

Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση

Άννα Ασημάκη, Δημήτρης Σακκούλης†, Δημήτρης Βεργίδης‡*

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και στοχεύει στη διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί καθώς και την ανάδειξη αυτών που συμβάλλουν στην άμβλυνση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας. Στην έρευνα αξιοποιήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο του B. Bernstein και, για την συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε πολυμεθοδολογική προσέγγιση. Τα αποτελέσματα της ποιοτικής αυτής έρευνας κατέδειξαν, ότι κυρίαρχη παιδαγωγική είναι η ορατή δια – ατομική παιδαγωγική πρακτική μετάδοσης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, για τη στήριξη των αδύνατων μαθητών, μετέρχονται στρατηγικές, που επιφέρουν μια επιπλέον διαστρωμάτωση στην ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αποτυχία, παιδαγωγικές πρακτικές, διδακτικοί κανόνες

* Επίκουρος Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

† Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν. Πατρών

‡ Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

1. Εισαγωγή

Η σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών αποτελεί διαχρονικά το ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Δράσεις, πρωτοβουλίες και προγράμματα που αναπτύσσονται, επιχειρούν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και να περιορίσουν τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση. Εν τούτοις, το πρόβλημα παραμένει και αρκετοί μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο έχοντας ολοκληρώσει μόνο την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 κρατών-μελών, το 2007 τα ποσοστά της σχολικής διαρροής ήταν 14,8% ενώ στην Ελλάδα¹, το ίδιο έτος το ποσοστό ήταν 14,7% (Μουζέλης κ.ά., 2015). Η αριθμοί δηλώνουν τόσο την ένταση του φαινομένου όσο και το βαθμό δυσκολίας που έχει η αντιμετώπισή του.

Στη σχετική βιβλιογραφία η σχολική αποτυχία προσεγγίζεται ως ατομική δυσχέρεια κατάκτησης συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια (ηλικιακά και ακαδημαϊκά) (Κωσταντίνου & Πλειός, 1999· Μυλωνάς, 1999· Δήμου, 1999· Dowrick & Crespo, 2005· Leithwood κ.ά., 2010· Τουρτούρας, 2012). Η προαναφερόμενη δυσχέρεια, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδηλώνεται ως μειωμένη σχολική επίδοση, απόρριψη και επανάληψη της τάξης και προσωρινή ή οριστική εγκατάλειψη του σχολείου.

Η σχολική αποτυχία είναι αποτέλεσμα αθροιστικής συσσώρευσης πολλών παραγόντων και για την αιτιολόγηση και ερμηνεία της αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων που καλύπτουν ένα συνεχές από τις αυστηρά ατομοκεντρικές ως τις καθαρά κοινωνιοκεντρικές θεωρίες (Δήμου, 1999· Leithwood κ.ά., 2010· Μουζέλης κ.ά., 2012· Τουρτούρας, 2012). Σειρά ερευνών καταδεικνύουν ότι παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα εμφανίζουν σταθερά χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο (Λάμνιαν, 2002). Η επιλεκτική αποτυχία των μαθητών είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και πολιτισμικά εξαρτημένη διαδικασία (ο.π.). Χωρίς να παραγνωρίζουμε τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα του φαινομένου, στην ανάλυσή μας εστιάζουμε στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και στο ρόλο του επικοινωνιακού πλαισίου για τη συγκρότηση θετικού, για τη σχολική επιτυχία, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Βεργίδης, 1996)

Η διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που υλοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σύνθετο ζήτημα και η εξέταση του εξαρτάται από τη

θεωρητική προσέγγιση που υιοθετείται. Οι παιδαγωγικές πρακτικές της σχολικής τάξης, εκφράζουν το μικρο – επίπεδο ανάλυσης και διαμορφώνονται από τα δομικά στοιχεία του μακρο – επιπέδου. Δηλαδή τις κοινωνικά συγκροτημένες και πολιτισμικά προσδιορισμένες ικανότητες των μαθητών, τη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης καθώς και την ατομική θεωρία αγωγήςⁱⁱ του κάθε εκπαιδευτικού (Λάμνιαν, 2002).

Το φαινόμενο της σχολικής επιτυχίας και η αναζήτηση παιδαγωγικών πρακτικών που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών αποτελεί, διαχρονικά, αντικείμενο σχετικού διαλόγου. Η ανάδειξη «καλών» πρακτικών παραμένει αιτούμενο, καθώς εσωτερικές αντιφάσεις και λανθάνουσες λειτουργίες υφέρπουν ακόμη και σε πρακτικές που ευνοούν τις θετικές επιδόσεις των μαθητών (Chouliaraki, 1996· Rodríguez, 2013). Η αξιοποίηση της κοινοτικής γνώσης και η ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα αποτελεσματική σε επιμέρους κοινωνικές ομάδες, αποδεικνύεται ανεπαρκής στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες (Βεργίδης, 1996· Λάμνιαν, 2002· Bourne, 2004). Ο Dowling (1998), για την υπέρβαση των προαναφερόμενων δυσκολιών, προτείνει τη διαμόρφωση πρακτικών όπου θα εναλλάσσονται το εσωτερικό και το δημόσιο πεδίο γνώσης και πρακτικήςⁱⁱⁱ. Η χρήση μικτών παιδαγωγικών πρακτικών και η εναλλαγή πεδίων δημιουργεί, εν δυνάμει, προϋποθέσεις κατάκτησης της επίσημης σχολικής γνώσης, βοηθά παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να εξοικειωθούν με τα αφηρημένα νοήματα του εσωτερικού πεδίου και επιτρέπει τη δυνατότητα έκφρασης σε όλους τους μαθητές (Λάμνιαν, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση, η Morais κ.ά. (Morais, Neves & Pires, 2004· Morais & Neves, 2011), προτείνουν ένα εναλλακτικό μοντέλο μικτής παιδαγωγικής πρακτικής. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσδιορίζει τις σχέσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων, την οργάνωση και την κατανομή της σχολικής γνώσης και τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου.

Η συγκεκριμένη εργασία σκοπεύει να διερευνήσει τις διαδικασίες συγκρότησης των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται δάσκαλοι που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της περιοχής της Πάτρας και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πρακτικών αυτών κατά τη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επιπλέον θα διερευνήσουμε το βαθμό διαφοροποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων, ως προς τους «αδύνατους» μαθητές, στο συγκεκριμένο μάθημα.

Αρχικά παραθέτουμε το θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο προσεγγίζονται οι έννοιες της παιδαγωγικής πρακτικής, των ιεραρχικών και διδακτικών κανόνων, καθώς και της ταξινόμησης, της περιχάραξης και του συνόρου, οι οποίες αντλούνται από τη θεωρία του B. Bernstein. Ακολουθεί η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και η περιγραφή της μεθοδολογίας που υιοθετήσαμε. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα. Το κείμενο ολοκληρώνεται με τη συζήτηση και την παρουσίαση των συμπερασμάτων.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Προκειμένου να προβούμε στην κοινωνιολογική προσέγγιση και ανάλυση των δεδομένων μας στηριχθήκαμε στη θεωρία του B. Bernstein. Η συγκεκριμένη θεωρία αποτελεί συστηματική κοινωνιολογική μελέτη των μορφών συμβολικού ελέγχου και, δίδοντας έμφαση στις παιδαγωγικές πρακτικές, συμβάλλει στην αμφισβήτηση και αναθεώρηση κυρίαρχων ερμηνευτικών προτύπων και προωθεί την κριτική εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα (Σολομών, 1994:114).

Ο B. Bernstein (1989·1990), προσεγγίζει τις *παιδαγωγικές πρακτικές* ως κοινωνική μορφή (πολιτισμικοί αναμεταδότες) και ως συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αποτελούν ανθρώπινη επινόηση παραγωγής και αναπαραγωγής πολιτισμού και καθορίζουν το «τι» και το «πώς» της μετάδοσης (Bernstein, 1990·Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Υπό αυτή την οπτική, στην εργασία μας αξιοποιούμε την έννοια των παιδαγωγικών πρακτικών, θεωρώντας ότι, υπό προϋποθέσεις, συμβάλλουν στην υπέρβαση του δυσμενούς κοινωνικού - πολιτισμικού υπόβαθρου που ορισμένοι μαθητές φέρουν. Η εσωτερική λογική των παιδαγωγικών πρακτικών διαμορφώνεται από το συνδυασμό των ιεραρχικών και των διδακτικών κανόνων (Bernstein, 1989:116· Λάμνιαν, 2001 · Morais κ.ά., 2004).

Οι *ιεραρχικοί κανόνες*, ρυθμίζουν τις σχέσεις εξουσίας εντός των παιδαγωγικών σχέσεων. Κάθε παιδαγωγική σχέση συνίσταται από μεταδότες και δέκτες και είναι μια εγγενώς ασύμμετρη σχέση. Οι μεταδότες και οι δέκτες πρέπει να μάθουν να είναι μεταδότες και δέκτες. Η εκμάθηση, ως διαδικασία, συνεπάγεται την πρόσληψη των κανόνων τάξης, ηθικής και διαγωγής. Οι συγκεκριμένοι κανόνες αποτελούν προαπαιτούμενο για κάθε παιδαγωγική σχέση διάρκειας και διακρίνονται σε ρητούς, όπου οι σχέσεις εξουσίας στην παιδαγωγική σχέση είναι σαφείς, και άρρητους, όπου

η ιεραρχία είναι μη ρητή και οι σχέσεις εξουσίας συγκαλυμμένες από στρατηγικές επικοινωνίας (Bernstein, 1989·1990· Λάμνιας, 2000· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Οι *διδασκτικοί κανόνες* συνδέονται με τις διαδικασίες μετάδοσης και πρόσκτησης της γνώσης. Περιλαμβάνουν τους *κανόνες διαδοχής, βηματισμού και κριτηρίων*. Οι κανόνες διαδοχής ρυθμίζουν το χρόνο μετάδοσης της κατατετημημένης γνώσης και διαμορφώνουν μια ακολουθία. Ορίζουν τι προηγείται και τι έπεται και δομούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Bernstein, 1989· 1990). Η ύπαρξη κανόνων διαδοχής συνεπάγεται και την ύπαρξη κανόνων βηματισμού. Ο βηματισμός αναφέρεται στο ρυθμό με τον οποίο η πρόοδος, που έχει καθοριστεί από τους κανόνες διαδοχής, πρέπει να μεταδοθεί και να προσληφθεί (Bernstein, 1989· 1990). Η έγκαιρη πραγμάτωση της γνώσης καθορίζεται από τους κανόνες κριτηρίων. Αυτοί ορίζουν τα κριτήρια που καλείται να κατακτήσει ο δέκτης και να τα εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές ή στις πρακτικές των άλλων (Bernstein, 1989).

Όπως οι ιεραρχικοί κανόνες και οι διδασκτικοί μπορεί να είναι ρητοί ή άρρητοι. Σύμφωνα με τον Bernstein (1989), όταν οι ιεραρχικοί κανόνες (κανόνες ρυθμιστικής τάξης) και οι διδασκτικοί κανόνες (κανόνες λόγου) είναι ρητοί, συγκροτούν τον τύπο της *ορατής παιδαγωγικής πρακτικής*. Αν είναι άρρητοι, συγκροτούν τον τύπο της *αόρατης παιδαγωγικής πρακτικής* (Bernstein, 2000).

Στην εργασία μας, η διερεύνηση και ανάδειξη των ιεραρχικών και διδασκτικών κανόνων που κυριαρχούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα μας επιτρέψει να «φωτίσουμε» τις άδηλες πτυχές των υλοποιούμενων πρακτικών και να μελετήσουμε την συμβολή τους στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού «κλίματος» για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών.

Η υφή των παιδαγωγικών πρακτικών προσδιορίζεται μέσω των εννοιών της ταξινόμησης και της περιχάραξης (Bernstein, 1975· Λάμνιας, 2002). Η *ταξινόμηση* συνδέεται με την έννοια της εξουσίας, αναφέρεται στο βαθμό διαφύλαξης των συνόρων ανάμεσα σε κατηγορίες και καθορίζει, πόσο διακριτή είναι η μια κατηγορία από την άλλη. Το περιεχόμενο των κατηγοριών μπορεί να ποικίλει (λέξεις, κατηγορίες γνώσης, γνωστικά αντικείμενα, εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα ή κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα) (Bernstein, 1989· Σολομών, 1989· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010· Κουλαϊδής & Δημόπουλος, 2010).

Κεντρική, στη θεωρία του B. Bernstein, είναι και η έννοια του συνόρου. Τα *σύνορα*, «είναι οι κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές που διαχωρίζουν στο χώρο και στο χρόνο κοινωνικές ομάδες, γνωστικά πεδία, στάδια διαδικασιών». Όταν η ταξινόμηση είναι ισχυρή υπάρχει σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στις κατηγορίες, τα σύνορα είναι ισχυρά και διαγράφονται με σαφήνεια. Αλλαγή του βαθμού ταξινόμησης απαιτεί και αλλαγή του βαθμού μόνωσης (Bernstein, 1989· 2000· Σολομών, 1989· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010). Η ύπαρξη ισχυρών συνόρων προϋποθέτει την παρουσία ισχυρών *φυλάκων*, οι οποίοι επιδίδονται στη συγκρότηση, την υπογράμμιση, τη διευκρίνιση και την υπεράσπισή τους. Για να επιτευχθεί αυτό, οι φύλακες διαθέτουν εξουσία και συνθήκες άσκησης της (Bernstein, 1989· Σολομών, 1989· Σαρακινιώτη & Τσατσαρώνη, 2010) .

Η *περιχάραξη* αφορά στις σχέσεις που αναπτύσσονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συνδέεται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου και αναφέρεται στον έλεγχο που έχουν τα υποκείμενα στην επιλογή, την οργάνωση, τη χρονική διάταξη, το βηματισμό και τα κριτήρια αξιολόγησης, κατά την παιδαγωγική σχέση. Όταν η περιχάραξη είναι ισχυρή, τα σύνορα είναι ευδιάκριτα και το φάσμα των επιλογών των υποκειμένων περιορισμένο (Bernstein, 1989·1990· Morais & Neves, 2001· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010).

Η ορατή παιδαγωγική πρακτική συνδέεται με την ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, ενώ η αόρατη παιδαγωγική πρακτική προϋποθέτει ασθενή ταξινόμηση και περιχάραξη (Bernstein, 1975· Λάμνιαν, 2002). Η αποτύπωση των τιμών που λαμβάνουν η περιχάραξη και η ταξινόμηση στη σχολική τάξη αποτελεί δείκτη στη μελέτη μας για την ανάδειξη των υλοποιούμενων πρακτικών.

3. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να απαντήσουμε στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

α) Πώς συγκροτούνται και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι δάσκαλοι κατά τη διεκπεραίωση του διδακτικού τους έργου στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας για τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών;

β) Διαφοροποιούνται οι παιδαγωγικές πρακτικές δασκάλων ως προς τους «αδύνατους» μαθητές στο συγκεκριμένο μάθημα;

Η έρευνα διήρκεσε, από τον Ιανουάριο ως τον Μάιο του 2014. Πραγματοποιήθηκε σε 11 Δημοτικά σχολεία της Πάτρας (αστική περιοχή με διαφοροποιημένη κοινωνική σύνθεση). Το δείγμα μας αποτέλεσαν 11 δάσκαλοι (4 άνδρες και 7 γυναίκες) και οι μαθητές /τριές τους που φοιτούσαν στα τμήματα των δημοτικών σχολείων που δίδασκαν οι δάσκαλοι του δείγματος (αντιπροσωπεύονταν και οι 6 τάξεις του Δημοτικού Σχολείου). Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόσαμε τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2011· Robson, 2010·Cohen κ.ά., 2008).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, ως ερευνητικά εργαλεία, η *ημιδομημένη συνέντευξη* και η *δομημένη παρατήρηση*. Επικεντρώσαμε το ενδιαφέρον μας, στην ερμηνεία που τα ίδια τα άτομα δίδουν στις πρακτικές τους και στις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης.

Προκειμένου να αναδείξουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και ιδιαίτερα την οπτική τους σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιούν συλλέξαμε δεδομένα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης (Cohen κ.ά., 2008). Μετά την ολοκλήρωσή των συνεντεύξεων, ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Mason, 2003· Robson,2010· Creswell, 2011). Τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν με μονάδα καταγραφής το θέμα. Ως προς το βαθμό αναγωγής, κατά την κατηγοριοποίηση των μονάδων καταγραφής, παραμείναμε στο έκδηλο περιεχόμενο του κειμένου (Robson, 2010· Κυριαζή, 2011).

Συστήσαμε δύο εννοιολογικές κατηγορίες και μια υποκατηγορία:

A. Η συγκρότηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας

A₁. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών και οι κανόνες που τις διέπουν

B. Οι επιμέρους παιδαγωγικές πρακτικές, διακριτής στόχευσης, εντός και εκτός του πεδίου της σχολικής τάξης.

Για να συλλέξουμε δεδομένα για τις παιδαγωγικές πρακτικές που υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιοποιήσαμε τη δομημένη παρατήρηση. Η δομημένη παρατήρηση μας παρείχε μια τεκμηριωμένη και συνεκτική βάση δεδομένων με σημαντικά στοιχεία για την παρατηρούμενη διεργασία. Για τις ανάγκες της εργασίας μας διαμορφώσαμε κριτήρια και κατηγορίες και δημιουργήσαμε πίνακες παρατήρησης,

καθώς δεν ήταν δυνατή η χρήση υπαρχόντων σχεδίων κωδικοποίησης που συναντήσαμε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ειδικότερα, μετά από μια περίοδο αδόμητης – προκαταρκτικής παρατήρησης, διαμορφώσαμε τέσσερις άξονες παρατήρησης: α) *το περιεχόμενο (π)* της διαδικασίας, β) *οι πρακτικές (πώς)* που μετέρχονται τα ερευνητικά υποκείμενα, γ) *ο χώρος (πού)* όπου αναπτύσσεται η δράση και η αξιοποίησή του, δ) *ο χρόνος (πότε)* και η διαχείρισή του.

Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή ενός σχεδίου παρατήρησης που κατέληξε στη διαμόρφωση τριών πινάκων παρατήρησης (δασκάλου, μαθητών και πίνακας παρατήρησης του περιεχομένου του μαθήματος). Και στους τρεις πίνακες οι κατηγορίες είναι διακεκριμένες, αμοιβαία αποκλειόμενες, δεν αλληλεπικαλύπτονται και είναι περιεκτικές (Cohen κ.ά., 2008). Είναι σαφώς καθορισμένες και περιλαμβάνουν το σύνολο των πιθανών δραστηριοτήτων και θέσεων που μπορεί να ανιχνευθούν στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο στο δίκτυο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Για την κωδικοποίηση των γεγονότων ακολουθήσαμε δειγματοληψία σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, πεντάλεπτα (5΄) «ανοιχτά» στην παρατήρηση, που εναλλάσσονταν με δεκάλεπτα (10΄) «κλειστά» στην παρατήρηση (Robson, 2010). Η παρατήρηση έγινε με τη βοήθεια κλείδας παρατήρησης που περιείχε τους τρεις πίνακες. Παράλληλα τηρούσαμε ημερολόγιο παρατήρησης, ενώ συντάσσαμε συνοπτική έκθεση για κάθε παρατήρηση και σχεδιάσαμε διάγραμμα οργάνωσης του χώρου.

Οι σημειώσεις πεδίου καταχωρήθηκαν σε «πίνακες παρατήρησης», οι οποίοι αποτέλεσαν πρωτογενή περιγραφική αποτύπωση της εξελισσόμενης διεργασίας. Για την ανάδειξη κυρίαρχων και υπολειπόμενων παιδαγωγικών πρακτικών προχωρήσαμε στη συγκρότηση κατηγοριών, όπου εντάξαμε τα ευρήματά μας, σε σχέση πάντα, με το θεωρητικό πλαίσιο του B. Bernstein. Η συγκρότηση των κατηγοριών έγινε επαγωγικά (Kohlbacher, 2005· Mayring, 2000), ενώ οι κατηγορίες χαρακτηρίζονται από καθολικότητα και αμοιβαίο αποκλεισμό. Κριτήριο επιλογής των δεδομένων και της σύστασης των κατηγοριών ήταν η συμβολή τους στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο. Συστήσαμε, συνολικά, εννέα (9) κατηγορίες:

1. *Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων^{iv}*

2. *Οι μονώσεις των περιεχομένων: η νεοελληνική γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα*

3. *Η παιδαγωγική τροπικότητα*
4. *Η διαχείριση του «βηματισμού» μάθησης*
5. *Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τροπές του εκφερόμενου λόγου*
6. *Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων*
7. *Η οργάνωση του χώρου*
8. *Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια – Το τελικό προϊόν*
9. *Η μετάδοση της κατατετημένης γνώσης: Οι ρυθμίσεις διαδοχής των επιμέρους στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας*

Η ανάγκη για ανάδειξη και εμφάνιση των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις που παρατηρήσαμε, μας οδήγησε στη διάκριση επιμέρους, εσωτερικών, διαβαθμίσεων στις προηγούμενες κατηγορίες. Η εσωτερική κλιμάκωση έγινε με την αξιοποίηση των εννοιών της ταξινόμησης (Τ) και της περιχάραξης (Π). Το σχήμα κωδικοποίησης περιλαμβάνει τέσσερις δείκτες, που λαμβάνουν τιμές σε μια τετράβαθμη κλίμακα διαβάθμισης της ταξινόμησης ή της περιχάραξης. Στα άκρα της κλίμακας βρίσκονται οι τιμές πολύ ισχυρή (Τ++ ή Π++) και πολύ ασθενής (Τ- - ή Π- -). Ενδιάμεσα διακρίναμε τις τιμές ισχυρή (Τ+ ή Π+) και ασθενής (Τ- ή Π-). Η σύζευξη των δεικτών με τις κατηγορίες παρατήρησης και η εφαρμογή τους στα δεδομένα, δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουμε την παιδαγωγική πρακτική που εφαρμόζεται κατά περίπτωση. Η προαναφερόμενη εσωτερική διαβάθμιση των εννοιολογικών κατηγοριών αποτυπώνεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Εσωτερική διαβάθμιση εννοιολογικών κατηγοριών

Εννοιολογικές κατηγορίες	Εσωτερική διαβάθμιση κατηγοριών			
Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων	T++ Σαφής διάκριση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων.	T+ Διάκριση παιδαγωγικών ταυτοτήτων με αμοιβαίες υπερβάσεις	T- Διακριτές παιδαγωγικές ταυτότητες που κατά περίπτωση εναλλάσσονται	T- - Παιδαγωγικές ταυτότητες αδιευκρίνιστες
Οι μονώσεις των περιεχομένων: Η νεοελληνική γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα	T++ Σαφής - αυστηρή μόνωση περιεχομένων	T+ Μόνωση περιεχομένων, περιορισμένα στοιχεία συμπερίληψης	T- Διακριτά σύνορα και συχνές υπερβάσεις τους	T- - Συγχωνεύουσα ιδέα: διαμορφώνει τις μονάδες χρόνου, οργανώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα
Η παιδαγωγική τροπικότητα	Π++ Διαδικασία καθορισμένη πλήρως από το μεταδότη	Π+ Διαδικασία καθορισμένη σε σημαντικό βαθμό από το μεταδότη	Π- Διαδικασία καθορισμένη από το μεταδότη, το θέμα ή οι κατά περίπτωση συνθήκες δρουν διορθωτικά	Π- - Διαδικασία καθορισμένη από το θέμα. Ο μεταδότης: συνεργάτης-εμπνευστής
Η διαχείριση του "βηματισμού" μάθησης	Π++ Συστηματική τήρηση προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης	Π+ Τήρηση προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης	Π- Ύπαρξη προδιαγεγραμμένης πορείας - ρυθμού μάθησης. Τήρησή τους σε περιορισμένο βαθμό	Π- - Δεν υπάρχει προδιαγεγραμμένη πορεία αλλά συγχωνεύουσα ιδέα που δομή το μαθησιακό πλαίσιο
Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τροπές του εκφερόμενου λόγου	Π++ Σαφώς καθορισμένη και αδιατάρακτη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου.	Π+ Σχετική σταθερότητα στη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου με περιορισμένες αποκλίσεις.	Π- Δυνατότητα αμοιβαίας εμπλοκής των συμμετεχόντων στη διαχείριση του εκφερόμενου λόγου.	Π- - Συνδιαχείριση του εκφερόμενου λόγου.
Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων	Π++ Ισχυρή μόνωση ατόμων	Π+ Μόνωση ατόμων και ομάδων με περιορισμένη αλληλεπίδραση	Π- Συχνές διατομικές ή διομαδικές δράσεις	Π- - Δεν υπάρχει σταθερή μορφή εργασίας
Η οργάνωση του χώρου	T++ Σταθερή και αδιατάρακτη οργάνωση του χώρου	T+ Σχετικά σταθερή οργάνωση του χώρου	T- Η οργάνωση του χώρου αναπροσαρμόζεται ανάλογα με το μάθημα.	T- - Δεν υπάρχει προκαθορισμένη οργάνωση του χώρου
Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια - Το τελικό προϊόν	Π++ Πολύ ξεκάθαρα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης	Π+ Αρκετά ξεκάθαρα και ρητά κριτήρια αξιολόγησης	Π- Ασαφή και άρρητα κριτήρια αξιολόγησης	Π- - Πολύ ασαφή και άρρητα κριτήρια αξιολόγησης
Η μετάδοση της κατατετημημένης γνώσης	Π++ Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας χωρίς δυνατότητα τροποποίησης.	Π+ Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας με περιστασιακές παρεκβάσεις.	Π- Προδιαμορφωμένη γραμμική διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας, αλλάζει κατά τη διαδικασία.	Π- - Δεν υπάρχει προδιαμορφωμένη διαδοχή των στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας.

4. Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα που προέκυψαν λαμβάνοντας υπ' όψη μας το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή τους. Αρχικά παρουσιάζονται τα δεδομένα της συνέντευξης, μέσω των εννοιολογικών κατηγοριών που συστήσαμε. Τα δεδομένα της παρατήρησης, που ακολουθούν, αποτυπώνονται σε σχετικούς πίνακες που αναλύονται και σχολιάζονται ανάλογα.

4.1 Η συγκρότηση των παιδαγωγικών πρακτικών που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί.

Όπως υποστηρίζει ο B. Bernstein (1989), οι μεταβολές ή τροποποιήσεις στη διακύμανση των τιμών της ταξινόμησης ή της περιχάραξης μεταβάλουν ή τροποποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι αλλαγές στις τιμές των προαναφερόμενων εννοιών, παράγουν διαφοροποιήσεις στους ιεραρχικούς και στους διδακτικούς κανόνες, μετασχηματίζοντας τις «φωνές» των κατηγοριών ή το επικοινωνιακό πλαίσιο. Στη συνέχεια, αφού αναζητήσουμε τα «μακροσκοπικά» χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών που υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, θα αναδείξουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κανόνων που τις διέπουν. Την εσωτερική λογική και τις αντίστοιχες τιμές της περιχάραξης και της ταξινόμησης, που τις διακρίνουν θα τις μελετήσουμε κατά την παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης.

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματος έγινε εμφανές ότι η ανάπτυξη των κατά περίπτωση εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών ακολουθεί μια μεταβατική – εισαγωγική «περίοδο γνωριμίας», όπου οι εκπαιδευτικοί αφού «αναγνώσουν» το επικοινωνιακό πλαίσιο, προχωρούν σε επιλογές πρακτικών. Παραθέτουμε ενδεικτικά μια σχετική αναφορά:

«...όταν παίρνω μια τάξη πρώτο μου μέλημα είναι να εντάξω τους μαθητές σε ομάδες. Αυτό γίνεται με διάφορες δραστηριότητες όπως παιχνίδια επικοινωνίας, γνωριμίας, ενσυναίσθησης.» (Δα11).

Μετά την «ανάγνωση» του πλαισίου δράσης ακολουθεί η εφαρμογή των πρακτικών που κάθε εκπαιδευτικός μετέρχεται. Στις υλοποιούμενες πρακτικές συχνά αποτυπώνονται παγιωμένα στοιχεία της γνώσης τα οποία λειτουργούν στο παιδαγωγικό πεδίο ή αντικειμενοποιημένες από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακές

πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί στην ατομική θεωρία αγωγής που υιοθετεί κάθε εκπαιδευτικός (Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998). Όπως ομολογεί ένας δάσκαλος:

«Παρόλο που οι μαθητές με τους οποίους συνεργάζομαι κάθε χρόνο διαφέρουν, δύσκολα αλλάζω το τρόπο που δουλεύω» (Δος2).

Ακόμη, η ανάπτυξη και εξέλιξη της μαθησιακής διεργασίας χαρακτηρίζεται από γραμμικότητα:

«Ξεκινάμε με την εξέταση του προηγούμενου και συνεχίζουμε με παράδοση του επόμενου μαθήματος» (Δος6).

Βέβαια, φάνηκε ότι, υπό προϋποθέσεις, εντός της διεργασίας μπορεί να αναπτυχθούν ρηγματώσεις. Έτσι μία δασκάλα ανέφερε:

«Κάποιες φορές αναγκάζομαι να βάλω ένα Χ σε ό,τι υπάρχει και να τα ξαναπάρω από την αρχή» (Δα5).

Ωστόσο, οι παγιωμένες πρακτικές, παρά ρηγματώσεις, σπάνια ανατρέπονται ριζικά. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν είχαν προαποφασισμένο πλαίσιο δράσης. Αναφέρουν σχετικά:

«Δε λειτουργώ στη βάση ενός προγράμματος. Έχω στο νου μου το συγκεκριμένο πλαίσιο και από εκεί και πέρα υπάρχει ευλυγισία, εργάζομαι ανάλογα με τις ανάγκες» (Δα11).

«Κάθε μέρα πάω στην τάξη έχοντας κάνει έναν προγραμματισμό, έχω ετοιμάσει πράγματα. Πολύ συχνά όμως αυτά ανατρέπονται. Εκμεταλλεύομαι οτιδήποτε τυχαίο εμφανίζεται» Δα5)

Όπως διαπιστώσαμε σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδαγωγικών πρακτικών και τους κανόνες που τις διέπουν, οι εκπαιδευτικοί έχουν ξεκάθαρες απόψεις για το ρόλο τους. Οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί και στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν κυρίαρχο ρόλο, καθορίζουν επακριβώς τις διαδικασίες, διαμορφώνοντας ορατή παιδαγωγική μετάδοση. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα, όπου δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν:

«Εγώ οργανώνω από την αρχή τη διαδικασία και ο καθένας θα παίρνει τη θέση του σ' αυτή» (Δα4).

«Έκανα μερικές αλλαγές- και κάνω ακόμα στην πορεία, ανάλογα με τις ανάγκες» (Δος6)

Τέσσερις μόνο εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι επιδιώκουν ρόλο εμπυχωτή στη διαδικασία μάθησης. Παραθέτουμε σχετικές αναφορές:

«Θέλω να τους μάθω πώς να δουλεύουν και από κάποιο σημείο και πέρα να είναι υπεύθυνοι, αφού γνωρίζουν τον τρόπο δουλειάς και να μη με έχουν ανάγκη» (Δος 8)

«Προσπαθώ, το σύστημα διδασκαλίας που εφαρμόζω, να μην είναι δασκαλοκεντρικό. Περιφέρομαι, στέκομαι δίπλα στα παιδιά, είμαι ένα κομμάτι της τάξης» (Δα3)

Η «ανάγνωση» των ιεραρχικών κανόνων της τάξης επιτυγχάνεται και κατά τη μελέτη της οργάνωσης και κατανομής του χώρου, όπου αποτυπώνεται η συγκαλυμμένη αλλά υπαρκτή ασυμμετρία της παιδαγωγικής σχέσης. Μοναδικός ρυθμιστής της οργάνωσης του χώρου, όπως διαπιστώνουμε σε όλες τις συνεντεύξεις, παραμένει ο εκπαιδευτικός. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

«Έχω οργανώσει το χώρο όπως θα ήθελα» (Δα4)

«Τα παιδιά κάθονται σε σταθερές θέσεις. Δεν επιτρέπω να αλλάζουν εύκολα θέσεις» (Δος6)

Εστιάζοντας στους διδακτικούς κανόνες, διαπιστώνουμε ότι οι κανόνες διαδοχής είναι ρητοί, ετεροκαθορισμένοι και με περιορισμένα περιθώρια διαφοροποίησης. Αναφέρθηκε σχετικά:

«Στη Γλώσσα ακολουθώ τη σειρά του σχολικού βιβλίου. Θα ήθελα να την ανατρέψω βεβαία, αλλά...» (Δα5)

«Ακολουθούμε τη σειρά του βιβλίου... αυτό είπε και ο Σχολικός Σύμβουλος» (Δα10)

Οι κανόνες βηματισμού, αντίστοιχα, λειτουργούν συμμορφωτικά και επιταχύνουν τις διαδικασίες μετάδοσης. Μας δήλωσαν σχετικά:

«Κάθε χρόνο εργαζόμαστε με το ίδιο ρυθμό. Επικρατεί ένας πανικός!» (Δα10)

«Δεν έχω πολύ χρόνο για να μπορέσω να ασχοληθώ με τον καθένα, να δω και τη λεπτομέρεια» (Δα4)

Ωστόσο, αναφέρονται και περιπτώσεις πρόσκαιρης χαλάρωσης και συμπόρευσης με τους ρυθμούς πρόσληψης των μαθητών. Μια δασκάλα ανέφερε:

«Καθυστερώ πολύ για να μην χάσω κανένα μαθητή. Προσπαθώ να πάω με το ρυθμό του τελευταίου. Είναι σημαντικό για το παιδί να αισθανθεί ότι τα κατάφερε» (Δα7)

Σύμφωνα με τον Bernstein (1989), η έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης ελέγχεται από τους κανόνες κριτηρίων. Τις διαδικασίες αξιολόγησης, δηλαδή, που κάθε φορά υιοθετούνται και υλοποιούνται για να πιστοποιηθεί η πρόσκτηση των γνώσεων και των

δεξιότητων που προάγονται. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, συχνά, κάνουν λόγο για άμβλυση των κριτηρίων αξιολόγησης, δεν εστιάζουν στις γνωστικές επιτελέσεις των μαθητών αλλά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους:

«Αξιολογούσα την προσπάθεια. Κάθε παιδί πίστευα ότι έχει το δικό του Α και το δικό του 10. Δεν το συνέκρινα με τα άλλα παιδιά. Πάντα έλεγα, καλύτερα να αξιολογήσω θετικά ένα παιδί, παρά αρνητικά και να το αδικήσω.» (Δα3)

Η τήρηση των κανόνων εντός της σχολικής τάξης επιτηρείται από φύλακες (Bernstein, 1989), οι οποίοι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, μπορεί να είναι στελέχη της εκπαίδευσης (ο διευθυντής του Σχολείου και ο σχολικός σύμβουλος):

«Τα παιδιά τα έχω οργανώσει σε ομάδες, γιατί ο Σχολικός Σύμβουλος θέλει να δουλεύουμε σε ομάδες.» (Δα10)

«Όταν μπει στη αίθουσα ο διευθυντής όλα αλλάζουν! Μπαίνει το πλαίσιο.» (Δα7)

Εκτός των προσώπων – φυλάκων, που προαναφέρθηκαν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον ρόλο που έχουν στη διαμόρφωση της μαθησιακής διεργασίας το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα περιεχόμενα (διδασκτικά εγχειρίδια) και οι περιορισμοί που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από το λόγο τους έγινε εμφανές ότι η ισχύς τους ξεπερνά την αντίστοιχη των φυλάκων και είναι ο καμβάς πάνω στον οποίο αποτυπώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές (Hoadley, 2006). Δήλωσαν σχετικά:

«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει πράγματα τα οποία τα παιδιά πρέπει να μάθουν... [το Α.Π.] σε οδηγεί στο δρόμο» (Δα1)

«Κάποια στιγμή ο μαθητής θα πάει στο Γυμνάσιο όπου θα καταλάβει ότι δεν ξέρει τίποτα. Ακολουθεί το Λύκειο, οι πανελλήνιες! Αυτές παίζουν καθοριστικό ρόλο. Αν δεν αλλάξεις τις πανελλήνιες, δε μπορείς να αλλάξεις τη βάση.» (Δα7)

4.2 Οι επιμέρους παιδαγωγικές πρακτικές, διακριτής στόχευσης, εντός και εκτός του πεδίου της σχολικής τάξης

Όπως υποστηρίζει ο B. Bernstein (1989:128) οι μαθητές που δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν τους κανόνες διαδοχής, σταδιακά υπολείπονται των ακαδημαϊκών γνώσεων που αντιστοιχούν στην ηλικία τους και «μένουν πίσω». Το σχολείο, σε αυτές τις περιπτώσεις, εφαρμόζει τρεις στρατηγικές: αναπτύσσει διορθωτικούς μηχανισμούς, χαλαρώνει τους κανόνες βηματισμού ή μειώνει την ποσότητα και την ποιότητα των

μεταδιδόμενων περιεχομένων. Οι προαναφερόμενες στρατηγικές έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας επεξεργασμένης διαστρωμάτωσης στο εσωτερικό μιας ήδη διαστρωματιζουσας παιδαγωγικής πρακτικής.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από τη συνέντευξη διαπιστώσαμε ότι αναφέρονται και οι τρεις στρατηγικές. Σχετικά, δηλώθηκε ότι υλοποιούνται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, εξατομικευμένης διδασκαλίας και θετικής ενίσχυσης. Αναφέρουν χαρακτηριστικά τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος:

«Στο σχολείο έχουμε Τμήμα Ένταξης και Ενισχυτική Διδασκαλία» (Δα5)

«Τους βοηθάω ατομικά. Στέκομαι πάνω από κάθε μαθητή για να του εξηγήσω, τους δίνω εξατομικευμένες εργασίες στο σπίτι» (Δα 7)

«Προσπαθώ να κεντρίσω το φιλότιμό τους. Να τονώσω την αυτοπεποίθησή τους» (Δ10).

Επίσης, η χαλάρωση του ρυθμού βηματισμού αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ένας δάσκαλος αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Για αυτούς τους μαθητές ακολουθώ διαφορετικό ρυθμό» (Δος2)

Η τρίτη στρατηγική που αναφέρει ο B. Bernstein και η οποία αφορά στην υποβάθμιση της ποιότητας και της ποσότητας του περιεχομένου, δηλώθηκε ότι αξιοποιείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω αναφορές:

« Συχνά θα μειώσω ή θα μικρύνω την ύλη» (Δος2)

«Πολλές φορές τους βάζω μικρότερο κομματάκι να διαβάσουν» (Δα10)

Συχνά εφαρμοζόμενη στρατηγική από τους εκπαιδευτικούς είναι η επιδίωξη επικοινωνίας και συνεργασίας με την οικογένεια και κυρίως με τη μητέρα:

«Θέλω να έρχεται ο γονέας κάθε μήνα για να λέμε πέντε πράγματα... Τους ενημερώνεις για τις δυσκολίες, δουλεύουνε με το παιδί και έτσι έχουμε αποτελέσματα» (Δος2)

Αναφέρθηκε, επίσης, ότι η εργασία σε ομάδες ή τα συνεργατικά σχήματα που δημιουργούνται, ενισχύουν τους αδύνατους μαθητές:

«Οι ομάδες βοηθούν τους αδύνατους μαθητές. Ένας αδύναμος μαθητής δεν θα έφτανε [μόνος του] ποτέ σε αυτό το αποτέλεσμα.» (Δα11).

Παραλλαγή της προηγούμενης στρατηγικής είναι η συγκρότηση συνεργατικών σχημάτων, κυρίως δυάδων καλού με αδύνατο μαθητή:

«Τους αδύνατους τους βάζω με έναν δυνατό δίπλα. Είναι τα δικά μου μάτια, ιδιαίτερα όταν εγώ δεν προλαβαίνω» (Δα 4)

Στις περιπτώσεις που οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες έξω από την αίθουσα διδασκαλίας (π.χ. διδακτικές επισκέψεις), οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, δήλωσαν ότι δεν τροποποιούν τις πρακτικές τους. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση:

«Όπως είμαι μέσα στην τάξη έτσι είμαι και έξω. Εργάζομαι με τον ίδιο τρόπο»
(Δα10)

4.3 Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης

Εστιάζοντας στα δεδομένα της παρατήρησης, διαπιστώνουμε ότι η πρώτη, περιγραφική, προσέγγιση παρέχει μια αρκετά «εύγλωττη αναπαράσταση» της σχολικής τάξης. Διαβάζοντας τους πίνακες που αναφέρονται στις παρατηρούμενες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών – στόχων, διαπιστώνουμε υψηλές τιμές εμφάνισης σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και στις δύο κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί, απόλυτοι διαχειριστές της εκπαιδευτικής διεργασίας, προβαίνουν κυρίως σε λεκτικές πραγματώσεις καθοδηγώντας τους μαθητές και ορίζοντας το πλαίσιο δράσης. Ανάλογα, μελετώντας τις θέσεις των μαθητών και των δασκάλων στο χώρο, είναι εμφανής η διαφοροποιημένη, ιεραρχικά ταξινομημένη, χρήση του χώρου. Τέλος, πρόδηλη και κυρίαρχη, είναι η γραμμική ακολουθία διεκπεραίωσης του μαθήματος.

Η περιγραφική προσέγγιση των δεδομένων, αν και αποτυπώνει την υπάρχουσα κατάσταση, δεν ευνοεί την εμβάθυνση και την αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων. Για το σκοπό αυτό συγκροτήσαμε εννοιολογικές κατηγορίες, στις οποίες διακρίναμε εσωτερική κλιμάκωση των τιμών περιχάραξης ή ταξινόμησης, ανάλογα με την κατηγορία. Η ανάγνωση των δεδομένων μας, με τη βοήθεια των προαναφερόμενων κατηγοριών, αποτυπώνεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Τρόπες παρατηρούμενων παιδαγωγικών πρακτικών

Εννοιολογικές κατηγορίες	Παρατηρούμενοι δάσκαλοι/ες										
	Δ _{α1}	Δ _{οc2}	Δ _{α3}	Δ _{α4}	Δ _{α5}	Δ _{οc6}	Δ _{α7}	Δ _{οc8}	Δ _{οc9}	Δ _{α10}	Δ _{α11}
Η οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊
Οι μονώσεις των περιεχομένων: Το μάθημα της Γλώσσας και τα υπόλοιπα μαθήματα	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₋	T ₊₊	T ₊	T ₋	T ₊	T ₊₊	T ₊
Η παιδαγωγική τροπικότητα	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₋	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊
Η διαχείριση του “βηματισμού” μάθησης	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊
Οι λεκτικές πραγματώσεις – Οι τρόπες του εκφερόμενου λόγου	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊
Οι διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων	Π ₊	Π ₊	Π ₊₊	Π ₊	Π ₋	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₊₊	Π ₋
Η οργάνωση του χώρου	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊	T ₊₊	T ₊	T ₊
Η αξιολόγηση – Τα κριτήρια - Το τελικό προϊόν	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊
Η μετάδοση της κατατετημημένης γνώσης	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊	Π ₊

Ο Πίνακας 2 μας βοηθάει να αναδείξουμε τις παιδαγωγικές πρακτικές που παρατηρήσαμε. Τα στοιχεία του μας επιτρέπουν να διακρίνουμε παρουσία ή απουσία παιδαγωγικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Ειδικότερα εμβαθύνοντας, ανά εννοιολογική κατηγορία, διαπιστώνουμε:

1. Στην πρώτη κατηγορία της *οριοθέτησης των παιδαγωγικών ταυτοτήτων*, παρατηρήσαμε κυρίως *ισχυρή ταξινόμηση* (σε δύο περιπτώσεις μάλιστα είχαμε *πολύ ισχυρή ταξινόμηση*). Οι ρόλοι *δασκάλου - μεταδότη* και *μαθητή - δέκτη* είναι διακριτοί και έχουν συγκεκριμένο περίγραμμα. Ο δάσκαλος είναι κυρίως ο

μεταδότης της γνώσης, ο διαχειριστής της διεργασίας, ο πομπός αλλά και δέκτης ερωτήσεων, ο κυρίαρχος του χώρου. Οι μαθητές είναι το αντικείμενο της διδασκαλικής δράσης, μέτοχοι μιας διαδικασίας ετεροκαθορισμένης, δέκτες, που σπάνια θέτουν ερωτήσεις. Η διακριτότητα των ρόλων απεικονίζεται και στην κατοχή διακριτά ιεραρχημένων θέσεων στο χώρο. Απέναντι στη διδασκαλική ελευθερία κίνησης, που περιλαμβάνει και περιορισμένη εισχώρηση στο χώρο των μαθητών, διακρίνουμε έλλειψη κίνησης των μαθητών και περιορισμό σε συγκεκριμένη θέση καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

2. Στην πλειονότητα των τμημάτων παρατηρήσαμε σαφή και ευδιάκριτη *μόνωση των περιεχομένων*. Το επικρατέστερο εύρημα ήταν *ισχυρή ή πολύ ισχυρή ταξινόμηση* ανάμεσα στα περιεχόμενα, που δύσκολα διασπάται. Η Νεοελληνική Γλώσσα, μάθημα κυρίαρχο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως καταδεικνύεται από την κατανομή του διδακτικού χρόνου και τη σειρά των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, είναι μονωμένη από τα άλλα διδακτικά αντικείμενα και από την *καθημερινή γνώση* που φέρουν οι μαθητές. Οι *ρηγματώσεις* που καταγράψαμε αφορούν είτε περιστασιακή ρήξη των ορίων με διείσδυση στοιχείων από άλλα μαθήματα, είτε επιβεβαίωση της ισχυρής θέσης του μαθήματος με επέκτασή του πέρα από το δίωρο και κατάληψη χρόνου από άλλα μαθήματα.
3. Όσον αφορά στην *παιδαγωγική τροπικότητα*, οι τιμές τις *περιχάραξης* ήταν *ισχυρή ή πολύ ισχυρή*. Η παιδαγωγική διεργασία καθορίζεται μονομερώς από το μεταδότη και δε διακρίνουμε σοβαρές παρεκκλίσεις. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει τις εργασίες, δίνει εντολές, οδηγίες, επιτηρεί και, μειώνοντας την ισχύ των ορίων, ασκεί υποστηρικτικό ρόλο. Σε ένα μόνο δίωρο καταγράψαμε ασθενείς τιμές περιχάραξης, όταν στη διεργασία κυριάρχησαν αυθεντικά μαθητικά κείμενα και η δασκάλα περιορίστηκε σε ρόλο εμπυχώτριας.
4. *Ισχυρή ή πολύ ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήσαμε και στη διαχείριση του *βηματισμού* μάθησης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από το *Αναλυτικό Πρόγραμμα* και τα περιεχόμενα του *διδακτικού εγχειριδίου*, που αποτελεί «οδικό χάρτη» στη διαχείριση της διεργασίας. Παρατηρήθηκαν περιορισμένης έκτασης παρεκβάσεις και ανακοπή του ρυθμού μάθησης, μικρής διάρκειας και χωρίς πρωτεύοντα ρόλο στη διεργασία.

5. Όμοια, *ισχυρή ή πολύ ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήσαμε και στις *λεκτικές πραγματώσεις - τροπές του εκφερόμενου λόγου*. Η λεκτική αλληλεπίδραση δασκάλου – μαθητών κυριαρχείται από κλειστές ερωτήσεις των εκπαιδευτικών. Σε λίγες περιπτώσεις καταγράψαμε αυξημένο αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων, πάντα όμως αισθητά μειωμένο σε σχέση με τις κλειστές. Περιορισμένες είναι και οι ερωτήσεις των μαθητών και συνακόλουθα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.
6. *Πολύ ισχυρή ή ισχυρή περιχάραξη* παρατηρήθηκε και στις *διαδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων*. Στη συντριπτική πλειονότητα των σχολικών τμημάτων που παρατηρήσαμε κυριαρχεί η ατομική, παράλληλη εργασία και δεν εντοπίζεται ανταλλαγή πληροφοριών και υλικών ή διαπραγμάτευση ανάμεσα στους μαθητές. Πρέπει να επισημάνουμε ότι *η συγκεκριμένη μορφή διάδρασης δε συνάδει με την οργάνωση του χώρου στα αντίστοιχα τμήματα*. Ενώ το κυρίαρχο μοντέλο διάταξης των θρανίων παραπέμπει σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα, δεν παρατηρήθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας κατά το δίωρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Μόνο σε δύο περιπτώσεις παρατηρήσαμε περιορισμένη ανάπτυξη ομαδικών δράσεων.
7. Η σταθερή και αδιατάρακτη *οργάνωση του χώρου* ανακλά *ισχυρή ή πολύ ισχυρή ταξινόμηση*. Τα πρόσωπα και τα αντικείμενα καταλαμβάνουν συγκεκριμένες θέσεις. Οι μαθητές παραμένουν σχεδόν αμετακίνητοι στις θέσεις τους εμφανίζοντας περιορισμένες απομακρύνσεις, που είναι σε γνώση και υπό την έγκριση του δασκάλου. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, κινούνται κυρίως στο χώρο ανάμεσα στα θρανία. «Εισχωρούν» στο χώρο των μαθητών, «θολώνοντας» τα διακριτά όρια. Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουμε πλήρη «θόλωση», καθώς καταλαμβάνουν θέσεις μαθητών. Αντίθετη δυνατότητα επιλογής, δεν παρατηρήθηκε.
8. Κατά την *αξιολόγηση*, τα *κριτήρια* και την *εκτίμηση* του τελικού προϊόντος η *περιχάραξη φάνηκε να είναι ισχυρή*. Οι στόχοι είναι γνωστοί, καθώς, είτε αναφέρονται ρητά στο διδακτικό εγχειρίδιο και κοινοποιούνται στην τάξη, είτε – όταν δεν αναφέρονται στο διδακτικό εγχειρίδιο – κοινοποιούνται από τον εκπαιδευτικό. Αξιολογικές κρίσεις γίνονται μόνο από τους δασκάλους, που είναι και οι μοναδικοί που μπορούν να «διορθώνουν» τις μη νομιμοποιημένες πραγματώσεις, τις λανθασμένες επιλογές. Έτσι, όχι μόνο το παραγόμενο τελικό

προϊόν αξιολογείται άμεσα με τη διατύπωση σχολίων, αλλά και η συμμετοχή στη διαδικασία και η εν γένει συμπεριφορά του παιδαγωγικού υποκειμένου.

9. Τέλος, στην τελευταία κατηγορία ανάλυσης, τη *μετάδοση δηλαδή της κατατετημημένης γνώσης (των επιμέρους υποενοτήτων του γλωσσικού μαθήματος)*, η *περιχάραξη* είναι *ισχυρή*. Οι ρυθμίσεις διαδοχής των επιμέρους στοιχείων της γλωσσικής διδασκαλίας χαρακτηρίζονται από σχετική σταθερότητα και γραμμικότητα. Τα επιμέρους στοιχεία ακολουθούν το σχήμα: *έλεγχος προηγούμενων γνώσεων – παρουσίαση νέας γνώσης – δραστηριότητες εμπέδωσης*. Σε ορισμένα τμήματα παρατηρήθηκαν σύντομες παρεκκλίσεις, που δεν ανέτρεψαν όμως τη γραμμικότητα.

4.4 Παιδαγωγικές πρακτικές πρόληψης της σχολικής αποτυχίας

Οι τροπές των παιδαγωγικών πρακτικών προσδιορίζονται από τις διαφοροποιήσεις των τιμών της ταξινόμησης και της περιχάραξης (Bernstein, 2000· Λάμνιας, 2002). Από τα στοιχεία του Πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι η *ισχυρή και πολύ ισχυρή ταξινόμηση (T+ / T++)* και η *ισχυρή και πολύ ισχυρή περιχάραξη (Π+ / Π++)* αποτελούν κυρίαρχες τιμές. Οι μεμονωμένες εμφανίσεις τιμών *ασθενούς περιχάραξης (Π -)* ή *ασθενούς ταξινόμησης (T -)*, δεν ανατρέπουν τη συνολική εικόνα.

Τα προηγούμενα μας οδηγούν στην εκτίμηση ότι επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική είναι η *Ορατή Παιδαγωγική Πρακτική*. Οι συγκεκριμένες πρακτικές, προάγουν τη *δια – ατομική μετάδοση*, εστιάζουν σε εξειδικευμένες μορφές γνώσης και έχουν εξειδικευμένες διαδικασίες μετάδοσης και αξιολόγησης (Bernstein, 1989· Λάμνιας, 2002).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον B. Bernstein (1989) η συγκεκριμένη προσέγγιση εκφράζει την ιδεολογία και τα συμφέροντα της *παλαιάς μεσαιάς τάξης* και χαρακτηρίζεται από ισχυρές ταξινομήσεις των γνωστικών περιεχομένων (προκατασκευασμένη «αντικειμενική» γνώση) και από πρακτικές μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης. Ακόμη, εκτυλίσσεται σε περιβάλλοντα παιδαγωγικών σχέσεων με *ισχυρή περιχάραξη* και αναπτύσσει φανερές και τυπικές πρακτικές αξιολόγησης που εστιάζουν στο αποτέλεσμα και την κατηγοριοποίηση των μαθητών (Λάμνιας, 2002).

Η επικρατούσα, στην έρευνά μας, παιδαγωγική πρακτική διαφοροποιείται από τις παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνονται στη βιβλιογραφία για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Υπενθυμίζουμε ότι ο Dowling (1998) και ο Λάμνιαν (2002) αναφέρονται σε εναλλαγή παιδαγωγικών πρακτικών εσωτερικού και δημόσιου πεδίου (Τ+ - + και Π + - +), ενώ οι Morais & Neves (2011) διαμόρφωσαν και προτείνουν ένα μοντέλο μικτής παιδαγωγικής πρακτικής.

Η επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 3, συγκρινόμενη με τη μικτή παιδαγωγική πρακτική, δε συγκλίνει προς τις προτάσεις της βιβλιογραφίας. Οι προτεινόμενες πρακτικές που προκύπτουν από τη σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα και η αντίστοιχη παραγόμενη γνώση, διαφοροποιούνται από τις υλοποιούμενες πρακτικές, στο πεδίο.

Πίνακας 3: Σύγκριση της μικτής παιδαγωγικής πρακτικής με την επικρατούσα, στην έρευνά μας, παιδαγωγική πρακτική

	<i>Μικτή παιδαγωγική πρακτική^{vi}</i>	<i>Επικρατούσα παιδαγωγική πρακτική</i>
<i>Διάκριση παιδαγωγικών υποκειμένων (Δ-Μ)</i>	Τ +	Τ +
<i>Επιλογή γνώσης και κανόνες διαδοχής</i>	Τ +	Τ ++
<i>Κανόνες βηματισμού</i>	Π - -	Π ++
<i>Κανόνες κριτηρίων</i>	Π ++	Π +
<i>Ιεραρχικοί κανόνες</i>	Π - -	Π ++
<i>Μονώσεις περιεχομένων</i>	Τ - -	Τ +
<i>Μονώσεις χώρων</i>	Τ - -	Τ +

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα στρέψαμε το ενδιαφέρον μας στη διερεύνηση των διαδικασιών συγκρότησης των παιδαγωγικών πρακτικών και στην ανάδειξη των επικρατέστερων των παιδαγωγικών πρακτικών που αξιοποιούν οι δάσκαλοι στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ακόμη διερευνήσαμε πιθανή διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών των δασκάλων σε σχέση με τους «αδύνατους» μαθητές.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός έχουν σαφή και παγιωμένη άποψη για τη μορφή των πρακτικών που υποστηρίζουν ότι ακολουθούν. Οι πρακτικές που μετέρχονται είναι συνάρθρωση παγιωμένων στοιχείων γνώσης και αντικειμενοποιημένων από τη μακρόχρονη χρήση παραδοσιακών πρακτικών. Ακολουθούν μια γραμμική πορεία ανάπτυξης και επιτρέπουν περιορισμένη ύπαρξη ρηγματώσεων.

Οι ιεραρχικοί κανόνες είναι ρητοί και διαμορφώνουν ορατές παιδαγωγικές πρακτικές. Η ανάγνωση των ιεραρχικών κανόνων γίνεται εναργέστερη κατά τη μελέτη της οργάνωσης του χώρου. Η κυρίαρχη επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διάταξης των υλικών μέσων δε συνεπάγεται και επικράτηση αντίστοιχων μοντέλων εργασίας. Η θέσεις των μαθητών γύρω από τραπέζια εργασίας δε μεταβάλλουν κατ' ανάγκη και τον τρόπο εργασίας τους. Κατά την παρατήρηση στο πεδίο διαπιστώσαμε ότι η ομαδική εργασία ήταν περιορισμένη.

Η οργάνωση και η διαχείριση του χώρου φάνηκε ότι διαφοροποιείται ως προς τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά από αυτή που περιγράφεται σε παλαιότερες έρευνες (Σολομών, 1992· Γερμανός, 1999). Οι διαφοροποιήσεις στη διάταξη των αντικειμένων και την κίνηση των προσώπων που καταγράψαμε όμως, δεν επιφέρουν και διαφοροποιημένες πρακτικές.

Η δράση εντός της σχολικής τάξης εξελίσσεται στο χώρο που σχηματίζει το τρίγωνο θρανία μαθητών, έδρα, πίνακας. Σε αυτό το τρίγωνο κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός. Το τρίγωνο αυτό αποτελεί το ζωτικό του χώρο, όπου κινείται. Οι μαθητές εμφανίζουν περιορισμένες κινήσεις, που γίνονται μετά από έγκριση του δασκάλου και για συγκεκριμένες ανάγκες. Κι ενώ οι μαθητές σπάνια εισέρχονται στο ζωτικό χώρο του δασκάλου, διαπιστώσαμε τάσεις διείσδυσης των δασκάλων στο ζωτικό χώρο των μαθητών, προκειμένου να στηρίξουν, να βοηθήσουν, να παρατηρήσουν, να διορθώσουν.

Εστιάζοντας στους διδακτικούς κανόνες διαπιστώσαμε ρητούς κανόνες διαδοχής, αυστηρά δομημένους, χωρίς περιθώρια διαπραγμάτευσης. Στο μικροεπίπεδο της τάξης και στην εσωτερική διαδοχή των επιμέρους τμημάτων της γλωσσικής διδασκαλίας, στην πλειονότητα των παρατηρούμενων τάξεων, ακολουθείται αυστηρά το σχήμα: *έλεγχος προηγούμενων γνώσεων – παρουσίαση νέου διδακτικού αντικείμενου – εμπέδωση / επέκταση*. Το σχήμα ακολουθείται πιστά, αν και εντοπίσαμε μεμονωμένες εξαιρέσεις. Η τροπικότητα εφαρμογής του σχήματος και οι επιμέρους

τροποποιήσεις του φάνηκε ότι συνδέονται με την ατομική θεωρία αγωγής του παρατηρούμενου εκπαιδευτικού. Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται είναι ο ρόλος του διδακτικού εγχειριδίου στην προαναφερόμενη διαδοχή. Ουσιαστικά αποτελεί τον «οδικό χάρτη» που αποτυπώνει την επιθυμητή πορεία δράσης. Εξάλλου, όπως αναφέρει και η Hoadley (2006), το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια συγκροτούν τις ενδιάμεσες «φωνές» που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Οι κανόνες βηματισμού, αντίστοιχα, διαμορφώνουν ανελαστικά, για τους εκπαιδευτικούς, πλαίσια δράσης και επιβάλλουν καταγκιστικούς, για τους μαθητές, ρυθμούς πρόσληψης της νέας γνώσης. Οι κανόνες διαδοχής, τέλος, εμφανίζουν ομοιογένεια και σταθερότητα, σε όλες τις τάξεις που παρατηρήσαμε.

Ενδιαφέρουσα είναι η προσέγγιση των εκπαιδευτικών του δείγματος στους κανόνες κριτηρίων. Διαπιστώνουμε άμβλυνση των κανόνων τους στο επίπεδο του Δημοτικού Σχολείου. Έτσι φαίνεται ότι η «χαλάρωση» της αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που εκφράζεται με τη σχεδόν ακώλυτη προαγωγή και τους θετικούς χαρακτηρισμούς επιδόσεων, μεταθέτει την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου σε υψηλότερη βαθμίδα. Θεωρούμε ότι η εκπεφρασμένη εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος, άμβλυνση των κριτηρίων αξιολόγησης δεν αποκλείει την «αόρατη» μη βαθμολογημένη ταξινόμηση των μαθητών. Ωστόσο, η μετατόπιση της αξιολόγησης από το πεδίο της γνωστικής αποτίμησης στο πεδίο της προσωπικής αποτίμησης δεν αίρει τον επιλεκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Οι κανόνες συμπεριφοράς, νόρμες κοινωνικά καθορισμένες, είναι κοινωνικά προσδιορισμένοι και αξιολογημένοι (Σολομών, 1994).

Η ορατή δια – ατομική παιδαγωγική πρακτική μετάδοσης, όπως περιγράφεται από τον Bernstein (1989), είναι η επικρατούσα πρακτική που παρατηρήσαμε στο πεδίο. Τα στοιχεία που συνθέτουν την πρακτική, με περιορισμένες αποκλίσεις στις τιμές, είναι η ισχυρή ταξινόμηση στην οριοθέτηση των παιδαγωγικών ταυτοτήτων, η ισχυρή μόνωση των περιεχομένων και των χώρων, η ισχυρή περιχάραξη του βηματισμού μάθησης, η ισχυρή ταξινόμηση των κανόνων διαδοχής και η ισχυρή περιχάραξη των κανόνων κριτηρίων. Τα προηγούμενα αποκλίνουν από τις προτεινόμενες στη βιβλιογραφία μικτές παιδαγωγικές πρακτικές για την επιτυχή σχολική πορεία όλων των μαθητών.

Οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν την ήδη δυσχερή θέση των μαθητών που βρίσκονται στο φάσμα της σχολικής αποτυχίας. Δεν επιτρέπουν τη

συμμετοχή τους, αφού οι εξελισσόμενες διαδικασίες είναι είτε άγνωστες σε αυτούς είτε αδιάφορες. Κυρίαρχη συμπεριφορά αυτών των μαθητών είναι ο «ηχηρός ψίθυρος» του περιθωρίου. Συνήθως παρακολουθούν αμέτοχοι και σπάνια εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά ή παρεμβαίνουν ζητώντας το λόγο.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα που αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους αδύνατους μαθητές, ανιχνεύσαμε τρεις στρατηγικές και μια εκπεφρασμένη πρόθεση. Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται διορθωτικοί μηχανισμοί (ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένη διδασκαλία, θετική ενίσχυση), αμβλύνονται οι κανόνες βηματισμού ή υποβαθμίζεται η ποσότητα και η ποιότητα των περιεχομένων. Και οι τρεις στρατηγικές, όπως έχει επισημάνει ο Bernstein (1989), είναι ατελέσφορες, επιφέρουν μια επιπλέον επεξεργασμένη διαστρωμάτωση σε μια ήδη διαστρωματίζουσα παιδαγωγική πρακτική.

Εκπεφρασμένη πρόθεση των εκπαιδευτικών είναι η συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών που έχουν δυσχέρειες. Επιζητούν την επικοινωνία με την οικογένεια και όταν αυτή επιτυγχάνεται, υποστηρίζουν ότι έχει θετικά αποτελέσματα. Η συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σπίτι είναι εφικτή σε συγκεκριμένες οικογένειες, συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων. Η απαίτηση για ύπαρξη δύο παραπληρωματικών τόπων πρόσληψης (σχολείο – σπίτι), που είναι αποτέλεσμα των αυστηρών κανόνων διαδοχής και βηματισμού, καθιστά δυσχερέστερη τη σχολική πορεία των μαθητών που προέρχονται από περιθωριοποιημένα κοινωνικά στρώματα και ευνοεί τα παιδιά των μεσοστρωμάτων (Bernstein, 1989).

Καταληκτικά, η άνιση τοποθέτηση των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης διατηρείται και ισχυροποιείται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η αναζήτηση πρακτικών που θα αμβλύνουν τις προϋπάρχουσες ανισότητες αποτελεί το «στοίχημα» του σύγχρονου σχολείου. Η διαμόρφωση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών, στην κατεύθυνση της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, θεωρούμε ότι, έχοντας ως αφετηρία την καθημερινή / κοινοτική γνώση των μαθητών, μπορεί να αναδείξει τρόπους σταδιακής εξοικείωσής τους με το εσωτερικό πεδίο της γνώσης και της παιδαγωγικής πρακτικής. Να οδηγήσει, δηλαδή, στο σταδιακό μετασχηματισμό των κοινωνικά συγκροτημένων και πολιτισμικά εξαρτημένων ικανοτήτων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (1996). Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα - η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης. Στο Εκπαίδευση Τσιγγάνων: Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού. Διεθνές Συμπόσιο, (σ.130-159). Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
- Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible, *Educational Studies*, 1(1), 23-41 DOI: 10.1080/0305569750010105
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique Revised Edition*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bourne, J. (2004). Framing talk: towards a "radical visible pedagogy" Στο Muller, J., Davis, B. & Morais, A. (Ed.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (σελ. 61 – 74) London: Routledge Falmer.
- Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σελ. 282-299). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Chouliaraki, I. (1996) Regulative Practices in a 'Progressivist' Classroom: 'Good Habits' as a 'Disciplinary Technology', *Language and Education*, 10(2-3), 103-118, DOI:10.1080/09500789608666703
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων / Εκδόσεις Έλλην.
- Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*, (σελ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dowrick, P. & Crespo, N. (2005). School Failure. In Gullotta, T. & Adams, G. (Ed). *Handbook of Adolescent Behavioral Problems Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, (pp. 589 – 610), New York: Springer.
- Dowling, P. (1998). *The sociology of mathematics education: Mathematical myths/pedagogic texts*. Routledge..

- ΕΛΣΤΑΤ (2015). Συνθήκες διαβίωσης στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΛΣΤΑΤ.
- Hoadley, U. (2006). Analysing pedagogy: the problem of framing. *Journal of Education*, 40, 15-34.
- Κουλαϊδής, Β., & Δημόπουλος, Κ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο ελληνικό σχολείο: Αναγνώσεις διδακτικών βιβλίων. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική (σελ.51-121). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν.(2011). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ.(1999). Πρόλογος των Επιμελητών της Έκδοσης. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.) Σχολικά αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ.11-18). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kohlbacher, F.(2005). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art.21, Ανάκτηση από: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0601211>
- Λάμνιαν, Κ. (2002). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998).Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (α΄ μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 73-80.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Μουζέλης, Ν., Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ. & Φωτόπουλος, Ν. (2012). Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημόνιο Εποχή. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, (σελ. 427-447). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mayring, P.(2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung /Forum:Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Morais, A., Neves, I. & Pires, D. (2004). The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention. In J. Muller, B. Davies & A. Morais (Eds.), *Thinking with Bernstein, working with Bernstein*. London: Routledge.

- Morais, A. & Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. In Morais, A., Neves, I., Davies, B.& H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 185–221). New York: Peter Lang.
- Morais, A. & Neves, I. (2011). Educational texts and contexts that work. Discussing the optimization of a model of pedagogic practice. Revised personal version of the article published in: Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Knowledge, pedagogy & society: International perspectives on Basil Bernstein's sociology of education* (pp. 191 - 207). London: Routledge.
- Rodríguez, E.(2013). Child-centered pedagogies, curriculum reforms and neoliberalism. Many causes for concern, some reasons for hope. *Journal of Pedagogy*, 4(1), 59-78. DOI: 10.2478/jped-2013-0004
- Robson, C. (2012). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαρακινιώτη, Α., & Τσατσαρώνη, Α. (2010). Προγράμματα Σπουδών και παιδαγωγικές ταυτότητες στην Εκπαίδευση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: Ένα μοντέλο Ανάλυσης. Στο: Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 179–223). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι. (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Bernstein, Β. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (σελ. 15-39). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820 – 1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (επιμ.). *Πειθαρχία και γνώση* (σελ.113 – 144). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Τουρτούρας, Χ. (2012β). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Κουλαϊδής, Β. & Τσατσαρώνη, Α. (επιμ.). *Παιδαγωγικές πρακτικές: έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σελ. 17 – 49). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ⁱ Στη χώρα μας, το 2014, τα άτομα ηλικίας 18 - 24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση, ήταν 68.165 ή 9% επί του συνόλου των ατόμων στην αντίστοιχη ηλικία το συγκεκριμένο έτος (ΕΛΣΤΑΤ, 2015).

ⁱⁱ Η ατομική θεωρία αγωγής αποτελεί ένα «νεφέλωμα εκπαιδευτικής θεωρίας και κοινωνικοπολιτισμικών αντιλήψεων» που διαμορφώνεται αθροιστικά ή αντιθετικά κατά τη σχολική και επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, μέσω του μηχανισμού διάδοσης εκπαιδευτικών ιδεών και πρακτικών, αλλά και από το πολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και τις ιστορικές κοινωνικοπολιτικές διαδικασίες (Σολομών, 1994, σελ. 135).

ⁱⁱⁱ Το *εσωτερικό πεδίο* αναφέρεται στα αφηρημένα και νομιμοποιημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης, ενώ το *δημόσιο* στον προνομιακό χώρο καθημερινής γνώσης των μαθητών (Dowling, 1998)

^{iv} Σύμφωνα με τον Bernstein (2000, σελ. 205) η παιδαγωγική ταυτότητα «...αναφέρεται σε σύγχρονους πόρους για τη συγκρότηση του ανήκειν, την αναγνώριση του εαυτού και των άλλων καθώς και για τη διαχείριση του πλαισίου (τι είμαι, πού, με ποιον και πότε)».

^v Η συγχωνεύουσα ιδέα αποτελεί την ιδέα γύρω από την οποία αρθρώνονται οι συγχωνευμένοι κώδικες, είναι προφορικά επεξεργασμένη, σαφής και κοινά αποδεκτή (Bernstein, 1989, σελ. 97 κ.ε.).

^{vi} Πηγή: Morais & Neves (2011), διασκευή