), θα βελτιώνεται αργά, δηλαδή δεν θα φτάσει ποτέ στο επίπεδο των άλλων παιδιών, δεν το πιστεύω αυτό με τίποτα, καλά μπορεί να πέφτω και έξω, δεν ξέρω.

Συν. Καλά, οπωσδήποτε. Κάνεις κάτι συγκεκριμένο για να βοηθήσεις αυτά τα παιδιά;

Εκπ. Κοίταξε, το αγόρι το ένα έχω αρχίσει και δεν ασχολούμαι, τους βάζω λιγότερα, έχω λιγότερες απαιτήσεις και στην ανάγνωση και στην ορθογραφία, και στα τρία (παιδιά), δηλαδή και τα τρία έχουν μόνο τις λέξεις της καρτέλας, δεν έχουν και το γράφω και μαθαίνω, στο διάβασμα κάνουν λάθη που δεν τα λαμβάνω υπόψη μου, στην ορθογραφία άμα κάνουν πολλά λάθη κάποια τα διορθώνω, έτσι για να...ανάγνωση τους βάζω 4-5 σειρές στους δύο και μία σειρά στον ένα, μαθηματικά δεν περιορίζω κάτι γιατί σου είπα, μπορεί να μην είναι φωστήρες αλλά τα καταφέρνουν, και τί άλλο, προσπαθώ να τονίζω τα θετικά τους σημεία και να μειώνω τα αρνητικά, «τί ωραία γράμματα κάνεις, τί ωραία που το είπες αυτό», τί να κάνουμε, ο ένας έχω αρχίσει και το βγάζω από την τριάδα σιγά σιγά, έχει αρχίσει και βελτιώνεται, γιατί είχαν σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, ο πατέρας χτύπαγε τη μητέρα, τώρα σταμάτησε, έχουν ηρεμήσει γενικότερα οικογενειακά και έχει ηρεμήσει και το παιδί. Το άλλο δεν μπορώ να συνεννοηθώ με τη μαμά, γιατί έχουμε λίγο έτσι, γιατί επειδή χωρίζει και ο άντρας της είναι στη φυλακή για ναρκωτικά, τώρα καταλαβαίνεις για τι καταστάσεις μιλάμε, αυτή το βάζει σαν τείχος αυτό το πράγμα και λέει «α, έχω πρόβλημα οικογενειακό, τελείωσε». Δεν υπάρχει λύση για το τίποτα και δεν ασχολείται, της έχει πάρει και η μικρή τον αέρα και την κάνει ότι θέλει, και το τρίτο, η κακομοίρα η μάνα προσπαθεί παρά πολύ, προσπαθώ και εγώ να την βοηθήσω, να τώρα θα έρθει τετάρτη ώρα να της κάνω κάποιες ασκήσεις, να φανταστείς είμαστε ακόμα δύο εβδομάδες στο βα, βε (ενν. συλλαβίζει), και μου τα μπερδεύει ακόμα, δηλαδή έχω απελπιστεί, έχω απελπιστεί.

Συν. Όταν βαθμολογείς λαμβάνεις υπόψη σου τις δυσκολίες;

Εκπ. Ναι, βέβαια, όλο άριστα παίρνουν αυτοί (γέλιο ειρωνικό), σήμερα μάλιστα μία έβλεπε, γιατί έχω παρά πολύ καλό τμήμα, δηλαδή αυτά που έχω φέτος είναι εξαιρετικά παιδάκια όλα, και διορθώνω του ενός και του αφήνω ένα τόνο ας πούμε, «ε, κυρία ξεχάσατε τον τόνο», «βρε», του λέω, «εγώ μπορεί να μη θέλω να διορθώσω τον τόνο, εσύ τί θέλεις;» (γέλια).

Συν. Νομίζεις ότι αυτά τα παιδάκια καταλαβαίνουν ότι δεν τα πάνε καλά;

Εκπ. Ναι, οπωσδήποτε το καταλαβαίνουν (με έμφαση), όπως καταλαβαίνουν και τα υπόλοιπα την αδυναμία τους.

Συν. Α, όλα τα παιδιά ε;

Εκπ. Βεβαίως, υπάρχει μια κοινή συνωμοσία σε αυτό, όταν ένα παιδί με αδυναμία, βέβαια είναι θέμα και δασκάλου, έτσι; από μόνα τους τα παιδιά καταλαβαίνουν την αδυναμία, το παν είναι να μην αφήσεις το περιθώριο να κοροϊδέψουν, να καταλάβουν ότι και αυτά έχουν αδυναμίες και μπορεί να βρεθούν και αυτά σε αυτή τη θέση, και το δεύτερο είναι ότι αντιλαμβάνονται από μόνα τους ότι τα ενισχύεις παραπάνω από ότι αυτούς και το αποδέχονται. Είναι βέβαια το πώς θα τους το περάσεις, ας πούμε σήμερα σήκωσα δύο, η Ουρανία που είπαμε είναι το τελευταίο από τα τέσσερα (ενν. την οικογένεια όπου και οι 4 μαθητές ήταν αδύναμοι), και μου έγραψε τη λέξη «βήμα», τη βοήθησα, δεν θυμόταν το β, της το κάνω το β τόσο καιρό (αγανακτισμένη), της είπα «βόδι», της ήρθε, γράφει τη λέξη «βήμα» και χειροκρότησαν τα παιδιά από μόνα τους αυθόρμητα, δηλαδή το καταλαβαίνουν.

Συν. Γιατί νομίζεις ότι δεν προσπαθούν τα παιδάκια αυτά να κάνουν κάτι, δεν μπορούν...

Εκπ. Δεν μπορούν, προσπαθούν δεν μπορώ να πω, προσπαθούν, κάνουν μεγάλη προσπάθεια, αλλά δεν μπορούν (έμφαση), για διάφορους λόγους, οικογενειακούς, περιβαλλοντικούς, ενδογενείς, πολλοί λόγοι μπορούν να παίξουν ρόλο σε αυτό.

Συν. Διδάσκεις εδώ πέρα πολλά χρόνια;

Εκπ. Τέσσερα χρόνια.

Συν. Πώς είναι το σχολείο από κοινωνική σύνθεση;

Εκπ. Είναι χαμηλού βιοτικού και κοινωνικού επιπέδου, υπάρχουν πολλές οικογένειες με σοβαρά προβλήματα, φτώχεια, ένδεια, πολλοί μετανάστες, χωρισμένοι αρκετοί, αυτό βέβαια δεν είναι απαραίτητα....χωρισμένοι με προβλήματα, υπάρχουν χωρισμένοι και χωρισμένοι έτσι; Εεε....ναρκωτικά αρκετά, και περιπτώσεις με πορνεία έχουμε, μην το ψάχνεις, έχουμε περιπτώσεις, μας έχουνε τύχει...

Συν. Αυτών τα παιδιά...

Εκπ. Έχουνε πρόβλημα.

Συν. Έχουνε πρόβλημα...

Εκπ. Δηλαδή είχα στην πρώτη δημοτικού, ο πατέρας έκανε χασίς, η μητέρα επίσης, έκανε και πιάτσα, δηλαδή ερχόταν στη χάση και στη φέξη, τί να σου κάνει; Πώς να προχωρήσει; Ένα άλλο η μάνα την έπαιρνε ο ύπνος, βαριόταν να έρθει να το φέρει στο σχολείο, δευτεροετής στην πρώτη, η δυσλεξία ήταν...την έβλεπες μπροστά να απλώνεται, τί να κάνεις, χωρισμένη με τον πατέρα, ο πατέρας έπαθε καρκίνο, μην το ψάχνεις, είναι δηλαδή περιπτώσεις πολύ...

Συν. Πολύ σοβαρές...ακόμα και σε πιο ήπιες περιπτώσεις έχουνε...

Εκπ. Βέβαια, ακόμα και σε άριστες οικογένειες, δεν σημαίνει...το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο παίζει ρόλο στην επίδοση του παιδιού, δηλαδή ένα παιδί αδύναμο θα βοηθηθεί και μπορεί να πάει μπροστά, ενώ αντίστοιχα σε μια άλλη οικογένεια ένα παιδί το οποίο έχει τις ικανότητες μπορεί να το τραβήξει προς τα πίσω, δεν σημαίνει τίποτα αυτό έτσι;

ΔΑΣΚΑΛΑ 2

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πείτε πόσα χρόνια διδάσκετε;

Εκπ. Δώδεκα χρόνια συμπληρωμένα, στα δεκατρία.

Συν. Έχετε κάνει τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Ναι, έχω κάνει.

Συν. Θα μου πείτε γενικά πώς επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Εκπ. Μου άρεσε από μικρή, το κοινότυπο, μου άρεσε από μικρή, δήλωσα τη σχολή, ήμουνα μάλιστα η τελευταία της φουρνιάς στο παιδαγωγικό, και μετά έκανα 2 χρόνια εξομοίωση, το 1999-2000.

Συν. Και είχατε υποστήριξη, έτσι, οικογενειακή σε αυτή την απόφαση;

Εκπ. Οικογενειακή, ναι, βέβαια, βέβαια και η αδερφή μου είναι δασκάλα, και ο άντρας μου δάσκαλος και ο γαμπρός μου δάσκαλος.

Συν. Είστε οικογένεια εκπαιδευτικών, ωραία. Σήμερα πιστεύετε ότι αυτή η επιλογή ήταν...

Εκπ. Ναι, δεν θα μπορούσα να κάνω άλλο επάγγελμα, όχι.

Συν. Θέλετε να μου πείτε ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, όπως το βλέπετε εσείς...τί έχει ένας καλός εκπαιδευτικός, ένας που θα τον χαρακτηρίζατε καλό;

Εκπ. Τους δείχνει τους τρόπους να μαθαίνουν, να μπορεί να τους δείχνει να μαθαίνουνε και να προσαρμόζει κάθε φορά το μάθημα με το υλικό της τάξης.

Συν. Υλικό...

Εκπ. Υλικό εννοώ το έμψυχο υλικό, τα παιδιά.

Συν. Δηλαδή, τί ακριβώς να κάνει;

Εκπ. Να προσαρμόζει κάθε φορά το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών.

Συν. Ωραία. Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι;

Εκπ. Οι βασικοί του στόχοι για τα παιδιά....

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Να ενθαρρύνονται, αυτό για μένα έχει μεγαλύτερη σημασία από το να μάθουν πέντε πράγματα, να ενθαρρύνονται και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, για μένα αυτό είναι πιο βασικό.

Συν. Ωραία, και πώς βλέπετε τη σχέση σας με τα παιδιά;

Εκπ. Τη δική μου σχέση; Θα ήταν καλύτερα να ρωτήσετε τα παιδιά.

Συν. Εσείς τα βλέπετε σαν...

Εκπ. Δεν ξέρω, δεν μπορώ να απαντήσω.

Συν. Δηλαδή, πώς βλέπετε το ρόλο σας, ως δάσκαλος, ως παιδαγωγός, ως γονιός, δεν ξέρω...

Εκπ. Με ενδιαφέρει να τους δίνω τα περιθώρια να δραστηριοποιούνται μόνοι τους, αυτό κάνω και ως μητέρα, έχω δύο κοριτσάκια, και μέσα στην τάξη. Δεν θέλω να τους τα δίνω

έτοιμα, μασημένα που λένε, από κει και πέρα κάποιοι που έχουν δυσκολίες προσπαθώ....οι απαιτήσεις μου από αυτούς τους μαθητές είναι μικρότερες.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο συγκεκριμένα για την ανάγνωση, για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Ας πούμε για παράδειγμα ότι ένα παιδάκι έχει κλίση στα μαθηματικά και πιθανόν να ακολουθήσει στο μέλλον θετικές σπουδές. Έχει τις ίδιες ανάγκες ανάπτυξης μιας υψηλής αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση με ένα παιδί που θα ακολουθήσει σπουδές πιο σχετικές με...

Εκπ. Αν έχει τις ίδιες ανάγκες...

Συν. Τις ίδιες ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας...

Εκπ. Πιστεύω πως ναι, γιατί πιστεύω ότι οποιαδήποτε επιστήμη και αν ακολουθήσεις, είτε γίνεις μαθηματικός, είτε πολυτεχνείο πας, είτε δάσκαλος γίνεις, τουλάχιστον η αναγνωστική ικανότητα πρέπει να βρίσκεται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, όχι να γίνει ο πρώτος ας πούμε στην ανάγνωση στην Δ΄ δημοτικού, αλλά να είναι σε ένα ικανοποιητικό βαθμό.

Συν. Αν κάποιος μαθητής θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, έχει και αυτός τις ίδιες ανάγκες...

Εκπ. Τουλάχιστον εγώ θα προσπαθούσα, χωρίς να τον συγκρίνω με κάποιον άλλο που είναι καλύτερος είτε στη γλώσσα είτε στα μαθηματικά, να έκανε ένα βήμα πιο μπροστά. Μπορεί να λέμε ότι αυτό το παιδί δεν έχει τις προδιαγραφές να προχωρήσει στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, αλλά τουλάχιστον θα προσπαθούσα να κάνει ένα βήμα μπροστά στην ανάγνωση. Να μη γίνει τέλειος, να φτάσει στο επίπεδο που θα είναι κάποιοι άλλοι καλύτεροι μαθητές, να πετύχει κάτι παραπάνω.

Συν. Σε τί θα τους βοηθήσει ως ενήλικους; Ας πούμε ένα παιδί, έναν άνθρωπο που ακολουθεί ένα χειρωνακτικό επάγγελμα. Σε τί θα τον βοηθήσει ως ενήλικα, έξω από το σχολείο;

Εκπ. Πιστεύω ότι, όλοι νομίζω το γνωρίζουν αυτό, ότι αν δεν ξέρει, αν δεν διαβάζει σωστά, δεν καταλαβαίνει ποιο είναι το νόημα του κειμένου, το νόημα της πρότασης, της παραγράφου, όλου του κειμένου, οπότε πρέπει, είναι η ίδια η ανάγκη, η ζωή μάλλον τον οδηγεί να προσπαθήσει να αποκτήσει μια καλή, να έχει μια καλή αναγνωστική ικανότητα.

Συν. Μάλιστα, να μιλήσουμε λίγο για ένα μαθητή που είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, στην τάξη σας φέτος ας πούμε, τί χαρακτηριστικά έχει...

Εκπ. Σπάνιο, στην εποχή μου τη δική μου τουλάχιστον, θυμάμαι ανταγωνιζόμασταν, εγώ ως μαθήτρια ανταγωνιζόμουν τους συμμαθητές μου ποιος θα διάβαζε πιο καλά, θα χρωμάτιζε τη φωνή του, θα σταματήσει στην τελεία, στο θαυμαστικό, τώρα δεν τους ενδιαφέρει αυτό, δεν τους ενδιαφέρει όχι, καταρχήν έχουν πρόβλημα στην ανάγνωση, διαβάζουν κομπιαστά, φέτος έχω τρίτη τάξη και διαβάζουν κομπιαστά

Συν. Ναι....

Εκπ. Ναι, και όσοι διαβάζουν καλά, διαβάζουν ένα κείμενο άχρωμα, μονοκόμματο.

Συν. Αυτοί οι μαθητές οι αδύναμοι, έχετε πολλούς...

Εκπ. Όχι, είναι καλοί μαθητές, αλλά στην ανάγνωση θα τη διαβάσουν άχρωμα, χωρίς να διαβάσουν τα σημεία στίξης.

Συν. Ας μιλήσουμε για τους πιο αδύναμους μαθητές. Έχετε αδύναμους μαθητές στην τάξη σας;

Εκπ. Ναι, ναι με δυσλεξία, με μαθησιακές δυσκολίες, έχω.

Συν. Εκτός από δυσλεξία, να μην έχουν κάποιο ειδικό πρόβλημα, εννοώ μαθησιακό απαραίτητα, απλώς είναι αδύναμοι μαθητές.

Εκπ. Α...ναι.

Συν. Δεν τα πάνε και πολύ καλά. Έχετε τέτοιους μαθητές;

Εκπ. Ναι, έχω ας πούμε μαθήτρια που είναι πολύ αδύναμη στη γλώσσα αλλά είναι πολύ καλή στα μαθηματικά. Βέβαια, αυτή έχει τη δικαιολογία ότι είναι παλλινοστούντας.

Συν. Αυτοί οι μαθητές πού υστερούν, τί δυσκολίες έχουν;

Εκπ. Λόγω του ότι πολλές φορές στο σπίτι, τις περισσότερες φορές στο σπίτι μιλάνε τη ξένη γλώσσα, για αυτό δυσκολεύονται και στην ελληνική, ή δεν διαβάζουν κάποιο εξωσχολικό βιβλίο, και αυτό για μένα πιστεύω είναι πολύ σημαντικό. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση, κομπιάζουν, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, δυσκολεύονται στις ασκήσεις γραμματικής ή σύνταξης μιας πρότασης, είναι και αδύναμοι στο «σκέφτομαι και γράφω».

Συν. Αυτοί είναι μόνο παλλινοστούντες, ή είναι και...

Εκπ. Τουλάχιστον το κοριτσάκι που έχω στο νου μου, αυτό είναι παλλινοστούντα, ένα άλλο κοριτσάκι που έχω είναι από την Αλβανία μιλάει καλά τα ελληνικά, δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στη γλώσσα ενώ στα μαθηματικά είναι καλύτερη...τώρα προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου τα παιδιά....

Συν. Ναι...

Εκπ. Να μην αναφερθώ σε αυτά που έχουν δυσκολίες έτσι...

Συν. Όχι, όχι σε ειδικά...

Εκπ. Αυτά είναι σε γενικές γραμμές...

Συν. (διακοπή από πρόβλημα με το κασετόφωνο) για πείτε μου για τα άλλα παιδάκια....

Εκπ. Τα άλλα παιδιά είναι καλοί μαθητές στα μαθηματικά και σε γενικές γραμμές στη γλώσσα, αλλά εντάξει η ροή του λόγου στην ανάγνωση δεν είναι τέτοια που θα ταίριαζε για την ηλικία τους.

Συν. Δηλαδή από τους καλύτερους μαθητές, έστω και οι πιο αδύναμοι από αυτούς, αυτή είναι η διαφορά κυρίως, δηλαδή την εντοπίζετε στην ανάγνωση, στη ροή του λόγου, εκεί διαφοροποιούνται;

Εκπ. Ναι, έχω δηλαδή 20 παιδιά, αυτά που μπορώ να πω ότι διαβάζουν πολύ καλά, έτσι....εντάξει, αφαιρώ τα σημεία στίξης, το χρωματισμό, τα 5-6 μπορώ να πω ότι διαβάζουν καλά άγνωστο κείμενο.

Συν. Αυτά τα 5-6 παιδιά τί γνωρίσματα έχουν, τί χαρακτηριστικά;

Εκπ. Εννοείτε πάνω στη γλώσσα ή σε όλα τα μαθήματα;

Συν. Όχι, στη γλώσσα, πού αποδίδετε ότι τα πάνε καλά αυτά; Σε σχέση πάντα με τους άλλους μαθητές.

Εκπ. Πιστεύω ότι έχουν κάποιο κληρονομικό χάρισμα, κάποιοι δηλαδή είναι πολύ καλοί στη γλώσσα, πιστεύω ότι γεννιόμαστε, κάποιοι είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά. Όσοι είναι καλοί στη γλώσσα έχουν και αυτή την αναγνωστική ευχέρεια, να διαβάζουν καλά, αυτά τα παιδιά είναι καλοί μαθητές, είναι πολύ καλοί στη γλώσσα, στις ασκήσεις γραμματικής, στην ορθογραφία, στη σύνταξη κειμένου, είναι καλοί στο «σκέφτομαι και γράφω», μαζί με αυτά πάει και η αναγνωστική ικανότητα.

Συν. Τους πιο αδύναμους μαθητές της τάξης σας, εκτός από αυτούς τους 5-6 που είναι καλοί, προσπαθείτε να τους βοηθήσετε με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο;

Εκπ. Όχι, μέσα στην τάξη δεν προλαβαίνω να τους βοηθήσω, το μόνο που κάνω είναι όταν, καταρχήν καταλαβαίνω αμέσως αν έχουν διαβάσει το κείμενο το γνωστό, της επόμενης ημέρας.

Συν. Πώς, τους ρωτάτε;

Εκπ. Ναι, όταν μπαίνουμε και γράφουμε ορθογραφία μετά διαβάζουμε το μάθημα και φαίνεται αν έχουν διαβάσει στο σπίτι ή όχι, ε λέμε κάθε μέρα να το διαβάζουν 5-6 φορές, τους βλέπω ότι κομπιάζουν πολύ, το ξαναδιαβάζουνε, μερικές φορές τους λέω στο μάθημα της ιστορίας και στα άλλα θεωρητικά μαθήματα να διαβάζουν εκείνοι το παρακάτω μάθημα, με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνουμε, εδώ υπάρχει και η βιβλιοθήκη του σχολείου, τους ενθαρρύνουμε να παίρνουν και εξωσχολικά βιβλία.

Συν. Τους δίνετε κάποιες δραστηριότητες συγκεκριμένες;

Εκπ. Σε αυτούς;

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Για την αναγνωστική ικανότητα; Όχι, όχι...

Συν. Απλά διαβάζουν περισσότερο...

Εκπ. Μόνο σε αυτούς που έχουν μαθησιακές δυσκολίες δεν τους βάζω να κάνουν ανάγνωση όλο το μάθημα, τους βάζω 1-2 παραγράφους.

Συν. Μαθησιακές δυσκολίες ποιοι έχουνε; Ένα παιδάκι που είπατε έχει δυσλεξία...

Εκπ. Είναι δύο που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Το ένα έχει αναγνωρισμένη δυσλεξία, το άλλο έχει κάποια, πάλι αναγνωρισμένο είναι, δεν την θυμάμαι τώρα τί ακριβώς, αλλά έχει μια μαθησιακή δυσκολία. Είναι διαγνωσμένα από κέντρα.

Συν. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό; Δηλαδή λαμβάνετε υπόψη σας τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Μετράω περισσότερο την προσπάθεια και το πόσο βελτιώνονται κάθε τρίμηνο.

Συν. Αυτά τα παιδιά συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους, καταλαβαίνουν ότι...;

Εκπ. Νομίζω ναι.

Συν. Προσπαθούν να βελτιωθούν γενικά, πώς το βλέπετε;

Εκπ. Κάποια ναι, κάποια όχι όμως, δηλαδή τόσα χρόνια που δουλεύω...

Συν. Από την εμπειρία σας.

Εκπ. Ναι, κάποια προσπαθούν, κάποια αδιαφορούν, εξαρτάται τί κίνητρο και τί συνθήκες υπάρχουν και στο σπίτι, κατά πόσο τους βοηθάει το οικογενειακό περιβάλλον.

Συν. Είναι σημαντικός ο ρόλος της;

Εκπ. Για μένα ναι, το βλέπω τώρα περισσότερο που η κόρη μου άρχισε να πηγαίνει, πάει πρώτη, και το βλέπω ότι παίζει μεγάλο ρόλο το περιβάλλον.

Συν. Αν υπάρχει δηλαδή υποστήριξη από το σπίτι...

Εκπ. Ναι, αν τα παιδιά γυρνάνε σπίτι και αφήνουν την τσάντα έτσι και πιάνουν γράφουνε στις 1:00 το βράδυ και κάνουν όλα τα γραπτά ή κάποια άλλα διαβάζουν ότι έχουν να διαβάσουν χωρίς να ασχολούνται με το μάθημα.

Συν. Εδώ δουλεύετε πολλά χρόνια στο σχολείο αυτό;

Εκπ. Είναι τρίτη χρονιά με απόσπαση, μένω και εδώ.

Συν. Πώς είναι εδώ η περιοχή του σχολείου από κοινωνική σύνθεση;

Εκπ. Εννοείς εδώ.

Συν. Ναι εδώ, γενικά τους μαθητές, πώς είναι η περιοχή εδώ πέρα;

Εκπ. Αρκετά καλή θα έλεγα, μπορεί να λένε Ταύρος, υποβαθμισμένη περιοχή, εργατόπολη, εντάξει πράγματι είναι εργατόπολη, αλλά όσο περνάνε τα χρόνια, γιατί και εγώ πήγαινα εδώ στο σχολείο του Ταύρου, πολλά παιδιά καταφέρνουν και περνούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συν. Έρχονται εδώ πέρα γονείς και μιλάτε...

Εκπ. Ναι, ναι ενδιαφέρονται, τουλάχιστον τα τρία χρόνια που είμαι εδώ πέρα ενδιαφέρονται οι γονείς.

Συν. Είχατε και γονείς που δεν έδιναν σημασία;

Εκπ. Ναι, ναι εντάξει αλλά αυτό πιστεύω ότι συμβαίνει σε κάθε περιοχή, όχι μόνο στον Ταύρο, φέτος ας πούμε από τα 20 παιδιά, με τα 16-17 έχω συνεργασία με τους γονείς τους.

Συν. Με τα παιδιά που δεν έχετε συνεργασία με τους γονείς τους γιατί δεν έρχονται...

Εκπ. Ναι, έχω ας πούμε περίπτωση παιδιού που είναι τσιγγανόπαιδο και έχει πολλές απουσίες. Έχω και ένα κοριτσάκι που έχει μείνει πάλι στην ίδια τάξη πάλι, στην τρίτη, και έχει να έρθει κανά μήνα, δηλαδή το παίρνουμε τηλέφωνο, να φανταστείτε τους στέλνουμε σημειώματα με κινητό, όποτε θέλει έρχεται, όποτε...αυτές είναι δύο περιπτώσεις παιδιών που κάνουνε πολλές απουσίες, με όλα τα άλλα έχω συνεργασία με τους γονείς τους, μόνο αυτά τα δύο δηλαδή γιατί κάνουνε πολλές απουσίες.

Συν. Ωραία, και μια τελευταία ερώτηση για τους αδύναμους μαθητές που είναι και το επίκεντρο της έρευνας, έχετε τις ίδιες απαιτήσεις σε σχέση με τους άλλους μαθητές;

Εκπ. Όχι, ο κάθε μαθητής έχει τις δικές του δυνατότητες, τις δικές του απαιτήσεις, ανάγκες...όχι, προσπαθώ να τους συγκρίνω με τον εαυτό τους στην αρχή της χρονιάς, όχι με τον άλλον.

Συν. Όχι με τους άλλους...

Εκπ. Όχι, κάποτε το έκανα αυτό, τους σύγκρινα μεταξύ τους και είχα τις ίδιες απαιτήσεις και έλεγα ότι αν ανεβάζω τον πήχυ, γιατί είχα πολλές απαιτήσεις από την τάξη, προσπαθούν και αυτά ακόμα περισσότερο, αυτό βλέπω ότι όσο περνάνε τα χρόνια κάπου έχει ισχύ, επιβεβαιώνεται, αλλά οι αδύναμοι μαθητές επιβαρύνονται, οπότε βλέπω ότι καλύτερα να έχεις απαιτήσεις σχετικά με το άτομο του.

ΔΑΣΚΑΛΑ 3

Συν. Θα μου πείτε πρώτα από όλα πόσα χρόνια διδάσκετε συνολικά;

Εκπ. Εικοσιένα χρόνια.

Συν. Έχετε κάνει καθόλου Τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Έχω κάνει.

Συν. Έχετε κάνει...περίπου;

Εκπ. Γύρω στις τέσσερις φορές έχω κάνει.

Συν. Δεν έχει καμία σημασία ιδιαίτερη...θα μου πείτε πώς επιλέξατε αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το θέλατε;

Εκπ. Όχι, είχα τελειώσει οικονομικό νομικής, δεν έβρισκα δουλειά και σαν μετά πτυχιούχος μπήκα στη Μαράσλειο ακαδημία.

Συν. Ωραία. Είχατε οικογενειακή υποστήριξη σε αυτή την επιλογή; εμπόδια, τίποτα...

Εκπ. Όχι, γιατί ο σύζυγος είναι δάσκαλος.

Συν. Α, είναι δάσκαλος, μάλιστα.

Εκπ. Αυτός δίδασκε και εγώ ακολούθησα μετά το σύζυγο.

Συν. Σήμερα είστε ικανοποιημένη από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Αρκετά ικανοποιημένη.

Συν. Θα μου πείτε ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, από την πείρα σας, όπως το βλέπετε.

Εκπ. Πρέπει να είναι κάθε μέρα γεμάτος δύναμη, θέληση, υπομονή, επιμονή, να ξεχνάει τα προβλήματα που έχει στο σπίτι, να μην τα μεταφέρει καθόλου στο σχολείο, να μη διαχωρίζει παιδιά, όλα να τα θεωρεί εξίσου, να βοηθάει πάντοτε αυτούς που έχουν ανάγκη και όχι τους καλούς μαθητές, να μην προωθεί μόνο τους καλούς μαθητές, να είναι ευγενικός με τους γονείς, να συζητάει τα προβλήματα για να δείξει κάποια λύση, να μην έρχεται ποτέ σε σύγκρουση με τους γονείς, να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους του σχολείου, να συνεργάζεται και με το διευθυντή όσο και αν υπάρχουν προβλήματα, να είναι πάντοτε

εντάξει στο ωράριο του, συνεπής στο ωράριο του και να διεκδικεί πάντοτε αυτά που πρέπει να διεκδικεί, σαν δάσκαλος.

Συν. Θα μου πείτε ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι, πού πρέπει να αποσκοπεί κυρίως όταν μπαίνει στην τάξη, γενικά...

Εκπ. Κατ'αρχήν πρέπει να έχει κάθε μέρα ένα σχεδιάγραμμα στο μυαλό του, δεν χρειάζεται να το γράφει το σχεδιάγραμμα, θα διδάξει το τάδε μάθημα, ποιος είναι ο σκοπός, ο στόχος του μαθήματος και αφού το διδάξει μετά θα αξιολογήσει αν τον πέτυχε αυτόν το στόχο. Εάν δεν τον έχει πετύχει τη μία μέρα, θα πάει την άλλη μέρα να κάνει το ίδιο μάθημα για να προσπαθήσει να πετύχει το στόχο του, δεν είναι ανάγκη να προχωράει γρήγορα για να καλύψει ύλη.

Συν. Θα μου πείτε πώς βλέπετε εσείς τη σχέση σας με τα παιδιά, πώς...

Εκπ. Δεν είμαι αυστηρή δασκάλα, απλώς είμαι φωνακλού δασκάλα (γέλια). Στην αρχή τα παιδιά βέβαια που μπαίνω σε μια τάξη σοκάρονται λίγο λόγω της φωνής. Μετά καταλαβαίνουν ότι δεν είμαι αυστηρή δασκάλα, ότι προσπαθώ να τα βοηθήσω και στο τέλος δενόμαστε.

Συν. Ωραία. Να πούμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που είναι και το επίκεντρο της έρευνας. Πρώτα από όλα ας πούμε ότι ένα παιδάκι πιθανόν θέλει να ακολουθήσει στο μέλλον θεωρητικές σπουδές και κάποιο άλλο παιδάκι πιθανόν θέλει να ακολουθήσει τεχνολογικές σπουδές, θετικών επιστημών και τα λοιπά. Θεωρείτε ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας...

Εκπ. Ναι βέβαια, οπωσδήποτε. Οποιοδήποτε τομέα και αν ακολουθήσει πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά.

Συν. Αν ένα παιδάκι από την άλλη πιθανόν να θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα...

Εκπ. Και πάλι πρέπει να μάθει να διαβάζει και να γράφει σωστά. Δηλαδή τις βασικές σπουδές που πρέπει να κάνει στο δημοτικό πρέπει να τις μάθει σωστά.

Συν. Ωραία. Σε τί πιστεύετε ότι θα βοηθήσει αυτούς που πιθανόν να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα στο μέλλον η υψηλή ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας;

Εκπ. Ε καλά, η υψηλή τους ανάγνωση μπορεί να πάει να πιάσει μια δουλειά, έτσι; Πρέπει να μπορεί να διαβάζει, να συζητάει με αυτούς που έχει επαγγελματικές σχέσεις, όλα αυτά.

Συν. Ωραία. Θα μου πείτε από την εμπειρία σας μαθητές οι οποίοι βλέπετε ότι έχουν υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, πού το αποδίδετε αυτό, μαθητές που βλέπετε ότι τα πηγαίνουν καλά;

Εκπ. Δεν είναι μόνο ότι εξασκούνται στο σπίτι, είναι και θέμα πιστεύω κληρονομικότητας, έχει αυτή τη χάρη το παιδί, να διαβάζει σωστά.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές, που είναι και το επίκεντρο ουσιαστικά της έρευνας, πρώτα από όλα τις δυσκολίες αυτών των μαθητών πού τις

αποδίδετε, μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, από την εμπειρία σας πού αποδίδετε κυρίως ότι δεν μπορούν να αναπτύξουν την αναγνωστική τους ικανότητα, εκτός από μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξίες, αυτά.

Εκπ. Ξεκινάει μάλλον από το περιβάλλον της οικογένειας, και είπαμε υπάρχει και η κληρονομικότητα μέσα σε αυτό.

Συν. Ωραία. θεωρείτε γενικά ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας του μαθητή;

Εκπ. Βέβαια, πολύ σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας.

Συν. Από ποια άποψη;

Εκπ. Γιατί μια μάνα και ένας πατέρας που είναι συνέχεια κοντά στο παιδί, συζητάει με το παιδί, βοηθάει το παιδί, αυτό το παιδί θα προκόψει στη ζωή του. Και οι δύο γονείς βέβαια εξυπακούεται.

Συν. Α, και η μάνα και ο...

Εκπ. Και η μάνα και ο πατέρας, είναι στήριγμα στο παιδί.

Συν. Να κάνουν δηλαδή ασκήσεις...αυτά που...

Εκπ. Ναι, γιατί αυτά που βλέπει το παιδί από την παιδική του ηλικία, αυτά τα πρότυπα που παίρνει από την οικογένεια, θα το συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή μετά.

Συν. Θεωρείτε δηλαδή ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικά για το μέλλον του...

Εκπ. Ναι, ναι.

Συν. Αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα, όταν δεν έχουν αναπτύξει υψηλή αναγνωστική ικανότητα;

Εκπ. Όχι δεν νομίζω, μπορεί να είναι παρά πολύ καλός στα μαθηματικά, μπορεί να είναι παρά πολύ καλός στη φυσική, χημεία αργότερα.

Συν. Ωραία. Θα μου πείτε πώς προσπαθείτε να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές, ακολουθείτε κάποιους συγκεκριμένους τρόπους, κάνετε...

Εκπ. Απλώς τώρα απομονώνω μια παράγραφο, γιατί δεν τους βάζω όλο το κείμενο, απομονώνω κάποια παράγραφο, την πιο σημαντική για μένα, και τους την ορίζω να την διαβάζουν αρκετές φορές στο σπίτι.

Συν. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή...

Εκπ. Είναι σχετικό, είναι σχετικό, λαμβάνω υπόψη μου όλα, και τη συμπεριφορά του και όλα.

Συν. Ωραία, έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από τους πιο αδύναμους μαθητές όταν διδάσκετε σε σχέση με τους πιο καλούς...

Εκπ. Όχι, όχι, από τους πιο καλούς έχω περισσότερες απαιτήσεις.

Συν. Από τους πιο αδύναμους μαθητές δηλαδή...

Εκπ. Δηλαδή από τους καλούς και από αυτούς που ξέρω ότι οι γονείς είναι δίπλα τους έχω περισσότερες απαιτήσεις από ένα παιδί που ξέρω ότι είναι διαζευγμένοι οι γονείς του, περνάει τόσα προβλήματα, και προσπαθώ περισσότερο να το βοηθήσω.

Συν. Ωραία. Αυτοί οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν τα πηγαίνουν καλά;

Εκπ. Τις περισσότερες φορές ναι, το γνωρίζουν αυτό οι μαθητές.

Συν. Και δεν προσπαθούν να βελτιωθούν, κάτι...

Εκπ. Ε, κάποιοι προσπαθούν, κάποιοι δεν προσπαθούν.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ 4

Συν. Διδάσκεις πολλά χρόνια;

Εκπ. Διδάσκω δεκαέξι χρόνια στα δεκαεπτά.

Συν. Είσαι σαράντα χρονών (γέλια).

Εκπ. Ναι (γέλια).

Συν. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Τρεις ή τέσσερις φορές, δεν θυμάμαι, κάπου εκεί πρέπει να είναι.

Συν. Θα μου πεις λίγο πώς επέλεξες το επάγγελμα του δάσκαλου, ήταν κάτι που το ήθελες...

Εκπ. Κατά λάθος.

Συν. Από πανελλήνιες...

Εκπ. Κατά λάθος ναι, η κλασική ελληνική μέθοδος, δηλώνω και όπου τύχω, γυμναστική ακαδημία πήγαινα για να είμαι ειλικρινής, βρέθηκα στο παιδαγωγικό, είμαι ευτυχής που μπόρεσα να δουλέψω σε μια περίοδο που οι συνάδελφοι μου άλλοι τώρα διορίστηκαν, συμμαθητές μου δηλαδή, από αυτή την άποψη είναι καλά, τώρα από τα υπόλοιπα (κάτι λέει που δεν ακούγεται, είναι ένα αρνητικό σχόλιο).

Συν. Γιατί;

Εκπ. Είχαμε κάνει μια έρευνα στη σχολή, είμασταν τότε 119 στο έτος μου, και κάναμε την ίδια ερώτηση, και βρέθηκαν μέχρι 12 συνειδητά να έχουν επιλέξει το επάγγελμα του δασκάλου.

Συν. Σήμερα τουλάχιστον είσαι ικανοποιημένος, θα ήθελες ακόμα γυμναστής (γέλια);

Εκπ. Σήμερα αν είχα τη δυνατότητα θα επέλεγα κάτι άλλο, καμία σχέση με την παιδεία αν και θεωρώ ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι το τελευταίο ευτυχισμένο επάγγελμα.

Συν. Με ποια έννοια;

Εκπ. Είσαι ήρεμος, είσαι ελεύθερος να κάνεις ό,τι θέλεις ακόμα, τουλάχιστον στο δημόσιο τομέα, μπορείς να πειραματιστείς και να δεις τα αποτελέσματα, δεν έχεις κάποιον πάνω από το κεφάλι σου, η αλήθεια είναι αυτή. Αυτό είναι και καλό και κακό, γιατί αν είσαι ενσυνείδητος είναι καλό, αν είσαι έτσι πάνε τα πράγματα στο βρόντο, αλλά ξέρεις συνήθως είναι πολύ καλό.

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις πάντα έτσι, όπως εσύ το αντιλαμβάνεσαι;

Εκπ. Δεν μπορείς να απαντήσεις έτσι εύκολα, οι καιροί έχουν αλλάξει, η πολιτεία μας θέλει επαγγελματίες. Ο δάσκαλος είναι για μένα αυτό που ήταν πάντα στο μυαλό των ανθρώπων, αυτός που ποιεί ήθος, αρχές και γνώση, αλλά κύρια αρχές οι οποίες δεν υπάρχουν πια και δεν

υπάρχουν στην κοινωνία γενικά, δηλαδή μια απαξία γύρω σου και νιώθεις σαν τον Δον Κιχώτη ας πούμε κάποιες στιγμές πάνω στο άλογο και λες «τώρα τί κάνω; Πού πάω;» και ξέρεις είναι πολύ άσχημο το συναίσθημα.

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Μιλάς για αξίες, για αξίες... και τα πάντα καταρρίπτονται γύρω σου στο δευτερόλεπτο, πάνε σπίτι, βλέπουν τηλεόραση 5 λεπτά και δεν θυμούνται τίποτα άλλο, δηλαδή 5 λεπτά τηλεόραση σβήνουν (εννοεί τα πάντα που έμαθες πριν), θύμησε μου να σου πω μετά που λες για ανάγνωση.

Συν. Όχι πες μου τώρα, δεν υπάρχει θέμα...

Εκπ. Κοίταξε, αντιμετωπίζω το φοβερό πρόβλημα ότι τους μαθαίνεις κάτι και την άλλη μέρα δεν το ξέρουν και λες «είναι δυνατόν;», το βλέπω από την κόρη μου, η οποία εντάξει δεν είναι το καλύτερο μυαλό του κόσμου, αλλά είναι ένα μυαλό που έχει μάθει να πηγαίνει βήμα βήμα και ξέρει τις κινήσεις του, βλέπω ότι ξεχνάει πράγματα, το τελευταίο πράγμα που βλέπει πριν κοιμηθεί είναι τηλεόραση, το τελευταίο πράγμα που αποτυπώνεται στον εγκέφαλο της είναι τηλεόραση, ό,τι έχει πει το χαζοκούτι ας πούμε, τί να θυμηθεί την άλλη μέρα; Και ξαναρχίζει από την αρχή και λες, μα....εν τω μεταξύ δεν ενδιαφέρεται κανένας ενσυνείδητα, οι γονείς (δεν ακούγεται)...και όχι στην ουσία, θέλουνε ένα δάσκαλο «διάβαζε, διάβασε, μπράβο παιδί μου» και τελείωσε η υπόθεση, εκεί σταματάει ο γονέας.

Συν. Είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Βέβαια, αλίμονο, τί να του κάνω εγώ με 4 ώρες που το έχω στο σχολείο, μαμά οικογένεια αν δεν στηρίξει, τί θα γίνει; Υπάρχει όμως οικογένεια σήμερα; Εδώ είναι το πρόβλημα. Ποια οικογένεια; Ο μπαμπάς 9:00 στο σπίτι και η μαμά στις 6:00; Και το παιδί στο ολοήμερο; Δηλαδή ποια πολιτεία περιμένει αποτέλεσμα; Τώρα με το ωράριο που θα ανοίξει επιπλέον;

Συν. Ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός δάσκαλου; Πού θα πρέπει να αποσκοπεί;

Εκπ. Πρέπει να φτιάξουμε, να φτιάξουμε, και το λέω έτσι ψυχρά, ανθρώπους που να μπορούν να ζήσουν τα επόμενα χρόνια, γιατί η γενιά η δική μου μεγάλωσε με αξίες και αρχές και βρέθηκε να υπερασπίζεται αυτές τις αξίες από τη θέση του Δαβίδ και όχι του Γολιάθ, και βρεθήκαμε όλοι να είμαστε με την πλάτη στον τοίχο. Να μπορούν να αναγνωρίσουν τις αξίες και να στηρίξουν, αλλά να μπορούν ταυτόχρονα και να αντιδράσουν σε μια μη σωστή πίεση που θα δεχτούν, να το πω έτσι, να ζήσουν, να μην είναι περιθωριακοί, και αυτό είναι το πολύ δύσκολο, θέλεις μια διπλή προσωπικότητα ουσιαστικά.

Συν. Εσύ δηλαδή πώς βλέπεις το ρόλο σου, πώς βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά της τάξης σου;

Εκπ. Προσπαθώ με τη συμπεριφορά μου να προάγω αυτές τις αρχές από τη μια πλευρά, και από την άλλη να τους δώσω όσο γνώση περισσότερο μπορώ, ή μάλλον όχι γνώση, τον τρόπο

για να αποκτήσουν τη γνώση, εντάξει η γνώση θα έρθει σιγά σιγά, αρκεί να μάθουν το μηχανισμό να αποκτούν τη γνώση, αυτό είναι το βασικό. Χρειάζεται πολύ σκληρή δουλειά γιατί δεν υπάρχει βοήθεια από πουθενά, είναι ελάχιστες οι οικογένειες που στο σπίτι θα σε στηρίξουν, οι πιο πολλοί λένε «τί μας έβαλε πάλι αυτός ο τρελός; Να ψάξουμε στις εγκυκλοπαίδειες, στα λεξικά, να ψάξουμε...» ή όταν τους ζητάς μια εργασία που απαιτεί ξέρω γω...έρχονται και σου λένε «τί κάνεις, γιατί μας ταλαιπωρείς;» εσάς ταλαιπωρώ; Δεν με ενδιαφέρετε εσείς στην ουσία. Και πραγματικά, θα έπρεπε πρώτα να δουλέψω με τους γονείς και μετά με τα παιδιά, κατά τη γνώμη μου δηλαδή αν θέλουμε να σωθεί η κοινωνία, να κάτσουν οι γονείς στο θρανία, να κάτσουν πραγματικά και να έρθουν ψυχολόγοι, να έρθουν γιατροί, να έρθουν παιδαγωγοί να τους διδάξουν, διαφορετικά δεν γίνεται.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών; πρώτα από θεωρείς ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί σε όλους τους μαθητές στον ίδιο βαθμό, με την έννοια ότι ένα παιδάκι μπορεί να έχει κλίση στα μαθηματικά και να θέλει να ακολουθήσει θετικές σπουδές, και ένα άλλο πιο θεωρητικά...

Εκπ. Μπορεί να ακουστεί βαρύγδουπο, είμαστε ευτυχείς που γεννηθήκαμε Έλληνες, για ένα και μόνο πράγμα, η γλώσσα μας, τα γράμματα μας είναι αριθμογράμματα, και δεν είναι τυχαίο αυτό, είμαστε η μοναδική γλώσσα στον κόσμο που έχουμε αριθμούς. Βέβαια προσπαθούμε να το ξεχάσουμε και προσπαθούν κάποιοι να μας κάνουν να το ξεχάσουμε εντελώς, άρα λοιπόν μαθηματικά και γλώσσα είναι το ίδιο πράγμα. Μην ξεχνάμε ότι έξω από τη φιλοσοφική σχολή του Πλάτωνα έγραφε «ουδείς αγεωμέτρητος είσητω».

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Λοιπόν και τα δύο πάνε μαζί, δεν μπορούν να είναι χώρια.

Συν. Γενικά, στο μέλλον στη ζωή τους, σε τί νομίζεις ότι θα βοηθήσει τους μαθητές, όλους, ως ενήλικους πια, η αναγνωστική ικανότητα,

Εκπ. Πώς θα κατανοήσεις κάτι αν δεν μπορείς να το διαβάσεις; Είναι δυνατόν; Τώρα ένα απλό πρόβλημα, τρεις γραμμές να έχει και δύο κόμματα μέσα, αν δεν σταματήσεις στα κόμματα, θα βγάλει λάθος συμπέρασμα. Δεν μπορεί να καταλάβει τίποτα, αλίμονο, το πιο βασικό από όλα.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο γαι τους αδύναμους μαθητές της τάξης σου που είναι ουσιαστικά και το επίκεντρο της έρευνας, πώς θα βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές. Πρώτα από όλα, πού αποδίδεις τις δυσκολίες τους, πού αποδίδεις το ότι υστερούν από τους μαθητές που βλέπεις ότι έχουν υψηλότερη αναγνωστική ικανότητα.

Εκπ. Δεν είμαστε όλοι ίδιοι, έχουμε διαφορές, άλλοι έχουν το μυαλό που κόβει και άλλοι που δεν κόβει. Το θέμα είναι τί κάνει η πολιτεία για αυτά τα παιδιά και τί παρέχει σε εμάς η πολιτεία να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά. Δεν παρέχει τίποτα ουσιαστικά. Ουσιαστικά, τυπικά υπάρχουν διάφορα με τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία υπολειτουργούν δυστυχώς.

Συν. Εσύ ακολουθείς κάποιους τρόπους συγκεκριμένους για να βοηθήσεις τα παιδιά αυτά;

Εκπ. Υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοι ή παιδαγωγοί οι οποίοι έχουν δουλέψει και έχουν βγάλει βιβλία, που κοστίζουν έτσι; αρκετά...και τα παίρνεις, τα διαβάζεις και προσπαθείς μέσα από αυτά, ή από το πανεπιστήμιο όσοι κάναμε εξομοίωση, να βοηθάς τα παιδιά. Αλλά βλέπεις ότι, κατ'εμέ, το φιλότιμο του δασκάλου και τίποτα άλλο και σε μια τάξη που έχει 28-30 παιδιά, τί μπορείς να κάνεις; Να επιλέξεις τί; Να μην προχωρήσεις τους πρώτους; Να μείνεις σε ένα μέτριο επίπεδο, σε ένα μέσο επίπεδο; Να ρίξεις το βάρος στους άλλους; Πάντα κάποιον αδικείς. Κάτι λοιπόν πρέπει να γίνει, δεν γίνεται έτσι, κάτι πρέπει να γίνει, θα πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των τμημάτων, δεν λέω εγώ να χωριστούν έτσι; Σε καμία περίπτωση να χωριστούν οι καλοί από τους κακούς, αυτό.

Συν. Ναι, καταλαβαίνω.

Εκπ. Απλά να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να μπορείς να τα δουλέψεις, να τα προωθήσεις, και ο ένας με τον άλλον να βοηθήσει σιγά σιγά, οι μαθητές μεταξύ τους (δεν ακούγεται).

Συν. Παίρνεις υπόψη σου τις δυσκολίες των μαθητών αυτών όταν βαθμολογείς, το λαμβάνεις υπόψη σου, ή...

Εκπ. Θεωρώ απαράδεκτο αυτό το σύστημα βαθμολογίας, το αριθμητικό, είναι τραγικό, μια περιγραφική βαθμολογία, βαθμολογία, τέλος πάντων, μια περιγραφική...

Συν. Αποτίμηση...

Εκπ. Αποτίμηση, ναι... αποτύπωση μάλλον των δυνατοτήτων των παιδιών θα ήταν ό,τι καλύτερο. Αυτό που είχε κυκλοφορήσει πριν από μερικά χρόνια και η περίφημη Δ.Ο.Ε. το απέρριψε, αυτό που ήταν 3-4 σελίδες και σου έλεγε «μπορεί να κάνει αυτό, μπορεί να κάνει εκείνο, δεν μπορεί να κάνει αυτό». Αυτό ήταν ό,τι καλύτερο. Τελειώνουν οι βαθμολογίες, τελειώνει και το άγχος, τελειώνει και η ηλιθιότητα των γονέων που θέλουν να πάρουν 10.

Συν. Έχεις τις ίδιες απαιτήσεις όταν διδάσκεις μέσα στην τάξη σου από τους μαθητές που είναι ικανοί στην αναγνωστική ικανότητα από τους μαθητές που βλέπεις ότι δυσκολεύονται;

Εκπ. Όχι, προς θεού, καμία σχέση, έχω την απαίτηση όσο μπορεί να μου κάνει να μου κάνει, αυτό, αν ένας μαθητής μπορεί 10, θέλω να κάνει το 10, αλλά αν μπορεί το 1, θέλω αυτό το 1 να το κάνει, δεν θέλω να κάνει το μισό, αυτό το τραβάω, το πιέζω να κάνει...σε αυτό που μπορεί. Μέχρι εκεί όμως, δεν μπορώ να συγκρίνω έναν καλό μαθητή με ένα μέτριο μαθητή, για αυτό λέω ότι η βαθμολογία αυτή δεν ανταποκρίνεται, γιατί μπορεί ένας μαθητής να προσπαθεί παρά πολύ, παρά πολύ, και αυτή η προσπάθεια του δεν ανταμοίβεται, δεν ανταμοίβεται, και παίρνει τον ίδιο βαθμό με έναν τεμπέλη που τυχαίνει να έχει μυαλό.

Συν. Το σχολείο που δουλεύεις, από κοινωνική σύνθεση πώς είναι;

Εκπ. Ενώ είναι σε καλή περιοχή θεωρητικά, έχει από όλες τις τάξεις, αλλά κύρια είναι χαμηλού οικονομικού επιπέδου τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο, ίσως επειδή είναι προσφυγική περιοχή, αλλά τώρα άρχισε να έχει και νεόπλουτους, και εκεί είναι το πρόβλημα,

ο νεοπλουτισμός είναι πολύ κακό πράγμα άμα δεν υπάρχει από πίσω υποδομή να σε στηρίξει, βλέπεις διάφορα.

ΔΑΣΚΑΛΑ 5

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις;

Εκπ. Φέτος είναι η τρίτη χρονιά που παίρνω τάξη. Έχω δουλέψει άλλες δύο χρονιές τάξεις υποδοχής.

Συν. Έχεις πάρει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Μία χρονιά.

Συν. Δεν έχει κάποια σημασία ιδιαίτερη. Θα μου πεις πώς επέλεξες αυτό το επάγγελμα; Ήταν κάτι που το ήθελες πάντα;

Εκπ. Κοίταξε να δεις, στην ηλικία των δεκαεπτά ετών δεν είσαι και στην πλήρη ωρίμανση έτσι; (γέλια). Με επηρέασαν οι δικοί μου ήταν οι οποίοι ήταν και οι δύο δάσκαλοι...

Συν. Α, οικογενειακό.

Εκπ. Εκείνη την εποχή ήταν στη μόδα όλες οι οικονομικές σχολές. Με επηρέασαν οι δικοί μου έτσι με λογικά επιχειρήματα, τα οποία εκείνη την εποχή δεν τα είχα εκτιμήσει ιδιαίτερα, αλλά όπως παιρνάνε τα χρόνια....

Συν. Εννοείς οικονομικά...

Εκπ. Από άποψη επαγγέλματος ως γυναίκα, το ωράριο, ότι είσαι με παιδιά. Εγώ είχα μια επαφή γενικά επειδή ήταν οι γονείς μου δάσκαλοι, ήξερα γενικά και την άλλη πλευρά του επαγγέλματος, αλλά και από άποψη διακοπών...Γενικά όλα αυτά επηρέασαν, αλλά τώρα όσο περνάνε τα χρόνια είμαι πολύ ικανοποιημένη.

Συν. Ωραία. Θα μου πεις ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις;

Εκπ. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου...Το κυριότερο από όλα είναι να υπάρχει αγάπη προς τα παιδιά, έτσι; Εγώ προσωπικά γνωστικά δεν θεωρώ τον εαυτό μου άρτιο, από άποψη γνωστικού περιεχομένου...

Συν. Όπως όλοι, όλοι μας (γέλια).

Εκπ. Ναι, αγάπη προς τα παιδιά, να υπάρχει μια υπευθυνότητα ούτως ώστε να ανταπεξέρχεσαι κάθε φορά σε αυτά που σου ζητάνε, να ψάχνεις για να ανταπεξέλθεις στις δυσκολίες του επαγγέλματος, υπομονή, πολύ υπομονή, αυτά, και μια κατάρτιση βέβαια είναι απαραίτητη, μπορεί να μην την έχεις στην αρχή, αλλά τουλάχιστον να την αποκτήσεις με τα χρόνια (γέλια).

Συν. Έτσι. Ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι; Πού πρέπει κυρίως να αποσκοπεί;

Εκπ. Στην εποχή τη συγκεκριμένη και στη συγκεκριμένη περιοχή που δουλεύω, θεωρώ ότι είναι πολύ βασικό να περνάνε τα παιδιά καλά (έμφαση), να έχουν μια ψυχική ισορροπία όσο

γίνεται, να το καταφέρνει γιατί υπάρχει και πολύ πίεση από εμάς και άγχος και αναγκαστικά πολλές φορές γινόμαστε και εμείς πολύ πιεστικοί. Βασικό λοιπόν είναι τα παιδιά να αποκτήσουν παρέες, μια συνοχή έτσι μέσα στην τάξη και τα λοιπά, μια καλή επαφή με το δάσκαλο τους και μετά ανάλογα με το κάθε παιδί βάζεις και κάποια όρια, ας πούμε αυτό το παιδί θα μάθει καλά να διαβάζει, κάποιο άλλο παιδί που έχει περισσότερες δυνατότητες κάτι παραπάνω, δεν μπορείς για όλα τα παιδιά να πεις ότι έχεις τον ίδιο πήχυ ας πούμε. Αυτό σε θεωρητικά πλαίσια, τώρα μέσα στην τάξη προσπαθείς όσο μπορείς να το τραβήξεις αυτό το πράγμα.

Συν. Ωραία. Να πούμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα. Πρώτα από όλα, θεωρείς πως είναι αναγκαία η ανάπτυξη της στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποιοι στο μέλλον θέλουν να ακολουθήσουν θετικές σπουδές και κάποιοι πιο ανθρωπιστικές...

Εκπ. Μιλάμε για όλο το επίπεδο του δημοτικού; Για όλους τους μαθητές, από πρώτη μέχρι έκτη έτσι;

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Θεωρώ ότι το να μάθει να γράφει και να διαβάζει κάποιος άνετα είναι βασική προϋπόθεση πλέον, τουλάχιστον ανάγνωση για να μπορεί να παίρνει ένα φύλλο χαρτί και να το διαβάζει με άνεση.

Συν. Ακόμα και αν θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα;

Εκπ. Εντάξει, αυτό δεν το γνωρίζεις όμως, πιστεύω για οποιοδήποτε κλάδο στη σημερινή εποχή πρέπει να ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις, είναι απαραίτητο. Εδώ έχουν ανέβει άλλες προτεραιότητες, να έχουν κομπιούτερ, να ξέρουν γλώσσες....τουλάχιστον ανάγνωση και γραφή στη χώρα που μένουν και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να το ξέρουν καλά.

Συν. Ωραία. Τί χαρακτηριστικά έχει ένας μαθητής που βλέπεις ότι είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, πού το αποδίδεις;

Εκπ. Εγώ τώρα η εμπειρία μου έχει να κάνει με τα πρωτάκια που δουλεύω έτσι; Στη φάση αυτή την αρχική που βλέπω, παίζει ρόλο κατά πόσο στο σπίτι γίνεται δουλειά, έτσι; Πολύ βασικό είναι αυτό, ε μετά αν κάποιο παιδί δεν μπορεί στο σπίτι να δουλέψει που υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις πολλές...

Συν. Εδώ υπάρχουν τέτοια...

Εκπ. Ε ναι, υπάρχουν παρά πολλά παιδιά που δουλεύουν οι γονείς, δεν μπορούν να αφιερώσουν χρόνο, μένουν στο ολοήμερο, που είναι και αυτός ένας παράγοντας, το κατά πόσο γίνεται καλή δουλειά ας πούμε στο ολοήμερο και τα διαβάζουν. Βασικός παράγοντας είναι το τί δουλειά γίνεται σπίτι, από εκεί και έπειτα αν ένα παιδί βλέπεις ότι μένει πίσω και τα λοιπά, αν μπορείς να κάνεις εξατομικευμένη διδασκαλία, το κάνεις, και αυτό μέχρι ένα σημείο, εξαρτάται και τί αριθμό μαθητών έχεις, τί περιπτώσεις ακραίες έχεις...

Συν. Δηλαδή ακραίες...

Εκπ. Ακραίες σε άποψη χαρακτήρα, σου δημιουργούν πρόβλημα πειθαρχίας στην τάξη οπότε δεν μπορείς μετά να έχεις χρόνο πολύ, και τα νεύρα σου έτσι πολύ βασικό (γέλια), άμα είναι παιγμένα δεν μπορείς να έχεις και την ψυχραιμία να δώσεις την προσοχή που χρειάζεται. Αν είναι μεγάλος ο αριθμός της τάξης είναι δύσκολα, αν έχεις μικρό αριθμό τάξης είναι πιο εύκολο να δουλέψεις και εξατομικευμένα. Και γενικά θέλει πολύ οργάνωση για να μπορείς να εξοικονομήσεις χρόνο μέσα στην τάξη, να ξέρεις τί θα κάνεις, να γλιτώνεις χρόνο όσο γίνεται, για να μπορείς να σου περισσεύει χρόνος να πιάσεις και ατομικά κάποια παιδιά.

Συν. Οι μαθητές οι πιο αδύναμοι, δηλαδή αυτοί που βλέπεις ότι δεν τα πάνε καλά...

Εκπ. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ας πούμε εγώ έχω ένα κοριτσάκι που δουλεύει παρά πολύ σπίτι, οι γονείς του του κάνουν πολύ δουλειά, παρόλα αυτά έχει πρόβλημα. Δηλαδή αν δεν έκανε τόση δουλειά σπίτι, θα είχε πρόβλημα.

Συν. Εννοείς, ακόμα μεγαλύτερο...

Εκπ. Δεν θα μπορούσε να διαβάσει καλά και να γράψει, μυοκινητικό πρόβλημα ας πούμε, το μολυβάκι και τα λοιπά...αλλά έχει γίνει πολύ δουλειά σπίτι και τα καταφέρνει. Αν αυτό το παιδί δεν είχε αυτή την προσοχή, θα είχαμε μεγάλο πρόβλημα. Ήδη υπάρχει, αλλά ισορροπεί. Τώρα είναι άλλα παιδιά που ή θα έχουν μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξίες και τα λοιπά...

Συν. (δεν ακούγεται, μάλλον λέω «άλλο αυτό»).

Εκπ. Ε, αν δεν υπάρχει προσοχή σπίτι, αυτό είναι το βασικό. Και έχω και παιδί ας πούμε το οποίο είναι ξένο, είναι από το Μπαγκλαντές, η μαμά δεν ξέρει καθόλου να διαβάζει, να γράφει, είναι παρά πολύ έξυπνος, και είναι σε επίπεδο πολύ καλών μαθητών, τα αρπάζει όλα κατευθείαν μέσα στην τάξη. Και στο ολοήμερο διαβάζει, οπότε είναι μια χαρά.

Συν. Αυτό δηλαδή από άποψη...εννοείς...

Εκπ. Είναι και το παιδί, τί στροφές παίρνει έτσι να στο πω απλά.

Συν. Κάνεις κάτι ιδιαίτερο έτσι για τους πιο αδύναμους μαθητές, πώς τους βοηθάς...

Εκπ. Ναι, προσπαθώ να τους φέρνω...έχω ένα θρανίο κοντά στην έδρα και σε φάση που οι άλλοι έχουν τελειώσει με οτιδήποτε, τους έχω κοντά και προσπαθώ όσο γίνεται να κάνουμε εκεί που έχουν ελλείψεις. Αυτό.

Συν. Να κάνετε δηλαδή κάτι άλλο από αυτό που...

Εκπ. Κάτι άλλο ή επαναληπτικά αυτά που έχουμε κάνει και δεν έχουν αφομοιώσει, να τα κάνουμε όσο γίνεται μαζί. Μιλάω με τους γονείς τους, όσο γίνεται τους καθοδηγώ τί να κάνουν σπίτι, αν μπορούν και αν έχουν το χρόνο, που συνήθως δεν μπορούν.

Συν. Δεν μπορούν συνήθως ε;

Εκπ. Ε, μια επικοινωνία με τους δάσκαλους του ολοήμερου να δείξουν μια προσοχή παραπάνω, αυτά.

Συν. Αυτά τα παιδάκια συνειδητοποιούν ότι δεν τα πάνε καλά, το βλέπουνε;

Εκπ. Κοίταξε να δεις, το βλέπουνε, αλλά το θέμα είναι ότι δεν τους απασχολεί και ιδιαίτερα, έτσι; Όταν είσαι παιδάκι, η προτεραιότητα σου είναι να περάσεις καλά γενικά (γέλια).

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό; Παίρνεις δηλαδή υπόψη σου τις δυσκολίες...

Εκπ. Σχετικό, σχετικό, δηλαδή μπορεί να πω «πολύ καλά» σε ένα παιδί που δεν ξέρει να διαβάζει, αλλά τη συγκεκριμένη μέρα έκανε μια προσπάθεια και υπερέβη εαυτόν και έκανε κάτι καλύτερο από την προηγούμενη, ναι σχετικό. Βέβαια κοίταξε να δεις, αυτό έχει να κάνει με την καθημερινή επιβράβευση και το τί θα πεις στους γονείς. Σε άποψη βαθμολογίας τώρα, αν έχεις τετάρτη, πέμπτη, έκτη, εκεί δεν μπορείς να είσαι τόσο σχετικός, θα πρέπει να βάλεις μια βαθμολογία που θα είναι συγκριτική και με τα άλλα παιδιά, δηλαδή ένα παιδί το οποίο σου γράφει παρά πολύ καλά δεν μπορείς να του βάλεις τον ίδιο βαθμό με ένα παιδί το οποίο δεν το κάνει το ίδιο. Αυτό το δουλεύω ως επιβράβευση σε καθημερινή βάση είναι σχετικό, όταν έχεις βαθμολογία είσαι πιο συγκεκριμένος, είσαι πιο απόλυτος.

Συν. Απλά δηλαδή μέσα στην τάξη...

Εκπ. Μέσα στην τάξη η επιβράβευση, το μπράβο, το τί θα πω στους γονείς τους, ας πούμε σήμερα τα πήγε καλά ο Diara ας πούμε, προσπάθησε, τα πάει καλύτερα, συνεχίζουμε έτσι, και ας μην είναι καλός.

Συν. Έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές μέσα στην τάξη σε σχέση με τους πιο καλούς;

Εκπ. Κατά βάθος δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις, αλλά προσπαθώ να φτάσουν όσο γίνεται το επίπεδο των άλλων, δηλαδή προσπαθώ να φτάσουν στο άλλο επίπεδο, ξέρω όμως ότι δεν πρόκειται να συμβεί αυτό (έμφαση), δηλαδή δεν το πιέζω το θέμα, δεν το φτάνω στα άκρα.

ΔΑΣΚΑΛΑ 6

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις;

Εκπ. Οκτώ.

Συν. Α, οκτώ. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Τετάρτη, ναι, έχω κάνει μια φορά.

Συν. Μια φορά, ωραία. Αυτό το επάγγελμα πώς το επέλεξες, ήταν κάτι που το ήθελες πάντα, που προέκυψε...

Εκπ. Ναι, μου άρεσε η διδασκαλία, να μπορώ να μεταδίδω πράγματα στα παιδιά και να αισθάνομαι ικανοποίηση όταν μαθαίνουν.

Συν. Είχες οικογενειακή υποστήριξη σε αυτή σου την απόφαση;

Εκπ. Απόφαση; Ναι, ιδιαίτερα οι γονείς μου ήθελαν να γίνω δασκάλα επειδή είμαι από τη Λάρισα και στο Βόλο που είναι δίπλα δίπλα υπάρχει το Παιδαγωγικό. Δεν ήθελαν να απομακρυνθώ καθόλου από το σπίτι, αλλά όχι ότι ήταν αποκλειστικά δική τους επιλογή, ήταν και δικιά μου, πρώτη επιλογή ήταν, στο μηχανογραφικό έβαλα Παιδαγωγικό Βόλου.

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις;

Εκπ. Αυτό χρειάζεται χρόνια εμπειρίας. Πρέπει να είναι και καλός ψυχολόγος, να ψυχολογεί τα παιδιά, τις ανάγκες τους, να μπορεί να τους πλησιάσει πρώτα για να μπορεί να τους δώσει αυτό που χρειάζεται. Να έχει πολύ μεγάλη υπομονή, να μη νευριάζει εύκολα.

Συν. Θα μου πεις ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι κατά την άποψη σου;

Εκπ. Οι βασικοί στόχοι των δασκάλων;

Συν. Ναι, των δασκάλων, πού θα πρέπει να αποσκοπούν κυρίως;

Εκπ. Να αποσκοπούν και στη συμπεριφορά των μαθητών, να βγάλουν δηλαδή καλούς ανθρώπους πάνω από όλα, να γίνουν πρότυπα για αυτούς, να τους μιμηθούν στη συμπεριφορά τους, και μετά με τις γνώσεις.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα πιστεύεις ότι έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες ανάγκες ανάπτυξης της αναγνωστικής τους ικανότητας, με την έννοια ότι κάποιοι μαθητές πιθανόν να έχουν κλίση και να ακολουθήσουν πιο θετικές σπουδές στο μέλλον, τεχνολογικές, και κάποιοι άλλοι ανθρωπιστικές. Είναι ίδια η ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής τους ικανότητας;

Εκπ. Πιστεύω χρειάζεται σε όλους γιατί πάντα στη ζωή μας βρισκόμαστε μπροστά σε κείμενα που πρέπει να τα διαβάσουμε, είτε πρακτική κατεύθυνση που λες, μηχανολογία και τέτοια, δεν χρειάζεται να διαβάσεις γρήγορα κάποιες οδηγίες...

Συν. Ακόμα και αν ακολουθήσεις ένα χειρωνακτικό επάγγελμα;

Εκπ. Πάντα βρίσκεσαι αντιμέτωπος με κείμενα γραπτά στη ζωή σου που πρέπει να τα διαβάσεις και γρήγορα, μπορεί να μην έχεις και χρόνο...

Συν. Όλα αυτά...

Εκπ. Σε κάποιες δημόσιες υπηρεσίες θα πας, έγγραφα θα συμπληρώσεις, πρέπει να ξέρεις να διαβάζεις με ένα ρυθμό.

Συν. Ωραία, θα μου πεις τί χαρακτηριστικά έχει ένας μαθητής που βλέπεις ότι είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, δηλαδή έχει αναπτύξει σε υψηλό βαθμό την αναγνωστική του ικανότητα

Εκπ. Τί χαρακτηριστικά, συνήθως μέσα στην τάξη αυτοί που είναι καλοί στην ανάγνωση είναι καλοί και στα υπόλοιπα τα μαθήματα, συμβαδίζει αυτό. Άρα η ανάγνωση βοηθάει και στο να μάθουν και τα άλλα τα μαθήματα, ιδίως τα προφορικά που έχω εγώ τρίτη τώρα, θρησκευτικά, ιστορία, μελέτη.

Συν. Πού αποδίδεις ότι αυτοί οι μαθητές τα πάνε καλά; Οι πιο καλοί ας πούμε στην τάξη σου;

Εκπ. Ίσως η ικανότητα ανάγνωσης συνδέεται με τη γενικότερη ευφυΐα; Υπόθεση...

Συν. Θα ήθελα να μιλήσουμε για τους πιο αδύναμους μαθητές που είναι και το επίκεντρο ουσιαστικά της έρευνας. Πού αποδίδεις τις δυσκολίες αυτών των μαθητών;

Εκπ. Πιστεύω ότι δεν υπάρχουν τόσο χαζοί μαθητές, δεν είναι τόσο βιολογικό, κληρονομικό το θέμα, όσο η υποστήριξη που έχουνε από το σπίτι, αν τους βοηθάνε οι γονείς, αν υποστηρίζουν τη μάθηση, ότι πρέπει να μάθεις, να δίνουν έμφαση σε αυτό, αυτό περισσότερο.

Συν. Αυτός είναι ο σημαντικότερος...

Εκπ. Και λίγοι είναι οι βιολογικοί λόγοι, μεμονωμένες περιπτώσεις, δυσλεξικών, μαθησιακά προβλήματα. Αλλά μερικά παιδιά, αυτά που δεν ξέρουν να διαβάζουν καλά, μπορούν να βελτιωθούν με βοήθεια, με προσπάθεια.

Συν. Εννοείς από το σπίτι;

Εκπ. Από το σπίτι ναι, από το δάσκαλο...

Συν. Θεωρείς δηλαδή ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Της οικογένειας, ναι. Και φαίνεται ιδίως τα τελευταία χρόνια που δουλεύουν τώρα και οι δύο γονείς, δεν μένει κανείς στο σπίτι να προσέχει τα παιδιά, να τους διαβάζει, και βλέπουμε ότι το επίπεδο σιγά σιγά πέφτει.

Συν. Πέφτει...

Εκπ. Άρα βοηθάει η οικογένεια.

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό; Δηλαδή παίρνεις υπόψη σου τις δυσκολίες αυτών των παιδιών όταν βαθμολογείς;

Εκπ. Τις δυσκολίες εννοείς αν δεν υπάρχει υποστήριξη;

Συν. Ναι, εννοώ όταν βάζεις βαθμούς ή όταν διδάσκεις, όταν κάνεις μάθημα παίρνεις υπόψη σου τις δυσκολίες....

Εκπ. Περισσότερο βαθμολογώ το πόσο προσπαθεί ο καθένας, δηλαδή αν κάποιος δεν διαβάζει καθόλου καλά και δεν τον ενδιαφέρει να διαβάζει καθόλου καλά, θα πάρει αυτό που του αξίζει. Αν κάποιος ενώ προσπαθεί με όλες του τις δυνάμεις, δεν φτάνει στο επίπεδο των άλλων, θα πάρει και ένα βαθμό παραπάνω έτσι για την προσπάθεια.

Συν. Επομένως δεν έχεις τις ίδιες απαιτήσεις μέσα στην τάξη όταν διδάσκεις από τους πιο αδύναμους μαθητές...

Εκπ. Απαιτήσεις από τους πιο αδύνατους είναι να ξεπεράσουν τον εαυτό τους, δηλαδή αυτό που κάνανε την προηγούμενη μέρα, να το κάνουνε καλύτερα την επόμενη.

ΔΑΣΚΑΛΑ 7

Συν. Πρώτα από όλα να κάνουμε κάποιες ερωτήσεις λίγο πιο γενικές. Πρώτα απ' όλα, πώς επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

Εκπ. Να σας πω, εγώ εργάζομαι ήδη 29 χρόνια στον κλάδο. Πώς το επέλεξα....από ανάγκη (γέλια) γιατί...ο πρώτος λόγος που μπήκε μπροστά είναι το γεγονός ότι έπρεπε...ήταν δύο χρόνια φοίτηση όταν τελείωσα, ήταν ένας λόγος αυτός, εγώ προέρχομαι από πολύτεκνη οικογένεια και αγροτική, δεν είχα πολλά περιθώρια, τα τέσσερα χρόνια φοίτηση στη

Φιλοσοφική που μου άρεσε ιδιαίτερα μου φαινόταν δύσκολο, ήταν βουνό για την οικογένεια δηλαδή, για οικονομικούς λόγους.

Συν. Δηλαδή η απόφαση ήταν από την αρχή...

Εκπ. Όχι, μέχρι την τελευταία στιγμή, μέχρι το τελευταίο εξάμηνο της τελευταίας τάξης ήθελα να πάω στη Φιλοσοφική, και γιατί δεν ήμουνα και πολύ καλή στη φυσική που δίναμε τότε και στη χημεία, διάβαζα δηλαδή, αλλά δεν μου άρεσε όπως τα νέα και τα αρχαία, τα λατινικά ξέρω'γω, δηλαδή το πάλεψα, ρώτησα από εδώ από κει, έλαβα υπόψη και της οικογένειας τις δυνατότητες, παρότι δεν με απέτρεψαν, η αλήθεια είναι ότι δεν μου είπαν «θα κάνεις αυτό», αλλά δεν θα βγαίναμε πέρα 4 χρόνια σπουδές, ενώ 2 ήταν πιο εύκολα, και έτσι καλύτερα ήταν πραγματικά σε αυτό, βέβαια δεν με πείραξε καθόλου μετά, από τότε που μπήκα στη σχολή, δεν μπορώ να πω ότι μετάνιωσα, ότι είχα το νου μου στη Φιλοσοφική και εδώ δυσκολεύτηκα, μπήκα σε αυτό και...

Συν. Είσασταν δηλαδή ικανοποιημένη και από...

Εκπ. Ναι, ναι τελείωσε, το πήρα απόφαση, μου άρεσε μετά.

Συν. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, όπως το βλέπετε εσείς; Τί έχει, τί σημαίνει για εσάς ένας καλός εκπαιδευτικός;

Εκπ. Να θέλει να κάνει το επάγγελμα αυτό, να το κάνει όχι από ανάγκη, να πιστέψει σε αυτό, και γνώσεις γύρω από το αντικείμενο μετά πολλές, που θα τις πάρει καταρχήν από το πανεπιστήμιο, πολύπλευρη γνώση μάλλον για τον εκπαιδευτικό γιατί πρέπει να απευθυνθεί και σε ένα μεγάλο φάσμα και γνώσεων, όχι ακριβώς γνώσεων, δηλαδή εξειδικευμένων ας πούμε στα μαθηματικά και στη φυσική, αλλά πρέπει να έχει γνώσεις και για τα μαθηματικά, και για τη φυσική και για τη γεωγραφία, ένα μεγάλο φάσμα.

Συν: Και ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι, δηλαδή τί πρέπει να επιδιώκει ένας εκπαιδευτικός, ποιοι είναι οι βασικοί του στόχοι ως δάσκαλος;

Εκπ. Ο στόχος που βάζει το αναλυτικό πρόγραμμα σε κάθε μάθημα....

Συν. Οπωσδήποτε, ποιοι είναι οι στόχοι που έχετε εσείς, ως δάσκαλος;

Εκπ. Πώς να το...να μπορέσω να αποδώσω στο μεγαλύτερο βαθμό για κάθε μαθητή χωριστά, αν μπορώ να το πω αυτό έτσι, δηλαδή καθένα παιδί να νιώθει καλά μέσα στο σχολείο, δεν ξέρω βέβαια αν το πέτυχα ποτέ (γέλια), αλλά να νιώθει καλά μέσα σε αυτό το χώρο που λέγεται σχολείο και μετά να πάρει ό,τι καλύτερο μπορεί, όσο περισσότερο μπορεί.

Συν. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση σας με τα παιδιά γενικά; Πώς βλέπετε το ρόλο σας;

Εκπ. Περισσότερο έτσι...στο δημοτικό βέβαια που είμαι εγώ όχι τόσο σαν σχέση δάσκαλου και μαθητή, επιστήμονα και μαθητή ας πούμε, παρά φίλου...γονιού μαζί...και δάσκαλου.

Συν. Ωραία. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση, την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, πρώτα από όλα σε ένα επίπεδο γενικό, θεωρείτε ότι είναι εξίσου σημαντικό για όλους τους μαθητές να αναπτύξουν στον ίδιο βαθμό την αναγνωστική ικανότητα, με την έννοια ότι ας πούμε κάποιο παιδάκι που έχετε στην τάξη σας μπορεί να έχει μια κλίση στα

μαθηματικά και πιθανόν να ακολουθήσει στο μέλλον θετικές σπουδές ή τέτοια πράγματα, και κάποιο άλλο παιδί μπορεί να είναι έτσι προς πιο ανθρωπιστικού χαρακτήρα, έχουν όλοι ανάγκη να αναπτύξουν στον ίδιο βαθμό την αναγνωστική τους ικανότητα;

Εκπ. Μάλλον...στον ίδιο βαθμό βέβαια αν αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί, ωστόσο σαν στόχο πρέπει να τον έχουμε, να πετύχουν ένα πολύ καλό βαθμό αναγνωστικής ικανότητας, το θεωρώ απαραίτητο δηλαδή για όλα τα μαθήματα, έτσι νομίζω, θα βοηθήσει σε όλα.

Συν. Και αν παιδί θέλει να ακολουθήσει, πιθανό, ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, χωρίς δηλαδή να έχει τις απαιτήσεις στο μέλλον...

Εκπ. Το σχολείο το ελληνικό βέβαια όπως είναι διαμορφωμένο μάλλον ισοπεδώνει τα παιδιά, δηλαδή με την έννοια ότι πρέπει όλα να μάθουν, πρέπει όλα να μάθουν να διαβάζουν, άσχετα αν...ωστόσο και η δική μου αντίληψη είναι ότι είναι καλό να μάθουν να διαβάζουν, να χειρίζονται καλά το λόγο το γραπτό και να καταλαβαίνουν τί διαβάζουν, ο,τιδήποτε, ό,τι και αν κάνουν στη ζωή τους μετά.

Συν. Ωραία. Ειδικά ένα παιδί που θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, σε τί ακριβώς θα το βοηθήσει ένα τέτοιο...μια υψηλή αναγνωστική ικανότητα;

Εκπ. Στην καθημερινότητα του πιστεύω, να μπορεί να διαβάζει ένα δημόσιο έγγραφο, μια αίτηση, να θέλει να συμπληρώσει ένα χαρτί, να διαβάσει μια εφημερίδα, ένα περιοδικό που θα έχει σχέση με τα επαγγελματικά, ακόμα και το χειρισμό ενός εργαλείου που λέει ο λόγος για να διαβάσει κανείς πολλές φορές, πρέπει να ξέρει καλά να διαβάζει για να διαβάσει και να καταλάβει το πώς θα χειριστεί ένα δύσκολο εργαλείο πιστεύω ή πώς να το συναρμολογήσει ή να το βάλει σε λειτουργία ίσως.

Συν. Ωραία. Τί χαρακτηριστικά έχει ένας μαθητής που θεωρείτε ότι είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, τί χαρακτηριστικά έχει αυτός ο μαθητής;

Εκπ. Χαρακτηριστικά ως προς την αναγνωστική ικανότητα...πότε λέμε ότι έχει καλή αναγνωστική ικανότητα ή...

Συν. Σκεφτείτε τα όλα, ως σύνολο, τί κάνει αυτός ο μαθητής αλλά και τί χαρακτηριστικά έχει ως μαθητής.

Εκπ. Δεν κατάλαβα καλά, δηλαδή τί νιώθω, τί μου βγάζει εμένα, όταν έχει καλή αναγνωστική ικανότητα;

Συν. Πού αποδίδετε ότι αυτοί οι μαθητές τα πηγαίνουν πολύ καλά στην ανάγνωση.

Εκπ. Ας πούμε να μιλήσω τώρα για την τρίτη τάξη του δημοτικού που έχω ως τάξη (εννοεί φέτος).

Συν. Ναι.

Εκπ. Προϋποθέτει ότι ξεκίνησε από την πρώτη τάξη με σταθερά βήματα υποστηριζόμενος και από το σπίτι, γιατί τα βοηθάνε τώρα παρά πολύ τα παιδιά στο σπίτι, τα περισσότερα.

Συν. Νομίζεις ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Αρκετά, αρκετά, όχι ο βασικότερος, το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στο πώς θα δοθούν τα γράμματα και πόσο θα μάθουν τα παιδιά, και μάλιστα πάνε αργά τα βήματα στην ανάγνωση, αρκετά αργά, από το προαναγνωστικό στάδιο και μετά, αλλά παίζει ρόλο και η εξάσκηση στο σπίτι, πιστεύω λοιπόν ότι ένα παιδί που έχει ξεκινήσει οργανωμένα από την πρώτη τάξη, στην τρίτη τάξη μπορεί να διαβάζει άνετα και να καταλαβαίνει αυτό που διαβάζει.

Συν. Είναι θέμα δηλαδή συνέχειας του σχολείου, αν έχει αρχίσει δηλαδή καλά ας πούμε...

Εκπ. Ναι, πιστεύω έτσι.

Συν. Φέτος το επίπεδο της τάξης σας πώς είναι στην ανάγνωση;

Εκπ. Είναι από καλό μέχρι πολύ καλό. Είναι μια τάξη καλή φέτος θα έλεγα. Δηλαδή δεν έχω παιδιά που να μην...έχω παιδάκια που θα διαβάζουν μεγάλες πολυσύλλαβες λέξεις αργά, συλλαβιστά, θα τις διαβάσουν όμως σε ένα καινούργιο κείμενο ας πούμε.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για τους αδύναμους μαθητές. Φέτος στην τάξη σας πόσα παιδάκια έχετε;

Εκπ. 17, έχουν λίγα παιδάκια τώρα οι τάξεις, λιγοστεύει ο αριθμός των παιδιών.

Συν. Ωραία, καλό είναι....

Εκπ. Ναι, καλό, πολύ καλό.

Συν. Και οι μαθητές που είναι έτσι πιο αδύναμοι, πόσοι είναι περίπου;

Εκπ. Στη γλώσσα οι κάπως αδύναμοι είναι δύο...τρεις, τρεις θα έλεγα, στους 17 είναι οι τρεις που θα διαβάσουν με πιο αργό ρυθμό, που μπορεί να επαναλάβουν τη λέξη για να την ολοκληρώσουν, να ακουστεί ολόκληρη, καθαρά.

Συν. Γιατί αυτά τα παιδάκια...

Εκπ. Είναι η πρώτη φορά βέβαια που τα έχω αυτά τα παιδάκια φέτος, δεν τα είχα στην πρώτη και στη δευτέρα, πιστεύω ότι είναι και δικής τους ας πούμε έτσι ικανότητας στο να μαθαίνουν και στο τρόπο που...ίσως και η ηλικία τους, πιστεύω ότι πολλά παιδάκια δεν είναι έτοιμα να πάνε στην πρώτη τάξη στα 6 χρόνια που λέει το πρόγραμμα, ίσως κάποια από αυτά θα πήγαιναν ένα χρόνο αργότερα, αν είχαν κάνει ένα προπαρασκευαστικό στάδιο ίσως να ήταν πολύ καλύτερα φέτος, αν ήταν στη δευτέρα για παράδειγμα πιστεύω ότι θα ήταν πολύ καλύτερα, όχι ότι έχουν ιδιαίτερα προβλήματα, λίγο ανωριμότητας ίσως, αυτό νομίζω εγώ.

Συν. Δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα;

Εκπ. Ναι, αρκετά και στα μαθηματικά να καταλάβουν τί θέλει ένα πρόβλημα, ή δεν θα μάθουν με την ίδια ταχύτητα το καινούργιο πράγμα, την πρόσθεση ας πούμε, που θα τη μάθουν κάποιοι άλλοι.

Συν. Νομίζεις ότι θα βελτιωθούν στο μέλλον, πώς βλέπεις αυτούς τους....

Εκπ. Προχωρώντας μια τάξη σαν σύνολο νομίζω ότι θα δυσκολεύονται πάντα, σπάνια έτσι έχουμε ας πούμε τη μεγάλη μεταβολή.

Συν. Προσπαθείτε να βοηθήσετε με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο αυτά τα παιδιά, τους αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Δεν έχω ιδιαίτερο χρόνο να ασχοληθώ, δηλαδή να επαναλάβω, να κάνω πολύ περισσότερο εξάσκηση σε αυτούς, το θέμα της εξάσκησης υποτίθεται ότι γίνεται στο σπίτι, θα τους βάλω να διαβάσουν περισσότερο, μεγαλύτερο κομμάτι σε μένα, θα τους σηκώσω στον πίνακα να γράψουν περισσότερες φορές κάτι που υπαγορεύω εγώ από ότι κάποιους άλλους που γράφουν πιο γρήγορα ξέρω γω, ή πιο εύκολα ή που κάνουν λιγότερα λαθάκια, αυτό κάνω εγώ τουλάχιστον. Ο χρόνος δεν μου επιτρέπει και πολύ περισσότερα, δεν έχω ένα χρόνο extra, να πω ότι μπορώ να ασχοληθώ στη γλώσσα, πάω μαζί με το τμήμα.

Συν. Αυτές είναι δηλαδή οι πιο ειδικές δραστηριότητες, σηκώνονται πιο συχνά στην τάξη...

Εκπ. Τουλάχιστον αυτό κάνω εγώ, δεν ξέρω αν είναι και το καλύτερο βέβαια.

Συν. Βλέπετε και άλλους τρόπους από συναδέλφους για να...

Εκπ. Όχι, επιμένουν περισσότερο στα παιδάκια που δυσκολεύονται, πιο πολύ χρόνο δίνουν στα παιδάκια που δυσκολεύονται συνήθως.

Συν. Μέσα στην τάξη...

Εκπ. Μέσα στην τάξη, ναι τόσο που καμιά φορά θεωρώ, να, κουβεντιάζοντας όλοι μαζί ότι αδικούμε έτσι σε εισαγωγικά, τα παιδάκια που μαθαίνουν εύκολα, τα ταλέντα, δεν είμαι βέβαια της άποψης αυτής, ότι αδικούνται, νομίζω ότι οι καλοί δεν θα αδικηθούν.

Συν. Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Α ναι, ναι, μου αρκεί η προσπάθεια τους, και δεν θα σταθώ τόσο αυστηρά στο να βαθμολογήσω.

Συν. Αυτά τα παιδιά θέλουν να βελτιωθούν τα ίδια, ή δεν μπορούν ας πούμε, καταλαβαίνουν ότι....

Εκπ. Πιστεύω ότι καταλαβαίνουν ως ένα βαθμό, ναι.

Συν. Πώς είναι το σχολείο από κοινωνική σύνθεση των μαθητών;

Εκπ. Είναι μια συνοικία της Λαμίας όχι στο κέντρο, στην περιφέρεια ας πούμε και πολλούς νέους κατοίκους, πολλά νεόκτιστα κτίρια, είναι μια περιοχή που μπήκε στο σχέδιο τα τελευταία 10 χρόνια και κτίζονται συνέχεια σπίτια, έχει από όλες τις κοινωνικές τάξεις θα μπορούσε να πει κανείς, κοινωνικές τάξεις τέλος πάντων, και υπαλλήλους και ελεύθερους επαγγελματίες, γονείς που ενδιαφέρονται πραγματικά για τα παιδιά τους, επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συνήθως δεν θα τους δεις σε κόντρα αλλά και δεν θα φέρουν αντίρρηση σε ό,τι ζητηθεί από το σχολείο για το καλό των παιδιών, με καλή πρόθεση δηλαδή για τα παιδιά.

Συν. Και τα παιδιά που είναι έτσι από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα;

Εκπ. Στο σχολείο γενικά τώρα, ναι υπάρχουν και παιδιά από χαμηλά οικονομικά στρώματα που βλέπεις και λίγο, εκεί βλέπεις την αδιαφορία του σπιτιού, ας πούμε υπάρχουν παιδιά, πολλά παιδιά από πολυμελείς οικογένειες, πολυμελή οικογένεια θα έλεγα τώρα για να μην το

γενικεύουμε, που δεν έχουν έρθει οι γονείς τους ποτέ, μα ποτέ για να πάρουν τη βαθμολογία των παιδιών τους, όσο και να τους καλούμε, έχουμε και τέτοιες περιπτώσεις ιδιαίτερες.

Συν. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο...

Εκπ. Παρά πολύ, δυσκολεύονται παρά πολύ, και από όσο ξέρω οι συνάδελφοι προσπαθούν να κάνουν ό,τι μπορούν, ό,τι κάνει το σχολείο, ό,τι είναι καλό κάνει το σχολείο, έστω να μάθουν να διαβάζουν που λέμε εμείς, αλλά είναι ανασταλτικός παράγοντας η οικογένεια, πολύ ανασταλτικός σε αυτό, δεν βλέπουμε δηλαδή, δεν έχουμε ας πούμε το παράδειγμα ενός παιδιού που είναι τελείως αφημένο από την οικογένεια, που στο σπίτι δεν ενδιαφέρεται κανείς για το πώς πήγε στο σχολείο, τί έκανε, αν διάβασε, ή αν, τί τετράδια κουβαλάει μαζί, και μια εξέλιξη καλή. Αντίθετα, έχουμε παιδάκια αλλοδαπά που οι γονείς τους παρόλο που δεν ξέρουν τη γλώσσα έχουν αυτό το ενδιαφέρον, θα έρθουν στο σχολείο και θα σου πουν «δεν ξέρω να μιλάω», του λένε να προσέχει, ας πούμε μεταφέρουν στα παιδιά το σεβασμό για το σχολείο, ότι το σχολείο είναι κάτι σπουδαίο, και έχουμε καλά αποτελέσματα.

ΔΑΣΚΑΛΑ 8

Εκπ. Μου είπατε ότι διδάσκετε 23 χρόνια.

Συν. Ναι, από το 1980 μέχρι το 2003, μετά έγινα υπεύθυνη πολιτιστικών.

Εκπ. Θα μου πείτε πώς επιλέξατε αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το θέλατε;

Συν. Κατά τύχη.

Συν. Από τις εξετάσεις;

Εκπ. Όχι από τις εξετάσεις, είχα περάσει βιομηχανική Αθηνών και μια φίλη μου, εκείνη την εποχή βάζαμε το απολυτήριο του λυκείου και του γυμνασίου και με το βαθμό που είχα, μου λέει δεν βάζεις και εσύ το δικό σου για πλάκα να δούμε πού περνάς, και πέρασα Ακαδημία Ρόδου και επειδή ήταν στη Ρόδο για αυτό.

Συν. Θέλατε να πάτε...(γέλια).

Εκπ. Πήγα διακοπές και μου άρεσε και παρέμεινα.

Συν. Ωραία, σήμερα είστε ικανοποιημένη από αυτή την επιλογή.

Εκπ. Ναι, είμαι πολύ ικανοποιημένη.

Συν. Θα μου πείτε ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός δάσκαλου καλού, από την εμπειρία σας;

Εκπ. Πρώτο και κύριο να είναι άνθρωπος και να αγαπάει τα παιδιά, να μην...θεωρώ ότι μέσω της αγάπης θα βρει όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά που τον...

Συν. Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι;

Εκπ. Να αγαπήσουν τα παιδιά τη μόρφωση γενικά, να αγαπήσουν το διάβασμα γιατί όλο μας κατηγορούν ότι δεν ανοίγουν ένα εξωσχολικό βιβλίο να διαβάσουν, άρα από εκεί πρέπει να ξεκινήσεις, να αγαπήσουν το βιβλίο και όχι να θέλουν με το που τελειώνει το σχολείο να το πετάξουν και να το κάψουν (γέλια).

Συν. Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας;

Εκπ. Του δασκάλου;

Συν. Ναι.

Εκπ. Γενικά;

Συν. Ναι, εσείς πώς βλέπετε τον ευατό σας σε σχέση με τα παιδιά.

Εκπ. Σε σχέση με πριν δηλαδή; Θα μιλήσω εντελώς γενικά.

Συν. Γενικά, ως δάσκαλος εσείς πώς βλέπετε το ρόλο σας απέναντι στα παιδιά;

Εκπ. Βλέπω ότι είναι πιο πολύ καθοδηγητικός, συμβουλευτικός θα έλεγα.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα, θεωρείτε ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποια παιδάκια μπορεί να έχουν κλίση στα μαθηματικά και να θέλουν να ακολουθήσουν στο μέλλον θετικές σπουδές ή τεχνολογικές σπουδές, και κάποια άλλα παιδάκια μπορεί να έχουν κλίση σε πιο θεωρητικά μαθήματα και στο μέλλον να ακολουθήσουν ανθρωπιστικές, θεωρητικές σπουδές. Θεωρείτε ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές;

Εκπ. Ναι, για όλους τους μαθητές, γιατί και για τα μαθηματικά να ενδιαφέρεσαι αν δεν διαβάσεις γρήγορα το πρόβλημα και δεν το καταλάβεις, δεν μπορείς να το λύσεις και γρήγορα. Άρα, η ανάγνωση είναι το παν.

Συν. Αυτό ισχύει και στην περίπτωση που ένα παιδάκι πιθανόν να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον προς αυτά;

Εκπ. Εγώ θεωρώ ότι η ανάγνωση είναι απαραίτητη από αυτόν που θα δουλέψει στα χωράφια μέχρι αυτόν που θα γίνει αστροναύτης.

Συν. Αυτή ήταν και η επόμενη ερώτηση. Σε τί πιστεύετε ότι θα βοηθήσει αυτούς τους μαθητές που πιθανόν να ακολουθήσουν πιο χειρωνακτικά επαγγέλματα;

Εκπ. Στις ίδιες τις συναλλαγές τους. Εφόσον υπάρχει ο γραπτός ο λόγος και θα υπάρχουν οποιεσδήποτε συναλλαγές, θα πρέπει...όταν έχεις γρήγορη αναγνωστική ικανότητα θεωρώ ότι έχεις και γρήγορη κατανόηση, για αυτό.

Συν. Θα μιλήσουμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές που είναι ουσιαστικά και το επίκεντρο της έρευνας. Πρώτα από όλα θα μου πείτε για ποιους λόγους πιστεύετε ότι αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να αναπτύξουν έναν υψηλό βαθμό αναγνωστικής ικανότητας;

Εκπ. Αποκτούν όμως την αναγνωστική ικανότητα; Γιατί έχει σημασία αυτό.

Συν. Μαθητές οι οποίοι βλέπετε...

Εκπ. Ή δεν αποκτούν την αναγνωστική ικανότητα; Με μαθησιακές δυσκολίες δηλαδή.

Συν. Όχι με μαθησιακές δυσκολίες, όχι ειδικές δυσκολίες, δυσλεξία τέτοια πράγματα.

Εκπ. Όλα παίζουν.

Συν. Μαθητές οι οποίοι δεν έχουν μπορέσει αναπτύξει ένα υψηλό βαθμό αναγνωστικής ικανότητας σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές.

Εκπ. Εγώ θεωρώ ότι είναι θέμα εξάσκησης.

Συν. Εκεί αποδίδετε δηλαδή τις δυσκολίες τους.

Εκπ. Από τη στιγμή που κατακτήσεις την αναγνωστική ικανότητα, μάθεις να διαβάζεις, από κει και πέρα, εντάξει;

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Λοιπόν αν μάθεις να διαβάζεις, για να καταφέρεις να αποκτήσεις καλή αναγνωστική ικανότητα, θεωρώ ότι είναι θέμα εξάσκησης.

Συν. Δηλαδή τα παιδιά που δεν έχουν καταφέρει να αναπτύξουν ένα υψηλό βαθμό, θεωρείτε ότι είναι έλλειμμα εξάσκησης;

Εκπ. Ναι, αν καταφέρουν...δηλαδή από τη στιγμή που μου είπατε ότι δεν υπάρχουν ούτε κληρονομικοί παράγοντες, ούτε νοημοσύνης, ούτε αυτά, γιατί αυτά μου είπατε να μην τα σκεφτώ καθόλου έτσι;

Συν. Οτιδήποτε άλλο θέλετε εκτός από δυσκολίες που είναι τύπου δυσλεξίας, εκτός δηλαδή από μαθησιακές δυσκολίες. Η νοημοσύνη είναι άλλο...

Εκπ. Ή θα υπάρχουν δυσκολίες νοημοσύνης, ή μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες λόγου, από κει και πέρα δεν μπορώ να βρω άλλο λόγο πέρα από την εξάσκηση.

Συν. Οι μαθητές που βλέπετε ότι έχουν αναπτύξει ένα υψηλό βαθμό αναγνωστικής ικανότητας, αυτοί οι μαθητές τί ας πούμε χαρακτηριστικά έχουν...

Εκπ. Συνήθως αυτοί, επειδή έπαιρνα πολλά χρόνια πρώτη και δευτέρα, έχω παρατηρήσει ότι αυτοί όταν ερχόντουσαν στο σχολείο ξέρανε να διαβάζουν. Δηλαδή πριν έρθουν στην πρώτη δημοτικού ήξεραν να διαβάζουν.

Συν. Θεωρείτε δηλαδή ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Όχι, απλώς, ναι, ο ρόλος της οικογένειας πιστεύω βέβαια ότι είναι πολύ σημαντικός. Δηλαδή έτσι όπως σκέφτομαι, ναι. Όσο πιο πολύ ασχολούνται οι γονείς, τόσο καλύτερα. Αλλά πάντα εξαρτάται και από το παιδί, εντάξει; Πόση όρεξη έχει.

Συν. Θα μου πείτε, οι μαθητές πρώτα από όλα που βλέπετε ότι δεν έχουν αναπτύξει υψηλή αναγνωστική ικανότητα, δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα;

Εκπ. Ναι, τους ακολουθεί αυτό, τους ακολουθεί, βέβαια. Δεν θέλουν να διαβάσουν κιόλας, κάτι που δυσκολεύει...

Συν. Θα μου πείτε αν ακολουθείτε κάποιους τρόπους για να βοηθήσετε αυτούς τους μαθητές μέσα στην τάξη;

Εκπ. Μέσα στην τάξη; Σίγουρα τους βάζω να διαβάζουν συχνά, αλλά μικρά κομμάτια, όχι μεγάλα κομμάτια, έστω και μια πρόταση αλλά πολύ συχνά.

Συν. Δηλαδή όχι όσο διαβάζουν οι πιο καλοί μαθητές στην έκταση...

Εκπ. Όχι, αλλά προσπαθώ να το κάνω να γίνεται συχνά, δηλαδή λίγο και πολλές φορές.

Συν. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή λαμβάνετε υπόψη σας τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Πάντα βαθμολογείς...ο δάσκαλος θεωρώ ότι πάντα βαθμολογεί συναισθηματικά, αφού δεν παίρνει μόνο τα γραπτά να βαθμολογήσει, τότε σίγουρα βαθμολογώ με επιείκια.

Συν. Αναθέτετε κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες στα παιδιά που είναι πιο αδύναμοι, εκτός από το...

Εκπ. Αν είναι μικρή η τάξη, ναι, απαραίτητα. Αν είναι μεγάλη η τάξη, σε μεγάλο τμήμα, δηλαδή είναι πέμπτη δημοτικού, συνήθως δεν μου το κάνουν να πω την αλήθεια, αλλά αν είναι δευτέρα δημοτικού, ναι βέβαια, δίνω καταλόγους με λέξεις για να εξασκηθούν πρώτα στη λέξη, και μετά στην ανάγνωση.

Συν. Αυτά είναι για τους πιο αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Ναι.

Συν. Στους πιο καλούς μαθητές δεν δίνετε δηλαδή αντίστοιχους...

Εκπ. Όχι.

Συν. Δηλαδή είναι λέξεις επιλεγμένες.

Εκπ. Ναι, για εξάσκηση.

Συν. Πιο απλές λέξεις, ας πούμε;

Εκπ. Εξαρτάται από τον κάθε μαθητή που δυσκολεύεται. Άμα δυσκολεύεται στους συνδυασμούς των συμφώνων, οι λέξεις θα κυριαρχούν σε αυτό το κομμάτι. Δηλαδή ξεκινάω πρώτα με λέξεις, μετά με μικρές προτάσεις και μετά με κείμενο, με παράγραφο.

Συν. Ύστερα από την ανάγνωση ενός κειμένου, κάνετε τις ίδιες ερωτήσεις με αυτές στους πιο αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Ναι, οι ερωτήσεις κατανόησης είναι οι ίδιες, γιατί συνήθως όταν παραδίδουμε το μάθημα, την κάνει ο δάσκαλος την ανάγνωση. Οπότε, ακουστικά δεν έχουν πρόβλημα, ακούνε, άρα κατανοούν.

Συν. Άρα έχουν οι ίδιοι μαθητές πρόβλημα όταν διαβάζουν...

Εκπ. Εγώ το ορίζω στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, εντάξει; Το να ακούνε όμως δεν σημαίνει ότι δεν καταλαβαίνουν αυτά που ακούνε. Άλλο το ένα, άλλο το άλλο.

Συν. Αυτοί οι μαθητές , οι πιο αδύναμοι, πιστεύετε ότι καταλαβαίνουν ότι δεν τα πάνε καλά;

Εκπ. Σίγουρα. Έχουν το γνώθι σε αυτόν. Βλέπουν τη διαφορά γιατί βρίσκονται μέσα σε μια τάξη και βλέπουν ποιος διαβάζει καλύτερα.

Συν. Γιατί πιστεύτε ότι δεν προσπαθούν να βελτιωθούν και το έχουν αφήσει;

Εκπ. Ή δεν έχουν στο σπίτι την κατάλληλη βοήθεια, δηλαδή να τους πει κανείς κάτσε να διαβάσεις, έχουν δηλαδή άλλα προβλήματα, ή δεν υπάρχει το εσωτερικό κίνητρο, να θέλουν οι ίδιοι να είναι καλύτεροι.

ΔΑΣΚΑΛΑ 9

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις;

Εκπ. Είμαι στα έντεκα χρόνια τώρα.

Συν. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Έχω κάνει, έχω κάνει, νομίζω μία ή δύο φορές.

Συν. Αυτό το επάγγελμα ήταν κάτι που το ήθελες πάντα, το αποφάσισες...

Εκπ. Κοίταξε, εγώ ήθελα να μπω στη γυμναστική ακαδημία, δεν τα πήγα καλά στα αθλήματα και μπήκα στο οικονομικό της νομικής βασικά, κάθισα ένα χρόνο εκεί αλλά επειδή κατάλαβα ότι δεν έχω μία έτσι εύκολη επαγγελματική σταδιοδρομία άλλαξα και πήγα στη Μαράσλειο τότε ακαδημία με τις ίδιες μονάδες, μπήκα εκεί και τελείωσα.

Συν. Σήμερα είσαι ικανοποιημένη από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, είμαι ικανοποιημένη.

Συν. Θα μου πεις ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις από την εμπειρία σου;

Εκπ. Κοίταξε, εγώ τώρα από την εμπειρία μου πιστεύω ότι ο καλός ο δάσκαλος καταρχήν πρέπει να έχει πολύ μεγάλη υπομονή και πιστεύω μεταδοτικότητα. Δηλαδή αυτό το γνωστικό αντικείμενο που ξέρει να μπορέσει να το μεταδώσει όσο γίνεται πιο σωστά, πιο απλά και κατανοητά στους μαθητές. Αυτό πιστεύω είναι το βασικότερο. Και δεν πιστεύω ότι χρειάζονται πολλές γνώσεις εξειδικευμένες, πρέπει να έχει γενικές γνώσεις ο δάσκαλος και να μπορεί να τις μεταδώσει όσο γίνεται πιο σωστά. Αυτή είναι η γνώμη μου.

Συν. Ωραία. Θα μου πεις ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι, πού πρέπει κυρίως να αποσκοπεί;

Εκπ. Ο δάσκαλος;

Συν. Ναι.

Εκπ. Η δουλειά μας είναι λίγο πολύπλευρη. Πέρα από τις γνώσεις πρέπει να καταφέρει να αποκτήσουν οι μαθητές τις γνώσεις ας πούμε της τάξης, που απαιτεί ας πούμε η τάξη, αλλά και πρέπει να μεταδώσει και σωστούς κανόνες συμπεριφοράς, δηλαδή πιστεύω και η συμπεριφορά παίζει ρόλο, να μπορέσει ο δάσκαλος να μεταδώσει ας πούμε στα παιδιά την έννοια της ομαδικότητας, της κοινωνικοποίησης, τη σωστή συμπεριφορά μέσα στην τάξη, την ευγενή άμιλλα ας πούμε. Πέρα από τις γνώσεις, που για μένα είναι ξερές οι γνώσεις, και πρέπει να συνοδεύονται και από μια σωστή συμπεριφορά, πιστεύω ότι αυτά είναι παράλληλα, δηλαδή δουλεύονται μαζί. Το να μάθει ένα παιδί μόνο γνώσεις και να μην μπορέσει να καταλάβει για ποιο λόγο βρίσκεται στο σχολείο, να μπορέσει ας πούμε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, νομίζω αυτό δεν λέει τίποτα, μόνο αυτό.

Συν. Ωραία. θα μου πεις πώς βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά, πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου;

Εκπ. Κοίταξε, εγώ μέχρι τώρα είμαι αυστηρή αλλά με τον τρόπο μου δείχνω στα παιδιά ότι θέλω το καλό τους, ότι τα αγαπώ, προσπαθώ να επιβάλλομαι με το να είμαι ειλικρινής, όταν λέω κάτι το κάνω, ποτέ δεν λέω ψέμματα στα παιδιά, δεν κρύβομαι, από την αρχή τους λέω τί

θέλω, δεν τα αγριεύω παρά πολύ, αλλά όπου πρέπει να βάλω φωνή θα βάλω για να μπορέσω να κάνω το μάθημα γιατί πρέπει να ακούν όλα τα παιδιά και να προσέχουν. Αυτά.

Συν. Να πούμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που είναι και το επίκεντρο. Πρώτα από όλα, αν ένα παιδάκι πιθανόν στο μέλλον να θέλει να ακολουθήσει θεωρητικές σπουδές και κάποιο άλλο πιο θετικές, τεχνολογικές σπουδές, πιστεύεις ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής τους ικανότητας στον ίδιο βαθμό ας πούμε;

Εκπ. Εγώ βλέπω ότι τα παιδιά στην εποχή μας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως την αναγνωστική ικανότητα, δηλαδή υπάρχουν βλέπεις ας πούμε παιδιά που είναι άριστα, υπάρχουν παιδιά που είναι πολύ καλοί μαθητές και όμως δεν μπορούν να διαβάσουν καλά ίσως γιατί το θεωρούν κάτι πολύ εύκολο και δεν δίνουν πολύ σημασία, το παραβλέπουν με αποτέλεσμα να μη διαβάζουν σωστά και εγώ το τονίζω παρά πολύ στην τάξη, ας πούμε τώρα που έχω πέμπτη τάξη εγώ, υπάρχουν πολλά παιδιά που για μένα δεν διαβάζουν καλά. Δηλαδή διαβάζουν όπως διαβάζει ένα παιδί τρίτης δημοτικού ή τετάρτης.

Συν. Εννοείς από άποψη άρθρωσης...

Εκπ. Από άποψη άρθρωσης, χρωματισμού της φωνής και λοιπά. Πρέπει να δίνουν σημασία γιατί πιστεύω ότι ο καλός ο λόγος, έτσι; νομίζω ότι είναι το πιο βασικό πράγμα, έτσι; γιατί με το που θα συναντήσεις έναν άνθρωπο, θα τον ακούσεις να μιλάει και από κει καταλαβαίνεις μετά το επίπεδο του, τη μόρφωση του, την καλλιέργεια του και λοιπά. Είναι πολύ βασικό νομίζω.

Συν. Αν ένα παιδάκι πιθανόν στο μέλλον από την άλλη θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, θεωρείς ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής του ικανότητας;

Εκπ. Νομίζω ναι, νομίζω ναι, γιατί όταν ακούμε έναν άνθρωπο να μιλάει ωραία μας γοητεύει, έτσι; μας προσελκύει και πρέπει όλοι, οποιοδήποτε επάγγελμα και αν ακολουθήσουν, πρέπει οι μαθητές, πρέπει οι άνθρωποι να μάθουν να διαβάζουν σωστά και να μιλάνε ωραία. Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό. Και νομίζω μας αρέσει να ακούμε έναν άνθρωπο να μιλάει ωραία, είναι νομίζω το πρώτο πράγμα που προσέχουμε σε έναν άνθρωπο, να μιλάει ωραία.

Συν. Να πούμε λίγο για τους μαθητές. Πρώτα από όλα οι μαθητές οι οποίοι βλέπεις ότι έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, πού αποδίδεις ότι κάποιοι μαθητές τα πηγαίνουν πολύ καλά;

Εκπ. Σίγουρα συνδέεται και με τη νοημοσύνη του μαθητή, έτσι; αυτός ο μαθητής σίγουρα δεν έχει μαθησιακές δυσκολίες, γιατί οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν...

Συν. Άστο αυτό, είναι ειδικές περιπτώσεις.

Εκπ. Ναι, νομίζω ότι είναι παιδιά έξυπνα, παρατηρητικά πολύ έτσι; και οπτικοί τύποι, ίσως προσπαθούν και στο σπίτι, καταβάλλουν προσπάθεια από την αρχή, έτσι; εντάξει, εκεί το αποδίδω.

Συν. Να πούμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές που είναι και το επίκεντρο ουσιαστικά της έρευνας. Πρώτα από όλα, θα μου πεις πού αποδίδεις τις δυσκολίες αυτών των μαθητών;

Εκπ. Κοίταξε, γενικά ότι δεν διαβάζουν πολύ αυτοί οι μαθητές, ίσως και κάποια προβλήματα που τυχόν έχουν στο σπίτι τους τους επηρεάζουν, γενικά μέσα στην οικογένεια κάποια προβλήματα που υπάρχουν...

Συν. Οι γονείς δηλαδή...

Εκπ. Οι γονείς σχετικά με τα παιδιά;

Συν. Θεωρείς ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Όταν τα πράγματα κυλούν καλά σε μια οικογένεια, το παιδί δεν παρουσιάζει πολλές μαθησιακές δυσκολίες, νομίζω ότι είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας και αυτός, έτσι;

Συν. Όταν δηλαδή...

Εκπ. Όταν ας πούμε δεν υπάρχουν προβλήματα, το παιδί δεν αντιμετωπίζει προβλήματα μέσα στην οικογένεια. Τώρα εξαρτάται και από την, τί να πώ, τη νοημοσύνη του κάθε παιδιού, την προσπάθεια που καταβάλλει και λοιπά.

Συν. Αυτοί που δυσκολεύονται στην ανάγνωση δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα.

Εκπ. Όχι, έχω συγκεκριμένα ένα μαθητή ο οποίος είναι καλός στα πρακτικά κάπως μαθήματα, αλλά σε ότι έχει σχέση με τη γλώσσα έχει φοβερές αδυναμίας, φοβερές αδυναμίες.

Συν. Θα μου πεις πώς προσπαθείς να βοηθήσεις αυτούς τους μαθητές, ακολουθείς κάποιους τρόπους συγκεκριμένους;

Εκπ. Κοίταξε, επειδή τώρα είμαι σε μια μεγάλη τάξη δεν μπορώ να τους βοηθήσω, ξέρεις να τους αποσπάσω από τους άλλους μαθητές και να τους βοηθήσω γιατί τώρα υποτίθεται ότι πρέπει όλοι να ξέρουν να διαβάζουν κάποια κείμενα πολύ καλά, απλώς τους εξηγώ κάθε φορά που πρέπει να προσέχουν, στις τελείες, στα κόμματα, να διαβάζουν πολλές φορές στο σπίτι το κείμενο αυτό.

Συν. Να κάνουν επαναλήψεις;

Εκπ. Να διαβάζουν παρά πολύ στο σπίτι, περισσότερο από τους άλλους μαθητές, τώρα κάπου συγκεκριμένα, τί να πω; γιατί είναι μεγάλες και οι τάξεις και υποτίθεται ότι δεν πρέπει να στεκόμαστε ας πούμε στο κάθε γράμμα. Τους διορθώνω βέβαια πάντα, δεν τους αφήνω, τους διορθώνω και βλέπουν το σωστό, και τους λέω ας πούμε ότι πρέπει να καταβάλουν οι ίδιοι προσπάθεια, να λένε παρά πολλές φορές το κείμενο στο σπίτι.

Συν. Να το κάνουν στο σπίτι...

Εκπ. Να το κάνουν στο σπίτι, ναι, πολλές φορές.

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή λαμβάνεις υπόψη σου τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βάζεις βαθμούς, όταν...

Εκπ. Κοίταξε, εγώ λαμβάνω υπόψη και το γραπτό και τον προφορικό λόγο, είναι ένας συνδυασμός και των δύο. Αν κάποιος είναι πολύ καλός στο γραπτό λόγο και έχει πρόβλημα στον προφορικό, γιατί έχω και τέτοιους μαθητές, το λαμβάνω και αυτό υπόψη έτσι; πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός, για να πάρει κάποιος καλό βαθμό πρέπει να είναι καλός και στο γραπτό και στον προφορικό λόγο.

Συν. Ωραία. Μέσα στην τάξη όταν διδάσκεις έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από τους πιο αδύναμους μαθητές, που βλέπεις ότι δυσκολεύονται...

Εκπ. Όχι, δεν έχω απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές, όλοι βέβαια πρέπει να καταβάλουν τη δική τους προσπάθεια, τους το λέω συνέχεια να μην επαναπαύεστε, ότι αυτό σε δυσκολεύει, δεν προσπαθώ, το τονίζω αυτό συνέχεια, αλλά εντάξει σίγουρα δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις. Αλλά από τους καλούς μαθητές έχω περισσότερες απαιτήσεις, ναι, αυτό είναι αλήθεια.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ 10

Συν. Πρώτα από όλα, θα μου πείτε πόσα χρόνια διδάσκετε;

Εκπ. 23.

Συν. Έχετε κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Ναι, βεβαίως, αρκετές φορές.

Συν. Θα μου πείτε πώς επιλέξατε αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το θέλατε;

Εκπ. Λόγω των λίγων χρόνων σπουδών το επέλεξα κυρίως, αρχικά, μετά είδα ότι μου ταίριαζε και ότι μπορούσα να προσφέρω μερικά πράγματα που εγώ πίστευα, αλλά η βασική αιτία ήταν τα λίγα χρόνια σπουδών.

Συν. Σήμερα είστε ικανοποιημένος από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Παρά πολύ, παρά πολύ.

Συν. Ποια πιστεύετε κατά την άποψη σας ότι είναι τα βασικά, ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός δάσκαλου καλού;

Εκπ. Ένας καλός δάσκαλος πρέπει να έχει πρώτα από όλα, το κυριότερο για μένα, να έχει αγάπη για αυτό που κάνει, δηλαδή, εμείς εδώ στην Ελλάδα το λέμε και αλλιώς μεράκι, χωρίς το μεράκι, χωρίς την αγάπη για το έργο που προσφέρει στα παιδιά δεν μπορείς, όσες γνώσεις να έχεις, όσα μεταπτυχιακά και να έχεις, όποια θέση και να έχεις, να προσφέρεις το παραμικρό. Επομένως, το πρώτο και κυριότερο προσόν είναι αγάπη και το μεράκι και μετά ο ενθουσιασμός, αυτά είναι τα κυριότερα. Έπειτα, θα έβαζα σε προτεραιότητα, σε υψηλή θέση προτεραιότητας, θα έβαζα την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου, όχι μόνο αυτού που θα διδάξεις, αλλά και πολύ καλή γνώση της ψυχολογίας του παιδιού. Θα έβαζα επίσης ως προτεραιότητα την προετοιμασία, ένας δάσκαλος για να μπει στην τάξη θα πρέπει να έχει

παρά πολύ καλή προετοιμασία, ολοκληρωμένη, να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει τα πάντα, και όταν λέμε τα πάντα εννοούμε τον πιο αδύναμο μαθητή, τον πιο καλό μαθητή, την πιο δύσκολη...που έχει να κάνει με ψυχολογικά προβλήματα, με ιδιαίτερες ικανότητες, αυτά με την προετοιμασία του μαθήματος, να έχει δηλαδή ευρύτητα γνώσεων που αφορά όλη την προετοιμασία. Το θεωρώ πολύ βασικό αυτό, ο δάσκαλος να μπαίνει προετοιμασμένος μέσα.

Συν. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι βασικοί του στόχοι, πού πρέπει να προσπαθεί κυρίως ο δάσκαλος;

Εκπ. Ο πρώτος και βασικός στόχος του δασκάλου είναι να γνωρίσει τα παιδιά και να τον γνωρίσουν τα παιδιά. Πετυχαίνοντας αυτό το πράγμα, μπορεί να πετύχει οτιδήποτε άλλο θέσει ως στόχο. Από τους πρώτους στόχους που βάζω πάντα εγώ στην τάξη είναι να μάθουν τα παιδιά να ακούνε και κατά δεύτερον, να μάθουν τα παιδιά να μαθαίνουν, να εργάζονται με τον τρόπο που εγώ έχω επιλέξει προετοιμαζόμενος πάντα, να εργάζονται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο με την καθοδήγηση του δασκάλου, αλλά για να συμβούν όλα αυτά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μάθουν τα παιδιά να ακούνε τις οδηγίες και ό,τι άλλο τους λέει ο δάσκαλος.

Συν. Εσείς πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας;

Εκπ. Στα παιδιά, στην κοινωνία, στην οικογένεια, πού;

Συν. Στα παιδιά, στην κοινωνία, όπου...

Εκπ. Τώρα άμα ξεκινήσουμε στο ρόλο που αντιλαμβάνομαι εγώ ότι πρέπει να έχω απέναντι στα παιδιά, είναι ένας...εγώ τον αντιλαμβάνομαι ως εξής, να μπορώ να βοηθήσω σε κάθε τομέα το παιδί, σε ό,τι έχει ανάγκη, που δεν είναι απαραίτητο να είναι μόνο μαθησιακό, να είμαι φίλος με τα παιδιά, να είμαι συμπαραστάτης, να είμαι βοηθός, αυτά.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών συγκεκριμένα. Πρώτα από όλα θεωρείτε ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι, ας πούμε κάποιο παιδάκι να έχει κλίση στα μαθηματικά, ίσως να θέλει να ακολουθήσει θετικές σπουδές, και κάποιοι άλλοι πιο ανθρωπιστικές, θεωρητικές σπουδές.

Εκπ. Η αναγνωστική ικανότητα είναι μια ικανότητα που αποκτιέται κυρίως στην πρώτη τάξη, στις μικρές τάξεις και μετά απλώς βελτιώνεται. Δεν μπορώ να πω, αν με ρωτάτε για την τετάρτη τάξη, ότι το παιδί έχει μια τέλεια...

Συν. Όχι μόνο για την τετάρτη τάξη, για το δημοτικό.

Εκπ. Γενικά η αναγνωστική ικανότητα είναι βασική, είναι η πύλη που θα διαβάσει άλλα μαθήματα, και τα μαθηματικά ακόμα για να τα κατανοήσεις πρέπει να κατανοεί τις έννοιες... οτιδήποτε δει ας πούμε, ένα πρόβλημα, να μπορεί να το κατανοεί. Χωρίς να έχει αναγνωστική ικανότητα δεν μπορεί να το κατανοεί, να το διαβάσει ας πούμε. Είναι πιστεύω η πόρτα για να ανοίξει η πύλη της μάθησης, ας πούμε.

Συν. Αν ένα παιδάκι δείτε ότι, είναι πιθανόν να θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, ενδιαφέρεται περισσότερο...

Εκπ. Ναι, δεν έχει να κάνει πιστεύω με την αναγνωστική ικανότητα. Πιστεύω ότι, κάθε παιδί βέβαια την αποκτά σε διαφορετικό βαθμό γιατί είναι διαφορετική οντότητα, υπάρχουν παιδιά ας πούμε επιπέδου πρώτης δημοτικού και ας είναι στην τετάρτη δημοτικού, υπάρχουν παιδιά που είναι στην τετάρτη δημοτικού και έχουν αναγνωστική ικανότητα ανάλογα με το τί έχουν διαβάσει και στο σπίτι, ανάλογα με τί προσδοκίες έχει ο δάσκαλος, τί προσδοκίες έχει η οικογένεια, τί του έχει δώσει να διαβάσει, τί του έχει δώσει να μελετήσει. Η αναγνωστική ικανότητα είναι πολύ εύκολο να αποκτηθεί αν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, και στο σχολείο και στο σπίτι. Κυρίως όμως πιστεύω αποκτιέται στο σπίτι η αναγνωστική ικανότητα παρά στο σχολείο.

Συν. θεωρείτε ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας...

Εκπ. Βεβαίως, βεβαίως (με έμφαση). Και η ομιλία και η αναγνωστική ικανότητα, που είναι βεβαίως δύο διαφορετικά πράγματα, έχουν να κάνουν με τις προσδοκίες που έχει η οικογένεια κατά πρώτο λόγο στα μικρά στάδια της ηλικίας, μέχρι το παιδί να πάει σχολείο, αν του μιλάνε πολύ, αν του λένε ωραίες λέξεις, εάν του λένε διάφορες λέξεις όχι ωραίες, λάθος αυτό, το παιδί θα μάθει να μιλάει σωστά. Αν οι γονείς δεν μιλούν ποτέ στο σπίτι, δεν θα μάθει και το παιδί να μιλάει. Το ίδιο και με τα βιβλία, αν οι γονείς διαβάζουν, θα διαβάσει και το παιδί. Άρα η αναγνωστική ικανότητα είναι συνυφασμένη και με την οικογένεια και με τις δυνατότητες βέβαια που δίνει το σχολείο, που είναι ελάχιστες (με έμφαση) στο να διαβάσει το παιδί, άρα να αυξήσει την αναγνωστική του ικανότητα. Αν με ρωτάτε τί σημασία έχει γενικά η αναγνωστική ικανότητα για τον άνθρωπο, πολύ μεγάλη γιατί είναι...είναι αυτονόητο ότι είναι μεγάλη, δεν μπορείς να πας πουθενά αν δεν ξέρεις να διαβάζεις, με αυτή την έννοια το αντιλαμβάνομαι.

Συν. Εννοείτε δηλαδή ότι δεν μπορείς να αντεπεξέλθεις σε...

Εκπ. Σε τίποτα, βέβαια.

Συν. Σχετικά με τους πιο αδύναμους μαθητές της τάξης, αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες...

Εκπ. Στην ανάγνωση;

Συν. Ναι, είπατε προηγουμένως ότι ο ρόλος της οικογένειας είναι ο πιο σημαντικός, εκεί δηλαδή αποδίδετε κυρίως ότι υστερούν σε σχέση με τους πιο καλούς...

Εκπ. Ναι, ακριβώς, για μένα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η οικογένεια, παίζει ρόλο η κοινωνική του θέση, παράδειγμα να πάρουμε τώρα ένα ακραίο παράδειγμα, ένα τσιγγανόπαιδο, έτσι; και το πάμε σε ένα κανονικό δημοτικό σχολείο, το παιδί αυτό για μένα πιστεύω ότι θα αργήσει να αποκτήσει την ίδια αναγνωστική ικανότητα σε σχέση με ένα άλλο παιδί που οι γονείς του διαβάζουν, του δίνουν να διαβάσει, του μιλούν πολύ, που ξέρουν να χειρίζονται τη γλώσσα.

Συν. Από την άλλη, οι μαθητές που βλέπετε ότι έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, πού αποδίδετε αυτή την...

Εκπ. Πού το αποδίδω;

Συν. Ναι.

Εκπ. Επειδή γνωρίζω ότι η αναγνωστική ικανότητα και η ομιλία εξαρτώνται από συγκεκριμένα κέντρα του εγκεφάλου, εξαρτάται παρά πολύ και από την όραση, εξαρτάται και παρά πολύ όπως σας είπα από τις προσδοκίες που έχουν οι γονείς, που έχει η κοινωνία, ο περίγυρος του, για αυτό θα έλεγα ότι κάθε παιδί αποτελεί ξεχωριστή οντότητα. Δεν μπορώ να ξέρω αν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη καθυστέρηση στο συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου, αυτό το παιδί θα αργήσει να διαβάσει. Άρα, δεν είναι θέμα το να θέλεις κάτι ή να προσπαθεί ο δάσκαλος, είναι και άλλα θέματα, και οργανικά θέματα, δεν μπορούν όλα τα παιδιά να έχουν την ίδια αντίληψη στο πόσο γρήγορα θα μάθουν να διαβάσουν και στο πόσο σωστά θα μάθουν να διαβάζουν, επειδή έχει να κάνει και η όραση μέσα, επειδή κανένα παιδί δεν διαβάζει τη μία συλλαβή μετά την άλλη, διαβάζει τη μία και ίσως και την τελευταία ή διαβάζει κάποιες ενδιάμεσες. Εξαρτάται δηλαδή και από τις διεργασίες που γίνονται στον εγκέφαλο.

Συν. Πώς προσπαθείτε να βοηθήσετε τους πιο αδύναμους μαθητές, δηλαδή κάνετε κάποιες συγκεκριμένες...

Εκπ. Στην ανάγνωση συγκεκριμένα ή γενικά;

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Προσπαθώ να εντοπίσω το πρόβλημα, δηλαδή θα κοιτάξω γιατί αυτό το παιδί δεν έμαθε για παράδειγμα σε κάποια συγκεκριμένη τάξη να διαβάσει σωστά, τί είναι αυτό που έφταιξε. Αν εντοπίσω το πρόβλημα, θα βρω και τις ανάλογες λύσεις. Συνήθως πού εντοπίζονται τα προβλήματα; κυρίως στην πρώτη τάξη, και σε θέματα δυσλεξίας θα έλεγα...

Συν. Εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες...

Εκπ. Τί θα έκανα;

Συν. Εννοώ αν αναθέτετε κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες στους μαθητές, κάτι για να τους βοηθήσετε;

Εκπ. Όχι, όχι συγκεκριμένες όχι, παρά μόνο ενθάρρυνση στο να μπορεί το παιδί να διαβάσει βιβλία που το ενδιαφέρουν, που του αρέσουν δηλαδή, που θα τα αγαπήσει για να μπορέσει να χτίσει μέσα από αυτά την αναγνωστική του ικανότητα. Αν μιλάμε για την πρώτη ανάγνωση, είναι τελείως διαφορετικό θέμα εδώ πέρα....

Συν. Όχι, για την αναγνωστική ικανότητα σε τάξεις μεγαλύτερες.

Εκπ. Όχι, τίποτα άλλο, μόνο έτσι, μόνο ενθαρρύνοντας τους να διαβάζουν βιβλία και φυσικά μέσα στην τάξη ό,τι προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα, το διάβασμα ενός συγκεκριμένου κομματιού από την ανάγνωση, το διάβασμα ενός συγκεκριμένου κομματιού από άλλα

μαθήματα ίσως, αυτά, αλλά κυρίως ενθάρρυνση στο να μελετήσει το παιδί, για να καταλάβει (δεν ακούγεται).

Συν. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο ή σχετικό χαρακτήρα, δηλαδή λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Πάντα, πάντα, οι δάσκαλοι όλοι σχεδόν παίρνουν υπόψη και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί, είτε είναι οικογενειακές δυσκολίες, είτε είναι ψυχολογικά προβλήματα, είναι πάντα, ο δάσκαλος βαθμολογεί σύμφωνα και με αυτά και όχι αυστηρά, δηλαδή απόλυτα, με την επίδοση.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ 11

Συν. Πρώτα από όλα μου είπες ότι διδάσκεις το μάθημα της γλώσσας πέντε χρόνια, έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Έχω διδάξει τετάρτη δημοτικού μια φορά, έτσι, μια χρονιά.

Συν. Θα μου πεις λίγο πώς επέλεξες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το ήθελες...

Εκπ. Έγινε δια της εις άτοπον απαγωγήν. Όταν ήμουν μαθητής Λυκείου απέρριψα κάποιες κατευθύνσεις, κάποιες δέσμες τότε που ήτανε στη βάση των επιδόσεων μου ας πούμε στα μαθήματα, έτσι δεν μπορούσα να πάρω πρώτη δέσμη γιατί δεν ήμουν καλός στη φυσική, χημεία, δεν μπορούσα να πάρω τρίτη, δεν ήξερα αρχαία, και πήρα τέταρτη ας πούμε, όπου εκεί η κατεύθυνση ήταν οικονομικές σχολές και παιδαγωγικά, γυμναστική ακαδημία, τότε θέλαμε να μπούμε στη γυμναστική ακαδημία, τελευταία στιγμή το μετάνιωσα, αισθάνθηκα ότι δεν ήμουν κατάλληλος για αυτό, και έμειναν οι παιδαγωγικές, δηλαδή σαν οι καλύτερες σχολές της τέταρτης δέσμης εκείνη της εποχή έτσι, το 1986.

Συν. Είσαι σαράντα χρονών;

Εκπ. ε, όχι ρε δεν είμαι σαράντα χρονών, είμαι τριανταεπτά, αλλά δεν έχω μεγάλη εμπειρία, είμαι σχεδόν συνομήλικος με τη Βίκυ, αλλά η Βίκυ έχει ξέρω γω, δεκαπέντε χρόνια υπηρεσία, εντάξει είναι λίγο πιο μεγάλη, εγώ έχω πέντε.

Συν. Είχες οικογενειακή υποστήριξη σε αυτή την επιλογή ή ήταν...

Εκπ. Όχι, κατάγομαι από μια μικροαστική, εργατική οικογένεια της επαρχίας, δεν με κατεύθυναν καθόλου και ήταν όλα σχεδόν προσωπική μου επιλογή.

Συν. Σήμερα είσαι ικανοποιημένος, πιστεύεις ότι αυτή η επιλογή ήταν...

Εκπ. Όχι, θεωρώ ότι θα μπορούσα να είχα κάνει κάτι καλύτερο από άποψη επιλογής σχολής, αλλά εντάξει είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα, δηλαδή...από τα χρήματα δεν είμαι ικανοποιημένος, από το επάγγελμα που κάνω δεν με χαλάει σε κάτι, νομίζω είναι μια χαρά, απλά θα μπορούσα, ή μάλλον θα ήθελα να έπαιρνα 500 ευρώ περισσότερα, σημείωσε το αυτό (γέλια), 500 ευρώ συγκεκριμένα.

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, όπως εσύ το βλέπεις;

Εκπ. Θα πρέπει σε ένα βαθμό να έχει γνώση του αντικειμένου που διδάσκει, των αντικειμένων που διδάσκει, γλώσσα, φυσικές επιστήμες ξέρω γω, μαθηματικά, αλλά και καλλιτεχνικά ας πούμε μαθήματα, θα πρέπει να έχει μια γνώση ας πούμε που περιλαμβάνουν αυτά τα αντικείμενα, και μια πάλι γνώση ας πούμε του τρόπου διδασκαλίας κάποιων από αυτά τα μαθήματα, αν όχι όλα, αλλά ίσως το καλύτερο θα ήταν απλά να ενδιαφέρεται για τα παιδιά και για το τέλος ας πούμε της διαδικασίας, δηλαδή τί περιμένει...όχι τί περιμένει, ναι, να συμπάσχει ίσως, πώς να το πούμε, την εμπάθεια αυτό που λέμε, το empathy, που δεν είναι empathy, δεν είναι εμπάθεια τέλος πάντων, τη συμπάθεια λοιπόν με τα παιδάκια, και να έχει μια....ένα ενδιαφέρον ρε παιδί μου για το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τί περιμένει ας πούμε από αυτό το πράγμα, να μην είναι δηλαδή μόνο του να καλύψει την ύλη, ή να μάθουν τα παιδάκια μερικά πράγματα, αλλά να το δει ας πούμε λίγο πιο συνολικά, σαν κοινωνικοποίηση, εκπαιδευτική διαδικασία, όλα μαζί ας πούμε, το σχολείο, αυτό, λίγο να ενδιαφέρεται για αυτό το πράγμα, να έχει ένα ενδιαφέρον.

Συν. Εσύ πώς βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά, εσύ σαν δάσκαλος;

Εκπ. Παλιότερα οι εκπαιδευτικοί λένε ότι μια αρχή ας πούμε, μια βασική, μια αρχή που κάνει το επάγγελμα, το ρόλο, αυτή τη δουλειά ας πούμε, την κάνει πιο εύκολη, όχι πιο εύκολη απαραίτητα, πιο σωστή, πώς να του πούμε, ξέρω γω, σαν τεχνική ας το πούμε για να φέρεις σε πέρας το έργο σου, είναι να κρατάς μια απόσταση από τα παδιά, αυτό είναι μια παλιότερη...παλιότερων εκπαιδευτικών ας πούμε συμβουλή. Εγώ από τη μεριά μου, από τη δική μου εμπειρία, και επειδή είμαι έτσι σαν χαρακτήρας και τα λοιπά, προτιμώ να είμαι πιο κοντά στα παιδιά, να συμμετέχω ας πούμε και σε δραστηριότητες τους ή στα ενδιαφέροντα τους και να συζητάω πράγματα που δεν είναι απαραίτητα ας πούμε της δουλειάς, περισσότερο ξέρω γω να αγγίζω τη συναισθηματική τους ωρίμανση, τα ενδιαφέροντα τους εκτός σχολείου και λοιπά, αισθάνομαι ότι εμένα αυτό με εκφράζει περισσότερο, το να είμαι πιο κοντά σε αυτά. Απλά σου λέω ότι οι παλιότεροι ας πούμε προτείνουν ρε παιδί μου μια άλφα απόσταση προκειμένου να φέρεις σε πέρας φαίνεται πιο αναίμακτα ας πούμε το έργο το εκπαιδευτικό, το μαθησιακό ας πούμε, κάπως έτσι.

Συν. Ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός δάσκαλου, δηλαδή ως κύριοι στόχοι.

Εκπ. Ως κύριοι στόχοι του δάσκαλου...

Συν. Εσύ σκέψου δηλαδή...

Εκπ. Γενικά...

Συν. Ναι, γενικά έτσι, δηλαδή βάζουμε κάποιους στόχους έτσι; Δηλαδή στο τέλος εγώ θέλω κυρίως να έχει κάνει αυτό, να γίνει καλός μαθητής ξέρω γω, ή κάτι άλλο, ή οτιδήποτε, ο καθένας βάζει έναν άλλο βασικό στόχο.

Εκπ. Λοιπόν και πάλι, έτσι επαγγελματικά, στεγνά ας πούμε, ο πρώτος στόχος είναι μη σκοτωθεί κανένα παιδάκι μέσα στην τάξη, ή έξω από αυτή ας πούμε, και να είσαι εσύ υπεύθυνος, ασφάλεια, πολύ βασικό...

Συν. Ναι, βέβαια, πολλά ακούμε.

Εκπ. Ναι ρε, κανονικά, οπότε πιστεύω γενικός στόχος ας πούμε όλων των δασκάλων αυτών που έχω γνωρίσει εγώ σε δύο σχολεία που έχω δουλέψει και λοιπά, είναι το θέμα αυτό, δηλαδή του να μην μπλεχτούμε με κάποιο ατύχημα ή με κάτι κακό στα παιδιά ή με οτιδήποτε, ένα αυτό, τώρα το πιο προσωπικό, το δικό μου ας πούμε ξέρω γω, είναι πάλι μια...να νιώθω ότι τα παιδιά δεν καταναγκάζονται σε αυτό που κάνουν, ότι είναι ευχαριστημένα, ότι παρακολουθούν την τάξη και τις δραστηριότητες, τη δουλειά στο σπίτι ή ας πούμε τη δουλειά στην τάξη και λοιπά, με ένα τρόπο που να το ευχαριστεί ας πούμε, δεν πιστεύω ότι ευχαριστιούνται, αλλά τέλος πάντων ότι...

Συν. Δεν πειθαναγκάζονται...

Εκπ. Ναι, αυτό, ότι κάπως δηλαδή, από μόνα τους ξέρω γω, και αυτά, ότι ενδιαφέρονται να κάνουν πέντε πράγματα, δηλαδή αυτός είναι ένας στόχος, να τελειώσει μια χρονιά, γιατί μιλάμε για τέτοιο πράγμα, δηλαδή για αυτό λέω, γενικούς στόχους δεν ξέρω, αλλά για μια χρονιά για τα συγκεκριμένα παιδάκια, να ολοκληρώσουν τη χρονιά με συμμετοχή των παιδιών όσο το δυνατόν περισσότερη, η στάση τους απέναντι στο σχολείο να είναι ας πούμε θετική και σε αυτό που κάνουν, η ασφάλεια που είπα πριν, αυτά, δεν έχω έτσι παιδαγωγικούς στόχους ξέρω γω, να μάθουν να κάνουν, δεν τα ξέρω, δεν ασχολούμαι δηλαδή τόσο πολύ.

Συν. Ας μιλήσουμε τώρα λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, πρώτα από όλα θεωρείς ότι είναι εξίσου απαραίτητη η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάθε παιδάκι μπορεί να έχει κλίση στη γλώσσα ή στην ιστορία, στα πιο θεωρητικά και θέλει να ακολουθήσει στο μέλλον θεωρητικές σπουδές ξέρω γω, και κάποιο άλλο παιδάκι μπορεί να έχει κλίση στα μαθηματικά και...

Εκπ. Τώρα τόσο μικρά ρε φίλε, δεν έχω να σου πω, δεν έχω σκεφτεί ότι κάποιο έχει κλίση, οτιδήποτε, τώρα μιλάμε για δημοτικό ας πούμε, δεν το βλέπω δηλαδή...

Συν. Πιστεύεις δηλαδή ότι όλα έχουν την ίδια ανάγκη ανάπτυξης της...

Εκπ. Εγώ έχω την αίσθηση ρε παιδί μου, σε γενικές γραμμές τώρα έτσι, ότι η ύλη του δημοτικού ας πούμε είναι στα δεδομένα, στις...πώς το λένε, πώς να το πω, στα αναπτυξιακά δεδομένα των παιδιών ας πούμε; Ταυτίζονται ξέρω γω οι δυνατότητες των παιδιών και η ύλη των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων των τελευταίων χρόνων ας πούμε, θεωρώ ότι συμπορεύονται ας πούμε, δεν φτάνουν όλα τα παιδάκια να ολοκληρώσουν αυτό το στόχο ας το πούμε με το τέλος του δημοτικού, έτσι; χωρίς όμως αυτό να αναιρεί το προηγούμενο, για διάφορους λόγους μπορεί ένα παιδάκι να μην το καταφέρει αυτό το πράγμα.

Συν. Σε τί πιστεύεις ότι θα τους βοηθήσει η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας αργότερα στη ζωή τους, ως ενήλικοι; Γιατί δηλαδή έχει νόημα η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας σε υψηλό βαθμό, γιατί όταν γίνουν αργότερα ενήλικοι σημαίνει ότι ο καθένας θα κάνει ένα άλλο επάγγελμα, δηλαδή κάποιος που θα δουλέψει χειρωνακτικά, θα γίνει κομμώτρια ή...και ένας άλλος που θα κάνει κάτι πιο...

Εκπ. Κοίταξε, πιστεύω ότι έτσι όπως είναι η διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που σημαίνει ότι όταν τα παιδάκια πάνε γυμνάσιο και λύκειο αρχίζει ένας μηχανισμός επιλογής πιο εντατικός έτσι από ότι στο δημοτικό, εντάξει μπορώ να πω ότι δεν υφίσταται πλέον αυτός ο μηχανισμός επιλογής, αλλά υφίσταται τέλος πάντων σε κάποιο βαθμό, αλλά σίγουρα στις μεγαλύτερες (τάξεις εννοεί) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πιο ευκρινές αυτός ο μηχανισμός, είναι εκεί ας πούμε, είναι εκεί, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ένας μηχανισμός επιλογής, οπότε αφού υπάρχει αυτό το πράγμα θεωρώ ότι ο ρόλος του δημοτικού ας πούμε να εμπεδώσει στα παιδάκι ας πούμε, μια ικανότητα ας πούμε γραφής και ανάγνωσης, και των πράξεων και όχι τόσο ιστορικών γνώσεων και κάτι άλλο ρε παιδί μου, αλλά αυτών των βασικών, γραφή και ανάγνωση ας πούμε που θα το συνοδεύσει σε όλη τους τη ζωή ανεξάρτητα από την πορεία τους ας πούμε στο σχολείο, έξω από αυτό και τα λοιπά, δηλαδή ναι, ο ρόλος ας πούμε, η ανάγκη αν θέλεις της αναγνωστικής δεξιότητας είναι αυτό, κάποιες γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις που θα τα συνοδεύσουν λίγο πολύ σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους ας πούμε, αυτό.

Συν. Φέτος η τάξη σου, πέρσι μάλλον, πώς ήταν ως επίπεδο, ήταν υψηλό επίπεδο...

Εκπ. Μέσο όρο τώρα έτσι; Δεν ξέρω, όπως είπα, δηλαδή παιδάκια με διαφορετικές ας πούμε, έτσι ενδεχομένως, διαφορετικά background, διαφορετικές δυνατότητες ξέρω γω, αλλά που όλα λίγο πολύ παρακολουθούν την τάξη, άρα έχουν, είναι σε ένα μέσο όρο. Τώρα εγώ συνηθίζω ας πούμε να λέω ότι χωρίζω τα παιδάκια σε τρεις κατηγορίες ας πούμε στην τάξη μέσα, αν και ο πιο προχωρημένος Bernstein που θα τον βρεις κάπου ας πούμε ξέρω γω, τα χωρίζει σε 5 κατηγορίες ας πούμε, εγώ είμαι πιο απλός, τρεις κατηγορίες είναι ρε παιδί μου τα παιδάκια ας πούμε που, είτε θέλεις από το σπίτι είτε για άλλους λόγους παρακολουθούν το σχολείο, θέλουν να είναι καλοί μαθητές, είναι καλοί μαθητές και ακολουθούν ξέρω γω, υπάρχει ένα άλλο ποσοστό από την άλλη μεριά που έχει τα προβλήματα, τις δυσκολίες να παρακολουθήσει, πάλι για διάφορους λόγους ας πούμε, οικογενειακό background ή κάτι άλλο ας πούμε ή εθνοτικό ενδεχομένως, αλβανάκια ή οτιδήποτε, και υπάρχει και μια μάζα ας πούμε στη μέση, ένα πιο μεγάλο ας πούμε, το οποίο παίζει ας πούμε, ή θα έχει ενδιαφέροντα στο ένα και όχι στο άλλο, ή θα έχει δυνατότητα στο ένα και όχι στο άλλο μάθημα, αλλά που όμως με κάποια προσπάθεια και τα λοιπά φαίνεται ότι παρακολουθεί ας πούμε, αυτό, αυτά τα παιδάκια είναι που ξέρεις, ενδεχομένως στη διάρκεια της χρονιάς να τα κερδίσεις και να πάνε στην άλλη την κατηγορία, αν όχι στη διάρκεια μιας χρονιάς, αλλά σε δύο τρία χρόνια που θα έχεις την τάξη, θα βλέπεις να πηδάνε, να πηγαίνουν στην άλλη (εννοεί κατηγορία), ή ξέρω γω

να ζορίζονται ακόμα περισσότερο ας πούμε και να μένουν πιο πίσω ξέρω γω, ή να αντιδρούν για τον τρόπο διδασκαλίας ας πούμε, να μην τους αρέσει ας πούμε ενδεχομένως αυτό το λίγο πιο συγκεντρωτικό και το ότι πρέπει να κάνουν αυτό και πρέπει να κάνουν εκείνο, αυτό, δηλαδή πιστεύω ότι υπάρχουν αυτές οι τρεις μεγάλες ομάδες που τις διακρίνω σε κάθε τάξη.

Συν. Πιστεύεις ότι ο ρόλος της οικογενείας είναι πολύ σημαντικός;

Εκπ. Ε, ναι γιατί όταν μιλάμε πάλι για μαθησιακά έτσι; Δηλαδή όχι τώρα τα συναισθηματικά και τα ξέρω γω ας πούμε.

Συν. Όχι, για την επίδοση.

Εκπ. Για την επίδοση των παιδιών σίγουρα είναι σημαντικός γιατί δεν μπορεί να τελειώσει έτσι όπως είναι το σχολείο μας ας πούμε, δεν μπορεί να τελειώσει στις μία ή στις τέσσερις ακόμα το απόγευμα όπως είναι με το ολοήμερο, αναγκαστικά ας πούμε θα πρέπει να υπάρξει μια δουλειά στο σπίτι και αυτή τη δουλειά επειδή είναι μικρά τα παιδάκια την κάνουν καλύτερα με την επίβλεψη ας πούμε γονιών, οπότε αν δεν υπάρχει αυτό, μάλλον κάτι χάνουν τα παιδάκια εκεί.

Συν. Θα ήθελα να μου μιλήσεις για τους πιο αδύναμους μαθητές της τάξης σου, πού ιδιαίτερα αποδίδεις τις δυσκολίες τους, δηλαδή σε τί υστερούν από τους μαθητές που τους βλέπεις ότι είναι πιο καλοί, έτσι.

Εκπ. Πού υστερούν τα πιο αδύναμα παιδιά...

Συν. Ναι, σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές της τάξης σου.

Εκπ. Εντάξει, και στην αναγνωστική ικανότητα, στο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, και στην κατανόηση κειμένου, και μετά πάλι και στο γράψιμο, και στο...

Συν. Πού τις αποδίδεις αυτές τις δυσκολίες;

Εκπ. Δεν ξέρω τώρα, πού να τις αποδώσω, είναι περίπτωση τώρα, ο κάθε ένας εδώ είναι περίπτωση, τώρα δεν μπορώ, δεν έχω σκεφτεί γενικά να πω κατηγορίες αδύναμων μαθητών εκεί, εκεί και εκεί ξέρω γω, δεν μπορώ να σου απαντήσω έτσι με κάποιο νόημα, δηλαδή...

Συν. Οι μαθητές οι πιο αδύναμοι δυσκολεύονται και στα άλλα μαθήματα, τους βλέπεις και στα άλλα μαθήματα να δυσκολεύονται;

Εκπ. Ναι, νομίζω ότι μάλλον έτσι είναι, δηλαδή ότι τα παιδάκια που έχουν ας πούμε προβλήματα στη γλώσσα μέσες άκρες θα φανεί αυτό...παραδείγματος χάριν στην ιστορία φαντάζομαι ότι άμα είναι λίγο αδύναμα στο διάβασμα δεν θα μπορέσουν να φέρουν σε πέρας ξέρω γω και το διάβασμα της ιστορίας, ενδεχομένως στα μαθηματικά κάποια από αυτά να είναι καλύτερα από ότι στη γλώσσα, αυτό ναι, θα μπορούσε ένα παιδάκι να είναι, αλλά και εκεί πάλι η γλώσσα θα παίξει το ρόλο της, όταν θα πας να λύσεις ένα πρόβλημα και το ένα θα το διαβάσει στα 30 δευτερόλεπτα και το άλλο ας πούμε θα κάνει 1:30 λεπτό, άρα επειδή βάζουμε πάλι το χρόνο εκεί πέρα ξέρω γω, απαντήστε μου, λύστε αυτό το πρόβλημα στα επόμενα λεπτά, πας να βρεις το μέσο όρο που παίρνει για να λύσεις αυτό το πρόβλημα, σίγουρα κάποια που θα έχουν πιο πολλά προβλήματα στη γλώσσα δεν θα προλάβουν να

κάνουν τη δουλειά, οπότε ενδεχομένως να φανεί και σαν μειονέκτημα και στα άλλα, και στα μαθηματικά, λέω εγώ τώρα.

Συν. Πώς προσπαθείς να βοηθήσεις αυτούς τους πιο αδύναμους μαθητές, κάνεις κάτι συγκεκριμένο...

Εκπ. Επιμένω περισσότερο ας το πούμε στο να διαβάζουν αυτοί παραδείγματος χάριν στην τάξη εκτός από τη γλώσσα και στα άλλα μαθήματα, και λίγο προσπαθώ όταν υπάρχει χρόνος, παραδείγματος χάριν με ένα σκέφτομαι και γράφω ας πούμε, να βοηθήσω τα δύο, τρία, πέντε παιδιά που νομίζω ότι υστερούν λιγάκι, αυτό, δηλαδή αυτές οι δύο έτσι, στις δύο...

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα, δηλαδή όταν βαθμολογείς λαμβάνεις υπόψη σου τις δυσκολίες αυτών των παιδιών;

Εκπ. Προσπαθώ ας πούμε η βαθμολογία να έχει αυτό το...πώς το λέμε αυτό...να μην παίρνει ντε και καλά κάποιο στόχο και να βλέπει κατά πόσο ας πούμε τα παιδιά τον έχουν κατακτήσει, αλλά να βλέπει ίσως λίγο την πρόοδο των παιδιών από τρίμηνο σε τρίμηνο, έτσι; Αλλά σίγουρα υπάρχει ας πούμε ένας κεντρικός στόχος τέλος πάντων που μπορεί να μην τον έχω σκεφτεί πολύ στο μυαλό μου ρε παιδί μου, αλλά τέλος πάντων το έχω κάπως τί σημαίνει καλή αναγνωστική ικανότητα, τί σημαίνει ας πούμε καλός στα μαθηματικά, οπότε ένα είναι αυτό και ένα δεύτερο μετά είναι η πορεία του παιδιού από τρίμηνο σε τρίμηνο, δηλαδή είναι ένας συγκερασμός των δύο η βαθμολογία μου έτσι; Αυτό.

Συν. Έχεις τις ίδιες απαιτήσεις μέσα στην τάξη από τους πέντε πιο αδύναμους μαθητές σε σχέση με τους υπόλοιπους που είναι υψηλού επιπέδου; Μέσα στην τάξη δηλαδή όταν γίνεται το μάθημα, έχεις τις ίδιες απαιτήσεις...

Εκπ. Δεν τις έχω όχι, δηλαδή ξέρω γω θα δώσω το μπράβο στον καλό μαθητή που ξέρω γω κατάλαβε την κεντρική ιδέα μιας ενότητας, και το μπράβο στον κακό, στο χειρότερο μαθητή επειδή διέκρινε ας πούμε ότι στην πρώτη παράγραφο λέει ο μπαρμπά-Γιώργος ότι αυτό και εκείνο, δηλαδή κάτι πιο εύκολο ενδεχομένως που όμως μου το απάντησε, θα τον ενθαρρύνω περισσότερο ας το πούμε, το ίδιο με όταν θα ενθάρρυνα ας πούμε τον καλό όταν θα μου έδινε κάτι που εγώ αισθάνθηκα ότι είναι ξέρω γω αξιόλογο και λοιπά, κάπως έτσι.

Συν. Οι πιο καλοί μαθητές της τάξης σου, αυτοί που ξεχωρίζουν στην ανάγνωση, αυτοί οι μαθητές έχουν έτσι κάποια...πού αποδίδεις ότι είναι πολύ δυνατοί στην ανανγωστική ικανότητα;

Εκπ. Έχω την εντύπωση ότι οφείλεται αποκλειστικά στη δουλειά που έχουν ρίξει στο σπίτι με τους γονείς τους, συνήθως είναι παιδάκια από έτσι πιο μεσοαστικές οικογένειες, ή τέλος πάντων η μαμά ενδεχομένως να μη δουλεύει, ή βρίσκονται σε μια οικογένεια, σε ένα σόι που τέλος πάντων τονίζουν ας πούμε την επίδοση στο σχολείο σαν κάτι πολύ αξιόλογο ξέρω γω και θεμιτό και τέτοια, πιστεύω ότι αυτά είναι περισσότερο τα παιδάκια που ξεχωρίζουν, τώρα ενδεχομένως να υπάρχει και ένα ποσοστό παιδιών που είτε στο σχολείο χωρίς αυτά τα εφόδια, αλλά που κατάφερε επειδή είχε άλλα ας πούμε, δηλαδή παραδείγματος χάριν μπορεί

να ήταν πολύ υπάκουος στο σπίτι ας πούμε και κάπως ενσωμάτωσε, πώς το λένε, εσωτερίκευσε ας πούμε την πειθαρχία του σχολείου και μπήκε στο ρυθμό από φόβο τιμωρίας ή, ξέρω γω, για κάτι άλλο και κατάφερε και αντεπεξήλθε, γιατί πιστεύω, όπως είπα, ότι δεν είναι πολύ μακριά το αναλυτικό πρόγραμμα από τις δυνατότητες παιδιών 6-12, κατά τη γνώμη μου. Οπότε πιστεύω αυτά τα δύο, ή θα είναι δηλαδή δουλεμένα από το σπίτι ας πούμε, γιατί θα έχει καμιά μέγαιρα εκει πέρα που θα του λέει ας πούμε «αγόρι μου αν δεν διαβάσεις, κορίτσι μου, θα σε πάρει ο διάολος» ας πούμε, ή γιατί για κάποιο λόγο, και πάλι ασυνείδητα, εσωτερίκευσε πάλι μια ανάγκη τέτοια.

Συν. Το σχολείο που δούλευες πέρσι σε ποια περιοχή ήταν;

Εκπ. Ήταν Αγία Βαρβάρα, Αιγάλεω.

Συν. Πώς είναι εκεί από κοινωνική σύνθεση;

Εκπ. Είναι παιδιά δημοσίων υπαλλήλων ένα ποσοστό, επαγγελματιών ελεύθερων τύπου υδραυλικών και άλλων, ηλεκτρολόγων τέτοιων ας πούμε, οι γυναίκες δουλεύουν σε ένα ποσοστό αλλά δεν είναι έτσι, ίσως όπως αλλού ξέρω γω που δουλεύουν και οι δύο γονείς σίγουρα, μπορεί να είναι ο ένας από τους δύο γονείς, αυτό φέρνει αμέσως την οικογένεια σε ένα οικονομικό επίπεδο λίγο χαμηλότερο από το μέσο όρο, είναι θα έλεγα αυτό, μικροαστικές ως και μεσοαστικές οικογένειες.

ΔΑΣΚΑΛΑ 12

Συν. Πρώτα από όλα, πόσα χρόνια διδάσκεις το μάθημα της γλώσσας;

Εκπ. Τρία.

Συν. Πώς επέλεξες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, του δάσκαλου;

Εκπ. Τυχαία, από το μηχανογραφικό στις πανελλήνιες και απέκλεισα τη φιλολογία γιατί ήταν μεγάλα τα παιδιά και ήθελα σε πιο μικρά να διδάξω, τίποτα, καμία σχέση.

Συν. Είχες οικογενειακή υποστήριξη σε αυτό που αποφάσισες να κάνεις, αφού πέρασες;

Εκπ. Ναι σαφώς, οι γονείς το θεώρησαν πολύ θετικό ότι θα ήμουν δασκάλα και με υποστήριξαν σε ότι...

Συν. Σήμερα πιστεύεις ότι αυτή η επιλογή ήταν η καλύτερη;

Εκπ. Ναι, σε σχέση με την πρώτη προτίμηση που είχα βάλει που ήταν Νομική, θεωρώ ότι ήταν πολύ καλή γιατί βρήκα πολύ γρήγορα δουλειά, μετά η υφή της δουλειάς των δικηγόρων δεν συγκρίνονται και όταν μεγαλώνεις αποτιμείς τα πράγματα πολύ διαφορετικά από ότι όταν είσαι 18 χρονών.

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δασκάλου, για σένα, όπως το βλέπεις εσύ;

Εκπ. Κατ' αρχήν θα πρέπει να προγραμματίζει τη δουλειά του, όχι να είναι στυγνός ο προγραμματισμός αλλά εν πάσει περιπτώσει να προγραμματίζει τί θα κάνει και πώς θα το κάνει, να αυτοαξιολογείται πολύ συχνά, να αξιολογείται και από τους μαθητές του τέλος

πάντων, και να μην μπαίνει σε καλούπια του παλαιού τύπου, με την έννοια ό,τι ακολουθούσαν οι άλλοι, γιατί συνήθως ρωτάνε «πώς το κάνατε εσείς» όταν ξεκινάμε, «τί κάνετε εσείς» στους προηγούμενους δασκάλους και φυσικά να ενημερώνονται πολύ συχνά για τα νέα δεδομένα, αυτό πιστεύω, να είναι ανοιχτός στις νέες μεθόδους, να έχει πολύ καλή επικοινωνία με τους γονείς γιατί εκεί είναι το όλο ζήτημα, να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκάθαρος απέναντι τους.

Συν. Πιστεύεις ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Έτσι πιστεύω ότι είναι σημαντικός, η επικοινωνία γονέων και δασκάλων είναι ό,τι πιο σημαντικό για να μπορέσεις να βοηθήσεις την επίδοση του παιδιού, γιατί πιστεύω ότι η επίδοση δεν είναι κάτι μονοδιάστατο, μπορεί χίλιοι άλλοι δύο παράγοντες να επηρεάζουν την επίδοση του και θα πρέπει εγώ να το ψάξω, αν θεωρώ ότι είμαι καλός δάσκαλος, γιατί μπορεί να είναι από ένα τυχαίο γεγονός, οικογενειακό, μέχρι...ξέρω γω, παθολογικό, δεν μπορώ να γνωρίζω. Οπότε οι κεραίες του δάσκαλου πρέπει να είναι πολύ αυξημένες.

Συν. Όταν λες ότι πρέπει να είσαι ξεκάθαρη απέναντι στους γονείς, τί εννοείς;

Εκπ. Στο στυλ που δουλεύεις, στο τί ζητάς, στις απαιτήσεις που έχεις, αυτά, δεν πρέπει να είσαι απόμακρος, διότι οι περισσότεροι δάσκαλοι το κάνουν αυτό για να έχουν το κεφάλι τους ήσυχο, ενώ ο καλός δάσκαλος δεν πρέπει να τα έχει αυτά. Βέβαια, όσο πιο πολύ ανοίγεται, τόσο πιο ευάλωτος είναι, αυτό, και φυσικά να παραδεχτεί αν μια μέθοδος που ακολούθησε δεν είναι σωστή, να το παραδεχτεί.

Συν. Θεωρείς ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας ως προς την επίδοση;

Εκπ. Ναι, παρά πολύ, πιστεύω ότι το το έργο του δασκάλου συμπληρώνεται από τη συνδρομή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Συν. Πώς αντιλαμβάνεσαι τη σχέση σου με τα παιδιά, πώς την βλέπεις;

Εκπ. Καλή, αλλά θεωρώ ότι είμαι ψιλοαυταρχική γιατί το γεγονός, εντάξει, έτυχε τώρα στην περίπτωση αυτή να έχω τριάντα παιδιά και θα πρέπει να τα ελέγχω, αλλά γενικά και σε άλλη περίπτωση που είχα 15 παιδιά ή 10, πόσα είχα...ο αυταρχισμός δεν ξέρω γιατί, αλλά μου βγαίνει (γέλια).

Συν. Ωραία, να μιλήσουμε τώρα για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα, θεωρείς ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας για όλους στον ίδιο βαθμό, με την έννοια ότι ένα παιδί μπορεί να έχει κλίση στα μαθηματικά και να ακολουθήσει στο μέλλον θετικές επιστήμες, το άλλο μπορεί να έχει κλίση στη γλώσσα και να ακολουθήσει στο μέλλον ανθρωπιστικές επιστήμες. Πιστεύεις ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στον ίδιο βαθμό;

Εκπ. Πιστεύω ναι, γιατί κατά ένα περίεργο τρόπο αν αντιλαμβάνονται γενικά, γιατί η αναγνωστική ικανότητα δεν είναι κάτι το πολύ συγκεκριμένο, δηλαδή διαβάζεις ένα κείμενο εκείνη τη στιγμή για το σχολείο και το αποδίδεις, απλά είναι πώς αντιλαμβάνεσαι γενικά τα

πράγματα πιστεύω, όταν κάποιος μαθητής βλέπω ότι έχει κλίση στα μαθηματικά δεν θα τον αφήσω να υστερήσει στην αναγνωστική ικανότητα, πιστεύω θα του χρειαστεί οπωσδήποτε.

Συν. Αν σκεφτούμε τώρα την περίπτωση που ένα παιδάκι έχει κλίση σε άλλα πράγματα...

Εκπ. Ναι, στη μουσική ας πούμε, ναι.

Συν. Στη μουσική ναι, και σε πιο χειρωνακτικά επαγγέλματα, δηλαδή θέλει να ακολουθήσει ας πούμε πιθανόν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, πιστεύεις ότι είναι εξίσου αναγκαίο...

Εκπ. Ναι, και σε αυτή την περίπτωση, γιατί το χειρωνακτικό δεν είναι έτσι όπως το αντιλαμβανόμασταν παλιά, γιατί και τώρα αρχίζουμε...η τεχνολογία έχει εισβάλλει σε όλους τους τομείς τέλος πάντων, και εκεί υπάρχουν τα manual, οι οδηγίες, οτιδήποτε άλλο, το οποίο φυσικά θα πρέπει να έχει πρόσβαση, για αυτό το λόγο χρειάζεται.

Συν. Γενικά δηλαδή, σε τί πιστεύεις ότι θα βοηθήσει η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στη ζωή τους ως ενήλικοι;

Εκπ. Στην επικοινωνία τους με την κοινωνία, με τους άλλους, το γραπτό τύπο, με την τηλεόραση, συγκεκριμένα με το να γνωρίζει τα δικαιώματα του, να μπορεί να έχει πρόσβαση σε αυτά, σε διάφορες υπηρεσίες ξέρω γω, δηλαδή δεν γίνεται να είναι αναλφάβητος, κατά τη γνώμη μου αν κάποιος δεν μπορεί να διαβάζει, δεν ξέρει να διαβάζει καλά, εννοώ να μπορεί να αντιλαμβάνεται το ορθό νόημα, θα υστερεί, θα έχει πρόβλημα, θα εξαπατηθεί σίγουρα.

Συν. Πώς βλέπεις τους μαθητές, να μιλήσουμε λίγο για τους αδύναμους μαθητές της τάξης σου, πού αποδίδεις τις δυσκολίες τους, σε τί νομίζεις ότι υστερούν από τους πιο αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Θα στο ξεχωρίσω στα αίτια τα βαθύτερα και τα πολύ επιφανειακά. Επιφανειακά βλέπεις σε όλους μια έλλειψη συγκέντρωσης, ενώ είναι χαρούμενα παιδιά τα περισσότερα, δυσκολεύονται να αποδώσουν τέλος πάντων ένα κείμενο και να το καταλάβουν. Η βαθύτερη τώρα αιτία είναι νομίζω ψυχολογικοί παράγοντες και κοινωνικοί, οικογενειακοί, δηλαδή προβλήματα οικογενειακά τα οποία δεν έχουν βάλει το παιδί σε ένα πρόγραμμα ή δεν υπάρχει κάποιος δίπλα του να το βοηθήσει, να το ξεμπερδέψει το πρόβλημα που έχει, αυτό φαίνεται από την αρχή και το γεγονός ότι έχω ήδη ξεχωρίσει τα παιδιά αυτά και ήδη έχω προσπαθήσει να διαγνώσω τα οικογενειακά τους περιβάλλοντα, είναι προβληματικά τα περιβάλλοντα αυτά, δεν είναι ατομικοί οι παράγοντες θέλω να σου πω, είναι ελάχιστες περιπτώσεις.

Συν. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα.

Εκπ. Όχι, όχι στα μαθηματικά μιλάμε για φοβερή επίδοση, για μεγάλη διαφορά.

Συν. Από τους αδύναμους μαθητές της τάξης σου, πόσοι νομίζεις ότι θα βελτιωθούν, πρώτα από όλα είναι πολλοί στην τάξη σου σαν ποσοστό, είναι οι μισοί ας πούμε;

Εκπ. Όχι, όχι δεν είναι οι μισοί, είναι λιγότεροι, ξέρω γω, έχω 30, οι 4-5 δυσκολεύονται.

Συν. Αυτοί, όπως τους βλέπεις ποιοι νομίζεις ότι θα βελτιωθούν;

Εκπ. Αριθμητικά να στο πω;

Συν. Ναι, δηλαδή ποιοι προβλέπεις ότι θα βελτιωθούν;

Εκπ. Ε, οι μισοί θα βελτιωθούν σίγουρα με την επιμονή τη δική μου, μέχρι τουλάχιστον να τελειώσει η τάξη, και κάποιοι γονείς ύστερα από συζήτηση και ξέρω γω, όταν τους πλησίασα, προσπάθησα έτσι να δω τί παίζεται, θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους, γιατί προσπαθώ να έχω και αλληλογραφία γραπτή, ότι «προσπαθήστε συνεχώς να βοηθάτε τα παιδιά σας κ.τ.λ.», για αυτό το λόγο πιστεύω ότι θα βοηθηθούν. Όμως κάποιοι άλλοι γονείς που επιμένουν να αδιαφορούν για τα παιδιά τους, ή για άλλους λόγους, είναι διαξευγμένοι ή δουλεύουν ώρες απίστευτες και τα παιδιά δεν έχουν με ποιον να μιλήσουν, αυτά πιστεύω ότι θα έχουν πρόβλημα, δεν το ξεπερνάνε δηλαδή.

Συν. Πώς προσπαθείς μέσα στην τάξη να βοηθήσεις τα παιδιά αυτά, με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο;

Εκπ. Ναι, ναι βέβαια, καταρχήν προσπαθώ στα μαθήματα τα οποία φαίνεται ότι ξεχωρίζουν να τους τονώνω το ηθικό κατευθείαν.

Συν. Στη γλώσσα....

Εκπ. Στη γλώσσα θα σου πω, έχω κάνει ένα ψιλοειδικευμένο προγραμματάκι για κάθε έναν, απαιτώ λιγότερες γραμμούλες να διαβάζουν όταν διαβάζουν κάποια μικρή πρόταση, τους ενθαρρύνω και φυσικά το αναγνωρίζει όλη η τάξη, δηλαδή την πρόοδο που κάνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, είναι για μας μεγάλη υπόθεση, είναι πανηγύρι, το γεγονός ότι κατάφερε ένα παιδί που δεν έκανε τίποτα. Είχα ένα τσιγγανόπαιδο, το οποίο μας ήρθε 1-2 μήνες πιο μετά από την αρχή της σχολικής χρονιάς και μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα πήρε τα πάνω του και κατευθείαν όλοι ήταν...τί άλλο...στην ορθογραφία το ίδιο, εννοείται ότι δεν βαθμολογώ το ίδιο, δηλαδή το πολύ καλά του άριστου μαθητή είναι επειδή έκανε μισό λάθος, ξέχασε ένα τόνο, ενώ το πολύ καλά για το μαθητή αυτό ή το μπράβο είναι...

Συν. Παίρνεις δηλαδή υπόψη σου τις δυσκολίες των μαθητών όταν βαθμολογείς...

Εκπ. Ναι, ναι βεβαίως, τους βάζω πρώτους να διαβάζουν για να μην έχουν το μέτρο σύγκρισης ότι ο άλλος διάβασε άριστα, άρα εγώ κολλάω...και πάντα είναι στην αρχή του κειμένου που ουσιαστικά το έχει διαβάσει πολλές φορές, οπότε όπως και να έχει το ξέρει, αυτό, τέτοια μικρά, με αυτοκολλητάκια, με τέτοια.

Συν. Τώρα μένεις στη Σαλαμίνα έτσι;

Εκπ. Ναι.

Συν. Πώς είναι από κοινωνική σύνθεση εκεί πέρα;

Εκπ. Η περιοχή η συγκεκριμένη του σχολείου είναι μεσαίας τάξης θα έλεγα, όταν ήθελα να γνωριστώ με τα παιδιά, ρώτησα ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα τους κ.τ.λ. οι περισσότεροι είναι εργάτες. Και οι μητέρες ρώτησα αν εργάζονται γιατί και αυτό είναι βασικό, δεν εργάζονται. Άρα μπορείς να συμπεράνεις σε ποια τάξη βρισκόμαστε. Ελάχιστα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

Συν. Έχουν δυσκολίες αυτά τα παιδιά;

Εκπ. Όχι, απλά έχω περίεργη σύνδεση, είναι και πολλά αλβανόπαιδα μέσα εκεί.

ΔΑΣΚΑΛΑ 13

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις;

Εκπ. Επτά.

Συν. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Ναι.

Εκπ. Πόσες φορές θυμάσαι;

Εκπ. Δύο.

Συν. Θα μου πεις πώς επέλεξες αυτό το επάγγελμα; ήταν κάτι που το ήθελες πάντα;

Εκπ. Ναι, μου αρέσουν τα παιδιά, όχι δεν ήταν ο πρωταρχικός μου στόχος, είχα περισσότερο έτσι να το πω έφεση, αρέσκεια προς τις καλές τέχνες. Εκείνα μου άρεσαν περισσότερο. Αλλά δεν ακολούθησα κάτι ανάλογο, οπότε το αμέσως επόμενο ήταν κάτι που είχε να κάνει με παιδιά. Μία από τις επιλογές μου ήταν η φιλοσοφική και μία από τις δεύτερες επιλογές μου ήταν το παιδαγωγικό.

Συν. Είχες οικογενειακή υποστήριξη σε αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, μεγάλη.

Συν. Σήμερα είσαι ικανοποιημένη από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, πολύ.

Συν. Θα μου πεις ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις, από την πείρα σου, από...

Εκπ. Πρώτα να αγαπάει τα παιδιά, δεύτερον να είναι υπομονετικός, να μπορεί να ισορροπεί τις προσδοκίες του, δηλαδή να μην έχει ούτε μικρές προσδοκίες από τα παιδιά ούτε πολύ μεγάλες. Να έχει λίγο μεγαλύτερες προσδοκίες από αυτό που μπορούν, έτσι ώστε να μπορεί να ανεβαίνει σκαλί με το σκαλί, δηλαδή να μπορεί να ξέρει ποιες είναι οι απαιτήσεις του κάθε φορά, ανάλογα με το σε ποια τάξη μπαίνει.

Συν. Ανάλογα με την τάξη, ή ανάλογα με το κάθε παιδί;

Εκπ. Και ανάλογα με την τάξη και ανάλογα με το κάθε παιδί, αυτό εννοείται. Δεν μπορείς να έχεις μέσα σε μια τάξη ας πούμε τις ίδιες προσδοκίες για όλα τα παιδιά. Ένα παιδί που έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή που έχει πιο αργούς ρυθμούς του βάζεις λιγότερα ή του δίνεις περισσότερο χρόνο. Αυτό, βέβαια. Τί άλλο...

Συν. Θα μου πεις ποιοι πιστεύεις ότι θα πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι, που θα...

Εκπ. Αυτό εξαρτάται από την τάξη, δηλαδή τώρα εμείς που έχουμε την πρώτη τάξη, εννοείς μαθησιακοί ή οι γενικότεροι στόχοι;

Συν. Ό,τι θέτει ο κάθε δάσκαλος ως πρώτες προτεραιότητες.

Εκπ. Εγώ τώρα δηλαδή θα είμαι ευχαριστημένη όταν τα παιδιά τελειώσουν την πρώτη και ξέρουν να διαβάζουν με ευχέρεια, να γράφουν με ευχέρεια, να ξέρουν βασικούς

ορθογραφικούς κανόνες καταληκτικής ορθογραφίας, να μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους γιατί αργότερα θα γράψουν και κάποιες εκθεσούλες «σκέφτομαι και γράφω», να μπορούν να αναπτύξουν τη σκέψη τους και να μπορούν να εκφραστούν και προφορικά. Μετά με ενδιαφέρει να υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ τους, να υπάρχει ανοχή από το ένα παιδί στο άλλο, να είναι μια τάξη ενωμένη, να μην υπάρχει καρφώνω ο ένας μαθητής τον άλλον, αυτό δεν μου αρέσει, να μάθουν να λένε την αλήθεια, να μάθουν να αυτοαξιολογούνται και όχι να περιμένουν το δικό μου μπράβο ή το άριστα, να ξέρουν ποιες είναι οι δυνατότητες τους από μόνοι τους, για αυτό και πολλές φορές δεν τους βάζω άριστα και μπράβο, τους σημειώνουμε απλά τα λάθη και ικανοποιούνται με το αν έχει κάνει λίγα λάθη, ευχαριστιέται, αν έχει κάνει περισσότερα προσπαθεί, να μάθουν να προσπαθούν γενικά και να ανταγωνίζονται τον εαυτό τους και όχι τους άλλους. Αυτά.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα μια ερώτηση γενική, πιστεύεις ότι είναι η ίδια ανάγκη ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας όλων των μαθητών, με την έννοια ότι κάποια παιδάκια πιθανόν στο μέλλον να ακολουθήσουν θετικές σπουδές ή τεχνολογικές και κάποια άλλα θεωρητικές...

Εκπ. Ναι, ναι βέβαια, είναι πολύ απαραίτητο, βέβαια, είναι απαραίτητο γιατί και τα παιδάκια που θα ακολουθήσουν θετικές επιστήμες, το να μάθεις να εκφράζεσαι, να μάθεις να διαβάζεις με ευχέρεια είναι πολύ σημαντικό στο να μπορέσεις να λύσεις ένα πρόβλημα αργότερα, να μπορείς να αναπτύξεις τη μαθηματική σου σκέψη που έχει συμπεράσματα, υπόθεση, συμπέρασμα. Όλα αυτά εμπεριέχουν και την έννοια της γλώσσας, δηλαδή δεν είναι πράγματα αξεχώριστα, το ένα βοηθάει το άλλο.

Συν. Και αν ένα παιδάκι στο μέλλον πιθανόν βλέπεις να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα...

Εκπ. Και αυτό επίσης είναι απαραίτητο, να μπορεί να σταθεί, να μπορεί πλασάρει τον εαυτό του στον επαγγελματικό στίβο αργότερα, και μηχανικός να γίνει αν μάθει σωστά να εκφράζεται, να έχει ένα λεξιλόγιο που θα το βοηθήσει να αντεπεξέλθει σε κάθε περίσταση της δουλειάς του και θα τον εκτιμούν περισσότερο και θα μπορεί να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες. Θα είναι πιο, δηλαδή το να μάθεις να εκφράζεσαι σωστά σε κάνει πιο πλήρη άνθρωπο κατ' επέκταση γιατί σκέφτεσαι και πιο σωστά, αυτά τα δύο είναι αλληλένδετα, δηλαδή μιλάω σωστά σημαίνει σκέφτομαι και σωστά, και τούμπαλιν.

Συν. Ωραία, να μιλήσουμε λίγο για τους μαθητές που βλέπεις ότι είναι παρά πολύ καλοί στην ανάγνωση στην τάξη σου. Πρώτα από όλα, πού αποδίδεις ότι κάποιοι μαθητές τα πηγαίνουν πολύ καλά, σκέψου τους πιο καλούς μαθητές στην τάξη σου.

Εκπ. Ναι, στην ανάγνωση έτσι; είναι όποια παιδάκια μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο, δηλαδή έχουν εύκολη τη δεξιότητα της συγκέντρωσης. Κάποια παιδιά δεν συγκεντρώνονται, αποσπάται η προσοχή τους. Αυτά διαβάζουν πιο δύσκολα. Τα παιδιά που συγκεντρώνονται περισσότερο διαβάζουν με μεγαλύτερη ευχέρεια. Βέβαια, μετά υπάρχει και

ένα ποσοστό παιδιών τα οποία δεν συγκεντρώνονται, αλλά είναι παρά πολύ έξυπνα και δεν έχουν καμία δυσκολία σε αυτό. Ή υπάρχουν άλλα παιδιά που έχουν έφεση στη γλώσσα.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές που είναι ουσιαστικά και το επίκεντρο, αυτοί οι μαθητές που βλέπεις ότι δυσκολεύονται πολύ, πού το αποδίδεις αυτό, εκτός από τις περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ή αν δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά.

Εκπ. Ναι, αυτό ήθελα να πω, κάποια παιδάκια έχουν δυσκολία...

Συν. Εκτός από αυτούς που δεν μιλάνε καθόλου ελληνικά.

Εκπ. Εκεί, η δυσκολία της προσοχής, αποσπάται η προσοχή τους, πολλά παιδιά αποσπάται η προσοχή τους, αν και φέτος που έχω πάρει την πρώτη είναι ένα συντριπτικό ποσοστό που διαβάζουν θαυμάσια. Δεν έχω δηλαδή κάποιες...έχω μόνο περιπτώσεις παιδιών που είναι αλλοδαπά, ένα παιδάκι από τη Ρουμανία το οποίο δεν ξέρει καθόλου ελληνικά και το οποίο γενικά έχει μια τάση διάσπασης της προσοχής, αλλά είναι και πολύ έξυπνο, οπότε τώρα σιγά σιγά με μια βοήθεια από το σπίτι μου είπε η μαμά του και αυτά, τα πάει καλύτερα. Αλλά γενικά...αυτό που δυσκολεύει τα παιδιά να διαβάζουν με ευχέρεια είναι όσα δεν συγκεντρώνονται, όσα αποσπάται δηλαδή η προσοχή τους, αυτά δεν διαβάζουν καλά συνήθως, εκτός και αν είναι έξυπνα έτσι; πολύ.

Συν. Εντάξει ναι, εννοείται. Ο ρόλος της οικογένειας πόσο σημαντικός θεωρείς...

Εκπ. Παρά πολύ μεγάλος (με έμφαση), όχι μόνο στην ανάγνωση, σε όλα τα μαθήματα και στο πώς έρχεται το παιδί από το σπίτι γιατί και εμείς εδώ πέρα που εξετάζουμε την αναγνωστική δεξιότητα του παιδιού παίζει ρόλο και η προετοιμασία από το σπίτι. Ένα παιδάκι δηλαδή που είναι έξυπνο, συγκεντρώνεται, αν είναι τελείως παρατημένο στο σπίτι θα δυσκολεύεται περισσότερο, δηλαδή θα είναι πιο πίσω από αυτό που μπορεί. Ενώ αν πάρεις μια βοήθεια στο σπίτι, το παιδί αυτό θα πετάει στην ανάγνωση. Ή ένα παιδάκι που δυσκολεύεται, που έχει δυσκολίες μαθησιακές, αν έχει στήριξη από το σπίτι τις ξεπερνάει ευκολότερα. Δηλαδή το σχολείο και το σπίτι είναι δύο μοχλοί στήριξης για το παιδί, προόδου, που το βοηθάνε.

Συν. Θα μου πεις μέσα στην τάξη πώς προσπαθείς να βοηθήσεις τους πιο αδύναμους μαθητές, τους αναθέτεις κάποιες άλλες δραστηριότητες, κάτι...

Εκπ. Όχι, δεν τους αναθέτω άλλες, απλά έχω χαμηλότερες προσδοκίες, χωρίς να σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά επειδή έχω χαμηλότερες προσδοκίες δεν αξιολογώ την απόδοση τους ή δεν τα επιβραβεύω ή... Τους βάζω λίγο λιγότερα ή τους λέω να διαβάσουν ένα μικρότερο κομμάτι του κειμένου, ή δουλεύουμε εξατομικευμένα και κάθομαι από πάνω τους και τους δείχνω καθημερινά το μηχανισμό της ανάγνωσης, το πώς ας πούμε τώρα ειδικά στην πρώτη μπορούμε μία μία συλλαβή να τη λέμε και μετά να λέμε τη λέξη ολόκληρη...εξατομικευμένα και λιγότερα.

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή λαμβάνεις υπόψη σου όταν διδάσκεις ή όταν βάζεις βαθμούς τις δυσκολίες που βλέπεις ότι αντιμετωπίζουν κάποια....

Εκπ. Βεβαίως, βεβαίως, δεν μπορείς να βαθμολογήσεις ένα παιδάκι που βλέπεις ότι έχει αρχίσει να τα καταφέρνει, το οποίο έχει πρόβλημα, να το βαθμολογήσεις με ακρίβεια και ένας καλός μαθητής να του βάλεις, να τα έχεις στην ίδια ζυγαριά. Θα προσπαθείς να επιβραβεύσεις το πιο αδύναμο μαθητή που προσπαθεί γιατί αυτό είναι το βασικό, δηλαδή ένα παιδάκι το επιβραβεύεις περισσότερο για την προσπάθεια, όχι τόσο για την επίδοση, όσο για την προσπάθεια και έτσι προάγεται και το παιδί. Στον καλό μαθητή είσαι πιο αυστηρός, δηλαδή εκεί αυξάνονται περισσότερο οι προσδοκίες σου και ενώ σε μια άλλη περίπτωση μπορείς να έβαζες ας πούμε ένα «μπράβο», εκείνου μπορείς να του βάλεις ένα πρόσεχε ξέρω γω το λάθος σου, γιατί ο καλός μαθητής έχει και άλλες απαιτήσεις από τον εαυτό του.

Συν. Θα μου πεις αυτά τα παιδάκια που βλέπεις ότι έχουν αδυναμίες, τα ίδια συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους;

Εκπ. Ναι, πάντα, πάντα τις συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους και αν επιβραβεύσεις την προσπάθεια τους, όποια και αν είναι αυτή, και η παραμικρή, τα βλέπεις ότι αναπτερώνεται το ηθικό τους και μετά έχουν μεγαλύτερο ζήλο, δηλαδή έχουν μεγαλύτερη θέληση για προσπάθεια.

ΔΑΣΚΑΛΑ 14

Συν. Πρώτα από όλα διδάσκετε πολλά χρόνια;

Εκπ. 24 χρόνια.

Συν. Έχετε διδάξει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. 3-4 χρόνια. Πιο πολύ έπαιρνα πρώτη, δευτέρα και τρίτη.

Συν. Θα μου πείτε πώς επιλέξατε αυτό το επάγγελμα; Ήταν κάτι που το θέλατε...

Εκπ. Μου άρεσε. Ξεκίνησα με αγάπη σε αυτό, πάντα μου άρεσε και ήταν η πρώτη μου επιλογή από παλιά...

Συν. Είχατε υποστήριξη από την οικογένεια σε αυτό;

Εκπ. Ναι, ναι με βοήθησαν, δεν μπορώ να πω, και έτσι το ξεκίνησα. Να φανταστείς ότι και τα παιδιά μου τα έπειθα να γίνουν δάσκαλοι, αλλά δεν με ακούσανε (γέλια). Τώρα, δεν ξέρω, ίσως δεν είχα πολύ πειστικότητα (γέλια).

Συν. Σήμερα είστε ικανοποιημένη από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, είμαι ευχαριστημένη, δεν μπορώ να πω. Βέβαια έχουμε πολλά προβλήματα, θα τα δεις, εσύ ακόμα δεν έχεις μπει μέσα, δεν ξέρεις, αλλά πιστεύω ότι τα χρόνια που έρχονται είναι πολύ πιο δύσκολα για τα παιδιά, με περισσότερα προβλήματα ξέρεις.

Συν. Προβλήματα δηλαδή;

Εκπ. Οικογενειακά...είναι γονείς ξέρεις, είναι και το οικονομικό, δουλεύουν και οι δύο, δεν έχουν και το χρόνο να ασχοληθούν οπωσδήποτε με τα παιδιά τους, λογικό είναι γιατί αφού θέλουν χρόνο περισσότερο να επιβιώσουν, να ζήσουν οικονομικά, παραμελούν τα παιδιά. Και εγώ πιστεύω ότι αν δεν είσαι κοντά στο παιδί, και το σχολείο και η οικογένεια, δυστυχώς δεν μπορεί να στηριχθεί. Ειδικά στις πρώτες τάξεις είναι η βάση, ο κορμός που λένε.

Συν. Είναι δηλαδή ο ρόλος της οικογένειας...

Εκπ. Ναι, παίζει μεγάλο ρόλο, η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι το βασικό θεμέλιο για να ξεκινήσει, ειδικά το παιδάκι στην πρώτη γιατί έχω πάρει πολλές φορές πρώτη, πιστεύω σε αυτό ότι είναι η ρίζα. Αν δεν μπουν σωστές βάσεις και θεμέλια, μετά το παιδί θα δυσκολευτεί, είναι σίγουρο ότι θα δυσκολευτεί γιατί θα χρειαστεί μια μεγάλη προσπάθεια και βοήθεια για να μπορέσει να ξεπεράσει τα κενά του.

Συν. Δηλαδή παιδιά των οποίων οι γονείς...

Εκπ. Παιδιά που ξέρεις δεν έχουν το χρόνο να ασχοληθούν μαζί τους, ή τα έχουν τελείως εγκαταλείψει, ή παιδιά χωρισμένων οικογενειών με προβλήματα. Και τώρα έχουμε το πρόβλημα με τα αλλοδαπά παιδάκια τα οποία δυσκολεύονται πολύ και στη γλώσσα, οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να τα βοηθήσουν όπως πρέπει.

Συν. Θεωρείς δηλαδή ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες...

Εκπ. Ναι, ναι αντιμετωπίζουν προβλήματα, ναι, αν και τώρα ξέρεις έχουν ενσωματωθεί. Τα πρώτα που ξεκίνησαν και ήρθαν εδώ ήταν πολύ πιο έντονο το πρόβλημα. Τώρα αυτά γεννηθήκανε εδώ τα περισσότερα και με τα άλλα παιδάκια ξέρεις έχουν ενσωματωθεί και μπορούν να ξεπεράσουν πιο εύκολα τις δυσκολίες...

Συν. Τη γλώσσα...

Εκπ. Τη γλώσσα έχει ξεφύγει λίγο από αυτήν τη...

Συν. Άρα είναι οι γονείς που...

Εκπ. Πάντα οι γονείς, εγώ πιστεύω ότι...είναι...δεν ξέρουν κιόλας πώς να τα βοηθήσουν, οι άνθρωποι τέλος πάντων δεν ξέρουν τη γλώσσα, είναι δύσκολο, αν και βλέπω ότι ξέρεις τώρα έχει ξεπεραστεί λίγο αυτό το θέμα και βοηθούν και οι ίδιοι, όσο μπορούν με τις δυνατότητες τους, αλλά δεν παύει να είναι...έχουμε κάποιο πρόβλημα, έτσι πιστεύω δηλαδή, εκτός και αν ο μαθητής έχει την ικανότητα και μπορεί, σε ακούει...

Συν. Μόνο του δηλαδή;

Εκπ. Από μόνο του, και έχει το χάρισμα. Βέβαια και δυστυχώς τα παιδιά σήμερα ξέρεις, η προσοχή διασπάται πολύ εύκολα, ε τα καϋμένα είναι στον κόσμο τους τα περισσότερα, τί να κάνουμε δηλαδή. Και θέλουνε να το αγαπήσουνε και για να το αγαπήσουνε θέλουνε ενδιαφέρον, δηλαδή πρώτα να το δείξεις σε μορφή παιχνιδιού, να τραβήξεις την προσοχή. Ξέρεις, αυτά που λέμε εμείς, εμείς θέλουμε να του δείξουμε κάτι και αυτά δεν το καταλαβαίνουνε γιατί ίσως ο τρόπος που τους το δίνουμε τα κάνει να δυσκολευτούν, κατάλαβες; Και αν, και μένα να με βάλεις να μου πεις πράγματα που δεν καταλαβαίνω,

εντάξει θα αδιαφορήσω. Όταν όμως μου τραβήξει την προσοχή κάτι, και αυτό παίζει μεγάλο ρόλο, ο τρόπος που θα το δώσεις στο παιδί για να μπορεί να το δεχτεί και να το αφομοιώσει.

Συν. Αυτό ακριβώς θα σας ρώταγα τώρα, ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δασκάλου, όπως εσείς το βλέπετε από την πείρα σας πια.

Εκπ. Εγώ πιστεύω ότι εξαρτάται οπωσδήποτε από τον τρόπο που θα το διδάξει, δηλαδή να μάθει το παιδί να σκέφτεται, να δημιουργεί από μόνο του, μόνο του να ψάξει να βρει τη γνώση. Όσο και να του το δώσεις έτοιμο, κάποια στιγμή θα το παραμελήσει, θα αδιαφορήσει. Πρέπει μόνο του να ψάξει, να το βρει και να μην το καταφέρει, δεν πειράζει, γιατί από το λάθος εγώ πιστεύω μαθαίνει. Το λάθος είναι αυτό που θα το βοηθήσει να βρει το σωστό γιατί θα βρει την αιτία του λάθους και θα το καταφέρει.

Συν. Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός δασκάλου, πού θα πρέπει να αποσκοπεί κυρίως κατά τη γνώμη σας, πού θα πρέπει να στοχεύει κυρίως;

Εκπ. Πρώτα από όλα στο να μάθει να σκέφτεται, γιατί δυστυχώς τα παιδάκια ξέρεις δυσκολεύονται και για να το μάθεις να σκεφτεί δεν είναι εύκολο. Πρέπει πρώτα να το μάθεις να ακολουθεί τους κανόνες, να συντάξει ξέρεις, να μάθει να συνεργάζεται, από εκεί θα ξεκινήσουμε γιατί είναι μικρό ακόμα και δεν ξέρει. Να μάθει την ομάδα, να ακούει το συμμαθητή του, ξέρεις όλες αυτές οι συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών. Να οργανωθούν δηλαδή σωστά σαν τάξη, και είναι πολύ δύσκολο τον πρώτο καιρό, και αυτό θέλει...δεν είναι εύκολο, θέλει δουλειά. Πρώτα οπωσδήποτε στα μικρά σε μορφή παιχνιδιού, να μάθει να δουλεύουν ομαδικά, και αυτό θα το κάνεις στο παιδί...δεν μπορείς να του πεις «καθίστε κάντε μια ομάδα», δεν καταλαβαίνει ακόμα, το κάνεις σε παιχνιδάκια, είναι μερικοί κανόνες που πρέπει να τους τηρούμε γιατί χάνεις από το παιχνίδι (σαν να μιλάει στα παιδιά). Αν μάθει εγώ πιστεύω από τις πρώτες τάξεις θα μπορέσει και μεθαύριο και σε μεγαλύτερες τάξεις να μπει σε αυτό το ρυθμό.

Συν. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση σας με τα παιδιά της τάξης σας, το δικό σας ρόλο απέναντι τους; δηλαδή πώς βλέπετε τον εαυτό σας σε σχέση με τα παιδιά.

Εκπ. Απλά να τους προσφέρω, τίποτα άλλο, να τους προσφέρω και πρώτα από όλα να με πλησιάσουν όσο θέλουν, εκεί περισσότερο. Αν οι σχέσεις δασκάλου και μαθητή δηλαδή είναι όχι σχέσεις ξέρεις όπως παλιά, του δασκάλου, όπως είχαμε παλιά, του απλησίαστου, του φόβου, να σε πλησιάσουν, να καταλάβουν ότι αυτό που κάνεις το κάνεις γιατί αγαπάς αυτό το παιδί. Και όταν καταλάβει το παιδί ότι ο δάσκαλος το αγαπάει, και να το μαλώσεις και παρατήρηση να του κάνεις, είμαι σίγουρη ότι θα το δεχτεί αν καταλάβει ότι αυτό που λες το θέλεις για τον ίδιο, προσπαθείς να το βοηθήσεις να πάει λίγο καλύτερα σε όλα.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που είναι και το επίκεντρο, πρώτα από όλα θεωρείτε ότι είναι εξίσου αναγκαία για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποια παιδάκια μπορεί να ακολουθήσουν ανθρωπιστικές

επιστήμες, θεωρητικές, να έχουν πιο πολύ σχέση με αυτά. Κάποια άλλα παιδάκια μπορεί να θέλουν να ακολουθήσουν πιο θετικές, τεχνολογικές επιστήμες, τέτοια πράγματα...

Εκπ. Εγώ πιστεύω ότι η αναγνωστική ικανότητα είναι βασικό, δεν έχει καμία σημασία το επάγγελμα που θα ακολουθήσει αργότερα ή το στόχο έχει να κάνει.

Συν. Και αν κάποια παιδάκια δείχνουν ότι πιθανόν να θέλουν να ακολουθήσουν κάποιο χειρωνακτικό επάγγελμα...

Εκπ. Καμία σημασία γιατί θα το βρει μπροστά του, είναι δυνατό ένας άνθρωπος να μην μπορεί να διαβάζει, και να το διαβάζει θα το βοηθήσει να βελτιωθεί και στη δουλειά, ακόμα και τεχνικό να είναι, να ασχολείται με τις τέχνες, είναι δυνατό, θα πάρει κάτι, θα διαβάσει, θα ενημερωθεί πάνω στη δουλειά του, νομίζω ξέρεις ότι τώρα δεν είναι η εποχή που μάθαμε μόνο να χτυπάμε ένα σφυρί όπως παλιά οι άνθρωποι, πρέπει να προοδεύει σε κάθε τομέα δουλειάς του από το οτιδήποτε επάγγελμα και να είναι και να ενημερώνεται στο κάθετι και να προοδεύεις. Δυστυχώς οι απαιτήσεις αλλάξανε, η κοινωνία μας τρέχει και πρέπει να την προλάβουμε, ειδικά τα νέα παιδιά.

Συν. Αυτό χρειάζεται δηλαδή και στη ζωή του ως ενήλικος αύριο, να έχει τη δυνατότητα να μάθει δηλαδή για τη δουλειά του...

Εκπ. Να έχει τη δυνατότητα να μάθει για να εξελιχθεί γιατί θα μείνει στάσιμος και αν δεν μπορεί να ξεκινήσει από το διάβασμα, αν δεν μπορεί να διαβάσει, να μπορεί ξέρεις το μυαλό να ενημερώνεται πάνω σε διάφορα θέματα, δεν θα μπορέσει να προοδεύσει. Γιατί βλέπεις τώρα, εγώ δηλαδή ειλικρινά αισθάνομαι μπροστά στα νέα παιδιά ότι είμαι πολύ μείον, όσο και να είναι η πείρα.

Συν. Η εξέλιξη δηλαδή της τεχνολογίας...

Εκπ. Εξελίσσονται τεχνολογικά τα πάντα και πρέπει να τα ακολουθήσουμε, δυστυχώς το επάγγελμα πρέπει να τα ακολουθήσουμε, τους ρυθμούς αυτούς για να πάμε μπροστά όλοι.

Συν. Έτσι, έτσι ακριβώς. Τί χαρακτηριστικά έχει ένας μαθητής που είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, κάποιοι μαθητές στην τάξη σας φέτος για παράδειγμα που βλέπετε ότι είναι πολύ δυνατά στην ανάγνωση.

Εκπ. Αυτά τα παιδιά πιστεύω ξεκίνησαν από πολύ μικρά, διαβάζοντας οι γονείς στα παιδιά εξωσχολικά βιβλία. Παίζει μεγάλο ρόλο, ξέρεις επειδή του άρεσε να ακούει, πάντα ξεκινάμε, για αυτό σου λέω παίζει μεγάλο ρόλο και η οικογένεια, αν του διαβάσεις του παιδιού του αρέσει, και εμάς ακόμα μας αρέσει να ακούμε, να ακούει αυτό που του διαβάζει ο γονιός, τον ευχαριστεί, και σιγά σιγά ξεκινάει και ο ίδιος να αγαπήσει πρώτα το διάβασμα σαν ευχαρίστηση.

Συν. Έχει δηλαδή αγαπήσει το διάβασμα από πριν...

Εκπ. Από πριν, από πριν, ναι, γιατί όταν το βάζεις ξαφνικά και προσπαθείς να το μάθεις τ και α τα, θα δυσκολευτεί το παιδάκι, δεν θα το αγαπήσει. Αν όμως έχει μάθει ότι στο βιβλίο θα γνωρίσει τόσα ωραία πράγματα, θα θελήσει και θα προσπαθήσει και το ίδιο.

Συν. Να μιλήσουμε για τους πιο αδύνατους μαθητές που είναι ουσιαστικά και το επίκεντρο, αυτά που δεν τα πάνε καλά. Από ότι κατάλαβα, αποδίδετε πολύ σημαντικό ρόλο, δηλαδή αποδίδετε τις δυσκολίες των μαθητών αυτών κυρίως στο περιβάλλον τους.

Εκπ. Ναι, παίζει πολύ μεγάλο ρόλο το περιβάλλον και το ότι στο σχολείο ξέρεις δεν έχουμε τη δυνατότητα να παραμείνουμε πολύ πίσω σε αυτά τα παιδάκια, είναι και η ανωριμότητα ξέρεις, μερικά παιδιά ωριμάζουν σε διαφορετικούς ρυθμούς, ένα παιδάκι ας πούμε που έχει την ικανότητα και προχωράει, το άλλο θα ωριμάσει ίσως και στη δευτέρα. Η νοητική του ικανότητα θα είναι τελείως διαφορετική. Όπως είναι και η βιολογική πιστεύω που είναι διαφορετικά σε κάθε άνθρωπο, το ίδιο είναι και η εξέλιξη η νοητική του, επομένως θα αργήσει να ακολουθήσει τους ρυθμούς και σε αυτά τα παιδάκια χρειάζεται μια μεγαλύτερη προσοχή, προσπάθεια περισσότερη, έτσι ώστε όταν θα μπορούσουν, καταφέρουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες, να είναι ο δάσκαλος κοντά του για να το βοηθήσει. Βλέπω εγώ τώρα που είναι δευτέρα η τάξη μου, «κυρία όταν είμασταν στην πρώτη δεν το καταλάβαμε αυτό, τώρα το καταλαβαίνω περισσότερο». Για αυτό λέω ότι χρειάζεται ας πούμε συνέχεια η βοήθεια. Στα πιο αδύνατα παιδάκια, εκεί θα σταθούμε, τώρα δηλαδή που είναι δευτέρα και έχουνε κάποιες δυσκολίες, αν μπορεί και ο χρόνος είναι τέτοιος, δυστυχώς ο χρόνος μας πιέζει, δεν θα προλάβουμε να τελειώσουμε μια ορισμένη ύλη, να βγει ότι πρέπει να βγει γιατί υπάρχουν άλλα παιδάκια που τα έχουν καταφέρει, αυτά τα παιδάκια λογικό είναι να παραμένουν λίγο πίσω, αν είχαμε το χρόνο να τα βοηθήσουμε λιγάκι, για αυτό λέω εδώ αν θα μπορούσε να σταθεί λίγο και η οικογένεια, να το βοηθήσει λίγο, να προχωρήσει λίγο καλύτερα, θα τις ξεπερνούσε τις δυσκολίες, γιατί όλα μαθαίνουνε, αρκεί να ξέρεις να του πεις πώς να μάθει, εγώ έτσι πιστεύω.

Συν. Έτσι, έτσι. Ωραία. Από αυτούς τους μαθητές, έχεις πρώτα από όλα πολλούς τέτοιους μαθητές στην τάξη σου φέτος που βλέπεις ότι...

Εκπ. Κοίταξε, να φανταστείς σε σύνολο 23 παιδιών που έχουμε, έχουν μάθει να διαβάζουν σχεδόν όλα, συλλαβιστά τώρα, δεν σου μιλάω...ανάγνωση μπορούν και συλλαβίζουν, όλα σχεδόν τα παιδάκια έχουν μάθει να διαβάζουνε, τώρα η ευχέρεια και η αναγνωστική τους ικανότητα εξαρτάται, θα είναι ανάλογα με το πώς είχαν ξεκινήσει. Τα βλέπεις όμως ότι έχουν αρχίσει ήδη και συλλαβίζουν. Για αυτό πιστεύω ότι τώρα στη δευτέρα θα μπορέσουν αν δείξουν και το ενδιαφέρον που χρειάζεται να τις ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Γιατί αν ξέρεις, μετά, στην τρίτη, θα έρθουν άλλα, δευτερεύοντα μαθήματα, αν δεν μπορεί να διαβάσει δεν θα ενδιαφερθεί καθόλου και για τα άλλα ή θα περιμένει τη μαμά να του τα διαβάσει γιατί θα δυσκολευτεί.

Συν. Αν δείξουν δηλαδή ενδιαφέρον τα παιδιά...

Εκπ. Ενδιαφέρον, ναι, τα παιδιά, δηλαδή τώρα που πήγαμε στη δευτέρα, κατάλαβες, αν δείξουν λίγο ενδιαφέρον και με την επανάληψη ξέρεις και με λίγο προσπάθεια, και από την

πλευρά του δασκάλου που παίζει μεγάλο ρόλο οπωσδήποτε, αλλά και τη θέληση του μαθητή, πιστεύω ότι θα τα καταφέρει.

Συν. Αν θέλει δηλαδή να μάθει...

Εκπ. Ναι, ναι, θέλει και να μάθει, θα τα καταφέρει.

Συν. Βλέπετε δηλαδή από παιδιά άρνηση σε κάποια...

Εκπ. Όχι, δεν μπορώ να πω, όχι, απλά ξέρεις όταν δυσκολεύονται και δεν τα καταφέρνουν, κάπως αισθάνονται και αυτά, το παρατάνε, δεν μπορώ να το μάθω, οπότε το αφήνω. Εκεί χρειάζεται λίγος χρόνος να ασχοληθείς με αυτά τα παιδάκια για να τις ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες.

Συν. Όταν βαθμολογείτε λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες...

Εκπ. Πάντα, και τις δυσκολίες και ανάλογα ξέρεις, την προσωπικότητα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού, σε άλλο παιδί η βαθμολογία θα το βοηθήσει να συνεχίσει, άλλο θα το κάνει «καλά πάω, δεν χρειάζεται να προσπαθήσω». Παίζει μεγάλο ρόλο ο χαρακτήρας του κάθε παιδιού και τι, ξέρεις, πώς θα το βοηθήσεις.

Συν. Αναθέτετε κάποιες ειδικές δραστηριότητες στους πιο αδύναμους μαθητές για να τους βοηθήσετε...

Εκπ. Το μόνο που κάνουμε είναι επειδή τα μαθήματα που έχουν ήδη διδαχθεί και που έχουν μάθει, ξέρεις τους ευχαριστεί. Αυτό που το καταφέρνουν τους ευχαριστεί να το λένε πολλές πολλές φορές, η επανάληψη μαθημάτων που έχουν καταφέρει και αυτό τα κάνει και χαίρονται.

Συν. Επομένως τους βάζετε...

Εκπ. Κάνουν πάντα μια επανάληψη των μαθημάτων των προηγούμενων τριών τεσσάρων μαθημάτων υπάρχει μια ώρα επαναληπτική μέσα στην τάξη, και να διαβάζουνε εξωσχολικά βιβλία, για μικρά, και ας είναι ακόμα μικρά, εγώ πιστεύω για το επίπεδο τους, μικρά παραμυθάκια με μεγάλα γράμματα για να αρχίσει σιγά σιγά η εξάσκηση για να μπορούν να διαβάζουν. Και όταν δυσκολεύονται αλλά είναι μεγάλα τα γράμματα ξέρεις, με φωτογραφίες και τα καταφέρει, αυτό θα του δώσει θάρρος σιγά σιγά από απλά πραγματάκια για να ξεκινήσει. Έχουμε και μια βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη με μικρά βιβλιαράκια, οπότε τα παίρνουν τα παιδάκια και τους λέω όποτε έχουν χρόνο ή ένα σαββατοκύριακο να ασχοληθούν. Και αν έχουν το ενδιαφέρον και θελήσουν, μπορεί να προχωρήσουν.

Συν. Ωραία. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις από τους πιο αδύναμους μαθητές σε σχέση με τους πιο καλούς...

Εκπ. Οπωσδήποτε όχι. Πάντα είπαμε ανάλογα με το επίπεδο και με το πού μπορεί να φτάσει κάθε παιδί. Δηλαδή για μένα ένα παιδάκι που δυσκολευόταν να γράψει έστω και μια πρόταση, όταν φτάσει στο σημείο να μου γράψει μια μικρή προτασούλα, αυτό είναι κατόρθωμα. Αυτό είναι κατόρθωμα. Αυτό λοιπόν πρέπει να το ενθαρρύνουμε, «μπράβο και

προχώρησε, και πολύ καλά», γιατί πραγματικά είναι...και μεις αν μάθουμε μια γλώσσα που δεν την ξέρουμε...

Συν. Έτσι, έτσι, έστω δηλαδή και κάτι...

Εκπ. Και κάτι, το λίγο, αυτό το λίγο, το οποίο βέβαια είναι γελοίο για αυτό που τα καταφέρνει, αλλά για αυτόν είναι σημαντικό.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ 15

Συν. Πόσα χρόνια διδάσκεις;

Εκπ. Δεκατρία χρόνια υπηρεσίας έχω, τα εννέα από αυτά μάχιμος, τα υπόλοιπα με αποσπάσεις και με άδειες.

Συν. Θα μου πείτε πώς επιλέξατε αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το θέλατε;

Εκπ. Ήταν ο μπαμπάς και η μαμά (γέλια).

Συν. Α, είναι παραδοσιακό...

Εκπ. Ναι, παραδοσιακό (γέλια).

Συν. Επομένως είχατε και υποστήριξη οικογενειακή...

Εκπ. Μέσο δεν είχαμε να πάμε να γίνουμε στη ΔΕΗ, στον ΟΤΕ, οπότε στην επετηρίδα (γέλια).

Συν. Σήμερα είστε ικανοποιημένος από αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, πολύ, μέτρια ως προς το οικονομικό αλλά βλέποντας και κάτι άλλα λέω και πάλι καλά είμαστε, αλλά από συνθήκες δουλειάς, από παιδιά, από ηθική ικανοποίηση να το πω έτσι, πολύ.

Συν. Θα μου πείτε ποια νομίζετε ότι πρέπει να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου κατά τη γνώμη σας;

Εκπ. Ένα μόνο αρκεί, το μεράκι για τη δουλειά το οποίο τα εμπεριέχει όλα, και την αγαπή για το μαθητή και την αγάπη για το αντικείμενο που σημαίνει ότι ψάχνει, ενημερώνεται, δεν παραμένει σε αυτά που έχει κάνει κ.τ.λ., οπότε...

Συν. Θα μου πείτε ποιοι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι ενός δάσκαλου;

Εκπ. Το να μάθει το παιδάκι γράμματα με την ευρεία έννοια, δηλαδή και γνώσεις να αποκτήσει και αγωγή να αποκτήσει, συμπεριφορά, τρόπους...να γίνει στην κοινωνία χρήσιμος άνθρωπος.

Συν. Πώς αντιλαμβάνεστε το ρόλο σας σε σχέση με τα παιδιά, πώς βλέπετε τον εαυτό σας;

Εκπ. Από ότι μάθαμε στη μοντέρνα παιδαγωγική στο μεταπτυχιακό που κάναμε (γέλια), ο ρόλος είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός, είναι ο μαέστρος να το πεις της ορχήστρας (γέλια).

Συν. Εκτός τούτων, εσείς να μου πείτε πώς τον αισθάνεστε;

Εκπ. Έτσι ακριβώς τον αισθάνομαι να σου πω την αλήθεια, πάει εκείνη η εποχή που πίστευαν τα παιδάκια ότι ο δάσκαλος τα ξέρει όλα γιατί, δόξα τω θεώ, τώρα με την τηλεόραση και το

Internet, σοφοί δεν υπάρχουν πια πλέον, κανείς δεν μπορεί να διεκδικήσει τη σοφία, ότι τα ξέρει όλα και τα ξέρει και σε βάθος, άρα....απλά τους δείχνουμε τρόπους να μάθουν να δουλέψουνε, να ψάξουνε, να βρουν τη γνώση από μόνοι τους, τη γνώση που τους ενδιαφέρει τα παιδιά.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, πρώτα από όλα κάποιες ερωτήσεις γενικές, θεωρείτε ότι είναι αναγκαίο να αναπτύξουν όλοι οι μαθητές στον ίδιο βαθμό την αναγνωστική ικανότητα, με την έννοια ότι κάποια παιδάκια μπορεί να έχουν κλίση στα μαθηματικά και να θέλουν να ακολουθήσουν θετικές σπουδές στο μέλλον, να κάνουν τέτοιο επάγγελμα ας πούμε, ενώ κάποια άλλα παιδάκια να θέλουν να ακολουθήσουν πιο θεωρητικές σπουδές, ανθρωπιστικές. Θεωρείτε ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί στον ίδιο βαθμό η αναγνωστική ικανότητα όλων;

Εκπ. Μέχρι κάποιο σημείο πιστεύω ότι πρέπει να φτάσουν όλα τα παιδιά γιατί γλώσσα ίσον σκέψη, αν δεν μπορείς να σκεφθείς δεν μπορείς να κάνεις ούτε μαθηματικά, ούτε τίποτα, δεν σημαίνει δηλαδή ότι αυτός που θέλει να ακολουθήσει θετικές επιστήμες δεν του χρησιμεύει να έχει αναγνωστική ικανότητα (δεν ακούγεται), οι (δεν ακούγεται) λένε καταρχήν ότι διαβάζω, μιλάω εύκολα γρήγορα, άρα και σκέφτομαι εύκολα και γρήγορα. Άρα, ένα minimum αναγνωστικής ικανότητας... τί minimum; Άντε, ας το πούμε minimum, πρέπει να το έχουν όλα τα παιδιά, και από εκεί και πάνω ο καθένας ανάλογα τί θέλει, δηλαδή να διαβάζουν με ευχέρεια, να ρέει ο λόγος μου, όχι συλλαβή, να φτάσω έκτη τάξη και α, βου, τέτοια πράγματα.

Συν. Αν ένα παιδάκι θέλει να ακολουθήσει χειρωνακτικό επάγγελμα, πιθανόν, δηλαδή βλέπετε ότι έχει κλίση σε πιο χειρωνακτικές εργασίες, τέτοια πράγματα, χρειάζεται και αυτο να αναπτυχθεί στον ίδιο...

Εκπ. Βεβαίως, και πάλι το χρειάζεται, και για να εξυπηρετηθεί στην καθημερινή του ζωή, θα έρθει σε επαφή σε κάποια φάση με κάποια κείμενα, θα είναι αίτηση, θα είναι κάποιος αριθμός που θα το δώσουνε, θα είναι λογαριασμός...και για την απόλαυση της ανάγνωσης έτσι, να μπορεί να πάρει ένα λογοτεχνικό βιβλίο να καθήσει να διαβάσει να ευχαριστηθεί η ψυχούλα του, να το έχει μάθει αυτό το πράγμα, να μη ζαβλακώνεται όλη την ώρα στην τηλεόραση.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές, αυτούς που δεν τα καταφέρνουν καλά στην ανάγνωση και δεν έχουν αναπτύξει μια υψηλή αναγνωστική ικανότητα. Πρώτα από όλα, από την εμπειρία σας τα χρόνια που διδάσκετε, πού αποδίδετε τις δυσκολίες αυτών των μαθητών, σε τί νομίζετε ότι υστερούν από τους πιο...

Εκπ. Καταρχήν να αφήσουμε στην άκρη τα παιδάκια που είναι από το εξωτερικό, εντάξει, αυτά έχουν δυσκολίες επειδή δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, τα ελληνάκια τα οποία είναι η μητρική τους γλώσσα και δεν τα καταφέρνουν, προφανώς δεν έχουν ασκηθεί αρκετά από το σπίτι, οι γονείς έδειξαν κάποια αδιαφορία σε μικρή ηλικία, εκεί στο στάδιο 0-4 που λένε όλοι οι ψυχολόγοι, να του διαβάζεις ιστορία, να του αναπτύξεις το ενδιαφέρον για την ανάγνωση,

δεν είχαν δηλαδή ερεθίσματα από το οικογενειακό περιβάλλον και από το στενότερο κοινωνικό περιβάλλον, το συγγενικό τέλος πάντων να το πω έτσι.

Συν. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικός...

Εκπ. Πιστεύω ότι είναι κρίσιμης σημασίας αυτό το πράγμα, γιατί όταν το παιδάκι βλέπει τον μπαμπά και τη μαμά και τους συγγενείς εκεί πέρα να παίρνουν το βιβλίο στα χέρια και να το διαβάζουν, θα το αγαπήσει το βιβλίο, θα προσπαθήσει και θα μάθει. Αν ο μπαμπάς και η μαμά τρώνε την ώρα τους μπροστά στην τηλεόραση ή δεν τους βλέπει και καθόλου γιατί δουλεύουν οι άμοιροι τρεις δουλειές για να τα βγάλουν πέρα, δεν έχει τέτοιου είδους ερεθίσματα, και δεν έχει και την κλίση από μόνο του, γιατί κατά τη γνώμη μου ο άνθρωπος μισός γεννιέται, μισός γίνεται, άρα χρειάζονται και τα δύο εν πάσει περιπτώσει, αν δεν έχει τέτοια ερεθίσματα από το περιβάλλον και δεν έχει και το ίδιο το κλίση...

Συν. Οι μαθητές που δεν τα πάνε καλά στην ανάγνωση δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα, από την πείρα σας;

Εκπ. Ναι, ναι γιατί όπως είπα και προηγουμένως γλώσσα ίσον σκέψη, δηλαδή το παιδάκι που δεν μπορεί να διαβάσει καλά την ιστορία πώς θα τη μάθει, το παιδάκι που δεν μπορεί να διαβάσει καλά πρόβλημα πώς θα καταλάβει τί λέει το πρόβλημα για να το λύσει; Δηλαδή αυτό το τελευταίο το βλέπω πιο έντονα και στα παιδάκια που είναι από το εξωτερικό, παιδάκι που στην τρίτη δημοτικού ήξερε να κάνει διαίρεση με διψήφιο διαιρέτη (δεν ακούγεται), μιλάμε για κάτι τρελά πράγματα, εκεί πρέπει να έχουν προωθήσει πολύ τα μαθηματικά, και στα προβλήματα με πολύ απλά νούμερα δεν μπορούσε να τα κάνει γιατί δεν καταλάβαινε τί έλεγε το πρόβλημα. Όταν του εξηγούσα τί έλεγε το πρόβλημα και καταλάβαινε ποια σειρά έπρεπε να ακολουθήσει για να βρει το αποτέλεσμα, το έκανε στο πιτς φυτίλι, άρα...

Συν. Θα μου πείτε πώς προσπαθείτε να βοηθήσετε αυτούς ειδικά τους πιο αδύναμους μαθητές, κάνετε κάτι συγκεκριμένο;

Εκπ. Μια πολύ απλή τεχνική, πρώτα από όλα πρώτη τάξη δεν έχω πάρει ποτέ, από δευτέρα και πάνω, στις μεγάλες τάξεις τώρα, στα παιδάκια που δυσκολεύονται, γιατί κυρίως μεγάλες τάξεις έχω δουλέψει, έχουμε καθημερινά ένα κομματάκι το οποίο θα πρέπει να το κάνουμε εξάσκηση στην ανάγνωση, στους αδύναμους μαθητές θα βάλω 2 σειρές, δεν θα βάλω ολόκληρη την παράγραφο, και θα φροντίζω οι αδύναμοι μαθητές σε καθημερινή βάση να τις διαβάσουν, ενώ στους άλλους μπορεί να είναι τυχαία «διάβασε εσύ...εσύ», γιατί δεν μας φτάνει και ο χρόνος, τους αδύναμους μαθητές, αυτούς που έχω τσεκάρει ότι είναι πιο αδύνατοι, θα τους βάλω κάθε μέρα για να ξέρουν ότι ο δάσκαλος θα τους σηκώσει να πούνε μάθημα, οπότε να προσπαθήσουν λίγο παραπάνω...εντάξει, όχι ότι έχει θεαματικά αποτελέσματα, αλλά μια μικρή βελτίωση και κάποια βοήθεια πιστεύω την προσφέρει.

Συν. Η βαθμολογία σας έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή παίρνετε υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Και τα δύο, ούτε τελείως απόλυτη είναι, δεν μπορείς να είσαι τελείως απόλυτος, ούτε και τελείως σχετική, δηλαδή παίρνω ένα τεστ και λέω ξέρω γω έχει δέκα σημεία, πόσα από αυτά απάντησε; Τα 7, θα πρέπει κανονικά να πάρει 7, αλλά αν έχω υπόψη ότι το παιδάκι έχει δυσκολία, το 7 θα γίνει 8, θα γίνει 9, αν δείξει ότι στην πορεία του χρόνου έχει δείξει φιλοτιμία μεγάλη και προσπάθεια μπορεί να γίνει και 10, προκειμένου να τον ενισχύσω.

ΔΑΣΚΑΛΑ 16

Συν. Πρώτα από θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις συνολικά;

Εκπ. Δέκα χρόνια.

Συν. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού; Δεν έχει σημασία...

Εκπ. Ναι έχω κάνει μια χρονιά στη Νίκαια πρωτοδιόριστη και έχω και κάνει δύο χρονιές συνδιδασκαλία σε διθέσιο σχολείο που τη μία χρονιά ήταν ο κύκλος της τρίτης και την άλλη χρονιά ο κύκλος της τετάρτης.

Συν. Θα μου πεις πώς επέλεξες αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το ήθελες πάντα;

Εκπ. Αρχικά είχα τρέλα με τη φιλολογία και ειδικά με την ιστορία, ήταν η λατρεία της ζωής μου. Δεν κατάφερα να μπω με την πρώτη, για ελάχιστα μόρια έχασα τη φιλολογία και πέρασα παιδαγωγικό και από κει και πέρα είχε μείνει το απωθημένο της φιλολογίας που το έκανα στην πορεία, αλλά μπαίνοντας μέσα ως αναπληρώτρια ύστερα από κάποια χρόνια αγάπησα τα μικρά πραγματικά γιατί θεωρώ πως είναι πιο αυθόρμητα και πιο αγνά ενώ τα μεγάλα μπαίνουν σε άλλη διαδικασία, είναι διαφορετικά, αρχίζουν να (δεν ακούγεται), με τις εφηβείες, με τα δικά τους προβλήματα, ξεφεύγουν λίγο, είναι πιο αυθόρμητα.

Συν. Οπότε σήμερα είσαι ικανοποιημένη;

Εκπ. Ικανοποιημένη είμαι, δεν θα το άλλαζα, παρόλο ότι έχω καταθέσει εδώ και αρχικά χρόνια από όταν τελείωσα τη φιλολογία, και ούτε καν έχω ασχοληθεί. Οπότε δηλαδή είμαι ικανοποιημένη παρά πολύ, λατρεύω αυτό που κάνω.

Συν. Είχες οικογενειακή υποστήριξη σε αυτή την επιλογή;

Εκπ. Ναι, ναι τους άρεσε.

Συν. Θα μου πεις ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως εσύ το βλέπεις από την εμπειρία σου;

Εκπ. Πιστεύω ότι θα πρέπει να είναι χαρισματικός ο δάσκαλος, να λατρεύει αυτό που κάνει, να μην το κάνει αναγκαστικά γιατί πρέπει να το κάνει ή γιατί είναι εύκολη δουλειά, είναι λίγες οι ώρες που δουλεύουμε, γιατί είναι και αυτά κάποια κριτήρια επιλογής. Πρέπει λοιπόν να λατρεύει αυτό που κάνει, να μην το παίζει αυθεντία, να προσπαθεί να είναι κοντά στα παιδιά, να μπαίνει στη ψυχολογία τους, καταρτισμένος, να μην είναι τελειώσαμε την παιδαγωγική ακαδημία και μείναμε εκεί, σεμινάρια, διάφορα, δυστυχώς τρέχουν τα πράγματα πολύ γρήγορα και πρέπει να τα παρακολουθούμε. Υπομονή, φαντασία, δημιουργικότητα.

Συν. Ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί στόχοι του δάσκαλου, πού θα πρέπει να αποσκοπεί κυρίως;

Εκπ. Ξεκινάμε να κάνουμε, στο δημοτικό βάζουμε τις βάσεις για να βγάλουμε τους αυριανούς καλούς πολίτες. Επειδή είναι πρωταρχική η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εδώ είναι τα θεμέλια, πιστεύω ότι πρώτα θα κοιτάξουμε να κάνουμε σωστούς ανθρώπους, χαρούμενους ανθρώπους, ευτυχισμένους ανθρώπους και μετά τις γνώσεις, γιατί σήμερα δόξα τω θεώ βομβαρδιζόμαστε από γνώσεις και γεωγραφία, ιστορία, τα πάντα. Αλλά αν ξεκινήσουμε μέσα από την ψυχούλα τους, δηλαδή ότι θα πρέπει να είναι χαρούμενα, ευτυχισμένα, να αγαπάνε το σχολείο και μετά να καλλιεργήσουμε χαρακτήρες, να δώσουμε κάποιες βασικές αρχές πρώτιστα και από κει και πέρα η γνώση θα έρθει γιατί ερχόμαστε για τη γνώση και αφήνουμε μετά ένα κομμάτι της ψυχής του παιδιού έξω.

Συν. Θα μου πεις πώς εσύ βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά, πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου;

Εκπ. Εγώ βλέπω ότι έχω μια πολύ καλή σχέση. Κρατάω την ισορροπία, τη μέση οδό, αυστηρή μεν, φιλική δε. Δηλαδή τα χαϊδεύω, τα αγαπάω, τα δωράκια τους, τα α τα β, αλλά αυστηρή στο θέμα του μαθήματος. Θα τους χαριστώ την ώρα των τεχνικών ή κάποια στιγμή σε κάποιο αστείο, στις εκδρομούλες, αλλά όταν είναι μάθημα είναι μάθημα. Δεν θα ανεχτώ κάτι άλλο. Και βάζω πάντα τα όρια, είναι πολύ σημαντικό, να ξέρουν δηλαδή τα όρια, είναι σαν ένα συμβόλαιο μεταξύ μας, δίνω αυτά παίρνω αυτά. Έχετε αυτές τις υποχρεώσεις και αυτά τα δικαιώματα.

Συν. Ωραία. Να πούμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών που είναι και το επίκεντρο της έρευνας. Πρώτα από όλα μια ερώτηση γενική, πιστεύεις ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας όλων των μαθητών, με την έννοια ότι κάποιοι μαθητές πιθανόν στο μέλλον να θέλουν να ακολουθήσουν θετικές σπουδές ενώ κάποια άλλα παιδάκια θετικές η τεχνολογικές σπουδές.

Εκπ. Όχι, πιστεύω για όλα τα παιδιά γιατί η ανάγνωση είναι συνάρτηση και άλλων πραγμάτων. Δηλαδή εγώ αν δεν διαβάζω καλά δεν μπορώ να κατανοήσω το πρόβλημα καλά, δεν μπορώ να διαβάσω εφημερίδα, να αντιληφθώ κάτι που λέγεται. Έχω διαπιστώσει ότι ένα παιδί που δεν διαβάζει καλά τη γλώσσα δεν μπορεί να κατανοήσει και τα υπόλοιπα μαθήματα, ακόμα και τα μαθηματικά, πώς να διαβάσεις καλά και να καταλάβεις την εκφώνηση των μαθηματικών; Άρα, άσχετα από την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει...

Εκπ. Αν όμως ένα παιδάκι από την άλλη θέλει πιθανόν να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, δείχνει προτίμηση σε πιο πρακτικά...

Συν. Θεωρώ ότι πρέπει, είναι αναγκαίο, πρέπει να διαβάζουμε. Πρέπει γιατί πώς θα διαβάσουμε μια εφημερίδα, πώς θα... θα πάει να δει μια θεατρική παράσταση, αν δεν ξέρει...είναι το πιο βασικό.

Εκπ. Αυτό ήταν και η επόμενη ερώτηση, δηλαδή σε τί θα του χρησιμεύσει στο μέλλον όποιος ασκεί ένα χειρωνακτικό επάγγελμα;

Συν. Εγώ πιστεύω παντού, θα θελήσει να ταξιδέψει, θα πρέπει να ξέρει να διαβάζει στο δρόμο τις πινακίδες, οδηγεί, αν δεν ξέρει τί γράφει η πινακίδα πού θα πάει; Λέω, ένα απλό. Δεν ξέρω, μπορεί να κάνω και λάθος, αλλά ναι...πάει στο σούπερ μάρκετ, αν δεν δει τί είναι αυτό πώς θα καταλάβει το προιόν που παίρνει, τα συστατικά που έχει.

Συν. Να πούμε τώρα για τους μαθητές. Πρώτα από όλα, μαθητές που βλέπεις ότι έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, τα πηγαίνουν καλά, πού αποδίδεις αυτό το γεγονός;

Εκπ. Πιστεύω κατά κύριο λόγο ότι, είναι και έμφυτη αυτή η ικανότητα, και έχουν ασχοληθεί πολύ σπίτι τους, δηλαδή βλέπω παιδάκια που από μικρά, αυτά που τους διαβάζει η μαμά για να αγαπήσουν το διάβασμα, έρχονται μετά στο σχολείο, είναι και το έμφυτο, και κάνουμε εμείς την πρώτη ανάγνωση και πάνε σπίτι και αρχίζουν τα παραμυθάκια και εξωσχολικά (μια μικρή φράση δεν ακούγεται), αρχίζει από εκεί, δηλαδή πιστεύω με πολύ πολύ διάβασμα παραμυθιών. Με παιδιά που έχω συζητήσει και γονείς, ότι όταν είναι μικρό και παράλληλα με αυτό που θα βάλει η δασκάλα έχουμε ένα παραμυθάκι με μεγάλα γραμματάκια, με εικονίτσες για να μας τραβάει την προσοχή, τα βοηθάει να αποκτήσουν πολύ πιο γρήγορα από τα άλλα που θα μείνουν εκεί. Και επειδή στα μικρά έχω παρατηρήσει ότι τα δυσκολεύουν ιδιαίτερα το διάβασμα παρά το γράψιμο, τους είναι πιο ευχάριστο το γράψιμο, και εκεί αντιδρούν, πρέπει να τους το κάνουμε να είναι εύκολο, δηλαδή να (δεν ακούγεται μια μικρή φράση, κάτι λέει ότι πρέπει να κάνουν), να δώσουμε κάτι, αν τους τραβάει, να τους αρέσει.

Συν. Και από την άλλη οι μαθητές που βλέπεις ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες...

Εκπ. Πώς τα βοηθάμε (μόνη της επεμβαίνει), έχω στην τάξη μου, σας έχω αναφέρει δύο περιπτώσεις, συν τον κλάιντι που έρχεται...

Συν. Εκτός από μαθησιακές δυσκολίες.

Εκπ. Ναι, εκεί προσπαθούμε να βάλουμε ένα μικρότερο κομμάτι, ώστε να το διαβάσει πολύ πιο εύκολα, να μη νιώσει μειονεκτικά σε σχέση με τους άλλους γιατί μπορεί να το αποτρέψουμε από το να μην διαβάζει, έχει τύχει και αυτό, να μη θέλει να διαβάζει με τη σκέψη ότι μπορεί να το κοροϊδέψουν οι άλλοι. Αν λοιπόν βλέπουμε εκεί ότι δεν μπορεί να διαβάσει το κείμενο λέμε πέντε-δέκα φορές όπως οι άλλοι, εκεί θα του βάλουμε λιγότερες φορές και θα επιλέξουμε το μισό κείμενο για να του είναι πολύ πιο εύκολο και για να μην το κουράσει. Διαβάζει πιο εύκολα την άλλη μέρα, νιώθει και ο ίδιος ικανοποιημένος και προχωράμε πιστεύω καλύτερα.

Συν. Οι δυσκολίες δηλαδή αυτών των μαθητών εντοπίζονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον;

Εκπ. Ναι, για μένα η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο από πίσω, εντάξει πέρα από κάποια προβλήματα και νοητικής στέρησης που τυχαίνει να έχουμε σε ελαφριά μορφή και γιατί δεν θέλουμε να το πάμε το παιδί σε ειδικό σχολείο για να μη στιγματιστεί, χαρακτηριστικό της ελληνικής οικογένειας, παίζει ρόλο και η οικογένεια από πίσω, το πώς θα ασχοληθεί, το τί κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό υπόβαθρο υπάρχει από πίσω σου, γιατί όταν το παιδί ακούει, έχει ερεθίσματα μέσα στο σπίτι, ο μπαμπάς διαβάζει, το λεκτικό τους είναι παρά πολύ καλό, θα έχει και μια άνεση και μια ευκολία να χειρίζεται το λόγο. Όταν το παιδί είναι ειδικά χωρισμένων γονιών, κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, λογικό είναι ότι κανείς δεν θα ασχοληθεί, δεν θα έχει τα ερεθίσματα, δεν θα έχει και τα κίνητρα, ας το θέσουμε έτσι.

Συν. Επομένως αυτά τα παιδιά που είναι κατώτερων στρωμάτων...

Εκπ. Εγώ δηλαδή από ότι βλέπω εδώ πέρα, στη δυσκολία, στα 19 μου παιδιά, δυσκολία έχουν το παιδάκι που είναι χωρισμένων γονιών που έχει επιθετική συμπεριφορά, το παιδάκι με (η φράση δεν ακούγεται), μετά μαθησιακά κάποιου είδους προβλήματα και τα παιδάκια που έχουν έρθει από έξω, αλλοδαποί μαθητές. Αυτοί είναι. Ενώ παιδιά που βλέπω τα επαγγέλματα τους, να το θέσουμε και έτσι, είναι σαφώς πολύ πολύ καλύτερα.

Συν. Καλύτερα...επαγγέλματα δηλαδή που είναι...

Εκπ. Ναι, που θα είναι εκπαιδευτικός, που θα είναι δημόσιος υπάλληλος, που θα είναι νομικός...

Συν. Τα άλλα δηλαδή κυρίως έχουν μειωμένα κίνητρα, αυτό...

Εκπ. Τα άλλα δεν θα ασχοληθεί κανείς...αυτό δηλαδή πιστεύω, ότι το παιδάκι πρέπει να ασχοληθεί και ο γονιός από πίσω, πώς θα...(δεν ακούγεται μια σύντομη φράση) και το άλλο, δεν υπάρχει ισορροπία και ηρεμία στην οικογένεια, όταν τώρα τσακώνονται, βρίζονται, όταν αυτή πάει να φέρει αυτό, όταν ο πατέρας είναι εξαφανισμένος, ποιος θα ασχοληθεί και τί το παιδί, και σιγά και η έννοια του μην κάτσει να διαβάσει. Για αυτό λέμε ότι πρέπει στα παιδιά πρώτα να εξασφαλίζουμε ένα ισορροπημένο, υγιές περιβάλλον, να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα, και μετά να προσπαθήσουμε να τους δώσουμε τη γνώση.

Συν. Από αυτά τα παιδιά που έχουν οικογενειακά προβλήματα, τέτοια πράγματα, βελτιώνονται κάποια από αυτά στο μέλλον ή είναι μια διαδικασία δύσκολη...

Εκπ. Κάποια ναι, κάποια όχι, δηλαδή θέλει και τη βοήθεια τη δική μας και φυσικά και από την οικογένεια. Για παράδειγμα το παιδάκι που έχω εγώ, έχουμε σημειώσει μια βελτίωση γιατί το έχω βοηθήσει στην τάξη, έχω κάνει τους μαθητές να το αποδεχτούμε, συνεργάζομαι με τους γονείς του όσο μπορώ να συνεργαστώ και αφού καταλήξαμε ότι πρέπει να έχει μια βοήθεια και αφού δεν μπορεί να του την προσφέρει η ίδια έχει βάλει μια κοπέλα που το βοηθάει και λίγο με τη βοήθεια τη δική μου, λίγο από το σπίτι είμαστε σε ένα καλύτερο επίπεδο. Άρα εάν υπάρχει συνεργασία που είναι πολύ σημαντικό, και ένα προσόν του δασκάλου είναι να ξέρει να ελίσσεται και να συνεργάζεται, πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό.

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό, δηλαδή λαβαίνεις υπόψη σου τις δυσκολίες αυτών των μαθητών;

Εκπ. Όταν βαθμολογώ, βαθμολογώ με τον περίεργο τρόπο. Λαμβάνω και άλλα σημαντικά πράγματα, για παράδειγμα μπορεί να βαθμολογήσω ένα παιδάκι για την προσπάθεια γιατί ξέρω ότι οι δυνατότητες του είναι εδώ, αλλά η προσπάθεια του είναι πιο κάτω. Σαφώς θα πάρει ένα μεγαλύτερο βαθμό από ένα άλλο παιδί που έχει τη δυνατότητα να το κάνει αλλά επειδή τεμπελιάζει δεν το κάνει, βαριέται. Δηλαδή η βαθμολογία μου θα είναι πάντα συνάρτηση της επίδοσης, της προσπάθειας, των δυνατοτήτων και λίγο και τη συμπεριφορά.

Συν. Έχεις τις ίδιες απαιτήσεις μέσα στην τάξη σου όταν διδάσκεις από τους πιο αδύναμους μαθητές, οι οποίοι βλέπεις ότι δυσκολεύονται...

Εκπ. Όχι, σε κάθε παιδάκι συνηθίζω πάντα να βάζω κάποιους στόχους και κάθε φορά να βλέπω εάν έχουν φτάσει στο στόχο ή όχι. Από έναν άριστο μαθητή σαφώς θα βάλω πολύ ψηλά τον πήχυ, από ένα (εννοεί αδύναμο) μαθητή πιο κάτω, και βλέπουμε για παράδειγμα έχω ένα μαθητή, τον Παναγιώτη, είμαι πολύ ικανοποιημένη σήμερα γιατί στο επαναληπτικό μου έγραψε πέντε λέξεις ολόσωστες, γιατί μου έκανε πέντε γραμματικές ασκησούλες και μου βρήκε τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Δεν μου έκανε το «σκέφτομαι και γράφω», δεν μου έκανε τους χρόνους, αλλά δεν με ενοχλεί αυτό γιατί σαφώς μου έκανε αυτό. Γιατί μου έκανε και τις 20-25 λέξεις πόσες είχαμε επανάληψη δεν θυμάμαι, λέω ένα υποθετικό αριθμό, αλλά κάναμε τις 5, είναι πολύ σημαντικό (προφανώς θέλει να πει ότι από τις 25 λέξεις που είχανε επανάληψη έκανε τις 5 λέξεις).

Συν. Αυτοί οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι δεν τα πηγαίνουν καλά;

Εκπ. Κάποιοι ναι και είναι πολύ δύσκολο για αυτούς γιατί νιώθουν την απόρριψη και αυτό τους τσακίζει.

Συν. Γιατί δεν προσπαθούν να βελτιωθούν;

Εκπ. Είπαμε ότι παίζει πίσω και το άλλο, κατά πόσο μπορούν να βοηθηθούν από πίσω, κατά πόσο μπορούν να το κάνουν, είναι πολλά, άλλοι μπορεί να θέλουν και να μην μπορούν, άλλα μπορεί να το καταλαβαίνουν...είναι πολλά, κάποιοι δεν έχουν και τη συναίσθηση, μπορεί να μην έχουν ότι εγώ δεν υστερώ σε κάτι από τους άλλους συμμαθητές μου.

ΔΑΣΚΑΛΑ 17

Συν. Πρώτα από όλα, θα μου πείτε πόσα χρόνια διδάσκετε;

Εκπ. Διδάσκω από το...περίμενε να σου πω, από το 1985, είκοσι χρόνια.

Συν. Τετάρτη δημοτικού έχετε...

Εκπ. Έχω πάρει αρκετές φορές, ναι, αρκετές...

Συν. Πότε το αποφασίσατε ότι θέλετε να γίνετε εκπαιδευτικός, είναι κάτι που το θέλατε πάντα...

Εκπ. Θα έλεγα ναι, ότι υπήρχε σκέψη από μικρή και τα ακούσματα από την οικογένεια και όλα αυτά, αλλά η προσωπική μου επιλογή που ήταν και βασικός λόγος που επέλεξα και το επάγγελμα ήταν στην εφηβεία, όταν το χαρακτηριστικό αυτό που έχουν τα κορίτσια, δεν ξέρω κατά πόσο μπορείτε να το καταλάβετε τώρα, θέλω να πω το εξής, εντάξει τα μεγάλα κορίτσια συνήθως στην εφηβεία νιώθουν και λίγο άτυπα μαμάδες για τα μικρότερα παιδιά και όλα αυτά, και βλέποντας λοιπόν ότι αυτό ήταν κάτι που με ικανοποιεί, που μου αρέσει, αυτό το δόσιμο στα παιδιά, οδηγήθηκα προς αυτή την κατεύθυνση.

Συν. Είχατε οικογενειακή υποστήριξη σε αυτό;

Εκπ. Ναι, βεβαίως, ήταν κάτι που άρεσε και στους δικούς μου, αλλά δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να μου είναι ανασταλτικός παράγοντας αν είχαν αρνητική άποψη, δεν το νομίζω, δηλαδή ήταν κάτι που το ήθελα.

Συν. Σήμερα είστε ικανοποιημένη δηλαδή, πιστεύετε ότι αυτή η επιλογή ήταν...

Εκπ. Ναι, ναι.

Συν. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, ενός καλού δάσκαλου, όπως εσείς το βλέπετε;

Εκπ. Ναι, όπως εγώ το βλέπω δηλαδή και από τη θέση του δασκάλου και από τη θέση του παιδιού φαντάζομαι αυτό που ζητούν δηλαδή γιατί είχα και εγώ κάποια έρευνα παλιότερα και ξέρω τα ζητούμενα των παιδιών δηλαδή, αλλά αυτό που μπορώ εγώ να σας πω είναι ότι ο δάσκαλος θεωρώ ότι πρέπει να είναι πάνω από όλα δημοκρατικός και να σέβεται το παιδί σαν να είναι συνομίληκος του, να μην το θεωρεί υποδεέστερο πλάσμα, αυτό είναι παρά πολύ σημαντικό. Και να έχει ευρύτητα πνεύματος, να ακολουθεί τις εξελίξεις της εποχής του και να έχει ανοιχτή καρδιά και μυαλό για να μπορεί να ακούει αυτά τα οποία του λέμε, κυριολεκτικά, αλλά και του στέλνουν μηνύματα οι μαθητές του.

Συν. Ποιοι πιστεύετε ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι, πού θα πρέπει να στοχεύει κυρίως;

Εκπ. Ο δάσκαλος κατ'εμέ πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή του, στην ολόπλευρη καλλιέργεια του, όχι μόνο μαθησιακά, γιατί δυστυχώς βλέπω ότι εκεί εντοπίζεται το κύριο βάρος της εκπαίδευσης πλέον, να μπορεί να του δώσει τα κίνητρα εκείνα ούτως ώστε να τον μάθει το μαθητή του να μπορεί να εκτιμά και να αξιολογεί και να δέχεται τα αληθινά και τα ωραία στη ζωή.

Συν. Εσείς πώς βλέπετε τη σχέση σας με τα παιδιά, το ρόλο σας...

Εκπ. Κοιτάχτε, προσπαθώ κατά το δυνατό να είμαι κοντά τους, να ακούω τα προβλήματα τους και να μπορώ να καταλαβαίνω πού είναι τα όρια τους και κατ'επέκταση να επεκτείνω και τις δικές μου, ή μάλλον να κάνω πιο ελαστικές τις δικές μου απαιτήσεις τις στιγμές που νιώθω ότι δεν μπορούν για τον άλφα ή βήτα λόγο, λόγω φυσικής κόπωσης, λόγω ανίας απέναντι στο μάθημα ή οτιδήποτε, αλλά η θέση του δασκάλου πιστεύω ότι είναι αυτό, να μπορεί σας είπα και προηγουμένως να δέχεται τα μηνύματα που του στέλνουν οι μαθητές

του. Τώρα είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος του δασκάλου, δυστυχώς δεν έχει τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας με τους μαθητές και βέβαια θεωρώ ότι είναι στα πλαίσια της γενικότερης κοινωνικής εξέλιξης.

Συν. Δεν έχετε τον ίδιο κώδικα, κοινωνικοποιημένοι σε άλλη εποχή δηλαδή;

Εκπ. Ναι, ναι κοιτάχτε παλιότερα, όχι ότι ήταν καλύτερα τα πράγματα, δεν εξωραϊζω κάτι τέτοιο, απλώς από τη δική μου πορεία, αυτό που εγώ είχα από τους μαθητές μου, όχι αυτό που είχε ο δάσκαλος μου με εμάς. Και τότε και παλιότερα δυστυχώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούσαν με τους μαθητές τους γιατί ήταν άλλης σχολής, αλλά εγώ βλέπω την πορεία μου από τότε που ξεκίνησα μέχρι τώρα ότι δυστυχώς έχω πιάσει πολλές φορές τον εαυτό μου να αναρωτιέται κατά πόσο πλέον επικοινωνώ με τους μαθητές μου. Παλιότερα ήμουν σίγουρη για αυτό, είχαμε κοινό κώδικα, είχαμε μια κοινή στάση ζωής, αλλά δυστυχώς τα παιδιά, καθρέπτης σου είναι η κοινωνία και σου μοιάζω, δυστυχώς έχουν τα αρνητικά της σημερινής κοινωνίας, τα έχουμε ισοπεδώσει όλα και δυστυχώς, σας λέω, δεν έχουμε τον ίδιο κώδικα επικοινωνίας.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα θεωρείτε ότι είναι αναγκαία στον ίδιο βαθμό η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας όλων των μαθητών, με την έννοια ότι ένα παιδάκι μπορεί να έχει κλίση στα μαθηματικά και να θέλει στο μέλλον να ακολουθήσει θετικές σπουδές και ένα άλλο παιδάκι να...

Εκπ. Όταν λέτε ανάπτυξη στον ίδιο βαθμό της αναγνωστικής ικανότητας, εννοείτε ότι να μπορεί το κάθε παιδί να φτάσει σε ένα επίπεδο να αναγιγνώσκει ένα κείμενο και να το αντιλαμβάνεται;

Συν. Κοιτάχτε, η αναγνωστική ικανότητα είναι κάτι όπως ο καθείς το ορίζει αυτό...

Εκπ. Κοιτάχτε, αν το παίζουμε σε αυτό το πλαίσιο, ότι πρέπει δηλαδή ο κάθε μαθητής πρέπει να φτάσει σε ένα minimum, σε ένα minimum επίπεδο του στυλ ότι διαβάζω ένα κείμενο και κατανοώ τα μηνύματα που μου στέλνει, θεωρώ πως ναι, πρέπει να υπάρχει ένα minimum επίπεδο. Από εκεί και πέρα, αν το τοποθετήσουμε στη λογοτεχνική καλλιέργεια, σίγουρα δεν μπορεί να πει το ίδιο ένα λογοτεχνικό κείμενο σε όλους τους ανθρώπους, εκεί δεν μπορούμε να το πιέσουμε, δεν μπορούμε δηλαδή να είμαστε της άποψης παλιότερα «τί θέλει να πει ο ποιητής» και όλοι να καταλαβαίνουμε τί θέλει να πει ο ποιητής (γέλια), δεν θα το καταλαβαίνουν όλοι, εκ των πραγμάτων, έτσι, φυσικά θα σεβαστούμε την προσωπικότητα του καθενός, τις ιδιαίτερες κλίσεις του, από κει και πέρα όμως πρέπει να υπάρχει ένα minimum, σας είπα σε ποια πλαίσια, πρέπει να καταλαβαίνουν το κείμενο.

Συν. Αν υποθέσουμε ότι ένα παιδάκι έχει κλίση σε πιο χειρωνακτικά πράγματα και πιθανόν στο μελλον να θέλει να ακολουθήσει κάτι τέτοιο, είναι και για αυτό εξίσου αναγκαίο...

Εκπ. Κατανοητό, ναι γιατί κοιτάχτε όταν λέω ένα κείμενο δεν εννοώ απλά...δεν το θέτω στα πλαίσια μόνο τώρα, δεν το βλέπω δηλαδή για ένα μικρό χρονικό διάστημα, όσο διαρκεί το

σχολείο, αλλά κείμενο είναι και αυτό που θα κληθεί να διαβάσει στην εφημερίδα του, σε ένα περιοδικό του, να καταλαβαίνει, να παίρνει τα μηνύματα της κοινωνίας, αυτό ναι, μεθαύριο θα είναι ένας πολίτης όπως και να έχει, δηλαδή θα πρέπει να του δώσουμε τα βασικά εργαλεία για να μπορεί να το κάνει αυτό, εκεί δηλαδή εγώ περιορίζω την έννοια του κειμένου, δεν το περιορίζω καθαρά στο σχολικό εγχειρίδιο, δεν το βλέπω μέσα στα μαθησιακά μόνο όρια.

Συν. Αυτό ήταν και η επόμενη ερώτηση, του τύπου σε τί πιστεύετε ότι θα τον βοηθούσε στη ζωή του ως ενήλικο και αν κατάλαβα καλά...

Εκπ. Αυτό, και σας είπα και προηγουμένως ότι πιστεύω παρά πολύ και δουλεύω παρά πολύ στην ολόπλευρη ανάπτυξη του, να μπορεί να αναπτυχθεί, ναι βεβαίως ο καθένας έχει τις δικές του κλίσεις, τα δικά του ενδιαφέροντα, το δικό του ταλέντο που είναι και μοναδικό για το καθένα, αλλά υπάρχει και μια βάση πάνω στο οποίο θα πρέπει αυτό να πατά.

Συν. Θέλω να μιλήσουμε λίγο για τους πιο αδύναμους μαθητές της τάξης σου, όπου εκεί είναι και το ζήτημα, πρώτα από όλα φέτος στην τάξη σας, πώς είναι η κατάσταση ως επίπεδο;

Εκπ. Έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο στο σύνολο τους, σίγουρα υπάρχουν τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι ένα ικανοποιητικό επίπεδο.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για τους μαθητές που πιστεύετε ότι είναι πιο αδύναμοι στη γλώσσα και στην αναγνωστική ικανότητα ειδικότερα. Τί πιστεύετε, πού αποδίδετε ότι αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές της τάξης σας;

Εκπ. Εννοείτε τί πρόβλημα εντοπίζω στην αναγνωστική τους ικανότητα, αν είναι ορθοργραφικό ή οτιδήποτε, αυτό;

Συν. Όχι, όχι, πού αποδίδετε το ότι αυτά τα παιδιά δεν...

Εκπ. Τα αίτια που μπορεί να είναι...;

Συν. Ναι...εκτός από μαθησιακά τύπου δυσλεξία, οτιδήποτε...

Εκπ. Ναι, γιατί υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις, κοιτάχτε σε αυτές τις περιπτώσεις δημιουργείται συνήθως ο εξής φαύλος κύκλος, τις περισσότερες φορές μάλλον ξεκινά κάπως έτσι φαντάζομαι, ότι δεν υπάρχει η απαιτούμενη φροντίδα και από το σπίτι και να μπει το παιδί και να καταλάβει ότι αυτή είναι η υποχρέωση μου και με αυτή πρέπει να ασχοληθώ, παγιώνεται μια τέτοια κατάσταση και μετά αυτό λειτουργεί ως φαύλος κύκλος, δηλαδή δεν δουλεύω στο σπίτι, δεν είμαι καλός μαθητής, δεν είμαι καλός μαθητής, άρα δεν χρειάζεται να δουλέψω στο σπίτι. Καταλάβατε τί γίνεται; Ισχύει κάτι τέτοιο. Δηλαδή δεν θα ήθελα να πω την εύκολη λύση και την εύκολη απάντηση ότι οι αδύναμοι μαθητές για να μη χρησιμοποιήσω τον όρο οι κακοί μαθητές, οι αδύναμοι μαθητές δεν διαβάζουν, δεν προσπαθούν, καταλάβατε; Και σας είπα, κατά την άποψη μου ότι δημιουργείται αυτός ο φαύλος κύκλος...

Συν. Είναι σημαντικός δηλαδή ο ρόλος της οικογένειας;

Εκπ. Έτσι.

Συν. Οι πιο καλοί μαθητές, αυτοί που έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, πού αποδίδετε αυτό ότι έχουν μπορέσει και έχουν κατακτήσει...

Εκπ. Κοιτάχτε, προέρχονται από οικογένειες με ανώτερο βιοτικό και πνευματικό επίπεδο που τους έχουν προσφέρει παρά πολλά ερεθίσματα, που τους έχουν δώσει αυτό που λέγαμε και προηγουμένως, τους έχουν δώσει ερεθίσματα με το να τους πηγαίνουν σε συναυλίες, σε χώρους πολιτισμού διάφορους, και έτσι τους έχουν αναπτύξει ένα άλλο κριτήριο πλέον, ότι δεν είναι ένα απλά ένα στεγνό κείμενο με το οποίο δουλεύουν, και έχω ένα πολύ μικρό ρόλο παίξει και εγώ σε αυτό, γιατί έχω δώσει παρά πολύ μεγάλη έμφαση σε αυτό, στο μελετώ κάτι με την έννοια όχι το μελετώ για να το διαβάσω αλλά για να απολαύσω τη χαρά που μπορεί να μου προσφέρει ένα κείμενο, γλωσσικό πλούτο, ιδεών και τα πάντα και τη χαρά ότι μιλώ και ανταλλάσσω τις απόψεις μου, κάνω διάλογο με τους συμμαθητές μου, αυτό.

Συν. Ακολουθείτε κάποιους τρόπους συγκεκριμένους για να βοηθήσετε τους πιο αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα;

Συν. Ναι, ναι.

Εκπ. Κοιτάξτε να δείτε, όποτε έχουν την ανάγκη μου, τη ζητήσουνε ή είμαι και εγώ συνεπικουρικά κοντά τους, τους βοηθώ με το να τους...συνήθως προσπαθώ γιατί ξέρετε έχουν και μειωμένη αυτοεκτίμηση τις περισσότερες φορές, τους απευθύνω, μάλλον τους παροτρύνω γιατί δεν τους υποχρεώνω, στο να απαντούν στις ας πούμε πιο εύκολες ερωτήσεις, ούτως ώστε να έχουν την ικανοποίηση της επιτυχίας και κατ' επέκταση τη χαρά να συμμετάσχουν ακόμα περισσότερο, ώστε να μη λειτουργήσει απογοητευτικά κάποια λάθος απάντηση, και...

Συν. Αυτά τα παιδάκια πιστεύετε ότι συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους, καταλαβαίνουν ότι δεν τα...

Εκπ. Ναι, πολλές φορές τα παιδιά ξέρουν πού βρίσκονται, κοιτάξτε να σας πω, και τα ίδια τα παιδιά για τη δική τους θέση, πολλές φορές βέβαια τους δημιουργούμε εμείς λανθασμένη εντύπωση, δηλαδή είναι η γνωστή αυτοεκπληρούμενη προφητεία, δηλαδή ένα μαθητή τον κατατάσσουμε κάπου, μειώνουμε τις απαιτήσεις μας από αυτόν, άρα και εκείνος, γιατί εμάς μας βλέπει ή τουλάχιστον μας έβλεπε, ως ένα σημαντικό πρόσωπο στη ζωή του, ως πρότυπο, άρα αφού ο δάσκαλος μου δεν πιστεύει σε μένα, άρα και εγώ δεν αξίζω, καταλάβατε; Δυστυχώς ισχύει αυτό πολλές φορές στα παιδιά ακόμα και σε πολύ μικρή τάξη τους διαμορφώνεται αυτή η εικόνα, δηλαδή ακόμα και ασυνείδητα, ακόμα και αν δεν τους το έχεις πει ποτέ, είτε η στάση του γονιού είτε η στάση του δασκάλου, του περνάει μέσα του την εικόνα που έχουν και οι άλλοι για τον ίδιο, και όχι μόνο άμα ο ίδιος δεν τον (δεν ακούγεται).

Συν. Λαμβάνετε υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όταν βαθμολογείτε;

Εκπ. Ναι, πολύ, παρά πολύ, υπάρχει ένα κριτήριο το οποίο όμως δεν είναι άτεγκτο, προσωποποιείται σε κάθε περίπτωση.

Συν. Έχετε τις ίδιες απαιτήσεις όταν κάνετε μάθημα από τους μαθητές που είναι ικανοί πολύ από τους μαθητές που είναι πιο αδύναμοι, δηλαδή περιμένετε...

Εκπ. Όχι δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις, θα μου άρεσε να μπορούσαν να φτάσουν όλοι, πραγματικά θα ικανοποιούσε φαντάζομαι το όνειρο κάθε δασκάλου αυτό (γέλια), θα μας ικανοποιούσε αφάνταστα

Συν. Και εμάς (γέλια).

Εκπ. Πράγματι έτσι, να μπορούσε να φτάσει ο καθένας τον πήχυ εκεί που τον έχουμε βάλει, αλλά το όριο του πήχυ είναι προσωπική υπόθεση, δηλαδή αυτό που έχω πει και άλλες φορές και το έχω συζητήσει πολλές φορές με τους μαθητές μου γιατί ξέρετε είναι το χαρακτηριστικό που φαντάζομαι θα το έχετε ακούσει σε παρά πολλές περιπτώσεις, « μα εγώ πήρα Α ερωτηματικό ή 10 ή 9,5 και είχα ένα λάθος, ενώ ο διπλανός μου πήρε 9 και είχε πέντε λάθη, γιατί συμβαίνει αυτό;», ναι γιατί ο διπλανός σου πήρε το 9 γιατί από τα 15 λάθη κατάφερε να ανέβει στα 5 λάθη, είναι μια μεγάλη νίκη, για αυτό σας λέω, υπάρχει μια διακύμανση σε αυτό.

Εκπ. Το σχολείο που δουλεύετε από κοινωνική σύνθεση κατάλαβα ότι είναι αρκετά υψηλού...

Συν. Ήταν παλιότερα, ναι, ήταν πιο σταθερή μάλλον η κοινωνική του σύνθεση, τώρα πλέον είναι ένα πολυπολιτισμικό σχολείο.

ΔΑΣΚΑΛΑ 18

Συν. Πρώτα από όλα θα μου πεις πόσα χρόνια διδάσκεις συνολικά;

Εκπ. Αυτός είναι ο δεύτερος χρόνος.

Συν. Έχεις κάνει τετάρτη δημοτικού; δεν έχει καμία σημασία...

Εκπ. Τετάρτη δημοτικού κάνω φέτος.

Συν. Θα μου πώς επέλεξες αυτό το επάγγελμα, ήταν κάτι που το ήθελες πάντα;

Εκπ. Όσο μπορώ να θυμηθώ η επιλογή έγινε...καταρχήν ήθελα να μπω σε κάποιο τμήμα, δεν είχα ιδιαίτερη έτσι, ε...έννοια και ενδιαφέρον για κάποιο συγκεκριμένο τμήμα πανεπιστημιακό...

Συν. Από τις πανελλήνιες...

Εκπ. Ναι, από τις πανελλήνιες, είχα περάσει στη θεολογική σχολή πρώτα, τον πρώτο χρόνο, το οποίο δεν με ενδιέφερε καθόλου και την επόμενη φορά επέλεξα μαζί με την ξαδέρφη μου να περάσουμε παιδαγωγικό γιατί μας φάνηκε καλό επάγγελμα και θα μπορούσαμε να το...

Συν. Να το κάνετε...

Εκπ. Ναι, να το κάνουμε...

Συν. Σήμερα πιστεύεις ότι αυτή η επιλογή ήταν η καλύτερη; είσαι ικανοποιημένη από...

Εκπ. Δεν ψάχνω να δω τί άλλο θα μπορούσα να κάνω.

Συν. Θα μου πεις ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού, όπως εσύ το βλέπεις από την εμπειρία σου;

Εκπ. Νομίζω πως ένας εκπαιδευτικός ο οποίος διαρκώς δεν εφησυχάζεται, ο οποίος διαρκώς αναζητά βελτίωση του έργου του, είτε αυτό αφορά το γνωστικό κομμάτι είτε τη σχέση του με τα παιδιά, είναι ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται σιγουριά και αυτοπεποίθηση για το ρόλο του.

Συν. Θα μου πεις ποιοι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι; πού θα πρέπει να αποσκοπεί κυρίως...

Εκπ. Στόχοι...οι στόχοι κατά τη γνώμη μου είναι κατά παρά πολύ σχετικό...θέλω να πω προσπαθώ εγώ τουλάχιστον να μη βάζω μεγάλους στόχους, είμαι περισσότερο της λογικής να βάζουμε στόχους καθημερινούς και μετά να ερευνούμε κατά πόσο τους εκπληρώσαμε και να δούμε τί μπορούμε να κάνουμε για αυτό την επόμενη μέρα. Νομίζω ότι μέρα με τη μέρα (δεν ακούγεται).

Συν. Ωραία. Θα μου πεις πώς βλέπεις τη σχέση σου με τα παιδιά, πώς αντιλαμβάνεσαι το ρόλο σου σε σχέση με τα παιδιά;

Εκπ. Προσπαθώ να είμαι κοντά τους, να με αισθάνονται δικό τους άνθρωπο, αυτό είναι το πιο σημαντικό. Το αν θα με βλέπουν λίγο ως μαμά, λίγο ως δασκάλα λίγο ως φίλη, προσπαθώ να το ισορροπήσω, προσπαθώ να το φέρνω αυτό σε ισορροπία. Εντάξει...

Συν. Να μιλήσουμε για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα θεωρείς ότι η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας είναι εξίσου αναγκαία για όλους τους μαθητές, στον ίδιο βαθμό, με την έννοια ότι κάποιοι μαθητές πιθανώς στο μέλλον να ακολουθήσουν θετικές σπουδές ή τεχνολογικές, και κάποιοι άλλοι μαθητές να δείχνουν ότι πιθανόν να ακολουθήσουν πιο έτσι θεωρητικές σπουδές. Θεωρείς ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας για όλους τους μαθητές, στον ίδιο βαθμό δηλαδή;

Εκπ. Ναι, πιστεύω πως ναι. Οτιδήποτε και να ασχοληθεί στο μέλλον και όποιο επάγγελμα ακολουθήσει σίγουρα χρειάζονται γνώσεις, είτε λόγω της εξέλιξης και των επαγγελμάτων και του ρυθμού που αλλάζουν τα δεδομένα, η γνώση εξειδικεύεται, οπωσδήποτε πρέπει να είναι καταρτισμένος για να μπορεί να διεκδικεί περισσότερα, για να μη μένει στάσιμος. Η γνώση είναι πολύ χρήσιμο εφόδιο. Να ξέρεις να διαβάζεις σημαίνει ότι μπορείς να διαβάζεις εφημερίδες, περιοδικά, βιβλία, πέρα από το δικό σου το αντικείμενο και να αντιλαμβάνεσαι τον κόσμο, έχει πολλές αναγνώσεις ο κόσμος. Όσο περισσότερες πληροφορίες μπορείς να πάρεις και να τις κατανοήσεις, τόσο πιο έτοιμος είσαι να αντιμετωπίσεις και το επάγγελμα σου και τη ζωή σου γενικότερα.

Συν. Αν ένας μαθητής πιθανόν να θέλει να ακολουθήσει ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, είναι και για αυτόν εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στον ίδιο βαθμό;

Εκπ. Βέβαια, γιατί ανάγνωση δεν είναι μόνο υποχρέωση, είναι και ευχαρίστηση.

Συν. Θα μου πεις τί χαρακτηριστικά έχει ένα μαθητής που είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, δηλαδή πού αποδίδεις ότι τα πηγαίνουν πολύ καλά; από την τάξη σου σκέψου, οτιδήποτε...

Εκπ. Οι μαθητές που δεν έχουν πρόβλημα στην αναγνωστική ικανότητα είναι μαθητές οι οποίοι ζουν σε ένα περιβάλλον που υπάρχει η ανάγνωση. Δηλαδή οι γονείς τους, ο μπαμπάς και η μαμά, διαβάζουν εφημερίδα, υπάρχουν εγκυκλοπαίδειες στο σπίτι, υπάρχουν βιβλία, πηγές στις οποίες ανατρέχουν μετά, γίνονται συζητήσεις πάνω σε θέματα που αφορούν τις αναγνώσεις τους. Το παιδί βλέπει πώς λειτουργεί αυτό από πολύ μικρό και η εξοικείωση με το βιβλίο και την ανάγνωση γίνεται σε πολύ μικρή ηλικία. Όταν ο μπαμπάς και η μαμά διαβάζουν μια εφημερίδα, το παιδί θα πάρει την εφημερίδα και θα δει κάποια γράμματα και θα προσπαθήσει να τα αποκωδικοποιήσει και με τη βοήθεια της μαμάς θα καταφέρει από πολύ μικρό να διαβάσει. Όταν δεν υπάρχει αυτό το υλικό στο σπίτι για διάφορους λόγους, κοινωνικούς, σαφώς και το βιβλίο το παιδί το θεωρεί κάτι ξένο, άρα κάτι για το οποίο δεν έχει επαφή, δεν μπορεί να έχει άποψη, δεν ξέρει τί είναι αυτό το πράγμα.

Συν. Αυτή ήταν και η επόμενη ερώτηση, πού αποδίδεις τις δυσκολίες των μαθητών που βλέπεις ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες...

Εκπ. Βέβαια..(μια μικρή φράση δεν ακούγεται).

Συν. Έλλειψη δηλαδή οικογενειακών ερεθισμάτων, εννοείς...

Εκπ. Συγκεκριμένων οικογενειακών ερεθισμάτων, αλίμονο αν πιστεύω ότι δεν υπάρχουν οικογενειακά ερεθίσματα γενικότερα, αλίμονο. Απλώς είναι διαφορετικά από αυτά τα οποία το σχολείο θεωρεί σημαντικά.

Συν. Ωραία. Αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν γενικότερα δυσκολίες όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ικανότητα.

Εκπ. Ναι, βεβαίως, εφόσον δεν έχουν τριβή στην ανάγνωση, το βιβλίο τους είναι αποκρουστικό, το θεωρούν υποχρέωση, αγγαρεία.

Συν. Ωραία. θα μου πεις πώς προσπαθείς να βοηθήσεις αυτούς τους μαθητές, τους πιο αδύναμους, τους αναθέτεις κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες, κάνεις κάτι...

Εκπ. Ένας τρόπος διδασκαλίας που τέλος πάντων προσπαθώ να γίνεται, τα παιδιά μεταξύ τους να συνεργάζονται, να δουλεύουν σε ομάδες, προσπαθώ όλα τα μαθήματα να γίνονται με αυτόν τον τρόπο, ούτως ώστε καταρχήν να μην αισθάνονται ότι μόνοι τους πρέπει να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε θέμα, και εφόσον ήδη από τις προηγούμενες τάξεις, μιλάμε για τετάρτη τώρα έτσι, έχουν σε ένα βαθμό εσωτερικεύσει την αποτυχία τους, άρα μπορεί και να αισθάνονται και μειονεκτικά απέναντι στους καλούς μαθητές, το να συνεργάζονται και το αποτέλεσμα της κάθε ομάδας να βγαίνει με αυτόν τον τρόπο, να μην είναι οι ίδιοι αποκλειστικά και μόνο να χρειάζεται να εκφέρουν την άποψη τους ή τί ακριβώς έχουν μάθει, τους κάνει να αισθάνονται καλύτερα, άρα αποκτούν αυτοπεποίθηση και επιβεβαιώνονται αν η ομάδα πηγαίνει καλά. Φεύγει από το ατομικό και πηγαίνει στο ομαδικό η ευθύνη, μοιράζεται και ισορροπείται. Και έχω δει παρόλο που είναι πολύ λίγοι οι μήνες αυτοί που εργάζομαι, έχω δει αποτέλεσμα. Βλέπω τους μαθητές αυτούς μέσα στην ομάδα να παίρνουν το λόγο, με επιχειρήματα, να λένε «όχι, εγώ πιστεύω ότι πρέπει να πούμε αυτό και πρέπει να

γράψουμε εκείνο», κάτι το οποίο δεν θα το έβλεπα ποτέ αν ακολουθούσα έναν τυπικό τρόπο διδασκαλίας, δασκαλοκεντρικό.

Συν. Η βαθμολογία σου έχει απόλυτο χαρακτήρα ή σχετικό; δηλαδή λαμβάνεις υπόψη σου τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείς;

Εκπ. Για πρώτη φορά που χρειάστηκε φέτος σε αυτό το τρίμηνο να βάλω βαθμολογία προβληματίστηκα παρά πολύ γιατί είναι κάτι που δεν το έχω μελετήσει καθόλου, πώς πρέπει να βαθμολογούμε. Με προβλημάτισε δύο-τρεις εβδομάδες πριν δώσουμε τη βαθμολογία. Θεώρησα ότι πρέπει να τους επιβραβεύσω σε μερικά μαθήματα που έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά ωστόσο να μην είμαι πολύ επιεικής γενικώς. Νομίζω ότι δεν θα τους βοηθούσα αν τους επιβράβευα γενικώς χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάνει μια προσπάθεια, η οποία προσπάθεια, επαναλαμβάνω, γίνεται μέσα από τέτοιες διαδικασίες, δεν θα μπορούσα εγώ απλώς να περιμένω από κάποιο μαθητή να μου την επόμενη μέρα έτσι εντελώς μόνος του αυτά τα οποία είχαμε στο σχέδιο, στο πρόγραμμα, αλλά να παραχθεί. Ξέρω ότι, καταλαβαίνω, ότι στο σπίτι για τους λόγους που εξήγησα, και γιατί υπάρχει και μία αντίσταση αυτών των μαθητών γενικά στο σχολείο, στους κώδικες, στους κανονισμούς και λοιπά, και παίρνει άλλες μορφές η συμπεριφορά τους, ξέρω γω «εγώ είμαι καλός σε άλλα πράγματα ας πούμε, και το ποδήλατο μου και ο σκύλος μου και τα μαλιά μου έτσι και ο υπολογιστής μου». (διακοπή του λόγου εξαιτίας παρέμβασης εργαζόμενου στο χώρο που λήφθηκε η συνέντευξη).

Εκπ. Εντάξει, τέλος πάντων μπερδεύτηκα γιατί...

Συν. Εντάξει δεν είναι και... θα μου πεις έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από τους αδύναμους μαθητές στην τάξη σου σε σχέση με τους πιο καλούς μαθητές;

Εκπ. Αν έχω τις ίδιες απαιτήσεις...έχω απαιτήσεις, τους τις εκφράζω και προσπαθώ να δείξω ότι είναι ίδιες οι απαιτήσεις, δεν τους θεωρώ δεύτερα παιδιά, αλλά είναι κάποιες συμφωνίες που κάνουμε μεταξύ μας μερικές φορές.

Συν. Δηλαδή;

Εκπ. Παραδείγματος χάριν, μαθαίνοντας τον πολλαπλασιασμό, ξέρω σε μια ομάδα ότι οι τρεις τον ξέρουν άπταιστα, οπότε όποια ερώτηση και αν τους κάνω οποιαδήποτε στιγμή θα την απαντήσουν, και οι υπόλοιποι δύο δυσκολεύονται πολύ. Όταν κάνουμε μία ας πούμε επανάληψη, που γίνεται πολύ συχνά, και οι ομάδες βαθμολογούνται στην ικανότητα τους ως προς τον πολλαπλασιασμό παραδείγματος χάριν, έχω συννενοηθεί με τους δύο μαθητές ότι θα σε ρωτήσω τον πολλαπλασιασμό του 7. Αυτό τους ικανοποιεί και βλέπω ότι έρχονται προετοιμασμένοι. Αν έλεγα όλα, τα πάντα, ναι, πολύ πιθανό να αποτύγχανε το σχέδιο και οι ίδιοι να αισθάνονταν ράκη, επομένως τίποτα, μηδέν αποτέλεσμα.

ΔΑΣΚΑΛΟΣ 19

Συν. Πρώτα από όλα, πόσα χρόνια διδάσκεις συνολικά;

Εκπ. Δώδεκα....

Συν. Έχεις κάνει καθόλου τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Δύο.

Συν. Θα μου πεις λίγο πώς επέλεξες να γίνεις εκπαιδευτικός, ήταν κάτι που το ήθελες πάντα...

Εκπ. Τώρα ξέρεις δύο πράγματα μαζί, ναι, ήταν κάτι που το ήθελα, ήξερα και τα όρια, ότι δεν μπορούσα να κάνω κάτι άλλο φαντάζομαι, παίζουν και αυτά τα πράγματα ρόλο, δηλαδή δεν θα μπορούσα για παράδειγμα να γράψω για ιατρική. Αλλά από την άλλη ήταν μια επιλογή, ναι.

Συν. Σήμερα είσαι ικανοποιημένος από αυτή την επιλογή, θεωρείς πως ήταν η καλύτερη;

Εκπ. Δεν θα....κάποια άλλη καλύτερη, ναι. Το επιλογή δεν το παίρνω και πολύ στα σοβαρά, ναι, πάμε παρακάτω (γέλια).

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δάσκαλου, όπως το βλέπεις εσύ.

Εκπ. Μάλιστα, ενδιαφέρουσα ερώτηση. Διάβαζα κάπου από έναν άνθρωπο που τον έχω σε...τον εκτιμώ αρκετά ότι όταν είχε πάει σε ένα σχολείο αυτό που θυμάται από το διευθυντή του ήταν ότι «κάνε ότι νομίζεις…», του είχε πει ο διευθυντής, τον οποίο διευθυντή τον εκτιμούσε μάλιστα αυτός ο…, ο McLaren ήταν, «κάνε ότι νομίζεις, βρες τί θα κάνεις μέσα στην τάξη, ένα πράγμα μόνο να θυμάσαι, ότι δεν έχουμε δικαίωμα να μην αγαπάμε αυτά τα παιδιά». Ακούγεται πολύ χριστιανικό, αλλά το ένα πράγμα είναι αυτό, δεν υποτιμάμε τα παιδιά και ειδικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό είναι αυτό. Το δεύτερο βασικό χαρακτηριστικό φαντάζομαι θα είναι, αφού ο δάσκαλος δεν τα υποτιμάει, τα αγαπάει και ενδιαφέρεται για αυτά, να φροντίσει να δώσει αυτά που ο ίδιος θεωρεί ότι είναι απαραίτητα, και το τρίτο έχει να κάνει με το τί θα θεωρούσαμε απαραίτητο. Πάντα, ο αστερίσκος σε όλα τα παιδιά, και με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που δεν μπορούν από το σπίτι να έχουν...κατά τη γνώμη μου δύο πράγματα θα ήταν απαραίτητα, τα οποία βρίσκονται και σε κάποια αντίφαση μεταξύ τους. Το πρώτο, να φροντίσει να διατηρήσουν τις όποιες πιθανότητες έχουν να προχωρήσουν στην εκπαιδευτική ιεραρχεία όσο γίνεται και να τις αυξήσουν μέσα από τη διδασκαλία τους, ένα αυτό, και το δεύτερο να γίνουν κριτικοί και ενεργοί πολίτες, να τα βοηθήσουν σε αυτή την κατεύθυνση. Με λίγα λόγια αυτά.

Συν. Επομένως αυτοί πιστεύεις ότι πρέπει να είναι και οι βασικοί του στόχοι, τους είπες ήδη.

Εκπ. Ναι.

Συν. Θα μου πεις πώς αντιλαμβάνεσαι εσύ το ρόλο σου ειδικά, σε σχέση με τα παιδιά, τη σχέση σου με τα παιδιά;

Εκπ. Τη σχέση μου με τα παιδιά ή το ρόλο μου ως εκπαιδευτικό;

Συν. Το ρόλο σου ως εκπαιδευτικός.

Εκπ. Το ρόλο μου ως εκπαιδευτικό...κοίταξε υπάρχουν διάφορες στιγμές μέσα στην τάξη...α....πώς τον αντιλαμβάνομαι το ρόλο μου και όχι πώς τον αισθάνομαι καθημερινά...γιατί είναι άλλη ερώτηση...

Συν. Καλύτερα πώς τον αισθάνεσαι καθημερινά.

Εκπ. Ναι, έχεις καταρχήν μέσα στο μυαλό σου όλους τους λόγους που συγκροτούν το σχολείο ως μηχανισμό αναπαραγωγής, και καταλαβαίνω τουλάχιστον ότι είμαι ένα κομμάτι μέσα σε αυτό το πράγμα. Ταυτόχρονα, έχεις και το λόγο που αντιλαμβάνεται το σχολείο ως πεδίο πάλης και όχι μόνο ως μηχανισμό που κάνει ένα μόνο πράγμα. Αυτό που αντιλαμβάνομαι εγώ για το ρόλο μου είναι ότι είσαι μέσα σε ένα εχθρικό περιβάλλον στο οποίο όμως ο ρόλος σου δεν είναι εντελώς προδιαγεγραμμένος και προσπαθείς κάθε φορά να κάνεις κάτι που να εξυπηρετεί τους στόχους που είπαμε προηγουμένως. Δεν το πετυχαίνεις πάντα και για αυτό είναι κάτι το διαφορετικό αυτό που αισθάνεσαι, γιατί πολλές φορές δεν το πετυχαίνεις και αισθάνεσαι ότι είσαι κομμάτι του μηχανισμού και όχι κομμάτι της αντίπαλης τάσης. Αυτό.

Συν. Να μιλήσουμε λίγο για την ανάγνωση και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα, θεωρείς ότι είναι εξίσου αναγκαία η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποιοι πιθανόν να ακολουθήσουν θετικές σπουδές και κάποιοι ανθρωπιστικές σπουδές.

Εκπ. Με βάση το κομμάτι που λέγαμε προηγουμένως για τον ενεργό και τον κριτικό πολίτη, είναι βασικό, είναι για όλους, δεν είναι...

Συν. Επομένως αυτό αφορά και αν ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα...

Εκπ. Σαφέστατα, ειδικά αυτούς.

Συν. Το εξηγείς λίγο αυτό, γιατί ουσιαστικά...

Εκπ. Γιατί κοίταξε, αν φανταστώ ότι ένας άνθρωπος που τώρα είναι στην τετάρτη δημοτικού, μετά από έξι χρόνια θα παρατήσει την ενασχόληση του με το γραπτό και με το διάβασμα, τουλάχιστον στο πεδίο που θα λέγαμε επαγγελματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας...

Συν. Ναι, μιλάμε ως ενήλικους...

Εκπ. Ναι, ως ενήλικος, δεν θα είναι αυτό το πεδίο της δραστηριότητας του της καθημερινής, θα πρέπει να έχει πολύ περισσότερο από αυτόν που θα συνεχίσει να ασχολείται με τα γραπτά, με τα κείμενα, με το οτιδήποτε, θα πρέπει να έχει περισσότερες ικανότητες για να μπορέσει να αντιμετωπίσει...να μπορέσει να διαβάσει μια εφημερίδα κριτικά, να διαβάσει πίσω από τις γραμμές.

Συν. Θα μου πεις τί χαρακτηριστικά θεωρείς ότι έχει ένας μαθητής που βλέπεις μέσα στην τάξη ότι είναι παρά πολύ καλός στην ανάγνωση.

Εκπ. Δηλαδή, τί κάνει ή...

Συν. Όχι, πού εσύ αποδίδεις ότι τα καταφέρνει καλά...από φέτος ή ότι θυμάσαι πιο εύκολα...

Εκπ. Κοίταξε, ναι, από τη φετινή μου εμπειρία ή από ότι θυμάμαι περισσότερο...το πρώτο που έχω στο μυαλό μου από τη φετινή μου εμπειρία είναι ότι έχω ένα σώμα μαθητών που έχουν ομογενοποιημένη κοινωνική καταγωγή, οπότε διαφοροποιήσεις μεταξύ τους στο επίπεδο της κοινωνικής προέλευσης δεν μπορείς να βρεις. Πέρσι που είχα μια λίγο διαφορετική τάξη...

Συν. Εννοείς ότι φέτος είναι χαμηλής κοινωνικής προέλευσης;

Εκπ. Ναι, είναι σχεδόν, όχι σχεδόν, είναι όλα. Δεν μπορούσες να βρεις διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της κοινωνικής προέλευσης μεταξύ των φετινών μαθητών. Πέρσι που είχα μια διαφορετική τάξη, έκτη δημοτικού ήταν, η οποία είχε μεγαλύτερη ποικιλία ως προς την κοινωνική προέλευση, θα μπορούσες να δεις τέτοια πράγματα, θα μπορούσες να δεις παιδιά που οι γονείς τους έχουν μια σχέση με τον εκπαιδευτικό μηχανισμό με μεγαλύτερη διάρκεια, με αποτελέσματα στην εργασία τους, δηλαδή κάνουν μια εργασία που εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, τα οποία παιδιά είχαν μια πολύ καλύτερη σχέση με το γραπτό και μεγαλύτερη άνεση με το γραπτό λόγο από ότι παιδιά που δεν είχαν τέτοιους γονείς. Ένα είναι αυτό. Το δεύτερο είναι όταν δουλεύεις σε τάξεις κοινωνικά ομογενοποιημένες ψάχνεις να βρεις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που δεν ανάγονται στην κοινωνική προέλευση, αν και εν μέρει ανάγονται, γιατί ακόμα και αν οι γονείς είναι οικοδόμοι μέσα στην τάξη και οι μανάδες κάτι ανάλογο περίπου, πάλι υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις θα μπορούσαν για παράδειγμα να είναι το ζήτημα των μεταναστών ή όχι, ή θα μπορούσε πιθανόν να είναι η εκπαίδευση της μητέρας κ.τ.λ. Οι διαφοροποιήσεις τώρα σε κοινωνικά ομογενοποιημένες τάξεις μπορεί να έχουν να κάνουν και με το φύλο, δηλαδή τα κοριτσάκια συνήθως (έμφαση για να δείξει ότι δεν είναι κανόνας), στην τετάρτη δημοτικού, έχω την εντύπωση, όχι πάντα, ότι είναι λίγο πιο άνετα, με την προσωπική ιστορία των μαθητών, ένα παιδάκι που έκλαιγε από την πρώτη δημοτικού και κλαίει ακόμα όταν η μαμά του το αφήνει στην πόρτα του σχολείου, δυσκολεύεται...

Συν. Ως προς το σχολικό περιβάλλον δηλαδή...

Εκπ. Και ως προς την ανάγνωση εν τέλει, γιατί την περισσότερη ώρα μέσα στην τάξη έχει να αντιμετωπίσει τους φόβους του και όχι τις δυσκολίες της ανάγνωσης για να τις ξεπεράσει, ή τις δυσκολίες του κάθε μαθήματος. Αλλά τέτοιου είδους δυσκολίες, αρχίζω και τις σκέφτομαι περισσότερο και τις βλέπω περισσότερο, ίσως επειδή τις σκέφτομαι, δεν ξέρω (γέλια), σε κοινωνικά ομογενοποιημένες τάξεις.

Συν. Επομένως θεωρείς πως είναι...

Εκπ. Ναι, μεγάλες διαφορές, τεράστιες διαφορές είδα σε τάξεις που δεν είναι κοινωνικά ομογενοποιημένες, πράγμα το οποίο οφείλω να πω ότι είναι σπάνια, τουλάχιστον στη δική μου εμπειρία στα δώδεκα χρόνια που δουλεύω, σαφή κοινωνική διαφοροποίηση μέσα στην τάξη δύσκολα βλέπεις. Δύσκολα βλέπεις και επειδή την βλέπεις δύσκολα και δεν υπάρχει

μόνη της, και πάντα δένεται και με άλλα πράγματα, με προσωπικές ιστορίες, γίνεται πολύ δύσκολο να αποδώσεις σε αυτήν, γιατί μιλάμε για μία, δύο, τρεις περιπτώσεις κάθε φορά, να αποδώσεις σε αυτήν αποκλειστικά όλη τη διαφοροποίηση.

Συν. Για τους πιο αδύνατους μαθητές της τάξης για παράδειγμα, φέτος, που αποδίδεις τις δυσκολίες που συναντούν...

Εκπ. Κοίταξε να δεις, δεν μπορώ εύκολα να τις αποδώσω, για παράδειγμα έχω...

Συν. Σκέψου κάποιους μαθητές....

Εκπ. Ναι, αυτό προσπαθώ να σκεφτώ τώρα....έχω τρία παιδάκια που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά έτσι, το ένα είναι η καλύτερη μαθήτρια της τάξης το οποίο διαβάζει με άνεση οτιδήποτε σχεδόν, του επιπέδου πάντα της τετάρτης δημοτικού, διαβάζει οποιοδήποτε παραμύθι παρά πολύ εύκολα, διαβάζει και βιβλία και τέτοια πράγματα, επίσης έχω άλλα δύο παιδάκια που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Το ένα το οποίο βρίσκεται περίπου σε μια μεσαία κατάσταση, διαβάζει κάπως, καταλαβαίνει αλλά όχι με πολύ άνεση, και το άλλο που δεν διαβάζει καθόλου. Λοιπόν τώρα, τί έχουμε εδώ, δεν ξέρω πολλά πράγματα για την οικογένεια τους, αλλά έχω αντιμετωπίσει από τη μητέρα της πιο καλής μαθήτριας που δεν έχει ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά, έχω αντιμετωπίσει μια γυναίκα που θυμίζει τις μάνες της δεκαετίας του 1950 και 60 στην Ελλάδα, οι οποίες δεν σήκωναν πολλές κουβέντες, δεν είμαστε για την κουβέντα εδώ, ο καθένας έχει τους ρόλους του, εγώ σε φέρνω στο σχολείο, εσύ διαβάζεις καϋμένη μου και γυρνάς στο σπίτι και ξαναδιαβάζεις, ο μπαμπάς φέρνει τα λεφτά και εγώ κάνω κουμάντο στο σπίτι.

Συν. Επομένως δεν το λες από την έννοια της γλώσσας, αλλά ως προς τη δομή της οικογένειας...

Εκπ. Ναι, προσπαθώντας να βρω τις διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα τρία παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα τα ελληνικά, αυτό που έχω εντοπίσει είναι μια μαμά τέτοιου είδους από τη μία πλευρά, η οποία κάνει σκληρή διαχείριση των πραγμάτων του σπιτιού, στην περίπτωση των κωδίκων θα λέγαμε ότι πρόκειται για περιορισμένο κώδικα, καθόλου επεξεργασμένο, αλλά ταυτόχρονα πρόκειται για έναν περιορισμένο κώδικα που, αν και φαίνεται αντιφατικό, πλούσιο, δηλαδή το πιτσιρίκι ταυτόχρονα ξέρει να μιλήσει για τη διατροφή, μπορεί να διαχωρίσει ποιο είδος διατροφής είναι υγειϊνό και πιο ανθυγειϊνό, μπορεί να κάνει διάφορα τέτοιου είδους πράγματα, ένα παράδειγμα έφερα. Από την άλλη το παιδάκι που είναι μέτριο που λέγαμε, είδα μια μαμά που αντιμετώπιζε ένα τρομερό πρόβλημα που δεν ήξερε πώς να το λύσει και το συζητούσαμε, το πιτσιρίκι γυρίζει από το σχολείο και το πρώτο πράγμα που κάνει είναι να παίρνει το play station. Και ενώ έβλεπε ότι αυτό είναι πρόβλημα, το κατάλαβε ότι είναι σημαντικό πρόβλημα, και εκεί εκδηλώθηκε ότι ένιωθε ότι δεν μπορεί να το λύσει, είναι όταν το συζητήσαμε. Μόνο τότε, όταν το συζήτησε με το δάσκαλο κατάλαβε ότι πρέπει να το αντιμετωπίσει. Πιο πριν θεωρούσε ότι δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει, ότι το παιδί είναι έτσι, ή έτσι είναι τα παιδιά σήμερα. Τώρα, σου μίλησα για αυτές τις τρεις περιπτώσεις...

Συν. Επομένως, αυτοί είναι θέμα γλώσσας και η διαφορά είναι θέμα οικογενειακής δομής μέσα σε αυτά που έχουν πρόβλημα γλώσσας.

Εκπ. Ναι, ενώ θα περίμενε κανείς ότι ρε παιδί μου αφού έχουν άλλες μητρικές γλώσσες...

Συν. Θα έπρεπε να είναι ενιαίο...

Εκπ. Δεν είναι καθόλου ενιαίο σε αυτή την περίπτωση...

Συν. (δεν ακούγεται).

Εκπ. Μπορείς να δεις κομμάτια της προσωπικής ιστορίας του κάθε μαθητή για να εξηγήσεις μερικά πράγματα, για παράδειγμα το άλλο το κοριτσάκι που σου έλεγα ότι έκλαιγε από την πρώτη δημοτικού και ο στόχος είναι ακόμα να σταματήσει να κλαίει, και κάπως το έχουμε πετύχει φέτος να μην κλαίει όταν έρχεται στο σχολείο, εκεί έχουμε ένα παιδί το οποίο μάλλον μέσα από το κλάμα χειρίζεται μάλλον αποτελεσματικά μια μαμά που έχει μάλλον ενοχές επειδή είναι χωρισμένη και επειδή έχει στερήσει από το παιδί τον μπαμπά. Υπάρχουν σε όλα τα παιδιά τέτοιου είδους προσωπικές ιστορίες, οικογενειακές, που μπορείς να αποδώσεις διάφορα πράγματα που βλέπεις.

Συν. Θεωρείς δηλαδή ότι είναι σημαντικός ο ρόλος της οικογένειας...

Εκπ. Δεν έχω δει κάτι άλλο, ίσως και να μην σκεφτόμουν κάτι άλλο για να το δω, δηλαδή σε κάθε περίπτωση για τη διαφοροποίηση μπορώ να πω δύο-τρία πράγματα και για τα άλλα παιδιά που είναι στην τάξη, για τον μπαμπά του ενός και για το μπαμπά του άλλου, ή για τη μαμά και τις ιστορίες που υπάρχουν μέσα στην οικογένεια.

Συν. Βελτιώνονται κάποιοι από αυτούς τους μαθητές;

Εκπ. Κοίταξε να δεις, είναι δύσκολο να το πεις, παρά πολύ δύσκολο, βελτιώνονται...τί νόημα έχει, ξέρω' γω, βελτιώνονται...για παράδειγμα ο πιτσιρικάς που σου έλεγα προηγουμένως ότι δεν μπορεί καθόλου να διαβάσει και να γράψει αυτόνομα, που να έχει κάποιο νόημα, κοινωνικά χρήσιμο δηλαδή, όχι να τον βάλεις να διαβάσει τη λέξη «έλα» και να σου πει «έλα», βελτιώνεται γιατί σήμερα εκεί που...

Συν. (δεν ακούγεται).

Εκπ. Να του χρησιμεύσει κάπου στην κοινωνική πρακτική, καθημερινά. Δηλαδή, δεν μπορούσε να διαβάσει καθόλου έτσι, αν έβλεπε κάτι στο δρόμο, μια ταμπέλα, θα προσπαθούσε από τα συμφραζόμενα γύρω γύρω, από την εικόνα του μαγαζιού, οτιδήποτε, να καταλάβει τί μαγαζί είναι, και δεν θα διάβαζε την ταμπέλα. Αυτό εννοώ κοινωνικά χρήσιμο, δεν θα διάβαζε την ταμπέλα για να ξεμπερδέψει. Αυτός ο πιτσιρικάς σήμερα, αφού είχαμε καταλάβει τις προηγούμενες μέρες ότι τον βάζαμε και αντέγραφε και αντέγραφε γράμματα αντί να αντιγράφει λέξεις, σήμερα σιγά σιγά με προσπάθεια και κρύβοντας του τη λέξη επειδή είχα και λίγο χρόνο και είναι και λίγα τα παιδιά φέτος μέσα στην τάξη, κατάφερα να αντιγράφει λέξεις και όχι γράμματα. Δεν ξέρω τώρα, αυτό είναι βελτίωση...δεν ξέρω πού θα βγάλει αυτή η ιστορία...

Συν. Είναι βελτίωση...

Εκπ. Ναι, δεν ξέρω τί αποτελέσματα, πού θα φτάσει αυτό το πράγμα τελικά.

Συν. Δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα όσοι έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γλώσσα δηλαδή...

Εκπ. Ναι, εκτός από ένα πιτσιρίκι που...όχι, έχει μητρική γλώσσα τα ελληνικά, η μαμά του είναι Φινλανδή, το οποίο δυσκολεύεται παρά πολύ στη γλώσσα και σε οτιδήποτε έχει σχέση να κάνει με τη γραφή και την ανάγνωση, όχι στο να εκφραστεί προφορικά και δυσκολεύεται σε όλα τα άλλα μαθήματα που θέλουν διάβασμα και κόπο και το ένα και το άλλο, θέλουν μαθητική αφοσίωση δηλαδή, να πάρουν στα σοβαρά το ρόλο του μαθητή και να μπορέσει να τον βγάλει εις πέρας, παρόλα αυτά αυτός ο πιτσιρικάς έχει αρκετά διευρυμένη...μάλλον η μεγάλη του αδερφή, ίσως κάποιες ειδικές συνθήκες στο σπίτι, ναι, και εδώ μπορώ να πω κάτι για τον μπαμπά, έχει ενδιαφέρον, ναι, έχει διευρυμένες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις και μια εξαιρετικά καλή μαθηματική σκέψη, η οποία όμως μπορεί να αποκτηθεί εκτός σχολείου, είναι μαθηματική σκέψη που μπορείς να την αποκτήσεις εκτός σχολείου. Αν βγαίνεις έξω στον κόσμο και δεν φοβάσαι, αν θέλεις να κατακτήσεις τον κόσμο, ο μπαμπάς είναι μια τέτοια περίπτωση, είναι ο άνθρωπος που θεωρεί ότι το σχολείο δεν έχει και πολύ μεγάλο νόημα, αλλά νιώθει καταξιωμένος από τη δουλειά του, οικοδόμος είναι, και νιώθει ότι μπορεί να πιάσει τον κόσμο και να τον στίψει, αυτό. Και ταυτόχρονα η αδερφή του πιτσιρικά είναι πολύ καλή μαθήτρια, ακολουθώντας το πρότυπο της μαμάς φαντάζομαι, το γυναικείο πρότυπο της οικογένειας. Ο πιτσιρικάς είναι πολύ κακός μαθητής ακολουθώντας ένα πρότυπο μπαμπά.

Συν. Προσπαθείς να βοηθήσεις τους πιο αδύναμους μαθητές, ας μιλήσουμε για κάποιον συγκεκριμένα, πώς προσπαθείς να τον βοηθήσεις, του αναθέτεις κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες ειδικά...

Εκπ. Κοίταξε, το κάνω ναι, δηλαδή κάποιες δουλειές είναι ειδικά για έναν δύο μαθητές. Ένα, δεύτερον, φροντίζω να μιλάνε μέσα στην τάξη, να μην είναι τυπική η παρουσία τους. Με τα παιδιά, με τον πιτσιρικά που σου έλεγα προηγουμένως που ξέρω ότι μπορεί να καταλάβει, να του ζητήσεις κάτι και να του πεις ότι αυτό πρέπει να γίνει, το κάνω και αυτό, και ότι αυτό είναι όρος για κάτι άλλο τέλος πάντων. Φροντίζω να μην τονίζω όσο μπορώ την αποτυχία όταν υπάρχει προσπάθεια, τον βλέπω ότι ενδιαφέρεται κάπως, ότι κινητοποιείται, του τονίζω οτιδήποτε θα λεγόταν επιτυχία ή βήμα παραπέρα. Παρόλα αυτά ξέρεις αυτά δεν γίνονται πάντα....δεν μπορώ να κάνω...

Συν. Από άποψη χρόνου...

Εκπ. Ναι, δεν μπορώ να κάνω διαφορετικές ασκήσεις, δηλαδή μπορεί τους δύο-τρεις που είναι σε πραγματικά προβληματική κατάσταση και δεν μπορούν να διαβάσουν να κάνω δύο τρία πράγματα για αυτούς, αλλά δεν κάνω για όλους κάτι ξεχωριστό, που θα χρειαζόταν σε κάποιες περιπτώσεις έτσι;

Συν. Έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, από τους πιο καλούς και πιο αδύναμους.

Εκπ. Όχι μωρέ τώρα, να έχω τις ίδιες απαιτήσεις, αν για παράδειγμα αυτό το κοριτσάκι που σου έλεγα προηγουμένως που είναι από την Αλβανία που μπορεί να διαβάζει άνετα και γράφει άνετα, αν είχα τις ίδιες απαιτήσεις από αυτό το παιδί σε όλα τα πράγματα με το παιδί που αντιγράφει ολόκληρα κείμενα γράμμα γράμμα, προφανώς δεν έχει νόημα, δεν μπορώ να έχω τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Από την άλλη, έχω υπόψη μου την κουβέντα ότι δεν πρέπει να έχω μειωμένες απαιτήσεις από αυτούς που δεν τα καταφέρνουν γιατί αυτό πιθανόν αυτό να χαμηλώσει τις προσδοκίες μου από αυτούς κ.τ.λ. αλλά παρόλα αυτά το να έχεις τις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις από όλους δεν γίνεται.

Συν. Ουτοπία....

Εκπ. Όχι δεν θα ήταν ουτοπία, αλλά δεν θα δούλευε. Ή θα έπρεπε να μην έχω καμία απαίτηση, άρα να μη ζητάω να καλυτερέψει, να προσπαθήσει λίγο παραπάνω, να δουλέψει η πιτσιρίκα που σου έλεγα, ή θα έπρεπε να λέω συνέχεια ότι δεν κάνει τίποτα σαν τον Παναγιώτη, και ας μην του το λέω, αλλά να του δείχνω συνέχεια ότι δεν κάνει τίποτα. Δεν γίνεται να έχεις συνέχεια τις ίδιες απαιτήσεις από όλους. Αυτό που γίνεται είναι να προσπαθείς μέσα στην τάξη να δείξεις ότι και ο Παναγιώτης καταφέρνει πράγματα, ότι και ο Παναγιώτης συμμετέχει περίπου ισότιμα σε άλλα πράγματα αν όχι στη γραφή και στην ανάγνωση, ή ο Παναγιώτης καταφέρνει πράγματα που δεν μπορεί να τα κάνει η Kris Sintler. Αλλά θα ήταν κουτό να έχεις τις ίδιες απαιτήσεις από όλους.

Συν. Λαμβάνεις υπόψη τις δυσκολίες αυτών των μαθητών όταν βαθμολογείς;

Εκπ. Οχ, τρέχα γύρευε τώρα. Η ιστορία με τη βαθμολογία...ναι, σαφέστατα τις λαμβάνεις υπόψη σου, το ζήτημα είναι πώς χρησιμοποιείς τη βαθμολογία. Προσπάθησα και προσπαθώ εδώ και παρά πολύ καιρό ότι θα χρησιμοποιήσω τη βαθμολογία όσο αυτό είναι δυνατό, που δεν είναι συνήθως, ως εργαλείο για να κάνω τα πιτσιρίκια να ενδιαφερθούν λίγο παραπάνω. Δηλαδή, στον πιτσιρικά που βλέπω ότι θα βοηθούσε μια αυστηρή βαθμολογία γιατί θα τον κινητοποιούσε περισσότερο, θα ήμουν αυστηρός. Στον πιτσιρικά που βλέπω ότι θα ήθελε μια ενθάρρυνση και μέσω της βαθμολογίας, θα ήμουν χαλαρός στη βαθμολόγηση του κ.τ.λ. Αλλά αυτό περισσότερο ιδεοληψία μου είναι γιατί έτσι και αλλιώς θυμάμαι ότι τον πιτσιρικά που νόμιζα ότι τον ενθάρρυνα μέσα από τη βαθμολογία γιατί αυτό είχα κρίνει, μου έλεγε μετά τα χριστούγεννα που γύρισε ότι είχε βάλει με το μαγνητάκι στο ψυγείο τη βαθμολογία την πολύ καλή, κονόμησε δώρα από όλους θείους, μπαμπάδες, πίστεψε και ο ίδιος ότι ήταν τόσο καλός και δεν χρειαζόταν να κάνει τίποτα παραπάνω (γέλια). Εντάξει τώρα, πήρα τις ψευδαισθήσεις μου και πήγα λίγο παρά πέρα (γέλια).

Συν. Η κοινωνική σύνθεση στο Πέραμα είναι χαμηλή προφανώς κατά μέσο όρο...

Εκπ. Φέτος είμαι Κερατσίνι.

Συν. Δεν διαφοροποιείται πολύ φαντάζομαι.

Εκπ. Όχι, ειδικά σε αυτή την τάξη είναι πολύ χαμηλή, ήταν ένας ταξιτζής, ένας εργάτης σε βιομηχανία και δώδεκα οικοδόμοι, λάθος, ένας φυσικοθεραπευτής ανάμεσα τους.

Συν. Αυτό πιστεύεις ότι επηρεάζει αποφασιστικά ως προς το επίπεδο της τάξης σου στην αναγνωστική ικανότητα;

Εκπ. Ναι, εκτός από το ότι το πίστευα από πιο νωρίς, πριν το δω παρά πολύ έντονα, έπαθα πλάκα πέρσι που είχα μια έκτη τάξη, για μια χρονιά την είχα, όπου οι περισσότεροι, ένα 60% τέλος πάντων, είχε τουλάχιστον πτυχίο μέσα στην οικογένεια, ή μαμά ή μπαμπάς, δεν ήταν ανάγκη να ήταν ΑΕΙ το πτυχίο, μπορεί να ήταν ΤΕΙ ή οτιδήποτε, και εκεί ήταν πιο πολύ φανερό. Δηλαδή αυτά που ήξερα ή που διάβαζα ή οτιδήποτε, εκεί τα είδα. Είχα μια τάξη που μπορούσα να κάνω πράγματα που δεν έκανα σε άλλες, ή έκανα πράγματα πολύ πιο εύκολα από ότι σε άλλες τάξεις.

Συν. Ευχαριστώ πολύ.

ΔΑΣΚΑΛΑ 20

Συν. Θα μου πείτε πρώτα από όλα πώς επιλέξατε να γίνετε δάσκαλος, ήταν κάτι που θέλατε από την αρχή;

Εκπ. Όχι, δεν ήταν κάτι που ήθελα από την αρχή, έτυχε και συμπλήρωσα μονάδες για τη συγκεκριμένη σχολή, εγώ ήθελα να γίνω δικηγόρος, το κατάφερα, και επέλεξα να ασχοληθώ με την εκπαίδευση καθαρά για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης. Αυτό, στην πορεία έμαθα να αγαπάω τη δουλειά μου και την αγαπάω, δεν ήταν κάτι για το οποίο θεωρώ ότι έχω γεννηθεί, έτσι;

Συν. Σήμερα δηλαδή είστε ικανοποιημένη από...

Εκπ. Ναι, είμαι ικανοποιημένη. Εκ των υστέρων συνειδητοποίησα ότι μέσω αυτής της δουλειάς έχω διευρύνει τις σπουδές μου γιατί είχα το χρόνο να ασχοληθώ με αυτές, και ποιοτικά θεωρώ ότι είναι πολύ καλύτερη δουλειά από τη δουλειά του δικηγόρου γιατί την έχω δοκιμάσει και αυτή για πολύ λίγο.

Συν. Α, έχετε δουλέψει ως...

Εκπ. Ναι, για πολύ λίγο, για πολύ λίγο, μέχρι να διοριστώ. Οπότε, δεν συγκρίνονται αυτές οι δύο δουλειές. Ποιοτικά δηλαδή είναι σαφώς καλύτερο το να είσαι με παιδιά από το να...

Συν. Είχατε οικογενειακή υποστήριξη σε αυτό ή ήταν...

Εκπ. Όχι, δεν είχα υποστήριξη οικογενειακή, οι γονείς μου πιέζαν παρά πολύ...

Συν. Θέλανε να γίνετε δικηγόρος...

Εκπ. Όχι ,θέλανε να γίνω δασκάλα.

Συν. Α, δασκάλα θέλανε.

Εκπ. Ναι, γιατί θέλανε να παντρευτώ. Ξέρεις, οι γυναίκες ωθούνται από την οικογένεια, από το περιβάλλον τους σε εργασίες παροχής υπηρεσίας. Είναι καθαρά έμφυλος ο προσδιορισμός και δεν διέφερε η δική μου οικογένεια καθόλου, κάθε άλλο.

Συν. Θα μου πείτε ποια πιστεύετε ότι είναι τα βασικά γνωρίσματα ενός δασκάλου καλού, που θεωρείτε εσείς, τα βασικά χαρακτηριστικά του.

Εκπ. Κατάρτιση πάνω από όλα...

Συν. Επιστημονική;

Εκπ. Επιστημονική κατάρτιση και επιστημονική κατάρτιση δια βίου, δηλαδή συνεχιζόμενη, και το βασικότερο για μένα είναι να θέτει στόχους, δηλαδή κάθε διδακτική πράξη να έχει κάποιο στόχο, να σταθμίζεται και να αξιολογείται.

Συν. Άλλο θέμα (γέλια).

Εκπ. Και να αξιολογείται ναι. Και από τρίτους, δεν είμαι αρνητική σε αυτό, αλλά να υπάρχει και μια αυτοαξιολόγηση. Αλλά για να γίνει αυτό θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι συνειδητοποιημένος, θα πρέπει δηλαδή να έχει μάθει να βάζει στόχους και να μη λειτουργεί εμπειρικά.

Συν. Ποιοι πιστεύετε ότι θα πρέπει να είναι οι βασικοί του στόχοι όταν διδάσκει, πού θα πρέπει να αποσκοπεί κυρίως;

Εκπ. Κοίταξε, υπάρχουν μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι. Ο σημαντικότερος στόχος είναι να διδάσκει και να παράγει πολιτισμό, αυτό, και να δίνει βαρύτητα κατά την άποψη μου στην ομάδα του, στη σχέση, στο πώς αναπτύσσεται η σχέση μεταξύ της ομάδας μέσα στην τάξη, για μένα αυτό έχει μεγαλύτερη βαρύτητα. Όσο ήμουν εκπαιδευτικός, ο στόχος μου ήταν αυτός, δηλαδή να μπορέσουμε να λειτουργήσουμε σαν ομάδα πάνω από όλα, όλα τα παιδιά να ομαδοποιηθούν και όχι απαραίτητα σε ομοιογενείς ομάδες...

Συν. Εννοείτε με ίσες ικανότητες;

Εκπ. Με ίσες ικανότητες ναι, ακριβώς αυτό, και σε δεύτερη μοίρα έβαζα το μαθησιακό. Δηλαδή η ύλη, το να καλύψεις την ύλη, είναι ένας στόχος βραχυπρόθεσμος, ο οποίος δεν μπορείς να τον αξιολογήσεις, δηλαδή το τί μαθαίνει το παιδί φαίνεται από τη συμπεριφορά του και το πώς τα εσωτερικεύει. Τώρα το να μάθει δύο κανόνες παραπάνω στη γραμματική, εμένα δεν με απασχόλησε ποτέ, ή να του δώσω πέντε εργασίες παραπάνω. Και το απέφευγα αυτό. Δούλευα μέσα στην τάξη, αλλά έδινα βαρύτητα στη συμπεριφορά.

Συν. Τη σχέση σας με τα παιδιά πώς τη βλέπετε; Πώς βλέπετε το ρόλο σας απέναντι τους;

Εκπ. Κοίταξε, προσπαθούσα να μην είναι η μαμά τους, δεν είναι εύκολο γιατί έπαιρνα μικρές τάξεις και ήταν παρά πολύ εύκολο να μπεις σε αυτό το ρόλο, αλλά επειδή προσπαθούσα να λειτουργώ συνειδητά και λειτουργούσα συνειδητά, είχα καλή σχέση με τα παιδιά, υπήρχε ανατροφοδότηση θετική, δηλαδή φαινόταν ότι όχι μόνο με είχαν αποδεχτεί αλλά και θέλανε να είναι μαζί μου στην τάξη και να τα έχω.

Συν. Θεωρείτε ότι είναι μείον ο ρόλος της «μαμάς» που ενστερνίζονται...

Εκπ. Ναι, ναι, είναι, είναι γιατί οι ρόλοι πρέπει να διαχωρίζονται. Τα μικρά παιδιά ειδικά έχουν ανάγκη αυτό το διαχωρισμό, να είναι διακριτός ο ρόλος της μαμάς και διακριτός ο ρόλος της δασκάλας. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν μπορείς να λειτουργείς σαν πρότυπο,

αλλά πρέπει να υπάρχει όριο, πρέπει να είναι οριοθετημένη και αποστασιοποιημένη, διαφορετικά, το έχω δει να γίνεται και από άλλους συναδέλφους και από μένα στα πρώτα χρόνια, δούλευα και ήμουν πιο άπειρη, δεν υπάρχει όριο. Είναι παρά πολύ δύσκολο μετά να καθορίσεις τις σχέσεις με τα παιδιά, ακόμα και την ώρα που κάνεις μια αμιγώς διδακτική πράξη, την ώρα που παραδίδεις μάθημα.

Συν. Ωραία, να μιλήσουμε λίγο για την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα από όλα μια ερώτηση γενική, θεωρείτε ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη της στον ίδιο βαθμό για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι κάποιοι μπορεί να θέλουν να ακολουθήσουν ανθρωπιστικές σπουδές στο μέλλον, να έχουν πιο μεγάλη ανάγκη ίσως, και...

Εκπ. Θα ήθελα πρώτα να μου καθορίσεις τί εννοείς όταν λες, ακριβώς όμως, όταν λες αναγνωστική ικανότητα;

Συν. Όπως την αντιλαμβάνεστε...

Εκπ. Να μπορώ να διαβάζω;

Συν. Όχι, αναγνωστική ικανότητα...

Εκπ. Άρα εντάσσεις μέσα και τη φιλαναγνωσία έτσι; δηλαδή να μου αρέσει να διαβάζω...ναι...

Συν. Ναι, αποφεύγουμε ορισμούς τέτοιου τύπου, ο εκπαιδευτικός...

Εκπ. Εντάξει, η αναγνωστική ικανότητα είναι μια κατηγορία η οποία χωράει πολλά πράγματα έτσι; Εγώ ας πούμε την εκλαμβάνω να μπορώ να διαβάζω επαρκώς, τώρα αν εντάσσεις μέσα και τη φιλαναγνωσία, αλλάζει το θέμα, αλλάζει η άποψη.

Συν. Οτιδήποτε εντάσσεται, και αυτό...

Εκπ. Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, παρά πολύ σημαντικό, δεν έχει να κάνει με την κατεύθυνση σπουδών, δηλαδή γιατί να μην υπάρχει μια καλλιέργεια, γιατί το να διαβάζω πράγματα που με ενδιαφέρουν, αυτό παραπέμπει στην εξάσκηση του μυαλού, του εγκεφάλου, γιατί να πρέπει δηλαδή, αυτό είναι στερεότυπο κατά την άποψη μου, ότι όσοι ακολουθούν θετικές σπουδές δεν πειράζει και να μην καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα. Θεωρώ ότι είναι απαραίτητο και προαπαιτούμενο, δηλαδή είναι, πώς να το πω, γιατί θα πρέπει να είναι λιγότερο καλλιεργημένοι αυτοί που ασχολούνται με τις επιστήμες και τις νέες τεχνολογίες της θετικής κατεύθυνσης, από όσους ασχολούνται με τις ανθρωπιστικές σπουδές; Όχι, δεν το δέχομαι αυτό, θεωρώ ότι πρέπει να καλλιεργείται και να υπάρχει και στόχος στο αναλυτικό πρόγραμμα ξεκάθαρος, ο οποίος δεν υπάρχει.

Συν. Αυτό ισχύει και σε μια περίπτωση που ένα παιδάκι θέλει να ακολουθήσει χειρωνακτικό επάγγελμα;

Εκπ. Βέβαια, για μένα δεν έχει σημασία, δηλαδή αυτό πρέπει να αποσυνδεθεί, το να διαβάζω, να μορφώνομαι και να καλλιεργούμαι νομίζω ότι θα πρέπει να είναι προαπαιτούμενο για τα πάντα, δηλαδή και υδραυλικός, δηλαδή γιατί να μην υπάρχει ένας καλλιεργημένος υδραυλικός; Δεν έχει να κάνει...

Συν. Επομένως, η επόμενη ερώτηση ήταν σε τί πιστεύετε ότι θα ωφεληθούν ως ενήλικοι...

Εκπ. Σαφώς, σαφώς, θα έχουν τα μάτια ανοικτά και εξασκημένο νου.

Συν. Όταν λέτε τα μάτια ανοικτά, υπό ποια έννοια; Της καλλιέργειας;

Εκπ. Ξέρεις τί γίνεται; Έχω διαπιστώσει ότι όσα περισσότερα πράγματα μαθαίνει κανείς και σε όσο περισσότερο μικρή ηλικία, γίνεται συνειδητός πολίτης, με την έννοια ότι δεν χειραγωγείται εύκολα, γίνεται σκεπτόμενος πολίτης.

Συν. Θα ήθελα να μιλήσουμε λίγο για τους αδύναμους μαθητές, αυτούς που δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά, αυτοί είναι και το επίκεντρο της έρευνας ουσιαστικά. Πρώτα από όλα, σε τί αποδίδετε, πού αποδίδετε κυρίως τις δυσκολίες...

Εκπ. Τις μαθησιακές δυσκολίες;

Συν. Ναι, αλλά όχι παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, πού αποδίδετε...

Εκπ. Την κακή επίδοση ας πούμε;

Συν. Ναι.

Εκπ. Κατά κύριο λόγο στην κοινωνική προέλευση, στην αφετηρία που έχει κάθε παιδί. Στη διαφορετικότητα, και όταν λέω διαφορετικότητα εννοώ τους μετανάστες, δηλαδή οποιοσδήποτε προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμό, σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα που είμαστε εμείς, και λιγότερο στο παιδί, δηλαδή σε προβλήματα που μπορεί να έχει, βιολογικά. Θεωρώ ότι τον κυρίαρχο ρόλο τον διαδραματίζει η κοινωνική προέλευση, και προέλευση δεν εννοώ μονάχα το οικονομικό στάτους, εννοώ και το πολιτισμικό στάτους της οικογένειας του, δηλαδή το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων, το τί προσλαμβάνουσες έχει και τί εμπειρίες έχει πολιτισμικές μέσα από την οικογένεια που είναι πρωτογενής τομέας κοινωνικοποίησης και μετά και οι παρέες των ομηλίκων, αλλά αυτές καθορίζονται κυρίως από την οικογένεια, είναι ετεροκαθοριζόμενες.

Συν. Θεωρείτε ότι είναι αυτός ο παράγοντας είναι πολύ σημαντικός για την επίδοση τη χαμηλή, δηλαδή αυτός είναι ο κυρίαρχος παράγοντας από ότι κατάλαβα.

Εκπ. Ναι είναι, είτε έχει να κάνει με ελληνικές οικογένειες, είτε έχει να κάνει με οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων.

Συν. Πιστεύετε ότι αυτοί οι μαθητές θα καταφέρουν να ξεπεράσουνε...

Εκπ. Εν τω μεταξύ θέλω να σου διευκρινίσω κάτι, επειδή μου έχει συμβεί από την εμπειρία μου, αν ένα παιδί προέρχεται από οικογένεια μεταναστών οι οποίοι είναι καλλιεργημένοι, για ένα διάστημα παρουσιάζει δυσκολία, μετά όμως ισοσκελίζει και μπορώ να πω ότι ξεπερνάει και τα παιδιά των Ελλήνων που προέρχονται από οικογένειες που το κοινωνικό στάτους είναι υψηλό, δηλαδή έχει να κάνει με τον πολιτισμό της οικογένειας.

Συν. Τον πολιτισμό, τη μόρφωση...

Εκπ. Και τη μόρφωση και την οικονομική ευμάρεια έτσι; Γιατί μπορεί οικογένειες με οικονομική άνεση να μην είναι ιδιαίτερα καλλιεργημένες, αλλά έχουν το χρήμα και μπορούν να παρέχουν στα παιδιά τους δυνατότητες, δηλαδή μπορούν να εξασφαλίσουν δυνατότητες,

άσχετα αν αυτές οι δυνατότητες αξιολογούνται σημαντικά από την οικογένεια, μπορεί να μην έχουν σημαντικότητα για μια οικογένεια εμπόρων που έχουν οικονομική άνεση, αλλά σε μικρότερες ηλικίες, στο δημοτικό ας πούμε, όταν τους έχουν δύο και τρεις δασκάλες στο σπίτι, αυτό το πράγμα έχει μια σημαντικότητα μέσα στην τάξη.

Συν. Ποια είναι τα βασικά γνωρίσματα αυτών των οποίων βλέπετε ότι έχουν αναπτύξει ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας, πού αποδίδετε ότι αυτά τα παιδιά έχουν...

Εκπ. Είναι πιο συνεργάσιμα παιδιά με την έννοια του αυτοέλεγχου, ελέγχονται περισσότερο, και δεν ελέγχονται από μένα, ελέγχονται εσωτερικά, έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στο λόγο, το γραπτό και τον προφορικό, έχουν καλύτερη επίδοση σε όλα τα μαθήματα και εκφράζουν απορίες πιο εκλεπτυσμένες σε σχέση με τα άλλα παιδιά και δεν λειτουργούν τόσο πολύ με την παρόρμηση. Όμως αυτό, παιδιά είναι, είναι παρορμητικά, είναι...αυτοελέγχονται περισσότερο, είναι πιο σκεπτόμενα.

Συν. Πώς προσπαθείτε να βοηθήσετε στην τάξη τους πιο αδύναμους μαθητές, με κάποιους τρόπους συγκεκριμένους...

Εκπ. Εξατομικευμένα κυρίως, δεν είμαι ειδική, έχω τελειώσει τη Μαράσλειο, δεν έχω ειδίκευση στην ειδική αγωγή, δεν μπορώ να διαγνώσω...

Συν. Όχι, εκτός από την ειδική αγωγή, μιλάμε δηλαδή για τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στην τάξη που οφείλεται σε κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια και όχι μαθησιακά.

Εκπ. Προσπαθώ να τους εντάξω σε ομάδες στις οποίες συμμετέχουν καλύτεροι μαθητές από αυτούς, καλύτερης επίδοσης μαθητές, τους δίνω αρμοδιότητες, ούτως ή άλλως όλα τα χρόνια είχα, αυθαίρετα βέβαια, μια ώρα στο πρόγραμμα μου το εβδομαδιαίο στην οποία ασχολούμαστε με τη λογοτεχνία, προσπαθούσα σε αυτά συγκεκριμένα τα παιδιά να μην είχα την απαίτηση να μου εκφραστούν προφορικά, δηλαδή έστω και μια ζωγραφιά να μου κάνανε για μένα ήταν αρκετό, τους έδινα κίνητρα, κίνητρα, πολλά κίνητρα, πολύ περισσότερα από ότι έδινα σε άλλους μαθητές, και αυτό το είχαμε συζητήσει, είχαμε θέσει αυτούς τους όρους στην ομάδα, και το αποδεχόταν ομάδα, με τον κίνδυνο να στιγματιστούν βέβαια, αλλά τα στάθμισα και είπα ούτως ή άλλως είναι στιγματισμένα, είναι πολύ καλύτερο να συζητιέται μέσα στην τάξη η αδυναμία, έτσι ώστε ξεπερνιέται να επιβραβεύεται και να ξεπερνιέται ομαδικά, από το να πηγαίνω εξατομικευμένα, ως δασκάλα του παιδιού και εκεί νομίζω το στιγματίζω περισσότερο το παιδί. Συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις.

Συν. Φαντάζομαι δηλαδή ένα πρότυπο οργάνωσης διδασκαλίας με ομάδες μαθητών υψηλότερης και χαμηλότερης...

Εκπ. Όχι, ομάδες όπου μέσα σε μια ομάδα που ήταν οι μαθητές οι άριστοι, συμμετείχαν και μαθητές...δεν ήταν αποδεκτοί, περάσαμε από παρά πολλά για να γίνουν αποδεκτοί, γιατί δεν ήταν αποδεκτοί και σε επίπεδο διαλείμματος αυτοί, αλλά τελικά τα καταφέραμε, και ομαδοποιήθηκαν...τουλάχιστον στην τελευταία μου τάξη από ότι θυμάμαι, και πήγαν όλα καλά. Δεν είχαμε βέβαια θεαματική βελτίωση στην επίδοση...

Συν. Είναι δύσκολη θεωρείτε η θεαματική βελτίωση...

Εκπ. Ναι, η βελτίωση σε επίπεδο γραπτού είναι παρά πολύ δύσκολη.

Συν. Λόγω των κοινωνικο-πολιτισμικών...

Εκπ. Ναι, της υστέρησης που έχουν της πολιτισμικής, γιατί όταν ένα παιδί προέρχεται από μια οικογένεια που ο μπαμπάς είναι χρήστης, και δεν υπάρχει...είναι αποδιαρθρωμένη η οικογένεια, και δεν έχει το παιδί ένα χώρο να κάτσει να γράψει ακόμα και να θέλει, και τί απαιτήσεις να έχω από αυτό το παιδί και τί επίδοση μπορεί να έχει. Όμως για μένα είναι πολύ σημαντικό ότι μέσα στην τάξη προσπαθούσε, ότι έμενε στο ολοήμερο, μιλάω για το συγκεκριμένο μαθητή, και προσπαθούσε να τελειώσει τις εργασίες του μέσα στο (δεν ακούγεται) από μόνος του, όταν το πρώτο διάστημα, από ότι μου έλεγε η δασκάλα του ολοήμερου, δεν μαζευόταν. Ε, για μένα ήταν ένα βήμα αυτό τεράστιο και εγώ αυτό αξιολογώ, τις δυνατότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί που μπορεί στο μέλλον να βγουν μπροστά του, δεν στέκομαι δηλαδή στο καθαρά μαθησιακό, ότι μου έγραψε καλά και θα πάρει Ά. Αυτοί οι μαθητές παίρνανε όλοι από μένα Α, και είχα ξεκαθαρίσει μέσα στην τάξη και στους γονείς, γιατί πρέπει, είναι λεπτές οι ισορροπίες, ότι επιβραβεύω την προσπάθεια, ότι η προσπάθεια για μένα και η συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από την επίδοση, από το να έρθει ο μαθητής και να έχει μια άριστη επίδοση, αλλά η συμπεριφορά του να είναι...

Συν. Ο ρόλος της οικογένειας εν τέλει είναι...

Εκπ. Ο ιδεολογικός ρόλος, ξέρεις είναι οι ιδεολογίες, έρχεσαι αντιμέτωπος αν έχεις 20 παιδιά με 20 διαφορετικές ιδεολογίες, και ξέρεις είναι καθοριστικός ο ρόλος αυτός, δηλαδή μπορεί να είναι μια οικογένεια που ο μπαμπάς και η μαμά να είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου και βλέπεις ότι έχουν τόσα στεγανά και τέτοιου είδους ιδεολογία που το παιδί να έχει κλείσει την πόρτα, όπου για μένα και αυτό είναι δυσλειτουργία. Δηλαδή, δεν στέκομαι ότι αυτός ο μαθητής είναι του άριστα, του Α, αυτό το παιδί έχει δυσλειτουργία, δεν μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, δεν μπορεί να λειτουργήσει.

Συν. Δεν επηρεάζεται όμως η επίδοση του εννοείτε...

Εκπ. Θα σου πω, δεν επηρεάζεται η επίδοση του με τη στενή έννοια, έρχεται διαβασμένος, γραμμένος, μπορεί και...δεν λειτουργεί ενορατικά όμως, δηλαδή αυτοί οι μαθητές, δεν θέλω να γενικεύω, αλλά, εμπειρικά τώρα θα μιλήσω, αυτοί οι μαθητές δεν λειτουργούν ενορατικά, είναι παρά πολύ ελεγχόμενοι από το περιβάλλον τους, το οποίο συνήθως είναι προστατευμένο, και είτε δεν το κουράζουν πολύ το μυαλό του, είτε φοβούνται να πάνε παρά πέρα. Δηλαδή ξέρεις παίζει ρόλο και η ιδεολογία της οικογένειας, δηλαδή όταν λέμε κοινωνική προέλευση εγώ βάζω και την ιδεολογία μέσα. Αυτή είναι στο τέλος τέλος που δημιουργεί τα μεγαλύτερα στεγανά.

Συν. Θεωρείτε ότι οι δάσκαλοι σήμερα από την πείρα σας, μπορούν να ανταπεξέλθουν στους μαθητές χαμηλής επίδοσης, οι οποίοι δυσκολεύονται και έχουν κυρίως κοινωνικο-

πολιτισμικά αίτια, θεωρείτε ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να βελτιωθούν, ή είναι δύσκολο λόγω της...

Εκπ. Κοίταξε, δεν μπορώ να το αποκλείσω αυτό...

Συν. Από την εμπειρία σας, από τους δασκάλους...

Εκπ. Κοίταξε να δεις τώρα, δεν αποκλείεται αυτό, μπορούν να ανταπεξέλθουν και είναι πολλοί αυτοί που είναι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι, αλλά δεν μπορούμε σοβαρά για εκπαιδευτικό σύστημα και να θέτουμε τον παράγοντα κοινωνική ευαισθησία. Θα πρέπει κατά την άποψη μου οι δάσκαλοι, στα παιδαγωγικά τμήματα και αργότερα, να επιμορφώνονται, να έχουν μια πιο κοινωνιολογική άποψη για την εκπαίδευση και όχι αμιγώς σε εκπαιδευτική και διδακτική, και αυτό είναι απαραίτητο, είναι εργαλείο για τη δουλειά τους. Όταν επιστημονικά δεν καταρτίζεσαι σε αυτό και δεν μαθαίνεις τη βαρύτητα που έχουν οι κοινωνικές συνθήκες, νομίζω σου λείπει...έχεις ένα έλλειμμα. Δηλαδή δεν μπορούμε να μιλάμε σοβαρά για εκπαίδευση αν δεν δοθεί βαρύτητα στο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί και στο να μη φοβούνται, να μη στέκονται με φόβο απέναντι στο διαφορετικό και να ενημερωθούν για σύγχρονους όρους της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή και για τον κοινωνικό αποκλεισμό και για την πολυπολιτισμικότητα, τί είναι τέλος πάντων αυτό το πράγμα; Στο πανεπιστήμιο διδάσκονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά είναι η εκδοχή της κυρίαρχης ομάδας κατά την άποψη μου και από την εμπειρία που έχω και από την εξομοίωση που πέρασα γιατί την εξομοίωση την έκανα έχοντας ήδη κάνει το μάστερ πάνω στον κοινωνικό αποκλεισμό, είναι η επίσημη εκδοχή αυτή. Για μένα δεν υπάρχει διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι, είναι εκδοχή του κυρίαρχου πολιτισμού, δεν υπάρχει αποδοχή, η αποδοχή έχει την έννοια της ανοχής. Και εγώ προσωπικά δεν δέχομαι και την έννοια ενσωμάτωση, δηλαδή με τί, με ποιους όρους; Ομογενοποίηση; Λοιπόν αυτά τα πράγματα πρέπει να τεθούν στο τραπέζι και να μπουν στο πανεπιστήμιο και να μπουν άνθρωποι που έχουν γνώση πάνω σε αυτό και άποψη.

Συν. Αυτοί οι μαθητές προσπαθούν να βελτιωθούν;

Εκπ. Από αυτούς τους μαθητές θα σου πω, λείπει η προσοχή, λείπει η αγάπη, λείπει η ενίσχυση. Φέρουν το στίγμα, τώρα μιλάμε για μαθητές που προέρχονται από πολύ στερημένο περιβάλλον, και κοινωνικό και οικονομικό. Εγώ δίδασκα στην Αγία Βαρβάρα που έχει πολύ μεγάλο αριθμό τσιγγάνων. Αυτοί φέρουν το στίγμα από τα γεννοφάσκια τους. Είναι παρά πολύ δύσκολο να σε αποδεχτούν, παρά πολύ δύσκολο να κερδίσεις την εμπιστοσύνη γιατί είναι καχύποπτοι και επιφυλακτικοί και έρχονται έτοιμοι σε αυτόν τον τομέα στο σχολείο, είναι παρά πολύ δύσκολο να σπάσεις το στεγανό, αλλά όποτε συμβαίνει αυτό, είναι συγκινητική η προσπάθεια τους (αναφέρει λεπτομέρειες για τις ιδιαιτερότητες των τσιγγάνων, ο γράφων προσπάθησε να την διακόψει ευγενικά, δεν τα κατάφερε και την άφησε να ολοκληρώσει).

Συν. Οι υπόλοιποι μαθητές, εκτός από τέτοιες ομάδες;

Εκπ. Έχουν ενδιαφέρον, στη βιβλιοθήκη που είχαμε στο σχολείο κάποια στιγμή πήγαιναν από μόνοι τους και ψάχνανε, δεν παίρνανε οι περισσότεροι το βιβλίο στο σπίτι να το διαβάσουν ολόκληρο, αν και μπορούσαν, το αφήναν σχολείο, τους άρεσε να ξεφυλλίζουν, αλλά και αυτό είναι κάτι από το να μην το κάνουν καθόλου.

Συν. Είχανε δηλαδή θέληση οι μαθητές να...

Εκπ. Ναι, είχανε την τάση αυτή γιατί είχαν επιβράβευση. Σε αυτό το σημείο λειτουργούσαμε λίγο συμπεριφοριστικά, θετική ενίσχυση, είχαμε ενίσχυση σε αυτό, δηλαδή όταν έβλεπα ένα παιδί, ένα μαθητή μου με χαμηλή αυτοεκτίμηση, με χαμηλή επίδοση και πήγαινε στη βιβλιοθήκη, είχε επιβράβευση.

Συν. Τους αναθέτατε τις ίδιες δραστηριότητες...

Εκπ. Μπορεί να τον διόριζα υπεύθυνο, να σημειώνει στη βιβλιοθήκη τα βιβλία που παίρνανε, να τα μετρήσει, να τα βάλει στη σειρά, κατά θέμα. Δηλαδή προσπαθούσα μέσα από την επιβράβευση να υπάρχει και το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή να ξέρει ότι τα βιβλία ταξινομούνται με βάση το θέμα, με βάση το συγγραφέα. Όταν έβλεπα ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον για το θέμα του βιβλίου, συζητούσαμε για το συγγραφέα, τί είναι ο συγγραφέας. Είχα φέρει και συγγραφείς πολλούς και είχαν μιλήσει στην ομάδα, δεδομένου ότι είχα αυτή την ευχέρεια, γνωρίζω έτσι δύο-τρεις προσωπικά και τους το είχα ζητήσει, και αυτό είχε θετική εξέλιξη τελικά στην αναγνωστική ικανότητα. Τώρα αν πάρουμε την ανάγνωση όπως γίνεται στο σχολείο, τα κείμενα τα περισσότερα είναι απαράδεκτα και τα «σκέφτομαι και γράφω» είναι δύο φορές πιο απαράδεκτα, είναι σαν να μην έχουν επαφή με το περιβάλλον που βιώνουν τα παιδιά, είναι τελείως...

Συν. Έξω από την εμπειρία...

Εκπ. Εξωπραγματικά. Και τα κείμενα του ανθολογίου επίσης, όχι όλα, αλλά δεν υπάρχει σύνδεση με την πραγματικότητα, και αυτό όχι μόνο στις μικρές τάξεις, αλλά και στα βιβλία της ιστορίας και των θρησκευτικών, είναι τελείως...δεν υπάρχει σύνδευση, είναι σαν να μπαίνει σε ένα άλλο σύμπαν.

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΠΙΛΟΤΟΣ

Συν. Πόσα χρόνια διδάσκεις στο δημοτικό γενικά;

Εκπ. Συνολικά επτά χρόνια.

Συν. Στην τετάρτη δημοτικού;

Εκπ. Δύο χρόνια.

Συν. Ωραία, θέλουμε να μιλήσουμε λίγο για τη γλώσσα και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Πρώτα πρώτα η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών είναι εξίσου απαραίτητη για όλους τους μαθητές, με την έννοια ότι έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες; Σκέψου για παράδειγμα, ας πούμε ότι κάποιος θέλει να σπουδάσει στο μέλλον φυσικές επιστήμες ή

έχει κλίση στα μαθηματικά, και κάποιος άλλος σε ανθρωπιστικές επιστήμες, έχουν τις ίδιες ανάγκες όλοι οι μαθητές ως προς την αναγνωστική ικανότητα;

Εκπ. Κοίταξε, εντάξει, σίγουρα...δεν μπορώ να πω ότι κάποιος μαθητής χρειάζεται να ξέρει περισσότερο και κάποιος άλλος λιγότερο, κάποια βασικά θα πρέπει όλοι να γνωρίζουν, δηλαδή πώς είναι η δομή της πρότασης, πώς γίνεται η σύνταξη, πώς μπορούν να γράψουν ένα κείμενο, να το αποδώσουν με λιγότερα λόγια, περίληψη, να βγάλουν το νόημα, την κεντρική ιδέα, δηλαδή τέτοια πράγματα είναι απαραίτητα για όλους.

Συν. Τέτοιες δηλαδή δεξιότητες...

Εκπ. Ναι...τέτοιες αναγνωστικές δεξιότητες...να μάθουν να διαβάζουν ένα κείμενο και να ξέρουν τί διαβάζουν, δηλαδή εγώ λέω αυτό και συνέχεια στα παιδιά και αυτό προσπαθώ να κάνω με τους μαθητές μου, ο τρόπος διαβάσματος, πώς διαβάζουμε ένα κείμενο και πώς το επεξεργαζόμαστε συνέχεια, να καταλάβουμε τί λέει το κείμενο, να προσπαθήσουμε να το αποδώσουμε με λίγα λόγια, τα βασικά και όχι τις λεπτομέρειες, αυτά νομίζω είναι σημαντικά, και βέβαια κάποιοι κανόνες γραμματικής και σύνταξης και για να μπορούν μετά να γράψουν και εκείνοι ένα κείμενο, ένα ελεύθερο κείμενο, μια έκθεση και να υπάρχει μια δομή στο λόγο τους, να ξέρουν ότι θα πρέπει να έχει μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος, αυτό είναι απαραίτητο για όλους, οτιδήποτε και αν θέλουν να ακολουθήσουν.

Συν. Δηλαδή αυτό ισχύει...να σου δώσω ένα παράδειγμα, αν θέλουν κάποιοι μαθητές, αν νομίζεις ότι θέλουν να ακολουθήσουν ένα χειρωνακτικό επάγγελμα, έχει και αυτός τις ίδιες ανάγκες με ένα μαθητή που στο μέλλον θα θέλει να σπουδάσει, να δώσει πανελλήνιες, να διαβάζει...

Εκπ. Νομίζω ότι είναι απαραίτητο να ξέρει διότι στην καθημερινή μας ζωή θα πρέπει να κάνουμε μια περίληψη σε ένα κείμενο, να γράψουμε κάτι, να συμπληρώσουμε μια αίτηση.

Συν. Δηλαδή χρειάζεται υψηλή αναγνωστική ικανότητα για ...

Εκπ. Όχι υψηλή, τα βασικά, κάποια βασικά πράγματα που θα πρέπει να ξέρουν όλοι, εγώ μέσα στην τάξη δεν το βλέπω ότι... θεωρώ ότι όλοι μαθαίνουν το ίδιο και όλοι θα πρέπει να μάθουν κάποια πράγματα, πόσο θα το επεξεργαστεί μετά το παιδί μόνο του εξαρτάται και από το σπίτι του και από τους γονείς του, πόσο δουλεύουν με το παιδί, τί διαβάζουν στο παιδί...εγώ κάνω αυτά που μπορώ να κάνω μέσα στα πλαίσια της τάξης και αυτό που πρέπει να... να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν ένα κείμενο, να δουλεύουν πάνω σε αυτό το κείμενο, όχι απλά παίρνουμε μια εφημερίδα και τη διαβάζουμε και δεν καταλαβαίνουμε τί λέει, να μπορούμε να βγάλουμε το νόημα, τί λέει.

Συν. Ο ρόλος του σπιτιού θεωρείς ότι είναι σημαντικός;

Εκπ. Ο ρόλος του σπιτιού είναι σημαντικός γιατί δίνει ερεθίσματα, γιατί σίγουρα δεν μπορεί το παιδί να μείνει μόνο σε αυτά που μαθαίνει στο σχολείο, το σχολείο εντάξει μπορεί να βοηθήσει κάποια στιγμή, να εμπλουτίσει, να βοηθήσει την αναγνωστική ικανότητα και όλες αυτές τις δεξιότητες δίνοντας κάποια επιπλέον κείμενα, δίνοντας βιβλία εξωσχολικά και να

γίνει κάποια επεξεργασία...και οι βιβλιοθήκες θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτό τον τομέα, έτσι να γίνεται...το λέω καμιά φορά όταν κάνουμε το ανθολόγιο, χαρά της ανάγνωσης, δηλαδή ξεχνάμε ασκήσεις γραμματικής και σύνταξης και κάνουμε επεξεργασία του κειμένου, δηλαδή με ερωτήσεις, να ξέρουμε να απαντάμε σε ερωτήσεις, να βρίσκουμε ακριβώς πού είναι η απάντηση, είτε μέσα στο βιβλίο είτε με δικά τους λόγια να μπορούνε να αποδώσουν την απάντηση.

Συν. Δηλαδή ουσιαστικά οι στόχοι της αναγνωστικής ικανότητας ποιοι είναι;

Εκπ. Να μπορούν να διαβάζουν και να κατανοούν ένα κείμενο, να εμβαθύνουν σε αυτό.

Συν. Εντάξει, οκ. Ένας μαθητής που είναι πολύ καλός στην ανάγνωση, σκέψου στην τάξη σου ένα μαθητή, τί χαρακτηριστικά έχει; Αυτός που βλέπεις ότι τα καταφέρνει πολύ καλά...

Εκπ. Από τα παραδείγματα που έχω εγώ, όπως έρχονται τώρα στο μυαλό μου...έχουν συγκροτημένη σκέψη, μπορούν να απομονώνουν κομμάτια μέσα στο κείμενο και να απαντάνε σε ερωτήσεις κρίσεως που λέμε, και όχι «πού το λέει αυτό», τι άλλο...να γράφει ωραίες προτάσεις, ολοκληρωμένες, με ολοκληρωμένο νόημα, να αποδώσουν το κείμενο με δικά τους λόγια, το νόημα, την περίληψη...να μπορούν να απομονώνουν τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου, τί άλλο κάνουν....αυτά, δεν μου έρχεται κάτι άλλο.

Συν. Για τους αδύναμους μαθητές της τάξης σου; Φέτος έχεις στην τάξη σου πολλούς αδύναμους μαθητές;

Εκπ. Οι αδύναμοι μαθητές είναι κάποια παιδιά που δεν πιστεύω ότι έχουν πρόβλημα να καταλάβουν τί λέει ένα κείμενο, παρόλο που είναι...εντάξει... πιο αδύναμοι από τους άλλους, απλά....δεν κάθονται να το παλέψουν και πολύ, δεν είναι συγκεντρωμένοι την ώρα που μιλάμε...δεν δίνουν πολύ σημασία, μπορεί και να μην τους ενδιαφέρει και το κείμενο...τα παιδιά που έχουν πρόβλημα...

Συν. Όταν λες ότι μπορεί να μην τους ενδιαφέρει το κείμενο;

Εκπ. Ναι, μπορεί να είναι ένα κείμενο που δεν τους τραβάει...

Συν. Που δεν τους τραβάει...

Εκπ. Ναι, σαν κείμενο..και μπορεί εκείνη την ώρα να είναι αλλού...ναι.

Συν. Για πες αυτό που έλεγες πριν...οι μαθητές που έχουν πρόβλημα...

Εκπ. Ναι, οι μαθητές που φέρνω τώρα που έχουν κάποια προβληματάκια, πιο πολύ εκφραστικά θα τα έλεγα τα προβλήματα, δηλαδή ενώ προσπαθούν να πουν και να μιλήσουν και να φτιάξουν την απάντηση έτσι ωραία, δεν μπορούν γιατί έχουν κάποια προβλήματα εκφραστικά, δεν μπορούν να βάλουν τις λέξεις και να κάνουν μια λέξη που να βγάζει νόημα.

Συν. Αλλά νομίζεις ότι κατανοούν τα κείμενα....εξίσου.

Εκπ. Κατανοούν τα κείμενα...εξίσου....μπορεί να τους ξεφεύγουν κάποιες λεπτομέρειες....

Συν. Δηλαδή λεπτομέρειες;

Εκπ. Δηλαδή μπορεί να πιάνουν κάποια γενικά πράγματα και κάποιες λεπτομέρειες σε ένα κείμενο...πιο δύσκολες ερωτήσεις ας πούμε μπορεί να την πατήσουν.

Συν. Δηλαδή;

Εκπ. Κρίσεως...όταν τους ζητείται η γνώμη τους, η άποψη τους γιατί το λέει έτσι ο συγγραφέας, τί μπορεί να εννοεί, τί νομίζετε ότι λέει εδώ, θα μπορούσε να λέει κάτι άλλο...εκεί λίγο κολλάνε, οι πιο αδύναμοι μαθητές δηλαδή θέλουν ερωτήσεις πιο συγκεκριμένες, να μπορούν να βρουν την απάντηση αμέσως μέσα στο βιβλίο.

Συν. Τους βοηθάς δηλαδή έτσι (εννοώντας με αυτό τον τρόπο)...

Εκπ. Για να έχω τη συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, να ξέρω ότι όλοι είναι εκεί, κάνω και συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Συν. Δηλαδή κάνεις πιο απλές ερωτήσεις;

Εκπ. Δεν απευθύνω πιο απλές ερωτήσεις σε συγκεκριμένα παιδιά, κάνω ερωτήσεις και βλέπω ποιοι απαντάνε, όταν βλέπω ότι και οι πιο αδύναμοι δεν μπορούν να απαντήσουν ή ότι έχουν την τάση να ξεφύγουν και να χαζέψουν...τότε θα κάνω μια πιο εύκολη ερώτηση, πες μου πού λέει αυτό ο συγγραφέας ξέρω γω...

Συν. Μέσα από το κείμενο...

Εκπ. Ναι, πού το λέει αυτό....τέτοιου είδους αλλά πιο συγκεκριμένες.

Συν. Ναι..πιο εύκολα εντοπίσιμες.

Εκπ. Ναι, αλλά και οι έτσι.... πιο...κριτικές ερωτήσεις, πιο αφηρημένες έννοιες, εκεί ναι, εκεί δυσκολεύονται, και πάλι προσπαθώ να τις κάνω πιο απλές, γιατί καμιά φορά και ο λόγος που χρησιμοποιούν τα σχολικά βιβλία δεν είναι εύκολος να τον ακολουθήσουν, ούτε οι πιο καλοί μαθητές, συνήθως δεν τις καταλαβαίνουν και πρέπει να απλοποιήσουμε τις ερωτήσεις, τί άλλο....

Συν. Απλοποίηση δηλαδή του λεξιλογίου ή και του νοήματος;

Εκπ. Του λεξιλογίου ναι...και το νόημα της ερώτησης όταν βλέπω ότι δυσκολεύονται να καταλάβουν την ερώτηση...

Συν. Ναι...

Εκπ. Την λέμε και με διαφορετικά λόγια...ή δίνω ένα παράδειγμα....

Συν. Ναι, κατάλαβα.

Εκπ. Και προχωράνε στη συνέχεια....γενικά όμως έχουν πρόβλημα τα παιδιά στη τετάρτη δημοτικού, δεν έχουν μάθει από ότι βλέπω εγώ, αυτό που είδα την πρώτη φορά που τους είπα να γράψουν την περίληψη όχι από ένα δύσκολο κείμενο, από ένα παραμύθι, και δυσκολεύτηκαν παρά πολύ τετάρτη δημοτικού.

Συν. Να βρουν δηλαδή τα κεντρικά σημεία...

Εκπ. Τα κεντρικά σημεία...δηλαδή ξεκινήσανε να γράφουνε ακριβώς όπως έγραφε το βιβλίο, ακριβώς τις προτάσεις του βιβλίου...δεν μπορούσαν να βάλουν τη σκέψη τους σε μια σειρά και να πούνε «α, τί μου λέει εδώ», ποια είναι η αρχή, η μέση και το τέλος...

Συν. Ναι, ναι, κατάλαβα.

Εκπ. Εκεί είχαμε πρόβλημα....και με τους πιο καλούς μαθητές....γενικά πιστεύω ότι δεν είναι μόνο θέμα σπιτιού που είπα πριν, είναι και θέμα σχολείου, το σχολείο και ο δάσκαλος έχει δώσει την κατάλληλη σημασία, προσοχή στο θέμα αυτό, το να αναπτύξει κάποιες δεξιότητες στην ανάγνωση...τα παιδιά δεν ξέρανε ας πούμε να βγάλουν την περίληψη...ενός παραμυθιού, μιας ιστορίας παρά πολύ απλής, μπερδεύονται...δεν ξέρουν να ξεχωρίσουν τα σπουδαία σημεία ενός κειμένου από τις λεπτομέρειες...είχαμε πολύ πρόβλημα στην αρχή, τώρα τα πράγματα έχουν κάπως φτιάξει γιατί αναγκάστηκα να κάνουμε πολλά παραδείγματα στον πίνακα, να τους δίνω έτοιμα κάποια σχεδιαγράμματα και να ακολουθούμε αυτό...δηλαδή χρειάστηκε πολύ δουλειά μέσα στην τάξη για να κάνεις κάτι τέτοιο, να δουλέψεις πάνω στα κείμενα.

Συν. Σε τί πιστεύεις ότι υστερούν οι πιο αδύναμοι μαθητές, πού αποδίδεις τις δυσκολίες τους, από ότι κατάλαβα στα πιο σύνθετα σημεία της αναγνωστικής ικανότητας, σε τί υστερούν από τους πιο καλούς...

Εκπ. Δεν έχουν δουλέψει, γιατί όταν τα παιδιά δεν έχουν κάνει κάτι παρόμοιο και ξαφνικά μπαίνει κάποιος και τους λέει να γράψουν την περίληψη, θέλει μια προεργασία από το δάσκαλο αυτό, δεν μπορείς έτσι...ε εντάξει...και...οι πιο αδύναμοι μαθητές...είναι θέμα προσοχής, πόσο σημασία δίνουν, πόσο το δουλεύουν, γιατί έχω και περιπτώσεις καλών μαθητών, έχω ένα μαθητή που είναι πολύ καλός μαθητής, είναι πανέξυπνος, αλλά την ώρα που λέμε να γράψει μια περίληψη, ενώ βλέπεις ότι ξεκινάει παρά πολύ ωραία, ξαφνικά στη μέση βαριέται, το παρατάει, δεν το συνεχίζει ενώ είναι να τελειώσει με μια πρόταση, βάλε έναν επίλογο, μια πρόταση να το κλείσεις αυτό που έχει γράψει....είναι και θέμα του παιδιού.

Συν. Νομίζεις ότι συνειδητοποιούν τις αδυναμίες τους;

Εκπ. Όχι, δεν το συνειδητοποιούν, θα πρέπει να τους το λες συνέχεια, πρόσεχε αυτό και αυτό, σε αυτό το σημείο πρέπει να προσέξεις αυτό...αυτό που έγραψες είναι λεπτομέρεια, δεν χρειάζεται....θα πρέπει συνέχεια να τους τονίζεις κάποια πράγματα, κάποιες αδυναμίες...και όχι μόνο στους αδύναμους, και οι καλοί κάνουνε....δεν σημαίνει ότι οι καλοί είναι καλοί και...

Συν. Είναι για πάντα καλοί.

Εκπ. Και τελειώσαν και καθάρισαν.

Συν. Νομίζεις ότι κάποιοι θα βελτιωθούν στο μέλλον;

Εκπ. Ναι, εγώ το βλέπω ναι, αλλά χρειάζεται εξάσκηση, δηλαδή τα παιδιά δεν μπορούν από μόνα τους να κάνουν κάτι τέτοιο, και σίγουρα και οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό, σε κάποια πράγματα δηλαδή δεν μπορεί ο γονιός να τα δώσει να τα καταλάβουν τα παιδιά, είναι η εξάσκηση στην τάξη κυρίως.

Συν. Δυσκολεύονται εξίσου και στα άλλα μαθήματα ή μόνο στη γλώσσα;

Εκπ. Τα παιδιά που δυσκολεύονται στη γλώσσα, στις δεξιότητες ας πούμε της ανάγνωσης, να απαντήσουν σε μια ερώτηση ή να βγάλουν την περίληψη ενός κειμένου, δυσκολεύονται και στα μαθήματα τα δευτερεύοντα, δηλαδή δεν μπορούνε εύκολα να πούνε την ιστορία, μόνο αν

την έχουν παπαγαλίσει, ή ξέρω ’γω τα θρησκευτικά και το «εμείς και ο κόσμος» που κάνουν τώρα γεωγραφία, δυσκολεύονται γιατί δυσκολεύονται να φτιάξουν τις προτάσεις και να τις βάλουν σε μια σειρά, πηδάνε από τη μια παράγραφο στην άλλη χωρίς να....αλλά στα δευτερεύοντα παίζει ρόλο και πόσο έχουν στρωθεί να διαβάσουν και να καταλάβουν, πάλι η αναγνωστική ικανότητα παίζει εδώ ρόλο, στο να διαβάσουν την ιστορία, και στην ιστορία αυτό που κάνουμε είναι ένα είδος τέτοιας εξάσκησης, ότι χωρίζουμε το μάθημα αφού γίνει η παράδοση, διαβάζουμε το μάθημα, το χωρίζουμε σε παραγράφους, βγάζουμε τίτλο για την κάθε παράγραφο ή τους βάζω να βγάζουν μόνοι τους, στην αρχή τους έδινα τις ερωτήσεις για κάθε παράγραφο...πιστεύοντας ότι αυτό τους βοηθάει μετά να έχουν στο μυαλό τους ένα σκελετό για να μπορούν να το μάθουν, να υπογραμμίζουν κάποιες δύσκολες καινούργιες λέξεις που μετά θέλω να τις χρησιμοποιούν...και όλα αυτά πρέπει να είναι μέσα στις αναγνωστικές δεξιότητες, πώς μπορούν να....

Συν. Ναι, βέβαια. Πώς προσπαθείς να βοηθήσεις τους αδύναμους μαθητές πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της γλώσσας;

Εκπ. Αυτό που είπα, βάζοντας πολλές ασκήσεις, δεν ξέρω αν είναι καλό (γέλια), γιατί το υπουργείο λέει να μη δίνουμε παραπάνω από αυτά που κάνουμε στην τάξη, αυτό που κάνω εγώ είναι ας πούμε ότι όταν έχουμε ένα κείμενο που βοηθάει, θα γράψουν πάντα την περίληψη, ή θα τους δώσω δύο ερωτήσεις, ένα από τα δύο, ή ερωτήσεις ή περίληψη του κειμένου.

Συν. Όλοι οι μαθητές;

Εκπ. Όλοι. Μπορεί να είναι μια ερώτηση του τύπου πού λέει ο συγγραφέας αυτό ή από πού φαίνεται αυτό που λέει ο συγγραφέας, δηλαδή που θα πρέπει να τη βρουν μέσα στο βιβλίο, και μια που μπορεί να είναι πιο αφηρημένη, που θα πρέπει να αναπτύξουν δική τους άποψη σύμφωνα με αυτά που έχουν διαβάσει. Αυτό κάνω, και βέβαια προφορικά καθημερινά όταν επεξεργαζόμαστε το καινούργιο μάθημα στη γλώσσα, κάνω πολλές ερωτήσεις πριν ξεκινήσει το στάδιο με τις ασκήσεις.

Συν. Όταν τους βαθμολογείς, λαμβάνεις υπόψη τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές;

Εκπ. Ναι, πάντα, πάντα.

Συν. Δεν τους βαθμολογείς δηλαδή σε σχέση με όλους....

Εκπ. Όχι, όχι.

Συν. Παίρνεις δηλαδή υπόψη και τις δυσκολίες που....

Εκπ. Ναι, παίρνω και τις δυσκολίες και την προσπάθεια που κάνει το κάθε παιδί. Αν κάποιο παιδί δυσκολεύεται αλλά δείχνει ότι δεν προσπαθεί κιόλας, εντάξει εκεί θα είμαι πιο αυστηρή γιατί βλέπω ότι δεν προσπαθεί, και υπάρχει τέτοια περίπτωση.

Συν. Όταν προσπαθεί;

Εκπ. Όταν προσπαθεί όχι, τον επιβραβεύω.

Συν. Αναθέτεις κάποιες πιο συγκεκριμένες δραστηριότητες σε αυτούς τους μαθητές εκτός από αυτές που κάνεις σε όλους στην τάξη;

Εκπ. Κάτι extra;

Συν. Ναι, κάποια πιο συγκεκριμένη δραστηριότητα που νομίζεις ότι μπορεί να τους βοηθήσει περισσότερο;

Εκπ. Δεν κάνω κάτι παραπάνω γιατί δεν προλαβαίνω....δεν θα ήθελα κιόλας να διαχωρίσω, να πω ότι εσείς θα κάνετε αυτό και εσείς το άλλο, τώρα δεν ξέρω, δεν το έχω σκεφτεί κιόλας, αυτό που έχω σκεφτεί είναι αν θα είχα χρόνο να κάνω κάτι σαν δανειστική βιβλιοθήκη πιο πολύ, να βάλω τα παιδιά στη διαδικασία να διαβάζουν, υπάρχει βέβαια δανειστική βιβλιοθήκη στο σχολείο, αλλά θα ήθελα να υπήρχε η δυνατότητα να υπήρχε μέσα στην τάξη, να υπήρχε και ο χρόνος, δηλαδή πιο πολύ σε αυτή τη διαδικασία, να μπουν στη διαδικασία του διαβάσματος γιατί έχουν πρόβλημα και στην ανάγνωση πολύ, παρόλο που είναι τετάρτη δημοτικού, συλλαβίζουν ακόμα, και μάλιστα κείμενα γνωστά.

Συν. Κάνεις κάτι άλλο για αυτούς που έχουν ακόμα και πρόβλημα ανάγνωσης;

Εκπ. Τους βάζω να διαβάζουν πιο πολλές φορές...

Συν. Όταν δηλαδή λες κάποιος μαθητής να διαβάσει το κείμενο, βάζεις....

Εκπ. Ναι, και καθημερινά, τους βάζω κάθε μέρα να διαβάζουν, τους βάζω επαναλήψεις σε μικρά κομματάκια.

Συν. Διαβάζουν στην τάξη για να βελτιώσουν κάπως....

Εκπ. Ναι, όταν βλέπω ότι κάποιος χρειάζεται, και θέλω να δω αν έχει διαβάσει κιόλας, το βάζω και διαβάζει σχεδόν καθημερινά, διαβάζουν...

Συν. Εν τέλει, πόσοι από αυτούς πιστεύεις ότι θα καταφέρουν από αυτούς που έχεις δείγματα ότι έχουν δυσκολίες; φέτος....

Εκπ. Πιστεύω ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός θα τα καταφέρει αν και τις επόμενες χρονιές συνεχίσει σε αυτό το ρυθμό.

Συν. Στο ρυθμό....

Εκπ. Στο ρυθμό που έχουμε μπει εμείς φέτος. Πιστεύω και βλέποντας από το Σεπτέμβριο μέχρι τώρα πού έχουμε πάει, πιστεύω ότι είμαστε σε καλό δρόμο. Αν και του χρόνου έχουν τα ανάλογα ερεθίσματα και εξασκούνται συχνά, πιστεύω ότι θα τα καταφέρουν, γιατί ήδη ψυλλιάζονται αρκετά πράγματα και σκέφτονται διαφορετικά, ακόμα και οι πιο αδύναμοι. Α, και κάτι άλλο που κάνουμε είναι να διαβάζουν πολλές φορές τις περιλήψεις και δεν λέω εγώ πώς μου φάνηκε, είναι τα ίδια τα παιδιά, και είναι φοβερό γιατί εκεί κάποιες φορές νευριάζω, είναι παρά πολύ στις παρατηρήσεις τους προσεκτικά, βρίσκουν πράγματα που τα κάνουν και οι ίδιοι λάθος, και λέω «αφού τα βρίσκετε γιατί τα κάνετε;, δηλαδή τα ξέρετε». Προσέξτε τα την ώρα που γράφετε ή την ώρα που μιλάτε. Ακούτε τώρα αυτό, και διορθώστε τα.

Συν. Εντάξει, και τώρα κάποια πράγματα γενικά. Πρώτα από όλα, πώς επέλεξες το επάγγελμα αυτό;

Εκπ. Ήταν αυτό που ήθελα να κάνω πάντα.

Συν. Δηλαδή το ήξερες από μικρή, αυτό ήθελες....

Εκπ. Ναι, από μικρή το ήξερα, γενικά ήθελα οτιδήποτε έχει σχέση με παιδιά.

Συν. Είχες υποστήριξη σε αυτή την επιλογή, οικογενειακή;

Εκπ. Όχι..... Ποτέ δεν υπήρχαν, μου είπαν «κάνε ό,τι θέλεις».

Συν. Μετάνιωσες σε κάτι για αυτήν την επιλογή σου σήμερα; Νομίζεις ότι ήταν η καλύτερη επιλογή;

Εκπ. Για εμένα ναι.

Συν. Γενικά, ποια πιστεύεις ότι είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού δασκάλου;

Εκπ. Λοιπόν, για μένα ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι εμψυχωτής, θα πρέπει να εμψυχώνει, να μην υποδεικνύει με την έννοια ότι εγώ λέω το σωστό και αυτό είναι, και καθοδηγητής, να βοηθάει τα παιδιά να φτάσουν σε ένα αποτέλεσμα...

Συν. Αποτέλεσμα... τί;

Εκπ. Να τα βοηθάει να φτάσουν εκεί που θέλει, χωρίς να τους υποδεικνύει τί να κάνουν, ότι αυτό είναι και τελείωσε.

Συν. Ως προς τη διδασκαλία λες....

Εκπ. Ναι, γενικότερα, δηλαδή μαζί με τα παιδιά να ψάξει να βρει καλύτερη λύση να κάνει το μάθημα του, για να πει αυτό που θέλει να πει, και να εμψυχώνει, να δίνει θάρρος.

Συν. Και οι βασικοί του στόχοι ποιοι πρέπει να είναι; Όταν έχει πετύχει τί; Πότε πρέπει να αισθάνεται ...

Εκπ. Όταν όλα τα παιδιά έχουν φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γραφής και ανάγνωσης, να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις, δηλαδή να περάσουν τα παιδιά από το σχολείο και να πουν ότι μάθανε κάτι, όχι να φύγουν όπως ήρθαν. Και να δίνουν ερεθίσματα.

Συν. Πώς αντιλαμβάνεσαι τη σχέση σου με τα παιδιά;

Εκπ. Να σου περιγράψω τη δική μου σχέση, είναι τελείως τρελή (γέλια). Τί εννοείς τώρα τη σχέση μου με τα παιδιά, αν είμαι φιλική μαζί τους....

Συν. Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος σου απέναντι τους;

Εκπ. Αυτό που νιώθω εγώ είναι να τους βοηθήσω να καταλάβουν γιατί είναι στο σχολείο και να τα κάνω, αν είναι δυνατό, να το αγαπήσουν, να μη βαριούνται, βοηθητικός ο ρόλος μου πιο πολύ, και εμψύχωση, θάρρος.

Συν. Είσαι σε κάποιο συνδικαλιστικό όργανο;

Εκπ. Όχι.

Συν. Αν θέλεις απαντάς σε αυτή την ερώτηση. Αν κατέτασσες τον ευατό σου σε μια κλίμακα από το 1-7, όπου 1 σημαίνει άκρα αριστερά και το 7 άκρα δεξιά, που θα κατέτασσες τον εαυτό σου.

Εκπ. Στο 5.

Συν. Το σχολείο σου είναι στο Κορωπί. Πώς είναι η κατάσταση σχολείο από κοινωνική σύνθεση;

Εκπ. Είναι ένα πολύ καλό σχολείο, πολύ σύγχρονο, σε σχέση με το σχολείο που ήμουν πέρσι στο κέντρο της Αθήνας, είναι πολύ πιο οργανωμένο, έχει εποπτικά μέσα, υπολογιστές, παίρνουν τα παιδιά μέρος σε διάφορα προγράμματα, ο διευθυντής ασχολείται παρά πολύ με το σχολείο και οι δάσκαλοι.

Συν. Οι γονείς των μαθητών;

Εκπ. Εγώ έχω κάποιες περιπτώσεις πολύτεκνων μαθητών, όπου εντάξει, δεν μπορούσα να πω ότι είναι αδιαφορία, αλλά όταν η άλλη έχει 18 παιδιά, εντάξει, σίγουρα δεν μπορεί να τα κοιτάξει και να τα προσέξει εξίσου όλα.

Συν. Έχουν περισσότερες δυσκολίες;

Εκπ. Έχουν περισσότερες δυσκολίες, λόγω του αριθμού μάλλον (γέλια). Δεν έχουν την απαραίτητη επίβλεψη για να διαβάσουν, έρχονται, ρωτάνε, προσπαθούν να κάνουν το καλύτερο, εγώ τους πιστεύω, δεν έχω κανένα...αλλά τα παιδιά επαναπαύονται μέσα στα πολλά....έχουμε αρκετούς αλλοδαπούς, στην τάξη έχουμε 7 σε σύνολο 22, είναι κάποιοι που μου έχουν κάνει εντύπωση, ορισμένες φορές όταν συζητάμε κάτι πάνω στα κείμενα ή γράφουμε χρησιμοποιούν δύσκολες εκφράσεις που δεν τους χρησιμοποιούν ούτε τα δικά μας παιδιά.

Συν. Έχει δεις τους γονείς τους;

Εκπ. Ναι, τους γονείς τους τους έχω δει όλους, ήρθανε όλοι στους ελέγχους, είναι πολύ συνεργάσιμοι, κάποιοι μου είπαν ότι τα παιδιά προσπαθούν μόνα τους στο σπίτι και φαίνεται αυτό, έχω ένα παιδάκι που δεν μπορούν να το βοηθήσουν καθόλου οι γονείς του, η μαμά του δεν μιλάει καθόλου ελληνικά, ο μπαμπάς είναι βοσκός, γυρίζει το βράδυ στο σπίτι, δεν μπορεί να το ελέγξει, ό,τι μπορεί να ελέγξει...βέβαια το παιδί προσπαθεί πάρα πολύ, σήμερα που γράψαμε ένα «σκέφτομαι και γράφω», ήταν παρά πολύ ωραία, βέβαια μπορεί να μην ήταν τακτοποιημένα σε μια σειρά, αλλά είχε κάποιες σκέψεις που τις αποτύπωσε, βέβαια ούτε και η ορθογραφία ήταν αυτή...ενώ μιλάει καλά σε γενικές γραμμές, στο γραπτό λόγο μετά, εκεί έχουμε πρόβλημα, αν είχε και τη βοήθεια στο σπίτι....

Συν. Έχει δηλαδή ιδέες καλές αλλά δεν φαίνονται...

Εκπ. Δεν μπορεί να τις εκφράσει καλά, είναι της γλώσσας, οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν, το σχολείο...

Συν. Τους έδωσες βαθμούς;

Εκπ. Ναι.

Συν. Αυτό το παιδάκι τί έκανε;

Εκπ. Του είχα βάλει Β. (γέλια), εντάξει το Β δεν ήταν, ήταν για πιο κάτω, αλλά επειδή προσπαθεί....έβαλα όμως Α σε έναν άλλο, ο οποίος παρόλο που έχει προβλήματα γλώσσας, όταν μιλάει και όταν γράφει, παρόλο που τα γραπτά μπορεί να μη βλέπονται ορθογραφικά,

χρησιμοποιεί τέτοιες εκφράσεις...πραγματικά μου έκανε μεγάλη εντύπωση, δεν χρησιμοποιούν ούτε τα δικά μας παιδιά. Ίσως έχει κρατήσει μέσα από το μάθημα κάτι ωραία που τους έχω πει και τα χρησιμοποιούν εκεί που πρέπει.. Σήμερα κάτι μου είπε...τί μου είπε....μου είπε μια πρόταση πολύ ωραία για το χειμώνα, με ρώτησε αν είναι σωστή να τη γράψει, του λέω παρά πολύ ωραία, γράψτην, μου είπε μια δύσκολη λέξη έτσι για να τη σκεφτεί παιδί και να τη βάλει στην πρόταση.

Συν. Πέστην τώρα (γέλια).

Εκπ. Κάτσε να τη σκεφτώ....(γέλια).

(Η συνέντευξη σε αυτό το σημείο τελείωσε, ωστόσο ακολούθησε αμέσως μια συζήτηση για τους αλλοδαπούς μαθητές και ζήτησα την άδεια να μαγνητοφωνηθεί και αυτή η συζήτηση).

Εκπ...οι αλλοδαποί μαθητές,...με τους γονείς καλά, αν εξαιρέσεις μια περίπτωση...ναι....

Συν. Έχουν περισσότερες δυσκολίες στη γλώσσα αλλά μπορεί να έχουν καλές ιδέες, σκέψεις...

Εκπ. Κοίταξε, τα παιδιά αυτά έχουν πάει από την πρώτη δημοτικού εδώ σχολείο και ξέρουν κάποια βασικά πράγματα...

Συν. Δηλαδή;

Εκπ. Δεν υπάρχει κανένα παιδί που να μην ξέρει βασικά πράγματα, δηλαδή να τοποθετήσει ρήμα, υποκείμενο αντικείμενο σε μια πρόταση.

Συν. Ναι, ναι... Αυτοί οι μαθητές πιστεύεις στο μέλλον ότι θα τη βρουν την άκρη ή θα....

Εκπ. Πιστεύω ότι αν το σχολείο τους δώσει την κατάλληλη βοήθεια μπορούν να προχωρήσουν γιατί από το σπίτι δεν πιστεύω ότι μπορούν να την έχουν.

Συν. Να προχωρήσουν εννοείς στο...

Εκπ. Ναι...να προχωρήσουν στη δευτεροβάθμια και δεν ξέρω μετά ίσως....θέλει πολύ προσπάθεια και από τη μεριά του δασκάλου, πόση όρεξη για να ασχοληθεί, και από κει και πέρα τα παιδιά αυτά είναι μόνα τους, όποια προσπάθεια την κάνουν μόνοι τους γιατί στο σπίτι δεν έχουν κανένα να τους βοηθήσει εκτός και αν έχουν μεγαλύτερα αδέρφια και μπορούν και είναι σε θέση να βοηθήσουν...

Συν. Είναι δύσκολα, υπάρχουν δυσκολίες....

Εκπ. Και πόσο οι γονείς δεν δίνουν σημασία...μπορεί να μην μπορούν να βοηθήσουν το παιδί, αλλά να το παρακινήσουν να κάτσει να διαβάσει, τουλάχιστον να κάνει τα μαθήματα του, να ασχοληθεί με το σχολείο...

Συν. Να κάνει τις ασκήσεις του...

Εκπ. Να ασχοληθεί με αυτό που έχει να κάνει, τη δουλειά του, ότι έχει μια δουλειά, όπως δουλεύουν οι γονείς, εσείς έχετε να κάνετε αυτό.

Συν. Μήπως μπορέσουν να....

Εκπ. Ναι, γιατί πιστεύω ότι αν το παιδί αποκτήσει υπευθυνότητα από μικρό και ξέρει ότι έχει να γυρίσει στο σπίτι και πρέπει να φέρει εις πέρας κάποιες εργασίες, είτε καλά τις κάνει είτε

δεν τις κάνει, είτε σωστά είτε λάθος, ε αυτό όταν του γίνει συνήθεια...όταν μεγαλώνοντας, το αναπτύσσει καλύτερα ρε παιδί μου, και όταν έχει και την επιβράβευση από το σχολείο...έχω ένα παιδάκι...είναι δύο αδέρφια....αλβανάκια.

Συν. Στην ίδια τάξη;

Εκπ. Ναι, ο Δημήτρης έχει μείνει, η Ελένη είναι καλή, ο Δημήτρης το μόνο που κάνει είναι ανάγνωση, όταν τον ρωτάω οτιδήποτε, την πιο απλή ερώτηση, μου απαντάει...γράφει τώρα; (ο εκπαιδευτικός ρωτάει αν εξακολουθεί να μαγνητοφωνείται η συνομιλία μας).

Συν. Ναι, ναι δεν έχει σημασία....πες.

Εκπ. Ναι, μου απαντάει η αδερφή του.

Συν. Α...(γέλια).

Εκπ. Ναι, ναι...(γέλια).

Συν. Απαντάει η αδερφή του αντί για το μαθητή (γέλια)...

Εκπ. Ναι, ναι αφού της είπα θα σε φωνάζω Δημήτρη, θα το αλλάξουμε...δεν μιλάει καθόλου ούτε για να πει «κυρία αυτός με ενοχλεί», και έρχεται η Ελένη, ο τάδε ενόχλησε το Δημήτρη, του έδωσε κλοτσιά ξέρω γω...έχω προσπαθήσει, έχω κάνει διάφορα πράγματα μαζί του για να μου μιλήσει, δεν μου μιλάει, «Δημήτρη μου πρέπει να προσπαθήσεις και να μιλάς, είδες όταν προσπαθείς και όταν λες κάτι, τα λες καλά, γιατί δεν μιλάς, δεν σηκώνεις το χέρι σου....».

Συν. Τα λέει όντως καλά ή για να του δώσεις θάρρος....

Εκπ. Όχι, μια λέξη και να είναι σωστή, οπότε θα του πω «μπράβο», θα σηκωθεί στον πίνακα να κάνει μια πράξη μαθηματικά και θα την κάνει σωστά, θα του πω μπράβο, τον έχω πιάσει, του έχω μιλήσει κατ' ιδίαν, αλλά και σε αυτή τη συζήτηση τη μεταξύ μας ούτε εκεί δεν μου μιλάει, είναι με το κεφάλι σκυμμένο, το βλέπω το παιδί, είναι φοβισμένο, δεν ξέρω τί γίνεται στο σπίτι, δεν μου αρέσει καθόλου η συμπεριφορά της μαμάς του όταν ήρθε να πάρει τους ελέγχους, η οποία μαμά δεν ήξερα τί περίμενε, ότι έπρεπε να βάλουμε στην κόρη της άριστα...και όταν είδε τα Β και τα Γ, τον πέταξε τον έλεγχο και μου λέει «τί είναι αυτά», της είπα η Ελένη έχει δυνατότητες, περιμένω περισσότερα πράγματα από αυτή, απλώς θέλω να είναι πιο συνεπής σε αυτά που κάνουμε, και πήγα να της πω για το Δημήτρη που είχε το παιδί το πρόβλημα και πήγα να της πω τον πόνο μου να τον βοηθήσουμε από κοινού, και μου είπε, «δεν θέλω να μου πεις για αυτόν, ξέρω» και έμεινα εγώ, και της λέω ο Δημήτρης πρέπει να αποκτήσει θάρρος, δεν έχει θάρρος το παιδί, και ήθελα να μάθω τί κάνει το παιδί στο σπίτι και με έκοψε, «δεν θέλω να μου πεις για αυτόν», το παιδί ήταν μπροστά, από κει και πέρα τί να κάνω εγώ, όταν η μάνα του λέει έτσι και δεν δίνει σημασία, εγώ όση σημασία και να του δώσω....πραγματικά προβληματίζομαι, δεν ξέρω τί να κάνω, έχω ρωτήσει και τους άλλους συναδέλφους, μου λένε άστον.

Συν. Όλοι....

Εκπ. Ναι...σήμερα στην Ιστορία, επειδή όποτε του ζητάω να πει μάθημα δεν απαντάει, τον ρωτάω «έχεις διαβάσει Δημήτρη, θα μας πεις κάτι, θυμάσαι κάτι να μας πεις;», ούτε ναι, ούτε

όχι, μετά από πολύ ώρα μπορεί να μου πει «δεν διάβασα», και σήμερα ξεκινούσα εγώ το μάθημα, ξεκινούσα να μου συνεχίσει μια λέξη, ποιες ήταν οι κοινωνικές τάξεις ήταν το μάθημα, ποιοι κατοικούσαν του λέω στην Αθήνα, λέω ήταν οι Αθηναίοι...μου λέει «ναι», οι....κολλάει....οι δούλοι, «οι δούλοι» λέει και ο Δημήτρης, δηλαδή μετά από πολύ καιρό, μετά από ένα τρίμηνο, ο Δημήτρης θα μου πει αυτό, και μετά από πολύ βοήθεια, βοηθάνε και τα παιδιά, βοηθάω και εγώ μπας και ο Δημήτρης μιλήσει, είναι ένα πολύ φοβισμένο παιδί.

Συν. Για να πει δύο λέξεις δηλαδή, πεντακόσιοι...

Εκπ. Ναι, πόσες ερωτήσεις για να του εκμαιεύσω τη μία λέξη, και βέβαια δεν γράφει ποτέ «σκέφτομαι και γράφω», δεν απαντάει ποτέ σε ερωτήσεις στο μάθημα της ανάγνωσης, δεν συμμετέχει καθόλου παρόλο που προσπαθώ να κάνω όσο πιο απλές μπορώ τις ερωτήσεις, «πες μου πώς ξεκινάει το μάθημα, τί λέει η πρώτη πρόταση», ούτε αυτό δεν μου λέει, παρόλο που έχουμε μιλήσει επί προσωπικού, τον έχω πάρει και έχουμε μιλήσει να τον ρωτήσω αν έχει κάποιο πρόβλημα, αν κάτι τον δυσκολεύει, ούτε αυτό, ούτε την κατ' ιδίαν συζήτηση, είναι παρά πολύ φοβισμένο.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Συνεντεύξεις για την ανίχνευση του γλωσσικού κώδικα που προϋποτίθεται να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις των κειμένων της έρευνας PIRLS.

Υπενθυμίζεται ότι ο ερευνητής υποδεικνύεται με την ένδειξη «Συν» και ο εκπαιδευτικός με την ένδειξη «Εκπ». Στις συνεντεύξεις αναγράφεται αρχικά ο τίτλος του κειμένου του οποίου οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τις ερωτήσεις. Στη συνέχεια, σε κάθε ερώτηση του κειμένου αναγράφεται η αξιολόγηση της, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και παρουσιάζεται το πλήρες κείμενο της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν αξιολόγησαν με σαφήνεια υποδεικνύονται με ερωτηματικό.

ΠΡΩΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Η συνέντευξη με τον πρώτο δάσκαλο πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρη.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ»

Ερ. 1 **Προς τον επεξεργασμένο**.

Εκπ. Αυτή η ερώτηση είναι παραπλανητική γιατί ο Ντα Βίντσι δεν ήταν γλύπτης που λέει εδώ. Αντιφάσκει με βασική πλευρά του κειμένου που λέει ότι ο Ντα Βίντσι ήταν πολυτεχνίτης. Το να το πιέζεις σε ένα πράγμα μόνο που το σωστό είναι γλύπτης είναι ψιλοπαραπλανητικό και κυρίως κομπλαρει το παιδί που νιώθουν ανασφάλεια απέναντι στο (δεν ακούγεται) με την πρώτη ερώτηση.

Συν. Ναι, αυτό λοιπόν σημαίνει ότι...πού το κατατάσεις δηλαδή;

Εκπ. Χωρίς να έχει σχέση με αυτό που λέω κατά τη γνώμη μου θα ήταν εντελώς περιορισμένος. Παρόλα αυτά δηλαδή, το περιορισμένος δε σημαίνει ότι είναι αναγκαστικά και εύκολη, έτσι δεν είναι;

Συν. Ναι...

Εκπ. Αν και ναι, θα μπορούσαμε να το βάλουμε στον επεξεργασμένο γιατί θα πρέπει να κάνει τις διαφοροποιήσεις και να δει το μέρος μέσα στο σύνολο, ναι... δεν είναι και το πρώτο χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου κώδικα που μου έρχεται στο μυαλό. Ναι....μάλλον συμφωνώ λίγο (δηλαδή προς τον επεξεργασμένο).

Συν. Προς τον επεξεργασμένο για όλους αυτούς τους λόγους.

Ερ. 2 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι...

Συν. Είναι λίγο ζόρικη.

Εκπ. Ναι είναι ζόρικη γιατί, ξέρεις, διαβάζει κανείς ψιλοαπρόσεχτα στην αρχή. Και μετά ψάχνει να βρει αν η φράση παιδική εμπειρία υπάρχει κάπου μέσα στο κείμενο, γιατί αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει παρά πολύ τον πιτσιρίκο που θα απαντούσε. Η φράση παιδική εμπειρία απ' ότι βλέπω δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο, καθ'εαυτή, άρα θα πρέπει να τρέξει στην παιδική ηλικία και όχι στην παιδική εμπειρία, να τη διαχωρίσει με το αργότερα. Το αργότερα σημαίνει πιθανόν ότι σταματάει η παιδική ηλικία, άρα θα παύουν οι παιδικές εμπειρίες. Έτσι; άρα να μη λάβει υπόψη του τα παρακάτω που λέει ότι πιθανόν θα τον επηρέασαν, να τον βοήθησαν όπως λέει εδώ, και να μείνει μόνο στο πάνω. Γιατί το αργότερα πιθανόν να σημαίνει ότι παύει να είναι παιδί, πιθανόν να είναι έφηβος.

Συν. Ναι, όντως.

Εκπ. Η παιδική ηλικία εξαντλείται στην παράγραφο 3, ή όχι; θέλει ερμηνεία το πράγμα.

Συν. Θέλει ερμηνεία, σαφώς.

Εκπ. Αναφέρεται ξανά σε ηλικία; Όχι. Δεν ξαναναφέρεται πουθενά σε ηλικία. Πιθανόν λοιπόν να εξαντλείται όλη η αναφορά στην παιδική ηλικία και παιδική εμπειρία στην παράγραφο 3. Άρα λοιπόν καταλήγουμε στα διάφορα ζώα και έντομα.

Συν. Δεν είναι τόσο εύκολο...

Εκπ. Όχι.

Συν. Πώς το βλέπεις στη σχέση του ως προς τον περιορισμένο και επεξεργασμένο κώδικα;

Εκπ. Κοίταξε, ακολουθώντας τον τρόπο που σκέφτηκα εγώ και μην μπορώντας να σκεφτώ τον τρόπο που θα το έλυναν τα πιτσιρίκια, έχω την εντύπωση ότι πρέπει να αποδώσεις μεγάλη σημασία στη λέξη. Να φύγεις από την προσωπική σου εμπειρία που μπορεί να σε ενδιαφέρει περισσότερο, το ταξίδι στο Παρίσι, να μπεις στον κόσμο του άλλου, στη θέση του άλλου, και να αποδώσεις μεγάλη σημασία στη συγκεκριμένη εκφορά του λόγου**.** Επεξεργασμένος.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το λέει καθαρά, ως ζωγράφος και γλύπτης ήταν διάσημος. Περιορισμένος**.**

Ερ. 4 **Προς τον επεξεργασμένο;**

Εκπ. Έμαθε πολλά πράγματα, το λέει, τεχνολογία της εποχής, έμαθε ένα πράγμα συγκεκριμένο, πώς να ανακαταεύει διάφορα χρώματα και πώς να δουλεύει τα μέταλλα και να φτιάχνει γλυπτά έργα. Και συνεχίζει λέγοντας ότι....προφανώς το βοήθησε ανάμεσα στα άλλα να γίνει και ζωγράφος αφού έμαθε να δουλεύει το χρώμα, αυτό μπορεί να το συνάγει κανείς

εύκολα...και το άλλο το σχετικό με τις εφευρέσεις και τα σχέδια, προφανώς τον βοήθησε ότι έμαθε πολλά πράγματα σχετικά με την τεχνολογία της εποχής. Λοιπόν...εεε....τί θα το λέγαμε τώρα αυτό....γράψε δύο από αυτά που έμαθε είναι εύκολο, και εξήγησε τώρα πώς τον βοήθησε στη ζωή του...στη ζωή του....στη ζωή του, όχι στη δουλειά του....ποια ζωή του...

Συν. Ουσιαστικα δηλαδή σταματάει πίσω αυτή η απάντηση.

Εκπ. Όχι, κανονικά θα πρέπει να συνεχίζεται γιατί μιλάει για τη ζωή του αργότερα, άρα θα πρέπει να ψάξει και λίγο για τη ζωή του αργότερα.

Συν. Δηλαδή για να απαντήσεις...

Εκπ. Αυτό που λέει ρητά, τί τον βοήθησε να μάθει, τί έμαθε, αυτό είναι περιορισμένος, το άλλο μισό όμως πιθανόν....μπορεί να διαβάσει τί έκανε μετά ο ίδιος (ο Ντα Βίντσι) ή να μείνει στην πρώτη σελίδα, στο γλύπτης, εφευρέτης και ζωγράφος και άρα αφού έμαθε να ανακατεύει τα χρώματα, τις μπογιές, αυτό τον βοήθησε να γίνει ζωγράφος...το να φτιάχνει γλυπτά έργα αυτό τον βοήθησε να γίνει γλύπτης.

Συν. Θα πρέπει όμως να πάει πίσω...

Εκπ. Ναι, όχι στο ίδιο σημείο.

Συν. Και να πάει και παρακάτω, είναι πιο εύκολο λες αυτό;

Εκπ. Πρέπει ή να πάει πίσω, θα ξέρει δηλαδή ότι πρέπει να πάει πίσω και να κάνει...ή να το έχει συγκρατήσει από πριν ή, πράγμα πολύ πιθανόν για παιδιά τετάρτης δημοτικού, να ξέρουν τον Ντα Βίντσι.

Συν**.** Άρα δηλαδή, ως προς το πρώτο μισό είναι περιορισμένος, αλλά μετά δυσκολεύει.

Εκπ. Ναι, δυσκολεύει πολύ.

Συν. Αυτό ας το κρατήσουμε έτσι.

Εκπ. Τώρα που το συζητάμε, αυτό που σκέφτομαι καταρχήν είναι ότι για τον Ντα Βίντσι κυκλοφορούν παιδικά βιβλία, το είχε αυτό υπόψη της η ΙΕΑ όταν έδινε το κείμενο αυτό για ανάγνωση;

Συν. Δεν το ξέρω αυτό...(δεν ακούγεται).

Εκπ. Ένα αυτό και ένα δεύτερο σημαντικό είναι ότι ο χώρος που κινείται το κείμενο είναι ήδη σημαδεμένος πολιτισμικά.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ**.** Περιορισμένος. Πολύ περιορισμένος θα έλεγα.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Καραμπινάτος επεξεργασμένος. Δεν λέει πουθενά...πιστεύω ότι συνάγεις. Έχω την εντύπωση ότι προφανώς ο οποιοσδήποτε κατασκευαστής ρομπότ έχει στα χέρια του πολύ περισσότερες πληροφορίες απ' ότι μπορεί να κρατήσει ο Ντα Βίντσι, δεν νομίζω ότι μπορεί να τον βοηθήσει, ως ιδέα πώς λειτουργεί το ανθρώπινο σώμα κ.τ.λ. σε αυτό που θα

μπορούσαν να βοηθήσουν τα σημειωματάρια αν το σκεφτεί κανείς είναι το να συνειδητοποιήσουμε το ρόλο του οράματος, της σκέψης, το πόσο μπορεί να επιταχύνει ορισμένα πράγματα, να σκεφτούμε ότι όσο και να είναι προχωρημένη η σκέψη, δεν μπορεί να αναπτυχθεί αν οι συνθήκες οι ιστορικές δεν είναι κατάλληλες, για αυτό και κάποιες ιδέες του αναπτύχθηκαν πολλά χρόνια αργότερα, για τέτοιου είδους πράγματα, δεν νομίζω ότι μπορείς να βγάλεις συμπέρασμα από το κείμενο. Πρέπει να σκεφτείς πέρα από το κείμενο.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Συγνώμη ρε Γιώργο τώρα, υπάρχει περίπτωση αυτή η απάντηση να υπάρχει κάπου μέσα και να μην την έχω δει; δεν την βρίσκω μέσα. Αλλά εδώ, δηλαδή, να το πω διαφορετικά, για να μπορέσει ένας δάσκαλος να απαντήσει αν αυτές είναι οι ερωτήσεις είναι περιορισμένου ή επεξεργασμένου κώδικα, θα έπρεπε να ξέρει τί θα θεωρηθεί σωστή απάντηση.

Συν. Δηλαδή προτείνεις να τις έχουμε τσεκαρισμένες;

Εκπ. Όχι, όχι. Το συζητάμε. Δηλαδή σοβαρολογείς ότι αυτή η απάντηση υπάρχει; αυτό που λέει είναι αυτό εδώ...είχε πολλές ιδέες πολλές από τις οποίες δεν τις έφτιαξε τελικά. Δεν λέει πουθενά το γιατί... Ποια θεωρείται σωστή απάντηση;

Συν. Δεν ξέρω, θα σε ενημερώσω, προφανώς η γ.

Εκπ. Είναι αστείο αυτό. Έχει τη δυνατότητα ένας μαθητής να μην απαντήσει καθόλου σε μια ερώτηση;

Συν. Όχι, αφαιρείται νομίζω από το σκορ του.

Εκπ. Αν αυτή είναι σωστή απάντηση, προφανώς είναι...για την τέταρτη απάντηση δεν είναι απίθανη, πολλά από τα σημειωματάρια του ήταν κρυφά, δεν ξέρω για το σύνολο, δεν τα παρουσίαζε.

Συν. Φαίνεται όμως αυτό στο κείμενο;

Εκπ. Όχι, δεν φαίνεται.

Συν. Θα ήταν μόνο από εξωσχολικό διάβασμα.

Εκπ. Ναι, από εξωσχολικό.

Συν. Άρα λοιπόν, την 7 τί θα την έβαζες;

Εκπ. Με δεδομένο ότι η σωστή απάντηση είναι η τρία...δεν μπορώ, μου...η απάντηση τρία ακούγεται εντελώς απίθανη, γιατί αν λάβει κανείς υπόψη του ότι ο άνθρωπος έζησε τότε που έζησε, το 1450, έτσι, και μιλάει για ρομπότ, θα έπρεπε να ζήσει πεντακόσια χρόνια για να τα προλάβει. Το πέθανε πριν να φτιαχτούν στο δικο μου μυαλό είναι ότι λίγο ήθελε για να τα προλάβει (γέλια). Δεν ήθελε και λίγο.

Συν. Σύμφωνοι.

Ερ. 8 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Το πουλί, φαίνεται από το σχέδιο. Το σχέδιο βοηθάει πολύ. Μπορείς να πεις ότι μελέτησε τα πουλιά και αυτό τον βοήθησε σε μια του εφεύρεση.
Συν. Πώς το κρίνεις;
Εκπ. Την απάντηση μπορεί να τη βρει κανείς εύκολα από το σχέδιο, αυτό που σκέπτομαι περισσότερο είναι το τί θα απαιτήσει η διατύπωση της απάντησης. Η διατύπωση της απάντησης απαιτεί μάλλον υποθετικό λόγο, γιατί δεν ξέρουμε πώς τον βοήθησε ακριβώς, αλλά ξέρουμε πως μπορεί να τον βοήθησε.
Συν. Δηλαδή ουσιαστικά ρωτάς το τί απαιτεί η απάντηση για να πιάσει σωστή; Μια απάντηση του τύπου «μελέτησε το πουλί και σχεδίασε το αεροπλάνο» αν πιάνει σωστή...
Εκπ. Όχι, θα πιάνει σωστή, αλλά αυτή η απάντηση είναι παρατακτική έκφραση υποθετικού λόγου (γέλια), αν κάνω λάθος, γιατί δεν το λέει πουθενά. Το εξέφρασε με παρατακτικό λόγο, αλλά δεν το λέει πουθενά. Γι'αυτό με βλέπεις...μάλλον επεξεργασμένο θα έλεγα.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το έχει, ναι. Δεν το συζητώ.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ μας λέει να μιλήσουμε για τη λέξη, αυτό. Δε μου φαίνεται για περιορισμένος κώδικας. Μίλησε μου για τη λέξη πρωτοπόρος, δώσε μου παράδειγμα για τη λέξη πρωτοπόρος. Επεξεργασμένος.
Συν. Λίγο ή πολύ;
Εκπ. Εγώ θα έλεγα πολύ.

Ερ. 11 **Προς τον περιορισμένο.**
Εκπ. Έχω την εντύπωση ότι βγαίνει εύκολα η απάντηση σε αυτή την ερώτηση με βάση και ρητές διατυπώσεις και την έμφαση που δίνει, ενώ δεν αναφέρεται συχνά στη ζωγραφική του, την προσπερνάει γρήγορα, μάλλον περιορισμένος. Και σε αυτό με βοηθάει και ότι αρκεί ένα τικ (ενν. να τσεκάρει ο μαθητής μια απάντηση καθώς η ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής). Βέβαια, έχω αρχίσει και σκέφτομαι, μεταξύ του γ και του δ, γιατί εδώ, χωρίς να έχει τόσο σχέση με τον κώδικα, όσο με την άνεση με ένα γραπτό κείμενο, το παιδί που δεν έχει άνεση με το γραπτό κείμενο, μπορεί να δώσει την απάντηση γ που είναι δεδομένη, είναι διάσημος ζωγράφος. Και το ξέρουνε και είναι ρητά διατυπωμένο στην αρχή. Ήταν ζωγράφος, ήταν γνωστός από ένα πίνακα, δεν ήταν μόνο αυτό, αλλά ήταν σίγουρα αυτό.
Συν. Λίγο δηλαδή;
Εκπ. Ναι.

Ερ. 12 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Πρέπει να ανακεφαλαιώσει το κείμενο, να το δει ολόκληρο...την λέει τη γνώμη του ο συγγραφέας.

Συν. Ήταν πράγματι ένας πρωτοπόρος...

Εκπ. Μια απάντηση που θα αναφερόταν μόνο στην τελευταία πρόταση θα ήταν σωστή;

Συν. Δεν το ξέρω αυτό.

Εκπ. Μάλιστα...περιορισμένος.

Συν. Πολύ ή λίγο;

Εκπ. Λίγο, λίγο.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΤΑ ΑΝΑΠΟΔΟΓΥΡΙΣΜΕΝΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ»

Εκπ. Έχω την εντύπωση ότι ο επεξεργασμένος κώδικας τείνει περισσότερο στην ανάλυση, ίσως δεν το διατυπώνω σωστά...στη δοκιμιακή μορφή και ο περιορισμένος κώδικας τείνει πολύ περισσότερο στη διήγηση, στην αφήγηση, οπότε πέρα από τις ερωτήσεις είναι και το ζήτημα των χαρακτηριστικών του κειμένου από μόνο του. Το κείμενο με τον Ντα Βίντσι είναι λιγότερο αφήγηση, αν και έχει αφηγηματικά στοιχεία, αλλά αυτό εδώ είναι πολύ περισσότερο διήγηση, προσωποποίηση με τα ποντικάκια, μοιάζει πολύ περισσότερο με παραμύθι, είναι πολύ πιο κοντά...εκτός από τον περιορισμένο και επεξεργασμένο κώδικα υπάρχουν και άλλες...να μου πεις τώρα εχείς ψάχνετε αν αυτό δουλεύει ή δεν δουλεύει..

Συν. Όχι, όχι πες μου.

Εκπ. Τέλος πάντων, σε σχέση με τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο είναι αυτό με την διήγηση και την αφήγηση. Και το κομμάτι με τον Ντα Βίντσι, όσο και αν έχει αφηγηματικά στοιχεία, γεννηθηκε τότε, έκανε εκείνο, έκανε το άλλο...δεν είναι μια ιστορία ζωής, δεν έχει αρχή, μέση και τέλος, είναι επιλεγμένα στοιχεία για να καταλήξουμε στην τελευταία πρόταση, ήταν ένας πρωτοπόρος.

Συν. Ουσιαστικά δηλαδή λες ότι ο επεργασμένος ή περιορισμένος κώδικας είναι και θέμα κειμένου αυτού καθ'εαυτού.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ήταν παρά πολλά ε; ναι, ήταν παρά πολλά. Δεν το λέει με την έκφραση ήταν παρά πολλά, αλλά λέει ρητά ότι δεν τον ενοχλούσαν στην αρχή, άρα δεν μπορεί να τα μισούσε πάντα τα ποντίκια, δεν ήταν αυτό. Δεν γελούσαν πολύ δυνατά...του έτρωγαν όλο το τυρί...όχι περιορισμένος.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μάλιστα, εδώ ρωτάμε ουσιαστικά αν ο πιτσιρίκος έχει πιάσει το παράδοξο της όλης ιστορίας. Το λέει όμως τόσο καλά εκεί μέσα, ναι το λέει πολύ καθαρά, οπότε περιορισμένος, το λέει πολύ καθαρά, αν δεν το καταλάβεις έχει χάσει όλο το...

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μάλιστα...ποιες άλλες απαντήσεις δίνει; καλά, αυτό όχι...ήθελαν το τυρί...όχι...δεν μπορούν να ισχύουν τα υπόλοιπα. Τί επεξεργασμένος και περιορισμένος ρε παιδιά, από απαγωγή είναι αυτό. Έχω την εντύπωση ότι δεν έχει σχέση με τον περιορισμένο ή τον επεξεργασμένο κώδικα, έχει με απλά μαθηματικά, αν έχεις εφαρμόσει στο σχολείο τη μέθοδο της εις άτοπον απαγωγή δεν μπερδεύεσαι καν, ποια αποκλείεται...αυτή, αυτή, αυτή άρα αυτή είναι.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Απ' ότι φαίνεται στη συνέχεια, είχε ένα σχέδιο ο άνθρωπος στη συνέχεια, γι'αυτό χαμογέλασε, υποτίθεται ότι είχαν τσιμπήσει (τα ποντίκια). Άρα, θα πρέπει ο πιτσιρικάς να πιάσει όλο το νόημα και να σκεφτεί**...**επεξεργασμένος.

Συν. Κανονικά;

Εκπ. Ναι...όχι, δεν είμαι σίγουρος...Αυτό προϋποθέτει να έχεις καταλάβει ότι το έκανε με σχέδιο και άρα είχε πετύχει στο πρώτο βήμα του σχεδίου. Προσπαθώ να σκεφτώ αν ένα παιδί με επεξεργασμένο και ένα με περιορισμένο κώδικα, κάποιο από τα δύο θα ήταν πιο εύκολο να καταλάβει κάτι τέτοιο. Αν θα ήταν σε κάποιο πιο εύκολο...

Συν. Δεν είσαι σίγουρος πώς είναι επεξεργασμένος;

Εκπ. Δεν είμαι, γι'αυτό σου λέω. Σκέφτομαι δύο παιδιά, ένα με τέτοιο κώδικα και ένα με τον άλλο κώδικα, θα ήταν πιο πιθανό ένα από τα δύο να συλλάβει το σχέδιο και γιατί θα ήταν πιο πιθανό; Από τη στιγμή που έχεις συλλάβει το σχέδιο ξέρεις και την απάντηση. Γιατί είναι πιο πιθανό ένας πιτσιρικάς με επεξεργασμένο κώδικα να συλλάβει εδώ ότι υπάρχει σχέδιο; δεν μπορώ να δώσω απάντηση σε αυτό το ερώτημα. Δηλαδή, θέλει μια νοητική επεξεργασία, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι την επεξεργασία αυτή μπορεί να την κάνει πιο εύκολα αυτός που έχει επεξεργασμένο κώδικα. Γιατί; Ούτε ο Bernstein το λέει ούτε κανένας αυτό.

Συν. Είναι πιο αναλυτική η πορεία της σκέψης.

Εκπ. Ναι, αλλά εδώ δεν χρειάζεται αναλυτική πορεία, εδώ έχω την εντύπωση ότι χρειάζεται το «τσαφ». Χρειάζεται το «α, τους την έστησε» (ο παππούς των ποντικών).

Συν. Μάλιστα, ωραία.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ναι, εντάξει**,** περιορισμένος (είναι σαφές).

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος (είναι σαφές).

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος (είναι σαφές).

Ερ. 8 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Σκέψου πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα τα ποντίκια, σκέψου πώς χρησιμοποιεί τη γλώσσα ο συγγραφέας. Κυρίως ο συγγραφέας και λιγότερο τα ποντίκια. Σκέψου πώς λέει κάτι ο συγγραφέας. Ναι...επεξεργασμένος λίγο. Δεν ξέρω τί σημασία έχει για σένα το λίγο ή πολύ...δεν το πολυσκέφτομαι πάντα, άλλες φορές το σκέφτομαι.
Συν. Όχι, όχι, εντάξει είναι.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Μάλιστα, πρέπει να δώσεις σημασία στη λεπτομέρεια, στη φράση και όχι στο τί νομίζουν, γιατί μπ[ορεί να νομίζεις ότι προσπάθησαν να ανέβουν στο ταβάνι και να πέσανε. Εεε..επεξεργασμένος.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Πού τα έβαλε τώρα ο κυρ-Ανέστης; Σε ένα καλάθι. Περιορισμένος.

Ερ. 11 **;**
Εκπ. Λοιπόν, αν κάποιος απαντήσει ότι δεν ήταν εύκολο γιατί έκανε το σπίτι του άνω κάτω, έχεις απαντήσει βάση της εμπειρίας.
Συν. Και γιατί ήταν ένα πολύ δύσκολο σχέδιο.
Εκπ. Ναι, και γιατί ήταν ένα πολύ δύσκολο σχέδιο, τότε θα είχε απαντήσει και με βάση την εμπειρία του και με βάση τη σκέψη του. Αν κανείς δώσει περισσότερο βάρος στο ότι τα ποντίκια τσιμπήσαν αμέσως και δεν χρειάστηκε να το επανασχεδιάσει, να κάνει τρίπλες. Αν κανείς απαντήσει ότι ήταν εύκολο, μπορεί να σκεφτεί ότι το έκανε με τη μία και τσίμπησαν αμέσως, δηλαδή να δώσει το βάρος του στο πώς συμπεριφέρθηκαν τα ποντίκια. Αυτό μας πάει στον επεξεργασμένο. Αν δώσει περισσότερο σημασία στην εμπειρία του, ότι αναστατώνεται όλο το σπίτι, και απαντήσει ότι για αυτό ήταν δύσκολο, τότε πάμε στον περιορισμένο. Θα μπορούσε κανείς να απαντήσει και με τους δύο τρόπους.
Συν. Είναι δηλαδή διφορούμενο;
Εκπ. Όχι, δεν μας ενδιαφέρει αν είναι σωστή ή λάθος η απάντηση αλλά τί είδους ερώτηση είναι, είναι ανοιχτή ερώτηση, μπορεί κανείς να την απαντήσει είτε με περιορισμένο είτε με επεξεργασμένο κώδικα. Αν απαντήσει ότι ήταν εύκολο να ξεγελαστούν τα ποντίκια επειδή δεν αντιστάθηκαν σε καμία φάση του σχεδίου, θα την θεωρούσα ολόσωστη.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος. Χαρακτηρισμός ανθρώπων, απόδοση χαρακτηριστικών, ψάξιμο του χαρακτήρα, του ρόλου, πώς επιτελεί το ρόλο του.

Ερ. 13 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος, δεν μπορεί να πει κάτι άλλο όσο περιορισμένο κώδικα και αν έχει (γέλια).

Ερ. 14 **Επεξεργασμένος**.
Εκπ. Επεξεργασμένος (δεν ακούγεται).

Εκπ. Αυτό που πρέπει να ειπωθεί είναι ότι τα παιδιά, σε τέτοιου είδους ασκήσεις έχουν μυηθεί σε πλευρές του επεξεργασμένου κώδικα μέσα στο σχολείο, να μη μεταφέρουν δηλαδή αυτούσιο τον περιορισμένο κώδικα της οικογένειας μέσα στο σχολείο. Βάζουν πλευρές του επεξεργασμένου κώδικα που διδάχθηκαν στο σχολείο μέσα σε συγκεκριμένες δραστηριότητες.
Συν. Συνέχισε το αυτό.
Εκπ. Μαθαίνω ότι πρέπει να ανατρέξω στο κείμενο πίσω, μαθαίνω το ότι δεν απαντώ ότι θυμάμαι, μαθαίνω να ψάχνω πώς αλλιώς μπορώ να πω το ίδιο πράγμα, μαθαίνω πώς πέντε πράγματα μπαίνουν σε μια κοινή κατηγορία με ένα συγκεκριμένο όνομα.
Συν. Χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου το τελευταίο.
Εκπ. Ίσως και όλα αυτά να είναι πλευρές του επεξεργασμένου κώδικα, οι οποίες όμως είναι και αντικείμενα διδασκαλίας. Δηλαδή, στο βαθμό που κάποιο παιδί τα χρησιμοποιεί.
Συν. Δηλαδή, αυτό που λες είναι...αν η διδασκαλία ήταν άλλη, αν ήταν αυτή που θα έπρεπε ίσως..θέτεις δηλαδή ουσιαστικά ένα ζήτημα δεξιοτήτων για τους μαθητές. Αυτό θέλεις να πεις έτσι;
Εκπ. Ναι, αυτό προσπαθώ να πω τόση ώρα...ότι ένας μαθητής που φέρνει από το σπίτι του τον περιορισμένο κώδικα, πρώτη, δευτέρα, τρίτη, τετάρτη δημοτικού που έχει φτάσει, είναι πιθανόν κάποιες πλευρές του επεξεργασμένου κώδικα, τέτοιου είδους τεχνικές πλευρές, δεξιοτήτων, όπως τις είπαμε προηγουμένως, να τις έχει μάθει μέσα στο σχολείο και να τις εφαρμόζει για τον α ή β λόγο. Τί θα πούμε τότε; Ότι στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά παιδιά των κατώτερων κοινωνικών τάξεων που στο σπίτι τους χρησιμοποιούν επεξεργασμένο κώδικα; Γιατί; Πού ξέρουμε αν αυτές οι πλευρές δεν αναπτύχθηκαν στο σχολείο; Αυτό λέω.
Συν. Το θεωρείς αυτό πιθανό;
Εκπ. Ναι.
Συν. Θεωρείς δηλαδή πιθανόν ότι η διδασκαλία είναι ικανή στο να δημιουργήσει δεξιότητες και ουσιαστικά να απαλύνει πολλά γνωρίσματα (του περιορισμένου κώδικα), τουλάχιστον ως προς το τεστ που εξετάζουμε, ίσως όχι ως προς την έκφραση τόσο πολύ.

Εκπ. Ναι, αν λάβω ως κριτήριο την τάση που είχα στο τέλος να βάζω πολλές ερωτήσεις στον επεξεργασμένο κώδικα ακουλουθώντας εν συντομία ένα γρήγορο κανόνα που είχα στο μυαλό μου εκείνη τη στιγμή, σε τέτοιου είδους περιπτώσεις θα μπορούσε να φαινεται ότι πραγματικά, το σχολείο έχει διδάξει τέτοιου είδους πράγματα να τα κάνει το παιδί.

Συν. Δηλαδή ως προς την ανάγνωση, προς τη διαδικασία της ανάγνωσης, έτσι; Αν το βαλουμε λοιπόν ως προς αυτή τη διαδικασία, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το σχολείο ίσως και να επεμβαίνει καθοριστικά και να εξισορροπεί λίγο, ως αρκετά.

Εκπ. Ναι, το σχολείο ως σύνολο, έτσι; Η σχολική διαδικασία ως σύνολο. Υπάρχει και μια οικογένεια υποστηρικτική από πίσω κ.τ.λ., όχι μόνο ο δάσκαλος ή το βιβλίο, η σχολική μάθηση ως σύνολο.

Συν. Άρα, θέτεις και τον παράγοντα του γονέα, αυτό παραπέμπει στη θεωρία του Bernstein.

Εκπ. Ο Bernstein λέει στο ζήτημα της ορατής παιδαγωγικής ότι ένα μέρος της γίνεται στο σπίτι. Δεν επαρκεί ο χρόνος του σχολείου, ένα μέρος της μεταφέρεται στο σπίτι. Άρα, όταν λέμε ότι το σχολείο έχει βοηθήσει σε μερικά από αυτά τα πράγματα, εννοοούμε σε συνεργασία και με την οικογένεια.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΤΕ ΤΟ ΜΟΝΟΠΑΤΙ ΤΟΥ ΠΟΤΑΜΟΥ ΔΡΟΣΟΥ»

Δυστυχώς, οι αναλυτικές αξιολογήσεις των ερωτήσεων του συγκεκριμένου κειμένου από τον εκπαιδευτικό δεν εγγράφηκαν από λάθος. Παρακάτω, παρατίθεται μόνο η αξιολόγηση των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό που υπάρχει από ιδιόχειρες σημειώσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Ερ. 1. Περιορισμένος.
Ερ. 2. Περιορισμένος.
Ερ. 3 Περιορισμένος.
Ερ. 4. Περιορισμένος.
Ερ.5 Προς τον περιορισμένο.
Ερ. 6. Προς τον επεξεργασμένο.
Ερ. 7. Επεξεργασμένος.
Ερ. 8. Επεξεργασμένος.
Ερ. 9. Επεξεργασμένος.
Ερ.10. Επεξεργασμένος.
Ερ. 11 Επεξεργασμένος.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΣΒΩΛΟΣ ΠΗΛΟΥ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι η λογική της αφήγησης, δεν χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας. Το να βάλω σε μια σειρά μια αφήγηση δεν νομίζω ότι χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας. Στον περιορισμένο κώδικα μπορώ να αφηγούμαι ιστορίες αν θυμάμαι καλά. Έγινε αυτό και έγινε εκείνο...

Ερ. 2 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος. Γιατί, όπως είπαμε προηγουμένως, πρέπει να το συνάγεις. Λέει ότι ήταν στριμωγμένος κάπου στον πάτο, αρά δεν αναφέρεται ρητά ότι αυτή είναι η αιτία που δεν τον είχε πιάσει κανείς.

Ερ.3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Πρέπει ουσιαστικά να συνδέσεις τη λέξη επιθυμία με το πότε θα έρθει και μένα η σειρά μου. Τώρα τί είναι αυτό, επεξεργασμένος ή περιορισμένος; Αν το καταλάβεις αυτό ότι σημαίνει επιθυμία. Ουσιαστικά πολλές από τις ερωτήσεις όλων των ερωτηματολογίων είναι πώς βάζω μια ταμπέλα, ένα χαρακτηρισμό, σε μια πρόταση σε μια έκφραση, σε μια κατάσταση. Αν όλα αυτά τα βάλουμε στον επεξεργασμένο, τότε μπορούμε να πούμε ότι και αυτή είναι επεξεργασμένος κώδικας με αυτή την έννοια.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ήταν το τελευταίο κομμάτι που πήραν, πρέπει να το μεταφράσω στο ότι όλοι οι άλλοι σβώλοι είχαν χρησιμοποιηθεί. Από το ένα να περάσω στο άλλο...αν κανείς ήθελε να στηριχθεί μόνο στον περιορισμένο κωδικα για να φτιάξει το ερωτηματολόγιο έτσι ώστε να ρωτήσει το μαθητή με τις λέξεις που χρησιμοποιεί το ίδιο το κείμενο, αυτό θα τον απέτρεπε από το να είναι σίγουρος ότι έχουν κατανοήσει τα πιτσιρίκια.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Τί έκανε; Απροσεξία φανερώνεται στο ότι τον άφησε κοντά στο παράθυρο; Μάλλον αυτό εδώ εννοεί. Και προφανώς για να το σκεφτόμαστε θέλει λογική επεξεργασία, δεν αναφέρεται πουθενά.

Ερ.6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος. Παρόλο που λέει ότι ήξερε ότι κινδύνευε, δεν το συνδέει άμεσα.

Συν. Δηλαδή δεν συνδέει;

Εκπ. Δεν συνδέει άμεσα τον κίνδυνο με την περίπτωση να γίνει πέτρα. Δε το συνδέει άμεσα γιατί ένοιωθε ότι θα γίνει πέτρα ή φοβόταν ότι θα γίνει πέτρα.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Όχι, όχι δεν το λέει. Μετάφραση. Επεξεργασμένος. Έβγαλα ένα κριτήριο, από ένα σημείο και μετά ψάχνοντας το πρώτο, δεύτερο, ένα κριτήριο που βρήκα εγώ έτσι; Τη μετάφραση τη λέω επεξεργασμένο. Κάποιος άλλος μπορεί να βρει κάποιο άλλο κριτήριο για να απαντήσει σε αυτά.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Μάλιστα. Επεξεργασμένος. Για τον ίδιο λόγο, γιατί πρέπει να καταλαβει ότι το θαυμάσιο πράγμα στο οποίο αναφέρεται η ερώτηση είναι ακριβώς ότι σώθηκε από τη βροχή. Στο κομμάτι της αφήγησης για τη βροχή δεν αναφέρεται πουθενά η λέξη θαυμάσιο ή κάποια παραπλήσια. Σε αυτο το κομμάτι πρέπει να βάλει ο μαθητής τον τίτλο θαυμάσιο πράγμα. Και μάλιστα, θα πρέπει να προσέξει πολύ «αφού ο σβώλος πηλού είχε μείνει στο παράθυρο για πολύ ώρα» και να μην πάει στο θαυμάσιο πράγμα που το έτυχε παρακάτω, να γίνει πέτρα.

Ερ. 9 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. «ξέρω τί θέλω να φτιάξω = έχω κάποιο σχέδιο», δεν ξέρω αν αυτό το κριτήριο που έχω επιλέξει εδώ και 4 – 5 ερωτήσεις είναι ασφαλές, ή με οδηγεί σε κάθε περίπτωση να λέω ότι είναι επεξεργασμένος. Γιατί με αυτό το κριτήριο και αυτό επεξεργασμένος είναι, αλλά μάλλον προφανές είναι ρε παιδί μου, δε χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη επεξεργασία.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Τα ενδιάμεσα; Το φόβο; Είχε αγωνία για να γίνει και αυτός κάτι στη ζωή του. Στο τέλος ήταν περήφανος για αυτό που έγινε, δεν θυμάμαι τί ακριβώς, ευχαριστημένος. Ανακούφιση. Και να εξηγήσω γιατί άλλαξαν. Να μιλήσω πάντως για συναισθήματα, να γυρίσω μέσα μου και να ψάξω τον ευατό μου. Αυτό είναι χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος. Γιατί η λέξη σημαντική είναι εύχρηστη...μπορεί να την κατανοήσει κανείς πολύ εύκολα και να της δώσει νόημα εύκολα με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο. Μάλλον είναι εύκολο.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Τί προσπαθεί να με κάνει να φανταστώ, θα λέει ο πιτσιρικάς, πού έμπλεξα τώρα, τί με βάζουν να απαντήσω...(γέλια). Τέτοια πράγματα θα αρχίσει να σκέφτεται. Κάτι έχει φανταστεί το μικρό και θα θέλαμε να γράψει αυτό που έχει φανταστεί. Τώρα, από κει που κάτι έχει αρχίσει να σκέφτεται και τί τον βάζει ο συγγραφέας να σκεφτεί, να παρατήσει τη δική του σκέψη και να προσπαθήσει να μπει στη σκέψη του συγγραφέα...θα ήταν, ξέρω γω...επεξεργασμένος κώδικας χρειάζεται...αλλά...ναι...ναι μωρέ γιατί θα πρέπει να έχεις

κάποιες στρατηγικές να αναγνωρίζεις προθέσεις στο λόγο του άλλου, είτε είναι γραπτός είτε είναι προφορικός...χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου κώδικα.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Ναι. Το ίδιο με το προηγούμενο.
Συν. Γιατί;
Εκπ. Για τους ίδιους λόγους. Θα πρέπει να σκεφτεί ότι εκτός από το να λέω μια ιστορία εξυπηρετώ κάποιο σκοπό λέγοντας την. Ουσιαστικά δηλαδή μέσω της γλώσσας, κατευθύνω την επικοινωνία σε πράγματα που δε δηλώνονται ρητά, υπονοούνται νοήματα, εξυπηρετούνται σκοπούς ευρύτερους από τους συγκεκριμένους της επικοινωνίας, του να πω αυτό που θέλω...αυτά είναι χαρακτηριστικά του επεξεργασμένου κώδικα.

Εκπ. Προσπαθώ να ξεφύγω από το δίπολο εύκολο-δύσκολο, από την τάση του εύκολου με το περιορισμένο και του δύσκολου με τον επεξεργασμένο. Χρησιμοποίησα την μετάφραση σε ακραίο βαθμό. Ακόμα και αυτές που είναι πιθανό να είναι εξαιρετικά εύκολες, να μην τις αντιλαμβάνεται ουσιαστικά κανείς ως μετάφραση, έβαζα πιθανόν κάποιες από αυτές στον επεξεργασμένο.
Υπάρχουν όμως και άλλα πράγματα εκτός από τον περιορισμένο και τον επεξεργασμένο, εκτός από το γλωσσικό δηλαδή, είναι και ζήτημα τεχνικής, είναι και ζήτημα τριβής και ζήτημα εξοικοίωσης με τα συγκεκριμένα κείμενα που διαβάζεις, είναι και άλλα πράγματα, δεν είναι μόνο πώς θα χρησιμοποιήσεις το γλωσσικό κώδικα....για παράδειγμα, κάπως ορίστηκε ότι τέτοιο μέγεθος κειμένων είναι κατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Αν ορίζαμε μικρότερο μέγεθος κειμένου πιθανόν οι απαντήσεις να ήταν πιο εύκολο να δοθούν από παιδιά που χρησιμοποιούν περιορισμένο κώδικα. Άλλο ζήτημα είναι το περιεχόμενο. Η αναγνωστική πράξη είναι κάτι που δεν έχει μόνο γλωσσικούς καθορισμούς.
Συν. Η γλώσσα που φτάνει ο Bernstein έχει κοινωνικούς καθορισμούς.
Εκπ. Ναι, καθορίζονται από κοινωνικές αιτίες και διάφορα τέτοια, από οργάνωση... από σχέσεις εξουσίας, από οικογένεια. Λέω ότι η ίδια η πράξη της ανάγνωσης έχει και άλλα πράγματα εκτός από το γλωσσικό, κατά πόσο για παράδειγμα όλα τα πιτσιρίκια παίρνουν σοβαρά αυτό που κάνουνε.
Συν. Αυτό είναι είναι ένα ερώτημα αν το παίρνουνε σοβαρά ή όχι.
Εκπ. Κοίταξε, αν όλα αυτά που λέει ο Benrstein, τί μας οδηγεί στον ένα κώδικα και τί μας οδηγεί στον άλλο, είναι μια σειρά πράγματα που λέει ότι συμβαίνουν. Αν κάποια από αυτά τα πράγματα μας οδηγούν στον ένα κώδικα ή στον άλλο οδηγεί στην απαξίωση της ίδιας της πράξης, το να απαντήσω σωστά σε αυτά τα ερωτηματολόγια...τα παιδιά του ενός κώδικα, του περιορισμένου κώδικα απαξιώνουν την ίδια την πράξη της εξέτασης τέτοιου είδους και για αυτό οδηγούνται στο να μην την παίρνουν στα σοβαρά και για αυτό οδηγούνται να απαντούν

γρήγορα, όχι πάντα λάθος, πάντως να μην του δίνουν σημασία. Το αποτέλεσμα θα είναι ότι ο κώδικας αυτός θα ταυτιστεί με τις λάθος απαντήσεις, ας υποθέσουμε ότι ευθύνονται τα γλωσσικά του χαρακτηριστικά για τις λάθος απαντήσεις, ενώ από πίσω να κρύβεται μια συγκεκριμένη αιτία, μια συγκεκριμένη πλευρά της κοινωνικοποίησης που να έχει απαξιώσει την ίδια την πράξη, να αποδώσουμε δηλαδή στη γλώσσα κάτι που αφορά την ίδια την κοινωνία άμεσα.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΓΗ».

Ερ.1 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος κώδικας διότι πουθενά δεν φαίνεται πρώτα απ' όλα γιατί δεν παρουσιάζει ο αφηγητής τον εαυτό του σχεδόν καθόλου, πουθενά, και θέλει επεξεργασία του κειμένου, το ότι είναι παιδί δηλαδή που λέει την ιστορία.

Ερ. 2 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Έχω την εντύπωση ότι εδώ πρέπει να κάνεις, να συνδυάσεις μερικές πληροφορίες, να θυμηθείς ότι έχει στη στέγη λουλούδια,

Συν. Να θυμηθείς δεν είναι απαραίτητο, μπορείς να το κοιτάξεις.

Εκπ. Να το δεις, ωραία. Δεύτερον, να κοιτάξεις ότι πρόκειται για σπίτι με παράθυρα και τρίτον, να δεις, να δώσεις σημασία στη λεπτομέρεια ότι είναι μικρά παράθυρα, δεν είναι μεγάλα. Σημασία στη λεπτομέρεια...ναι...είναι επεξεργασμένος.

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι...τώρα εδώ...να επεξεργαστείς ότι δεν μπορεί η αγελάδα σου να με ειδοποιήσει...άρα θέλεις κάποιον να σε φροντίζει...μπορώ να φροντίσω τον εαυτό μου...

Συν. Ναι, απαντά αυτή μπορώ να φροντίσω μόνη μου τον εαυτό μου.

Εκπ. Μετά το ξανασκέφτηκε, ναι...τώρα τί είναι αυτό...Επεξεργασμένος.

Συν. Επεξεργασμένος γιατί;

Εκπ. Επεξεργασμένος για το λόγο που είπα προηγουμένως.

Συν. Δηλαδή;

Εκπ. Πρέπει να επεξεργαστείς ένα συγκεκριμένο κομμάτι, δεν της λέει ότι πρέπει να πας για αυτό το λόγο, της λέει...η αγελάδα σου δεν μπορεί να με ειδοποιήσει άμα σπάσεις το πόδι σου...

Συν. Εν τω μεταξύ, επειδή υπάρχει και το δεν είναι σωστό να μείνεις εδώ ολομόναχη μήπως και αυτό συγχέεται με...

Εκπ. Με τις φίλες και τα τέτοια...αυτό λες;

Συν. Ναι

Εκπ. Ναι...ίσως.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αυτό θέλει απλά προσοχή, δεν θέλει τίποτα άλλο και να ψάξεις καλά μέσα στο κείμενο. Αν το να ψάχνεις στο κείμενο και να μπορείς να δίνεις σημασία στη λεπτομέρεια είναι περιορισμένος, τότε είναι περιορισμένος.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ένα κριτήριο για το αν ο κώδικας είναι περιορισμένος ή επεξεργασμένος θα μπορούσε να είναι η διαχείριση της αβεβαιότητας. Για παράδειγμα εδώ που ρωτάει για ποιον άλλο λόγο ήταν δυστυχισμένη...θα μπορούσε κανείς να μπερδευτεί απ'αυτό το ότι ήταν τόσο λυπημένη υπάρχει μια φράση...σε ένα άλλο σημείο και πολύ ευχαριστημένη. Είμαστε μπροστά σε μια αβεβαιότητα, θα πρέπει να χειριστείς μια αβεβαιότητα. Επεξεργασμένος μου φαίνεται μόνο και μόνο απ'αυτό.

Ερ.6 **Προς τον Επεξεργασμένο.**

Εκπ. Δεν το λέει.

Συν. Συνάγει προφανώς ότι φοβήθηκε μήπως ο γάτος έχει χτυπήσει;

Εκπ. Προφανώς ότι έχει χτυπήσει και επειδή δεν ήξερε ότι υπάρχει μπαλκόνι έξω. Και νόμιζε ότι από κάποιον όροφο τέλος πάντων...έπεσε και χτύπησε κ.τ.λ...Πρέπει να συνάγεις συμπεράσματα ότι ανησύχησε...γιατί δεν ήξερε ότι υπάρχει έξω μπαλκόνι...

Συν. Είναι προς τον επεξεργασμένο...έτσι όπως σε ακούω δηλαδή.

Εκπ. Ναι ,ναι ναι.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Η απάντηση σε αυτό δίνεται περισσότερο στην επόμενη σελίδα, εκεί που λέει νοιώθω σαν να είμαι σπίτι μου και όχι στο σημείο που κάνει την ενέργεια. Σε ένα σημείο ενεργεί, στο περιβάλλον της συγκεκριμένης στιγμής δεν μπορείς να καταλάβεις γιατί το έκανε αυτό, αλλά δίνεται η απάντηση ρητά στη σελίδα 8, την επόμενη σελίδα, όπου λέει ότι μου θυμίζει τα βουνά που έβλεπα σπίτι μου.

Συν. Το να χρειαστεί να πάρει την απάντηση από δύο σημεία, πώς το κρίνεις; δηλαδή να μη σταματήσει εκεί, θα πρέπει προφανώς να διαβάσει και τη συνέχεια. Θα κάτσει να διαβάσει και τη συνέχεια για να απαντήσει σε μια ερώτηση;

Εκπ. Το ζήτημα είναι εδώ περισσότερο ότι θα πρέπει να συνδέει διαφορετικά περιστατικά ομιλίας μεταξύ τους, με ενέργεια με ένα διαφορετικό περιστατικό ομιλίας, όχι με το περιστατικό ομιλίας που υπήρχε εκείνη τη στιγμή. Επεξεργασμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μάλιστα, υπάρχει μια εικόνα και όχι φωτογραφία, λάθος η λέξη φωτογραφία. Πρέπει να βρεις το σημείο αυτό, το συγκεκριμένο. Ε, είναι δύσκολο, συνδέεται παρά πολύ με πράξη.
Συν. Δηλαδή μετά ακολουθεί πράξη απευθείας.
Εκπ.Υπονοείται πράξη, είναι εντελώς μαζί.γίνεται αμέσως από κάτω. Και επειδή συνδέεται τόσο πολύ μάλλον για περιορισμένο**,** είναι άμεσα συνδεδεμένο με την πράξη.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Μάλιστα, για να δούμε εδώ πώς το λέει. Η εικόνα βοηθάει πολύ**.**
Συν. Και νομίζω λέγεται ρητά κιόλας, έτσι;
Εκπ. Περιορισμένος. Αν υπήρχε μια φράση που θα έλεγε τώρα που έφερα το χώμα και έχω και τα ζώα μου, όλα μου θυμίζουν το χωριό...θα ήταν πιο εύκολο να πεις τα έφερε όλα αυτά και ...ναι...
Συν. Πάντως εξακολουθείς να πιστεύεις ότι αυτό απαιτεί περιορισμένο κώδικα;
Εκπ. Ναι, ναι.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Υπάρχει ρητή απάντηση. Περιορισμένος.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Τώρα, να πω την αλήθεια, δεν ξέρω αν είναι σωστή η ερώτηση, θα μπορούσε πολλές από τις απαντήσεις να υπάρχουν να είναι σωστές. Δηλαδή, για να προσθέσει κάτι αστείο στην ιστορία, θα μπορούσε να είναι σωστή, τέλος πάντων, θα μπορούσε σε ακραίες καταστάσεις, με βάση άλλες θεωρίες ανάγνωσης να πορευθεί και αλλού (ο μαθητής), μάλλον αυτή είναι η σωστή (η α). Το πώς χαρακτηρίζουμε τις προθέσεις του ομιλητή...και είναι όχι μόνο συναίσθημα, είναι και πρόθεση, τί προσπαθεί να κάνει, το να επεξεργάζομαι το λόγο του για να καταλαβαίνω τις προθέσεις του (του συγγραφέα), αυτό είναι γνώρισμα του επεξεργασμένου.
Συν. Εδώ υπάρχει ένα ερώτημα, και εδώ το δείχνει καλύτερα απ' όλα. Η ερώτηση είναι πανεύκολη, η απάντηση προφανέστατη, αλλά ο κώδικας επεξεργασμένος. Δηλαδή, δεν νομίζω κάποιος να απάντησε λάθος, δεν ξέρω, επειδή το να βάλεις την αγελάδα στο ασανσέρ δείχνει μια αστεία εικόνα αυτό, σε πετάει στη λέξη αστείο.
Εκπ. Ναι.
Συν. Έχω αυτή την εντύπωση, για μένα αυτή η ερώτηση κατατάσσεται στις εύκολες.
Εκπ. Εύκολη είναι. Θα μπορούσε ένας μαθητής να μπερδευτεί γιατί είναι τόσο εύκολη. Οι μαθητές πάντα σκέφτονται πολύ βαθύτερα, άσε τα πάντα, δεν υπάρχουν πάντα, με βάση το ότι η δική τους σκέψη δεν είναι επαρκής για το σχολείο και ότι κάτι παραπάνω χρειάζεται από αυτό που ήδη έχουν στο μυαλό τους και προσπαθούν να βρουν αυτό το παραπάνω...ναι ρε παιδί μου, είναι επεξεργασμένος, όσο εύκολη και αν είναι, τείνει προς τον επεξεργασμένο

γιατί όσο εύκολο και αν είναι προσπαθείς με βάση μια κουβέντα να ανιχνεύσεις προθέσεις του ομιλητή, στόχους που θέλει να εξυπηρετήσει, πράγμα που δεν γίνεται υποτίθεται στον περιορισμένο κώδικα όπου οι θέσεις είναι δεδομένες, δεν έχεις να εκφράσεις προθέσεις, έχεις να κάνεις αυτό που οφείλεις να κάνεις, τελεία.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Συν. Μεγάλη η ερώτηση, επεξεργασμένος (γέλια).

Εκπ. Χρειάζεται επεξεργασμένο κώδικα για να καταλάβεις τί σε ρωτάει, οπότε...(γέλια).

Συν. Για πες μου;

Σ. Τί να σου πω, εσύ το διάβασες και κουράστηκες...τελειώσαμε.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λοιπόν, αν θεωρήσουμε ότι η γιαγιά καλή αποτελεί εξαίρεση, σωστό είναι το πρώτο (γέλια). Αν πραγματικά αποτελεί εξαίρεση, αν πάρουμε κατά λέξη όσα λέει στην αρχή. Το δεύτερο...και το δεύτερο. Και το τρίτο μπορώ να διδαχθώ (γέλια), κανένας δε βγήκε να φωνάζει. Όχι, το τέταρτο δεν μπορώ να το διδαχθώ, αλλά τα τρία πρώτα μπορώ. Πρέπει να βρω τώρα, να αρχίζω να δουλεύω και να αντιμετωπίζω την αβεβαιότητα. Επεξεργασμένος.

Συν. Αν και προφανής απάντηση εδώ είναι το β.

Εκπ. Γιατί, δεν είναι σωστή ότι οι μεγάλοι άνθρωποι δεν είναι ευτυχισμένοι όταν αλλάζουν το μέρος που μένουν;

Συν. Επειδή στο τέλος την έδειξε ευτυχισμένη.

Εκπ. Σαφέστατα, αλλά είναι εξαίρεση, το λέει στην αρχή, είναι εξαίρεση. Δεν είναι σαν τους άλλους μεγάλους ανθρώπους, είναι μια αλλιώτικη γριούλα.

Συν. Ναι, αλλά μετά λέει γεμάτη ζωντάνια.

Εκπ. Αυτή είναι η διαφορά της. Μπορεί να αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα, ενώ οι άλλοι μεγάλοι άνθρωποι δεν μπορούν.

Συν. Το δέχομαι, να μη σου χαλάω χατήρι.

Εκπ. Λοιπόν, ένα λεπτό, αν απαντήσεις το γ που προφανώς είναι λάθος, θα έχεις βασιστεί περισσότερο στην εμπειρία σου. Ο κώδικας είναι επεξεργασμένος, αλλά όχι μόνο για το λόγο που έλεγα προηγουμένως. Αν μέσα στην αβεβαιότητα καταλήξεις στο γ, τότε αυτό που θα έχεις κάνει, πιθανότατα να έχεις βασιστεί στην εμπειρία σου, με προβλήματα που μπορεί να είχες με τους γείτονες, πράγμα που σημαίνει ότι θα έκανες λάθος εξαιτίας του περιοσμένου κώδικα. Αν έλεγες το α, θα ήταν εξαιρετικά επεξεργασμένος ο κώδικας σου (γέλια). Ναι, ναι.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΝΤΑΡΚΤΙΚΗ: Η ΓΗ ΤΩΝ ΠΑΓΩΝ».

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος.

Συν. Το έχει μέσα το κείμενο;
Εκπ. Ναι.

Ερ. 2 **Προς τον περιορισμένο.**
Εκπ. Α μάλιστα. Λιγότερη βροχή, περισσότερα σύννεφα. Δε μας μιλάει για σύννεφα, λογικό όμως, μπορούμε να το συμπεράνουμε. Περισσότερη βροχή...όχι. Τα έβαλε ανάποδα (γέλια), αν είναι δυνατόν. Λοιπόν, περιορισμένος κώδικας, από την εμπειρία του να πει τη λιγότερη βροχή και τα περισσότερα σύννεφα, όχι δεν μπορεί να πάει εκεί από την εμπειρία του, δεν ταιριάζει.
Συν. Είσαι προς τον επεξεργασμένο ή προς τον περιορισμένο;
Εκπ. Προς τον περιορισμένο.
Συν. Ο λόγος αν κατάλαβα είναι επειδή είναι ψιλομπερδεμένο ε; Δηλαδή μπερδεμένο δεν είναι...
Εκπ. Ναι, δεν είναι. Ο λόγος είναι ότι για να αποκλείσεις άλλες απαντήσεις έχει περισσότερο να κάνει με το ότι μπορείς να καταφύγεις κάλλιστα στην εμπειρία σου και όχι στη λεκτική επεξεργασία, δηλαδή δεν είναι δυνατό να έχει λιγότερη βροχή και τα περισσότερα σύννεφα. Ναι...μπορείς να καταφύγεις στην εμπειρία σου για να πεις ότι αυτό είναι λάθος, δεν χρειάζεται να...

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το λέει ρητά...ναι, είναι περιορισμένος.

Σχετικά με την αφήγηση και τα εγκυκλοπαιδικά κείμενα, δεν έχω υπόψη μου αυτή τη στιγμή το πώς θα μπορούσαν οι έννοιες του Bernstein να ταιριάξουν με αυτά τα δύο...διότι μάλλον η αφήγηση ταιριάζει με τον περιορισμένο, οπότε αν αυτό είναι σωστό, αν είναι σωστό, σημαίνει ότι μπορεί οι ερωτήσεις ενός κειμένου, για παράδειγμα λουλούδια στη στέγη, να έχουν περισσότερες ερωτήσεις επεξεργασμένου κώδικά, αλλά επειδή όλο το κείμενο, ως σύνολο, εντάσσεται πολύ πιο εύκολα στον περιορισμένο, μπορεί να είναι πιο εύκολο για τα παιδιά να επεξεργαστούν τις ερωτήσεις. Οπότε, για να δούμε αν οι ερωτήσεις είναι έτσι ή αλλιώς, για να δούμε αν είναι πολωμένες είτε προς τον επεξεργασμένο είτε προς τον περιορισμένο κώδικα, δεν πρέπει να δούμε μόνο τις ερωτήσεις, πρέπει να επεξεργαστεί και το κείμενο. Αν εξαρχής το κείμενο σε έχει αποξενώσει, τελείωσε, δεν απαντάς στις ερωτήσεις.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Γιατί ρε παιδιά δύο λόγοι; α, τη νύχτα θέλει...ναι, η νύχτα είναι το πρόβλημα, τώρα το κρύο**...**επεξεργασμένος, δεν λέει πουθενά γιατί το αποφεύγουν, είναι σε δύο σημεία του κειμένου διαφορετικά, ναι. Δύο διαφορετικά σημεία πρέπει να συνδυαστούν και να συνάγεις από αυτά τα δύο γιατί πρέπει να αποφύγεις....

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Σε ποιο σημείο το έχει αυτό, μιλάει για το κρύο ή το λέει κάπου αλλού....α, ναι, το λέει εδώ που μιλάει για το κρύο, οπότε το περιβάλλον, το γύρω γύρω θα μας οδηγήσει στη σωστή απάντηση, για να μας δείξει πόσο κρύο κάνει στην ανταρκτική, ναι...περιορισμένος.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το λέει ρητά, περιορισμένος.

Ερ. 7 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Είναι τρεις μαζεμένοι, ο ένας δεν συνδέεται βέβαια, οι άλλοι δύο συνδέονται, ο ένας δεν συνδέεται...εεε...

Συν. Πες μου μόνο προς τί τείνεις;

Εκπ. Περιορισμένος, αλλά δεν είναι ξεκάθαρα περιορισμένος, ο τρίτος λόγος δε φαίνεται πολυ καθαρά.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Όλα είναι κατεψυγμένα και τα μαγειρεύουμε πολύ δύσκολα...αυτά τα δύο, μαγειρεύουμε σε μικρές κουζίνες υγραερίου...ναι..

Συν. Για τα φρούτα, ξηρά σύκα...

Εκπ. Ναι, θα μπορούσε να είναι και αυτό. Περιορισμένος.

Ερ. 9 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ναι, είναι μια ερώτηση που πρέπει να αιτιολογήσεις...

Συν. Έχει και το ή (το διαζευκτικό), μπορείς να πεις ό,τι θέλεις.

Εκπ. Πρέπει να πεις μια πρόθεση και να την εξηγήσεις. Τώρα, το να πω μια πρόθεση και να την εξηγήσω είναι επεξεργασμένος κώδικας. Να εκδηλώσω προθέσεις που είναι εκτός πλαισίου, που δεν αφορούν άμεσα την κατάσταση και να εξηγήσω κιόλας και γιατί το κάνω αυτό...

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος.

Ερ. 11 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Στη διατύπωση φαντάζομαι ότι είναι...πόσο έχει εξηγηθεί...το γράμμα για την ανταρκτική επειδή μιλάει για τα φαγητά, είναι σωστή απάντηση; Το γράμμα για την ανταρκτική μου άρεσε περισσότερο γιατί μιλάει για τα φαγητά.

Συν. Αλλά, μήπως είναι πιο αντικειμενικό αναρωτιέμαι, μήπως το για να γνωρίσουμε περισσότερες πληροφορίες για το μέρος...

Εκπ. Α, λες επειδή έχει πιο πολλές πληροφορίες...
Συν. Ναι, αλλά και το πιο ενδιαφέρουσες είναι υποκειμενικό...
Εκπ. Εξαρτάται από τί θα θεωρηθεί σωστή απάντηση...αν υποθέσουμε ότι δεν υπάρχει σωστή, μάλλον περιορισμένος...μπορείς να βάλεις προσωπικά σου πράγματα που πιθανόν να είναι και άσχετα από την ιστορία.
Συν. Άσχετα δεν μπορεί να είναι.
Εκπ. Όταν λέω άσχετα, χωρίς να μπεις στη σύγκριση.

Εκπ. Προφανώς έχει προβλεφθεί αυτό, δηλαδή το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, έχει μεγάλο, πολύ υλικό ανάγνωσης για να μπορέσεις να το απαντήσεις, και το δεύτερο μέρος ουσιαστικά δίνει το προφίλ του μαθητή, έτσι δεν είναι; Αν το κάνει μόνος του ο μαθητής, αν διαβάζει μόνος του και απαντάει μόνος του χωρίς την καθοδήγηση κάποιου, είτε ομαδικά μέσα στην τάξη, είτε σε εξατομικευμένη βάση, αν λοιπόν είναι μόνος του τελείως ο μαθητής, δεν έχει η έρευνα στοιχεία για τους μαθητές που δεν διαβάζουν, που δεν διαβάζουν άνετα, γιατί είναι παρά πολύ το υλικό που πρέπει να διαβάσει κάποιος, πολύ συγκεκριμένο, να μην υπολογίσει το νιντέντο, αλλά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
Συν. Και τα συμφωνώ πολύ, συμφωνώ λίγο κ.τλ. είναι πολύ...είναι ευαίσθητα για την τάξη που είναι.
Εκπ. Ναι, να ξεχωρίσω το παίρνω πληροφορίες από το παίρνω και στέλνω email, να το το διαβάσει δηλαδή κάποιος μόνος του και να μπορεί να απαντήσει στην τετάρτη δημοτικού και να μπορεί να απαντήσει σε αυτά τα πράγματα.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΛΑΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΣΕΙΣΜΟ»

Ερ.1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Νομίζω ότι είναι περιορισμένος και φαίνεται στην τρίτη σειρά, η μεγαλύτερη ανησυχία του ήταν μήπως και γίνει σεισμός. Η απάντηση υπάρχει μέσα δηλαδή, ο σεισμός.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Είναι πέμπτη, έκτη σειρά, ξαφνικά ένα τεράστιο φρούτο έπεσε από το δέντρο λίγο πιο πέρα, μπαμ, και η γη σείστηκε. Οι απαντήσεις είναι, η μία είναι φανερή, ένα τεράστιο φρούτο, όπως το λέει μέσα, τεράστιο φρούτο, ούτε καν κάποιο άλλο επίθετο δε χρησιμοποιεί, οπότε είναι πολύ...κοιτώντας το κείμενο να βρει την απάντηση, χωρίς να κάνει κάτι παραπάνω.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Υπάρχουν πολλές λέξεις που δηλώνουν ταχύτητα, για παράδειγμα τρέξτε να σωθείτε, όρμησαν...καθώς έτρεχαν, παράτησαν τα χωράφια, τρέξτε να σωθείτε, δεύτερη φορά επανάληψη, νομίζω ότι είναι πολύ εύκολο να βρει κανείς, ούτε καν εξαντλείται σε μια φράση, να πρέπει να εντοπίσει κανείς μια συγκεκριμένη φράση, είναι μια ολόκληρη παράγραφος. Ειναι πολύ συγκεκριμένο να το βρει κανείς μέσα, νομίζω ότι είναι περιορισμένος.

Ερ.4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι διατυπωμένο πολύ ξεκάθαρα, δηλαδή δεν έχει να μετασχηματίσει καμίια φράση για να απαντήσει στην ερώτηση. Δεν απαιτείται κάτι τέτοιο. Είναι στη σελίδα 3 «αδερφέ μου έχεις το κουράγιο να μου δείξεις το μέρος που έγινε αυτή η φοβερή καταστροφή; Είναι η λέξη «δείξεις»...είναι η διατύπωση ακριβώς όπως την απαιτεί η απάντηση, δεν χρειάζεται να κάνει κανένα μετασχηματισμό.

Ερ. 5 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Θα έλεγα μάλλον...παρά ότι αυτή η ερώτηση αφορά προθέσεις και άρα το πρόσωπο, τί ήθελε να πετύχει κάποιος μέσα από την ενέργεια του και όλη αυτή η ιστορία, παρόλα αυτά είναι μάλλον προς τον περιορισμένο με βάση τις απαντήσεις που δίνει γιατί όλο το τέλος της ιστορίας, η κατανόηση του παραμυθιού στηρίζεται σε αυτό, ότι το λιοντάρι έκανε κάτι για να αποδείξει στο λαγό ότι δεν πρέπει να φοβόμαστε προτού καταλάβουμε τί έχει γίνει, το λέει κάπως συγκεκριμένα «καμιά φορά φοβόμαστε τα πράγματα που δεν καταλαβαίνουμε», άρα προσπαθούσε να του δώσει να καταλάβει αυτό. Μάλλον προς τον περιορισμένο. Χωρίς να είμαι και απόλυτα σίγουρος, αλλά προς τα εκεί το βλέπω.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αν και αφορά συναισθήματα, στις απαντήσεις υπάρχει η λέξη «ανόητος», όχι μόνο υπάρχει η λέξη ανόητος, αλλά την έχει και με πλάγια γράμματα.

Συν. Σε εισαγωγικά.

Εκπι. Και με πλάγια γράμματα. Έτσι δεν είναι; άρα περιορισμένος.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι πολύ φανερή η προσπάθεια του «δεν πειράζει, όλοι κάνουμε λάθη, καμιά φορά φοβόμαστε, δεν θα έπρεπε να έχεις φοβηθεί», όλο αυτό, είναι φράσεις που πηγαίνουν κατευθείαν να αντιμετωπίσουν το φόβο του λαγού. Περιορισμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ η συμπάθεια και η καλοσύνη είναι πολύ κοντά...χαμογέλασε με καλοσύνη, είναι πολύ φανερό ότι τον συμπαθούσε, θα μπορούσε να απαντήσει κανείς πολύ εύκολα από τί φαίνεται αυτό.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Στην αρχή ένοιωθε έτσι, μετά ένοιωθε αλλιώς, έχουμε μια επεξεργασία συναισθημάτων και όχι μόνο επεξεργασία αλλά και μια αλλαγή συναισθημάτων, δεν είναι σταθερά συναισθήματα, έχουμε μια σύνδεση που δεν είναι παρατακτική στις προτάσεις που πρέπει να συγκροτήσει ο μαθητής, είναι σύνδεση με αιτιολογικό σύνδεσμο, και δύο φορές...επεξεργασμένος.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος**.

Εκπ. Εδώ, επεξεργασμένος, πρέπει να βρω τύπους, και μάλιστα να ψάξω να βρω διαφορές σε αυτούς τους τύπους...

Συν. Σύγκριση...

Εκπ. Ναι σύγκριση, και πέρα από τη σύγκριση ψάχνω προσωπικότητες ουσιαστικά και όχι ρόλους. Επεξεργασμένος.

Ερ. 11 **Προς τον επεξεργασμένο**.

Εκπ. Αν η ερώτηση δεν είχε τις απαντήσεις, θα έλεγα σίγουρα επεξεργασμένος. Επειδή τουλάχιστον η απάντηση γ αποκλείεται, πρέπει κανείς να μην έχει καταλάβει καθόλου το βασικό θέμα του παραμυθιού...

Συν. Όπως και η α...

Εκπ. Ναι, κυρίως η γ, θα πρέπει κανείς όχι μόνο να μην έχει καταλάβει, θα πρέπει να ανατρέψει όλο το παραμύθι. Μάλλον θα πω προς τον επεξεργασμένο, όχι επεξεργασμένο μάλλον προς τα εκεί πάει, για να βρω το νόημα θα πρέπει να έχω καταλάβει ότι ο συγγραφέας έχει πρόθεση απέναντι μου και όλα αυτά...

Συν. Όχι επεξεργασμένος όμως.

Εκπ. Όχι, με βάση τις απαντήσεις.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΟΙ ΝΥΧΤΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΘΑΛΑΣΣΙΝΩΝ ΠΑΠΑΓΑΛΩΝ»

Ερ 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Απάντηση υπάρχει μέσα έτσι, συγκεντρωμένη σε ένα σημείο. Περιορισμένος.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Υπάρχει απάντηση στην πρώτη σελίδα, είναι περιορισμένος**.**

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και αυτό το λέει ρητά.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Συν. Το λέει πιο πάνω ότι αυτές είναι οι νύχτες των μικρών παπαγάλων, όταν πετάξουν. Και έχει πιο κάτω...δεν λέει ότι πετάνε, λέει ότι έφτασαν οι νύχτες των μικρών παπαγάλων.
Εκπ. Επεξεργασμένος, ως εκ τούτου.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος. Όταν πετάξουν για πρώτη φορά λέμε ότι έφτασαν οι νύχτες των μικρών παπαγάλων (το λέει ρητά).

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Μάλιστα. Επεξεργασμένο θα το έλεγα.
Συν. Γιατί;
Εκπ. Γιατί πρέπει να βγάλω τί πρέπει να κάνουν οι κάτοικοι του χωριού από το τί οδηγεί τα παπαγαλάκια να πέσουνε, να μην προσγειωθούν στο χωριό. Από μια αιτία δηλαδή να βγάλουν ένα «πρέπει».

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ πρέπει να γράψεις δύο πράγματα. Επεξεργασμένος γιατί δεν είναι καθαρό ποιες είναι οι δύο ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να είναι η απάντηση σωστή. Η μία ενέργεια είναι φανερή, έχει το φακό στο χέρι, αυτό. Η δεύτερη ενέργεια δεν είναι φανερή.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Το ίδιο ακριβώς με την 7 συμβαίνει και στην 8.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Μάλιστα, μιλάει ότι κινδυνεύουν από τα αυτοκίνητα και από τα φορτηγά (το λέει ρητά).

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος**
Εκπ. Μάλιστα. Επεξεργασμένος.
Συν. Γιατί;
Εκπ. Γιατί δεν αναφέρεται στο σημείο που περιγράφει τη φάση της απελευθέρωσης. Πρέπει να συναχθεί από το πώς φτάσανε σε αυτό το σημείο τα παπαγαλάκια.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Μάλιστα...επεξεργασμένος**.**
Συν. Καθαρά;
Εκπ. Φτερουγίζει στη θάλασσα και δεν κολυμπά στη θάλασσα στη μία πρόταση, πλατσουρίζει μετά...πρέπει να διαχειριστείς την αμφιβολία. Πετάει πάνω από τη θάλασσα, πλατσουρίζει στη θάλασσα, κολυμπάει στη θάλασσα...έχεις να διαχειριστείς τρία πράγματα.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος. Ανάλυση συναισθημάτων, επεξεργασία συναισθημάτων, εξήγηση συναισθημάτων, στροφή στο πρόσωπο.

Ερ. 13. ;

Εκπ. Θα ήθελα γιατί μου αρέσουν τα παπαγαλάκια.

Συν. Μια εκδοχή.

Εκπ. Εύκολη και γρήγορη. Σωστή; Θα ήθελα γιατί μου αρέσουν οι νυχτερινές περιπέτειες. Μου αρέσει να τρέχω με τους φίλους μου μέσα στο βράδυ...με αυτή την έννοια είναι περιορισμένος. Αλλά αν πρέπει να απαντήσεις κάτι συγκεκριμένο, σε αυτή την περίπτωση θα ήταν μάλλον επεξεργασμένος.

ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Η συνέντευξη με το δεύτερο δάσκαλο πραγματοποιήθηκε σε τρία μέρη.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΤΑ ΑΝΑΠΟΔΟΓΥΡΙΣΜΕΝΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ»

Εκπ. Λοιπόν, το σχολείο λέγεται ότι προωθεί τον επεξεργασμένο κώδικα και προσπαθεί και τα παιδιά που έχουν κάποια...τέλος πάντων που χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα, προσπαθεί το σχολείο με τον τρόπο του να τα εντάξει, να τα κάνει να τα βγάλει από τον περιορισμένο στον επεξεργασμένο. Αυτός είναι ο στόχος του σχολείου, έτσι λέγεται. Κάποιοι άλλοι το έχουν αλλάξει, δηλαδή κάποιοι λένε ότι δεν είναι έτσι ακριβώς, στο σχολείο υπάρχουν διαφορετικές κουλτούρες, το κάθε παιδί φέρνει τη δικιά του κουλτούρα και δεν είναι μόνο ο λόγος που χρησιμοποιούμε στο σχολείο, πρέπει τέλος πάντων το σχολείο να δεχτεί και τους άλλους λόγους, και τις άλλες κουλτούρες των παιδιών, των Αλβανών κ.τ.λ.

Κοίταξε, δύο κριτήρια είναι για μένα, ένα είναι οι λέξεις που χρησιμοποιεί, αν είναι λέξεις απλές και κατανοητές για τα παιδιά, αν έχει πολλά επίθετα, σύνθετες λέξεις, δηλαδή...πώς να το πούμε, λίγο πιο πλούσιος λόγος. Αυτά όσον αφορά τη διατύπωση των ερωτήσεων και από την άλλη πλευρά εάν απαιτεί (για την απάντηση της) πολύπλοκη σκέψη από τα παιδιά. Αυτά είναι τα δύο βασικά κριτήρια που μπορούμε να ξεχωρίσουμε τον ένα κώδικα από τον άλλο. Αν δηλαδή η απάντηση είναι τέτοια που κάνει το παιδί να σκεφτεί λίγο παραπάνω, τότε για μένα πηγαίνει προς τον επεξεργασμένο κώδικα. Όπως επίσης και ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων.

Ερ. 1 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ως προς τη διατύπωση είναι απλή η διατύπωση. Θα μπορούσε να την καταλάβει και ένα παιδί με περιορισμένο κώδικα. Ως προς την απάντηση, ως προς τη σκέψη...δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση, ίσως απαιτεί καλλιεργημένο κώδικα, ως προς τη σκέψη, γιατί δεν λέει καθαρά ότι μισούσε τα ποντίκια. Λέει ότι τον ενοχλούσαν. Το ότι τον ενοχλούν δεν σημαίνει ότι τα μισεί. Εντάξει, μπορεί να πει κάποιος ότι ήταν παρά πολλά. Το λέει ότι όταν πολλαπλασιάστηκαν ήταν παρά πολλά. Δεν είναι όμως άμεση απάντηση στο γιατί ήθελε να ξεφορτωθεί τα ποντίκια.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Έχει σύνθετες λέξεις μέσα. Ποντικοπαγίδες, ποντικότρυπες. Κάποια παιδιά με πρόβλημα στη γλώσσα ίσως να μην πιάσουν τις δύο αυτές λέξεις που σημαίνει ήδη ότι μπορεί να μην έχουν καταλάβει καλά το κείμενο.

Συν. Θέτεις ουσιαστικά το ζήτημα της διατύπωσης των ερωτήσεων και όχι το τί προϋποθέτει η απάντηση έτσι;

Εκπ. Ναι, για μένα είναι σημαντικό...η απάντηση δεν είναι δύσκολη, τις έβαλε στο ταβάνι, το λέει ξεκάθαρα αυτό. Δηλαδή η σκέψη εδώ πέρα δεν είναι πολύπλοκη, οπότε μπορεί να θεωρηθεί περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι μεγάλη ερώτηση. Απαιτεί καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Πρέπει να τη διαβάσεις δύο και τρεις φορές για να την καταλάβεις.

Συν. Θέτεις ξανά το ζήτημα της επεξεργασίας της ερώτησης έτσι;

Εκπ. Ναι, είναι μακροσκελής η ερώτηση, οπότε αυτό κάνει ένα παιδί με κάποιο ίσως πρόβλημα να τη διαβάσει πολλές φορές για να την καταλάβει. Βεβαίως, υπάρχουν και υποκοριστικά, ποδαράκια... είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας.

Συν. Ως προς την απάντηση;

Εκπ. Και η απάντηση είναι καλλιεργημένου κώδικα.

Συν. Γιατί;

Εκπ. Θέλει σκέψη.

Συν. Δεν υπάρχει δηλαδή σαφής απάντηση;

Εκπ. Όχι, υπάρχει σαφής απάντηση αλλά δεν μπορεί το παιδί να την απαντήσει με το πρώτο, θα πρέπει να ανατρέξει το κείμενο.

Συν. Αυτό μπορεί να το κάνει έτσι; Μπορεί να ανατρέξει. Φαντάζομαι ότι εννοείς ότι η απάντηση χρειάζεται ξανά να...

Εκπ. Κοίταξε, όταν λέμε να ανατρέξεις το κείμενο δεν εννοούμε να ανατρέξουμε το κείμενο για να βρούμε ακριβώς το σημείο που το λέει αυτό, θα πρέπει να κρίνει το παιδί τί να

κρατήσει...γιατί βλέπουμε τα ποντίκια ότι σκουντούσαν και έδειχναν το ταβάνι, τί απ' όλα έγινε; Πρέπει να επιλέξει κιόλας, δεν είναι εύκολο για ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή είναι μια ανοιχτή ερώτηση. Μια ανοιχτή ερώτηση τώρα είναι δίκοπο μαχαίρι γιατί απαιτεί κρίση. Οπωσδήποτε μια ανοιχτή ερώτηση απαιτεί κρίση, έτσι;

Συν. Δηλαδή, οι ανοιχτές ερωτήσεις τείνουν προς τον επεξεργασμένο κώδικα;

Εκπ. Οπωσδήποτε.

Συν. Ευθύς εξαρχής;

Εκπ. Ναι, δεν πρέπει εδώ να απαντήσει με ένα ναι ή ένα όχι. Θα πρέπει να πει τη γνώμη του. Και η γνώμη του βέβαια θα στηρίζεται στο κείμενο. Πρέπει να υπάρχει αντιστοιχία. Αλλά όταν όμως πρέπει να διατυπώσει μια απάντηση σε μια ανοιχτή ερώτηση θα πρέπει να σκεφτεί πιο πολύπλοκα. Εκτός και αν απαντήσει κάτι δικό του, σύμφωνα με το δικό του γλωσσικό κώδικα.

Συν. Αν υπάρχει μια φράση στο κείμενο με την οποία απαντάται η ερώτηση, πώς θα το έκρινες αυτό;

Εκπ. Δεν εξηγεί το κείμενο, δεν μπορεί να απαντήσει με αυτό τον τρόπο, πρέπει καθαρά να πει την κρίση του, δεν εξηγείται στο κείμενο. Απλώς λέει ότι ξύπνησε, είδε ότι δεν έχει πιαστεί κανένα ποντίκι, χαμογέλασε και δεν είπε τίποτα και μετά συνεχίζει στην επόμενη πράξη του. Οπωσδήποτε πρέπει το παιδί να σκεφτεί εδώ, οπωσδήποτε απαιτεί κρίση.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αυτή είναι πιο απλή. Απαντάει και άμεσα στο κείμενο, κόλλησε και άλλα πράγματα στο ταβάνι, δεν έχει γιατί και πώς, ούτε έχει κάποια δυσκολία στις λέξεις. Έχει βέβαια και μια χρονική ακολουθία, δηλαδή προηγήθηκε κάτι και μετά ακολούθησε κάτι άλλο, ε αυτό ίσως το δυσκολέψει λίγο αλλά, μην τα παίρνουμε όλα τόσο αυστηρά γιατί παιδιά με περιορισμένο κώδικα μπορούν να συλλάβουν...

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ως προς την ερώτηση είναι απλή. Ως προς την απάντηση δεν απαιτεί κρίση, είναι μέσα από το κείμενο. Στεκόμαστε στο ταβάνι και κάνουμε αυτό και το άλλο. Βέβαια, εννοείται ότι θα πρέπει να έχουν κατανοήσει το κείμενο έτσι;

Συν. Δηλαδή θέτεις και το θέμα του κειμένου;

Εκπ. Ακριβώς. Το ένα με το άλλο...δεν μπορώ να το αφήσω έτσι, το ένα είναι συνέχεια του άλλου. Ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα ενδέχεται να μην έχει καταλάβει το κείμενο. Την ιστορία ολόκληρη. Και θα πρέπει ίσως να το δείτε σε σχέση και με το κείμενο ολόκληρο. Δεν είναι ένα κείμενο απλό. Βέβαια, είναι αστεία και μπορεί ένα παιδί να το

διαβάσει ευχάριστα, είναι μια αστεία ιστορία και θα τους αρέσει σίγουρα. Όμως ως προς την κατανόηση έχει να κάνει αυτό, να κάνει εκείνο, είναι μια δύσκολη ιστορία. Απαιτεί επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα Το ένα είναι με το άλλο. Είναι φυσικό να περιμένεις ότι αφού αυτό είναι το κείμενο, άρα και οι ερωτήσεις θα είναι ανάλογες και οι απαντήσεις θα είναι ανάλογες. Πάει λογικά. Είναι λογικό γιατί όταν μια ερώτηση θέλει να εντοπίσει στοιχεία από το κείμενο δεν είναι εύκολο πράγμα αυτό.

Συν. Ανεξάρτητα δηλαδή αν υπάρχει απάντηση που απαιτεί περιορισμένο ή επεξεργασμένο κώδικα, ένα δύσκολο κείμενο...

Εκπ. Ναι, μπορεί να τις κάνει όλες λάθος.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή και αν είναι.

Συν. Γιατί;

Εκπ. Γιατί πρέπει το παιδί να ψάξει και να εντοπίσει πανικό, συναίσθημα, δεν είναι εύκολο.

Συν. Ανίχνευση δηλαδή συναισθημάτων...

Εκπ. Πρέπει δηλαδή να κρίνει ποιες είναι οι κινήσεις αυτές που δείχνουν πανικό και όχι μόνο αυτό, να εντοπίσει και τις λέξεις που εκφράζεται αυτός ο πανικός.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εκατό τοις εκατό καλλιεργημένος.

Συν. Γιατί;

Εκπ. Πρώτον είναι και οι λέξεις...η διατύπωση δηλαδή είναι πιο δύσκολη, έχει τις μετοχές περιγράφοντας, λέγοντας, εντάξει, δεν είναι τόσο απλά πράγματα για παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Και η διατύπωση, αλλά και η απάντηση απαιτεί κρίση γιατί δεν είναι ξεκάθαρο, πρέπει το παιδί να ψάξει και να το βρει.

Συν. Θέλεις να πεις κάτι άλλο ως προς αυτή την ερώτηση;

Εκπ. Όχι, απλώς ψάχνω να βρω μήπως σκεφτώ κάτι άλλο, κάτι καινούργιο δηλαδή, γιατί έχω περιοριστεί σε αυτά τα δύο, διατύπωση και σκέψη...βέβαια έχει να κάνει και με τις εμπειρίες των παιδιών...

Συν. Πόσο δηλαδή ερμηνεύουν με βάση τη δική τους εμπειρία, πώς η δική τους εμπειρία τους οδηγεί να απαντήσουν;

Εκπ. Ναι, αν έχουν βιώσει κάτι ανάλογο θα τους είναι πιο εύκολο να απαντήσουν. Η εμπειρία παίζει ρόλο ιδίως σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά μεταφέρουν τα βιώματα τους στο σχολείο, ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα σπίτι που έχουν δει τα ποντίκια πολλές φορές τότε με εύκολο τρόπο θα διαβάσει το μάθημα, θα του γίνει οικείο...θα απαντήσει πιο εύκολα στις ερωτήσεις...τώρα κάποια άλλα παιδιά που δεν έχουν ιδέα για ποντικοπαγίδες, μην περιμένεις να σου δώσουν και κάποια απάντηση...

Συν. Αυτά τα παιδιά θα μπορούσαν να είναι και του ανώτερου κοινωνικού στρώματος...
Εκπ. Αν τα παιδιά αυτά θα ήταν του ανώτερου κοινωνικού...τότε θα μπορούν να γνωρίζουν τί είναι οι ποντικοπαγίδες και τί είναι τα ποντίκια, γιατί αυτά τα παιδιά έχουν φέρει τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα στην τάξη, γιατί γίνεται μεταφορά του γλωσσικού κώδικα από την τάξη, αλλά είναι και έκφραση της τάξης ο γλωσσικός κώδικας. Αυτά λοιπόν τα παιδιά μπορεί να μην έχουν βιώσει μια κατάσταση με τα ποντίκια, να μην έχουν δει τη μαμά και τον μπαμπά να βάζουν ποντικοπαγίδες, αλλά ξέρουν όμως τί είναι και θα καταλάβουν εύκολα το κείμενο. Θα απαντήσουν χωρίς βιώματα. Θα απαντήσουν όμως βάση της γνώσης τους.
Συν. Δηλαδή, τα παιδιά υψηλού πολιτισμικού κεφαλαίου απαντούν με βάση τη γνώση τους;
Εκπ. Θα είναι η κατανόηση του κειμένου πιο εύκολη για αυτά, η διατύπωση των ερωτήσεων θα είναι επίσης πιο εύκολη, έχουν ήδη μια εξοικείωση με τον αφαιρετικό λόγο, οπότε απαντούν πιο εύκολα σε τέτοιου είδους ερωτήσεις που απαιτούν κρίση, περιγραφή ή εντοπισμό στοιχείων.
Συν. Ενώ τα παιδιά του περιορισμένου βασίζονται στην εμπειρία τους...
Εκπ. Ναι, αυτά τα παιδιά ίσως να απαντήσουν μόνο με βάση την εμπειρία τους σε κάποιες ερωτήσεις που είναι πολύπλοκες.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Ως προς τη διατύπωση δεν έχει κάτι δύσκολο, είναι σαφής η διατύπωση. Όμως η απάντηση δεν είναι σαφής. Θα πρέπει το παιδί...δηλαδή λέει ότι το πάτωμα ήταν γεμάτο από ποντίκια...εμένα η πρώτη απάντηση που θα μου ερχόταν στο μυαλό αν ήμουν μαθήτρια θα ήταν γιατί είχαν πεθάνει. Αυτή είναι η πιο απλή απάντηση που θα ερχόταν σε ένα παιδί σε αυτήν την ηλικία. Είχαν ψοφήσει τα ποντίκια. Όταν λες γιατί το πάτωμα ήταν γεμάτο ποντίκια όταν ξύπνησε ο κυρ- Ανέστης, γιατί τα ποντίκια είχαν ψοφήσει, αυτό είναι το άμεσο που περιμένεις να ακούσεις από ένα παιδί, εδώ όμως οι απαντήσεις λένε τα ποντίκια είχαν σταθεί ανάποδα με το κεφάλι κάτω για πολλή ώρα...εξηγούν την αιτία του θανάτου, ίσως όμως το παιδί διαβάσει την ερώτηση να μην προσπαθήσει να καταλάβει απευθείας την αιτία, δεν λέει γιατί είχαν ψοφήσει τα ποντίκια, λέει γιατί το πάτωμα λέει ότι το πάτωμα ήταν γεμάτο ποντίκια, αν έλεγε η ερώτηση γιατί τα ποντίκια είχαν ψοφήσει τότε θα μπορούσαμε να απαντήσουμε αυτές εδώ τις απαντήσεις, γιατί είχαν σταθεί με το κεφάλι ανάποδα, ή γιατί είχαν φάει πολύ τυρί ή γιατί είχαν πέσει από το ταβάνι...τώρα το μόνο που ταιριάζει εδώ είναι το γ, τα ποντίκια είχαν πέσει από το ταβάνι, αυτό μόνο απαντάει άμεσα στο γιατί το πάτωμα ήταν γεμάτο, τα άλλα...πάει η σκέψη αλλού.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αυτή είναι πιο απλή. Το πού τα έβαλε είναι πιο απλή. Είναι σαφής η ερώτηση και σαφής και η απάντηση, υπάρχει μέσα στο κείμενο.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή εδώ απαιτεί κρίση...

Συν. Δηλαδή όταν λες κρίση;

Εκπ. Δηλαδή πρέπει το παιδί να εντοπίσει, να συγκρίνει και να γράψει τη δική του άποψη. Είναι μια πολύπλοκη σκέψη. Εδώ είναι το σημείο που φαίνεται η εμπειρία, στο γιατί. Οπότε, εδώ θα δούμε και το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν τα παιδιά, όχι μόνο ως προς τη διατύπωση αλλά και ως προς τη σκέψη..και ως προς την εμπειρία τους. Μπορούν να πουν ναι, τα ποντίκια ήταν εύκολο να ξεγελαστούν, γιατί έχω δει πολλά ποντίκια να πιάνονται σε ποντικοπαγίδες. Μια απάντηση λέω απλή που έχει να κάνει με την εμπειρία τους.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Τώρα εδώ...λοιπόν, εδώ μας ζητάει δύο πράγματα, να κάνουμε περιγραφή προσώπου, όχι βέβαια εξωτερικά χαρακτηριστικά έτσι...περιγραφή τί άνθρωπος είναι ο κυρ-Ανέστης, δεν είναι ένας εύκολος άνθρωπος ο κυρ-Ανέστης με τα πολύπλοκα σχέδια του...αφού ο κυρ-Ανέστης έχει μια πολύπλοκη σκέψη, όλα είναι μετά πολύπλοκα για τα παιδιά (γέλια)...λοιπόν...ένας πολύπλοκος άνθρωπος είναι ο κυρ –Ανέστης. Και τα παραδείγματα είναι οι κινήσεις που έχει κάνει. Τώρα, τί να πω, αν το έχει καταλάβει το κείμενο, ένα παιδί που το έχει καταλάβει ξεκάθαρα και έχει καταλάβει το αστείο της υπόθεσης και το παράδοξο της υπόθεσης...θα απαντήσει σωστά. Κάποιο άλλο παιδί που το έχει καταλάβει μέσες άκρες, ότι πρόκειται για ποντίκια και έναν άνθρωπο που κυνηγάει να τα πιάσει με κάποια ποντικοπαγίδα, εδώ ίσως να μην απαντήσει...πρώτα πρώτα είναι δύο ερωτήσεις μαζί και αυτό το κάνει πολύπλοκο από μόνο του σαν ερώτηση.

Συν. Έχεις επισημάνει και τον εντοπισμό χαρακτηριστικών έτσι;

Εκπ. Βέβαια, και όχι μόνο αυτό, πρέπει να έχει καταλάβει και όλη την ιστορία, είναι μια επανάληψη της ιστορίας για να καταλάβουμε τί άνθρωπος είναι ο κυρ- Ανέστης πρέπει το παιδί να έχει διαβάσει όλη την ιστορία, να έχει κατανοήσει την ιστορία και να σου βγάλει το χαρακτηρισμό του κυρ-Ανέστη. Και μετά είναι καθαρά εντοπισμός, δύο παραδείγματα που και αυτά πρέπει πάλι για να τα βγάλεις να δεις το παράδοξο της υπόθεσης. Όπως είπα δεν είναι μια εύκολη ιστορία. Οπότε αφού ξεκινάμε με αυτό, όλες οι απαντήσεις και οι ερωτήσεις πάνε λογικά, απαιτούν λίγο πιο πολύπλοκα...

Ερ. 13 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Πολλά παιδιά ίσως να μην ξέρουν τί είναι το συγκλονιστική, το συναρπαστική. Ως προς τη διατύπωση είναι καλλιεργημένος, ως προς την κατανόηση, αν του εξηγήσουν τί σημαίνουν οι λέξεις συγκλονιστική, συναρπαστική, τότε θα σου πεί εύκολα ότι είναι αστεία και έξυπνη.

Δηλαδή ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα διάλεγε το γ, θα έλεγε αστεία και έξυπνη. Ένα παιδί με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα σου έλεγε συγκλονιστική και μυστηριώδης, θα διάλεγε δηλαδή τις λέξεις που είναι λίγο πιο δύσκολες για το παιδί με τον περιορισμένο κώδικα. Ταυτόχρονα όμως και το γ και το δ μας λένε σχεδόν το ίδιο πράγμα.

Ερ. 14 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Σκέψου τί έκανε ο κυρ- Ανέστης και τί έκαναν τα ποντίκια. Δηλαδή να ξαναθυμηθεί την ιστορία. Εξήγησε τί είναι αυτό που κάνει την ιστορία απίστευτη...είναι αυτό που σου έλεγα πριν, ότι αν δεν έχει καταλάβει το κείμενο δεν θα καταλάβει ότι η ιστορία είναι απίστευτη και δεν θα μπορέσει να απαντήσει. Ένα παιδί όμως που έχει καταλάβει θα σου πει ναι το παράδοξο είναι ναι, γιατί να τα κάνει όλα αυτά, να βάλει τα πράγματα ανάποδα. Η διατύπωση είναι απλή, όμως η απάντηση απαιτεί σκέψη, πρέπει να εντοπίσει στοιχεία, να καταλάβει παράδοξο, να ανατρέξει σε διαφορετικά σημεία του κειμένου, γιατί είναι και αυτό, το ότι δεν είναι το ένα κοντά στο άλλο...

Συν. Δηλαδή είναι και θέμα και πού είναι οι απαντήσεις, είναι δηλαδή συγκεντρωμένες...

Εκπ. Βέβαια, είναι συγκεντρωμένα, είναι σε διαφορετικά σημεία του κειμένου, είναι ξεκάθαρες ή πρέπει να βγουν μέσα από τη σκέψη και την κρίση του παιδιού. Αυτά είανι στοιχεία που πρέπει να τα έχουμε υπόψη μας για να βρούμε τον κώδικα. Όμως σου είπα από την αρχή ότι όλο το κείμενο απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα ως προς την κατανόηση.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΛΑΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΣΕΙΣΜΟ»

Εκπ. Αυτό το κείμενο είναι του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα. Γεμάτο κοσμητικά επίθετα, σύνθετες λέξεις, ποδοβολητό, δύσκολες λέξεις, παρομοιώσεις. Ως προς τη διατύπωση του κειμένου, για μένα είναι του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα. Έχει πολλά κοσμητικά επίθετα, έχει σύνθετες λέξεις, έχει κάποιες δύσκολες λέξεις, έχει καλολογικά στοιχεία, έχει κάποιες παρομοιώσεις, έχει και μια μεταφορά, το σοφό βλέμμα, έχει διάφορα τέτοια. Όμως, έχει τις εικόνες και μάλιστα έγχρωμες εικόνες και οι εικόνες διευκολύνουν την ανάγνωση και την κατανόηση.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι ξεκάθαρη η ερώτηση, και η διατύπωση είναι απλή και η απάντηση είναι εντοπισμός μέσα από το κείμενο και δίνεται καθαρά η λέξη μέσα στο κείμενο.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι απλή ως προς τη διατύπωση, αλλά ως προς τη σκέψη μπορεί να παρασυρθεί γιατί εδώ τί έκανε τη γη να σειστεί θα απαντήσει βάσει του σωστού, δηλαδή ότι η γη σείστηκε

λόγω το ότι έπεσε ένα τεράστιο φρούτο ή θα απαντήσει βάσει της απάντησης του λαγού. Δεν μας το λέει ξεκάθαρα. Τί έκανε τη γη να σειστεί; εγώ θα έλεγα το τεράστιο φρούτο. Κάποιος άλλος θα απαντούσε βάσει του λαγού τη σκέψη και θα έλεγε ο σεισμός. Άρα εδώ πέρα δεν έχει ξεκαθαρίσει και ίσως τα παιδιά δώσουν μια λάθος απάντηση και στην ουσία δεν φταίει η σκέψη τους, φταίει η διατύπωση.

Συν. Δηλαδή πάει προς τον επεξεργασμένο; Δεν το λες καθαρά επεξεργασμένο κώδικα νομίζω.

Εκπ. Εγώ θα την έλεγα την ερώτηση «τί έκανε τη γη να σειστεί» κατά τον λαγό, οπότε θα έλεγα ο σεισμός. Αν ρωτούσε τί έκανε τη γη να σειστεί έτσι απλά, η απάντηση είναι το τεράστιο φρούτο. Άρα το παιδάκι πρέπει να σκεφτεί, ή τί θα του έρθει εκείνη την ώρα στο μυαλό, να απαντήσει βάσει των...τί να πω, όχι βάσει των εμπειριών, γιατί ο σεισμός σαν εμπειρία είναι κάτι που κάποιο παιδί μπορεί να το έχει ζήσει και κάποιο παιδί μπορεί να μην μπορεί να το έχει ζήσει, αν αυτό το κείμενο είχε δοθεί μετά το σεισμό, θα απαντούσαν όλοι μετά το σεισμό. Ένα παιδί που δεν έχει βιώσει την έννοια του σεισμού κοντά όταν δίνονταν τα ερωτηματολόγια δεν θα σου απαντήσει το σεισμό, θα σου απαντήσει βάσει του λαγού. Θα σου πει το πρώτο. Άρα για μένα εδώ πέρα θα έπρεπε να συμπληρωθεί τί έκανε τη γη να σειστεί κατά το λαγό. Η διατύπωση είναι ελλιπής. Θα έπρεπε να έχει το υποκείμενο.

Συν. Η ερώτηση ως προς την απάντηση απαιτεί επεξεργασμένο ή περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, όπως είναι διατυπωμένη η ερώτηση;

Εκπ. Κοίταξε, ως προς την απάντηση θα απαντήσει βάσει του τί σκέφτεται εκείνη την ώρα. Δεν είναι επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας, είναι απλή η απάντηση που θα δώσει, όμως ίσως ένα παιδί σκέφτομαι τώρα, με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα εντόπιζε αυτό και θα το ρωτούσε. Θα έλεγε κυρία, ο λαγός τί σκέφτηκε; Ενώ κάποιο παιδί που δεν έχει αυτό, που δεν έχει το προνόμιο της πολυπλοκότητας της σκέψης θα απαντούσε ξεκάθαρα ένα από αυτά, ένα...δεν ξέρω αν θα ήταν το σωστό ή το λάθος, δεν το κρίνουμε αυτό.

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι εντοπισμός, είναι χρόνος, είναι δύσκολη ερώτηση, είναι σημεία που δεν είναι το ένα κοντά στο άλλο. Σίγουρα εδώ τα παιδιά θα ρωτήσουν «τί εννοείτε κυρία έγιναν όλα πολύ γρήγορα;», ακόμα και παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα μου την κάνουν αυτή την ερώτηση, είμαι σίγουρη, δεν είναι μια ερώτηση, είναι διατύπωση, όλα έγιναν πολύ γρήγορα, είναι δεδομένα και πρέπει να ψάξεις και να βρεις, αυτό πρέπει να έχεις καταλάβει, να έχεις κατανοήσει ότι όλα έγιναν πολύ γρήγορα, όχι επειδή μου το λέει, γιατί αν μου το λέει και δεν το έχω καταλάβει δεν θα μπορέσω να το βρω. Άρα απαιτεί να έχεις κατανοήσει πρώτα το κείμενο, και μετά να βρεις τις λέξεις που να δείχνουν ότι όλα έγιναν πολύ γρήγορα. Ένα παιδί με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα σου πει «τρέξτε», αυτό τί είναι, κάντε γρήγορα! Η προστακτική επίσης, αυτά δείχνουν ταχύτητα, αλλά ένα παιδί με περιορισμένο

γλωσσικό κώδικα δεν θα μπορέσει εύκολα να ψάξει και να τα εντοπίσει από ένα σημείο που δεν είναι το ένα κοντά στο άλλο αυτή την ταχύτητα.

Ερ 4. **Περιορισμένος.**
Εκπ. Εδώ είναι σαφής η ερώτηση, και η απάντηση είναι σαφής μέσα από το κείμενο, λέει καθαρά να μου δείξεις το μέρος της φοβερής καταστροφής.

Ερ. 5. ;
Εκπ. Η διατύπωση είναι απλή και κατανοητή. Πάλι τα ίδια θα πω αλλά έτσι είναι, ένα παιδί που έχει καταλάβει το μάθημα θα απαντήσει αμέσως. Ένα παιδί που δεν το έχει καταλάβει θα απαντήσει λανθασμένα. Ένα παιδί που δεν έχει καταλάβει το μάθημα γενικότερα θα απαντήσει ίσως και βάσει της εικόνας, γιατί ήθελε να γελάσει, γιατί βλέπει το λιοντάρι να γελάει. Άρα η απάντηση μπορεί να καταδειχθεί και από την εικόνα. Αν είναι έτσι, τότε θα χρησιμοποιήσει τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Η ερώτηση είναι απλή στη διατύπωση και είναι και μονολεκτική στην απάντηση, οπότε αυτό βοηθάει τα παιδιά, απαντούν πιο γρήγορα, όμως είναι κριτική, είναι έκφραση συναισθήματος, είναι θυμός, είναι απογοήτευση, είναι ανησυχία, τί είναι; Και πιστεύω ότι ο εντοπισμός της έκφρασης συναισθημάτων είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Πάλι εδώ πέρα το παιδί θα πρέπει να ψάξει να εντοπίσει τους τρόπους που το λιοντάρι προσπάθησε να κάνει το λαγό να νιώσει καλύτερα...είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας γιατί έχει να κάνει με εντοπισμό και κρίση.
Συν. Όταν λες εντοπισμό, εννοείς ότι δεν είναι σαφής...
Εκπ. Εντοπισμός θα πει ότι ψάχνεις να το βρεις, δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση μέσα από το κείμενο που να λέει σαφώς είναι σεισμός, είναι μήλο, είναι κάτι. Ούτε το βοηθάει η εικόνα, ίσως εδώ να μπει και λίγο η εμπειρία μέσα, ίσως ένα παιδί που στην οικογένεια του έχει βιώσει την καλοσύνη, που θέλει πάντα να μην πληγώνουν τον άλλο, να προσπαθούν με τον καλύτερο τρόπο να τον πλησιάσουν ακόμα και αν αυτό που λέει είναι λάθος, αυτό το παιδί θα σου απαντήσει εύκολα βλέποντας και τη λέξη δεν πειράζει, ή χαμογέλασε με καλοσύνη. Κάποιο άλλο παιδί τώρα που είναι σε μια οικογένεια σκληρή, που δουλεύουν όλη μέρα, που δεν ξέρουν τί σημαίνει καλοσύνη, τί σημαίνει ευγένεια, αυτό το παιδί θα σου απαντήσει διαφορετικά.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Πιστεύω ότι οι διπλές ερωτήσεις γενικά δεν είναι εύκολες για ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Αυτές με δύο σκέλη, γιατί θα πρέπει να προηγηθεί πρώτα η μια και μετά η άλλη, ακολουθία, ιεράρχηση όλα αυτά δεν είναι εύκολα για ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Εδώ πάλι είναι κρίση, όμως είναι εύκολο το πρώτο σκέλος της ερώτησης, το ότι νομίζεις ότι το λιοντάρι συμπαθούσε το λαγό; Θα μπορούσε να απαντήσει και βάσει της εικόνας, γέλαγε ε; (το λιοντάρι) ναι. Έτσι απλά. Το δεύτερο σκέλος όμως της ερώτησης, σε ποιο σημείο της ιστορίας φαίνεται αυτό, αυτό θα κάνει το παιδί να ψάξει, να ανατρέξει όλη την ιστορία πάλι, ίσως θα πρέπει να βρει σε ένα-δύο διαφορετικά σημεία τη θέση του λιονταριού για να μπορέσει να βγάλει την απάντηση και αυτό δεν είναι τόσο απλό.

Συν. Δηλαδή είναι προς τον επεξεργασμένο;

Εκπ. Εγώ πιστεύω ότι το πρώτο μέρος της είναι περιορισμένος, το δεύτερο είναι επεξεργασμένος.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αν την προηγούμενη την είπα μισή μισή, αυτή θα την πω ολόκληρη (γέλια).

Συν. Γιατί αυτό;

Εκπ. Γιατί αυτό θέλει το παιδί να ανατρέξει από την αρχή μέχρι το τέλος σε διαφορετικά σημεία της ιστορίας, να εντοπίσει, να εξηγήσει, δηλαδή να βάλει όλη την αποκλίνουσα σκέψη του για να μπορέσει να απαντήσει. Η αποκλίνουσα σκέψη θέλει επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, είναι γεγονός.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή εδώ, αν μας έλεγε να γράψουμε μόνο για το λαγό και το λιοντάρι, τα χαρακτηριστικά τους, ή περιέγραψε το λιοντάρι και το λαγό, θα ήταν απλή για το παιδί γιατί θα σου έλεγε τη σκέψη του άλλου, με τον τρόπο που μπορεί να την εκφράσει. Όμως, αυτό που την κάνει πολύπλοκη είναι το γεγονός ότι πρέπει να συγκρίνει. Και όχι μόνο να συγκρίνει, αλλά και να εντοπίσει και στοιχεία που τα κάνει να φαίνονται διαφορετικά. Δηλαδή, πάλι εδώ έχει μια πολυπλοκότητα και απαιτεί μια αποκλίνουσα σκέψη. Εδώ ίσως υπάρχει και μια δυσκολία στη διατύπωση, στη τελευταία σειρά, σε τί διαφέρουν και τί κάνουν που δείχνει ότι είναι διαφορετικοί. Δεν είναι εύκολη διατύπωση αυτή, εδώ έχει πρόβλημα και η διατύπωση. Γιατί εγώ θα έλεγα π.χ σε τί διαφέρουν; Εντάξει μόνο σε τί διαφέρουν, εντάξει έχει μια φοβία, το άλλο είναι πιο προσγειωμένο, κάπως έτσι. Τώρα το τί κάνουν που δείχνει ότι είναι διαφορετικοί, το παιδάκι θα σου πει «τί εννοείτε κυρία;» Θα πρέπει να πει όλη την ιστορία από την αρχή;

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εντάξει, ένα παιδί που έχει καταλάβει την ιστορία απαντάει αμέσως, είναι το β, το οποίο βγαίνει και από μια φράση του κειμένου, καμία φορά φοβόμαστε τα πράγματα που δεν

καταλαβαίνουμε. Είναι σαφής η απάντηση εδώ, όμως ένα παιδί που δεν έχει καταλάβει την ιστορία δεν θα μπορέσει να σου απαντήσει. Κάποιος που δεν το έχει καταλάβει μπορεί να σου πει δεν μπορούμε να εμπιστευόμαστε τα λιοντάρια ακόμα και αν φαίνονται καλοσυνάτα. Γιατί κάποια στιγμή εδώ μέσα λέει θα έπρεπε να το εμπιστευτώ το λιοντάρι; Δηλαδή αφήνει κάτι...οπότε η απάντηση δεν είναι εύκολη για το παιδί, μπορεί να ανατρέξει και σε λάθος σημείο.

Συν. Είναι περιορισμένος δηλαδή αν μόνο έχει καταλάβει την ιστορία;

Εκπ. Ναι, αν έχει καταλάβει την ιστορία, το λέει καθαρά το δίδαγμα, είναι μια σειρά που φαίνεται καθαρά. Τώρα αν δεν έχει καταλάβει, μπορεί να παρασυρθεί και από άλλα σημεία του κειμένου που αναφέρεται, δηλαδή εδώ οι απαντήσεις είναι πονηρές, δεν είναι τυχαία βαλμένες. Το ότι δεν μπορούμε να εμπιστευτούμε τα λιοντάρια δεν το αναφέρει τυχαία, έχει αναφερθεί και στο κείμενο και το παιδάκι που έχει πιάσει τη λέξη και που ίσως να του έκανε και εντύπωση, μπορεί να πει αυτό είναι. Κοιτάω τις παγίδες τώρα, που μπορεί το παιδί να πέσει.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΟΙ ΝΥΧΤΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΘΑΛΑΣΣΙΝΩΝ ΠΑΠΑΓΑΛΩΝ»

Εκπ. ...Εγώ θεωρώ ξεκάθαρα καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα τη χρήση όχι μόνο απλών προτάσεων αλλά και δευτερευουσών προτάσεων, ένα αυτό, τη συχνή χρήση επιθέτων και επιρρημάτων, συχνή χρήση συνδέσμων και προθέσεων, καθώς επίσης και τη μη συνεχόμενη χρήση ενεργητικής φωνής. Αυτά για μένα είναι τα βασικά....Απλώς το λέω γιατί μπορεί να πει κάποιος ότι έτσι όπως διατυπώνεται βεβαίως είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας, άσχετα αν είναι μια απλή πρόταση. Η λογική των κειμένων αυτών, όπως την έχω εκλάβει και όπως τη βλέπω και στις ερωτήσεις και στις απαντήσεις, είναι η λογική του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα, καθαρά. Από κει και πέρα τώρα, είναι κάποιες άλλες που είναι πιο απλές, οι απαντήσεις τους υπάρχουν ξεκάθαρα μέσα στο κείμενο, δεν προϋποθέτουν δύσκολα νοήματα και.., οπότε εκεί μπορούμε να πούμε ότι τείνουν προς τον περιορισμένο κώδικα...εγώ διαφωνώ και με τον Bernstein στη σκληρή διχοτόμηση των δύο κωδίκων, πηγαίνω λίγο και προς τον Labov, που λέει ότι ο καθένας αυτό που μεταφέρει από την οικογένεια του μπορεί να το μεταφράσει, να το αποδώσει με το δικό του κώδικα είτε είναι καλλιεργημένος είτε δεν είναι, μπορεί να το εκφράσει. Αυτά τα πολύ στάνταρ νομίζω ότι δεν είναι και τόσο…Για αυτό και δεν μπορώ εύκολα να διαχωρίσω και τη θέση μου.

Συν. Κάνεις πολύ καλά, αυτό βοηθάει περισσότερο, η σκέψη σου, το τί λες.

Εκπ. Ναι, γιατί και εγώ όπως τα διαβάζω προβληματίζομαι.

Συν. Και εγώ αυτό θέλω ακριβώς, τον προβληματισμό σου.

Εκπ. Ελπίζω να βοηθάει ο προβληματισμός μου και να μην σας μπερδεύει περισσότερο. Λοιπόν, πιστεύω ότι αυτό το κείμενο απαιτεί καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα για να γίνει κατανοητό. Και το λέω αυτό γιατί η χρήση των δραματικών στοιχείων εδώ, έχει...τέλος πάντων καλή επιλογή επιθέτων, σκόπιμη επιλογή επιθέτων, έχει σύνθετες λέξεις, είναι οι προτάσεις όχι απλές, αρκετή χρήση δευτερευουσών προτάσεων, και τέλος πάντων είναι ένα κείμενο που έχει να κάνει και με την εμπειρία των παιδιών, δηλαδή σε κάποια παιδιά, αυτό με τα παπαγαλάκια μπορεί να είναι κάτι το άγνωστο, να μην το έχουν δει ποτέ, να μην το έχουν ακούσει ποτέ, θα πρέπει να το διαβάσουν δεύτερη και τρίτη φορά για να κατανοήσουν τί γίνεται. Τώρα αν αυτό απευθύνεται σε κάποιες χώρες που είναι παιχνίδι για τα παιδιά, όπως βλέπουμε εμείς τα χελιδόνια πήγαινε-έλα, τότε αυτά τα παιδιά ίσως πιάσουν πιο εύκολα το νόημα λόγω της εμπειρίας και των βιωμάτων που έχουν. Οι κώδικες του Bernstein δεν έχουν να κάνουν μόνο με το γλωσσικό τμήμα, έχουν να κάνουν και με την κοινωνικοποίηση…αυτό ίσως άπτεται περισσότερο αυτού, ότι τα βιώματα που έχουν τα παιδιά τους βοηθούν να κατανοήσουν ένα κείμενο, δηλαδή ακόμα και αν δεν κατέχουν πολύ καλά το γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται από το κείμενο, μπορεί να βοηθήσουν ως προς την κατανόηση.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Υπάρχει ξεκάθαρα η απάντηση αυτή μέσα στο κείμενο, τα παιδιά μπορούν να ανατρέξουν μέσα στο κείμενο και να το βρουν αμέσως. Είναι μια απλή ερώτηση που μπορεί εύκολα να την απαντήσει κανείς. Εννοείται ότι θα πρέπει να ξέρει τις λέξεις απογείωση, προσγείωση, εντάξει είναι λέξεις που κάποια παιδιά μπορεί να μην τις ξέρουν, αλλά είναι μικρή ομάδα. Γενικά είναι μια εύκολη ερώτηση, υπάρχει καθαρά μέσα στο κείμενο.

Ερ. 2 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Η ερώτηση δύο παρόλο που είναι απλή στη διατύπωση, και έχει να κάνει με μια λέξη, να επιλέξουν ανάμεσα σε πολύ σύντομες προτάσεις, εδώ στο κείμενο η απάντηση έρχεται μέσα από μια χρονική διαδοχή. Χρησιμοποιείται κατά κάποιο τρόπο, μετά από ένα χειμώνα που τον πέρασε στη θάλασσα, έρχεται ένα άλλο αποτέλεσμα, δηλαδή πρέπει το παιδί να έχει κατανοήσει μέσα από την υπόθεση αυτή είναι η απάντηση, που είναι σύνθετη σκέψη. Ίσως λοιπόν εδώ, επειδή μπαίνει η υπόθεση – απάντηση, να μην το πιάσουν πολύ εύκολα. Δεν λέει δηλαδή ότι το χειμώνα τα παπαγαλάκια ζουν στη θάλασσα, τελεία. Το λέει έμμεσα. Μετά από ένα χειμώνα που τον πέρασαν στη θάλασσα...που σημαίνει ότι το παιδί πρέπει μέσα από αυτή την υπόθεση να καταλάβει ότι αυτό είναι το μέρος που ζούσαν το χειμώνα.
Συν. Τείνεις δηλαδή προς τον περιορισμένο ή προς τον επεξεργασμένο;
Εκπ. Προς τον καλλιεργημένο. Γιατί η απάντηση έρχεται μέσα από μια υπόθεση.

Ερ. 3 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Η ερώτηση αυτή είναι συνέχεια της ερώτησης δύο, είναι δηλαδή η απόδοση της υπόθεσης. Φαίνεται βέβαια ξεκάθαρα εδώ που λέει «έρχονται για να γεννήσουν και να μεγαλώσουν τα μικρά τους»...είναι όμως μια απάντηση που δεν είναι μια πρόταση μόνη της αυτούσια, είναι η απόδοση μιας υπόθεσης. Ίσως αυτό τα μπερδέψει. Δηλαδή για μένα πάει προς τον καλλιεργημένο κώδικα η απάντηση, παρόλο που σαν ερώτηση και σαν διατύπωση θα την έλεγα απλή, προς τον περιορισμένο, θα μπορούσαν δηλαδή εύκολα να την καταλάβουν σαν ερώτηση και σαν διατύπωση της απάντησης. Ως προς το νόημα όμως είναι μέσα από μια απόδοση μιας υπόθεσης και έχει και δύο επίθετα στη σειρά, κοντινά και ακατοίκητα νησάκια, που αυτά είναι φραγμοί για ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή είναι καθαρά καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Διότι η απάντηση δεν είναι ξεκάθαρη, δεν απαντά στο γιατί, πώς το ξέρει η Χάλα ότι τα παπαγαλάκια ετοιμάζονται να πετάξουν ή καταλαβαίνει η Χάλα από αυτό και από αυτό ότι ετοιμάζονται να πετάξουν, αλλά λέει ότι η Χάλα όταν δει τα λουλούδια να ανθίζουν ξέρει ότι οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων έφτασαν.

Συν. Αναφέρεται λιγάκι πιο πριν ότι…

Εκπ. Ναι, είναι όμως ένα συμπέρασμα, δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εγώ ούτε και αυτή θα την έλεγα ξεκάθαρη απάντηση. Λέει τί συμβαίνει τις νύχτες των μικρών παπαγάλων...εδώ απαντάει το κείμενο ότι από σήμερα και για τις επόμενες εβδομάδες τα παπαγαλάκια αρχίζουν να φεύγουν για να περάσουν το χειμώνα στη θάλασσα. Άρα λοιπόν φεύγουν, αυτό κάνουν τις νύχτες…λοιπόν, εδώ δεν λέει ξεκάθαρα…δίνει σαν απαντήσεις, τα ξευγάρια των παπαγάλων χτυπούν τα ράμφη τους, δεν είναι αυτό, τα παπαγαλάκια πετούν για πρώτη φορά, ίσως είναι αυτό, θα σου πουν τα παιδιά, αλλά δεν λέει πουθενά ότι είναι…λέει μετά ότι μέσα στη σκοτεινή νύχτα πετάνε για πρώτη φορά. Ίσως να μην το πάρει ότι αυτό γίνεται όλες τις νύχτες, ίσως να θεωρήσει ότι απλώς αποδημούν, φεύγουν. Δεν είναι τόσο ξεκάθαρη η απάντηση.

Συν. Επεξεργασμένος κώδικας δηλαδή.

Εκπ. Ναι.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, αυτή είναι πάλι ερώτηση που δεν δίνει την απάντηση ξεκάθαρα μέσα στο κείμενο, θα πρέπει τα παιδιά να υποθέσουν μέσα από τις κινήσεις της Χάλα και των φίλων της τί θα μπορούσαν να κάνουν και οι κάτοικοι του χωριού. Με το φακό στο χέρι να φωτίζουν στον ουρανό όπως κάνει η Χάλα. Θα μπορούσε κάποιος βέβαια να πει ότι και οι γάτες και οι

σκύλοι του χωριού ψάχνουν και αυτοί, λέει δηλαδή ότι…το οποίο βέβαια δεν υπάρχει καν σαν απάντηση εδώ. Αλλά εδώ το ξεχωρίζει... όχι δεν ισχύει, τί θα μπορούσαν να κάνουν για να μην προσγειώνονται κατά λάθος, όχι να τα βρουν, άρα για να μην προσγειώνονται κατά λάθος να υπάρχουν τα φώτα, να υπάρχουν φακοί, όμως δεν είναι ξεκάθαρο γιατί πάλι λέει ότι… πρέπει το παιδάκι να το υποθέσει.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ πάλι είναι περιγραφή. Θα πρέπει το παιδί να έχει κατανοήσει το κείμενο για να περιγράψει τί ακριβώς κάνει η Χάλα για να σώσουν τα παπαγαλάκια. Οι ερωτήσεις 7 και 8 ζητούν να εξηγήσεις πώς η Χάλα σώζει τα παπαγαλάκια. Όσες ερωτήσεις ζητούν εξήγηση είναι πιο δύσκολες για τα παιδιά που χρησιμοποιούν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Πρέπει μόνα τους να φτιάξουν τις προτάσεις, να συλλάβουν το νόημα, να βρουν τα σημεία, τα οποία σημεία μπορεί και να μην είναι ακριβώς το ένα πλάι στο άλλο, να είναι διασκορπισμένα στο κείμενο. Εδώ βέβαια η απάντηση 7 είναι συγκεκριμένη, υπάρχει συγκεκριμένα μέσα στο κείμενο, λέει ότι με το φακό ψάχνει σε όλο το χωριό σκοτεινές γωνιές. Βλέπει το παπαγαλάκι, τρέχει και το πιάνει. Εντάξει, ενώ είναι εύκολο να το εντοπίσεις σαν σημείο, το να το εξηγήσει είναι λίγο πιο δύσκολο. Βέβαια, από την άλλη σκέφτομαι τώρα ότι θα μπορούσε να το εξηγήσει με το δικό του γλωσσικό κώδικα. Το έχει καταλάβει και πρέπει να το αποδώσει με απλές προτάσεις, κάνει αυτό, κάνει εκείνο. Αν σκεφτώ με αυτό τον τρόπο, τότε μπορώ να πω ότι είναι απλός, είναι περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λέει εδώ ότι τρέχει, τα πιάνει και τα βάζει σε ένα χάρτινο κουτί. Αυτό για να απαντηθεί, δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση, τα βάζει σε ένα χάρτινο κουτί για να τα σώσει. Αλλά το να εξηγήσει το γιατί το παιδί πρέπει να έχει διαβάσει πάλι πριν, να βρει το σημείο το προηγούμενο. Και αυτό προϋποθέτει και την κατανόηση και της προηγούμενης παραγράφου, το οποίο το κάνει πιο σύνθετο.

Συν. Όταν δηλαδή η απάντηση είναι κάπου πιο πίσω και όχι στην αρχή του σημείου που αρχίζει όπως αναμένεται…

Εκπ. Ναι, ακριβώς, το παιδί δηλαδή με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα δεν μπορεί να ελιχθεί πολύ εύκολα στις ιεραρχείες, γιατί όπως ξέρουμε τα παιδιά με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα κατά τον Bernstein έχουν και συγκεκριμένους ρόλους μέσα στην οικογένεια, δεν μπορούν να ελιχθούν, να αλλάξουν τους ρόλους τους, ενώ στα παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, τα παιδιά αυτά μπορούν να ελιχθούν, μπορούν να αλλάξουν ρόλους, να προτείνουν δικά τους πράγματα, να κάνουν πιο σύνθετες λέξεις, κατά συνέπεια…

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Πάλι εδώ είναι μια ερώτηση που προϋποθέτει καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Θα πρέπει να ψάξει το παιδί σε διαφορετικά σημεία του κειμένου για να βρει την απάντηση. Δηλαδή, δεν είναι κατά σειρά όπως είπα και πριν, είναι να ψάξεις κάπου στη μέση, ποιος είναι ο πρώτος κίνδυνος, ποιος είναι ο δεύτερος. Και μετά να απαντήσει…δηλαδή να πνιγούν λέει την ώρα που κατεβαίνουν στη θάλασσα…να χαθούν στις φωλιές τους, να τα πατήσουν αυτοκίνητα και φορτηγά που είναι και το πιο σωστό γιατί εδώ λέει για τα φώτα που μπερδεύονται κ.τ.λ. δεν είναι εύκολο, θέλει εντοπισμό μέσα από το κείμενο και δεν είναι και ξεκάθαρο. Δεν είναι τα αυτοκίνητα και τα φορτηγά, λέει αν γλιτώσουν από τις γάτες και τους σκύλους, οπότε υπάρχουν και άλλοι κίνδυνοι οι οποίοι δεν αναφέρονται καθόλου (στις δυνατές απαντήσεις εννοεί).

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, και η δέκα είναι μια δύσκολη ερώτηση σε ότι αφορά την κατανόηση του κειμένου, διότι θα πρέπει να εξηγήσουν τα παιδιά γιατί απελευθερώνουν τα παπαγαλάκια με το φως της ημέρας, το οποίο σημαίνει ότι θα πρέπει πρώτα να βρουν τους κινδύνους της νύχτας. Άρα, θα πρέπει να σκεφτούν πιο σύνθετα και πρέπει να εντοπίσουν και σε διαφορετικά σημεία. Άρα είναι μια απάντηση που προϋποθέτει καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λέει εδώ τί κάνουν τα παπαγαλάκια όταν απελευθερώνονται. Το κουνά ψηλά στον αέρα για να φύγει πετώντας από εκεί που σκάει το κύμα. Αυτό τί κάνει; φτερουγίζει για λίγο και κατεβαίνει στη θάλασσα. Η απάντηση δεν είναι ξεκάθαρη μέσα στο κείμενο γιατί δεν λέει πουθενά ότι το παπαγαλάκι κατεβαίνει στη θάλασσα, ή θα πρέπει να πει λοιπόν ή περπατούν στην παραλία ή κολυμπούν στη θάλασσα, ή πετούν πάνω από την απότομη πλαγιά όταν απελευθερώνονται. Αφού λοιπόν δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση, για μένα δεν είναι περιορισμένος.

Συν. Έχει επισημανθεί ξανά ότι είναι λίγο προβληματική η ερώτηση.

Εκπ. Και η ερώτηση και η απάντηση, δεν έχει τις λέξεις του κειμένου που θα βοηθούσε τα παιδιά, όμως εδώ η απάντηση είναι λίγο περίεργη.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι έκφραση συναισθημάτων. Ίσως τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα να μην ξέρουν τί σημαίνει συναίσθημα ή να το ξέρουν και να μην μπορούν να το εκφράσουν με το δικό τους κώδικα. Αν όμως τους εξηγηθεί τί είναι αυτό που μπορεί να αισθάνονται, δεν είναι δύσκολο να σου πουν ότι αισθάνεται ανακουφισμένη για παράδειγμα, αλλά και πάλι είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται από παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Δηλαδή αυτή τη στιγμή είμαι τόσο επηρεασμένη που δεν ξέρω αν είχα περιορισμένο γλωσσικό κώδικα πώς θα απαντούσα. Ίσως να έλεγα χαρά αντί για ανακούφιση, ίσως να έλεγα νιώθω

καλά, έτσι απλά. Δηλαδή να έχουν καταλάβει το νόημα, αλλά να το εκφράζουν με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιούν. Η έκφραση συναισθημάτων γίνεται πολύ πιο εύκολα από παιδιά που χρησιμοποιούν καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Χωρίς όμως να μπορώ να αποκλείσω ότι κάποια παιδιά που θα έχουν καταλάβει τί είναι συναίσθημα, να πουν με τον απλό κώδικα που χρησιμοποιούν τί νιώθει η Χάλα.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ως προς το πρώτο σκέλος, ως προς την ερώτηση μόνο, εσύ θα ήθελες να πας με τη Χάλα να σώσεις παπαγαλάκια, είναι εύκολη για τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα γιατί θα σου απαντήσουν αμέσως «ναι θέλω», για να παίξουν. Όμως το δεύτερο μέρος το κάνει πιο πολύπλοκο και από αυτό θα καταλάβουμε αν τα παιδιά έχουν χρησιμοποιήσει περιορισμένο η καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Λέει «θυμήσου το κείμενο που διάβασες και εξήγησε γιατί». Ένα παιδί λοιπόν με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα σου απαντήσει βάσει του κειμένου και τεκμηριωμένα, εκεί λέει αυτό, εκεί το άλλο, ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα έλεγε «ναι θέλω να πάω». γιατί; για να παίξω. Χωρίς να έχει ως βάσει το κείμενο, χωρίς να ψάξει την απάντηση και χωρίς να την τεκμηριώσει.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΚΟΛΟΥΘΕΙΣΤΕ ΤΟ ΜΟΝΟΠΑΤΙ ΤΟΥ ΠΟΤΑΜΟΥ ΔΡΟΣΟΥ»

Εκπ. Το πρώτο κείμενο «η ποδηλασία είναι υγεία και χαρά για όλους» θα είναι εύκολο για τα παιδιά ή μάλλον αγαπητό, επειδή πιστεύω ότι η ποδηλασία σε αυτή την ηλικία είναι αγαπητή, αρέσει σε όλους και όλοι λίγο πολύ έχουν ποδήλατο ή έχουν κάνει ποδήλατο, τους αρέσει. Άρα είναι ενδιαφέρον για τα περισσότερα παιδιά. Όμως υπάρχουν μέσα στο κείμενο ξενόφερτες λέξεις, ρυμουλκόμενο τρέιλερ, όπως επίσης και λέξεις που δείχνουν την ετοιμασία…τέλος πάντων, τον εξοπλισμό των παιδιών που κάνουν ποδήλατα, και μάλιστα πιο εξειδικευμένες λέξεις θα έλεγα, τρόμπες, κράνη, πάντως όχι άγνωστες για τα παιδιά, επειδή πιστεύω ότι είναι αγαπητό σαν σπορ, νομίζω ότι είναι εύκολο να το καταλάβουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, πέραν από τις δύο ξενόφερτες λέξεις που μπορεί να μην τις γνωρίζουν, ρυμουλκούμενο τρέιλερ. Ως προς το δεύτερο, το μονοπάτι του Δρόσου ποταμού, αυτό είναι δύσκολο, γιατί πρέπει ταυτόχρονα το παιδί να βλέπει το χάρτη, που σημαίνει ότι πρέπει να έχει και σωστό προσανατολισμό και να εντοπίζει τα σημεία, θα πρέπει να έχει μέσα του σωστά διαμορφωμένη την έννοια της γλωσσικής ακολουθίας, πριν, μετά κ.τ.λ. και κάθε φορά θα πρέπει κοιτώντας την ερώτηση να ανατρέχει στο χαρτί. Ακόμα και εγώ που το διάβασα τώρα δεν μπορώ να σου πω τώρα ότι μπορώ να απαντήσω τις ερωτήσεις βάσει αυτού που θυμάμαι. Πρέπει δηλαδή κάθε φορά να συμβουλεύομαι το χάρτη και να σου απαντάω. Αυτό σημαίνει ότι το κείμενο απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό

κώδικα. Το πρώτο είναι πιο απλό, μπορεί να απευθυνθεί και σε παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 1 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση. Δηλαδή το παιδί θα ψάξει να σου πει…άλλος θα σου πει για να πει πώς είναι το τοπίο, ή να δώσει πληροφορίες, ενώ είναι καθαρά για να δώσει οδηγίες για τη διαδρομή, είναι ένας χάρτης που εξηγεί τη διαδρομή...τα παιδάκια που δεν έχουν εμπειρίες πώς να χρησιμοποιήσουν ένα χάρτη, που οι γονείς τους δεν έχουν ανοίξει ποτέ ένα χάρτη στο αυτοκίνητο για να δουν σε ποιο δρόμο είναι, δεν θα ξέρουν καν τί είναι αυτό. Βέβαια μπορεί να είναι μια πολύ μικρή μερίδα μαθητών, αλλά δεν μπορούμε να το ξέρουμε αυτό, γιατί εξαρτάται και από την περιοχή που δίνεται το ερωτηματολόγιο.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Σε αυτή την ερώτηση είναι εύκολο να πάει κανείς με την εις άτοπον απαγωγή, δηλαδή, να μας δείξει πού πάει το μονοπάτι; ίσως αυτό να μπορούσε να τους μπερδέψει λίγο κατά τη γνώμη μου. Τα άλλα είναι ξεκάθαρα, δεν είναι ούτε να περιγράψει το μονοπάτι, ούτε να σου μάθει να κάνεις ποδήλατο, είναι να σου δώσει πληροφορίες για τα ποδήλατα που νοικιάζονται. Και επειδή είναι μικρό και σαν μέγεθος (το κείμενο), γιατί είναι και το μέγεθος που επηρεάζει, νομίζω ότι θα ήταν εύκολο να απαντήσουν.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ναι, είναι εύκολη η 3, υπάρχει ξεκάθαρα η κίνηση, από πού ξεκινάει, είναι το Κρυονέρι. Υπάρχει και το ρήμα ξεκινάμε ξεκάθαρα μέσα και η τοποθεσία και μάλιστα με μαύρα γράμματα.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Η 4 είναι δύσκολη και απαιτεί καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα γιατί μπορεί να υπάρχει σύγχυση ως προς τη σειρά γιατί βασική προϋπόθεση για να μπορέσουν να απαντήσουν είναι να ξέρουν να χρησιμοποιούν το χάρτη. Αν τον χάρτη τον δουν τελείως στραβά ή δεν μπορούν να έχουν σωστό προσανατολισμό, πάνω κάτω…δεν ξέρω τί άλλο, για παράδειγμα τα παιδάκια με δυσλεξία, για παράδειγμα αυτά έχουν πρόβλημα στον προσανατολισμό, δηλαδή ακόμα και αν το κείμενο είναι απλά δοσμένο, βλέπω ότι σε ένα χάρτη χάνονται, αν δεν τους εξηγήσεις λίγο παραπάνω τί γίνεται.

Ερ. 5 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ένα άλλο που μπερδεύει τις απαντήσεις αυτού του κειμένου είναι ότι για παράδειγμα η ερώτηση 4 αναφέρεται στο μέσα κείμενο, το μονοπάτι του ποταμού Δρόσου, ενώ η ερώτηση 5 αμέσως μετά θα πρέπει να στείλει τα παιδιά στο κείμενο με το ποδήλατο, αυτή η εναλλαγή

δεν είναι τόσο εύκολη για το παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, δηλαδή ενώ ήταν στο μονοπάτι του ποταμού Δρόσου, ίσως αυτό το παιδί να έψαχνε απεγνωσμένα σε αυτό το κείμενο να βρει την απάντηση και στην επόμενη ερώτηση και όχι να γυρίσει πίσω να βρει πού είναι η άλλη. Θα του έπαιρνε και περισσότερο χρόνο, θα έπρεπε να κοιτάξει πρώτα στο ένα κείμενο και μετά να γυρίσει στο άλλο. Βέβαια, σαν απάντηση δεν είναι δύσκολη γιατί το έχει καθαρά μέσα από τον τιμοκατάλογο. Θα πρέπει λοιπόν, να δει ότι τα παιδιά κάτω από 16 ετών πληρώνουν τόσο. Βέβαια, πάλι εδώ έχουμε να κάνουμε με ένα πίνακα διπλής εισόδου. Δεν είναι και εύκολο να μπορέσει ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα που ίσως να προϋποθέτει και κάτι άλλα από πίσω, να μπορέσει να μεταφράσει αυτόν τον πίνακα διπλής εισόδου…

Συν. Δηλαδή δεν τον βλέπεις ούτε περιορισμένο ούτε επεξεργασμένο;

Εκπ. Ναι, κοίταξε να δεις γιατί. Από τη μια πλευρά υπάρχει ξεκάθαρη η απάντηση, οπότε αυτό μας στέλνει στον περιορισμένο. Από την άλλη σκέφτομαι ότι είναι ξεκάθαρη η απάντηση, αλλά θα πρέπει το παιδί να μεταφράσει τον πίνακα διπλής εισόδου, που σημαίνει πάλι ότι αν δεν έχει δουλέψει με πίνακες διπλής εισόδου, σημαίνει ότι δεν μπορεί να τον μεταφράσει. Εδώ είναι και το θέμα εμπειρίας, τί έχει διδαχθεί μέχρι τότε, ή η εμπειρία του, τί του λέει; μπορεί να έχει πάει σε δύο τρία μαγαζιά και να έχει βρει έναν τέτοιο τιμοκατάλογο, όχι για ποδήλατα, για κάτι άλλο, οπότε να του είναι εύκολο να το μεταφράσει και να μην τον δει με την έννοια του πίνακα διπλής εισόδου των μαθηματικών. Για αυτό με βρίσκεις λίγο σκεφτική.

Συν. Προς τα πού τείνεις δηλαδή, είναι αρκετό αυτό.

Εκπ. Η ερώτηση 5, πρώτη δυσκολία έχει να κάνει με τα δύο κείμενα, δεν νομίζω ότι είναι τόσο… προς τον καλλιεργημένο θα τον έλεγα.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δύο πράγματα που είναι για παιδιά. Τί εννοεί δηλαδή, τον εξοπλισμό; κράνη και τρόμπες; ή μήπως εννοεί το ποδήλατο με… γράψε δύο πράγματα που είναι για παιδιά… εγώ θα έλεγα το ποδήλατο (γέλια).

Συν. Ένα πράγμα.

Εκπ. Θα έλεγα ποδήλατο και τρόμπα. Κάποιος άλλος μπορεί να μην έβαζε καν πράγματα μέσα από αυτό το κείμενο, να έγραφε δύο πράγματα τελείως άσχετα με το κείμενο. Δεν ξεκαθαρίζει η ερώτηση, γράψε δύο πράγματα που αναφέρονται μέσα από το κείμενο, δηλαδή εγώ νομίζω ότι υπάρχει και πρόβλημα στη διατύπωση. Ίσως έπρεπε να είναι πιο συγκεκριμένη.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ούτε αυτή είναι εύκολη. Τώρα θα μου πεις όλα είναι δύσκολα. Δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση και θα πρέπει τα παιδιά να ψάξουν για να τη βρουν. Τα ποδήλατα είναι σε καλή κατάσταση. Έτσι ξεκάθαρα δεν το λέει πουθενά. Λέει ότι υπάρχει ανανέωση και συντήρηση και μάλιστα σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Συν. Άρα από αυτό πρέπει να συμπεράνει ότι είναι σε καλή κατάσταση.

Εκπ. Ναι, έτσι ακριβώς. Άρα για να το συμπεράνει αυτό θα πρέπει να έχει πιάσει το νόημα της πρότασης που υπάρχει μέσα στο κείμενο και να βρει συμπερασματικά…Όχι συμπερασματικά, είναι λίγο πιο σύνθετη η απάντηση, δεν είναι ξεκάθαρη, έτσι ακριβώς. Δηλαδή υπονοείται και όταν υπονοείται ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα μπορεί να μην το καταλάβει εύκολα.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ηερώτηση λεει θυμήσου, αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να κοιτάξει το παιδί;

Συν. Όχι, μπορεί να κοιτάξει.

Εκπ. Τί ποδήλατο θα χρειαστεί η οικογένεια. Θα πρέπει να πει ανάλογα με τα παιδιά που έχουν. Κάνει μια απλή αντιγραφή των δύο παραγράφων που μιλάει για τα ποδήλατα για παιδιά 7 ετών και 5 ετών που έχουν τα καθισματάκια τα βοηθητικά ή το άλλο που συνδέεται με ποδήλατα για τους μεγάλους, ε και τα γράφει αυτά. Δεν είναι δύσκολη. Δεν έχει και τίποτα άλλο για να μπερδευτεί, οπότε είναι και τα δύο αυτά θα σου πει. Θα ήταν δύσκολη εάν δεν έπρεπε να το δει και να θυμηθεί.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αυτή η ερώτηση, πάλι έχουμε μια εναλλαγή κειμένων. Εδώ έχει να κάνει με τη διαδρομή...δεν θα ήταν δύσκολη γιατί πιστεύω ότι η απάντηση θα ήταν μέσα από την εμπειρία. Αν δηλαδή κάποιο παιδί είχε εμπειρία από καραβάκια θα έλεγε το λιμανάκι της Κυδωνιάς. Κάποιο άλλο που θέλει να δει το βουνό και τα πουλιά θα έλεγε το ξενοδοχείο Δροσιά. Ή αν θέλει ελάφια, ανάλογα. Άρα λοιπόν εδώ θα μπορούσαν να απαντήσουν με βάσει την εμπειρία τους αν θα το διάβαζαν όλο. Υπάρχει όμως και η άλλη λύση, η εύκολη. Ο μαθητής με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα να πάρει ένα κομμάτι στην τύχη και να σου απαντήσει απευθείας χρησιμοποιώντας ακριβώς τα λόγια του βιβλίου, χωρίς όμως αυτή η απάντηση ουσιαστικά να τον εκφράζει. Αυτός ο κίνδυνος μπορεί να υπάρχει και δεν είναι και εύκολο να το καταλάβει ο ερευνητής. Είναι υποκειμενική η απάντηση αυτή, στο γιατί θα ήθελε να πάει εκεί. Ίσως η δυσκολία να είναι στο ότι θα πρέπει να γυρίσει στο κείμενο να βρει τα μέρη. Δεν είναι όμως δύσκολο γιατί είναι πολλά, είναι δοσμένα σε παραγράφους και μπορείς εύκολα να επιλέξεις.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι δύσκολη, και μόνο που τη βλέπεις εδώ χάνεσαι. Έχει να κάνει με αντιστοίχηση, αναπαράσταση εδώ του κειμένου πάλι, το χάρτη τον έχει εδώ. Πρέπει να θυμηθεί σε ποιο σημείο υπήρχαν τα πουλιά, σε ποιο σημείο τα ελάφια, να ανατρέξει, να δει τα σημεία που είναι διαφορετικά και μάλιστα δεν υπάρχει και μια χρονική διαδοχή, υπάρχει μια αντιστοίχηση πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά, σίγουρα καλλιεργημένος κώδικας.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι δύσκολη, είναι καθαρά καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Είναι και εδώ εντοπισμός και η χρήση του λόγου είναι πιο ανεβασμένη, είναι πιο formal. Σε προσκαλεί…πόσο κοστίζει και όχι πόσο κάνει…είναι κάτι που απαιτεί καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα για να μπορέσει να το κάνει ένα παιδί και ως προς τη χρήση του λόγου και ως προς την κατανόηση των νοημάτων γιατί πρέπει να βρει τα διαφορετικά σημεία.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Λοιπόν, η ερώτηση ένα είναι απλή, πρέπει να επιλέξουμε ανάμεσα σε τέσσερις λέξεις, υπάρχει καθαρά η λέξη γλύπτης μέσα στο κείμενο, το μόνο που θα μπορούσε να τα μπερδέψει είναι ότι δεν λέει ότι ήταν μόνο αυτό. Ότι ήταν και εφευρέτης και το ένα και το άλλο, αφού όμως δεν τα βρίσκει μπορεί να τα βρει εύκολα και με την εις άτοπον απαγωγή, είναι το γ. Τη θεωρώ εύκολη, είναι προς τον περιορισμένο.

Συν. Τείνει;

Εκπ. Κοίταξε, γιατί λέω τείνει. Γιατί για μένα όλες τείνουν προς τον ένα ή προς τον άλλο κώδικα. Σου είπα από την αρχή τη γνώμη μου ότι δεν είναι strict ο διαχωρισμός.

Συν. Ας το δούμε από την άποψη του πόσο σίγουρη είσαι, ανεξάρτητα από το διαχωρισμό, πόσο strict είναι ή όχι. Το βλέπεις δηλαδή περιορισμένο καθαρά ή εντοπίζεις και κάποιες δυσκολίες άλλες;

Εκπ. Όχι, δεν είναι αυτό γιατί πιστεύω ότι οι απαντήσεις είναι συνέχεια του κειμένου. Δηλαδή η διατύπωση των ερωτήσεων και των απαντήσεων είναι συνέχεια του κειμένου. Αν το κειμένου είναι του καλλιεργημένου κώδικα, σίγουρα και οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις έχουν να κάνουν με αυτό. Το ένα είναι συνέχεια του άλλου.

Συν. Αυτό το κείμενο πώς το είδες;

Εκπ. Είναι ένα κείμενο που στην πρώτη σελίδα είναι απλό, κατανοητό. Από εκεί και πέρα βλέπω ότι έχει αρκετή χρήση και συνδέσμων και προθέσεων και έχουμε και επίθετα και σύνθετες λέξεις και παρομοιώσεις, γίνεται πιο πολύπλοκο όσο το διαβάζεις. Είναι και αυτό καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Σίγουρα πάντως ένα κείμενο από έναν ερευνητή που απευθύνεται στο σχολείο θα είναι του καλλιεργημένου γλωσσικού κώδικα. Δεν μπορείς τώρα

να γράψεις ένα κείμενο σε περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Δεν γίνεται αυτό. Άρα είναι εκ των πραγμάτων καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Θα κοιτάξεις να δοθεί με απλό μεν τρόπο, αλλά χρησιμοποιώντας και κάποιες ωραίες προτάσεις, ώστε το παιδάκι να μάθει και κάτι. Αυτό λέει και ο Bernstein, πρέπει δηλαδή το σχολείο να χρησιμοποιεί τον καλλιεργημένο και για αυτό έκανε και τα συμπληρωματικά, τις ώρες αυτές που…για τη διόρθωση του φαινομένου αυτού.

Συν. Την ενισχυτική;

Εκπ. Ναι, και κατηγορήθηκε για αυτό.

Συν. Την απέρριψε και ο ίδιος μετά.

Ερ. 2 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν είναι ξεκάθαρη, απαιτεί καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Γιατί λέει ποια παιδική εμπειρία...θα μπορούσε να βάλει κάποιος η γνωριμία του με τον Βερόκιο, όπου αυτός του έμαθε πολλά πράγματα για την τεχνολογία. Το οποίο αυτό δεν υπάρχει εδώ μέσα. Θα μπορούσε να πει κάποιος το ταξίδι με τον πατέρα του. Όμως δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση που θα περιμένει να βρει κάποιος μέσα στο κείμενο. Και υπάρχει και η παρατήρηση ζώων και εντόμων που μπορεί να μπερδέψει το παιδί και να πει αυτή είναι η σωστή απάντηση...όπως επίσης και το ανακάτεμα των χρωμάτων, αναφέρονται και οι τέσσερις απαντήσεις μέσα στο κείμενο όμως δεν είναι η σωστή απάντηση για τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ δεν μας λέει γιατί ήταν διάσημος ο Βερόκιο. Δηλαδή, δεν λέει εδώ πέρα γιατί ήταν διάσημος ο Βερόκιο. Η απάντηση δεν υπάρχει στο κείμενο, πήγε λέει να δουλέψει κοντά σε ένα διάσημο ζωγράφο και γλύπτη, τον Βερόκιο. Δεν λέει όμως γιατί ήταν διάσημος. Άρα θα μπορούσε το παιδάκι να απαντήσει οτιδήποτε δικό του, γιατί σχεδίασε ξέρω γω…γλυπτά ωραία. Όμως δεν υπάρχει η απάντηση αυτή μέσα στο κείμενο. Έχει πρόβλημα η ερώτηση λοιπόν. Δηλαδή έπρεπε να είναι πιο συγκεκριμένη, να πει «γιατί κατά τη γνώμη σου». Εγώ, έτσι όπως το αναφέρει, ψάχνω στο κείμενο να βρω γιατί ήταν διάσημος. Δεν λέει γιατί ήταν διάσημος, απλώς πήγε σε ένα διάσημο ζωγράφο.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λοιπόν η ερώτηση έχει χρησιμοποιήσει τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα γιατί ζητάει πολλά πράγματα μαζί. Έχει δύο σκέλη. Γράψε λέει πρώτα δύο από αυτά που έμαθε κοντά στο Βερόκιο και μετά εξήγησε κιόλας, που σημαίνει ότι θα πρέπει να εντοπίσεις δύο διαφορετικά σημεία μέσα στο κείμενο που δεν είναι στην ίδια παράγραφο. Είναι εύκολο να απαντήσεις στο πρώτο σκέλος, δηλαδή να πει δύο πράγματα που έμαθε, να ανακατεύει τα χρώματα ή να δουλεύει τα μέταλλα, είναι εύκολο γιατί είναι ξεκάθαρο μέσα στο κείμενο,

όμως όσο εύκολο είναι το πρώτο σκέλος, τόσο δύσκολο είναι το δεύτερο. Δεν μπορεί εύκολα να εξηγήσει πώς τον βοήθησαν στη ζωή του γιατί έχει πολλά νοήματα από κει και έπειτα και με διαφορετικά πράγματα, κάθε παράγραφος μας λέει και διαφορετικά πράγματα. Είναι πληθώρα νοημάτων εδώ για το παιδί.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ η ερώτηση μόνο και μόνο είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Όταν σε ρωτάει για μια μεταφορά είναι καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας, όταν σε ρωτάει για μια μεταφορά ξέρουμε ότι ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας δεν χρησιμοποιεί μεταφορές, πολλά καλολογικά στοιχεία. Είναι όσο πιο δυνατόν απλά διατυπωμένο. Όταν λοιπόν μας ρωτάει για μια μεταφορά βασικά απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Τώρα μόνο αν υπάρχει στην εμπειρία του παιδιού αυτή η φράση «διψάω για γνώση», όπου θα μπορέσει να την απαντήσει βάσει της εμπειρίας. Όμως, ως προς τη διατύπωση είναι καθαρά καλλιεργημένος. Αν γνωρίζει βάσει εμπειρίας είναι απλά. Μόνο η διατύπωση το στέλνει κατευθείαν στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Συν. Παρόλο που η απάντηση μπορεί να είναι απλή...

Εκπ. Η απάντηση δεν είναι δύσκολη γιατί αν ξέρει τη φράση «διψάω για γνώση» σημαίνει ότι όσο πιο πολλά μπορώ να μάθω τόσο καλύτερα. Δηλαδή, αν απαντήσει βάσει της εμπειρίας του, τη γνωρίζει αυτή τη φράση όχι σαν μεταφορά, αλλά σαν φράση, τότε είναι εύκολο να απαντήσει. Αν όμως πάει να κάνει την επεξεργασία της πρότασης, δηλαδή πρώτα να σκεφτεί ότι είναι μια μεταφορά και μετά να απαντήσει, τότε εντάξει, απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Επειδή όμως πιστεύω ότι το «διψάω για γνώση», είναι μια φράση που χρησιμοποιείται συχνά από πολλές διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, δεν είναι δύσκολη στην απάντηση. Εντάξει, ως προς τη διατύπωση είναι καλλιεργημένος σαν μεταφορά, ως προς την κατανόηση όμως βάσει της εμπειρίας είναι περιορισμένος.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και η άλλη απάντηση, η 6, πρέπει να απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα Πέρα του ότι θα πρέπει να εντοπίσει κάποια πράγματα σε διαφορετικά σημεία, εδώ θα πρέπει και να συνθέσει και τη δική του απάντηση βάσει αυτών και να μπορέσει να πει ότι όχι μόνο οι σημειώσεις αυτές μας δίνουν πληροφορίες για την εποχή του και το τί είχε ανακαλυφθεί εκείνη την εποχή, αλλά μας δίνουν και το πρώτο ερέθισμα στο να φτιαχτούν κάποια άλλα αργότερα. Δεν είναι εύκολο αυτό να το κάνει ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Ακόμα και το τελείωμα του κειμένου «ήταν ένας πρωτοπόρος», είναι δυσνόητο για τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Και αυτή είναι η απάντηση, ήταν πρωτοπόρος, άνοιξε το δρόμο δηλαδή και μετά ήρθαν οι άλλοι και ακολούθησαν.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν λέει ξεκάθαρα ότι πέθανε χωρίς να έχει ολοκληρώσει τις εφευρέσεις του, λέει βέβαια σε ένα σημείο ότι παρόλο που ο Λεονάρντο είχε τόσες καινούργιες ιδέες, δεν τις έφτιαξε τελικά, χωρίς να μας ξεκαθαρίζει ακριβώς τί έγινε. Τα παιδιά βέβαια υπονοούν ότι δεν τις έφτιαξε γιατί ίσως τελικά δεν πρόλαβε. Όμως δεν μας λέει κανείς ότι δεν θα πει ένα παιδί ότι ήταν πολύ απασχολημένος με το να βρίσκει καινούργιες ιδέες, οπότε κάποιες άλλες του έμεναν πίσω. Ή ότι και ζωγράφος εκτός από εφευρέτης και ήταν πολύ απασχολημένος. Θα μπορούσαν δηλαδή να μας δώσουν και άλλες απαντήσεις μιας και δεν αναφέρεται η απάντηση μέσα στο κείμενο. Δεν λέει ξεκάθαρα γιατί δεν είδε τις εφευρέσεις του να εφαρμόζονται. Το πιο λογικό βέβαια είναι ότι πέθανε πριν να φτιαχτούν, είναι η πιο λογική απάντηση. Αν απαντήσει κανείς βάσει της λογικής είναι εύκολο, αν όμως προσπαθήσει να το κάνει λίγο δύσκολο, να ψάξει το γιατί, μπορεί κάποιος άλλος να σου πει δεν τις είδε γιατί...ήταν και απασχολημένος με άλλα πράγματα, όχι μόνο με αυτό, άρα δεν ολοκλήρωσε κάτι με σκοπό να το δει να εφαρμόζεται.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και αυτή δύσκολη είναι, πρέπει το παιδί να εντοπίσει τα σημεία του κειμένου που αναφέρονται στη φύση, να βρει ένα παράδειγμα και μετά να εξηγήσει, τρία δηλαδή πράγματα μαζί να κάνει. Αυτό δεν είναι εύκολο για ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Ζητάει τρία πράγματα μαζί, να εντοπίσει, να δώσει το παράδειγμα, και μετά να εξηγήσει κιόλας το γιατί. Θα χαθεί κάπου στην πορεία, και ιδίως όταν εδώ έχει και παρά πολλά διαφορετικά νοήματα σε κάθε παράγραφο και όταν πρόκειται και για ένα μεγάλο κείμενο όπου οι προτάσεις δεν είναι μόνο απλές, αλλά είναι σύνθετες προτάσεις και πολλές δευτερεύουσες προτάσεις. Λέει ας πούμε για παράδειγμα, «μελέτησε και σχεδίασε το νερό που τρέχει, τα φύλλα των δέντρων, τα πουλιά που πετούν», δηλαδή είναι πολλές προτάσεις μαζί.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εντάξει, εδώ αναφέρεται καθαρά η χρονολογία, δεν είναι δύσκολο, θα ψάξει να βρει πού λέει για το αλεξίπτωτο, είναι μια λέξη που εύκολα εντοπίζεται, και θα βρει την ημερομηνία. Ίσως βέβαια το μπερδέψει το 300, έχει και μια άλλη ημερομηνία εδώ πέρα, αλλά και πάλι θα πει 300 ως ημερομηνία, όχι δεν στέκει. Είναι απλή αυτή η ερώτηση.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή την ερώτηση την απάντησα προηγουμένως λέγοντας ότι αυτή την τελευταία πρόταση το παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα δεν θα την καταλάβει. Τελειώνει το κείμενο λέγοντας ότι ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι ήταν ένας πρωτοπόρος. Αν δεν έχει καταλάβει

τί σημαίνει πρωτοπόρος, δεν θα μπορέσει να απαντήσει σε αυτην την ερώτηση και πιστεύω ότι δεν είναι μια λέξη που την έχουν στο λεξιλόγιο τους τα άτομα με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Άρα όλη η ερώτηση πάει πακέτο στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Δεν είναι δύσκολη σαν απάντηση, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι θα δώσουν όλα τα παιδιά τη σωστή απάντηση. Θα μπορούσαν να σου δώσουν οποιαδήποτε από τις τέσσερις, όμως σαν απάντηση δεν είναι δύσκολη. Νομίζω ότι είναι εύκολη, απλή. Απλώς είπα ότι θα μπορούσε να απαντήσει «Λεονάντο Ντα Βίντσι, ένας διάσημος ζωγράφος» και να μην θεωρηθεί λάθος. Γιατί ήταν και διάσημος ζωγράφος. Βέβαια αυτό που εκφράζει το κείμενο είναι το δ, ένας άνθρωπος με πολλές ιδέες. Ίσως λοιπόν το παιδάκι μπερδευτεί σε κάποιες από αυτές εδώ, όμως ως προς την κατανόηση και ως προς τη διατύπωση δεν είναι δύσκολες. Τώρα πώς λειτουργεί η σκέψη του παιδιού και πού κόλλησε περισσότερο, μπορεί δηλαδή το Λεονάρντο Ντα Βίντσι οι περισσότεροι τον ξέρουν σαν ζωγράφο και όχι σαν εφευρέτη. Άρα λοιπόν κάποια παιδιά θα δωσουν την απάντηση βάσει της εμπειρίας τους, αυτό που ήδη ξέρουν και θα αγνοήσουν το κείμενο.

Συν. Αυτό είναι περιοσμένος, έτσι; Δηλαδή είναι πιο ευάλωτα σε αυτήν την ερώτηση...

Εκπ. Πιστεύω ότι αυτή η ερώτηση είναι πιο κατανοητή ως προς το νόημα της, δεν μπορεί όμως να πιαστεί λάθος κάτι που θα απαντήσει ένα παιδάκι...

Συν. Είναι λάθος όμως.

Εκπ. Πιάνεται, το ξέρω, δεν θα έπρεπε όμως, άμα θέλουμε να δούμε κάποια πράγματα ίσως πρέπει να το ψάξουμε λίγο παραπάνω. Γιατί λέει πιο από τα παρακάτω θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως τίτλος για το κείμενο αυτό. Δηλαδή αν σου πει «Λεονάρντο Ντα Βίντσι, ένας διάσημος ζωγράφος», θα το πιάσεις λάθος; Λογικά ναι, γιατί βάσει του κειμένου...τώρα που το σκέφτομαι εγώ θα προβληματιζόμουν αν είναι σωστό ή λάθος. Ίσως αν λέγαμε στην ερώτηση αγνοήστε όσα ξέρετε για το Λεινάρντο Ντα Βίντσι (γέλια). Σκέφτομαι όμως ότι ακόμα και μαθητές μου με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θα πήγαιναν κατευθείαν βάσει της εμπειρίας στην απάντηση γ και όχι στη δ που είναι η σωστή, χωρίς να το σκέφτονταν δεύτερη φορά. Αν το σκέφτονταν δεύτερη φορά, θα πήγαιναν στη δ.

Συν. Άρα είναι εξίσου ευάλωτοι, πώς το βλέπεις; Είναι πολύ ισχυρή η εικόνα του Ντα Βίντσι, όλοι τον ξέρουν ως ζωγράφο.

Εκπ. Ναι, είναι εξίσου ευάλωτα. Από τη μια είναι η φήμη, αυτό που ήδη ξέρουν, και από την άλλη είναι βέβαια το κείμενο.

Συν. Το κείμενο νομίζω ότι δεν το προωθεί αυτό, το λέει μόνο στην αρχή ότι ήταν ζωγράφος.

Εκπ. Ναι, αλλά εγώ αυτή τη στιγμή αν κλείσω το βιβλίο και μετά από ένα μήνα με ρωτήσουν τί ήταν ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, θα τους πω ζωγράφος.

Συν. Δηλαδή...

Εκπ. Με προβληματίζει, δεν είναι δύσκολη σαν απάντηση, θα μπορούσα να το πω σαν περιορισμένο.

Συν. Σου λέω ότι ακούω από σένα, είναι πολύ ισχυρή η εικόνα ουσιαστικά.

Εκπ. Ναι, ακόμα και ένα παιδί με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα θαμπορούσε να σου απαντήσει λάθος. Είπαμε ότι είναι το ισχυρό που μπορεί να επηρεάσει το κείμενο, να το φέρει σε δεύτερη μοίρα. Βέβαια αν είναι προσκολλημένο στο κείμενο, θα σου πει ότι είναι το δ ένα παιδί με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Συν. Πρέπει να είναι δηλαδή προσκολλημένο στο κείμενο για να απαντήσει σωστά.

Εκπ. Ναι, ναι προσκολλημένο στο κείμενο, να το έχει καταλάβει το κείμενο.

Συν. Ωραία, εντάξει, δεν χρειάζεται πίεση.

Εκπ. Όχι, τώρα και εγώ το σκέφτομαι, δεν είναι απλό ένα ναι ή ένα όχι, τώρα και εγώ μπορεί να σου πω κάποια πράγματα και μετά να ξανασκεφτώ και να πω ότι δεν τα είπα σωστά, έπρεπε να πω κάτι άλλο, κάτι διαφορετικό. Δηλαδή να αναθεωρήσω εγώ η ίδια τις απόψεις μου γιατί δεν είναι τόσο εύκολο να είσαι ξεκάθαρα ή το ένα ή το άλλο. Και επειδή πιστεύω ότι αυτά τα κείμενα έχουν να κάνουν με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Να, εδώ λέει «εξήγησε την απάντηση σου με βάσει το κείμενο», που σημαίνει ότι θα πρέπει να πας στο κείμενο και να βρεις τα στοιχεία αυτά που αφορούν τη γνώμη του συγγραφέα για το άτομο του Ντα Βίντσι. Δεν είναι όμως αυτό εύκολο να γίνει διότι έχει πάλι να κάνει με εντοπισμό στοιχείων που εκφράζουν απόψεις, δηλαδή είναι δύο σύνθετες έννοιες, το παιδάκι θα πρέπει να υποθέσει, υποννοούμενες σημασίες. Δηλαδή το τελευταίο είναι έκφραση του συγγραφέα, «ήταν πράγματι ένας πρωτοπόρος».

Συν. Μου είπες προηγουμένως ότι αυτό είναι μια δύσκολη λέξη.

Εκπ. Ναι είναι ούτως ή άλλως αυτό δύσκολο από μόνο του. Γενικά, επειδή έχει να κάνει με όλα αυτά που σου είπα, θεωρώ ότι η τελευταία είναι καθαρά καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας. Πρέπει να βρει και να εντοπίσει και να βρει υποννοούμενα νοήματα.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΓΗ»

Εκπ. Νομίζω ότι είναι ένα κείμενο που μπορεί να το παρακολουθήσει εύκολα και ένας μαθητής με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα και ένας μαθητής με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Ο λόγος κυλάει εύκολα, δεν έχει κάτι ιδιαίτερο σε λέξεις περίεργες ή ορολογίες ή οτιδήποτε άλλο. Μιλάει για πράγματα που νομίζω πως τα περισσότερα παιδιά στη ηλικία αυτή, όπως για τη ζωή στην εξοχή σε σύγκριση με τη ζωή στην πόλη, για κάποια ζωάκια...νομίζω ότι μπορεί να απευθυνθεί και στις δύο περιπτώσεις.

Συν. Είναι ένα κείμενο οικείο δηλαδή.

Εκπ. Ναι, οικείο.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι εύκολη ερώτηση, απευθύνεται σε παιδιά με περιορισμένο κώδικα.

Ερ. 2 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Αυτό είναι...εντάξει, ισως να μην είναι τόσο εύκολο γιατί θα πρέπει τα παιδιά να ανατρέξουν στο κείμενο και να δουν ακριβώς τα χαρακτηριστικά που δίνει ο συγγραφέας για το σπίτι. Μετά να το ταυτίσουν με την εικόνα. Περιέχει μια διαδικασία πιο πολύπλοκη και ίσως αυτά να τα δυσκολέψει λίγο. Από την άλλη πλευρά όμως, πάντα ένα σχήμα είναι καλύτερο από τις λέξεις. Δηλαδή εκεί που θα μπερδεύονταν να διαβάσουν τις απαντήσεις, αυτό σαν απάντηση ειναι πιο εύκολο. Σαν σχήμα διευκολύνει τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα. Εκεί που θα δυσκολευτούν ίσως είναι στο να απαντήσουν σωστά, δηλαδή να βρουν ακριβώς το σημείο που λέει πώς ήταν τα παραθυράκια, καλυμμένα με...η στέγη καλυμμένη με γρασίδι που είχε και λουλούδια ακόμη, κ.τ.λ.

Συν. Είναι προς τον επεξεργασμένο ή προς τον περιορισμένο; Κατάλαβα ότι είναι κάτι στη μέση.

Εκπ. Ναι, η εικόνα για μένα διευκολύνει.

Συν. Προς τον περιορισμένο δηλαδή.

Εκπ. Ναι, όμως κοίταξε αυτό που μπερδεύει είναι ανάμεσα στη β και στη γ εικόνα. Και η β και η γ έχει μικρά παραθυράκια, εντάξει, ίσως εδώ είναι λίγο πιο μεγάλα, αλλά βλέποντας αυτο το «χ» που είναι κουρτίνες, ίσως πουν πώς είναι μικρά τζαμάκια. Αυτό μόνο, τίποτα άλλο.

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λοιπόν, εδώ η απάντηση υπονοείται, οπότε θα έλεγα ότι απευθύνεται στα παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Διότι η απάντηση υπονοείται μέσα στο κείμενο. Λέει ότι δεν είναι σωστό να μένεις εδώ ολομόναχη. Αλλά το γιατί, μήπως χρειαζόταν κάποιον να τη φροντίζει, δεν το λέει καθαρά μέσα στο μάθημα. Λέει μόνο σαν απάντηση ότι «μπορώ να φροντίζω το εαυτό μου». Δηλαδή από την απάντηση θα πρέπει το παιδί να καταλάβει την ερώτηση. Ίσως ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα να μην μπορέσει να το κατανοήσει εύκολα.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ηερώτηση 4 είναι ξεκάθαρη, υπάρχει ακριβώς μέσα στο κείμενο.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Η ερώτηση 5 υποννοεί την απάντηση, δεν υπάρχει ξεκάθαρη μέσα στο κείμενο, για ποιο λόγο ήταν δυστυχισμένη, υπάρχει και συναίσθημα εδώ...κάποιο παιδί θα πρέπει να καταλάβει τη λέξη νοσταλγία και δεν υπάρχει ξεκάθαρα μέσα στο κείμενο, απλώς λέει ότι θα πάω στο σπίτι μου. Δεν αναφέρει το λόγο που θέλει να πάει, πρέπει το παιδί να το έχει καταλάβει.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ όπως έχω ξαναπεί οι ερωτήσεις ανοιχτούν τύπου προϋποθέτουν μαθητές με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Βέβαια, εδώ λέει πως έβγαλε μια κραυγή η γιαγιά γιατί πήδηξε ο Φρίκος έξω, χωρίς να λέει βέβαια για ποιο λόγο ανησύχησε. Προφανώς ανησύχησε μην πέσει ο γάτος κάτω, αλλά δεν το λέει ξεκάθαρα. Θα μπορούσε να ανησυχήσει επειδή έφυγε και δεν θα τον έβρισκε. Άρα, είναι λίγο πιο πολύπλοκο.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ πάλι είναι πάλι μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, όμως δεν χρειάζεται το παιδί να ξέρει το κείμενο για να απαντήσει, γιατί την καταλαβαίνει ούτως ή άλλως. Δεν ήθελε να βλέπει την ταράτσα γιατί δεν της άρεσαν οι ταράτσες. Τις αγνόησε και ήθελε να βλεπει τα βουνά και τον ουρανό. Άρα δεν είναι τόσο δύσκολη ερώτηση.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, αυτό εδώ είναι μια ερώτηση για παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα γιατί θα πρέπει να βρουν, να εντοπίσουν το σημείο που λέει ότι η γιαγιά έκλεισε το μάτι στο μικρό γιατί της είχε προτείνει κάτι και το δέχτηκε. είναι ακριβώς αυτό το σημείο εδώ, αλλά θα πρέπει το παιδί να το εντοπίσει, να ψάξει να το βρει...ως προς το πρώτο ερώτημα. (ως προς τη δεύτερη). Είναι δύσκολη, γιατί χαμογελάμε με νόημα γιατί υπονοούμε κάποιο λόγο.

Συν. Πρέπει δηλαδή να έχει καταλάβει καλά την ιστορία και να καταλάβει εκείνη την ώρα ότι κάτι σκέφτηκε.

Εκπ. Σίγουρα, δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο η απάντηση, απλώς την καταλαβαίνουμε μετά από μια χρονική ακολουθία που δεν είναι και σύντομη, είναι μετά από δύο παραγράφους πιο κάτω.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Δεν τη θεωρώ δύσκολη, μπορεί και ένα παιδί με περιορισμένο κώδικα να τα γράψει γιατί είναι οικείο το κείμενο, είναι δύο πράγματα που χτυπούν έντονα μέσα στο κείμενο. Οι κότες στο διαμέρισμα είναι κάτι που τα παιδιά τα παραξενεύει και αμέσως βλέπει ότι είναι το χωριό μέσα στην πόλη. Για αυτό το λόγο. Ενώ συνήθως σε προηγούμενα κείμενα είχα πει ότι όταν πρέπει να γράψουμε δύο τρόπους συγκεκριμένους και να ανατρέχουμε στο κείμενο και να εντοπίζουμε τα σημεία, αυτό είναι λίγο δύσκολο. Εδώ όμως λόγω του ότι το κείμενο αυτό είναι οικείο στα περισσότερα παιδιά, η απάντηση είναι εύκολη.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ούτε αυτό είναι δύσκολο γιατί το λέει καθαρά μέσα στο κείμενο «η γιαγιά- Καλή είναι πιο ευτυχισμένη τώρα». Βέβαια σκέφτομαι το εξής, ότι γενικότερα οι καλοσχηματισμένες προτάσεις και οι μεγαλύτερες προτάσεις που μπορεί να γίνουν κατανοητές ανεξάρτητα από το γλωσσική κατάστααση, αυτές ανήκουν στον καλλιεργημένο κώδικα όμως. Δηλαδή εδώ κάποιος θα μπορούσε να πει ναι μεν είναι απλό σαν ερώτηση και σαν απάντηση να δοθεί, αλλά δεν χρησιμοποιείται ο περιορισμένος κώδικας, χρησιμοποιείται ο καλλιεργημένος. Είναι καλοσχηματισμένη η πρόταση και μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητή από τα παιδιά, όμως το κατανοητό δεν είναι απαραίτητα περιορισμένος κώδικας. Απλώς τώρα εγώ απαντώ έτσι γιατί...

Συν. Λες δηλαδή ότι η ερώτηση και η απάντηση προϋποθέτουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, αλλά αυτό αφορά άλλο πράγμα, η κατανόηση δηλαδή δεν σημαίνει σώνει και καλά περιορισμένος.

Εκπ. Έτσι. Όταν λέω ότι αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό από τα παιδιά δεν σημαίνει ότι είναι γραμμένο σε περιορισμένο.

Ερ. 11 **;**

Εκπ. Εντάξει, αυτή είναι λίγο πιο πολύπλοκη γιατί όλοι καταλαβαίνουμε ότι όταν λέει πώς θα βάλουμε την αγελάδα μέσα στο ασανσέρ, τί ακριβώς εννοεί, όμως οι απαντήσεις εδώ μοιάζουν μεταξύ τους, θα μπορούσαν να δοθούν δύο – τρεις σαν απάντηση και να το θεωρήσω σωστό. Μπορεί να πει κανείς και για να προσθέσει κάτι αστείο στην ιστορία, επίσης μπορεί να πει και για να κάνει την ιστορία πιστευτή ή και επίσης για να βοηθήσει τον αναγνώστη να καταλάβει τί έγινε. Εγώ αυτή θα έβαζα. Όμως δεν μπορώ να απορρίψω και το άλλο. Ίσως αυτό τα παιδιά τα μπερδέψει. Παρόλα αυτά πιστεύω ότι η απάντηση απλώς θα διαφοροποιηθεί. Ή βάλουν τη δ τα παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα γιατί θα έχουν καταλάβει ακριβώς τί έχει γίνει, τέλος πάντων, ίσως και το δίδαγμα της ιστορίας, που συμπεριλαμβάνει όλα τα προηγούμενα. Ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα μπορεί να σου βάλει μόνο το αστείο. Εντάξει, δεν ξέρω πώς να την πω αυτή. Απευθύνεται και στους δύο, και τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα μπορούν να την απαντήσουν. Δεν ξέρω ποια θεωρούν σωστή ως απάντηση στην έρευνα, αλλά πιστεύω ότι θα έπρεπε να θεωρήσουν σωστές και τις τέσσερις (γέλια).

Συν. Υπάρχει δηλαδή ένα μπέρδεμα με τις απαντήσεις παρόλο που η ερώτηση είναι απλή.

Εκπ. Ναι, και θα μπορούσαν τα παιδιά να απαντήσουν γιατί έχουν καταλάβει φαντάζομαι όλοι την ιστορία και θα τους αρέσει κιόλας που στην τελευταία σειρά θέλει να βάλει την αγελάδα στο ασανσέρ, για να δούμε τί λέει τώρα, χα χα γελάμε, άρα κάποιος μπορεί να το παρει σαν αστείο ή κάποιος άλλος να πει ότι αυτό είναι το δίδαγμα της ιστορίας, ότι τελικά

ναι, η γιαγιά δεν μπορεί να ζήσει στην Αθήνα ή σε μια μεγάλη πόλη, χωρίς τα ζώα της και θέλει να τα κουβαλήσει σιγά σιγά. Ή να κάνει την ιστορία πιστευτή, να πει ότι φέρνει η γιαγιά τα ζώα στην πόλη, αλλά πώς θα χωρέσει η αγελάδα στο ασανσέρ; Οπότε γίνεται πιστευτό. Ή τέλος πάντων για να βοηθήσει τον αναγνώστη να καταλάβει τί έγινε. Η γιαγιά θέλει να μετακομίσει το κτήμα στην πόλη. Για αυτό σου λέω, οι απαντήσεις είναι λίγο μπερδεμένες ως προς το ποια είναι η σωστή.
Συν. Εντάξει, αρκεί αυτό.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Είναι καθαρά μια ερώτηση για καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα γιατί είναι μεγάλη σαν ερώτηση, έχει εντοπισμό, έχει δύο σκέλη, να εντοπίσει και να περιγράψει αισθήματα. Οπωσδήποτε αυτά αφορούν τον καλλιεργημένο.

Ερ. 13 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Είναι κατανοητή η ερώτηση, βέβαια το πιο σωστό είναι το α, ωστόσο ένα παιδάκι μπορεί να μπερδευτεί και με το β, ένα καινούργιο μέρος θα σου αρέσει αν φέρεις μαζί σου τα πράγματα που αγαπάς. Ή οι μεγάλοι άνθρωποι δεν θέλουν τις αλλαγές εύκολα. Ίσως μεταξύ αυτών των δύο να υπάρξει ένα μπέρδεμα γιατί τις άλλες δύο τις απορρίπτει κανείς. Πρέπει να έχει κατανοήσει την ιστορία για να βγάλει ένα δίδαγμα. Το να βγάλουμε ένα δίδαγμα προϋποθέτει να έχουμε καταλάβει το κείμενο. Επειδή όμως θεωρώ ότι το κείμενο αυτό είναι κατανοητό, θεωρώ ότι μπορεί να απαντηθεί εύκολα.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΝΤΑΡΚΤΙΚΗ: Η ΓΗ ΤΩΝ ΠΑΓΩΝ»

Εκπ. Το κείμενο το θεωρώ δύσκολο, ιδίως το πρώτο κομμάτι και το δεύτερο για τον καιρό γιατί έχει κάποιες ορολογίες μέσα για τα μέτρα, για τον καιρό....τέλος πάντων...μέσες θερμοκρασίες...είναι κάτι που δεν είναι πολύ οικείο στα παιδιά και ίσως κάποια να μην καταλαβαίνουν κάποια σημεία του κειμένου. Το γράμμα από την ανταρκτική είναι το πιο εύκολο κομμάτι του κειμένου αυτού και μετά έρχονται οι πιγκουϊνοι της ανταρκτικής που αρέσει στα παιδιά να διαβάζουν για ζώα.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Πού βρίσκεται η ανταρκτική στην υδόγειο σφαίρα, υπάρχει μεσα στο κείμενο, βρίσκεται στο νοτιότερο σημείο του πλανήτη. Θα δυσκολευτούν τα παιδιά λεκτικά, γιατί πάντα μιλάμε για το γλωσσικό κώδικα, αν δεν γνωρίζουν την υδρόγειο σφαίρα. Θα δυσκολευτούν τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, αν δεν γνωρίζοουν την υδρόγειο σφαίρα. Όμως η απάντηση είναι ξεκάθαρη μέσα στο κείμενο, και νομιζω ότι απευθύνεται και στα παιδιά με περιορισμενο γλωσσικό κώδικα. Αν ρωτήσουν τί είναι υδρόγειος σφαίρα, νομίζω οτι μια

απάντηση μπορεί να δοθεί από το δάσκαλο. Δεν ξέρω, ανάλογα με το πώς το δίνει ο ερευνητής, τί επιτρέπεται και τί δεν επιτρέπεται. Αν δεν δοθούν οδηγίες και δεν ξέρουν τί είναι υδρόγειος σφαίρα, δεν μπορούν να απαντήσουν.
Συν. Σημασία βέβαια, δεν έχει αν θα μπορούσαν να απαντήσουν όλοι. Σημασία έχει πώς κρίνεις την ερώτηση, αν απευθύνεται και στους δύο.
Εκπ. Ναι, νομίζω ότι απευθύνεται και στους δύο γιατί υπάρχει ξεκάθαρα μέσα στο κείμενο. Είτε το έχουν καταλάβει είτε όχι, το λέει, βρίσκεται εκεί.

Ερ. 2 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Είναι δύσκολη η 2 γιατί έχει έννοιες λιγότερο, περισσότερο, που αυτά ανήκουν στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Συγκριτικά κ.τ.λ.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Η 3 είναι εύκολη σαν απάντηση, το λέει καθαρά, ο νότιος πόλος είναι το σημείο με το περισσότερο κρύο. Ίσως όμως δυσκολευτούν, μια δυσκολία γενικότερη που θα ήθελα να υπογραμμισω, ότι το παιδί δεν θα ήξερε ακριβώς σε ποιο κείμενο υπάρχει αυτή η απάντηση. Θα πάει πρώτα στο πρώτο κείμενο, δεν θα το βρει, και μετά θα πάει στο δεύτερο κείμενο για να το βρει. Αυτό είναι μια δυσκολία. Όμως υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση, απευθύνεται και στους δύο κώδικες.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Και αυτή είναι μια ερώτηση που απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα γιατί θα πρέπει να βρει το παιδί, να εντοπίσει το σημείο που λέει για τον Απρίλη και τον Σεπτέμβρη, να καταλάβει ότι από τότε ως τότε είναι ο χειμώνας τους και να καταλάβει ότι έχουν έξι μήνες νύχτα, ο ένας λόγος είναι αυτός και ο άλλος λόγος είναι ότι έχει πολύ κρύο. Ίσως δηλαδή να μην εντοπίσει παρά μόνο τον ένα λόγο.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Θα το θεωρούσα εύκολο, γιατί όταν λέμε ότι ρίχνουμε ένα φλιτζάνι ζεστό νερό και δεν προλαβαίνει να πέσει κάτω και παγώνει, καταλαβαίνει το παιδί ότι έκανε πολύ κρύο, δεν είναι ανάγκη να έχει κατανοήσει το κείμενο, και μόνο από αυτό το καταλαβαίνει.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και αυτή θα τη θεωρούσα ότι απευθύνεται στις δύο ομάδες, γιατί λέει μέσα στο κείμενο ότι με τις φτερούγες κολυμπούν. Υπάρχει ξεκάθαρα.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Αυτή είναι δύσκολη γιατί πρέπει να βρει και να εντοπίσει τους λόγους και μάλιστα όχι έναν και δύο, αλλά τρεις. Ίσως να μη βρει και τους τρεις. Και δεν το λέει και ξεκάθαρα,

υπάρχει στρώμα λίπους για να το προστατεύει, στριμώχνονται ο ένας στον άλλο...εντάξει, ενώ σαν κείμενο είναι πιο κατανοητό σε σχέση με τα δύο προηγούμενα, δεν είναι ξεκάθαρο που να λέει λόγοι πώς οι πιγκουϊνοι διατηρούνται ζεστοί. Θα πρέπει το παιδί από μόνο του να τους βρει και να τους κατανοήσει, βέβαια είναι η τελευταία παράγραφος με τους τρεις λόγους μαζί, δεν ξέρω κατά πόσο θα είναι εύκολο για τα παιδιά να τους ξεχωρίσουν. Γιατί έχει και αρκετά επίθετα, χνουδωτά πούπουλα, παχύ στρώμα λίπους...είναι λίγο πιο δύσκολες από τις άλλες, απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ δεν θα το θεωρούσα δύσκολο σαν απάντηση γιατί το κειμενάκι είναι απλό και αναφέρεται σε αρκετά σε έκταση μεγάλο σημείο για το φαγητό. Λέει καθαρά τί μαγείρεψε.

Ερ. 9 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Εδώ η 9 προϋποθέτει την κατανόηση του κειμένου. Μάλιστα όλων των κειμένων. Και περισσότερο το πρώτο, το δεύτερο και το τέταρτο.

Συν. Λέει ποια κείμενα.

Εκπ. Ναι, να γνωρίσουμε την Ανταρκτική, και το γράμμα...εδώ μπαίνει το προσωπικό στοιχείο μέσα και το κάθε παιδί θα μπορούσε να πει την άποψη του ελεύθερα. Και τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα μπορούν να απαντήσουν, βέβαια με πιο απλες προτάσεις σύμφωνα με τον κώδικα τους, και παιδιά με καλλιεργημένο, πάντοτε ανάλογα και σε αντιστοιχία με τον κώδικα που χρησιμοποιούν. Νομίζω ότι θα μπορούσαν να απαντήσουν και οι δύο ομάδες, αρκεί να έχουν κατανοήσει το κείμενο.

Συν. Θα ήθελα μόνο να μου πεις γιατί θα ήθελες ή δεν ήθελες από τα κειμενάκια που δίνει η ερώτηση, πώς κρίνεις την απάντηση, δηλαδή δίνει το κείμενο λόγους, γιατί θα ήθελες ή δεν θα ήθελες, τους υπονοεί...

Εκπ. Ναι, στην ερώτηση 9 δεν υπάρχει ξεκάθαρα η απάντηση μέσα στο κείμενο, υπονοεί, γιατί μπαίνει το προσωπικό στοιχείο, θα πρέπει το παιδί να έχει καταλάβει το κείμενο, και να απαντήσει τεκμηριωμένα ίσως, γιατί δεν έχει νόημα να απαντήσει ότι εγώ θα ήθελα να πάω στην Ανταρκτική. Πρέπει να πει ότι εγώ θα ήθελα να πάω γιατί θέλω να γνωρίσω τους πιγκουϊνους όπως είπες εσύ, ή κάνει πολύ κρύο και θα ήθελα να δω πώς παγώνει το νερό. Μπορεί να σου γράψει κάτι που να σου δείχνει ότι έχει καταλάβει το κείμενο, αυτό σαν απάντηση δεν είναι τόσο εύκολη για τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, το να εντοπίσει δηλαδή τις απαντησεις που υπονοούνται μέσα στο κείμενο. Θα μπορούσε όμως να απαντήσει βάσει των δικών του εμπειριών ίσως. Περισσότερο όμως προς τον καλλιεργημένο κώδικα είναι αυτά που υπονοούνται.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, είναι ερώτηση που απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Πρέπει να ψάξει όλα τα κείμενα αν δεν θυμάται πού το έχει διαβάσει και να εντοπίσει ποιο είναι αυτό το σημείο που γράφει για τον πάγο. Θα πρέπει να τα ξαναδεί όλα. Εκτός και αν θυμάται ότι το διάβασε στο πρώτο κείμενο. Δεν είναι τόσο εύκολο για παιδιά με περιορισμένο γλωσσικο κώδικα.

Συν. Αυτό περισσότερο ως κόπο το είπες έτσι;

Εκπ. Όχι μόνο ως κόπο...

Συν. Δηλαδή θα κάτσει να το κάνει αυτό όλο; αυτό εννοούσα ως κόπο.

Εκπ. Πιστεύω ότι το παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αρνείται να διαβάσει κάτι που έχει μεγάλη έκταση. Δεν κάθεται να το διαβάσει, το διαβάζει μέσες άκρες και στέκεται ίσως σε κάποια σημεία που τον ενδιαφέρουν, χάνεται μετά. Πόσο μάλλον εδώ που είναι διαφορετικά κείμενα και πρέπει να εντοπίσει πού ακριβώς το λέει.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι μια πιο συγκεκριμένη ερώτηση, συγκρίνει τα δύο κείμενα αυτά και σου λέει να τα συγκρίνεις. Δίνουν πληροφορίες και τα δύο για την Ανταρκτική. Ποιο νομίζεις ότι έχει τις πιο ενδιαφέρουσες...Αυτό είναι υποκειμενικό. Το πιο βρίσκω εγώ ενδιαφέρον είναι σχετικό. Μπορεί να απευθυνθεί εύκολα και στους δύο κώδικες και θα διέφερε μόνο το είδος της απάντησης. Όμως σαν κατανόηση νομίζω ότι είναι κατανοητή.

Συν. Δηλαδή εννοείς ότι θα διαφέρει ο τρόπος ανάπτυξης, που ούτως ή άλλως δεν είναι και μεγάλος.

Εκπ. Ίσως να απαντούσαν «εμένα μου αρέσει το γράμμα γιατί μιλάει για φαγητό». Αυτό θα μπορούσε να στο απαντήσει ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Ενώ ένα άλλο παιδί θα έλεγε ότι «εμένα με ενδιαφέρει το πρώτο κείμενο γιατί μου δίνει στοιχεία, μου δίνει γνώσεις».

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΜΚΡΟΣ ΣΒΩΛΟΣ ΠΗΛΟΥ»

Εκπ. Δεν μιλάει ξεκάθαρα για την επεξεργασία του πηλού. Θα πρέπει το παιδί να διαβάσει το κείμενο όλο και να καταλάβει μέσα από το σβώλο αυτό πώς το κοριτσάκι του έδωσε σχήμα και έγινε κάτι. Δεν φαίνεται από την αρχή το πώς δουλεύεται ο πηλός και πολλά παιδιά δεν θα έχουν καταλάβει καν ότι μιλάει για την επεξεργασία το πηλού. Δεν είναι πολύ οικείο στα παιδιά. Άσε που έχει και πολλα επίθετα, σύνθετες λέξεις...και διάφορα γραμματικά φαινόμενα που δεν είναι απλά. Μετοχές διάφορα. Και όλο το κείμενο είναι μια προσωποποίηση γιατί μιλάει ένας μικρός σβώλος.

Ερ. 1 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Παρά πολύ δύσκολη η ένα. Αυτές οι ερωτήσεις που θέλουν να βρουν τη χρονική ακολουθία και τη λογική σειρά μπλέκουν πάντοτε τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 2 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Το γιατί δεν υπάρχει ξεκάθαρα, θα μπορούσε κανείς να πει γιατί δεν τον έχουν βγάλει από το δοχείο. Επειδή δεν τον είχαν πλάσει για πολύ καιρό. Δεν είναι όμως και δύσκολο, δεν θα θεωρούσα ότι απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα μόνο. Προς τον περιορισμένο. Λέει βέβαια εδώ ότι ούτε και αυτός θυμάται πότε τον είχαν πλάσει για τελευταία φορά. Όμως είναι στην αρχή του κειμένου ακόμα και τα παιδάκια δεν θα έχουν καταλάβει για την προσωποποίηση, ποιος μιλάει. Αν μιλάει ο πηλός ή κάποιος άλλος. Από αυτή την έννοια λέω προς και δεν λέω ξεκάθαρα περιορισμένος.

Ερ. 3. **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Τώρα και η τρία είναι ότι έλεγα και για τη δύο. Γιατί μας εντοπίζει στην αρχή του κειμένου να πάμε και ποια ήταν η επιθυμία του σβώλου πηλού. Θα πρέπει το παιδί να δει μέσα στα εισαγωγικά πώς είναι η επιθυμία του σβώλου. Ίσως εδώ να δυσκολευτεί ως προς το γραμματικό φαινόμενο ότι όταν μιλάει κάποιος βάζουμε εισαγωγικά...προς τον καλλιεργημένο. Γιατί υπάρχει και ένα δύσκολο γραμματικό φαινόμενο μέσα συν την προσωποποίηση να έχουν καταλάβει.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν λέει ξεκάθαρα τί έγινε και βγήκε τελικά ο σβώλος πηλού από το δοχείο. Το αγόρι διάλεξε εκείνο το σβώλο ή ο δάσκαλος είπε στο αγόρι να πάρει εκείνο το σβώλο. Δεν το λέει ξεκάθαρα. Λέει ότι υπήρχε μια ομάδα παιδιών στο εργαστήριο με τη δασκάλα τους που εννοείται ότι τους έβαλε να πάρουν κομμάτια πηλού. Δεν λέει αν ήταν επιθυμία του παιδιού να πάρει αυτό τον πηλό ή αν είπε η δασκάλα γενικά πάρτε και υπάρχει και αυτός ο πηλός εκεί. Δεν νομίζω ότι είναι μια ξεκάθαρη απάντηση.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Η απάντηση υπάρχει μεσα στο κείμενο που λέει ότι άφησε το αγόρι το σβώλο πηλού κοντά στο παράθυρο. Το λέει ξεκάθαρα, όμως αυτό που δυσκολεύει την ερώτηση είναι η απροσεξία. Δεν εξηγεί γιατί αυτό ήταν απροσεξία. Θα μπορούσε να πει η ερώτηση «τί έκανε το παιδί ή που άφησε το παιδί το πηλό;». Οι απαντήσεις δηλαδή που δίνονται εδώ απαντούν περισσότερο στην ερώτηση «πού άφησε το αγόρι τον πηλό;» παρά στο ότι έκανε απροσεξία. Δηλαδή η απροσεξία ήταν ότι άφησε τον πηλό χωρίς να τον κλείσει στο χώρο που πρέπει για να μην είναι στεγνός. Αυτό δεν το λέει πουθενά. Δηλαδή η ερώτηση και οι απαντήσεις έχει

μια πώς να το πώ, αναντιστοιχία. Θα έπρεπε δηλαδή οι απαντήσεις που ακολουθούν να είναι τροποποιημένες για να φανεί η απροσεξία. Έτσι νομίζω.

Συν. Επεξεργασμένος δηλαδή.

Εκπ. Ως προς την κατανόηση της απροσεξίας επεξεργασμένος. Γιατί ως προς την απάντηση σε συγκεκριμένο σημείο του κειμένου υπάρχει.

Συν. Ωστόσο, όπως είναι διαμορφωμένη η ερώτηση, τί κώδικα προϋποθέτει για να απαντήσεις;

Εκπ. Βέβαια, αυτή θέλει καλλιεργημένο για να καταλάβει ότι ήταν απροσεξία ότι άφησε τον πηλό να στεγνώσει.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, τώρα είναι η απάντηση αυτή που λέγαμε πριν. Για να απαντηθεί πρέπει να έχει καταλάβει το κείμενο το παιδί και για να έχει καταλάβει το κείμενο θα πρέπει να γνωρίζει ότι όταν ο πηλός δουλεύεται πρέπει να είναι υγρός και αν τον αφήσουμε σε μέρος που δεν έχει υγρασία, στεγνώνει. Εδώ προϋποθέτει και την εμπειρία και τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα για να μπορέσει να απαντήσει. Δεν είναι ξεκάθαρη η απάντηση. Και προϋποθέτει και άλλες γνώσεις.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εντάξει, είναι περιορισμένος γιατί λέει ότι ο σβώλος ήξερε ότι κινδύνευε. Ο κίνδυνος είναι φόβος. Είναι πιο εύκολο να απαντάει το παιδί ανάμεσα σε απαντήσεις που είναι μονολεκτικές.

Ερ. 8 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Σαν ερώτηση το πρώτο σκέλος της θεωρώ πως είναι περιορισμένος,. Μπορεί να απευθυνθεί και σε παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, γιατί θα καταλάβουν ότι τη βροχή ήθελε και τη βροχή πήρε, αυτό ήταν το θαυμάσιο που συνέβη στο σβώλο. Ως προς το δεύτερο ισχύει αυτό που είπα και στην ερώτηση 6, να γνωρίζει το παιδί τη διαδικασία της επεξεργασίας του πηλού. Ότι ήταν θαυμάσιο για το σβώλο, διότι χρειάζεται υγρασία για να μην ξεραθεί. Άρα, η μισή ερώτηση απευθύνεται σε παιδιά με περιορισμένο και η άλλη μισή ίσως τα δυσκολέψει. Προς τον περιορισμένο θα το πω.

Ερ. 9 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Αυτή η ερώτηση δίνει την απάντηση από μονη της, χωρίς να χρειαστεί το παιδί να ανατρέξει στο κείμενο, «Τα χέρια της δούλευαν σαν να είχε κάποιο σχέδιο». Από την άλλη πλευρά έχει μια παρομοίωση μέσα αυτή η πρόταση που δυσκολεύει τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Άρα λοιπόν πάει προς τον καλλιεργημένο.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και αυτή απευθύνεται σε παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, είναι περιγραφή συναισθημάτων σε διαφορετικά σημεία και σε διαφορετική χρονική ακολουθία. Και να εξηγήσουν αυτή την αλλαγή, που δεν είναι εύκολο για παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Ερ. 11 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Θα έλεγα ότι τείνει προς τον καλλιεργημένο. Γιατί δεν υπάρχει ξεκάθαρα σε ένα σημείο η απάντηση, θα πρέπει το παιδί να έχει κατανοήσει το κείμενο όλο για να δώσει την απάντηση.

Ερ. 12 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εγώ τη θεωρώ ότι μπορεί να δοθεί απάντηση εύκολα γιατί εξηγεί οτι ο σβώλος πηλού μιλάει για να δούμε πώς νιώθει, οπότε είναι εύκολο να απαντηθεί χωρίς το παιδί να ανατρέξει καν στο κείμενο.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι για παιδιά με καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα, δεν μπορούν όλα τα παιδιά να πιάσουν το νόημα αυτής της ιστορίας. Μέσα από τον πηλό δίνει κάποιο άλλο νόημα το κείμενο που δεν μπορεί να το πιάσει ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Δεν έχει την εμπειρία και δεύτερον δεν έχει τη γενικότερη κουλτούρα να βγάζει μηνύματα, πώς να το πω, από μια ιστορία, ότι κάτι υπονοείται, δεν είναι εύκολο, όχι.

ΤΡΙΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Η συνέντευξη με τον τρίτο δάσκαλο ολοκληρώθηκε σε μία συνάντηση

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΓΗ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ περιορισμένος, είναι νομίζω ξεκάθαρο εδώ πέρα, φαίνεται μέσα από το κείμενο, δίνεται καθαρά. Δεν χρειάζεται δηλαδή κάποια αναλυτική σκέψη, μόνο να διαβάσει το κείμενο.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ νομίζω ότι η περιγραφή είναι πολύ συγκεκριμένη, όπως και η εικόνα, το παιδί μπορεί να φανταστεί, δεν χρειάζεται ιδιαίτερη…

Συν. Άρα βοηθάει και η εικόνα.

Εκπ. Ναι, πολύ.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ είναι περιορισμένος, είναι πολύ συγκεκριμένη η απάντηση, θα τη βρει το παιδί μέσα από τη δεύτερη σελίδα και θα την απαντήσει πολύ συγκεκριμένα.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ είναι πολύ συγκεκριμένη, το λέει στη δεύτερη σελίδα, «ευτυχώς οι άνθρωποι στο διπλανό κτήμα είπαν ευγενικά ότι θα τα φροντίσουν». Περιορισμένος.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ τα παιδιά το καταλαβαίνουν, είναι περιορισμένος και εδώ. Το λέει και η ίδια, όχι ακριβώς με αυτές τις λέξεις εδώ (της ερώτησης), αλλά τα παιδιά μπορούν να το καταλάβουν πολύ εύκολα. Πολύ εύκολο το συμπέρασμα από εδώ.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα είναι ότι τα παιδιά...μισό λεπτό...εδώ πέρα θα μπορούσε το κάθε παιδί να εκφράσει τη δική του άποψη. Νομίζω ότι και πάλι θα ήταν πολύ συγκεκριμένες οι απόψεις που θα άκουγες από τα παιδιά...μια πολύ συγκεκριμένη θα ήταν γιατί φοβήθηκε μη χάσει το γάτο. Άρα, θα έλεγα ότι τείνουμε, όχι μόνο τείνουμε…(προς τον περιορισμένο).

Συν. Αυτή η απάντηση θα ήταν σωστή;

Εκπ. Δεν το λέει καθαρά. Ξαφνικά έβγαλε μια κραυγή, ο φρίξος ο γάτος είχε πηδήξει από το παράθυρο. Γιατί ανησυχεί; Ανησυχεί γιατί φοβόταν μήπως τον χάσει. Και της λέει ο άλλος «μην ανησυχείς, απλά πήδηξε από το μπαλκόνι». Νομίζω ότι είναι περιορισμένος.

Συν. Είναι περιορισμένος ή τείνεις όπως είπες;

Εκπ. Θα έλεγα στην αρχή ότι τείνει προς τον περιορισμένο, απλά τώρα που το κοιτάω είναι περιορισμένος.

Ερ. 7 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Εδώ πέρα τα παιδιά θα έπρεπε να συμπεράνουν. Θα έπρεπε να συμπεράνουν ότι η γιαγιά, όντας στενοχωρημένη που έχει πάει στην πόλη, και επειδή έχει αρχίσει να νοσταλγεί το χωριό της που είναι μια απέραντη πεδιάδα, το μόνο που θέλει να βλέπει είναι τα βουνά που της θυμίζουν το δικό της τόπο. Άρα λοιπόν τα παιδιά θα πρέπει να αρχίσουν να συμπεραίνουν.

Συν. Δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο…

Εκπ. Όχι, δεν υπάρχει καθόλου. Τελικά αποφάσισε να μείνει, μόνο αυτό υπάρχει, που μπορεί ίσως να υπαγορεύει στο παιδί…αλλά δεν είναι ξεκάθαρο.

Συν. Θα τον έλεγες επεξεργασμένο καθαρά;

Εκπ. Όχι, τείνει προς τον επεξεργασμένο.

Ερ. 8 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Νομίζω ότι είναι πολύ εύκολη, η πρώτη είναι περιορισμένος, αλλά έχει και δεύτερη. Τώρα, τείνουμε προς τον επεξεργασμένο εδώ πέρα, το παιδί πρέπει να το συμπεράνει, αλλά για να το συμπεράνει αυτό…αν διαβάσει φυσικά παρακάτω θα μπορέσει να καταλάβει πώς συνδέεται το κλείσιμο του ματιού, το χαμόγελο με νόημα.

Συν. Θα πρέπει λες να διαβάσει και τα παρακάτω. Θα το κάνει λες αυτό ένα παιδί με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα;

Εκπ. Από την εμπειρία που έχω, μικρή είναι, θα στηριχθεί στην εμπειρία του, δηλαδή το πιθανότερο είναι ότι δεν θα κοιτάξει παρακάτω, αλλά κοίτα τί θα κάνει, θα βασιστεί στην εμπειρία του, γιατί το ίδιο θα έκλεινε το μάτι με νόημα, αν βρισκόταν στη θέση αυτής;

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα είναι πολύ συγκεκριμένο και μιλάμε για περιορισμένο. Το παιδί μέσα από το κείμενο παίρνει κομμάτια και τα τοποθετεί. Το ένα είναι οι κότες, το δεύτερο το ότι έφερε γρασίδι.

Ερ. 10 **;**

Εκπ. Εδώ πέρα το ζήτημα είναι τί θα ζητήσει η απάντηση. Η απάντηση θα μπορούσε να δοθεί και μονολεκτικά, αυτό που λέει το βιβλίο, να θεωρήσουμε ότι είναι αυστηρά περιορισμένος, και να πούμε ότι η γιαγιά η καλή είναι πολύ πιο ευτυχισμένη τώρα. Θα μπορούσε όμως η απάντηση να ζητάει έναν πιο επεξεργασμένο κώδικα. Εδώ δεν το διευκρινίζει. Δηλαδή, θα μπορούσες να θεωρήσεις να μια απάντηση άρτια με το ότι η γιαγιά Καλή είναι πολύ πιο ευτυχισμένη τώρα και να πεις ότι είναι αυστηρά περιορισμένος, θα μπορούσες όμως να ακούσεις και μια άποψη η οποία θα συνδέει όλα όσα έχουν συμβεί, γιατί η γιαγιά είναι πιο ευτυχισμένη τώρα. Άρα κάποιος μπορεί να σου δώσει το αίσθημα ακριβώς, κάποιος μπορεί και να σου δώσει το γιατί και άρα θα μιλάμε για επεξεργασμένο.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ θεωρώ ότι είναι επεξεργασμένος. Όμως βάζω και μια μικρή παρένθεση, ότι και πάλι είμαστε στο ίδιο όπως και στη 10, όλες οι απαντήσεις θα μπορούσαν να εκληφθούν ως σωστές. Ένα παιδί στο δικό του μυαλό θα μπορούσε να τις εκλάβει ως σωστές και δεν θα μπορούσες και αν στις αιτιολογούσε να έχεις κάτι να του πεις.

Συν. Εδώ βέβαια δεν έχει αυτή τη δυνατότητα, είναι πολλαπλής επιλογής.

Εκπ. Ναι, χρειάζεται κάτι το λεπτό που να διαφοροποιεί. Για να το πω περιορισμένο θα ήταν ότι όλοι θα έβαζαν την ίδια απάντηση, θα ήταν καθορισμένο. Εδώ πέρα αποκλείεται να το κάνουν αυτό.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι επεξεργασμένος γιατί το παιδί θα πρέπει να ξαναδεί όλα όσα έχει μέσα στο κείμενο, να τα επεξεργαστεί για να μπορέσει να εξηγήσει ποια είναι τα συναισθήματα του αγοριού στην αρχή, ποια στο τέλος. Και μετά λέει «θυμήσου όσα διάβασες για να περιγράψεις κάθε αίσθημα και εξήγησε γιατί άλλαξαν τα συναισθήματα του». Εδώ είναι μια εξήγηση που απαιτεί έναν πιο αφηρημένο τρόπο σκέψης. Ήδη η ερώτηση είναι πιο επεξεργασμένη σε σχέση με τις υπόλοιπες και ένα παιδί θα το δυσκόλευε να το καταλάβει. Τα παιδιά που θα απαντούσαν σε αυτήν την ερώτηση είναι αυτά που έχουν ένα πιο αναλυτικό τρόπο σκέψης. Ένα παιδί που έχει έναν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα τη διάβαζε, θα σήκωνε το χέρι και θα έλεγε «κυρία δεν την κατάλαβα». Εξηγείστε. Δηλαδή θα έφτανε σε ένα σημείο και πιο κάτω θα την είχε παρατήσει.

Ερ. 13 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Εδώ πέρα υπάρχει μια απάντηση που είναι τρανταχτή. Και υπάρχει και μια απάντηση που δεν θα την επέλεγε κανένας, είτε με περιορισμένο είτε με επεξεργασμένο. Τη δ δηλαδή δεν πρόκειται να την επέλεγε κανένας. Το μεγαλύτερο ποσοστό θα είναι θα σου αρέσει το καινούργιο μέρος αν φέρεις μαζί και τα πράγματα που αγαπάς. Όμως δεν μπορώ να αποκλείσω ότι δεν θα υπήρχαν παιδιά που θα σου απαντούσαν το α, καθώς και κάποια που, παιδιά είναι, θα το βλέπαν και από αυτή την οπτική γωνία, το γ. επειδή το μεγαλύτερο ποσοστό θα έδινε την απάντηση β, τείνω προς τον περιορισμένο.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΝΤΑΡΚΤΙΚΗ: Η ΓΗ ΤΩΝ ΠΑΓΩΝ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος. Όλα τα παιδιά θα μπορούσαν να σου απαντήσουν ότι βρίσκεται...

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ πέρα μπορεί το παιδί να βρει μέσα από το κείμενο και να σημειώσει, δηλαδή δεν υπάρχει κάποιο προβληματικό σημείο. Α, επειδή υπάρχει αυτό το διπλό (στην ερώτηση, που είναι συνδυασμός στοιχείων). Όχι, θα το βρίσκανε. Είναι περιορισμένος, είναι πολύ συγκεκριμένο.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Πολύ συγκεκριμένο, περιορισμένος.

Ερ. 4 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ναι, νομίζω ότι εδώ πέρα, δεν θέλω να πω ότι είναι καθαρά επεξεργασμένος, τείνει όμως προς τον επεξεργασμένο, θα σου πω το εξής, τον ένα λόγο θα τον βρίσκανε εύκολα, τον άλλο θα κολλάγανε. Να σου πω, μπορεί να βρίσκανε το σκοτάδι και να λέγαμε ότι ένας λόγος

είναι το σκοτάδι, γιατί το λέει καθαρά μέσα, «το χειμώνα από τον Απρίλη μέχρι το Σεπτέμβρη η Ανταρκτική βυθίζεται μέσα στο σκοτάδι», και είναι πολύ συγκεκριμένο, αλλά το να βρούνε ότι από τον Απρίλη μέχρι το Σεπτέμβρη, το κρύο, επειδή κάνει συνέχεια κρύο, στη δική τους λογική κάνει συνέχεια κρύο, πολλά από αυτά δεν θα τον βρουν το δεύτερο λόγο, θα είχαν πρόβλημα. Θεωρώ επίσης ότι, τα δικά μου παιδιά τουλάχιστον, θα σου κάνανε και ερώτηση τί είναι το «αποφεύγω», τί σημαίνει το «αποφεύγω». Θα υπάρχουν και άλλοι που δεν θα γράψουν τίποτα ή θα γράψουν τα δικά τους που θα είναι άσχετα με το κείμενο γιατί μπορεί να μην σου έχουν κάνει την ερώτηση, αλλά στην ουσία να είναι αυτό το πρόβλημα. Ή γιατί δεν μπόρεσαν να καταλάβουν από όλο το κείμενο ότι έπρεπε να γράψουν για το κρύο και να γράψουν μόνο για το σκοτάδι.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Λοιπόν, θα το βρίσκανε, είναι περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένη η απάντηση για το εξής λόγο. Αυτό το κείμενο που υπάρχει μέσα το συγκεκριμένο κομματάκι μιλάει συνέχεια για το πόσο κρύο κάνει.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και αυτό θα το βρίσκανε, είναι περιορισμένος, το λέει καθαρά μέσα.

Ερ. 7 **;**
Εκπ. Λοιπόν, εδώ πέρα το ζήτημα είναι, πιστεύω ότι το πρόβλημα θα το είχαν μαθητές με τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα για τον εξής λόγο: Λέει «γράψτε τρεις τρόπους». Όταν θα πηγαίνανε να κοιτάγανε θα έβλεπαν το εξής, ότι οι πιγκουϊνοι έχουν πυκνά φτερά που το ένα σκεπάζει το άλλο, αυτό θα ήταν ο ένας τρόπος και λέει «Τα φτερά τους με τα χνουδωτά πούπουλα που έχουν από κάτω και με το παχύ στρώμα λίπους προστατεύουν από το κρύο». Άρα εδώ μιλάμε καθαρά για έναν μέχρι στιγμής. Και για περισσότερη ζεστασιά, οι πιγκουϊνοι στριμώχνονται ο ένας πλάι στον άλλο. Άρα για δύο τρόπους. Πού είναι ο τρίτος; άρα εδώ είμαι βέβαιη ότι παιδιά με επεξεργασμένο κώδικα θα κάνανε τους τρεις τρόπους δύο, ενώ τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα θα το κάνανε τρία. Δηλαδή θα βάζανε τα φτερά, θα βάζανε το λίπος, άσχετα αν το λίπος υπάρχει κάτω από τα φτερά, και θα βάζανε και ότι στριμώχνονταν δίπλα.
Συν. Τί ακριβώς την λες δηλαδή; λες ότι τα παιδιά με τον περιορισμένο κώδικα την απαντάνε πιο εύκολα;
Εκπ. Ναι, γιατί τα παιδιά με τον περιορισμένο δεν θα κάτσουν να μπουν ούτε καν στη διαδικασία ότι αυτό, τα φτερά έχουν απόλυτη σχέση με το λίπος. Θα θεωρήσουν τα φτερά ξεχωριστά και το λίπος ξεχωριστό. Παιδιά με επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα θα σου κάνουν την ερώτηση «μα κυρία, ποιος είναι ο τρίτος τρόπος;» και δίκιο θα έχουν.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Δύο πράγματα…περιορισμένος, είναι πολύ συγκεκριμένο και άλλωστε είναι τόσο γενικό, πού έμαθες για το φαγητό, και έχει και μια πληθώρα επιλογών που μπορούν να βάλουν ό,τι θέλουν και να μη θεωρηθεί λάθος.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα είναι δύο τα πράγματα που πρέπει να πούμε. Καταρχήν, η ερώτηση. Νομίζω ότι η ερώτηση γίνεται κατανοητή και από παιδιά με περιορισμένο και από παιδιά με επεξεργασμένο κώδικα. Τώρα, τί ζητάς από την ερώτηση, πόσο επεξεργασία θέλεις; Αν η ερώτηση θέλει τέσσερις σειρές εδώ πέρα, είναι περιορισμένος. Αν ζητάς μια επιπλέον επεξεργασία, είναι επεξεργασμένος.

Συν. Αυτό είναι εδώ.

Εκπ. Τότε είναι περιορισμένος. Η πλειοψηφία των παιδιών θα γράψει θέλανε να την επισκεφθούν γιατί θα ήταν κάτι διαφορετικό ή δεν θα θέλανε γιατί…

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Α, εδώ πάμε στον περιορισμένο. Θα ξανακοιτάξουν και θα το βρουν.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι πολύ συγκεκριμένη η ερώτηση, κατανοητή. Σε δύο σειρές είναι η απάντηση. Περιορισμένος γιατί είναι παρά πολύ μικρό αυτό που δίνει η ερώτηση στα παιδιά για επεξεργασία, ο αριθμός των λέξεων. Κάθε ένα παιδί μπορεί να σου δώσει τους δικούς του λόγους. Το πρώτο μέρος, το δεύτερο μέρος γιατί εγώ έμαθα για το φαγητό…

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΤΑ ΑΝΑΠΟΔΟΓΥΡΙΣΜΕΝΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένο.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και αυτό περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένο.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος. Το λέει μέσα στο κείμενο, είδαν την καρέκλα στο ταβάνι, δεν πρόκειται να σου απαντήσουν κάτι άλλο.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα είναι επεξεργασμένος. Καταρχήν, δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη απάντηση μέσα στο κείμενο, αρά παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα πρέπει να σκεφτούν λίγο

παραπάνω, αρκετά παραπάνω και να προσπαθήσουν να συνδέσουν αυτά που έχουν διαβάσει στα επόμενα με τα προηγούμενα, δηλαδή όλο το κείμενο και να καταλάβουν ότι ήταν τέχνασμα του. Τώρα, εντάξει, δεν λέει κανένας ότι δεν θα το κάνουνε, μπορεί και να το κάνουνε, είναι όμως επεξεργασμένος, σαφώς πρέπει να μπουν σε μια διαδικασία και να το κάνουνε. Τώρα από κει και πέρα είναι και πώς θα στο εκφράσουν και τέτοια.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ, η απάντηση συγκεκριμένα δεν είναι μέσα, κάποιος μπορεί να πει το εξής, μετά έβαλε κομματάκι τυρί για δόλωμα στις ποντικοπαγίδες. Μπορεί δηλαδή κάποιος να σου πει το ότι κόλλησε και άλλα πράγματα στο ταβάνι, γιατί αυτό έκανε στη συνέχεια, μπορεί όμως να σου πει και το χαμογέλασε και δεν είπε τίποτα γιατί λέει ότι ξύπνησε το επόμενο πρωινό και χαμογέλασε. Δηλαδή εδώ πέρα βλέπεις ότι δεν μπορείς να το αποκλείσεις ούτε του ενός ούτε του άλλου, ό,τι και να σου πει. Θα έλεγες το ένα είναι συνέχεια του άλλου, ίσως εδώ θέλει δύο απαντήσεις.

Συν. Μπορεί δηλαδή να μπερδευτούν κάποιοι.

Εκπ. Ότι θα μπερδευτούν θα μπερδευτούν.

Συν. Είναι δηλαδή περιορισμένος ή επεξεργασμένος;

Εκπ. Αφού μπαίνεις σε μια τέτοια διαδικασία, είναι επεξεργασμένος.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι περιορισμένος για τον εξής λόγο, υπάρχουν συγκεκριμένες απαντήσεις μέσα «και τί αποφάσισαν να κάνουν; μη σας πιάνει πανικός, ας γυρίσουμε και ας σταθούμε όλοι ανάποδα».

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μπορούν να το βρουν, έχει… είναι περιορισμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι λίγο μπερδεμένη η ερώτηση. Κοίταξε να δεις, είναι μπερδεμένη η ερώτηση, αλλά είναι τόσο τρανταχτά άσχετες η πρώτη, η β και η δ που όλοι θα απαντήσουν τη γ, αλλά μόνο και μόνο γιατί είναι άσχετες οι άλλες.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος κώδικας, το λέει…

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ το λέει πολύ συγκεκριμένα, τα έβαλε σε ένα καλάθι, περιορισμένος.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ θεωρώ ότι είναι επεξεργασμένος. Θα γράψουν όλα, αλλά κάποια θα βγουν τελείως εκτός θέματος. Ο τρόπος λογικής τους δεν θα έχει καμία σχέση με το κείμενο. Καταρχήν δεν μπορείς να προδικάσεις αν θα γράψουν ότι ήταν ή δεν ήταν εύκολο. Τώρα, τους είναι δύσκολο πιστεύω να πουν γιατί ήταν εύκολο ή δύσκολο.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Λοιπόν, είναι επεξεργασμένος για τον εξής λόγο: γράψε τί άνθρωπος είναι. Άντε και το γράφουνε, δεν θα σου γράψουν όμως αυτό που ζητάει η ερώτηση. Κάποιοι με περιορισμένο θα σου πουν ότι είναι ένας γεράκος 87 ετών, ήρεμος και φιλήσυχος. Δεν θα μπορέσουν να φτάσουν εδώ πέρα στον τρόπο σκέψης ότι θέλουν ένα χαρακτηρισμό. Ή μπορεί να πουν ότι είναι κακός γιατί σκέφτηκε αυτό το πράγμα για τα ποντίκια. Από την άλλη, τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα σου γράψουν αυτά τα δύο παραδείγματα μαζί. Αλλά τα δύο είναι διαφορετικά, δεν μπορούν να σου αιτιολογήσουν έναν πλήρη χαρακτηρισμό του ανθρώπου.

Συν. Δηλαδή ο χαρακτηρισμός προσώπων απαιτεί ένα επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα.

Εκπ. Ακριβώς, δεν υπάρχει περίπτωση, θα σου γράψουν από τη μια φιλήσυχος από την άλλη κακός και δεν θα μπορούν να τα συνδέσουν μεταξύ τους.

Ερ. 13 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος, ο καθένας μπορεί να απαντήσει και να πει την προσωπική του άποψη χωρίς να φέρεις και καμία αντίρρηση.

Συν. Ναι αλλά εγώ μία απάντηση θα πάρω ως σωστή.

Εκπ. Αφού είναι μία απάντηση, θα είναι το γ. Τα παιδιά με επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα δεν θα έχουν κανένα πρόβλημα να σου απαντήσουν το γ. Τα παιδιά με τον περιορισμένο, κάποια από αυτά, ποιο είναι το πρώτο που τους έρχεται στο μυαλο; το αστείο. Γελάσανε. Κοιτάζοντας το, κολλάνε στο αστείο και σου λένε το γ.

Ερ. 14 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Θεωρώ ότι είναι περιορισμένος γιατί αυτό που θα απαντούσανε είναι ότι κάνει την ιστορία απίστευτη ότι πήγε και κόλλησε τα πράγματα πάνω και τα ποντίκια βάλανε το κεφάλι τους κάτω. Αν ζητάς μόνο αυτό. Αν ζητάς να πούνε τα παιδιά ότι εδώ έχουμε προσωποποιήσεις, μεταφορές και ιστορίες, δηλαδή το απαιτεί αυτό η ερώτηση, είναι επεξεργσμένος. Αν τώρα ζητάει μόνο αυτές τις δύο σειρές, τότε είναι περιορισμένος.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ»

Εκπ. Το κείμενο δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο ως προς τις λέξεις, δεν έχει άγνωστες λέξεις, αλλά ως προς την κατανόηση, υπάρχουν δηλαδή νοήματα, το τελευταίο κομμάτι για παράδειγμα στη σελίδα επτά. Να κατανοήσουν πώς ήταν η ιπτάμενη μηχανή που δημιούργησε και τέτοια, δηλαδή θα σου κάνανε τέτοιες ερωτήσεις και όχι λεξιλογικές ερωτήσεις, δεν θα είχαν εκεί πρόβλημα.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Η πρώτη ερώτηση είναι περιορισμένος. Υπάρχει πολύ συγκεκριμένα μέσα στο κείμενο, το απαντάνε.

Ερ. 2 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ενώ φαίνεται εύκολη…ποια παιδική εμπειρία, εδώ είναι το πρόβλημα…ποια παιδική εμπειρία ίσως…υπάρχουν κάποιες λεπτομέρειες μικρές που μπορεί να σου κάνουν μια ερώτηση να φαίνεται εύκολη, δύσκολη και ειδικά στα μάτια ενός παιδιού. Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα που θα το διαβάζανε δεν θα μπαίνανε στην τρελή λεπτομέρεια του ίσως, θα κολλάγανε στην παιδική εμπειρία.

Συν. Ποια πιστεύεις ότι είναι η σωστή απάντηση;

Εκπ. Διάφορες.

Συν. Μια είναι η σωστή πάντα έτσι;

Εκπ. Θα δίνανε κάποια και τη σωστή. Ξέρεις ποιο είναι το ζήτημα; εδώ το ίδιο το κείμενο δυσκολεύει λίγο τα παιδιά με την εξής έννοια. Πρώτον, τα δυσκολεύει η ερώτηση και δεύτερον, τα δυσκολεύει ότι όλες οι απαντήσεις είναι η μία κάτω από την άλλη. Άρα λοιπόν, του φαίνεται το ίδιο να απαντήσει τα διάφορα ζώα και έντομα, το ίδιο να απαντήσει τη μετακόμιση στη Φλωρεντία και το ίδιο ότι έμαθε να ανακατεύει τα διάφορα είδη χρωμάτων. Φυσικά, αν συνδέσει την παιδική εμπειρία με την παιδική ηλικία, τότε θα απαντήσουν τα διάφορα ζώα και έντομα γύρω του. Τώρα, θέλω να ελπίζω ότι η μεγάλη πλειοψηφία θα απαντούσε το δ, δεν μπορώ να πω όμως με σιγουριά ότι θα το κάνανε, γιατί είναι η ερώτηση τέτοια και οι απαντήσεις είναι η μία μετά την άλλη μέσα στο κείμενο.

Συν. Είναι καθαρά επεξεργασμένος;

Εκπ. Με τίποτα καθαρά, τείνει.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος, είναι πολύ συγκεκριμένο.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Κοίταξε να δεις, εδώ θα σου απαντήσουνε με πολύ μεγάλη άνεση τα δύο πράγματα που έμαθε, θα έχουν όμως πρόβλημα να σου πουν πώς τον βοήθησαν στη ζωή του αργότερα. Θα σου γράψουν, αλλά όχι αυτό που αναμένεις από ένα παιδί που έχει διαβάσει το κείμενο. Θεωρώ ότι η μισή είναι περιορισμένος και η άλλη μισή επεξεργασμένος.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι μια ερώτηση που γενικά τη βάζουν και οι δικοί μας.

Συν. Ουσιαστικά για να δουν αν ξέρουν την έκφραση.

Εκπ. Ναι, και για να τη μάθουν. Είναι περιορισμένος.

Συν. Θεωρείς πως είναι γνωστή;

Εκπ. Είναι πολύ γνωστή.

Ερ. 6 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Θα πάει το παιδί, θα βρει τα σημειωματάρια, αλλά γιατί είναι σημαντικά για μας σήμερα; έχουμε πάλι συγκεκριμένη απάντηση που αναμένουμε.

Συν. Ποιος μπορεί να την δώσει;

Εκπ. Ποιος μπορεί να την απαντήσει σωστά;

Συν. Ναι.

Εκπ. Και αν εγώ θεωρώ λανθασμένη απάντηση η οποία το παιδί περίπου μου λέει αλλά είναι ένα λεξιλόγιο φτωχό…μπορεί να μου απαντήσει κάποιος ότι είναι σημαντικά γιατί αυτός ενδιαφεράταν για τις μηχανές και είναι σημαντικές για μένα οι μηχανές. Καταλαβαίνω περίπου τί θέλει να πει, αλλά δεν το λέει. Είναι λάθος ή σωστό αυτό;

Συν. Μάλλον λάθος.

Εκπ. Τείνει προς τον επεξεργασμένο.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ δεν υπάρχει η απάντηση. Εδώ είναι πρόβλημα για τα παιδιά, είναι επεξεργασμένος. Εσύ τι θα απαντούσες ρε Γιώργο, γιατί εδώ πέρα καμία δεν είναι… αυτός που έχει επεξεργασμένο θα μπει στην αναζήτηση και θα σηκώσει χέρι και θα πει «εδώ τί γίνεται ρε παιδιά»;

Συν. Δεν μπορεί να το κάνει αυτό.

Εκπ. Ναι.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Μάλιστα. Νομίζω ότι ίσως έχει στο πρώτο, αλλά πώς αυτό τον βοήθησε, να κάνει το συσχετισμό ότι ένα πουλί μπορεί να συνδέεται με την ιπτάμενη μηχανή που έφτιαξε, ή το τρεχούμενο νερό ότι κάτι τρέχει και κάτι μπορεί να πετάξει, οτιδήποτε, θα ήταν πολύ δύσκολο. Άντε και σου έβαζε τα πουλιά που πετούν, αν σου έβαζε το νερό που τρέχει τα

φύλλα των δέντρων, πώς θα συνέδεε όλα αυτά που… δηλαδή θα ανέμενες από ένα παιδί όχι μόνο να το διαβάσει (το κείμενο), αλλά να το διαβάσει τόσο καλά, ώστε να καταλάβει ότι πρέπει να βάλει τα πουλιά που πετούν για να βρει και το άλλο μετά. Όχι μόνο επεξεργασμένος, ό,τι πιο επεξεργασμένο έχω δει.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το γράφει, είναι περιορισμένος.

Ερ. 10 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Λοιπόν, το παράδειγμα θα το βρουν, λέμε ότι θα βρουν την ιπτάμενη μηχανή και το μηχανικό ρομπότ. Ξέρω γω, δεν θεωρώ ότι δεν θα καταλαβαίνανε ότι είσαι πρωτοπόρος όταν φτιάχνεις ένα ρομπότ εκείνη την εποχή. Νομίζω ότι δεν είναι περιορισμένος, αλλά τείνει προς τον επεξεργασμένο, τείνει όμως. Θεωρώ ότι μπορούν να βρουν αυτό το παράδειγμα και ότι μπορούν να το εξηγήσουν, δεν είναι κάτι δύσκολο. Είναι προς τον επεξεργασμένο, αλλά έχω την πεποίθηση ότι θα το βρίσκανε. Το λέω αυτό γιατί είναι πολύ τρανταχτά τα παραδείγματα. Έχουν συνειδητοποιήσει ότι μιλάμε για μια μακρινή εποχή, τα ρομπότ τους είναι κάτι άγνωστο ακόμα και σήμερα…

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το θεωρώ περιορισμένο. Είναι πολύ συγκεκριμένο, γιατί το κείμενο έχει τονίσει σε παρά πολλά σημεία ότι ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι ήταν ένας άνθρωπος με παρά πολλές ιδέες. Όπως και να το κάνεις, θα του έχει εντυπωθεί του άλλου.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Από τη στιγμή που έχουμε εξήγηση μιλάμε για επεξεργασμένο. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν θα μπορούσε να απαντηθεί και από άλλους. Θα μπορούσε να απαντηθεί με πληρότητα, αυτό μόνο. Αλλά ότι θα μπορούσε να την απαντήσει και ένα παιδί με περιορισμένο, θα μπορούσε να την απαντήσει. Επίσης, νομίζω ότι η γνώμη του συγγραφέα για το Λεονάρντο Ντα Βίντσι είναι κάτι πολύ σαφές μέσα στο κείμενο με την έννοια ότι ο συγγραφέας δείχνει το φοβερό θαυμασμό του συνέχεια. Είναι πολύ ορατό.
Συν. Δηλαδή;
Εκπ. Είναι επεξεργασμένος, αλλά μπορούν να την απαντήσουν και…

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΤΕ ΤΟ ΜΟΝΟΠΑΤΙ ΤΟΥ ΠΟΤΑΜΟΥ ΔΡΟΣΟΥ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Είναι περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένο. Χωρίς να το λέει κάπου ξεκάθαρα, αλλά σε όλο το κείμενο δίνει οδηγίες.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ πέρα είναι περιορισμένος. Είναι απλό.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος γιατί το λέει από την αρχή. Ξεκινάτε από το Κρυονέρι.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι η ερώτηση το ζήτημα. Αν καταλαβαίναν την ερώτηση δεν θα είχαν πρόβλημα με την απάντηση. Θα την καταλάβουν; Έχω κάποιες αμφιβολίες για τις ερωτήσεις τέτοιου τύπου για τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Χρειάζονται επεξήγηση. Δεν αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό τους ότι έχουν καταλάβει τί σημαίνει «βάλτε τον αριθμό ένα εκεί, τον αριθμό 2 εκεί», δεν είναι εξοικειωμένοι...

Συν. Σε μια διαδοχή...

Εκπ. Ναι, δεν είναι εξοικειωμένοι σε μια διαδοχή από την αρχή μέχρι το τέλος...

Συν. Είναι επεξεργασμένος δηλαδή;

Εκπ. Ναι κανονικά, θεωρώ πως είναι επεξεργασμένος.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το θεωρώ περιορισμένο.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Τί εννοεί... γράψε δύο πράγματα.... α, είναι πολύ συγκεκριμένο...για παιδιά... κράνη... έχει και πολλά μάλιστα. Θα το βρουν. Περιορισμένος.

Ερ. 7 **Προς τον Επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ναι...κοίταξε, τείνει προς τον επεξεργασμένο. Ο γλωσσικός κώδικας είναι καθαρά τέτοιος που τείνει προς τον επεξεργασμένο.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Θεωρώ ότι είναι περιορισμένος. Θα το απαντήσουν για τον εξής λόγο, λόγω των εικόνων, είναι πολύ βοηθητικές. Έχει το μωρό που ήδη παραπέμπει σε τριών ετών, βλέπουμε το τρέιλερ...είναι πολύ συγκεκριμένο με τις εικόνες.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα είναι εξήγηση. Εξήγηση σε παραπέμπει αυστηρά προς τον επεξεργασμένο κώδικα. Το ζήτημα είναι ότι δεν υπάρχει αυστηρά μια απάντηση που θα την δεχθείς αποκλειστικά ως σωστή. Τώρα, οποιοσδήποτε μπορεί να σου δώσει εξήγηση, δηλαδή αν μου γράψει ο άλλος είναι η καφετέρια και θέλω να ξεκουραστώ, γιατί να το θεωρήσω λάθος, ενώ

ο άλλος μπορεί να μου γράψει το μέρος που έχει ελάφια και θα αρέσει στα παιδιά. Και τα δύο δεν είναι σωστά; Είναι επεξεργασμένος, αλλά μπορεί να απαντηθεί από όλους.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εγώ θεωρώ ότι θα το απαντήσουν όλοι, πρώτον γιατί έχει τον προηγούμενο χάρτη που είναι πολύ επεξηγηματικός, και γιατί τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα αυτό που έχω δει είναι ότι ξετρελαίνονται από τέτοιου είδους ασκήσεις, τους είναι παρά πολύ εύκολες. Ειδικά αυτή που είναι και με πολύ απλές λέξεις, έχουν συνηθίσει, έχουν εξασκηθεί πολύ από την αρχή του σχολείου σε τέτοιου είδους ασκήσεις. Δεν έχουν συνηθίσει από την αρχή του σχολείου να δίνουν εξηγήσεις. Όμως το να ενώνουν, το να βρίσκουν α, β, γ, είναι καταπληκτικά. Άρα θεωρώ ότι είναι...

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ακριβώς για τον ίδιο λόγο. Είναι παρά πολύ επεξηγηματικές, δεν έχουν προβλήματα με το λεξιλόγιο τους, έχουν το κειμενάκι μπροστά τους, θα το διαβάσουν, είναι βέβαιο ότι θα το βρουν. Δεν είναι δηλαδή πληθώρα οι απαντήσεις που υπάρχουν για να τα μπερδέψουν, είναι πολύ συγκεκριμένο.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΣΒΩΛΟΣ ΠΗΛΟΥ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω είναι πολύ εύκολο η σειρά που πρέπει να τα κατατάξεις, είναι πολύ συγκεκριμένο, δεν θα έχουν πρόβλημα γιατί το ένα δεν πηγαίνει μετά το άλλο, έχουμε δηλαδή το σβώλο πηλού μέσα στο δοχείο, ο σβώλος πηλού ξεράθηκε, τη βροχή που ύγρανε, είναι μετά από αρκετό διάστημα, μετά το αγόρι και μετά το κορίτσι που πάει προς το τέλος. Άρα, δεν είναι το ένα μετά το άλλο για να μπερδευτούν, έχουν μέσα στο μυαλό τους μια γενική εικόνα και θα το βρίσκανε μια χαρά, είναι περιορισμένος.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω ότι παρόλο που δεν λέει καθαρά την απάντηση γίνεται πολύ εύκολα κατανοητή. «πότε θα είναι η σειρά μου αναρωτήθηκε» ή εκεί που λέει «τα χέρια ψαχούλευαν...», άρα θα απαντούσαν πολύ εύκολα γιατί δεν έχει έρθει η σειρά του.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ είναι περιορισμένος. Είναι πολύ φανερό.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το λέει μέσα και άρα είναι περιορισμένος.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ το λέει, «το αγόρι άφησε το σβώλο καντά στο παράθυρο και έτρεξε να βρει τους φίλους του. Σε λίγο το εργαστήριο άδειασε, το δωμάτιο ήταν άδειο και σκοτεινό, ο μικρός σβώλος πηλού τρομοκρατήθηκε.. δεν είχε την υγρασία του». Είναι πολύ συγκεκριμένο, είναι περιορισμένο.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το λέει πολύ καθαρά εκεί που λέει «αλλά ήξερε ότι κινδύνευε. Χάθηκα. Θα μείνω τώρα εδώ και θα στεγνώσω μέχρι να γίνω σκληρός σαν πέτρα». Άρα λοιπόν η λέξη στεγνώσω, μαζί με τη λέξη υγρασία, δείχνει καθαρά σε ένα παιδί τί θα απαντήσει.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το λέει και εδώ «σε λίγο το εργαστήρι το άδειασε. Το δωμάτιο ήταν ήσυχο και σκοτεινό. Ο μικρός σβώλος πηλού τρομοκρατήθηκε». Το τρομοκρατήθηκε είναι μια λέξη που νομίζω ότι γνωρίζουν, για αυτό και πιστεύω ότι το φοβισμένος θα το βάλαν σίγουρα. Περιορισμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μάλιστα. Η λέξη θαύμα που έχει μέσα προσδιορίζει το θαυμάσιο που έχει μέσα. Έγινε θαύμα, ήταν λοιπόν θαυμάσιο. Είναι πολύ εύκολο να το ανακαλύψουν και να πουν ότι το θαυμάσιο πράγμα είναι ότι άρχισε να πέφτει βροχή. «Γιατί αυτό ήταν θαυμάσιο για το σβώλο πηλού;». Κοίταξε, αυτό πιστεύω, ότι θα το απαντούσαν παρόλο που δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο καθαρά γιατί πρώτον λίγο πιο πάνω θέλει νερό και βροχή, άρα του έρχεται βροχή. Φυσικά αυτό που θα έπρεπε να απαντήσουν είναι γιατί ο σβώλος πηλού θέλει να υπάρχει υγρασία. Αλλά, θα μπορούσε να απαντηθεί και αυτό γιατί είναι παρά πολύ χοντρή η προηγούμενη ερώτηση, η 6, που έχουν απαντήσει ήδη και δεν είναι μια μακρινή ερώτηση που θα την έχουν ξεχάσει. Είναι περιορισμένος.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος γιατί το ήξεραν τί ήθελε να φτιάξει και το «δούλευαν σαν να είχαν κάποιο σχέδιο»... είναι περιορισμένος.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι επεξεργασμένος γιατί ένα παιδί θα πρέπει να προχωρήσει σε σύγκριση, είναι πολύ...και αυτό της εξήγησης «και γιατί άλλαξαν», συνέκρινε...και αυτή η διαφοροποίηση... είναι δύσκολη.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Έχω πει από την αρχή ότι η εξήγηση είναι επεξεργασμένος. Όμως, είναι παρά πολύ απλή η ερώτηση και δεν ξέρω πού να κλίνω...είπα από την αρχή ότι η εξήγηση είναι επεξεργασμένος, ή να πω ότι εδώ πέρα είναι κάτι που είναι παρά πολύ κατανοητό σχεδόν για όλους.

Συν. Ό,τι πιστεύεις.

Εκπ. Εγώ πιστεύω ότι είναι παρά πολύ κατανοητό. Σε σχέση πάντα και με τις προηγούμενες ερωτήσεις που έχουν γίνει και είναι πολύ συγκεκριμένες και έχουν βοηθήσει παρά πολύ ένα παιδί.

Ερ. 12 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Λοιπόν, θεωρώ ότι είναι περιορισμένος. Το λέει καθαρά συνέχεια πώς αισθάνεται ο σβώλος πηλού, αλλά και στο τέλος λέει «το μικρό φλιτζάνι καμαρώνει...». Τώρα, τί προσπαθεί ο συγγραφέας να σε κάνει να φανταστείς... πιστεύω ότι θα απαντάγανε πολύ εύκολα το β.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ υπάρχει το εξής πρόβλημα. Υπάρχουν παρά πολλοί που μπορεί να σου απαντήσουν σωστά. Το πρόβλημα είναι μήπως την έχουν απαντήσει τυχαία. Καταρχήν πιστεύω ότι την πρώτη απάντηση δεν θα την καταλαβαίναν. Τη δεύτερη, τους είναι λίγο ασαφής. Στη γ και στη δ θα μπερδευόντουσαν. Είναι επεξεργασμένος.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΟΙ ΝΥΧΤΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΘΑΛΑΣΣΙΝΩΝ ΠΑΠΑΓΑΛΩΝ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένη εδώ η απάντηση.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι δύσκολο γιατί έχει βάλει μέσα μια ιστορία και μέσα από την ιστορία δίνει και πληροφορίες. Και αυτό είναι δύσκολο. Λοιπόν, εδώ έχουμε ένα πρόβλημα για τον εξής λόγο: ξέρουν τα παιδιά τί είναι η Ισλανδία, έχουν στο μυαλό τους την Ισλανδία και τί συνεπάγεται; Τώρα, το πιθανότερο είναι, όπως το ψάχνουμε, ότι θα απαντήσουν στη θάλασσα γιατί είναι το μόνο που υπάρχει. Και το λέει και εδώ πέρα «μετά από ένα χειμώνα που τον πέρασαν στη θάλασσα», κοιτάζοντας το χειμωνα και τη θάλασσα είναι περιορισμένος. Πάντως θα έχουν μια δυσκολία μέχρι να το ανακαλύψουν.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι πολύ συγκεκριμένο. Το λέει «για να γεννήσουν τα αυγά τους»

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι πολύ συγκεκριμένη η απάντηση «τα λουλούδια ανθίζουν...» είναι περιορισμένος. Μια μικρή δυσκολία είναι μέχρι να το ανακαλύψουν, γιατί τα παιδιά πιστεύουν ότι η επόμενη ερώτηση σε σχέση με την προηγούμενη είναι η αμέσως επόμενη. Και έχουν μια δυσκολία όταν θα δουν ότι είναι πιο μακριά.

Συν. Θα το δουν ότι είναι πιο μακριά;

Εκπ. Θα το δουν; Ερώτημα θέτω και εγώ. Δεν το ξέρω. Συνήθως βλέπουν. Όταν είναι α, β, γ ξέρουν ότι υπάρχει η απάντηση και συνήθως το ψάχνουν.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ναι, το λέει «όταν πετάξουν για πρώτη φορά λέμε ότι έφτασαν οι νύχτες των μικρών θαλασσινών παπαγάλων». Είναι περιορισμένος.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι επεξεργασμένος. Δεν υπάρχει η απάντηση, καταρχήν δεν υπάρχει συγκεκριμένη απάντηση, θα πρέπει να τη συμπεράνει από όλα τα προηγούμενα. Πρέπει να τη συμπεράνει από αυτά που έχει κάνει η Χάλα και από αυτά που παθαίνουν τα παπαγαλάκια. Να καταφέρουν να συνδέσουν τα δύο αυτά γεγονοτα για να μπορέσει να απαντήσει.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Αν και είναι η εξήγηση και σε παραπέμπει σε επεξεργασμένο, είναι πολύ συγκεκριμένο εδώ μέσα, δεν πιστεύω ότι είναι εξήγηση, είναι απλά αντιγραφή που θα κάνουν τα παιδιά και για αυτό πιστεύω ότι είναι περιορισμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος**.

Εκπ. Θα πρέπει να κοιτάξει...ναι...είναι περιορισμένος, θα το βρει. Τρέχει λέει, τα πιάνει και τα βάζει σε ένα χάτρινο κουτί, εντάξει, είναι περιορισμένος.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και η επόμενη είναι περιορισμένος, το γράφει μέσα.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι επεξεργασμένος γιατί θα πρέπει να συνδυαστούν όλες οι προηγούμενες πληροφορίες, τα παιδιά κοιμούνται μέχρι αργά το πρωί για να μπορέσουν να μείνουν ξύπνια μέχρι αργά τη νύχτα... να σώσουν τα παπαγαλάκια την επόμενη μέρα να τα πάρουν και να τα ελευθερώσουν έτσι ώστε κ.τ.λ.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Τα σηκώνουν ψηλά....λοιπόν περπατούν στην παραλία...λοιπόν κατάλαβα ότι κολυμπούν, είναι αλήθεια;

Συν. Δεν ξέρω.

Εκπ. Είναι περίεργη ερώτηση, είναι διφορούμενη. Αφού λέει το πλατσουρίζοντας λίγο παρακάτω, και κατεβαίνουν στη θάλασσα χωρίς κίνδυνο πια. Θεωρώ ότι η μόνη απάντηση που θα δώσουν τα παιδιά και θα τη δώσουν και με μεγάλη ευκολία γιατί δεν υπάρχουν άλλες είναι ότι κολυμπούν στη θάλασσα, αυτό θα καταλάβουν. Ξέρεις ποιο είναι το επικίνδυνο; ότι θα την καταλάβουν πιο εύκολα τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα. Τα άλλα αν μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν θα πουν, μήπως είναι...

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Τα συναισθήματα θα τα γράψουν, την εξήγηση θα δυσκολευτούν παρά πολύ να τη γράψουν. Είναι επεξεργασμένος. Μπορεί να γράψουν χαρά, να βάλουν και ένα συνώνυμο της, χαρά και ευτυχία, αλλά πώς να εξηγήσουν και τα δύο; Είναι μεγάλο πρόβλημα. Λέει δύο συναισθήματα και μαλιστα και διαφορετικά. Εδώ θα το προσέξουν το διαφορετικά; Εγώ θα περίμενα να μου βάλουν χαρά και ευτυχία τα περισσότερα. Το διαφορετικά συναισθήματα δεν νομίζω ότι θα μπουν στη διαδικασία να σκεφτούν, θα μπορούσαν να νιώθουν και λύπη.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αν ήταν μια απλή απάντηση, «ναι θα ήθελα», θα την απαντάγαν όλοι. Τώρα που λέει όμως και εξήγησε γιατί, εν τω μεταξύ δεν τους δίνει και καμιά ιδέα, ότι είναι π.χ είδος προς εξαφάνιση, για να τη γράψουν. Θα πρέπει να το σκεφτούν. Θα πρέπει να έχουν ένα γλωσσικό κώδικα που θα τους επιτρέψει να κάνουν αυτή τη σκέψη.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΛΑΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΣΕΙΣΜΟ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι περιορισμένος. Το λέει μέσα.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Πιστεύω ότι θα το βρίσκανε, αλλά θα έπρεπε παρόλα αυτά...βέβαια είναι περίεργη ερώτηση, είναι η πρώτη ερώτηση που μπαίνει στην αρχή ενώ είναι πίσω στο κείμενο. Δεν πάει με μια λογική σειρά, αλλά επειδή είναι εύκολο θεωρώ πως θα το βρίσκανε.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Τις έχει. Έχει και περισσότερες από δύο.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και η 4 είναι περιορισμένος. Είναι πολύ συγκεκριμένο, το μέρος που έγινε ο σεισμός.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και αυτό είναι περιορισμένος. Το λέει λίγο πιο κάτω.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και η 6 είναι περιορισμένος. Λέει ο κακομοίρης ο λαγός αισθάνεται ανόητος, το λέει και ο ίδιος ο λαγός. Και είναι και η ίδια λέξη.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ θεωρώ ότι είναι επεξεργασμένος για τον εξής λόγο: τα παιδιά με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα θα προσπαθήσουν να αντιγράψουν μέσα από το κείμενο αυτά που λέει. Μέσα από το κείμενο δεν έχει καθαρά δύο τρόπους. Άραγε, τα παιδιά θα κωλύσουν. Θα γράψουν τον ένα τρόπο που δεν είναι τρόπος, είναι αντιγραφή, δε θα φτάναν στο σημείο να γράψουν να του συμπαρασταθεί, εκεί θα κωλύσουν, στον τρόπο.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Είναι περιορισμένος, είναι πολύ εύκολο να απαντηθεί, θα βάλουν τα παιδιά στο τέλος της ιστορίας φαίνεται αυτό, «το λιοντάρι γέλασε με καλοσύνη...»

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Είναι περιορισμένος. Είναι παρά πολύ εύκολο.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Επεξεργασμένος. Εδώ θα γίνει το βατερλό του αιώνα. Τί διαφέρουν κίολας...

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Θεωρώ ότι είναι περιορισμένος γιατί το λέει πολύ καθαρά, λέει μέσα στο κείμενο, «δεν πειράζει μικρέ αδελφέ, όλοι φοβόμαστε καμιά φορά τα πράγματα που δεν καταλαβαίνουμε». Άρα, είναι και τόσο τρανταχτά ανόητες οι υπόλοιπες.

ΤΕΤΑΡΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Η συνέντευξη με τον τέταρτο δάσκαλο πραγματοποιήθηκε σε δύο μέρη.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΤΑ ΑΝΑΠΟΔΟΓΥΡΙΣΜΕΝΑ ΠΟΝΤΙΚΙΑ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ νομίζω ότι μπορούν να δώσουν την απάντηση τα παιδιά, είναι περιορισμένος κώδικας και είναι μια σκέψη που μπορούν να κάνουν αμέσως, το ότι ήταν παρά πολλά φαίνεται μέσα από το κείμενο και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη επεξεργασία.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ είναι περιορισμένος ο κώδικας, στο ταβάνι, γιατί και αυτό το λέει μέσα στο κείμενο.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Το β, και εδώ επίσης αναφέρεται στο κείμενο και δεν χρειάζεται κάποιος ιδιαίτερος τρόπος επεξεργασίας. Βέβαια αυτό εξαρτάται και από το πόσες φορές το έχουν διαβάσει, με μια ανάγνωση μπορεί και να μην το έχουν κατανοήσει.

Συν. Δηλαδή είναι θέμα και το κατά πόσο έχουν κατανοήσει το κείμενο.

Εκπ. Ναι, μπορεί το παιδί να συγκρατήσει στο μυαλό του κάποια πράγματα που είναι φανερά μέσα στο κείμενο, θα πρέπει να γυρίσει μέσα στο κείμενο και να κοιτάξει, είναι όντως αυτό; Και πόσες φορές το διάβασε, το διάβασε δυνατά, το διάβασε σιωπηρά, το διάβασε ο δάσκαλος;

Συν. Μόνος του το διάβασε.

Εκπ. Εδώ δεν χρειάζεται κάποιος ιδιαίτερος τρόπος επεξεργασίας.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ σίγουρα χρειάζεται κάποιος πιο επεξεργασμένος κώδικας γιατί θα πρέπει το παιδί να πει με δικά του λόγια την απάντηση. Να φτιάξει δηλαδή αυτό που υπάρχει μέσα στο κείμενο και να πει γιατί ο κυρ-Ανέστης χαμογέλασε, γιατί δηλαδή αισθάνθηκε έτσι.

Συν. Αυτό πώς το κρίνεις, ανεξάρτητα από το ότι πρέπει να το αναπτύξει, το ένα στοιχείο μου λες ότι είναι ερώτηση ανάπτυξης, το κρατάμε αυτό.

Εκπ. Θέλει μια ανάπτυξη από το παιδί, με δικά του λόγια να αναπτύξει αυτό που λέει το κείμενο.

Συν. Η ερώτηση πώς σου φαίνεται;

Εκπ. Νομίζω ότι ένα παιδί αυτής της ηλικίας μπορεί να απαντήσει, είναι κατανοητή.

Συν. Χρειάζεται μια ανάπτυξη ναι....είπες πριν πώς είναι προς τον επεξεργασμένο...

Εκπ. Ναι, να προσπαθήσει δηλαδή να αποδώσει το κείμενο όχι όπως το λέει, με δικά του λόγια. Νομίζω ότι αυτός είναι και ο σκοπός όταν κάνεις μια ερώτηση...

Συν. Ίσως βέβαια να υπάρχει απάντηση που να μπορεί να τη δώσει.

Εκπ. Ναι, ίσως να μπορεί να γυρίσει στο κείμενο, να την υπογραμμίσει, να τη βρει, αλλά το καλύτερο θα ήταν να την αποδώσει με δικά του λόγια.

Συν. Εδώ μου είπες ότι απάντηση δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο.

Εκπ. Εδώ δεν υπάρχει καθαρά η απάντηση μέσα στο κείμενο, αλλά θα μπορούσε να τη φανταστεί το παιδί.

Συν. Μου είπες πώς είναι επεξεργασμένος...

Εκπ. Επεξεργασμένος είναι γιατί το παιδί θα πρέπει να βάλει λίγο και το μυαλό του να σκεφτεί λίγο παραπέρα από αυτό που λέει το κείμενο, να βγάλει ένα συμπέρασμα. Έτσι νομίζω, είναι λίγο πιο πολύπλοκος ο τρόπος σκέψης που πρέπει να κάνει το παιδί εδώ.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι το γ, εδώ επίσης δε χρειάζεται κάτι το ιδιαίτερο, υπάρχει μέσα στο κείμενο, περιορισμένος είναι.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ απλό μου φαίνεται. Υπάρχει μέσα στο κείμενο καθαρά, νόμιζαν ότι στέκονταν στο ταβάνι...πιστεύω ότι μπορεί να απαντηθεί αυτό, είναι μέσα στο κείμενο η απάντηση. Εδώ, κάποια παιδιά που έχουνε πιο ανεπτυγμένο λόγο και έκφραση θα μπορέσουν να το αποδώσουν καλύτερα με δικά τους λόγια, έτσι αφηγηματικά, άλλα παιδιά θα γυρίσουν μέσα στο κείμενο και θα αρχίσουν να αντιγράφουν το κομματάκι. Ανάλογα με το επίπεδο που έχει αναπτύξει κάθε παιδί το λόγο, τον κώδικα επικοινωνίας...και τα δύο μου φαίνεται.

Συν. Δηλαδή και οι δύο μπορούν να απαντήσουν.

Εκπ. Ναι, υπάρχει καθαρά η απάντηση μέσα.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω ότι είναι εύκολο, μια πρόταση, περιορισμένος κώδικας, τα παιδιά μπορούν να βρουν περισσότερες από μια.

Ερ. 8 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Ναι, το γ, εδώ ναι μεν είναι...χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας γιατί και η ερώτηση δεν είναι...είναι πώς να το πω, ίσως τα παιδιά χρειαστούν για να την κατανοήσουν να την αλλάξουν λίγο, δηλαδή μπορεί να πουν κάποια παιδιά ότι δεν την κατάλαβαν την ερώτηση.

Συν. Δηλαδή θέτεις και το θέμα πώς είναι διατυπωμένη η ερώτηση.
Εκπ. Ναι, με ποιο τρόπο μας λέει η ιστορία τί νόμιζαν τα ποντίκια ότι έγινε, αυτό το «με ποιο τρόπο μας λέει η ιστορία», ίσως να χρειαζόταν ένας πιο απλός τρόπος, ίσως με τη διατύπωση να υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το α, αυτό νομίζω ότι είναι απλό, είναι περιορισμένος κώδικας, βρίσκεται καθαρά μέσα στο κείμενο, νομίζω ότι δεν έχει κάποια δυσκολία.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Επίσης περιορισμένος κώδικας, τα παιδιά μπορούν να απαντήσουν σε ένα καλάθι, ακριβώς όπως το έχει μέσα στο κείμενο, χωρίς ιδιαίτερη ανάπτυξη.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας, χρειάζεται τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους σκέψη πέρα από το κείμενο. Εδώ είναι κατά πόσο το παιδί έχει αναπτύξει την προφορική και τη γραπτή έκφραση να δώσει την απάντηση με δικά του λόγια και να σκεφτεί γιατί έγινε αυτό. Δεν υπάρχει καθαρό μέσα στο κείμενο με μια πρόταση.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ είναι επεξεργασμένος κώδικας, ίσως δυσκολευτούν τα παιδιά να αποδώσουν το τί άνθρωπος είναι και να υπάρχουν δυσκολίες και να πρέπει ο δάσκαλος να αλλάξει λίγο την ερώτηση.
Συν. Το οποίο δεν γίνεται...
Εκπ. Οπότε εδώ πέρα και πάλι εξαρτάται από το παιδί, πόσο έχει αναπτύξει τον προφορικό και γραπτό λόγο, θα πρέπει να ξανακοιτάξει το κείμενο, να δει τί άνθρωπος είναι ο κυρ-Ανέστης και ποια είναι η συμπεροφορά του. Χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας εδώ, δεν μπορεί να απαντήσει με μια απλή πρόταση μέσα από το κείμενο.

Ερ. 13 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Να σου πω πώς θα απαντούσαν τα παιδιά. Τα παιδιά θα απαντούσαν το γ, αστεία και έξυπνη. Θεωρούσαν δηλαδή έξυπνο αυτό που έκανε ο κυρ-Ανέστης, και αστείο το όλο. Περιορισμένος κώδικας θα μπορούσες να πεις...(διστακτικά).

Ερ. 14 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμενος κώδικας, επειδή ζητάει να αποδώσουν τα παιδιά...βέβαια εδώ πέρα έχει μόνο δύο σειρές απάντηση, όταν λέει σκέψου τί έκανε ο κυρ-Ανέστης και τί έκαναν τα ποντίκια στην ιστορία, είναι σαν να λες στο παιδί πες μου με λίγα λόγια τί λέει. Θα μπερδευτούν. Και εξήγησε τί είναι αυτό που κάνει την ιστορία επίσης.

Ουσιαστικά είναι δύο ερωτήσεις, τώρα δεν ξέρω αν έχουν την ευχέρεια να χρησιμοποιήσουν και το υπόλοιπο.

Συν. Ίσως να ζητούν αυτό μόνο, δηλαδή σκέψου μόνο την ιστορία και πες τί την κάνει απίστευτη. Αλλά μόνο και μόνο ότι αυτό που είπες, ότι μπορεί και να την μπερδέψει σαν να είναι δύο ερωτήσεις...

Εκπ. Ναι, κοίτα, μπορεί να απαντήσει κάποιος και με περιορισμένο κώδικα, με μια προτασούλα, μπορεί και κάποιος και με πιο επεξεργασμένο κώδικα να αναλύσει και να πει με δικά του λόγια, να αρχίσει να λέει την ιστορία και τί έγινε.

Συν. Μου είπες προς τον επεξεργασμένο.

Εκπ. Ναι, αλλά και πάλι εξαρτάται και τί θέλεις να δεις εσύ από την ιστορία. Δηλαδή θέλεις να δεις κατά πόσο τα παιδιά μπορούν να αποδώσουν ένα κείμενο με δικά τους λόγια, άρα πόσο μπορούν να χρησιμοποιήσουν το λόγο...

Συν. Και πόσο κατανοούν το κείμενο.

Εκπ. Ναι, τα συμπεράσματα, και να κάνεις αφαιρετική σκέψη...γιατί και σε μια πρόταση μπορείς να...οπότε και τα δύο μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ»

Εκπ. θα πρέπει να το διαβάσουν πάνω από μια φορά για να μπορέσουν να συγκρατήσουν, είναι πολλά καινούργια πράγματα, δεν είναι μια απλή ιστορία, είναι διαφορετικό κείμενο και ίσως χρειαστεί να το διαβάσουν δύο φορές για να μπορέσουν να απαντήσουν τις ερωτήσεις. Είναι καινούργια πράγματα και είναι ιστορικά.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας. Κοιτάνε το κείμενο, βρίσκουν, απαντάνε. Δεν έχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Η παρατήρηση ζώων και εντόμων, φαίνεται μέσα από το κείμενο αυτό.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Επειδή ο Βερόκιο είναι ένας άγνωστος για τα παιδιά θα πρέπει να γυρίσουν πίσω, να ψάξουν το κείμενο, φαίνεται καθαρά τί ήταν ο Βερόκιο, οπότε είναι περιορισμένος, δεν έχει κάτι το ιδιαίτερο, απλά πρέπει να ξαναγυρίσουν πίσω.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ, ως προς το πρώτο, να γράψουν δύο από τα πράγματα που έμαθε, είναι περιορισμένος κώδικας. «Πώς τον βοήθησαν στη ζωή του αργότερα», χρειάζεται ένας πιο

επεξεργασμένος κώδικας, γιατί θα πρέπει να αποδώσουν πώς αυτά που έμαθε από το δάσκαλο του τον βοήθησαν στη ζωή του, ότι διψούσε για γνώση, ότι μελετούσε τον κόσμο, δηλαδή πάλι είναι το κείμενο δουλεύοντας, αλλά πρέπει να βάλουν το μυαλό τους να δουλέψει αφαιρετικά.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Να εξηγήσουν την έκφραση...

Συν. Πώς το κρίνεις; Την ξέρουν...

Εκπ. Ναι, νομίζω ότι δεν είναι δύσκολο, μπορούν να το βρουν τα παιδιά, είναι μια έκφραση που τη χρησιμοποιούν καθημερινά, το α, ήθελε να μάθει όσο πιο πολλά μπορούσε, δεν χρειάζεται ιδιαίτερος κώδικας, απλός, περιορισμένος κώδικας. Θα μπορούσε να είναι και επεξεργασμένος, να αποδώσουν το νόημα μιας έκφρασης.

Συν. Θα μπορούσες ίσως να πεις ότι θεωρητικά είναι αυτό, αλλά η συγκεκριμένη πρόταση, η συγκεκριμένη φράση δεν έχει πρόβλημα. Με αυτή την έννοια δηλαδή, ως λογική μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά μπορείς να τη βλέπεις περιορισμένο γιατί πιστεύεις ότι μπορούν να την απαντήσουν όλοι αυτή.

Εκπ. Ναι, αυτή τη συγκεκριμένη έκφραση.

Ερ. 6 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Υπάρχει στο κείμενο, θα μπορούσαν να την βρουν τα παιδιά, απλά επειδή πρέπει να απαντήσουν και να γράψουν προτασούλα, δεν είναι α, β, γ θέλει έναν πιο επεξεργασμένο κώδικα, να αποδώσουν με δικά τους λόγια και όχι ακριβώς με το κείμενο, γιατί όταν διαβάζεις ένα κείμενο και τους κάνεις μια ερώτηση και δεν έχει α, β, γ να διαλέξουν, θα πρέπει να αναπτύξουν λίγο τη σκέψη τους και αυτό χρειάζεται ίσως πιο επεξεργασμένο κώδικα εδώ.

Ερ. 7 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. (γέλια) Νομίζω ότι αυτό είναι....γιατί δεν....και απασχολημένος ήταν με νέες εφευρέσεις και πέθανε πριν φτιαχτούν, ήταν πολυπράγμων, το γ νομίζω, εδώ πέρα θα μπερδευτούν με αυτή την ερώτηση, άλλος να απαντήσει το α και άλλος να απαντήσει το γ, είναι κάπου στη μέση...και εδώ ίσως να θέλεις έναν πιο επεξεργασμένο κώδικα σκέψης, δηλαδή να πουν ναι μεν ήταν απασχολημένος με νέες αφευρέσεις και δεν μπόρεσε να τις εφαρμόσει, αλλά η ουσία είναι ότι πέθανε πριν φτιαχτούν.

Συν. Επεξεργασμένος κανονικά...

Εκπ. Όχι, προς τον επεξεργασμένο, απλά θα πρέπει να κάνει μια σκέψη λίγο πιο αφαιρετική.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ πάλι θέλει έναν επεξεργασμένο κώδικα γιατί χρειάζεται να γράψουν τα παιδιά....

Συν. Καλά, αυτό μην το βάζεις πάντα ως...

Εκπ. Ναι, επειδή όμως δεν τους δίνεις τις απαντήσεις και θα πρέπει με ένα δικό τους τρόπο, δηλαδή θα πρέπει όταν απαντάνε σε μια ερώτηση να μην χρησιμοποιούν τις λέξεις του κειμένου, δηλαδή έχοντας κάνει ανάγνωση να προσπαθήσουν με δικά τους λόγια.

Συν. Οπωσδήποτε εκ προϊμίου είναι πιο δύσκολες. Κάθε ερώτηση που είναι ανοιχτή έχει ένα επίπεδο δυσκολίας, από εκεί και πέρα μπορεί να υπάρχει η απάντηση πολύ εύκολα.

Εκπ. Η δυσκολία είναι εδώ, εξήγησε πώς τον βοήθησαν στις εφευρέσεις του, δηλαδή ένα παράδειγμα μπορεί να βρει μέσα από το κείμενο και να το αποδώσει έτσι ακριβώς, χωρίς επεξεργασία, αλλά όταν ζητάει να εξηγήσει πώς αυτό τον βοήθησε στις εφευρέσεις του, είναι επεξεργασμένος κώδικας.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ είναι περιορισμένος κώδικας, η απάντηση μπορεί να βρεθεί μέσα από το κείμενο.

Ερ. 10 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Προς τον επεξεργασμένο πάει γιατί τα παιδιά ίσως να έχουν άγνωστη τη λέξη «πρωτοπόρος» και ίσως να υπάρχει δυσκολία εδώ στη λέξη πρωτοπόρος. Όταν το διαβάσει το παιδί μόνο του και πρέπει να απαντήσει χωρίς εξηγήσεις σε αυτή την ερώτηση, ίσως θα δυσκολευτεί και είναι κατά πόσο έχει αναπτύξει ένα λεξιλόγιο με πιο δύσκολες λέξεις και έννοιες. Ενώ, όταν γίνεται στην τάξη, τα πράγματα είναι διαφορετικά, ο δάσκαλος θα εξηγήσει τί είναι πρωτοπόρος.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω ότι αυτό θα απαντούσαν, το δ, με πολλές ιδέες, περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ πιστεύω ότι θέλει ένα επεξεργασμένο κώδικα, να μπορέσει το παιδί να καταλάβει ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα μέσα από αυτά που λέει και γράφει για το Λεονάρντο Ντα Βίντσι, πρέπει να έχει μια πιο αφαιρετική σκέψη, και να εξηγήσει την απάντηση του μέσα από το κείμενο, να βρει αυτές τις λέξεις και προτάσεις και να αποδώσει τη γνώμη του συγγραφέα. Χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΤΕ ΤΟ ΜΟΝΟΠΑΤΙ ΤΟΥ ΠΟΤΑΜΟΥ ΔΡΟΣΟΥ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Να δώσει οδηγίες για τη διαδρομή. Περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Να δώσει πληροφορίες για τα ποδήλατα που νοικιάζονται...περιορισμένος.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας. Θα πρέπει τα παιδιά να κοιτάξουν το κείμενο, το χάρτη και θα βρουν την απάντηση εύκολα.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας πιστεύω, μπορούν να κοιτάξουν το κείμενο και να κάνουν την αντιστοιχία της διαδρομής. Αυτό τους αρέσει...

Συν. Είναι και αυτό δηλαδή, η εικόνα.

Εκπ. Η εικόνα βέβαια παίζει σημαντικό ρόλο.

Ερ. 5 **Προς τον περιορισμένο.**

Εκπ. Εδώ περιορισμένος κώδικας, προς τον επεξεργασμένο πάμε, γιατί θα πρέπει να γυρίσει πίσω, να κοιτάξει τις τιμές, και να κάνει τη σύγκριση.

Συν. Πηγαίνεις προς τον περιορισμένο ή προς τον επεξεργασμένο;

Εκπ. Ένα παιδί αυτής της ηλικίας μπορεί να την απαντήσει, είναι πιστεύω απλή αυτή η ερώτηση. Προς τον περιορισμένο.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 7 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Εδώ ίσως θέλει ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα, ίσως να μη φαίνεται καθαρά και να πρέπει διαβάζοντας το να καταλάβουν από πού φαίνεται αυτό, ότι τα ποδήλατα είναι σε καλή κατάσταση. Θα πρέπει να το βρουν από το κείμενο. Θα πρέπει να βγάλουν την έννοια αυτή από το κείμενο ότι τα ποδήλατα είναι σε καλή κατάσταση.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω ότι είναι περιορισμένος κώδικας γιατί πληροφορίες δίνονται μέσα στο κείμενο.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ πέρα χρειάζεται ίσως έναν πιο επεξεργασμένο κώδικα. Ουσιαστικά τους ρωτάει τη γνώμη.

Συν. Και για ποιο λόγο.

Εκπ. Ουσιαστικά θα πρέπει να πει τη δική του γνώμη και να τη στηρίξει, χρειάζεται ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα.

Ερ. 10 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Εδώ θα πρέπει το παιδί να θυμάται και να γυρνάει πίσω στο χάρτη και να βλέπει το τί έχει το κάθε μέρος. Άρα θα πρέπει να μπορεί να κάνει αυτό το συνδυασμό. Περιορισμένος είναι ο κώδικας, και προς τον πιο επεξεργασμένο πάει, είμαι ανάμεσα. Εξαρτάται από το παιδί, θα πρέπει να έχει μπροστά του το κειμενάκι με το χάρτη για να θυμηθεί τί είναι το κάθε μέρος που σταματάει και να μπορεί να κάνει την αντιστοιχία. Άρα, σε σχέση με την αντιστοιχία, μάλλον προς τον επεξεργασμένο. Να μπορεί να συνδέσει, να αντιστοιχήσει πράγματα. Δεν μπορούν όλα τα παιδιά να κάνουν εύκολα τις αντιστοιχίες.

Ερ. 11 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Και εδώ προς τον επεξεργασμένο θα πω, γιατί θα πρέπει το παιδί να βρει προτάσεις μέσα από το κείμενο που να δείχνουν την ερώτηση, αυτό που αντιστοιχεί στην ερώτηση, οπότε θα πρέπει πάλι να κάνει την επεξεργασία, να διαβάσει το κειμενάκι και να βρει που ακριβώς η απάντηση ανταποκρίνεται σε αυτό που ζητά η ερώτηση. Άρα θέλει ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΑΝΤΑΡΚΤΙΚΗ: Η ΓΗ ΤΩΝ ΠΑΓΩΝ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας. Με τη βοήθεια της υδρογείου και με τις οδηγίες του κειμένου μπορούν να το βρουν.

Ερ. 2 **Προς τον επεξεργασμένο.**

Εκπ. Φαίνεται καθαρά, τη λιγότερη βροχή και....εδώ, ίσως να χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας, μπορεί να βρίσκονται ανάμεσα σε δύο απαντήσεις, πρέπει να κάνουν τους συνδυασμούς με το κείμενο και από κει να καταλάβουν και να βρουν την απάντηση.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Ναι, το λέει καθαρά, είναι περιορισμένος.

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Ναι, επειδή η θερμοκρασία μπορεί να πέσει και στους –89, είναι πολύ χαμηλή...περιορισμένος κώδικας εάν απαντήσουν απλά, αλλά επειδή θα πρέπει να εξηγήσουν και το λόγο, εδώ χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, αλλά ίσως να χρειάζεται ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα που σημαίνει ότι τα παιδιά εάν έχουν κάποιες γνώσεις φυσικής να μπορέσουν να εξηγήσουν

καλύτερα. Βέβαια δεν ζητείται, απλά θα μπορούσαν να το σκεφτούν και με άλλο τρόπο. Η απάντηση είναι περιορισμένος, δίνεται μέσα στο κείμενο.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Ναι, για να κολυμπούν, περιορισμένος.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, βέβαια, για να διατηρούνται ζεστοί...τα φτερά, κοντά ο ένας στον άλλο...υπάρχει η απάντηση.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Εδώ θέλει έναν πιο επεξεργασμένο λόγο, περιορισμένο βέβαια στην αρχή γιατί η απάντηση υπάρχει μέσα στο κείμενο, αλλά πιο επεξεργασμένο γιατί πρέπει τα παιδιά να γράψουν με δικά τους λόγια τί είναι αυτό που έμαθαν για το φαγητό στην ανταρκτική.
Συν. Ωστόσο πιστεύεις ότι η απάντηση υπάρχει μέσα στο κείμενο...
Εκπ. Ναι, η απάντηση υπάρχει, μπορεί να αποδοθεί με απλά λόγια αλλά και πιο αναλυτικά με δικά τους λόγια.
Συν. Ρωτάω αυτό, γιατί πάντα υπάρχει αυτό το κριτήριο, δηλαδή κάθε ανοιχτή ερώτηση μπορεί να θεωρηθεί επεξεργασμένος κώδικας, αλλά δεν είναι απαραίτητο κάθε ανοιχτή ερώτηση να είναι επεξεργασμένος, υπάρχει αυτή η δυσκολία ότι πρέπει να γράψει κάτι, και είναι αυτό το ερώτημα, ότι αλλιώς το γράφει ο ένας και αλλιώς το γράφει ο άλλος.
Εκπ. Μπορεί κάποιος να απαντήσει ακριβώς τα δύο πράγματα, να πει κονσέρβα στο ένα, με μια λέξη, και μπορεί να πει και στεγνή τροφή, ξερά σύκα, εξαρτάται πάντοτε από το παιδί, αλλά μπορεί να απαντήσει και με τους δύο τρόπους, είτε με περιορισμένο, είτε με πιο επεξεργασμένο, ανάλογα με το πόσο έχει κατακτήσει το παιδί τη γλώσσα.
Συν. Ως απάντηση...
Εκπ. Ως απάντηση μπορεί να την απαντήσει, είναι κάτι που δίνεται μέσα στο κείμενο καθαρά.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας ακριβώς επειδή ζητάται από το παιδί να εκφράσει την άποψη του, το λόγο γιατί θα ήθελε ή δεν θα ήθελε να επισκεφθεί την ανταρκτική. Άρα χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας. Πρέπει να εκφράσει την άποψη του και να την αιτιολογήσει.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Νομίζω ότι είναι περιορισμένος, γιατί φαίνεται στο κείμενο.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ επίσης χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας, γιατί πάλι ζητάται η γνώμη των παιδιών την οποία και θα πρέπει να αιτιολογήσουν.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΓΗ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Το παιδί. Είναι περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, μπορούν να το βρουν εύκολα από την ιστορία που λέει.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Επίσης περιορισμένος κώδικας, το δ, βγαίνει από το κείμενο.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας, φαίνεται μέσα από το κείμενο.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας, μπορεί να απαντηθεί απλά.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας, μπορεί να απαντηθεί απλά η ερώτηση, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ο επεξεργασμένος για να αναλυθεί.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας, χρειάζεται να αναπτύξει τη σκέψη του το παιδί.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας. Χρειάζεται να γυρίσει πίσω, να κοιτάξει τί του είπε, την απάντηση, για να καταλάβει γιατί έγινε αυτό.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Εδώ μπορούν να απαντήσουν και με έναν απλό τρόπο βάσει του κειμένου, αλλά αν θέλει περισσότερη ανάπτυξη χρειάζεται έναν πιο επεξεργασμένο. Ένα παιδί που δεν έχει αναπτύξει τον κώδικα επικοινωνίας θα απαντήσει μονολεκτικά, ένα δύο τρία, κάποιος άλλος θα το ανατπύξει σε μια πρόταση. Και οι δύο τρόποι και περιορισμένος και επεξεργασμένος.
Συν. Υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να απαντήσει και με τους δύο τρόπους.

Εκπ. Ναι και με περιορισμένο...αναλόγως με τις δυνατότητες του παιδιού.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει τον περιορισμένο κώδικα, να πει ότι ένιωθε χαρούμενη, μπορεί και να εξηγήσει και το λόγο, γιατί ένιωθε χαρούμενη.

Ερ. 11 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Εδώ περιορισμένος κώδικας....αλλά πάει προς τον επεξεργασμένο γιατί το παιδί θα πρέπει να πάει λίγο παραπέρα από το κείμενο γιατί δεν φαίνεται καθαρά, θα πρέπει να σκεφτεί γιατί το λέει αυτό, να πάει λίγο παραπέρα, και μπορεί να παίζει και ανάμεσα σε δύο, αλλά περισσότερο το α, για να προσθέσει κάτι αστείο στην ιστορία.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ θέλει επεξεργασμένο κώδικα. Θα πρέπει το παιδί να ξαναδιαβάσει το κείμενο, να δει ποια είναι τα συναισθήματα στην αρχή, ποια στο τέλος και να τα περιγράψει. Η περιγραφή θέλει έναν πιο επεξεργασμένο κώδικα.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Θέλει ένα επεξεργασμένο κώδικα γιατί πρέπει να βρει μια κεντρική ιδέα, νοήματα μέσα από το κείμενο, δεν είναι καθαρό, θα πρέπει να σκεφτεί την ιστορία, τί λέει, γιατί έγιναν όλα αυτά, ένα νόημα. Επεξεργασμένος.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΛΑΓΟΣ ΠΡΟΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΣΕΙΣΜΟ»

Ερ.1 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος και εδώ, το τεράστιο φρούτο.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας. Απλά πρέπει να γυρίσει πίσω.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας και εδώ.

Ερ. 6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Νομίζω ότι και εδώ είναι περιορισμένος κώδικας, το λέει καθαρά «τι ανόητος λαγός που ήμουν».

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ...περιορισμένος κώδικας, υπάρχει μέσα στο κείμενο ο τρόπος που το λιοντάρι έκανε το λαγό να αισθανθεί καλύτερα. Τώρα βέβαια, αν το αποδώσει το παιδί όπως ακριβώς το λέει είναι περιορισμένος ο κώδικας, χρησιμοποιεί ακριβώς αυτό που λέει το κείμενο.

Συν. Υπάρχει αυτή η δυνατότητα;

Εκπ. Ναι, υπάρχει. Αν το πει με περισσότερη ανάπτυξη χρειάζεται ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα. Εξαρτάται και τί ζητάμε εμείς από το παιδί.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ ίσως θέλει ένα επεξεργασμένο κώδικα γιατί είναι πιο αφηρημένο, πρέπει να σκεφτεί εάν το λιοντάρι συμπαθούσε από αυτά που έκανε το λαγό ή απλά ήθελε να γελάσει μαζί του.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Επεξεργασμένος κώδικας, θέλει μια ανάπτυξη εδώ και να βρει τα συναισθήματα, να μιλήσει για τα συναισθήματα, ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα, και να εξηγήσει το λόγο. Εντάξει, έχει το ότι ο λαγός ένιωθε ανήσυχος αλλά πρέπει και να εξηγήσει το λόγο, να αναπτύξει λίγο με δικά του λόγια.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ θέλει έναν επεξεργασμένο κώδικα γιατί θα πρέπει να έχει κατανοήσει την ιστορία, να θυμάται και να βρει τις διαφορές ανάμεσα στη συμπεριφορά του λιονταριού και στη συμπεριφορά του λαγού. Άρα, εδώ πέρα δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιες λέξεις, κάποιες προτάσεις, θα πρέπει να αναπτύξει το δικό του σκεπτικό.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και εδώ χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας γιατί θα πρέπει να βγάλει από την ιστορία την κεντρική ιδέα, το νόημα και εδώ μπορεί να μπερδευτεί με τις απαντήσεις, οπότε θα πρέπει να βάλει το μυαλό του να σκεφτεί λίγο παραπέρα, δηλαδή η ιστορία είναι έτσι, μας το λέει έτσι και ποιος είναι ο σκοπός. Άρα θέλει ένα επεξεργασμένο κώδικα.

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΟΙ ΝΥΧΤΕΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΘΑΛΑΣΣΙΝΩΝ ΠΑΠΑΓΑΛΩΝ»

Εκπ. Είναι μεγάλο κείμενο και δεν είναι και οικείο, θα πρέπει να γυρίζουν πίσω συχνά.

Ερ. 1 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, το έχει το κείμενο.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας το έχει το κείμενο.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Και εδώ περιορισμένος κώδικας, το έχει το κείμενο.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, υπάρχει στο κείμενο.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ νομίζω ότι δε φαίνεται καθαρά η απάντηση, απλά τα παιδιά έπρεπε να βρουν σύμφωνα με αυτά που διαβάσαν τί μπορούσαν να κάνουν οι κάτοικοι, άρα η απάντηση είναι περιορισμένος κώδικας αλλά χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας για να σκεφτούν τί μπορούσαν να κάνουν οι κάτοικοι. Δε φαίνεται καθαρά, πρέπει να το βγάλουν από το κείμενο, γιατί λέει νομίζω τί κάνουν τα παιδιά.

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Εδώ υπάρχει η απάντηση μέσα, αλλά θα πρεπει το παιδί να περιορίσει την απάντηση του και να μην απλωθεί παρά πολύ, μπορεί να απαντήσει και με μία πρόταση, αλλά μερικά παιδιά την πατάνε γράφοντας όσα περισσότερα λόγια μπορούνε. Οπότε και περιορισμένος κώδικας μπορεί να χρησιμοποιηθεί, αλλά και πιο επεξεργασμένος. Δηλαδή να απαντήσει και σωστά και να μην επεκταθεί και πολύ, να το περιορίσει λίγο.

Ερ. 8 **Προς τον επεξεργασμένο.**
Εκπ. Και η 8 επίσης. Ναι...επεξεργασμένο θέλει πιστεύω, ναι, προς τον επεξεργασμένο, θα πρέπει να διαβάσει το κείμενο και να καταλάβει πώς χρησιμοποιείς τα κουτιά για να σώσεις τα παπαγαλάκια. Θέλει μια έτσι... πιο πολύ ανάπτυξη.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Ναι, εδώ χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας γιατί πρέπει τα παιδιά να εξηγήσουν, να φέρουν στο μυαλό τους όλα όσα λέει η ιστορία για τα παπαγαλάκια, ότι είναι μικρά, ότι δεν μπορούν να πετάξουν, ότι χάνονται στο σκοτάδι κ.τ.λ οπότε και να εξηγήσουν και έτσι

γιατί πρέπει να τα απελευθερώσουν με το φως της μέρας. Χρειάζεται εξήγηση δηλαδή και ανάλυση.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος, φαίνεται μέσα στο κείμενο.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας γιατί έχει συναισθήματα τα οποία μπορεί να μη φαίνονται καθαρά και να πρέπει να τα βγάλει το παιδί από αυτά που κάνει κάποιος, δεν είναι καθαρό, φαίνεται από τις αντιδράσεις, τις συμπεριφορές.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Και εδώ επίσης θέλει επεξεργασμένο κώδικα γιατί το παιδί θα πρέπει να εξηγήσει το γιατί σύμφωνα με αυτά που διάβασε, θα πρέπει να αναπτύξει λίγο τη σκέψη του.

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΣΒΩΛΟΣ ΠΗΛΟΥ»

Ερ. 1 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Λοιπόν, εδώ χρειάζεται σε πρώτη φάση ένα επεξεργασμένο κώδικα γιατί το παιδί θα πρέπει να θυμάται την ιστορία με τη σειρά, πώς έγιναν τα πράγματα, για να μπορέσει να τα βάλει σε λογική σειρά.

Ερ.2 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Εδώ υπάρχει στην ιστορία βέβαια η απάντηση, αλλά χρειάζεται ένα επεξεργασμένο κώδικα από την άποψη ότι πρέπει να περιορίσει την απάντηση του και να μην αρχίσει και λέει από την αρχή την ιστορία, να καταλάβει δηλαδή την ερώτηση και να βρει την απάντηση από το κείμενο που είναι εκτεταμένο στην αρχή.

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, υπάρχει η απάντηση.

Ερ.4**. Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, φαίνεται καθαρά μέσα στο κείμενο.

Ερ. 5 **Περιορισμένος.**
Εκπ. Περιορισμένος κώδικας και εδώ γιατί φαίνεται καθαρά στο κείμενο τί έκανε, το άφησε στο παράθυρο, νομίζω ότι μπορούν να το καταλάβουν αυτό ότι είναι απροσεξία του παιδιού.

Ερ.6 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, υπάρχει στο κείμενο καθαρά από αυτά που λέει ο πηλός, χάθηκα, θα μείνω εδώ και θα στεγνώσω...

Ερ. 7 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Περιορισμένος κώδικας, φαίνεται από την αντίδραση του πηλού, ότι ήταν φοβισμένος.

Ερ. 8 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Εδώ περιορισμένος κώδικας γιατί υπάρχει η απάντηση μέσα στο κείμενο καθαρά, απλά στην ανάπτυξη θα χρησιμοποιηθεί ένας πιο επεξεργασμένος λόγος.

Ερ. 9 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Τώρα, εδώ εξαρτάται από το παιδί πιστεύω....μπορούν να το καταλάβουν όλοι, «τα χέρια της δούλευαν σαν να είχαν κάποιο σχέδιο», ψάχνοντας στο κείμενο να βρουν την πρόταση αυτή που δείχνει τί ήθελε να φτιάξει το κορίτσι, ναι εντάξει, φαίνεται καθαρά.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ θέλει ένα επεξεργασμένο κώδικα γιατί είναι περιγραφή συναισθημάτων και επειδή θέλει μια εξήγηση, πρέπει το παιδί να αναπτύξει τη σκέψη του εδώ, τα συναισθήματα μπορεί να υπάρχουν καθαρά, να λέει φοβήθηκα, χάρηκα, αλλά όταν ζητάς να εξηγήσει, εκεί θέλει ένα πιο επεξεργασμένο κώδικα.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και εδώ χρειάζεται επεξεργασμένος κώδικας γιατί το παιδί θα πρέπει να καταλάβει γιατί ήταν σημαντικό το κοριτσάκι και να εξηγήσει το λόγο, που σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει καταλάβει την ιστορία για να καταλάβει το ρόλο του κοριτσιού.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Εδώ μπορεί να είναι δύο απαντήσεις, άρα χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας γιατί είναι λίγο αφηρημένη η έννοια, το τί προσπαθεί να σου δώσει ο συγγραφέας να φανταστείς, είναι λίγο αφηρημένη η έννοια και χρειάζεται ένας πιο επεξεργασμένος κώδικας.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και εδώ χρειάζεται ένας επεξεργασμένος κώδικας, να καταλάβει το παιδί μέσα από το κείμενο ποιο είναι το κεντρικό μήνυμα, επεξεργασμένος και εδω κώδικας.

ΠΕΜΠΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Η συνέντευξη με τον πέμπτο δάσκαλο ολοκληρώθηκε σε μία συνάντηση

ΚΕΙΜΕΝΟ «ΛΟΥΛΟΥΔΙΑ ΣΤΗ ΣΤΕΓΗ»

Ερ. 1 **Περιορισμένος**.

Εκπ. Νομίζω ότι αυτή είναι ερώτηση που μπορούν να την απαντήσουν τα περισσότερα παιδιά...γιατί φαίνεται και από την αρχή κιόλας που λέω «να σας πω μια ιστορία» και μέσα από τη διήγηση, είναι το παιδί το οποίο συμμετάσχει μέσα στο παραμύθι ας πούμε...

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Είναι μια ερώτηση περιορισμένου κώδικα γιατί αυτό που πρέπει να βρουν τα παιδιά είναι να βρουν την εικόνα που δείχνει το σπιτάκι με τα περισσότερα μικρά παράθυρα και το γρασίδι στη στέγη. Εφόσον είναι, ρητά το λέει...

Ερ. 3 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και αυτή πιστεύω ότι είναι περιορισμένου κώδικα γιατί επίσης είναι σαφές ότι αυτό που λέει ο γιατρός «η αγελάδα σου δεν μπορεί να με ειδοποιήσει αν σπάσεις το πόδι σου» και αυτή «μπορώ να φροντίσω τον εαυτό μου», μας παραπέμπει στο ότι ήθελε φροντίδα η γιαγιά. Με μια μικρή επιφύλαξη.

Ερ. 4 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μισό λεπτό... «Ευτυχώς ευγενικά οι άνθρωποι στο διπλανό κτήμα είπαν ευγενικά ότι θα τα φροντίσουν». Βέβαια...

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Και γιατί...αυτή είναι η δυσκολία της...μπορούν να την....ναι..

Συν. Αν δεν μπορείς να πεις σαφώς περιορισμένο ή επεξεργασμένο μπορείς να πεις προς ποιον κώδικα τείνεις περισσότερο.

Εκπ. Όχι, πιστεύω ότι είναι επεξεργασμένου κώδικα, διότι δεν φαίνεται...καταρχήν μέχρι εκείνο το σημείο που ανακάλυψε η γιαγιά τους τοίχους και τα παράθυρα, δεν φαίνεται η δυστυχία της, εφόσον είχε ήδη πάρει απόφαση ότι θα πάει και ήθελε να δει και πώς είναι κιόλας, συνεπώς δεν βγαίνει ότι ήταν δυστυχισμένη, αλλά το υποθέτουμε ότι δεν ήταν καλά από τα προηγούμενα, ότι ζούσε μια χαρά, υπέροχα στο χωριουδάκι της έτσι όπως είχε φτιάξει την κατάσταση στο σπίτι της. Επομένως όλα είναι πιθανά, τα παιδιά θα προβληματιστούν παρά πολύ...

Συν. Ωραία.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Αυτή είναι επίσης κατά τη γνώμη μου επεξεργασμένου κώδικα, διότι...σκεφτόμαστε ότι ανησύχησε για το γάτο, στη συνέχεια όμως, το γεγονός ότι βγήκε στο μπαλκόνι, δείχνει ότι μπορεί να έβγαλε την κραυγή και από το ότι είδε το μπαλκόνι, τη θέα, τα βουνά, τις στέγες ας πούμε, τις κεραίες και λοιπά. Επομένως, δεν είναι σαφές.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Και αυτή πιστεύω ότι είναι επεξεργασμένου κώδικα γιατί αυτό θέλει δραματοποίηση για να το καταλάβουν όλα τα παιδιά. Το να χαμηλώνουν προς τα κάτω για να μη βλέπουν τις ταράτσες δεν είναι αυτονόητο ότι όλοι μπορούν να το καταλάβουν.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Βέβαια...αυτή η κίνηση της γιαγιάς, το κλείσιμο του ματιού και το χαμόγελο, δεν είναι ένα είδος λεκτικής επικοινωνίας, είναι κάτι εξωλεκτικό (δεν ακούγεται), να πουν όλοι και να απαντήσουν, δεδομένου ότι τα καθοδηγείς. Παιδιά πρέπει να πάτε σε εκείνο τη σημείο που η γιαγιά κλείνει το μάτι...για αυτό το είπα εξεργασμένο, έτσι;
Συν. Λόγω διατύπωσης της ερώτησης ουσιαστικά;
Εκπ. Όχι μόνο για αυτό.

Ερ.9 **Επεξεργασμένος.**
Εκπ. Να ανιχνεύσουν τους τρόπους, δηλαδή να τους βρουν από το κείμενο και στη συνέχεια να τους γράψουν...με τρόπο που να επιδέχεται και αιτιολόγηση. Δηλαδή απλώς να πεις έβαλε πράσινο στη στέγη της και έφερε τα ζώα της, μόνο του, δεν απαντάει στην ερώτηση, γιατί πρέπει να αιτιολογήσεις για ποιο λόγο αυτά...δηλαδή να περιγράψεις και πώς ήταν η κατάσταση στο χωριό, νομίζω ότι τα προϋποθέτει αυτά η ερώτηση...
Συν. Εννοείς το ότι για να πάρει η απάντηση όλες τις μονάδες θα πρέπει να γράψει...
Εκπ. Ενδιαφερόμαστε μόνο για την κατανόηση απολύτως; Γιατί αν ένα παιδί μου γράψει «μετέφερε τα ζώα της από το χωριό και» και «έβαλε πράσινο στη στέγη της»...
Συν. Εάν πιάνει η απάντηση σωστή;
Εκπ. Αυτό σημαίνει ότι ήταν σωστή;
Συν. Για να δω λίγο την ερώτηση...ναι είναι σωστή γιατί λέει γράψτε δύο τρόπους με τους οποίους μπόρεσε να κάνει αυτό...εφόσον θα γράψει ότι έκανε αυτή την ενέργεια και αυτή για να μοιάζει το σπίτι...δεν είναι ανάγκη να γράψεις και γιατί μοιάζει έτσι στο χωριό...
Εκπ. Εγώ μπορώ πολύ εύκολα να την πω αυτή επεξεργασμένου κώδικα, για το λόγο ότι θεωρώ ότι χρειάζεται διευκρινήσεις, και οτιδήποτε χρειάζεται διευκρινήσεις, ακόμα και σε παιδιά περιορισμένου κώδικα, δεν μπορώ να πω ότι είναι αυτονόητο. Δηλαδή μπορεί τα παιδιά με δύο, τρεις, τέσσερις, πέντε λέξεις, με μια κουβεντούλα ας πούμε που θα κάνουμε, να απαντήσουν όλα καταπληκτικά. Αλλά αυτή η κουβέντα είναι που κάνει και τη διάφορα.

Ερ. 10 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Μπορούν να πουν τουλάχιστον ότι είναι πολύ πιο ευτυχισμένη τώρα. Αυτό μπορούν να το πουν, να το αντιγράψουν, χωρίς να χρειαστεί να πεις κάτι παραπάνω.

Ερ. 11 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Από τη στιγμή που έχει τις επιλογές και νομίζω τα παιδιά όλα θα σκεφτούν το α, ότι είναι μια αστεία ιστορία, δεν θα χρειαστεί να προχωρήσουν στα παρακάτω, και άρα είναι περιορισμένου (γέλια).

Συν. Είναι σαφώς και αυτό ένα κριτήριο.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι μια ερώτηση επεξεργασμένου κώδικα σαφέστατα (έμφαση), γιατί τα συναισθήματα, η περιγραφή των συναισθημάτων την οποία ο επεξεργασμένος κώδικας μπορεί να...

Συν. Είναι αναγκαίος εννοείς ο επεξεργασμένος κώδικας...

Εκπ. Βέβαια, ναι.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Θέλω να πω ότι και το α και το β φαίνεται πιθανό να απαντηθούν από τα παιδιά, να μπερδευτούν σε αυτό, γιατί δεν ήταν απόλυτα ευτυχισμένη ωστόσο, έφτιαξε το μέρος να μοιάζει με αυτό που είχε για να είναι καλύτερα, αλλά ωστόσο...

ΚΕΙΜΕΝΟ «Ο ΜΙΚΡΟΣ ΣΒΩΛΟΣ ΠΗΛΟΥ»

Ερ. 1 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Η αρίθμηση, τέτοιου τύπου ασκήσεις, ξέρω ότι είναι δύσκολες για τα παιδιά. Το να βάλουν δηλαδή κατά χρονική σειρά τα γεγονότα. Θεωρώ ότι είναι επεξεργασμένου κώδικα.

Ερ. 2 **Περιορισμένος.**

Εκπ. Και στις δύο πρώτες παραγράφους επαναλαμβάνεται ο λόγος που ο σβώλος έμεινε...

Ερ. 3 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ.Νομίζω ότι είναι παρόμοια με την ερώτηση 2... (δεν ακούγεται, αυτό που λέει η εκπαιδευτικός είναι ότι η διαφορά της ερώτησης αυτής με την προηγούμενη είναι ότι υπάρχει η λέξη «επιθυμία» που μπορεί να μπερδέψει τα παιδιά).

Ερ. 4 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν ακούγεται τίποτα από πρόβλημα στο μαγνητόφωνο. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την ερώτηση ως επεξεργασμένου κώδικα. Ο γράφων δεν θυμάται την αιτιολόγηση.

Ερ. 5 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν ακούγεται τίποτα από πρόβλημα στο μαγνητόφωνο. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την ερώτηση αρχικά ως περιορισμένου κώδικα καθώς αναφέρεται ρητά στο κείμενο ότι το αγόρι άφησε τον πηλό πάνω στο παράθυρο, στη συνέχεια όμως αξιολόγησε την ερώτηση ως επεξεργασμένου κώδικα διότι η ερώτηση δεν αναφερόταν άμεσα στο τί κακό συνέβη στον πηλό, αλλά στο τί έκανε το αγόρι που δηλώνει απροσεξία. Έτσι, θεώρησε ότι τα παιδιά με περιορισμένο κώδικα μπορεί να μην έκαναν αυτή τη σύνδεση.

Ερ. 6 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Είναι επεξεργασμένου κώδικα, κίνδυνος, αφηρημένη έννοια ο κίνδυνος.

Ερ. 7 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Το β και το γ έχουν σχέση μεταξύ τους, και φοβισμένος θα μπορούσε να' ταν και θυμωμένος θα μπορούσε να' ταν, ικανοποιημένος όχι και περήφανος, αλλά μεταξύ του β και του γ υπάρχει ένα μπέρδεμα.

Ερ. 8 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν ακούγεται τίποτα από πρόβλημα στο μαγνητόφωνο. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την ερώτηση ως επεξεργασμένου κώδικα. Ο γράφων δεν θυμάται την αιτιολόγηση.

Ερ. 9 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν ακούγεται τίποτα από πρόβλημα στο μαγνητόφωνο. Η εκπαιδευτικός θεώρησε την ερώτηση επεξεργασμένου κώδικα γιατί θεώρησε την ερώτηση και τις προσφερόμενες απαντήσεις ως πολύ αφηρημένες.

Ερ. 10 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Δεν ακούγεται τίποτα από πρόβλημα στο μαγνητόφωνο. Η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την ερώτηση ως πολύ δύσκολη, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι παιδιά με περιορισμένο κώδικα δεν μπορούν ούτε καν να περιγράψουν τα δικά τους συναισθήματα, πολύ περισσότερο άλλων.

Ερ. 11 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Το πρώτο σκέλος θα μπορούσε ίσως να απαντηθεί με μια σχετική ευκολία διότι πολύ απλά θα μπορούσε ότι το κορίτσι έσωσε τον πηλό από το να ξεραθεί και να μη γίνει τίποτα, αλλά «εξήγησε γιατί ήταν σημαντική για ό,τι έγινε στο τέλος», αυτό προϋποθέτει να γίνει κατανοητό αυτό που λέει στην τελευταία σελίδα και να εξηγήσουν τα παιδιά γιατί ήταν σημαντικό ο σβώλος να γίνει ένα αντικείμενο που θα χαροποιούσε κάποιον, κάτι, τον εαυτό του.

Ερ. 12 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. πιθανό να μπερδευτούν στην επιλογή της απάντησης...η χρήση του «πώς» είναι επίσης πολύ δύσκολη για κάποιους μαθητές, το πώς με τόνο που σημαίνει ερώτηση, που συνεπώς ανατρέπει όλο το νόημα, αν δεν ξέρεις ότι αυτή είναι η χρήση του, δεν μπορείς να καταλάβεις και τί θέλει να πει.

Ερ. 13 **Επεξεργασμένος.**

Εκπ. Καταρχήν υπάρχει ένα θέμα με τα μηνύματα γενικώς, το να τα βρουν το κύριο νόημα παιδιά περιορισμένου κώδικα και όλες αυτές οι απαντήσεις, οι εκδοχές, οι οποίες είναι αφηρημένες, έτσι;