

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΚΑΙ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

*Διπλωματική εργασία για Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης
με θέμα: Εκπαιδευτική Ανισότητα και Ελληνική Εκπαιδευτική
Πολιτική*

**Φοιτήτρια :Μπαλοθιάρη Στεφανία
Αρ.Μητρώου :30**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Επιβλέπων :Δημήτριος Κοτρόγιαννος

Μέλη :Κων/νος Λάβδας

Νικόλαος Παπαδάκης

Οκτώβριος 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έχοντας ως δεδομένο την ύπαρξη της εκπαιδευτικής ανισότητας ,η οποία έχει αποδειχθεί από πολλές έρευνες η παρούσα εργασία προσπαθεί να δώσει απάντηση πως ,γιατί και μέσα από ποιες διαδικασίες προκύπτει αυτή η ανισότητα. Επιλέξαμε να μελετήσουμε έναν από τους πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή την ανισότητα το παράγοντα γλώσσα και αυτό δεν έγινε τυχαία.

Η επιλογή της γλώσσας έγινε επειδή η γλώσσα έχει καθοριστική σημασία για την αξιολόγηση-βαθμολογία του μαθητή στο σχολείο και αποτελεί καθοριστικό στοιχείο της σχολικής πορείας του .Επίσης η γλώσσα αν και φαίνεται αρχικά να έχει μια ουδέτερη και ανυποψίαστη σχέση με τη πολιτική λειτουργία εντούτοις αποδεικνύεται πως έχει μια έντονη πολιτική δυναμική αφού πρόκειται για μια καθαρά πολιτική λειτουργία μέσω της οποίας γίνεται η διαφοροποίηση και η ένταξη των ατόμων στο κοινωνικό σύστημα .Κυρίαρχη θέση στην τοποθέτηση των σημερινών μαθητών στο αυριανό κοινωνικό σύστημα διαδραματίζει η σχολική τους επίδοση η οποία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη γλωσσική τους εξέλιξη και από το γλωσσικό κώδικα που τα παιδιά έχουν ενστερνιστεί ερχόμενα στο σχολείο.

Με την έννοια αυτή είναι σημαντικό να μελετηθεί στην πράξη αν τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα τα οποία φοιτούν στα ελληνικά σχολεία διαφοροποιούνται από τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αν δηλαδή το περιβάλλον των παιδιών επηρεάζει τη γλωσσική τους εξέλιξη και δημιουργεί γι' αυτά αρνητικές συνθήκες για την επιτυχία τους στο σχολείο ή μήπως δεν υπάρχει διάκριση στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών από τα χαμηλότερα και τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα και άρα έχουν όλα κοινή γλωσσική αφετηρία κατά τη φοίτηση τους στο σχολείο.

Ως εργαλείο μέτρησης επιλέχθηκε η γραπτή έκθεση των παιδιών με καταγεγραμμένο το επάγγελμα των γονέων βάση του οποίου έγινε η κατανομή των μαθητών στα κοινωνικά στρώματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία του νομού Λασιθίου και ένα σχολείο του Νομού Ηρακλείου σε μαθητές της πέμπτης τάξης των Δημοτικών σχολείων το Δεκέμβριο του 2016. Η μέθοδος της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική προσέγγιση (μέθοδος ανάλυσης περιεχόμενου)με κάποια στοιχεία ποσοτικής προσέγγισης .Η διερεύνηση της έκθεσης πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια .Στο α΄ στάδιο διερευνήσαμε το συνολικό αριθμό των λέξεων ανά μαθητή

,τις επαναλαμβανόμενες λέξεις ,τα ιδιωματικά στοιχεία ,τη χρήση αφηρημένων και συγκεκριμένων ουσιαστικών ,τη χρήση επιθέτων και ρημάτων αλλά και τη συντακτική δομή (κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις).Στο β' στάδιο διερευνήσαμε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων σε συνάρτηση με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών .

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιβεβαίωσαν τη θεωρία του Bernstein αφού οι εκθέσεις των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων παρουσίαζαν έντονη ανομοιομορφία. Πιο συγκεκριμένα οι εκθέσεις των μαθητών του μεσαίου κοινωνικού στρώματος ήταν περισσότερο ορθογραφημένες ,με περισσότερο ευανάγνωστα γράμματα πλουσιότερο λεξιλόγιο και καλύτερη συντακτική δομή από τις εκθέσεις των μαθητών του κατώτερου κοινωνικού στρώματος .

Συνεπώς αποδεικνύεται πως η γλώσσα είναι αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών διαδικασιών που αφορούν το σύστημα των τάξεων .Το σύστημα των τάξεων είναι ταυτόχρονα και ένα σύστημα παραγωγής το οποίο επηρεάζει οποιαδήποτε άλλη μορφή παραγωγής ,όπως τη γλωσσική παραγωγή .Η κάθε κοινωνική τάξη διαμορφώνει τη δική της γλώσσα στο περιβάλλον της με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα τρόπο κεφαλαιοκρατικής παραγωγής .Για να αντιμετωπιστούν λοιπόν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανισότητες και να έχουμε ένα ίσο εκπαιδευτικό σύστημα η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω του μακρό και μικροκοινωνιολογικού χώρου. Αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου ,η δομή της κοινωνίας αφού το άτομο είναι ένα αλληλεπιδρών άτομο μέσα σε ένα δοσμένο κοινωνικό περιβάλλον και δεν είναι έρμαιο των μακροκοινωνικών επιρροών.

ABSTRACT

Taking for granted the existence of an educational inequality, which has been proven by the many studies, the present paper attempts to give an answer as to how, why and through which processes this inequality accrues. We chose to study one of the many factors that contribute to this inequality, the language factor and that was not a random decision.

Language was chosen due to the fact that it has a defining importance on the evaluation-grading of the students in school and it is a decisive factor on their school performance. Moreover, even though initially, there seems to be a neutral and unsuspecting connection between the language and the political function it turns out that there is a much more intense political dynamic since it is clearly about a political function through which occur the diversification and the integration of people in the social system. A dominant part in the placement of today's students in the tomorrow's social system plays their school performance which is mainly defined by their linguistic development and by the language code the children have adopted upon entering school.

In this sense it is very important to study in practice if the children from lower social levels who study in the Greek schools are diversified from the children of the upper social levels. That is if the social surroundings affect the linguistic development of the children and create for them negative circumstances for their success in school or if there might not be a discrimination in the linguistic development between the children from lower social levels and those of upper levels thus resulting to all having the same linguistic starting point during their attendance at school.

As a study tool was chosen a written essay produced by the children in which the parents' profession was recorded and based on which occurred the distribution of the students in the social levels. The study was carried out in two school of the Lasithi Prefecture and one school from the Heraklion Prefecture, on fifth grade students of the Primary schools in December 2016. The research method that was chosen was the qualitative approach (method of content analysis) with some added quantitative approach facts. The examination of the essay was carried out in two parts. In the first part we examined the total number of the words per student, the repeated words, idioms, the use of abstract and concrete nouns, the use of adjectives and verbs as well

as their syntax structure (main and subordinate sentences). In the second part we examined the socioeconomic level of the parents in relation to the linguistic level of the students.

The results of this study come to confirm us the Bernstein theory since the students' essays that come from different social levels present intense dissimilarities. More specifically the essays from the middle class level students were better spelled with more legible writing, richer vocabulary and better syntax than those coming from students from lower social levels.

Consequently it is proven that language is the outcome of socioeconomic processes that are relevant to the class system which is at the same time a production system affecting any other production form such as the language production. Each social class forms its own language inside its surroundings resulting in being a means of capitalist production. In order to manage the existing educational dissimilarities and have an equal educational system to all, the educational process must be handled through the macro and micro sociological space. Things need to change is the individual social surroundings, as well as the structure of society, since each individual is an interactive being inside a given social environment and it is not adrift of macro social differences.

Ευχαριστίες

Με την ευκαιρία ολοκλήρωσης αυτής της προσπάθειας θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από τη καρδιά μου τον επιβλέποντα μου κ.Κοτρόγιαννο για τη πολύτιμη βοήθεια του ,τη συνεργασία του και κυρίως για την προθυμία του να μου δώσει την ευκαιρία να εκπονήσω τη μεταπτυχιακή μου εργασία και να πάρω το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης .

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της Γ.Σ.Ε.Σ που αποφάνθηκαν θετικά στο αίτημα μου για τη δυνατότητα εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας και δεν αρνήθηκαν αν και θα μπορούσαν να το κάνουν .

Ευχαριστώ τα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής για τη συνεργασία τους και τη πολύτιμη βοήθεια τους.

Επίσης ευχαριστώ τον κ. Πυργιωτάκη Ιωάννη που μου συμπαραστάθηκε σε όλη αυτή την προσπάθεια ,με καθοδήγησε με τις επιστημονικές του γνώσεις και τις συμβουλές του καθ'όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου αλλά κυρίως γιατί χωρίς τη διαμεσολάβηση του το όνειρο αυτό δεν θα γινόταν ποτέ πραγματικότητα και η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατο να πραγματοποιηθεί.

Ευχαριστώ τους Διευθυντές των Σχολείων για τη συνεργασία τους και τα παιδιά για την προθυμία με την οποία συμμετείχαν κατά τη συλλογή του δείγματος.

Κλείνοντας οφείλω ένα ευχαριστώ στην οικογένεια μου ,στη μητέρα μου ,στον άντρα μου και στα παιδιά μου για τη συμπαράσταση και την υπομονή που υπέδειξαν καθ'όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου .

Περιεχόμενα

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:Το σχολείο και οι λειτουργίες του

1.Τ ο σχολείο ως σύστημα.....	13
1.1 Η ίδρυση του σχολείου	13
1.2 Μέσα του σχολείου	15
1.3 Οι λειτουργίες του σχολείου.....	15
1.3.1 Η φύλαξη και προστασία των παιδιών	16
1.3.2 Η λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης.....	17
1.3.3 Η ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία.....	17
1.3.4 Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου.....	17
1.3.5Σχολική επίδοση και επιλεκτική λειτουργία .Μια σχέση αλληλεπίδρασης.	18

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:Εκπαιδευτική ανισότητα

2.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα στα σχολεία .Πίνακες και παραδείγματα.....	21
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Θεωρίες της εκπαιδευτικής ανισότητας

3.1 Το μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu).....	26
3.2 Η διαμόρφωση της κοινωνικοποίησης ανάλογα με την κοινωνική τάξη των γονέων	28
3.3 Η σχέση του Δείκτη Νοημοσύνης με τις κοινωνικές τάξεις.....	29
3.3.1Βιολογικός ντετερμινισμός.....	29
3.3.2 Περιβαλλοντικός ντετερμινισμός	33
3.4 Μαρξιστική θεωρία.....	33

Κεφάλαιο 4:Γλώσσα-Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο &Σχολική επίδοση

4.1Γλωσσική εξέλιξη και κοινωνικές τάξεις.....	35
4.2 Η θεωρία του Bernstein.....	36
4.2.1 Κριτική της θεωρίας του Bernstein.....	39
4.3Σύγχρονες τάσεις αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανισότητας.....	40

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5:Μετάβαση στο πεδίο και συλλογή στοιχείων

5.1Το πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	43
5.2 Η μεθοδολογία και η διαδικασία της έρευνας	45
5.3Σχεδιασμός της έρευνας .Η επιλογή της μεθόδου. Τεχνικές της έρευνας.....	46
5.3.1 Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	46
5.3.2 Η επιλογή της μεθόδου	46
5.3.3 Τεχνικές συλλογής δεδομένων	47
5.4 Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας-Γραπτή έκθεση	47
5.4.1Τήρηση αρχών δεοντολογίας κατά τη συλλογή δεδομένων .	48
5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας	48
5.6 Δειγματοληψία.....	49
5.7Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών ..	51
5.8Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	53
5.8.1 Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2.....	54

Κεφάλαιο 6 :Συμπεράσματα

Συμπεράσματα.....	62
-------------------	----

Κεφάλαιο 7:Πολιτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Προτάσεις

Πολιτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων –Προτάσεις.....	64
Βιβλιογραφία.....	69
Ελληνική	69
Ξενόγλωσση –μεταφρασμένη στα ελληνικά.....	70
Ξενόγλωσση.....	71
Ιστοσελίδες.....	71

Κατάλογος πινάκων

Θεωρητική προσέγγιση

Πίνακας 1:Επάγγελμα του πατέρα& σχολική επίδοση.....	22
Πίνακας 2:Η κοινωνική προέλευση των Γάλλων φοιτητών	23
Πίνακας 3:Κατανομή του σπουδαστικού και ενεργού πληθυσμού κατά κοινωνική προέλευση σε πέντε ανατολικές χώρες.....	24
Πίνακας 4:Πιθανότητες εισαγωγής στα ΑΕΙ κατά φύλο και κοινωνικό στρώμα (1963-64).....	24

Πίνακας 5:Μορφές διαπαιδαγώγησης που ασκούν οι Γερμανοί γονείς στα παιδιά τους ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο.....	28
Πίνακας 6:Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και της ηλικίας των παιδιών με τους μέσους όρους Δ.Ν (ΗΠΑ).....	29
Πίνακας 7:Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα με τον μέσο όρο του Δ.Ν (Αγγλία).....	30
Πίνακας 8: Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα με τον μέσο όρο του Δ.Ν (Γαλλία).....	31
Πίνακας 9: Κατανομή βαθμών δείκτη ευφυΐας κατά κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες.....	31
Πίνακας 10:Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και του αριθμού των παιδιών με τους μέσους όρους του Δ.Ν των παιδιών (Ελλάδα).....	32
Πίνακας 11:Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και των μέσων όρων του Δ.Ν των παιδιών (Ελλάδα).....	33
Πίνακας 12:Η σχέση της σχολικής ωριμότητας των παιδιών με τις επαγγελματικές ομάδες των γονέων τους.....	38

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Πίνακας 1:Η μορφολογία του δείγματος.....	50
Πίνακας 2:Η κατανομή των μαθητών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	53
Πίνακας 3:Κατανομή των λέξεων στο σύνολο των μαθητών.....	54
Πίνακας 4:Κατανομή των λέξεων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	55
Πίνακας 5:Κατανομή ουσιαστικών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	56

Πίνακας 6:Κατανομή ρημάτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	57
Πίνακας 7:Κατανομή επιθέτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	59
Πίνακας 8:Κατανομή προτάσεων, κύριων και δευτερευουσών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα.....	60

ΜΕΡΟΣ Α΄
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ

1. Το σχολείο ως σύστημα

Το σχολείο είναι θεσμός, που συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό σύστημα και βρίσκεται μαζί του σε μια ανατροφοδοτούμενη σχέση. Ως θεσμός κρίνεται αναγκαίος, γιατί παρέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, από τις οποίες δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες, αλλά καλύπτονται συγχρόνως οι ανάγκες του κοινωνικού συνόλου, μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας. Ταυτόχρονα επιδιώκει να διαμορφώσει την ηθική συναίνεση, μέσω της οποίας επιδιώκεται η εξισορρόπηση των συμφερόντων και επιτυγχάνεται η κοινωνική ισορροπία.

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα για δύο ουσιαστικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το ότι έχει αναγνωρίσιμα σύνολα, όπως είναι οι ομάδες μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων κλπ. Ο δεύτερος λόγος τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι ως χώρος με διάφορες μεταβλητές βρίσκεται σε επικοινωνία, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα κοινωνικά συστήματα. Τα κοινωνικά συστήματα διακρίνονται σε στατικά και σε δυναμικά. Τα πρώτα είναι νεωτερικής αντίληψης και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές προσδοκίες, ενώ τα δεύτερα είναι μετανεωτερικής αντίληψης και θέτουν στο κέντρο το Υποκείμενο (Bob, 2004).

Στις σύγχρονες κοινωνίες μια μικρή ομάδα είναι εκείνη που διακρίνεται μέσα από τις επιδόσεις της στο σχολείο, όπως αναδεικνύονται αυτές από το εξεταστικό σύστημα. Η ομάδα αυτή είναι κατά κανόνα εκείνη που κυριαρχεί κατόπιν στην κοινωνία. Και όσο το σχολείο την εγκαθιδρύει, επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά ότι υπερέχουν τα εξουσιαστικά μοντέλα. Ως εκ τούτου, δικαιολογημένα αποδίδεται ταξικός χαρακτήρας στην εκπαίδευση. Αυτή η σχέση σχολείου κοινωνίας εξετάστηκε από διάφορες κοινωνιολογικές σχολές.

1.1 Η ίδρυση του σχολείου

Ως αρχική μορφή των κοινωνιών αναγνωρίζεται η παραδοσιακή, η οποία επικράτησε για πολλούς αιώνες. Αυτή η παραδοσιακή κοινωνία διακρίνονταν για τη στατικότητα και την ακαμψία της, τόσο στις αξίες που ήταν προσδεδεμένη, όσο και στον τρόπο της λειτουργίας της. Η οικογένεια στο πλαίσιο αυτής της μορφής της κοινωνίας ήταν εκτεταμένη οικογένεια με μεγάλο αριθμό μελών και ως προς την μορφή εσωτερικής λειτουργίας ήταν πατριαρχική. Λειτουργούσε ως κλειστή μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών, που φρόντιζε να καταναλώνει μόνο ό,τι είχε από τη δική της παραγωγή και φρόντιζε να παράγει όλα όσα χρειαζόνταν για την

επιβίωσή της. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνταν, διαπαιδαγωγούνταν και μάθαιναν από τους μεγαλύτερους τις ικανότητες τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονταν για να λειτουργήσουν και να ενταχθούν μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ο τρόπος της εργασίας συνέπιπτε με τον τόπο κατοικίας. Κατά συνέπεια, δεν συνέτρεχε κανένας λόγος για μόρφωση ιδιαίτερη, αφού τα παιδιά μάθαιναν τους ρόλους που θα χρειαζόταν να εκπληρώσουν αργότερα, με τρόπο αυθόρμητο και φυσικό, μέσα από την καθημερινή συμβίωση στην οικογένεια. Οι άλλες γνώσεις ήταν στην καλύτερη περίπτωση τόσες, όσες χρειαζόταν για την ανάγνωση της Αγίας Γραφής. Οι μόνες οικογένειες που μπορεί να τύγχαναν περαιτέρω μόρφωσης ήταν οι οικογένειες ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, τα παιδιά δηλαδή των ευγενών που έπρεπε να αναλάβουν αργότερα ανώτερους ρόλους μέσα στην κοινωνία.

Με την ανακάλυψη του ατμού, τη δημιουργία των μηχανών και την συνακόλουθη Βιομηχανική Επανάσταση, η παραγωγή δεν συντελούνταν γύρω από την οικογένεια, όπως συνέβαινε στις παραδοσιακές κοινωνίες, αλλά γύρω από τη μηχανή. Δημιουργήθηκαν οι μεγάλες μονάδες παραγωγής πολλών προϊόντων, στις οποίες πήγαιναν οι νέοι για να πιάσουν δουλειά. Η εσωτερική μετανάστευση ήταν αναπόφευκτη, η ύπαιθρος ερήμωσε και μαζί της εγκαταλείφθηκε ο παλιός τρόπος ζωής. Έτσι δημιουργήθηκαν οι μεγαλουπόλεις. Η ζωή θεμελιώθηκε με νέες αρχές.

Βέβαια η μεταστροφή στην ανθρώπινη σκέψη ήταν αυτή που προηγήθηκε. Ο άνθρωπος κατέβαλλε προσπάθειες να κυριαρχήσει επί της φύσης, γεγονός που είχε ως συνέπεια την εποχή της νεωτερικότητας.

Σε αυτό το συγκείμενο διαμορφώθηκαν οι συνθήκες για το πέρασμα από την φεουδαρχία στο καπιταλιστικό σύστημα. Αναπτύχθηκε το εθνικό κράτος, την επικράτηση του οποίου αναλάμβανε ένας ενοποιητικός μηχανισμός που θα διαμόρφωνε ομοιογενείς πληθυσμούς. Έτσι πέρα από τις ανάγκες που ανέκυψαν από τον καταμερισμό της εργασίας, διαμορφώθηκε και η ανάγκη για καλλιέργεια μιας νέας ιδεολογίας, κενά τα οποία καλούνταν το σχολείο να καλύψει.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών και αφού η παραγωγή μετατοπίστηκε από την οικογένεια στο εργοστάσιο, ήταν αναμενόμενο και η αλλαγή του τρόπου εργασίας να μετατοπισθεί. Τα παιδιά δεν συνέβαλαν πλέον στην παραγωγή, όπως συνέβαινε στην παλαιά αγροτική κοινωνία, αλλά αποτελούσαν μονάδα κατανάλωσης. Οι γονείς ήταν εκείνοι που εμπλέκονταν στην παραγωγή. Μάλιστα, η ένταξη της μητέρας στη αγορά εργασίας οδήγησε αρκετές αλλαγές στη δομή και λειτουργία της οικογένειας. Επιπλέον οι οικογένειες άρχισαν να συρρικνώνονται και από εκτεταμένες μετατράπηκαν σε μικρές και στη συνέχεια σε πυρηνικές.

Η νέα μορφή οικογένειας χαρακτηρίζεται από λειτουργική απώλεια. Μια από τις λειτουργίες της, η εκπαιδευτική λειτουργία μεταφέρθηκε από το σπίτι στο σχολείο. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν συμμετείχαν πλέον στην παραγωγική διαδικασία καθιστούσε ανενεργή τη μαθητεία τους κοντά στους μεγαλύτερους στο πλαίσιο της οικογένειας.

Με την ίδρυση των εργοστασίων δημιουργείται ένα διαφοροποιημένο σύστημα εργασίας. Για να ενταχθεί κάποιος μέσα σε αυτό το διαφοροποιημένο σύστημα εργασίας απαιτούνται εξειδικευμένες ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις. Τα προσόντα αυτά δεν μπορεί να τα προσφέρει πλέον η οικογένεια κι έτσι χρειάζονται εξειδικευμένοι χώροι, τα σχολεία και εξειδικευμένο προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί.

Συνεπώς, η εκπαίδευση έγινε πλέον βασική ανάγκη και έπαψε να είναι μόνο για τους λίγους. Η γενίκευση της σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και η μετάβαση του σχολείου από την Εκκλησία (η οποία είχε υπό την φροντίδα της τα σχολεία έως τότε), στην Πολιτεία, ήταν αναπόφευκτες σε ολόκληρη την Ευρώπη.

1.2 Μέσα του σχολείου

Ως μέσα του σχολείου αναγνωρίζονται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής. Σε ότι αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι σίγουρο, πως ο τρόπος που είναι γραμμένα τα σχολικά εγχειρίδια και η διαδικασία παροχής γνώσεων μέσα από τα μαθήματα συνδέεται με την κατάκτηση ουσιαστικής ή όχι, μάθησης. (Πυργιωτάκης, 1999). Τα Αναλυτικά προγράμματα, σε γενικές γραμμές, συνδέουν την εκπαίδευση με την κοινωνία (Clark, 1996)

Καθοριστικός, βέβαια, θεωρείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της δασκαλομαθητικής σχέσης που διαμορφώνεται.

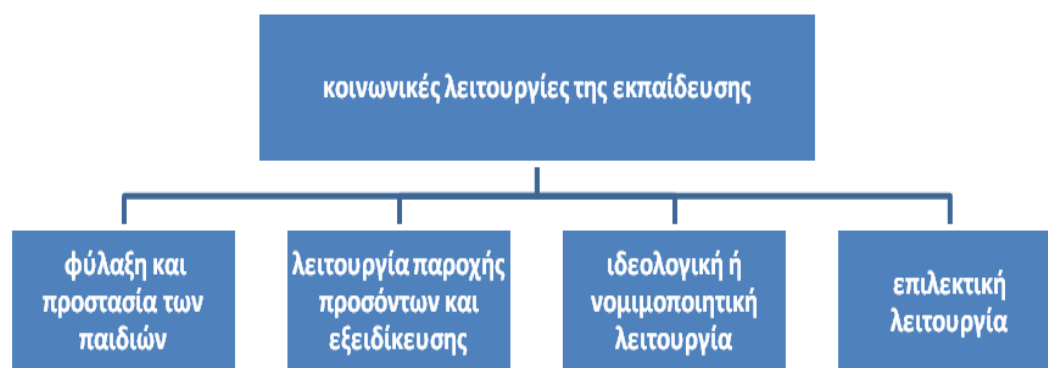
Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της σχολικής ζωής, η διοργάνωση εορτών και εκδηλώσεων, η επίσκεψη σε πολιτιστικούς χώρους, η συμμετοχή και η διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων καλλιεργούν τις δεξιότητες στα παιδιά, για να ανταποκρίνονται στο μέλλον σε συναφείς περιπτώσεις.

Επίσης, οι μαθητικές κοινότητες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να καλλιεργήσουν την υπευθυνότητα και την αξία της δημοκρατίας, να διαμορφώσουν δική τους αντίληψη και να συμβάλλουν στην ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία (Πυργιωτάκης, 1999).

1.3 Οι λειτουργίες του σχολείου

Η μετάβαση από την παραδοσιακή στην βιομηχανοποιημένη κοινωνία άλλαξε ριζικά τη ζωή στην οικογένεια. Ο τόπος εργασίας και ο τόπος κατοικίας δεν συμπίπτουν, πλέον, όπως συνέβαινε στην αγροτική οικογένεια. Οι δύο χώροι απομακρύνονται ο ένας από τον άλλο και υπό αυτήν την κατάσταση προκύπτουν νέα προβλήματα. Έτσι, δημιουργείται το οξύ πρόβλημα της φύλαξης και προστασίας των παιδιών. Παράλληλα, αυξάνονται οι απαιτήσεις για εξειδίκευση και για καλλιέργεια ιδεολογικών πεποιθήσεων. Στο πλαίσιο αυτό προσδιορίζονται οι λειτουργίες του σχολείου και οι οποίες συνίστανται, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, (Πυργιωτάκης, 2011, γραφική παράσταση 1) στις ακόλουθες

- α) φύλαξη και προστασία παιδιών,
- β) παροχή προσόντων και εξειδίκευση,
- γ) ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία
- δ) λειτουργία επιλογής και κοινωνικής τοποθέτησης (επιλεκτική λειτουργία).



Γραφική παράσταση 1 : Κοινωνικές Λειτουργίες της Εκπαίδευσης

1.3.1 Η φύλαξη και προστασία των παιδιών

Η έξοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας, η εγκατάλειψη του «συνοικείν» και η αύξηση της εγκληματικότητας στη σύγχρονη κοινωνία διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα, όπου η κάλυψη της ανάγκης για φύλαξη των παιδιών κρίνεται ως καίριας σημασίας. Η κατάσταση, μάλιστα, αυτή επιδεινώνεται από της μεταβολές της οικογένειας, περνώντας από την εκτεταμένη στην πυρηνική οικογένεια, αφού δεν υπάρχει πλέον η γιαγιά για να αναλάβει αυτή την υποχρέωση. Υπό αυτές τις συνθήκες φαίνεται να προβάλλει η επέκταση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και να διαμορφώσει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον προστασίας και επιμέλειας του παιδιού (Πυργιωτάκης, χ.χ).

Η φύλαξη των παιδιών, συνεπώς, αποτελεί βασική λειτουργία της εκπαίδευσης και λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία στα σχολεία της Ελλάδας, επειδή οι ελλειπείς κτιριακές εγκαταστάσεις δεν προσφέρουν τις καλύτερες δυνατότητες φύλαξης και προστασίας.

Είναι λοιπόν αναμενόμενη η μεγαλύτερη επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών. Δημιουργήθηκε, επίσης, η ανάγκη για ίδρυση του ολοήμερου σχολείου, στο πλαίσιο του

οποίου τα παιδιά θα απασχολούνται και τις μεσημβρινές ώρες. Το σχολείο οφείλει επίσης να προσφέρει όλα όσα αγοράζει ο μαθητής από την ιδιωτική «εκπαιδευτική αγορά» (ξένες γλώσσες, μουσική, χορό κλπ) και ταυτόχρονα θα παρέχει αντισταθμιστική διδασκαλία.

1.3.2 Η λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης.

Με την επικράτηση της βιομηχανικής επανάστασης και την μαζική παραγωγή των αγαθών το σύστημα απασχόλησης διαφοροποιείται και στα εργοστάσια οι αυξημένες απαιτήσεις της παραγωγής προϋποθέτουν επίσης αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες. Όλες αυτές οι εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, δεν παρέχονται (και δεν είναι δυνατόν να παρέχονται), πλέον, στην οικογένεια, αλλά καλλιεργούνται στα σχολεία, και από ειδικευμένο προσωπικό τους εκπαιδευτικούς. Η φοίτηση γίνεται υποχρεωτική και η εκπαίδευση παρέχεται μαζικά και για όλους.

Στη δεκαετία του 1950 η ανάγκη εξειδίκευσης αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα εξαιτίας της ανάπτυξης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital theory). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή οι δαπάνες για την εκπαίδευση δεν αποτελούν καταναλωτικές δαπάνες, αλλά την καλύτερη επένδυση για το μέλλον. Η ανάπτυξη μιας χώρας συντελείται, όταν υπάρχει παραγωγή και αξιοποίηση των χειρωνακτικών και διανοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου.

1.3.3 Η ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία

Η επιβίωση των κοινωνιών δεν συμβαίνει μόνο εξαιτίας της παραγωγής αλλά και της στήριξης της σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Η διαμόρφωση και η διαφύλαξη της ιδεολογίας αυτής επιτυγχάνεται στον σχολείο, αφού είναι αδιαμφισβήτητο ότι αποτελεί κοινωνικοποιητικό φορέα και λειτουργεί συνεπικουρικά με την οικογένεια.

Το σχολείο καλλιεργεί τις αξίες, τις στάσεις και το ιδεολογικό περιεχόμενο μιας κοινωνίας, όπως αυτό αποτυπώνεται στα Αναλυτικά του Προγράμματα, στους σκοπούς και τους στόχους του. Με τη νομιμοποιητική λειτουργία επιδιώκει την ομοιογένεια των μελών και την ενσωμάτωσή τους σε ένα ενιαίο σύστημα αξιών. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιεί ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών και καλεί τους σύγχρονους πολίτες να το ενστερνιστούν, επιδιώκοντας έτσι να το νομιμοποιήσει στις δικές τους συνειδήσεις.

1.3.4 Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου

Είναι γεγονός ότι το σχολείο δεν παρέχει μόνο εξειδικευμένες γνώσεις και ιδεολογικές πεποιθήσεις αλλά παράλληλα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει τους μαθητές του, τους οποίους και τοποθετεί ανάλογα στο κοινωνικό σύνολο. Με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, ορίζει ποιοι θα είναι σε θέση να συνεχίσουν στις επόμενες βαθμίδες στοιχείο που θα επιφέρει την κοινωνική ανέλιξη τους. Η θέση που καταλαμβάνει κάθε άτομο στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκεται σε μεγάλη αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς τίτλους που κατέχει. Έτσι το σχολείο με το να προσδίδει την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης, απονέμει οικονομική δύναμη, κοινωνική εξουσία και κύρος. Η διαμόρφωση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική.

Αρχικά η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου κρίθηκε σκόπιμη από τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι με ενθουσιασμό έκριναν ότι είχαν στη διάθεσή τους ένα

αποτελεσματικό μέσο, με το οποίο οι κοινωνίες θα μπορούσαν να προβούν σε ανακατανομή των κοινωνικών θέσεων και ρόλων και μάλιστα τώρα, πια, με τρόπο αξιοκρατικό και δίκαιο, που αφορά την προσωπική προσπάθεια του ατόμου και όχι με τα γνωστά κριτήρια της κοινωνικής προέλευσης και της οικογενειακής καταγωγής.

Όταν όμως αναδείχθηκε η δυσμενής για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα πραγματικότητα, η εύνοια που είχαν τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα κατά την αξιολόγηση τους, η αισιοδοξία των κοινωνιολόγων περιορίστηκε. Ο μύθος «μεγάλου εξισωτή», που αφορούσε στο σχολείο, το οποίο πρόσφερε ίσες ευκαιρίες σε όλους ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος, καταρρίφτηκε (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000). Αποδείχτηκε, δηλαδή, ότι τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούσαν και πάλι σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης από ό,τι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Πυργιωτάκης, 2011).

1.3. 5 Σχολική επίδοση και επιλεκτική λειτουργία. Μια σχέση αλληλεπίδρασης

Η έννοια της επίδοσης συνδέεται άμεσα με το σχολείο, αφού εκείνο προβάλλει ορισμένες απαιτήσεις συναισθηματικής διανοητικής και κοινωνικής φύσης (Γέρου, 1991). Άρρηκτη είναι η σύνδεση της σχολικής επίδοσης με τις απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία και τις προσπάθειες που καταβάλλει ο μαθητής για να ανταποκριθεί σε αυτές (Γεωργογιάννης, 2008).

Βέβαια, η επίδοση του μαθητή είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα και δεν εξαρτάται μόνο από το σχολείο αλλά και από ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά (βιολογικά, γνωστικά, ψυχοκινητικά) από τα οικογενειακά χαρακτηριστικά (μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων, οικογενειακές σχέσεις και προσδοκίες) (Τουρτούρας, 2010) και από τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας (δασκαλομαθητική σχέση, το κλίμα της τάξης, τα διδακτικά μέσα) (Κωνσταντίνου, 2004).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης προσωπικότητας διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία. Η οικογένεια ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης και το σχολείο ως δευτερογενής συνιστούν βασικά μικροσυστήματα που επιδρούν στην προσωπικότητα του παιδιού (Κρουσταλάκης, 1995·Γεωργίου, 2009). Οι κοινωνικές ομάδες σε μια ιεραρχημένη κοινωνία έχουν άμεση πρόσβαση στα υλικά και πνευματικά αγαθά, άνισους τρόπους αντίληψης και διαφορετική κουλτούρα. Αυτή η κοινωνική ιεραρχία αποτυπώνεται στο σχολείο (Ασκούνη, 2007).

Η κοινωνική τάξη που ανήκει το παιδί αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα στη σχολική επιτυχία. Οι διαφορές στη σχολική επίδοση αποδεικνύουν ότι η σχολική επιτυχία είναι ταξικό φαινόμενο (Τζάνη, 1988)

Για τα παιδιά της εργατικής τάξης, οι δυσμενείς βιολογικές συνθήκες, η κακή στέγαση και ο συνωστισμός σε μικρές κατοικίες παρεμποδίζουν τη μελέτη του

παιδιού στο σπίτι και τη δυνατότητα ουσιαστικής και εποικοδομητικής μελέτης. Επιπροσθέτως οι γονείς δεν δύνανται να καλύψουν τις δαπάνες που απαιτεί η εκπαίδευση του παιδιού τους με αποτέλεσμα το παιδί τους να μειονεκτεί στο σχολείο (Banks, 1987). Η επίδραση των σημαντικών άλλων συνιστά καθοριστικό παράγοντα παραγωγής υψηλότερης επίδοσης και προσδοκιών, με αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Γεωργίου, 2009).

Κάθε εθνική γλώσσα δεν είναι ενιαία (Γρίβα, 2001:60-68). Περιλαμβάνει γεωγραφικά κοινωνικά ιδιώματα που χρησιμοποιούνται από κοινωνικές ομάδες (Ασκούνη, 2007). Ωστόσο, σε όλες τις γλώσσες, ένα γλωσσικό ιδίωμα υιοθετήθηκε από την πολιτεία και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και αναδείχθηκε σε επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και της πολιτείας (Μπασλής, 2000).

Οι μαθητές που προέρχονται από τις ανώτερες τάξεις έχουν το πλεονέκτημα ότι έχουν κοινωνικοποιηθεί, πριν ακόμη έρθουν στο σχολείο, στον κυρίαρχο πολιτισμό που είναι όμοιος με εκείνο του σχολείου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οικειοποιούνται ευκολότερα από τους μαθητές της εργατικής τάξης την κουλτούρα του σχολείου (Τσαούσης, 1987).

Η γλωσσική κατάκτηση συνδέεται άμεσα με την επικοινωνιακή του ικανότητα και την καλλιέργεια δασκαλομαθητικής σχέσης. Επιπλέον κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται αποκλειστική χρήση της επίσημης γλώσσας του σχολείου. Γενικότερος στόχος του σχολείου είναι η καθιέρωση της επίσημης γλώσσας του σχολείου ως το μόνο πρότυπο, ενώ ο εκπαιδευτικός αγνοεί την μητρική γλώσσα του κάθε παιδιού (Φραγκουδάκη, 1985).

Το σχολείο, ενώ καταβάλλει προσπάθειες να εξασφαλίσει μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ομόγλωσσους, δηλ. ίσους παραμερίζοντας κάθε ιδίωμα (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Επιπλέον, η προκατάληψη που επικρατεί για τα γλωσσικά ιδιώματα επιδρά στη δασκαλομαθητική σχέση. Ο δάσκαλος στην τάξη διδάσκει και απαιτεί από τον μαθητή τη χρήση της επίσημης γλώσσας. Στην περίπτωση που δεν γίνεται αυτό προβαίνει σε αρνητική αξιολόγηση του μαθητή (Μπασλής, 1985).

Με αυτόν τον τρόπο καταδικάζει ουσιαστικά τον μαθητή της εργατικής τάξης που δεν κατέχει την επίσημη γλώσσα και τους κώδικες του σχολείου σε καθυστέρηση της σχολικής του προόδου (Βασιλείου, 2007). Η διάσταση μεταξύ της ομιλούμενης στο σχολείο γλώσσας και της μητρικής γλώσσας κρίνει την σχολική πρόοδο των παιδιών, αφού η γλωσσική εκπαίδευση αποτελεί ένα είδος γλωσσικής λογοκρισίας, υποβιβάζοντας όλες τις άλλες εκδοχές της ελληνικής γλώσσας, περιθωριοποιώντας έτσι τα παιδιά που τις χρησιμοποιούν.(Φραγκουδάκη, 1985).

Ως εκ τούτου, το παιδί που η γλώσσα του βρίσκεται κοντά σε εκείνη του σχολείου έχει καλύτερες επιδόσεις από εκείνο του οποίου η γλώσσα απέχει, μακράν, από τη γλώσσα του σχολείου (Μπασλής, 2000). Επιπλέον, το παιδί που βρίσκεται σε

ένα ανεπτυγμένο μαθησιακά περιβάλλον είναι προθυμότερο να ανταποκριθεί σε οποιαδήποτε γλωσσική απαίτηση από εκείνο που διακρίνεται για τις χαμηλού επιπέδου αφετηρίες του (Fontana, 1995).

Συμπερασματικά το χαμηλό επίπεδο σχολικής ετοιμότητας των μαθητών της εργατικής τάξης λειτουργεί κατασταλτικά στην σχολική του πρόοδο, σε αντίθεση με τους μαθητές ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (Σακκάς, 1999).

Η διαμόρφωση και παγίωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων οδηγεί τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων να τυγχάνουν ιδιαίτερης μορφωτικής και κατ' επέκταση κοινωνικοοικονομικής ανέλιξης, ενώ αντίθετα τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων παραμένουν σε χαμηλά επίπεδα.

Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικές ανισότητες μετασχηματίζονται σε κοινωνικές, σφραγίζοντας, έτσι, τον φαύλο κύκλο των ανισοτήτων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η μόνη αλλαγή που μπορεί να προκύψει, επαφίεται στην βούληση και δράση του εκπαιδευτικού (Πυργιωτάκης, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ

2.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα στα σχολεία. Πίνακες και παραδείγματα

Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών εννοιολογικά πέρασε από διάφορες φάσεις Αρχικά θεωρήθηκε ως ισότητα ευκαιριών να έχουν όλα τα παιδιά τις ίδιες δυνατότητες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από την γεωγραφική ή την κοινωνική τους καταγωγή.

Για το λόγο αυτό και προκειμένου να εξασφαλισθεί η ισότητα των ευκαιριών για όλους τους μαθητές η εκπαιδευτική πολιτική προέβη σε διάφορα εκπαιδευτικά μέτρα. Αρχικά επεκτάθηκε η ίδρυση των σχολείων σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα και τα εκπαιδευτικά δίκτυα απλώθηκαν και στις απομονωμένες και τις απόμακρες περιοχές.

Προκειμένου επίσης να μην διδάσκονται διαφορετικά αντικείμενα σε διάφορα σχολεία εκπονήθηκαν κοινά Αναλυτικά Προγράμματα για όλα τα σχολεία του αυτού επιπέδου, έτσι ώστε να διδάσκονται τα ίδια μαθήματα και οι ίδιες θεματικές ενότητες σε όλα τα σχολεία της χώρας. Με τον τρόπο αυτό διδάσκονταν σε όλα τα δημοτικά σχολεία τα ίδια μαθήματα, στις ίδιες ώρες, σε όλους τους μαθητές. Το ίδιο συνέβη επίσης σε όλα τα Γυμνάσια, σε όλα τα Λύκεια κ.λπ

Κατά τον ίδιο τρόπο δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των δασκάλων, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν κατά το δυνατόν εξίσου καλούς δασκάλους και να μην παρατηρείται καμιά εύνοια ως προς το διδακτικό προσωπικό κάποιων σχολείων. Έτσι καταβλήθηκε φροντίδα ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν την ίδια εκπαίδευση, μέσα από τις ίδιες σχολές και να έχουν επίσης την ίδια επίβλεψη και την ίδια παιδαγωγική καθοδήγηση. Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια για την βελτίωση της υλικο-τεχνικής υποδομής των σχολείων, ώστε όλα τα σχολεία να παρέχουν τις ίδιες προϋποθέσεις καλής διδασκαλίας, να διαθέτουν κατά το δυνατόν τις ίδιες προϋποθέσεις για μια καλή και αποτελεσματική διδασκαλία.

Όμως, όλα αυτά, δεν ήταν τελικά ικανά από μόνα τους να προεξοφλήσουν την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν νοείται πλέον το απλό δικαίωμα (ή η υποχρέωση) του παιδιού για φοίτηση στο σχολείο, ούτε η παροχή της ίδιας μαθησιακής προσφοράς με την εξασφάλιση κοινών Αναλυτικών Προγραμμάτων και της ίδιας υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Αυτά όλα αποτελούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για να υπάρξει η ισότητα, όμως η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση κρίνεται στα αποτελέσματα και όχι στις προϋποθέσεις.

Ως αποτελέσματα εκλαμβάνονται εδώ οι τίτλοι σπουδών και ο τρόπος με τον οποίο κατανέμονται σε διάφορες κοινωνικές τάξεις. Κατόπιν τούτου ισότητα ευκαιριών σημαίνει ισότιμη κατανομή των τίτλων σπουδών (πτυχίων κλπ.) σε όλα τα

κοινωνικά στρώματα, ανάλογα με τον πληθυσμό τους. Ιδιαίτερα σοβαρή κρίνεται η κατανομή των πανεπιστημιακών τίτλων, αφού αυτοί αποτελούν βασική προϋπόθεση για την είσοδο στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Με την έννοια αυτή όλα τα παραπάνω, δεν ήταν αρκετά για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συνεπώς η «κοινωνική ουδετερότητα» του σχολείου τέθηκε σε αμφισβήτηση από αρκετούς ερευνητές, τεκμηριώνοντας το γεγονός, ότι, τελικά, το σχολείο δεν προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις ίδιες ευκαιρίες για εκπαιδευτική και κοινωνική ανέλιξη.

Η μελέτη στο ερευνητικό πεδίο κατέδειξε ότι το κοινωνικό στρώμα των μαθητών, είναι εκείνο που προσδιορίζει την σχολική επίδοση τους, αφού τα παιδιά ανώτερου κοινωνικού στρώματος έχουν διαφορετικές ευκαιρίες στην εκπαίδευση.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με εντολή του Αμερικανικού Κογκρέσου σε 4.000 σχολεία και σε 645.000 μαθητές,¹ η οποία έφερε στην επιφάνεια τις τεράστιες ανισότητες, που δημιουργεί η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. (Φραγκουδάκη (1985).

Επιπλέον μια σχετική έρευνα που διεξήχθη στην Αθήνα είναι ενδεικτική του αποτελέσματος αυτού, στοιχείο που φαίνεται από τους μέσους όρους βαθμολογίας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα (βλ. Πίνακα, 1)

Πίνακας 1: Επάγγελμα του πατέρα και σχολική επίδοση

Επάγγελμα πατέρα	Βαθμός του σχολείου
1. Ανειδίκευτοι εργάτες	6,94
2. Αγρότες, κτηνοτρόφοι	7,20
3. Ειδικευμένοι εργάτες	7,79
4. Κατώτεροι υπάλληλοι	7,98
5. Μέσοι υπάλληλοι	9,28
6. Επιστήμονες, μεγαλέμποροι	9,50

Πηγή: Πυργιωτάκης, Ι.Ε, 2006

Κατά συνέπεια η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αλλά κυρίως στην επιλεκτική λειτουργία του, στους τίτλους απονομής και στην εύνοια που επιδέχεται το ανώτερο κοινωνικό στρώμα των μαθητών.

Ιδιαίτερα σοβαρή κρίνεται η κατανομή των πανεπιστημιακών τίτλων, αφού όπως ελέγχθη ήδη, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την είσοδο στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η φοίτηση στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι για τα χαμηλά

¹ Συνοπτική παρουσίαση της έκθεσης αυτής, όπου φαίνεται το είδος και η έκταση της εκπαιδευτικής ανισότητας, υπάρχει σε ελληνική μετάφραση στη Φραγκουδάκη (1985).

κοινωνικά στρώματα αντιστρόφως ανάλογη με τον πληθυσμό τους. Ενώ δηλαδή είναι τα πολυπληθέστερα υπο-εκπροσωπούνται στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και κυρίως στον πανεπιστημιακό φοιτητικό πληθυσμό (Πυργιωτάκης, 2009). Η διαφορά αυτή ενισχύεται όταν οι μαθητές ανώτερου κοινωνικού στρώματος διεκπεραιώνουν τη μελέτη τους με φροντιστηριακά μαθήματα, αφού οι γονείς τους έχουν την οικονομική δυνατότητα να τους τα προσφέρουν (Πυργιωτάκης, 2009: 129).

Έρευνες που έλαβαν χώρα στις περισσότερες βορειοευρωπαϊκές χώρες καταδεικνύουν ότι τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν 15, 20 ή και 30 φορές περισσότερες πιθανότητες να εισέλθουν στο Πανεπιστήμιο από ό,τι τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων (Πυργιωτάκης, 2011). Διαφορές παρατηρούνται λοιπόν μόνο ως προς την αναλογία συμμετοχής, αλλά κατά τα άλλα ο κανόνας είναι καθολικός και ισχύει παντού. Γι' αυτό και έχει χαρακτηριστεί (όπως δηλώνει ο Καζαμιάς) σε (Πυργιωτάκη, 2011) ως «ο σιδηρούς κανών» της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Στη Γαλλία ο φοιτητικός πληθυσμός παρουσίαζε τη σύσταση του ακόλουθου πίνακα (Βλ. Πίνακα, 2) όπως παρουσιάζεται από τον Πυργιωτάκη (σε Πυργιωτάκη, 2006).

Πίνακας 2: Η κοινωνική προέλευση των Γάλλων φοιτητών (Οι αριθμοί εκφράζουν ποσοστά)

Κοινωνική προέλευση	1961-62	1962-63	1963-64	1964-65	1965-66
Εργάτες γης	0,6	0,5	0,6		0,6
Γεωργοί	5,6	6,5	5,4		5,8
Προσωπικό υπηρεσιών,	0,9	1,0	1,0		1,1
Εργάτες	6,4	7,9	7,6		9,4
Σύνολο λαϊκών τάξεων	13,5	15,9	14,6		16,9
Βιοτέχνες, έμποροι,	13,7	13,4	12,3		12,2
Υπάλληλοι,	7,9	7,4	8,6		8,6
Μεσαία στελέχη	17,8	17,4	17,8		16,7
Σύνολο μεσαίων τάξεων	39,4	38,2	38,7		37,2
Ελεύθερα επαγγέλματα, ανώτερα στελέχη, βιομήχανοι	32,5	29,3	32,5		31,5
Χωρίς επάγγελμα (άλλες κατηγορίες)	14,6	15,1	14,2	13,0	14,1

Σε παρεμφερή αποτελέσματα καταλήγουν και έρευνες σε σοσιαλιστικές χώρες, οι οποίες κατά καιρούς έχουν προβεί σε αποτυχημένες στην πλειοψηφία τους προσπάθειες για περισσότερη μόρφωση και κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτά τα στοιχεία διαφαίνονται αναλυτικότερα στον ακόλουθο πίνακα (βλ. Πίνακα, 3), που μας παρέθεσε ο Πυργιωτάκης (σε Πυργιωτάκη, 2006).

Πίνακας 3: Κατανομή του σπουδαστικού και του ενεργού πληθυσμού κατά κοινωνική προέλευση σε πέντε ανατολικές χώρες

	Πολωνία (1964)	Τσεχ/κία (1963)	Γιουγ/βία (1957)	Αν. Γερμανία (1965)	Ουγγαρία (1963)
Κοινωνική κατηγορία	Σπουδαστες -ενεργός πληθυσμός	Σπουδαστες -ενεργός πληθυσμός	Σπουδαστες & ενεργός πληθυσμός	Σπουδαστες - ενεργός πληθυσμός	Σπουδαστες & ενεργός πληθυσμός
Εργάτες	30,4 - 35,7	37,9-70,0	12,0-30,0	35,0-55,0	33,0-56,3
Αγρότες	18,8 - 45,0	8,3- 16,9	25,5-50,0	-55,9-15,9	10,8-26,0
Διανοούμε- νοι	45,4 - 17,8	53,8-10,6	47,4-15,0	52,4-20,3	56,2-17,7
Άλλοι	5,4 - 1,5	2,5	15,1-5,0	7,7-9,7	
Σύνολο	100 - 100	100-100	100-100	100-100	100-100

Ως προς τα ελληνικά δεδομένα παραθέτουμε εδώ αρχικά σχετικό πίνακα από το ακαδημαϊκό έτος 1963-64, από τον οποίο προκύπτει η εκπαιδευτική ανισότητα, τόσο ως προς τις κοινωνικές τάξεις, όσο και ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Πιθανότητες εισαγωγής στα ΑΕΙ κατά φύλο και κοινωνικό στρώμα (1963/64)

Κοινωνικό στρώμα	Από τα 1000 αγόρια πέρασαν σε ΑΕΙ ...	Από τα 1000 κορίτσια πέρασαν σε ΑΕΙ ...	Μέσος όρος των αγοριών και των κοριτσιών
Ανώτερο	887	480	68,5
Μεσαίο	324	168	246
Κατώτερο	174	76	125

Πηγή: Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974), σελ. 131

Με βάση τον προκείμενο πίνακα είναι προφανές ότι τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στα ελληνικά Πανεπιστήμια είχαν οι νέοι των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και αυτό αφορούσε τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες.

Συγκεκριμένα από τα 1.000 αγόρια που γεννήθηκαν το 1.944 φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο τα 887 και από τα 1.000 κορίτσια τα 480. Σε ότι αφορά το μεσαίο κοινωνικό στρώμα από τα 1.000 αγόρια φοιτούσαν τα 324 και από τα 1.000 κορίτσια τα 168.

Στο κατώτερο κοινωνικό στρώμα τα ποσοστά είναι εξαιρετικά χαμηλά. Εδώ, από τα 1000 αγόρια φοιτούσαν στο Πανεπιστήμιο μόνο 174 και από τα 1000 κορίτσια ο ελάχιστος αριθμός των 126. Η μεγαλύτερη ανισότητα σημειώθηκε ανάμεσα στα αγόρια του ανώτερου (887) και τα κορίτσια του κατώτερου κοινωνικού στρώματος (126). Ωστόσο αν συμπεριλάβουμε και την περιοχή κατοικίας, η διαφορά αυτή διευρύνεται ακόμη περισσότερο και η μεγαλύτερη εκπαιδευτική ανισότητα παρατηρήθηκε ανάμεσα στα αγόρια των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων που κατοικούν σε αστική περιοχή (σπούδαζαν 926 από τα 1000) και τα κορίτσια της υπαίθρου, από τα οποία σπούδαζαν μόλις 45 από τα 1000.

Σήμερα τα στοιχεία αυτά έχουν ανατραπεί, αφού σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας του έτους 2002, από το σύνολο του φοιτητικού πληθυσμού το 55,3% είναι γυναίκες και μόνο το 44,7% είναι άνδρες .

Επίσης, σε μία μελέτη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Αναπτύξεως (Ο.Ο.Σ.Α.) ταξινομήθηκαν τα διάφορα επαγγέλματα σε πέντε ιεραρχικές κατηγορίες. Από τη διασταύρωσή τους με τα στοιχεία του φοιτητικού πληθυσμού προέκυψε ότι οι ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ανάμεσα στα «ανώτερα» και τα «κατώτερα» επαγγέλματα ήταν αναλογικά 8 προς 1 στη δεκαετία του 1960. Η ανισότητα αυτή αμβλύθηκε με τις μεταρρυθμίσεις του 1965 και του 1976 και έγινε 3:1 στις αρχές της δεκαετίας του 1980, στοιχείο που οφείλεται στις αντιλήψεις και τις διαθέσεις των Ελλήνων, καθώς επίσης και στις στρατηγικές επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Είναι λοιπόν αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι το πανεπιστημιακό πτυχίο συνιστά στοιχείο εισόδου των μαθητών στο πανεπιστήμιο και μάλλον στοιχείο που εξαιτίας του τρόπου άσκησης της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου αφορά κυρίως τα παιδιά του ανώτερου κοινωνικού στρώματος (Πυργιωτάκης, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑΣ

Είναι πλέον γεγονός αδιαμφισβήτητο ότι η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει ένας «σιδηρούς κανών» που κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπόρεσε να τον υπερνικήσει. Παντού όπου έγιναν παρόμοιες έρευνες διαπιστώνεται η ανισότητα . Μπορεί η έκταση και το εύρος της ανισότητας να διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, αλλά η ανισότητα υπάρχει και διαπιστώνεται παντού όπου έγιναν παρόμοιες έρευνες. Και το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι γιατί προκύπτει το φαινόμενο αυτό και μέσα από ποιους μηχανισμούς αναπαράγεται; Ως προς το ερώτημα αυτό διαμορφώθηκαν διάφορες θεωρίες τις κυριότερες από τις οποίες και παραθέτομε παρακάτω.

3.1 Το μορφωτικό κεφάλαιο (Bourdieu)

Είναι γεγονός ότι οι αφετηρίες τους ανθρώπου, είναι εκείνες που τον κατευθύνουν σε ανώτερο ή κατώτερο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Ιδιαίτερη τύχη σε αυτό έχουν τα άτομα υψηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, σε αντίθεση με τα άτομα χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

Η κοινωνική και πολιτιστική κληρονομιά των ανώτερων στρωμάτων με τις ευκαιρίες που προσφέρει, στα άτομα που την κατέχουν συνιστά την έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου. Υπερασπιστής της έννοιας του μορφωτικού κεφαλαίου είναι ο Γάλλος Pierre Bourdieu (Πυργιωτάκης, 1999). Για τον Bourdieu, η δομή και το υποκείμενο είναι απλές συλλήψεις. Η διαλεκτική τους σχέση υπάρχει ως πράξη στις πρακτικές των δρώντων προσώπων. Οι δομές ως συνθήκες καλλιεργούν τις εσωτερικές διαθέσεις των υποκειμένων. Αυτές οι διαθέσεις συνιστούν σύστημα και δηλώνονται με τον όρο “habitus”. Διαμορφώνουν τους τρόπους αντίληψης, αναπαράστασης, εκτίμησης και αξιολόγησης του κόσμου. Η συμπεριφορά, όμως, δεν διέπεται πάντα από τις συνθήκες. Διακρίνεται και από σχετική ελευθερία και αυτοβουλία. Βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση ως εσωτερικευμένη μικροδομή με την αντικειμενική μακροδομή. Οι δρώντες μπορούν να αναδιαμορφώσουν τη δομή.

Το πρωτογενές “habitus” διαμορφώνεται στο παιδί μέσα στις αντικειμενικές οικονομικές, πολιτιστικές, συμβολικές και κοινωνικές συνθήκες ύπαρξης της οικογένειας. Οι αντικειμενικές συνθήκες παράγουν ακόμη και τον χαρακτηριστικό τύπο των σχέσεων και των ρόλων των μελών της οικογένειας. Αυτή η εσωτερική δομή της οικογένειας εγχαράσσεται στο παιδί ως σύστημα διαθέσεων (habitus) με τις πρώτες εμπειρίες που αποκτά στο πλαίσιο της οικογένειας, με τις αγωγικές παρεμβάσεις των γονέων και του στενού περιβάλλοντος του ατόμου.

Το δευτερογενές “habitus” είναι αυτό που διαμορφώνεται στο σχολείο, το εργασιακό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Το άτομο ερχόμενο σε επαφή με το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο εσωτερικεύει κάποιες τάσεις διαθέσεις καλλιεργώντας, έτσι, το δευτερογενές “habitus” (Μυλωνάς, 2011, σελ.1016,1030).

Το επίσημο “habitus” ενσωματωμένο στη σχολική πρακτική ευνοεί το “Habitus” των κοινωνικά ευνοημένων. Οι μη κοινωνικά ευνοημένοι μαθητές επιδιώκοντας να καλύψουν τα κενά τους αναζητούν τις δεξιότητες που απαιτούνται, με σύνηθες αποτέλεσμα, όμως, την αποτυχία και τη ματαίωση (Κατσίλλης, 2011:1052).

Αναπτύσσοντας τη θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου οι Bourdieu & Passeron στο έργο τους «οι Κληρονόμοι» υποστηρίζουν τη σύνδεση του μορφωτικού κεφαλαίου με την είσοδο των ατόμων στην ανώτατη εκπαίδευση και αναγάγουν ως φορείς της ανισότητας αυτής τόσο την οικογένεια όσο και το σχολείο (Bourdieu & Passeron, 1996).

Οι μαθητές που διακρίνονται από μορφωτικό κεφάλαιο είναι οι μαθητές που ζουν σε αστικά κέντρα, σε μεγάλο και άνετο σπίτι, έχουν παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, ξένη γλώσσα, μουσικό όργανο. Διαβάζουν με τη βοήθεια δασκάλου, κάνουν εξωσχολικές δραστηριότητες και εμπλέκονται σε εκπαιδευτικά δρώμενα (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000).

Στην περίπτωση των μη ευνοημένων παιδιών, το σχολείο δεν κατορθώνει να λειτουργήσει αντισταθμιστικά, αφού τουλάχιστον στο εξεταστικό του σύστημα εφαρμόζει κάποια συγκεκριμένα και καθόλου ευέλικτα κριτήρια με αποτέλεσμα να περιθωριοποιεί μορφωτικά τα παιδιά με χαμηλές αφετηρίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, ως επιπρόσθετο εμπόδιο θεωρείται και η χρονολογική ηλικία των παιδιών, που αποτελεί στοιχείο, βάσει του οποίου, εκείνα εντάσσονται σε μια σχολική τάξη και που συχνά δεν ταυτίζεται με το πνευματικό και μορφωτικό επίπεδο, που απαιτεί η τάξη αυτή. Επομένως, συχνά οι σχολικές τάξεις είναι μορφωτικά ανομοιογενείς και καθώς η αντισταθμιστική αγωγή δεν εφαρμόζεται, ευνοούνται τα παιδιά ανώτερων στρωμάτων.

Ένα άλλο στοιχείο, κατασταλτικός παράγοντας της ανέλιξης των παιδιών κατώτερων στρωμάτων, είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία με τη σειρά τους βασίζονται σε πολιτιστικές αξίες ανώτερων στρωμάτων. Έτσι, προσαρμόζονται στην ασυνέχεια του επιπέδου των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές με χαμηλές αφετηρίες να καταβάλλουν, συνεχώς, προσπάθειες για να ανακοινωνικοποιηθούν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν άλλον ένα ανασταλτικό παράγοντα στην κατάκτηση των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συνήθως και οι ίδιοι ανήκουν σε χαμηλά στρώματα, κάτι, όμως, που τους κάνει να γοητεύονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα, γιατί έτσι ανεβαίνει το γόητρο τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές ανώτερου επιπέδου, τις οποίες εκείνοι με τη σειρά τους, τις εσωτερικεύουν και τις αναπαράγουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αντιθέτως, στους μαθητές χαμηλού επιπέδου λειτουργούν κατασταλτικά και αποθαρρυντικά περιθωριοποιώντας τους (Πυργιωτάκης, 1999).

Οι μαθητές με τη σειρά τους εσωτερικεύουν αυτή τη στάση του εκπαιδευτικού, αποστασιοποιούνται (κάθονται στα τελευταία θρανία) και απέχουν συνειδητά από το διδακτικό αντικείμενο (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Έτσι καθίσταται αναπόφευκτη η δημιουργία εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Πυργιωτάκης, 1999), στοιχείο που συχνά εξωθεί τους μαθητές σε σχολική διαρροή, η οποία μετά τη δεκαετία του 70 ανέρχεται στο 20% (Κάτσικας & Καββαδίας, 2009).

3.2 Η διαμόρφωση της κοινωνικοποίησης ανάλογα με την κοινωνική τάξη των γονέων

Το ερώτημα που τίθεται από την παρατήρηση των στατιστικών στοιχείων που επιβεβαιώνουν την εκπαιδευτική ανισότητα, η οποία ανακύπτει από την επιλεκτική λειτουργία, είναι, ποιες παράμετροι μπορεί να διαμορφώσουν μια τέτοια πραγματικότητα.

Η ομαλή και ισορροπημένη κοινωνικοποίηση του παιδιού, αδιαμφισβήτητα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην περαιτέρω μορφωτική και κοινωνική εξέλιξή του. Ο τρόπος κοινωνικοποίησης διαφοροποιείται στα διάφορα κοινωνικά στρώματα.

Έχει παρατηρηθεί ότι οι γονείς της μεσαίας τάξης παρουσιάζουν την τάση να αφιερώνουν περισσότερες ώρες στα παιδιά τους και να υιοθετούν υποβοηθητικό ρόλο στις δυσκολίες των παιδιών τους. Οι γονείς της κατώτερης τάξης έχουν απρογραμμάτιστη συμπεριφορά, ανάλογα με τη διάθεση της στιγμής.

Επίσης, οι γονείς της κατώτερης τάξης καταφεύγουν στην ποινή, ενώ της μεσαίας τάξης σε λογική επιχειρηματολογία. Κατά συνέπεια, η μεσαία τάξη αναπτύσσει αυτόβουλα παιδιά, ενώ η εργατική όχι. Αναλυτικά φαίνονται τα αποτελέσματα, όπως μας τα παρουσιάζει ο Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκης, 2006) στον ακόλουθο Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Μορφές διαπαιδαγώγησης που ασκούν οι Γερμανοί γονείς στα παιδιά τους ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο

Μόρφωση γονέων	Πειθαρχία-Υπακοή Ποσοστό %	Αυτονομία-Ελεύθερη βούληση Ποσοστό %
Απόφοιτοι Δημ.	28	27

Σχολείου		
Απόφοιτοι Μέσου Πρακτικού Σχολείου	20	44
Απόφοιτοι Γυμνασίου	13	54

3.3 Η σχέση του δείκτη νοημοσύνης με τις κοινωνικές τάξεις

Εξαιρετικής σημασίας παράγοντας που διαμορφώνει μια διασφαλισμένη μορφωτική και κοινωνική εξέλιξη στο παιδί είναι ο Δείκτης Νοημοσύνης που το διακρίνει. Οι θεωρίες που αφορούν στον Δείκτη Νοημοσύνης διακρίνονται σε δύο θεωρίες: σε εκείνη που υποστηρίζει ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης καθορίζει την κοινωνική τάξη, στην οποία θα ανέλθει το άτομο (βιολογικός ντετερμινισμός) και σε εκείνη που πρεσβεύει ότι η κοινωνική τάξη με τις περιβαλλοντικές συνθήκες προσδιορίζει το ποσοστό ευφυΐας (περιβαλλοντικός ντετερμινισμός).

3.3.1 Βιολογικός ντετερμινισμός

Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση της νοημοσύνης έχουν οι γενετικοί μηχανισμοί. Οι γενετιστές μάλιστα υποστηρίζουν ότι ο Δ.Ν είναι κληρονομικός. Οι αριστοκράτες έκαναν λόγο για ανώτερο αίμα. Ο Mendel (1900) υποστήριξε ότι τα γονίδια αποδείχθηκαν ως η βιολογική βάση των ανθρώπινων διαφορών. Επιπλέον, ο Binet επινοεί τα test Νοημοσύνης. Η άνιση κατανομή σε άτομα πληθυσμού οδήγησε στην ευγονική που απείλησε την κοινωνία, αφού θεωρήθηκε ότι η ευφυΐα, από την οποία εξαρτάται η πρόοδος της κοινωνίας μεταβιβάζεται με τους μηχανισμούς κληρονομικότητας και εφόσον οι άνθρωποι με χαμηλή νοημοσύνη τεκνοποιούν περισσότερο από τους ανθρώπους με υψηλή νοημοσύνη.

Η προσπάθεια του Terman να σταθμίσει την κλίμακα Stanford στα δεδομένα των Η.Π.Α έφερε στο φως αποτελέσματα που ανέφεραν την άμεση σχέση του Δείκτη Νοημοσύνης με την κοινωνική τάξη του παιδιού και ειδικότερα με το επάγγελμα του πατέρα, στοιχείο που καταφαίνεται στον Πίνακα που παρουσιάζει ο Πυργιωτάκης (σε Πυργιωτάκη, 2006) (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6 : Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και της ηλικίας των παιδιών με τους μέσους όρους Δ.Ν (Η.Π.Α.).

Επάγγελμα του πατέρα	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών των 2-5 ½ ετών Ποσοστό %	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών των 6-9 ετών Ποσοστό %	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών των 10-14 ετών Ποσοστό %	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών των 15-18 ετών Ποσοστό %

Ημερομίσθιοι πόλης, αγρών	93,8	96	97,2	97,6
Επαγγελματίες με μερική ειδίκευση	97,8	100	100,6	96,2
Υπάλληλοι με κατώτερα προσόντα, μικροϋπάλληλοι: κατώτεροι εμποροϋπάλληλοι	104,3	104,6	103,4	106,7
Ιδιοκτήτες αγρών	97,8	94,6	92,4	94,3
Υπάλληλοι γραφείου, έμποροι και μικροεπιχειρηματίες	108	104,9	107,4	109,6
Διακεκριμένη θέση ή θέση διευθυντή	112,4	107,3	112,2	116,7
Επιστήμονες με ελεύθερο επάγγελμα	114,8	114,9	117,5	116,4

Παρεμφερή αποτελέσματα έδωσε και η έρευνα του Burt στην Αγγλία, ο οποίος χώρισε όλο τον πληθυσμό σε έξι κοινωνικά στρώματα, ανάλογα με το επάγγελμα του πατέρα. Παρατηρείται και εδώ ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης ανέρχεται, όσο ανεβαίνουμε σε ανώτερα επαγγέλματα. Πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα καταφαίνονται στον πίνακα 7 που παραθέτει ο Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκη, 2006).

Πίνακας 7: Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα με τον Μέσο όρο του Δ.Ν. (Αγγλία).

Επάγγελμα του πατέρα	Μέσος όρος πατέρων Ποσοστό %	Δ.Ν.	Μέσος όρος Δ.Ν. παιδιών Ποσοστό %
Ανειδίκευτο προσωπικό	84,9		92,6
Ημειδίκευμένο προσωπικό	97,8		98,9
Ειδικευμένο προσωπικό	108,2		104,6
Υπάλληλοι	115,9		107,8
Μεσαία τάξη	130,6		114,7
Ανώτερα στελέχη	139,7		120,8

Αντίστοιχη έρευνα του Ινστιτούτου Δημογραφικών Μελετών της Γαλλίας που πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο με παιδιά 6-12 χρόνων απέδειξε για άλλη μια φορά τη συνάρτηση του Δ.Ν. με την κοινωνική τάξη και ειδικότερα το επάγγελμα του πατέρα. Πιο σαφή αποτελέσματα προβάλλονται στον Πίνακα που εκθέτει ο Πυργιωτάκης (σε Πυργιωτάκη, 2006) (βλ. Πίνακα 8)

Πίνακας 8: Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα με τον Μέσο όρο του Δ.Ν. (Γαλλία).

Επάγγελμα του πατέρα	Μέσος όρος Δ.Ν. των παιδιών Ποσοστό %
Γεωργοί	88,5
Ημειδικευμένοι εργάτες	98,6
Μέσοι δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι	106,1
Έμποροι και βιοτέχνες	109
Επιστήμονες και ελεύθεροι επαγγέλματα	113,1

Η αντιστοιχία μεταξύ του Δ.Ν. των παιδιών και του επαγγέλματος του πατέρα διαφαίνεται και στα πορίσματα της έρευνας του Ινστιτούτου Δημογραφικών Ερευνών της Γαλλίας. Στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκαν 100.000 μαθητές του Δημοτικού και των Α' και Β' τάξεων του Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται (σε Πυργιωτάκη, 2006) στον ακόλουθο Πίνακα (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Κατανομή βαθμών δείκτη ευφύιας κατά κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες

Δ. Ν.	Γεωρ γοί	Εργά τες της γης	Εργάτες μεταλλωρ ύχων	Ειδικευμ ένοι εργάτες	Υπάλλη λοι γραφεί ου	Στρατό ς- Αστυνο μία	Μεσα ία Στελέ χη	Ανώτε ρα Στελέ χη
65- 69	1,5	2,7	2,2	1,3	0,7	0,4	0,2	0,4
70- 74	3,1	4,8	3,4	2,2	1,6	0,9	0,4	0,1
75- 79	5,6	8,4	7,6	4,9	2,9	2,5	1,4	0,7
80- 84	8,4	9,4	12,4	7,1	5,6	3,5	2,5	1,5
85- 89	12,3	12,4	11,8	10,9	8,6	6,4	4,9	2,2
90- 94	13,6	16,0	15,9	13,2	12,2	8,9	6,9	5,9
95- 99	14,8	12,2	12,7	13,8	13,0	13,1	11,1	7,6
10 0- 10 4	13,7	12,4	10,4	13,3	14,5	16,1	12,2	10,6
10 5- 10 9	11,2	10,3	11,3	13,1	13,4	16,2	14,6	14,4
11 0-	7,5	5,9	5,5	9,2	11,2	11,5	14,2	16,6

11 4								
11 5- 11 9	4,4	2,7	3,5	5,4	6,9	9,4	11,7	12,2
12 0- 12 4	2,0	1,6	2,1	3,0	4,6	4,9	8,6	11,0
12 5- 12 9	1,1	0,8	1,0	1,5	2,5	3,3	6,2	7,9
13 0- 13 4	0,5	0,3	0,2	0,6	1,1	1,6	2,5	4,7
13 5	0,3	0,1		0,5	1,2	1,3	2,6	4,2

Σε ότι αφορά την Ελλάδα σημαντική κρίνεται η έρευνα του Εξαρχόπουλου, ο οποίος χρησιμοποιώντας την κλίμακα Binet, όπως την είχε διασκευάσει εξέτασε παιδιά ηλικίας 6-15 χρόνων. Τα πορίσματα της έρευνας καταδεικνύουν την υπεροχή των παιδιών της μεσαίας τάξης σε ότι αφορά τον Δείκτη Νοημοσύνης τους, έναντι των παιδιών της κατώτερης τάξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον εξής Πίνακα (Βλ. Πίνακα 10) (σε Πυργιωτάκη, 2011)

Πίνακας 10: Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και του αριθμού των παιδιών με τους Μέσους όρους του Δ.Ν των παιδιών (Ελλάδα).

Επάγγελμα του πατέρα	Δ.Ν	Αριθμός παιδιών κατά μ.ο
Ανειδίκευτοι εργάτες	86,14	4,185
Ημι-ειδικευμένοι εργάτες	91,55	3,83
Μικροέμποροι	99,15	3,04
Υπάλληλοι	100,30	2,78
Ανεξάρτητοι	116,56	1,75

Πιο σύγχρονα δεδομένα και παρεμφερή με τα προαναφερθέντα, μας έχει δώσει η έρευνα του Τσακρή. Στην εν λόγω έρευνα, όπου σταθμίστηκε το τεστ Coloured Progressive Matrices tests A, Ab, B του Raven, εξετάστηκαν παιδιά από την Σ. Ελλάδα με το ίδιο τεστ. Τα αποτελέσματα (σε Πυργιωτάκη, 2006) έχουν ως εξής (βλ. Πίνακα 11).

Πίνακας 11: Η σχέση του επαγγέλματος του πατέρα και των Μέσων όρων Δ.Ν. των παιδιών (Ελλάδα).

Επάγγελμα του πατέρα	Μέσος όρος Δ.Ν των παιδιών
Ανειδίκευτοι εργάτες	94,17
Γεωργοί, κτηνοτρόφοι	96,96
Ημειδίκευμένοι εργάτες	97,06
Κατώτεροι υπάλληλοι	103,35
Έμποροι	103,66
Μέσοι υπάλληλοι, δημόσιοι και ιδιωτικοί	103,63
Επιστήμονες με ελεύθερο επάγγελμα, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι και στρατιωτικοί υπάλληλοι	113,32

Συνεπάγεται, λοιπόν, κατά τους γενετιστές ότι τα άτομα από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, κατέχουν το «καλό γονίδιο» για τη νοημοσύνη γεγονός που επιβεβαιώνεται κατά την αντίληψή τους από τον υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης που τα διακρίνει. Επειδή μάλιστα το στοιχείο αυτό, ο Δ.Ν. δηλαδή μεταβιβάζεται μέσα από τους μηχανισμούς της κληρονομικότητας τα άτομα αυτά μεταβιβάζουν στους απογόνους τους το «καλό γονίδιο» για τη νοημοσύνη και έτσι είναι φυσικό οι απόγονοί τους να τους διαδεχθούν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Είναι προφανές ότι αυτή η «μαθηματική» λογική αποτελεί τον πυρήνα των φυλετικών διακρίσεων και του ρατσισμού.

3.3.2 Περιβαλλοντικός ντετερμινισμός

Η δεύτερη θεωρία παρεμβάλλει και το περιβάλλον στην ανάπτυξη της ευφυΐας, αποδυναμώνοντας, έτσι, την πρώτη θεωρία. Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, ο χώρος επιδρά πάνω στον άνθρωπο, καθορίζοντας την πορεία του με φυσικό τρόπο, έτσι ώστε να επιβιώνει ο ισχυρότερος. Ως εκ τούτου, αναλυτές εστίασαν στη μελέτη του τρόπου, με τον οποίο το περιβάλλον επηρεάζει, ή ακόμα και προκαλεί, τον ανθρώπινο πολιτισμό και τις δραστηριότητες (Λεοντίδου, 2005).

3.4 Μαρξιστική θεωρία

Η μαρξιστική θεωρία με κύριο εκπρόσωπο τον Karl Marx έχει ως κύριο πυρήνα της την ανάλυση του όρου «κεφάλαιο». Με βάση τη θεωρία αυτή, το οικονομικό κεφάλαιο έχει την τάση στο καπιταλιστικό σύστημα να συσσωρεύεται στα ταμεία εκείνων που κατέχουν τα μέσα παραγωγής και να αφαιρείται από εκείνους που δεν έχουν να πουλήσουν τίποτα άλλο, παρά μόνο την εργατική τους δύναμη (Μυλωνάς, 2011, σελ.1018).

Ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής χαρακτηρίζεται από την εμπορευματοποίηση των πάντων και την κυριαρχία του χρήματος. Ουσιαστικά, η

παραγωγή ταυτίζεται με την δημιουργική εργασία του ανθρώπου που τείνει στην ικανοποίηση των αναγκών του. Όταν τα αγαθά ανταλλάσσονται αποκτούν αξία. Ένα αγαθό που χρησιμεύει ως μέσο ανταλλαγής όλων των αγαθών είναι το χρήμα. Κάθε αγαθό που ανταλλάσσεται με χρήμα λέγεται εμπόρευμα, ενώ η εργασία των ατόμων γίνεται εμπόρευμα και το ίδιο το άτομο αποξενώνεται. Η κοινωνία χωρίζεται στους αστούς, οι οποίοι έχουν στην ιδιοκτησία τους τα μέσα παραγωγής και τους προλετάριους εκείνους που προσφέρουν την εργατική τους δύναμη και την ανταλλάσσουν με χρήμα για να συντηρηθούν. Συνεπώς, ο άνθρωπος εμπορευματοποιείται, αλλοτριώνεται, χάνει την δημιουργικότητά του και η κοινωνία χάνει την ηθική της υπόσταση. Σύμφωνα με τις μαρξιστικές θεωρίες ο άνθρωπος πρέπει να λάβει επαναστατική δράση. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα επανέλθει η ανθρώπινη και δημιουργική φύση στους ανθρώπους, καθώς και η ηθική στην κοινωνία (Τσαούση, 1991).

Τα παιδιά λοιπόν των κατώτερων τάξεων είναι εκείνα που συχνά δέχονται την περιθωριοποίηση στο σχολείο. Επομένως, οι αποτυγχάνοντες στο σχολείο, βάσει των μαρξιστικών θεωριών, είναι παιδιά των κατώτερων στρωμάτων (Μυλωνάς, 2009: 47).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΓΛΩΣΣΑ- ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ- ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Η γλώσσα είναι ένα σύστημα επικοινωνίας που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των ατόμων που τη χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τον Chomsky (1975), η γλώσσα είναι προϊόν της ανθρώπινης νόησης που αναδημιουργείται σε κάθε άτομο με διαδικασίες που βρίσκονται πολύ πέρα από τη βούληση ή τη συνείδηση (Φραγκουδάκη, 1987). Το γεγονός ότι το άτομο κατακτά τη γλώσσα σηματοδοτεί την άμεση επικοινωνία του με τους άλλους, την αφομοίωση των πολιτιστικών στοιχείων του περιβάλλοντος και την ένταξη του σε αυτό (Πυργιωτάκης, 2005 :105). Η γλώσσα δεν διακρίνεται για την ομοιομορφία της στην κοινωνία, λόγω της ανομοιομορφίας της ίδιας της κοινωνίας (Γρίβας, 2001: 60-68).

Αναφορικά με τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας αναπτύχθηκαν κάποιες θεωρίες. Οι θεωρίες αυτές διακρίνονται στην εμπειριοκρατική-συμπεριφοριστική και στην γενετική.

Η εμπειριοκρατική-συμπεριφοριστική και ο κύριος εκπρόσωπος της, Skinner υποστηρίζει ότι το βρέφος δεν έχει καμιά γλωσσική ικανότητα. Η προσέγγιση της γλώσσας γίνεται μέσα από το σχήμα Stimulus-Response (ερέθισμα-αντίδραση) (Πυργιωτάκης, 2005: 108). Η επίδραση των ερεθισμάτων στη γλωσσική ικανότητα των παιδιών σχηματοποιεί τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού (Μήτσης, 2004).

Η γενετική θεωρία και ο κύριος εκπρόσωπος της Chomsky υποστηρίζει ότι το άτομο διαθέτει ένα εγγενή μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης που είναι γνωστός ως L.A.D. (Language Acquisition Device). Μέσω αυτού του μηχανισμού το παιδί είναι σε θέση να επεξεργάζεται μέχρι και γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες από την προσχολική ηλικία (Πυργιωτάκης, 2005).

4.1 Γλωσσική εξέλιξη και κοινωνικές τάξεις.

Η σχολική επίδοση αφορά το αποτέλεσμα της ενασχόλησης του ατόμου με μια δραστηριότητα και την επιτυχία αποπεράτωσής της. Η αρχή της επίδοσης είναι ένας αγώνας ανισότητας, αφού αμείβει άνισα τις άνισες επιδόσεις, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις άνισες αρχικά προϋποθέσεις, πριν από την πραγμάτωση της. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν εκφράζει την προσωπικότητα του ατόμου ενώ κάποιες φορές μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την αυτοπραγμάτωση του (Κωνσταντινίδης, 1997).

Η εξάρτηση της γλωσσικής ικανότητας από το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον και ειδικότερα η γλωσσική υστέρηση των μαθητών κατώτερης κοινωνικής προέλευσης αποδεικνύεται από το αντίστοιχο ερευνητικό πεδίο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής έρευνες.

Η ψυχολόγος Hetzer (1928) απέδειξε ότι τα παιδιά της μεσαίας τάξης υπερέχουν εξελικτικά σε όλους τους τομείς. Τα παιδιά ηλικίας ενός έτους γνώριζαν 91 λέξεις, ενώ τα παιδιά κατώτερης τάξης γνώριζαν μόνο 4 λέξεις. Ο Γερμανός Oeverman αναφέρει ότι τα παιδιά στο οικογενειακό περιβάλλον υπερείχαν γλωσσικά σε σχέση με εκείνα των ιδρυμάτων.

Ο Bleek από την άλλη εξέτασε 20 μαθήτριες ηλικίας 10-11 χρόνων στην Παιδαγωγική του Πανεπιστημίου του Marbug Δυτική Γερμανία. Τα 10 κορίτσια είχαν πατέρα επιστήμονα, τα άλλα 10 είχαν πατέρα τεχνίτη, εργάτη, γεωργό. Οι δύο ομάδες δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς το Δείκτη Νοημοσύνης. Επιπλέον η συζήτηση μαγνητοφωνήθηκε. Εκείνο που εντυπωσίασε ήταν ότι τα κορίτσια χαμηλότερων στρωμάτων χρειάστηκαν περισσότερες παρεμβάσεις για την κατανόηση της συζήτησης. Οι μαθήτριες μεσαίας τάξης έδειξαν 6510 λέξεις ενώ της κατώτερης 453 λέξεις. Οι φοιτήτριες της μεσαίας τάξης χρησιμοποίησαν περισσότερα ρήματα, επιρρήματα, επίθετα, αντωνυμίες. Ο αριθμός των προθέσεων και των ουσιαστικών ήταν ίδιος και στις δύο ομάδες. Η υπεροχή των κοριτσιών της μεσαίας τάξης είναι προφανής.

Παράλληλα η διδακτορική διατριβή του Oevermann, όπου δόθηκε σχέδιο γλωσσικής ανάλυσης στους μαθητές, στο οποίο συμπεριλήφθηκαν 89 σημεία, με βάση τα οποία έγινε αντιπαράθεση κοριτσιών μεσαίας και κατώτερης τάξης. Και εδώ, η υπεροχή της μεσαίας τάξης ήταν ξεκάθαρη, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία του Bernstein, για την οποία θα γίνει λόγος αμέσως παρακάτω.

Στη διερεύνηση του μεγέθους και της σύστασης κατά γραμματικές κατηγορίες του λεκτικού λεξιλογίου εστίασαν τέσσερις έρευνες που διεξήγαγε ο Οικονομίδης στα νηπιαγωγεία και σε δείγμα 270, 270, 173,170, αντίστοιχα. Τα παιδιά ήταν 5,5-6,5 χρόνων. Οι έρευνες απέδειξαν ότι το λεξιλόγιο των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων ήταν φτωχότερο από τα παιδιά ανώτερων στρωμάτων (Οικονομίδης, 2011:1086-1088).

4.2 Η θεωρία του Bernstein

Η χαμηλή κοινωνικο-πολιτιστική προέλευση καθλώνει τα άτομα σε μια περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, λόγω του περιορισμού της κατάκτησης μορφωτικών αγαθών και του φραγμού στην κοινωνική ανέλιξη. Η αδυναμία κατάκτησης μορφωτικών αγαθών, σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein, οφείλεται στην ελλιπή γλωσσική εξέλιξη των παιδιών του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Η κοινωνική δομή των τάξεων είναι τέτοια, που αφήνει περιθώρια ανάπτυξης διαφορετικών γλωσσικών μορφών, την τυπική και την κοινή δομή, τις οποίες αντιστοίχως τα παιδιά οικειοποιούνται ανεξαρτήτως του Δείκτη Νοημοσύνης τους.

Η κοινή γλωσσική μορφή χαρακτηρίζει τα παιδιά κατώτερης κοινωνικής τάξης. Η προκείμενη μορφή συνίσταται σε μικρές ανολοκλήρωτες προτάσεις ερευνητικής διάθεσης, γραμματικά λάθη και ελλιπή σύνταξη, συχνή χρήση

προστακτικής, χρήση συνηθισμένων συνδέσμων, απρόσωπων εκφράσεων, σπάνια χρήση επιθέτων και επιρρημάτων, ενώ στις διάφορες συζητήσεις συγχέονται τα αίτια με τα αποτελέσματα, καταλήγοντας έτσι σε αυθαίρετα συμπεράσματα.

Η τυπική μορφή της γλώσσας που διέπει τα παιδιά ανώτερης κοινωνικής τάξης χαρακτηρίζεται από τη χρήση πολύπλοκων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, χρήση αντωνυμιών, επιθέτων και επιρρημάτων, καθώς και εκφραστικές κινήσεις κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

Η θεωρία του Bernstein δέχθηκε τροποποιήσεις, χωρίς να μεταβληθεί ο πυρήνας της. Ξεκίνησε λοιπόν εμπλουτίζοντας αυτές τις δύο γλωσσικές μορφές και μετατρέποντάς τις σε περιορισμένο και επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα.

Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας δεν αφήνει περιθώρια στον ομιλητή για αυτονομία. Εμπεριέχει γενικότητες και συντακτικά και γραμματικά φαινόμενα.

Αντίθετα, ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας αφήνει περιθώρια για αυτονομία και διακρίνεται από πολλά συντακτικά και σημασιολογικά σημεία.

Πέρα όμως από τις τροποποιήσεις αυτές, ο Bernstein επιχειρεί βαθύτερη ανάλυση με βάση τις διαπροσωπικές σχέσεις. Διαπιστώνει ότι υπάρχει διαφορά στη διαπαιδαγώγηση των οικογενειών των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων. Οι οικογένειες διακρίνονται με βάση τη διαπαιδαγώγηση που δίνουν σε ρολοκεντρικές και προσωποκεντρικές. Στις ρολοκεντρικές ο ρόλος του κάθε ατόμου εξαρτάται από το φύλο και την ηλικία, ενώ στις προσωποκεντρικές δεν επηρεάζεται από αυτούς τους παράγοντες.

Στις ρολοκεντρικές οικογένειες δεν υπάρχει ευελιξία στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, και η άνεση στην επικοινωνία είναι ελάχιστη, αφού οι σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της οικογένειας είναι πολύ συγκεκριμένες. Κατά συνέπεια, τα παιδιά δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερη προφορική επικοινωνία, με αποτέλεσμα να καλλιεργούν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, στο πλαίσιο αυτού του κλειστού συστήματος επικοινωνίας.

Στις προσωποκεντρικές οικογένειες η συμπεριφορά των παιδιών δεν ρυθμίζεται με βάση τη θέση τους. Η συμπεριφορά τους διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες τους. Κοινωνικοποιούνται σε ανοικτό σύστημα επικοινωνίας που τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτύσσουν πρωτοβουλία και επικοινωνία. Συνεπώς, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τον γλωσσικό τους κώδικα.

Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της γλώσσας είναι η μορφή ελέγχου που ασκούν οι γονείς στα παιδιά τους, η οποία σχετίζεται άμεσα με το σύστημα επικοινωνίας. Οι μορφές ελέγχου διακρίνονται στην προστακτική μορφή ελέγχου, δηλαδή στην έκκληση με βάση τη θέση του ατόμου και στην έκκληση με βάση το ίδιο το άτομο και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.

Στην προστακτική μορφή οι γονείς χρησιμοποιούν εντολές και δεν αφήνουν περιθώρια στα παιδιά να αναπτύξουν επιχειρηματολογία. Αυτό έχει ως συνέπεια τα παιδιά να διαμορφώνουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.

Κατά την δεύτερη μορφή ελέγχου, την έκκληση με βάση τη θέση του ατόμου, γίνεται έκκληση για βελτίωση στη συμπεριφορά. Τα παιδιά καλούνται να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους με βάση τη θέση τους και έχουν ελάχιστες ευκαιρίες για ανάπτυξη του λόγου μέσω της επιχειρηματολογίας. Αυτές οι δύο μορφές έλεγχου χαρακτηρίζουν τις ρολοκεντρικές οικογένειες.

Κατά την έκκληση με βάση το ίδιο το άτομο οι γονείς επιχειρηματολογούν και υιοθετούν δημοκρατικό διάλογο. Έτσι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να καλλιεργήσουν το λόγο και να διακρίνονται από επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα. Αυτή τη μορφή ελέγχου τη χρησιμοποιούν οι προσωποκεντρικές οικογένειες.

Η κατάκτηση υψηλών στόχων ως προς την απόκτηση μορφωτικών αγαθών και την περαιτέρω κοινωνική ανέλιξη συνδέεται άμεσα όχι μόνο με τον γλωσσικό κώδικα των παιδιών αλλά και με το κίνητρο επιτυχίας που τα διακρίνει. Το κίνητρο επιτυχίας υποδηλώνει την έφεση των ατόμων για περαιτέρω ανέλιξη και εξαρτάται από την οικογένεια. Οι γονείς μεσαίας κοινωνικής τάξης εμφυσούν συχνότερα το κίνητρο επιτυχίας στα παιδιά τους από ότι οι γονείς κατώτερης κοινωνικής τάξης.

Πέρα από το κίνητρο επιτυχίας που χαρακτηρίζει το κάθε παιδί, ως εξέχουσας σημασίας παράγοντας για τη σχολική του επιτυχία καθίσταται η σχολική ωριμότητα του. Συχνά η χρονολογική ηλικία των παιδιών δεν ταυτίζεται με την ωριμότητα τους. Το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας είναι εκείνο που καθορίζει τον βαθμό σχολικής ωριμότητας. Τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι εκείνα που διακρίνονται από σχολική ωριμότητα, έναντι των παιδιών κατώτερου κοινωνικής τάξης στοιχεία που παρατίθενται, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (σε Πυργιωτάκη, 2006), αναλυτικά στον Πίνακα (βλ. Πίνακα 12).

Πίνακας 12: Η σχέση της σχολικής ωριμότητας των παιδιών με τις επαγγελματικές ομάδες των γονέων τους

Επαγγελματική ομάδα	Πλήρως ώριμοι Ποσοστό %	Όχι πλήρως ώριμοι Ποσοστό %	Ανώριμοι Ποσοστό %	Σύνολο Ποσοστό %
Επιστήμονες-Ανώτεροι				
Δημ. Υπάλληλοι	92	5	3	100
Ειδικευμένοι εργάτες	67	17	16	100
Ανειδίκευτοι εργάτες	59	18	23	100

Συμπερασματικά η εργατική τάξη διακρίνεται από περιορισμένο γλωσσικό κώδικα, «λεκτική φτώχεια» μη ανεπτυγμένο κίνητρο επιτυχίας, σχολική ανωριμότητα και μορφωτική υπανάπτυξη. Η μεσαία τάξη διακρίνεται από επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, λεκτική άνεση, σχολική ωριμότητα και μορφωτική υπεροχή. Στη διαμόρφωση του ενός και του άλλου συμβάλλει το πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας, οι μορφές επικοινωνίας των γονέων προς τα παιδιά, ο γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται και τα γλωσσικά ερεθίσματα που βιώνει το παιδί.

4.2.1 Κριτική της θεωρίας του Bernstein

Η θεωρία του Bernstein προβλημάτισε αρκετούς μελετητές, οι οποίοι εξέφρασαν αντίστοιχη κριτική. Σύμφωνα με του Karabel και Halsey (1977) τα πορίσματα του Bernstein στηρίζονται σε βρετανικά δεδομένα. Το γεγονός αυτό δημιουργεί έναν προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της θεωρίας του σε άλλες κοινωνίες (Φραγκουδάκη, 1985:146).

Κριτική ασκήθηκε επίσης σχετικά με τις έννοιες που χρησιμοποίησε ο Bernstein στη θεωρία του. Όσον αφορά την έννοια «κώδικας», δεν χρησιμοποιείται με την ειδική γλωσσολογική της σημασία. Δεν πρόκειται για διαφορετικούς κώδικες αλλά για δύο διαφορετικές μορφές του ίδιου κώδικα (Πυργιωτάκης, 2005: 121). Ο ίδιος ο Bernstein έκρινε ότι θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τους κώδικες κοινωνιο-γλωσσικούς και όχι γλωσσικούς, προκειμένου να αποφύγει κάποιες παρεξηγήσεις (Φραγκουδάκη, 1987).

Επίσης, η ονομασία και η περιγραφή των δύο κωδίκων τέθηκε υπό αμφισβήτηση, αφού περιέχει για τη γλώσσα των μεσαίων στρωμάτων θετική εκ των προτέρων αξιολόγηση και αρνητική, για τη γλώσσα των λαϊκών στρωμάτων.

Η πιο έντονη κριτική ασκήθηκε από τον διεθνούς φήμης ερευνητή William Labov, ο οποίος μελέτησε την γλώσσα των Αφρικανών, την οποία κάθε άλλο παρά κατώτερη από τη γλώσσα των Άγγλων την βρήκε. Εφαρμόζοντας τις ψυχοτεχνικές τεχνικές του, διαπίστωσε ότι η γλώσσα των Αφρικανών διέπεται από μια συστηματικότητα που είναι ανάλογη της επίσημης της γλώσσας Άγγλων. (Χατζησαββίδης, 1994). Συμπέρανε λοιπόν ότι υπάρχουν διαφορετικοί και όχι κατώτεροι γλωσσικοί κώδικες (Πυργιωτάκης, 2005:121).

Παρά τις κριτικές που δέχθηκε η θεωρία του Bernstein, ωστόσο είναι κοινώς αποδεκτό ότι συνιστά την πιο βελτιωμένη ερμηνευτική προσέγγιση της σχέσης γλώσσας - κοινωνικής τάξης και σχολικής επίδοσης. Επίσης, έχει κριθεί ως η πιο σφαιρική προσέγγιση αναφορικά με τη γλώσσα σε συνάρτηση με την κοινωνική στρωμάτωση (Πυργιωτάκης, 2005).

Επίσης, έχει αναγνωριστεί από πολλούς μελετητές ότι ο Bernstein είναι από τους ελάχιστους που μελέτησαν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως μηχανισμούς αναπαραγωγής της ταξικά προσδιοριζόμενης παιδείας και τον ρόλο της εκπαίδευσης ως ρόλο κοινωνικού ελέγχου (Φραγκουδάκη, 1987: 119).

Είναι γεγονός ότι η θεωρία του Bernstein αποτέλεσε πηγή για περαιτέρω διερεύνηση της συνάρτησης της γλώσσας με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών. Επιπροσθέτως, δόθηκε το στίγμα για ανάπτυξη της επιστήμης της Κοινωνιογλωσσολογίας (Φραγκουδάκη, 1987).

4.3 Σύγχρονες τάσεις αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανισότητας

Τα τελευταία χρόνια κρίθηκε σκόπιμη η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, υπό το πρίσμα της κοινής προοπτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Πραγματοποιήθηκε μια στροφή προς απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έκθεση του Benchmark για την προσχολική εκπαίδευση στη νέα ατζέντα για το 2020 που προσδιορίστηκε από το Συμβούλιο και μετά από σχετική εισήγηση του S.C.I.B. (Standing Committee on Indicators & Benchmarks) και την Commission η παρουσία αυτόνομων δεικτών για τα A.M.E.A. στους 16 νέους core indicators αποτυπώνουν την τάση μιας τέτοιας στροφής.

Σε ότι αφορά στην Ελλάδα τα σύγχρονα δεδομένα παρουσιάζουν μια αισθητή μείωση του αναλφαβητισμού. Ωστόσο ο λειτουργικός αναλφαβητισμός δεν έχει λάβει καμία μείωση (Πυργιωτάκης, 1999). Το σχολείο, λοιπόν, χρήζει άμεσης παρέμβασης για εξάλειψη όλων των κενών που επιφέρουν τις συνθήκες γένεσης του λειτουργικού αναλφαβητισμού. Προκύπτει ένα προβληματικό εκπαιδευτικό σύστημα και μια υποβάθμιση ανάλυσης εκπαιδευτικού συστήματος και συμβολής τους στην αναπαραγωγή κοινωνικής τάξης πραγμάτων (Παναγιωτόπουλος, 2009: 43).

Η δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα από όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως γεωγραφικής θέσης και κοινωνικής καταγωγής, κρίθηκε σκόπιμη. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, η ανάγκη να απλωθούν τα σχολεία σε όλη την περιφέρεια, ώστε να γίνει εφικτή η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν κρίνονταν, όμως, μόνο από αυτές τις προϋποθέσεις, κρίνονταν και από την ισότιμη προσφορά του μορφωτικού αγαθού σε όλους τους μαθητές.

Για το λόγο αυτό, εκπονήθηκαν στις περισσότερες χώρες Αναλυτικά Προγράμματα, κοινά για όλα τα σχολεία κάθε χώρας, που προσδιόριζαν επ' ακριβώς το γνωστικό αντικείμενο και τον χρόνο των διδασκαλιών. Για τον ίδιο λόγο, δόθηκε έμφαση στην ποιότητα των δασκάλων, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και γενικότερα στη δημιουργία ισότιμων συνθηκών στα σχολεία (Πυργιωτάκης, 2009) .

Αυτή η στροφή συνοδευόταν και από την εμπειρική τεκμηρίωση ότι η επένδυση στα χαμηλά στρώματα έχει τα μεγαλύτερα ανταποδοτικά οφέλη. Η υπερεθνική στρατηγική εστιάζει και στη Δια Βίου μάθηση, στην οποία εναποθέτει τις ελπίδες της για την απόκτηση δεξιοτήτων και στην ευκολότερη μορφωτική και κοινωνική ανέλιξη των ατόμων των κατώτερων στρωμάτων. Όσο όμως και αν έχει γίνει στροφή για ανάδειξη της κοινωνικής δικαιοσύνης ως εμπράγματης

συγκροτησιακής συνιστώσας της πολιτικής για το κατεξοχήν δημόσιο αγαθό, ποτέ δεν είναι αρκετή (Παπαδάκης, 2009:161).

Σήμερα, στην εποχή της κρίσης, καίρια ζητήματα της εκπαίδευσης παραμένουν έξω από τον επιστημονικό χώρο, ενώ η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μοιάζει να μη δύναται να επιβάλλει τον δικό της νόμο (Παναγιωτόπουλος, 2009: 43).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εξακολουθούν και αποτελούν ένα επιστημονικό και κοινωνικό διακύβευμα ως διαχρονικό φαινόμενο και ως συνεχές πρόβλημα όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία. Το αντικείμενο αυτό έχει πολλές προοπτικές, τόσο σε επιστημολογικό-μεθοδολογικό, όσο και σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο (Θάνος, 2009: 32).

ΜΕΡΟΣ Β΄
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

5.1 Το πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα

Συνοψίζοντας όσα αναφέραμε στις σελίδες που προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι η σύνδεση της γλώσσας και της σχολικής επίδοσης του παιδιού με το κοινωνικοοικονομικό του υπόβαθρο φάνηκε αρχικά να έχει μια ουδέτερη σχέση με την πολιτική λειτουργία. Ακριβώς αυτή η φαινομενική ουδετερότητα της γλώσσας τίθεται σήμερα σε αμφισβήτηση και όπως αποδεικνύεται, τελικά, το πολιτιστικό και το γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί, έχει μια έντονη πολιτική δυναμική, έστω και αν αυτή τείνει να περνά ανυποψίαστη. Πρόκειται δηλαδή για μια καθαρά πολιτική λειτουργία, αφού μέσω αυτής γίνεται σε μεγάλο βαθμό η διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, από την οποία εξαρτάται κατόπιν η ένταξη τους στο κοινωνικό σύστημα.

Με βάση δηλαδή την επιλεκτική του λειτουργία που αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας το σχολείο αποτελεί έναν χώρο με ιδιαίτερα πολιτική σημασία. Από τη στιγμή δηλαδή που μέσω του σχολείου αποφασίζεται πολύ νωρίς ποιοι θα μεταβούν στην επόμενη βαθμίδα της εκπαίδευσης, θα συνεχίσουν σπουδές και θα αξιωθούν του πανεπιστημιακού πτυχίου και ποιοι θα εισαχθούν από πολύ νωρίς στην αγορά εργασίας ακολουθώντας κατά κανόνα τα χειρονακτικά επαγγέλματα, είναι εύκολο να κατανοήσει κανείς το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θα ενταχθεί ο σημερινός μαθητής ως αυριανός πολίτης, προσδιορίζεται μέσω του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2011).

Από τους συντηρητικούς βεβαίως κύκλους θεωρήθηκε αυτό αρχικά ως μία αντικειμενική και δίκαιη αντιμετώπιση των παιδιών, αφού η όλη διαδικασία στηρίζεται σε ένα αντικειμενικό κριτήριο, που είναι η σχολική επίδοση των μαθητών. Σύμφωνα όμως με την ανάλυση που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, αποδεικνύεται ότι η επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι προϊόν του κοινωνικο-πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται τα παιδιά και όλα τα παιδιά δεν ζουν στο ίδιο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, άρα δεν έχουν τις ίδιες προϋποθέσεις για επιτυχία στο σχολείο. Σύμφωνα μάλιστα με την ανάλυση του Πυργιωτάκη η εκπαιδευτική ανισότητα αρχίζει από την οικογένεια πολύ πριν ακόμη το παιδί φοιτήσει στο σχολείο και διέρχεται μέσα από τρεις φάσεις, κατά τον ακόλουθο τρόπο:

Σε πρώτη φάση, η κοινωνική ανισότητα μέσα από τις διαφορετικές περιβαλλοντικές επιρροές της οικογένειας αποτυπώνεται στην προσωπικότητα των ατόμων και εδραιώνεται σ' αυτήν, με τη μορφή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Πρόκειται για επιρροές που προκύπτουν από τις οικονομικές, τις πολιτισμικές και τις οικολογικές συνθήκες της οικογένειας και από τη συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά, η οποία διαφοροποιείται επίσης ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2009: 77). Όμως δεν πρόκειται μόνο για το πολιτισμικό κεφάλαιο και για το *habitus*, που αρχίζει να διαμορφώνεται ήδη από

εκείνην την πρόωμη ηλικία. Πέρα από αυτά υπάρχει και η διαφορετική εξέλιξη αντικειμενικών ικανοτήτων, η εμφάνιση και η καλλιέργεια των οποίων αρχίζει επίσης από εκείνη την ηλικία του παιδιού και εξαρτάται εν πολλοίς από τις περιβαλλοντικές επιρροές. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη γλώσσα σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein που αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Όπως είδαμε ο B. Bernstein, ύστερα από συστηματικές έρευνες, έκανε λόγο για δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας: Τον καλλιεργημένο και τον περιορισμένο. Τα παιδιά της εργατικής τάξης, αναγκασμένα από τις συνθήκες της ζωής να χειρίζονται και να επικοινωνούν μόνο με τον κώδικα επικοινωνίας των γονέων τους, τον περιορισμένο δηλαδή κώδικα της εργατικής τάξης, δεν έχουν την ευκαιρία να οικειοποιηθούν τον καλλιεργημένο κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης υπερτερούν γλωσσικά των άλλων, επειδή αυτά ευθύς με τη γέννησή τους βρέθηκαν σε καλλιεργημένο γλωσσικά περιβάλλον, με πλούσια ερεθίσματα. Έτσι η κοινωνική δυναμική της γλώσσας, εξακολουθεί να λειτουργεί με τρόπο που ευνοεί τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μέσα από το σχολείο. Όλα αυτά αποτελούν την πεμπουσία της ανισότητας, αφού όπως έχει αποδειχθεί από την επιστημονική έρευνα, επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία στο σχολείο και την κοινωνία (Πυργιωτάκης 2009: 105-1123).

Κατά τη δεύτερη φάση τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με άνισες αφετηρίες. Παρ' όλα αυτά το σχολείο είναι συνήθως ανελαστικό και δεν έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών και με βάση το συγκεκριμένο επίπεδο της ανάπτυξής τους, να δώσει σε όλους τις ίδιες δυνατότητες μάθησης. Αντ' αυτού θέτει τις δικές του απαιτήσεις και ζητά από τους μαθητές να ανταποκριθούν σε αυτές, χωρίς να εξετάζεται αν έχουν τις ίδιες αφετηρίες. Σημαντικό ρόλο παίζουν επίσης τα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα προγράμματα βασίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους στις πολιτιστικές αξίες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και ταυτόχρονα οι διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους προσδιάζουν περισσότερο στην κουλτούρα των παιδιών από τα στρώματα αυτά (Πυργιωτάκης 2009: 143). Έτσι όμως τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αντιμετωπίζουν με την ένταξή τους στο σχολείο και προβλήματα ασυνέχειας ανάμεσα στο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και το αντίστοιχο του σχολείου, γεγονός που κάνει αναγκαία μια μορφή ανακοινωνικοποίησής τους. Πολύ καθαρά φαίνεται αυτό στη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής. Ο μαθητής της χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης χρησιμοποιεί κατά κανόνα έναν διαφορετικό γλωσσικό κώδικα, από αυτόν που χρησιμοποιεί και επιβραβεύει το σχολείο. Αν ο μαθητής επιθυμεί να επιτύχει υψηλή βαθμολογία στο σχολείο είναι αναγκασμένος να υποστεί μια μορφή γλωσσικής ανακοινωνικοποίησης (Πυργιωτάκης, 2010: 302 κ.ε.) .

Τέλος, σε μια τρίτη φάση τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, μέσα από τις διαδικασίες που περιγράψαμε παραπάνω, είναι φυσικό να παρουσιάζουν μια περισσότερο επιτυχημένη μαθητική σταδιοδρομία και να ανέρχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας σε σχέση με τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. .

Μέσα από όλα αυτά συνάγεται ότι κυρίαρχη θέση στην τοποθέτηση των σημερινών μαθητών στο αυριανό κοινωνικό σύστημα διαδραματίζει η σχολική τους επίδοση, η οποία προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την γλωσσική τους εξέλιξη και από το γλωσσικό κώδικα που τα παιδιά έχουν ενστερνισθεί ερχόμενα στο

σχολείο. Με την έννοια αυτή είναι σημαντικό να μελετηθεί στην πράξη, αν τα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα τα οποία φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, διαφοροποιούνται γλωσσικά από τα παιδιά των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων, αφού αυτό θα επηρεάσει σημαντικά τη σχολική τους επίδοση, δηλ. την εκπαιδευτική και την κοινωνική τους ανέλιξη.

Το πρόβλημα λοιπόν με το οποίο καλείται να αντιπαρατεθεί η παρούσα εργασία είναι, αν το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων επηρεάζει την γλωσσική τους εξέλιξη και δημιουργεί γι' αυτά αρνητικές συνθήκες για την επιτυχία τους στο σχολείο ή μήπως δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών από τα χαμηλότερα και τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα και άρα έχουν όλα κοινή γλωσσική αφετηρία κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Για καλύτερη προσέγγιση του προβλήματος διασπάται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Παρατηρείται ανομοιομορφία στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα ή υπάρχει μια ενιαία εξέλιξη της γλώσσας των παιδιών, ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα το οποίο προέρχονται;
2. Αν παρατηρείται κάποιου είδους ανομοιομορφία, ποιος είναι ο γλωσσικός κώδικας που χαρακτηρίζει τα παιδιά των χαμηλότερων και ποιος αυτός που χαρακτηρίζει τα παιδιά των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων;
3. Σε ποια σημεία διαφοροποιούνται οι γλωσσικοί κώδικες και ποια είναι αυτά που θα έπρεπε να ενισχυθούν για να επιτευχθεί ενδεχομένως μια σχετική εξισορρόπηση;
4. Τι προτείνεται για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να αποσοβηθούν οι κίνδυνοι μιας άνισης αντιμετώπισης των παιδιών από το σχολείο;

5.2 Μεθοδολογία και η διαδικασία της έρευνας

Είναι προφανές ότι το θέμα αυτό δεν μπορεί να μελετηθεί παρά μόνο εμπειρικά. Τόσο η θεωρητική του ανάλυση όσο και η εμπειρική του διερεύνηση έχουν μελετηθεί αρκετά σε διάφορες χώρες, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Στην ελληνική βιβλιογραφία έχουμε διάφορες μελέτες που αναφέρονται στη θεωρητική προσέγγιση του θέματος. Εξ όσων, όμως, μπορέσαμε να διαπιστώσουμε δεν υπάρχουν εμπειρικές μελέτες που να επιβεβαιώνουν ότι αυτή η θεωρητική ανάλυση του θέματος ισχύει και για τα ελληνικά δεδομένα. Αυτό ακριβώς επιχειρεί να κάνει η παρούσα έρευνα. Εξετάζεται ο γραπτός λόγος των παιδιών. Θεωρήσαμε ότι αυτός έχει μεγαλύτερη αξία για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός αυτού η μελέτη του προφορικού λόγου ενέχει πολλούς κινδύνους και δεν είναι εύκολο σε μια ερευνητρια με μικρή εμπειρία να αποφύγει τα απρόοπτα και τους κινδύνους

παραγωγής λαθών. Για το σκοπό αυτό ακολουθήσαμε τη διαδικασία που περιγράφεται παρακάτω, την περιγραφή της οποίας διακρίνουμε σε δύο φάσεις: τη συλλογή των στοιχείων και την ανάλυση των στοιχείων αυτών ως προς τα ερευνητικά μας αποτελέσματα.

5.3 Σχεδιασμός της έρευνας. Η επιλογή της μεθόδου. Τεχνικές της έρευνας

5.3.1 Ο Σχεδιασμός της έρευνας

Με βάση το σκοπό της έρευνας, θέσαμε τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και θα ανιχνεύσουμε παρακάτω. Ακολούθως, εκπονήθηκε βιβλιογραφική αναδίφηση για τη θεωρητική τεκμηρίωση του υπό διερεύνηση ζητήματος και η ερευνητική διαδικασία.

Η διαδικασία εκπόνησης της έρευνας μας πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2016. Φροντίσαμε, αφού πήραμε την άδεια από τους διευθυντές τους εκπαιδευτικούς των Σχολείων, και από τους γονείς να προσεγγίσουμε τα υποκείμενα της έρευνας μας. Κύριο μέλημα μας ήταν η τήρηση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας, η συλλογή των εκθέσεων, οι οποίες είχαν καταγεγραμμένο και το επάγγελμα των γονέων των μαθητών. Αφού συγκεντρώσαμε τα δεδομένα της έρευνας, προχωρήσαμε στην ανάλυση τους. Τέλος, διενεργήθηκε η ανάλυση των εκθέσεων και η συσχέτιση των ευρημάτων με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και καταλήξαμε στα απαιτούμενα συμπεράσματα.

5.3.2 Η επιλογή της μεθόδου

Κατά τη διαμόρφωση της μεθοδολογίας τέθηκε το ερώτημα ποιο είδος έρευνας θα ακολουθήσουμε, την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα εστιάζει στη μοναδικότητα του περιεχομένου των ευρημάτων της έρευνας και της αλληλεπίδρασης τους με άλλους παράγοντες (Patton, 1985) και αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης βασισμένη σε πλούσια και λεπτομερή στοιχεία όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό, κοινωνικό περιβάλλον (Mason, 2009). Σύμφωνα με τον Γκότοβο (σε Χατζησαββίδη, 1993) σκοπός της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η αντίληψη της αντικειμενικής πραγματικότητας με την αξιολόγηση των υποκειμενικών θεωρήσεων αλλά η ορθή αντίληψη της υποκειμενικής πραγματικότητας.

Η ποσοτική έρευνα επεξεργάζεται πλήθος από ποσότητες που συγκεντρώνονται περιγράφονται και αναλύονται (Lacey etall, 2001).

Λαμβάνοντας εμείς υπόψη μας τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας και γνωρίζοντας τη φύση του υπό εξέταση ζητήματος μας (την εκτίμηση του γλωσσικού επιπέδου των υποκειμένων της έρευνάς μας και τη συσχέτιση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους) καταλήξαμε στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με κάποια στοιχεία ποσοτικής προσέγγισης.

Στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας θα ακολουθήσουμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου παρέχεται η δυνατότητα μελέτης όλων των στοιχείων της επικοινωνίας, τα οποία αναφέρονται στον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, στη μελέτη των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών και στη μελέτη των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες (Τζάνη, 2005).

Με αυτόν τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό: α) των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, β) των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, γ) των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή εγκύρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας, 1991).

5.3.3 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας ο κάθε ερευνητής οφείλει να ελέγξει κατά πόσο οι πηγές δεδομένων αντιμετωπίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει και σε ποιο βαθμό θα είναι δυνατή η εγκυρότητα η γενίκευση και η αξιοπιστία της έρευνας (Mason, 2009).

Με βάση αυτές τις αρχές του σχεδιασμού της έρευνας εμείς από την πλευρά μας θέσαμε προς εφαρμογή ως μέσα συλλογής της ποιοτικής μας έρευνας τη γραπτή έκθεση των μαθητών και την συνεξετάζουμε με το επάγγελμα των γονέων.

5.4 Το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας- Γραπτή έκθεση

Η επιλογή της γραπτής έκθεσης ως μέσο συλλογής δεν ήταν τυχαία, αφού η ανάλυση γραπτού κειμένου συνιστά μεσολαβητικό διάλογο ανάμεσα στο πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή και σε αυτόν που παρήγαγε το κείμενο (Mason, 2009). Κρίναμε, λοιπόν, σκόπιμη τη διερεύνηση του γραπτού και όχι του προφορικού λόγου, αφού ο προφορικός λόγος ενέχει τον κίνδυνο προσωπικών παρεμβάσεων του ερευνητή με αποτέλεσμα να μη δίνεται ισομερώς ο λόγος σε όλα τα παιδιά που εξετάζονται.

Επίσης ο γραπτός λόγος είναι συνυφασμένος με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, η οποία με τη σειρά της ταυτίζεται με την γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, στοιχείο που κρίνει σκόπιμο τον εντοπισμό της γλωσσικής διαφοροποίησης μαθητών διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Μέσω της γραπτής έκθεσης που επιλέξαμε να εξετάσουμε και όχι των τεστ πολλαπλών επιλογών σε ερωτηματολόγια είναι δυνατή η εξέταση- που εμείς επιδιώκουμε- των στοιχείων που συνιστούν το γλωσσικό επίπεδο (πλούτος λεξιλογίου, συντακτική δομή).

Αφού επιλέξαμε λοιπόν την γραπτή έκθεση να είναι το μοναδικό μας εργαλείο αποφασίσαμε και το θέμα της έκθεσης «ο ελεύθερος μου χρόνος». Ο λόγος που

επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα ήταν το γεγονός ότι το εν λόγω θέμα είναι ευχάριστο για τα παιδιά, εύκολο ως προς την ανάπτυξη του. Επίσης ενώ δεν τα φέρνει στη δύσκολη θέση να αποτυπώσουν προσωπικά τους δεδομένα, ωστόσο εκμαιεύει μέσα από την παρουσίαση των δραστηριοτήτων τους την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Η διερεύνηση της γραπτής έκθεσης ακολούθησε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο εξετάστηκε ο συνολικός αριθμός των λέξεων ανά μαθητή, ο αριθμός των επαναλαμβανόμενων λέξεων τα ιδιωματικά στοιχεία, οι ξενόγλωσσες λέξεις, τα ορθογραφικά λάθη, η χρήση ουσιαστικών, ρημάτων και η συντακτική δομή του λόγου (κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις).

Στο δεύτερο στάδιο διερευνήθηκε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των παιδιών. Η επιδίωξη της διερεύνησης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων, προκειμένου να συσχετισθεί με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, κατέστησε αναγκαία την καταγραφή από τους μαθητές, στο τέλος της έκθεσής τους, του επαγγέλματος των γονέων τους και την περαιτέρω εξέταση του σε συνάρτηση με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.

5.4.1 Τήρηση αρχών δεοντολογίας κατά τη συλλογή δεδομένων

Είναι γεγονός ότι κατά την διεξαγωγή της εκάστοτε έρευνας αναδύονται αρκετά δεοντολογικά ζητήματα. Εκείνο που εμείς φροντίσαμε να τηρήσουμε απαραίτητως είναι ο σεβασμός του δικαιώματος για ιδιωτική ζωή, γι' αυτό οι μαθητές έλαβαν μέρος στην έρευνα ανώνυμα. Επίσης, ακολούθησε η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και η διασαφήνιση ότι η συμμετοχή στην έρευνα των μαθητών δεν είναι υποχρεωτική.

Επιπλέον καίριο ζήτημα αποτέλεσε και η μη διαταραχή του κλίματος και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο η έρευνα διενεργήθηκε στο φυσικό χώρο των μαθητών στην αίθουσα τους, όπως ακριβώς συμβαίνει στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου.

5.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ομαλή διεξαγωγή των ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών. Η εγκυρότητα (validity) αναφέρεται στο βαθμό επίτευξης του σκοπού για τον οποίο έγινε όργανο μέτρησης. Η εγκυρότητα αναφέρεται στα αποτελέσματα της μέτρησης και όχι του οργάνου. (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Πρόκειται για τον έλεγχο του κατά πόσο ένα θέμα μετρά ή περιγράφει αυτό που υποτίθεται μετρά ή περιγράφει (Bell, 1999:108). Η εγκυρότητα αφορά τις μεθόδους παραγωγής και την ερμηνεία (Mason, 2009).

Η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στη χρήση της κατάλληλης μεθόδου παραγωγής δεδομένων και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε μέτρησε τις έννοιες που είχαν τεθεί υπό εξέταση. Το εργαλείο μέτρησης που επιλέχθηκε (γραπτή έκθεση) μέτρησε σε ικανοποιητικό βαθμό τη

γλωσσική εξέλιξη των παιδιών (πλούτο λεξιλογίου και συντακτική δομή) που συσχετίστηκε με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο με αποτέλεσμα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η γραπτή έκθεση επιλέχθηκε γιατί –σύμφωνα με τον Bachman- (σε Αδάμογλου, 1996), η γραπτή έκφραση των μαθητών στην τάξη αποτελεί το εγκυρότερο γλωσσικό τεστ, που μπορεί να εκτιμήσει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών (Αδάμογλου, 1996).

Από την εγκυρότητα της μεθόδου συναρτάται η εγκυρότητα της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων (Mason, 2006). Στην προκείμενη έρευνα η ερμηνεία των δεδομένων στηρίχτηκε σε μια αυστηρή και αντικειμενική ανάλυση δεδομένων με αποτέλεσμα να απαντηθούν όλα τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η επίτευξη της εγκυρότητας αποτελεί βασική προϋπόθεση της αξιοπιστίας. Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στα αποτελέσματα του οργάνου μέτρησης και όχι στο ίδιο το όργανο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η αξιοπιστία κρίνεται από τον βαθμό στον οποίο ένα τεστ ή μια διαδικασία παράγει ίδια αποτελέσματα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις (Bell, 1999:107).

Η αξιοπιστία της έρευνας αυτής στηρίζεται στην τυποποίηση ερευνητικών εργαλείων και στη διασταύρωση δεδομένων που παρήγαγαν αυτά και μέσω της χρήσης διαφορετικών εργαλείων που σχεδιάστηκαν για να μετρούν το ίδιο πράγμα (Mason, 2009). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας γίνεται με βάση τα αξιόπιστα ακριβή ερευνητικά εργαλεία. Μάλιστα ενώ στην ποσοτική έρευνα η αξιοπιστία συνδέεται με την συνέπεια και ακρίβεια στις μετρήσεις, στην ποιοτική έρευνα ένας τέτοιος έλεγχος δεν είναι εφικτός, επειδή τα δεδομένα της έρευνας δεν δύνανται να τυποποιηθούν (Mason, 2009).

Η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας κρίνεται από την αξιοπιστία της μεθόδου παραγωγής και ανάλυσης δεδομένων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αξιόπιστο, αφού η έκθεση αποτελεί ένα αυθεντικό κείμενο των μαθητών, το οποίο προβάλλει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που φανερώνουν το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών.

Αφού συλλέχτηκαν οι γραπτές εκθέσεις των παιδιών προχωρήσαμε στην ποσοτικοποίηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών και συσχετίστηκαν με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών. Έπειτα ακολούθησε μια διεξοδική και ακριβής ανάλυση.

5.6 Δειγματοληψία

Απαραίτητη προϋπόθεση κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί ο καθορισμός του δείγματος (Cohen Manion & Morrison, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τη διασφάλιση της πρόσβασης στο δείγμα και κατά πόσο η πρόσβαση της θα είναι εφικτή και γνωρίζοντας ότι οι έρευνες που ακολουθούν την ποιοτική προσέγγιση δεν έχουν μεγάλο δείγμα (Cohen Manion & Morrison, 2008).

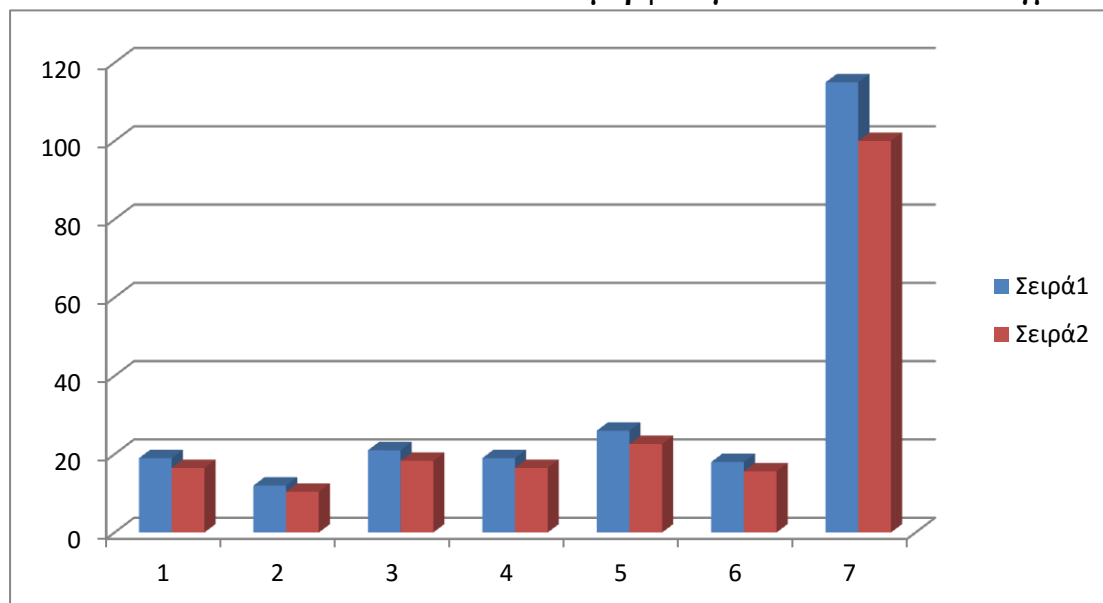
Η λήψη του μεγέθους του δείγματος πραγματοποιήθηκε σε 6 τμήματα της Πέμπτης τάξης τριών Δημοτικών Σχολείων, δύο νομών της Κρήτης. Πιο συγκεκριμένα, έλαβαν μέρος στην έρευνα δύο τμήματα του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου στο Ν. Ηρακλείου, δύο τμήματα Δημοτικού Σχολείου Ιεράπετρας και δύο τμήματα του Δημοτικού Σχολείου του Τζερμιάδο στο Νομού Λασιθίου.

Η μορφολογία του δείγματος προβάλλεται στον ακόλουθο Πίνακα (Πίνακα-Ραβδόγραμμα 1)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Η μορφολογία του δείγματος

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	Απόλυτος Αριθμός	Ποσοστό (%)
Δ.Σ. Τζερμιάδο Ν. Λασιθίου (ένα τμήμα)	19	16,5
Δ.Σ. Τζερμιάδο Ν. Λασιθίου (ένα τμήμα)	12	10,4
Δ.Σ. Ιεράπετρας Ν. Λασιθίου (ένα τμήμα)	21	18,3
Δ.Σ. Ιεράπετρας Ν. Λασιθίου (ένα τμήμα)	19	16,5
Δ.Σ. Ηρακλείου Ν. Ηρακλείου (ένα τμήμα)	26	22,6
Δ.Σ. Ηρακλείου Ν. Ηρακλείου (ένα τμήμα)	18	15,6
Σύνολο μαθητών	115	100

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 1: Η μορφολογία του δείγματος



Οριζόντιος Άξονας: Ποσοστά. Κάθετος Άξονας: Σειρά 1 Απόλυτοι αριθμοί Σειρά 2 Ποσοστά επί της 100 (όπου 1 είναι το 1 τμήμα του Δημ.Σχολείου Τζερμιάδο ,2είναι 1 τμήμα του Δημ.Σχολείου Τζερμιάδο,3 είναι 1 τμήμα από 1 Δημ.Σχολείο Ιεράπετρας,4είναι από 1 τμήμα Δημ.Σχολείου Ιεράπετρας ,5είναι ένα τμήμα του Δημ.Σχολ.Ηρακλείου ,6 είναι ένα τμήμα του Δημ.Σχολ.Ηρακλείου και 7 είναι το Σύνολο.

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω Πίνακα-Γράφημα (βλ. Πίνακα 1, Γράφημα 1) οι μαθητές στο σύνολο τους ήταν 115. Από αυτούς οι 19 προέρχονταν από ένα τμήμα του Δημοτικού Σχολείου του Τζερμιάδο με ποσοστό 16,5% , 12 μαθητές από ένα τμήμα του Δημοτικού Σχολείου του Τζερμιάδο του Ν. Λασιθίου με ποσοστό 10,4%, 21 μαθητές από ένα τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Ιεράπετρας με ποσοστό 18,3%, 19 μαθητές από ένα τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Ιεράπετρας με ποσοστό 16,5%, 26 μαθητές από ένα Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου με ποσοστό 22,6% και 18 μαθητές από ένα άλλο τμήμα του Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου του Ν.Ηρακλείου με ποσοστό 15,6%.

5.7 Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών

Σε αυτό το κεφάλαιο περιγράφονται τα ευρήματα της διεξαχθείσας έρευνας. Μετά την επεξεργασία των εκθέσεων και τη συλλογή δεδομένων κρίθηκε απαραίτητη η ταξινόμηση τους με βάση το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο αναγράφονταν σε κάθε έκθεση. Η ταξινόμηση επιλέχθηκε με βάση το κοινωνικό μοντέλο που έχει εκπονήσει ο Πυργιωτάκης. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε στη διδακτορική διατριβή της Μαρίας Πολυχρονάκη στο Πανεπιστήμιο Κρήτης καθώς και στη διδακτορική διατριβή της Σταυρούλας Βαλιαντή στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η κοινωνία, χωρίζεται σε τρία βασικά στρώματα, όπως παρουσιάζεται ακολούθως (βλ. Πίνακα -Ραβδόγραμμα 2).

1 Ανώτερο κοινωνικό στρώμα

Πρόεδρος Δημοκρατίας, σημαντικοί πολιτικοί, εφοπλιστές, μεγαλοβιομήχανοι, Καθηγητές Πανεπιστημίου με διεθνές κύρος, διαπρεπείς καλλιτέχνες διεθνούς αναγνώρισης.

2 Μεσαίο κοινωνικό στρώμα

A) Ανώτερο μεσαίο

Ανώτατη εκπαίδευση υψηλό εισόδημα με κύρος: Ανώτατοι Δημόσιοι Υπάλληλοι, γνωστοί διανοούμενοι, καθηγητές Πανεπιστημίου, Ανώτατοι Δικαστικοί, γνωστοί γιατροί, δικηγόροι, φαρμακοποιοί, πολιτικοί μηχανικοί, διευθυντικά στελέχη επιχειρήσεων, εργοστασίων, Δημόσιων Υπηρεσιών, Τραπεζών, βιομήχανοι.

B) Ενδιάμεσο Μεσαίο

Ανώτατη και ανώτερη εκπαίδευση μέσο εισόδημα και κύρος: Δημόσιοι Υπάλληλοι (δάσκαλοι, καθηγητές) Υπάλληλοι Ο.Τ.Ε., Δ.Ε.Η., Ι.Κ.Α., Ε.Λ.Τ.Α.,

Γ) Κατώτερο Μεσαίο

Ανώτερη ή μέση εκπαίδευση και μέτριο εισόδημα: Βιοτέχνες, μικροεπαγγελματίες, παντοπώλες, κρεοπώλες, ζαχαροπλάστες, ράπτες, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, γεωργοί με πολλές εκτάσεις αστυφύλακες, υπαξιωματικοί, πυροσβέστες, κοινοτικοί υπάλληλοι

2 Κατώτερο κοινωνικό στρώμα

Απόφοιτοι Δημοτικού, ειδικευμένοι ή ανειδίκευτοι χειρωνακτές με πολύ χαμηλό εισόδημα

A) Άνω κατώτερο

Ανήκουν όσοι έχουν χειρωνακτική εργασία και ειδίκευση: ειδικευμένοι εργάτες, οδηγοί, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, μηχανοτεχνίτες, μάγειροι, γεωργοί, σερβιτόροι, ναυτικοί, ελαιοχρωματιστές.

B) Κάτω κατώτερο

Ανήκουν οι χειρωνακτές χωρίς καμιά ειδίκευση, απόφοιτοι Δημοτικού ή αγράμματοι: εργάτες της γης ή της βιομηχανίας, οικοδομών, λιμανιών, φορτοεκφορτωτές, αχθοφόροι, ψαράδες.

5.8 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται πρώτα τα ευρήματα που αφορούν τα τρία πρώτα ερευνητικά ερωτήματα σε ένα ενιαίο υποκεφάλαιο. Τα ευρήματα που αφορούν το 4^ο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζονται σε ιδιαίτερο κεφάλαιο στο τέλος της εργασίας. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθείται πίσω μια ενιαία μορφοποίηση. Αρχικά παρατίθενται οι πίνακες με τα αριθμητικά δεδομένα με τους σχετικούς πίνακες και τα ιστογράμματα και ακολουθεί ο σχολιασμός των δεδομένων.

Οι μαθητές του δείγματος χωρίζονται σε δύο κοινωνικά στρώματα, το μεσαίο και το κατώτερο. Δεν συναντήσαμε δηλαδή μαθητές από το ανώτερο κοινωνικό στρώμα όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (βλ. Πίνακα-Ραβδόγραμμα 2).

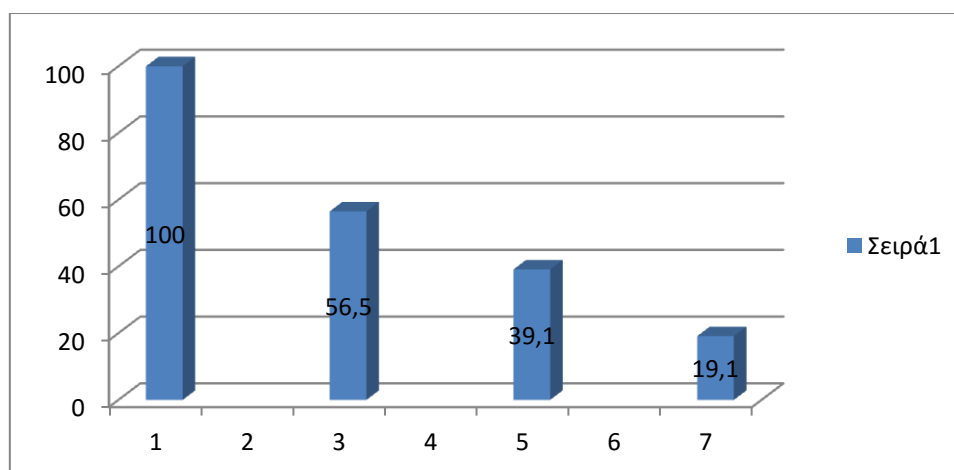
ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατανομή των μαθητών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Σύνολο μαθητών		Μαθητές μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου		Μαθητές που δεν δήλωσαν επάγγελμα γονέα (“Missing” περιπτώσεις)	
Απόλ. Αρ.	Ποσοστό %	Απόλ. Αρ.	Ποσοστό %	Απόλ. Αρ.	Ποσοστό %	Απόλ. Αρ.	Ποσοστό %
115	100	65	56,5	45	39,1	22	19,1

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 2

Κατανομή των μαθητών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα



Όπου: Σειρά 1: Ποσοστό μαθητών. Κάθετος άξονας: Ποσοστό. Δάπεδο, 1 :Σύνολο, 3:Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, 5:Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού, 7: Μαθητές που δεν δήλωσαν επάγγελμα γονέα (“missing” περιπτώσεις)

Σε ότι αφορά στην κατανομή του δείγματος της έρευνας μας και όπως αυτό προβάλλεται στον Πίνακα 2-Γράφημα 2, (Βλ. Πίνακα-Ραβδόγραμμα 2) οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 115 (100%). Από αυτούς, οι 65 (56,5%) ήταν μαθητές μεσαίου στρώματος, οι 45 (39,1%) ήταν κατώτερου και οι 22 (19,1%) ήταν μαθητές που δεν δήλωσαν επάγγελμα γονέων (“missing” περιπτώσεις) και κατά συνέπεια δεν δύναται να διαφανεί το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Για το λόγο αυτό εγκαταλείπονται στη συνέχεια.

5.8.1. Ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2

Στη συνέχεια της έρευνας μας και στην προσπάθεια να καταδείξουμε κατά πόσο τα υποκείμενα της έρευνας μας έχουν αποκλίσεις σε ότι αφορά τη σύνδεση της γλωσσικής τους εξέλιξης και του κοινωνικοοικονομικού τους επιπέδου προβήκαμε στην καταμέτρηση λέξεων, επαναλαμβανόμενων λέξεων και ρεπερτορίου λέξεων, καθώς και στη καταμέτρηση ουσιαστικών, συγκεκριμένων και αφηρημένων, ρημάτων, επιθέτων και προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών).

Τα αριθμητικά δεδομένα σε σχέση με την εξέλιξη όλων των παιδιών παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 3 (Βλ. Πίνακα 3).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή λέξεων στο σύνολο των μαθητών

	Απόλυτος Αριθμός	Ποσοστό (%)
Σύνολο μαθητών	115	100
Σύνολο Λέξεων	13.560	100
Μ.Ο. Λέξεων ανά μαθητή	118	100
Επαναλαμβανόμενες λέξεις	2.581	100
Ρεπερτόριο Λέξεων	10.979	100
Μ.Ο. Ρεπερτορίου Λέξεων	95	

Μελετώντας τα ερευνητικά δεδομένα που παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα (βλ. Πίνακα 3), διαπιστώνεται ότι το σύνολο των μαθητών (αριθμός 115) χρησιμοποίησαν στις εκθέσεις τους 13.560 λέξεις συνολικά. Αυτό σημαίνει ότι κάθε

μαθητής χρησιμοποίησε κατά μέσο όρο $(13.560:115)=118$ λέξεις. Αφαιρώντας τις λέξεις που επαναλαμβάνονται και μετρώντας την κάθε λέξη μόνο μια φορά διαπιστώνεται ότι επαναλαμβάνονται τουλάχιστον μια φορά 2.581 λέξεις. Αφαιρώντας στη συνέχεια τις επαναλαμβανόμενες λέξεις (2.581) από το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν (δηλαδή 13.560-2581) διαπιστώνεται ότι μένουν 10.979 λέξεις που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών στο σύνολό του. Τούτο σημαίνει ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο του κάθε παιδιού περιέχει κατά μέσο όρο $(10.979:115)=95$ λέξεις.

Για να προχωρήσουμε περαιτέρω την έρευνα μας και να διαπιστώσουμε, εάν το λεξιλόγιο των παιδιών διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση ταξινομούμε τα ερευνητικά μας δεδομένα σε δύο κατηγορίες ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων τους. Με βάση την ταξινόμηση αυτή προκύπτει ο παρακάτω πίνακας (βλ. Πίνακα 4)

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κατανομή λέξεων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

	Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου	
	Απόλυτος Αριθμός	Ποσοστό (%)	Απόλυτος Αριθμός	Ποσοστό (%)
Σύνολο μαθητών	65	56,5	45	39,1
Σύνολο Λέξεων	7.866	58	5.346	39,4
Μ.Ο. Λέξεων ανά μαθητή	121		118,8	
Επαναλαμβανόμενες λέξεις	1.451		1.069	
Ρεπερτόριο Λέξεων	6.415		4.277	
Μ.Ο. Ρεπερτορίου Λέξεων	98		92	

Όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω Πίνακα (βλ. Πίνακα 4) το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι 65 μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ήταν 7.866 (58%), ενώ το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποίησαν οι 45 μαθητές του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ήταν 5.346 (39,4%). Ο μέσος όρος λέξεων ανά μαθητή μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ήταν 121 λέξεις, ενώ ο μέσος όρος μαθητών κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι 118,8 λέξεις ανά μαθητή.

Από αυτές τις λέξεις οι 1451 ήταν επαναλαμβανόμενες λέξεις και οι 6.415 ήταν λέξεις ρεπερτορίου και χρησιμοποιήθηκαν από μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Επίσης από αυτές οι 1.069 ήταν επαναλαμβανόμενες, ενώ οι 4.277 ήταν λέξεις ρεπερτορίου και χρησιμοποιήθηκαν

από μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Ο μέσος όρος ρεπερτορίου λέξεων είναι 98 για τους μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και 92 για τους μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που περιγράφηκαν προηγουμένως και παρουσιάστηκαν στους Πίνακες 3&4, θα λέγαμε ότι είναι εμφανέστατη η υπεροχή των μαθητών του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος έναντι των μαθητών του κατώτερου στρώματος σε ότι αφορά το πλήθος και το ρεπερτόριο των λέξεων που χρησιμοποιούν. Αντιθέτως, σε ότι αφορά τη χρήση επαναλαμβανόμενων λέξεων που (σύμφωνα με τα θεωρητικά στοιχεία) καταδεικνύουν μη επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, ο μέσος όρος μας φανερώνει την συχνή χρήση τους από τους μαθητές του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

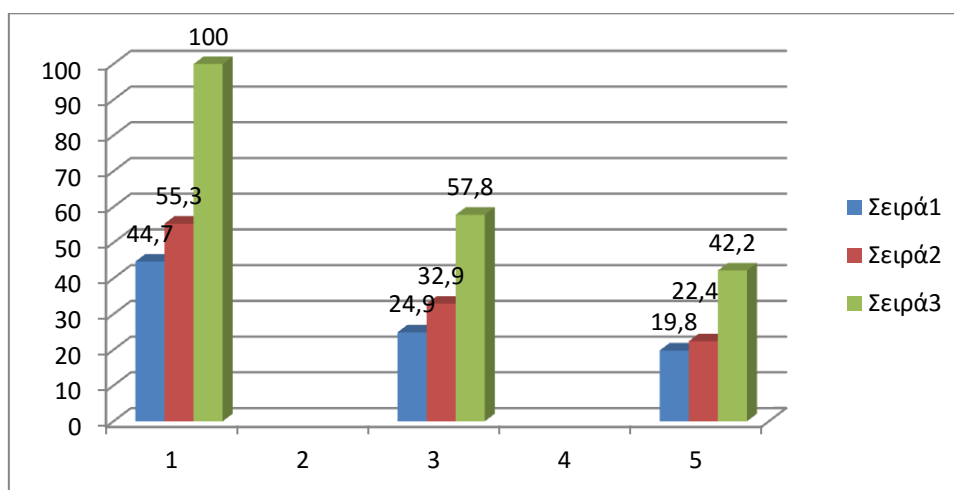
Τα αριθμητικά δεδομένα σε σχέση με την κατανομή ουσιαστικών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα έχουν ως εξής (βλ. Πίνακα- Πραβδόγραμμα 5)

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Κατανομή ουσιαστικών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Κατηγορία ουσιαστικών	Στο σύνολο των μαθητών		Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου	
	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό
Συγκεκριμένα	616	44,7	343	24,9	273	19,8
Αφηρημένα	762	55,3	454	32,9	308	22,4
Σύνολο	1.378	100	797	57,8	581	42,2

ΠΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 5



Κατανομή ουσιαστικών ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Όπου :

Σειρά 1:Συγκεκριμένα ουσιαστικά, Σειρά 2: Αφηρημένα ουσιαστικά, Σειρά 3: Σύνολο ουσιαστικών

Δάπεδο 1: Σύνολο μαθητών, 3:Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, 5:Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης ουσιαστικών, συγκεκριμένων και αφηρημένων, η έρευνα κατέδειξε τα ακόλουθα αποτελέσματα (Βλ. Πίνακα – Ραβδόγραμμα 5). Οι μαθητές στο σύνολο τους χρησιμοποίησαν 1.378 (100%) ουσιαστικά, οι μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος χρησιμοποίησαν 797 ουσιαστικά σε ποσοστό 55,3% ενώ οι μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου 581 ουσιαστικά και ποσοστό (44,7%).

Σε ότι αφορά τα συγκεκριμένα ουσιαστικά οι μαθητές στο σύνολο τους παρουσίασαν στις εκθέσεις τους 616 με ποσοστό (44,7%).Από αυτά οι μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος χρησιμοποίησαν 343 (24,9%) και οι μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος 273 (19,8%).

Στο σύνολο των εκθέσεων των μαθητών εντοπίστηκαν 762 αφηρημένα ουσιαστικά (55,3%), από αυτά στις εκθέσεις των μαθητών μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος εντοπίστηκαν 454 (32,9%) ενώ στις εκθέσεις των μαθητών του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εντοπίστηκαν 308 (22,4%).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα αυτά οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος υπερτερούν έναντι των μαθητών του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος σε ότι αφορά τη χρήση των ουσιαστικών και κυρίως τη χρήση των αφηρημένων ουσιαστικών. Η υπεροχή της χρήσης αφηρημένων και όχι συγκεκριμένων ουσιαστικών φανερώνει τον επεξεργασμένο γλωσσικό τους κώδικα.

Η εξέταση της συχνότητας χρήσης των ρημάτων μας οδήγησε στα ακόλουθα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 6 - Ραβδόγραμμα 6).

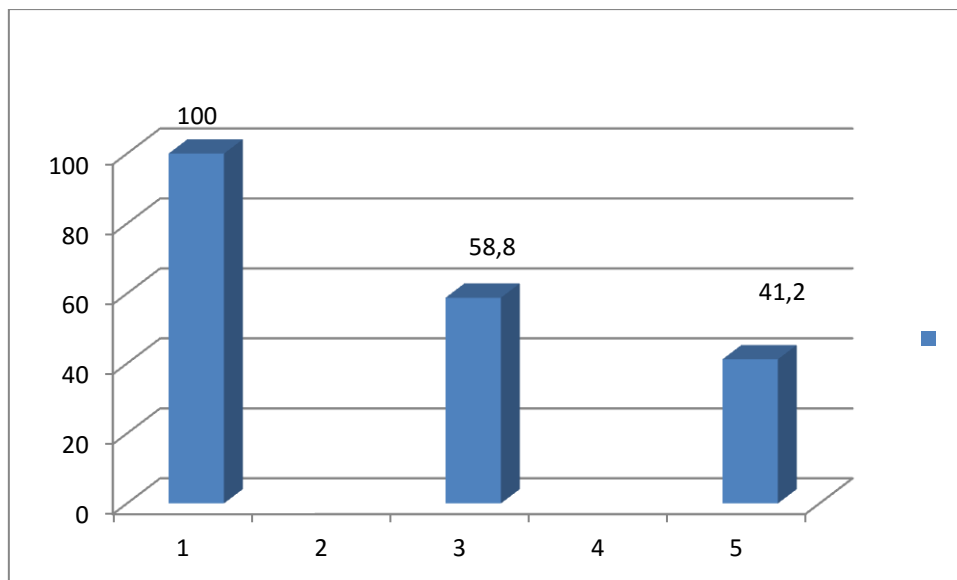
ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Κατανομή ρημάτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Κατηγορία ρημάτων	Στο σύνολο των μαθητών		Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου	
	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό
Ρήματα	2.330	100	1.371	58,8	959	41,2

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 6

Κατανομή ρημάτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα



Όπου

Σειρά 1: Ποσοστό ρημάτων. Κάθετος άξονας: Ποσοστά. Δάπεδο 1: Σύνολο μαθητών, 3:Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, 5:Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου

Σύμφωνα με τον Πίνακα-Ραβδόγραμμα 6, τα ρήματα που συγκεντρώθηκαν σε όλες τις εκθέσεις των παιδιών ήταν 2.330 (100%). Από αυτά τα 1.371 (58,8%) εντοπίζονται στις εκθέσεις των μαθητών του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, ενώ τα 959 (41,2%) εντοπίστηκαν στις εκθέσεις μαθητών του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος.

Από την παράθεση των προκείμενων αποτελεσμάτων παρατηρείται μια εμφανής απόκλιση του μεσαίου στρώματος από το κατώτερο σε ότι αφορά το πλήθος των ρημάτων που χρησιμοποιούν. Για άλλη μια φορά οδηγούμαστε στο πόρισμα ότι οι μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος χαρακτηρίζονται από ευχέρεια λόγου.

Αναφορικά με τη χρήση επιθέτων τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 7-Ραβδόγραμμα 7

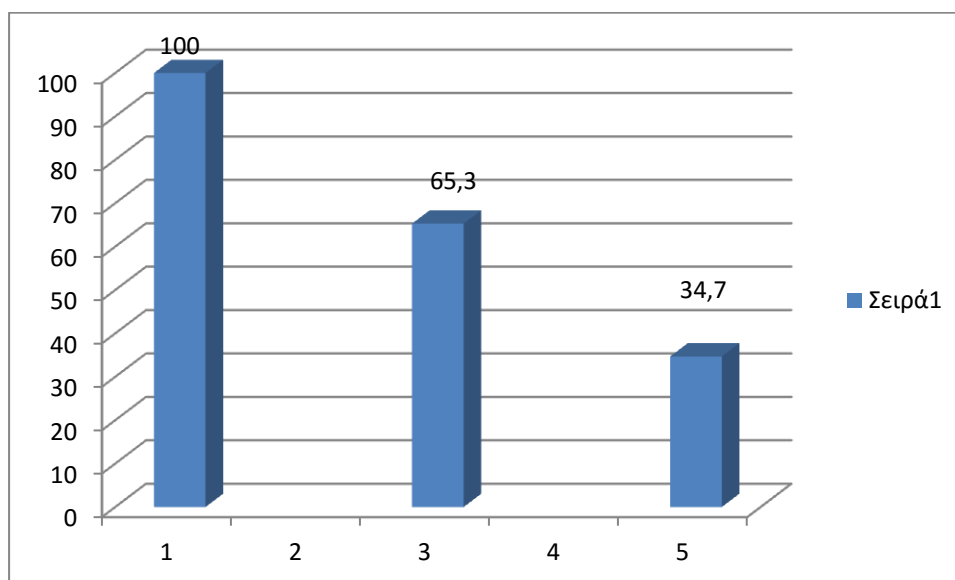
ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Κατανομή επιθέτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Κατηγορία επιθέτων	Στο σύνολο των μαθητών		Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου	
	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό
Επίθετα	688	100	449	65,3	239	34,7

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 7

Κατανομή επιθέτων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα



Όπου

Σειρά 1: Ποσοστό επιθέτων. Κάθετος άξονας: Ποσοστά. Δάπεδο 1: Σύνολο μαθητών, 3:Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, 5:Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα (Βλ.Πίνακα-Ραβδόγραμμα 7) οι μαθητές στο σύνολο τους χρησιμοποίησαν 688 επίθετα (100%). Τα 449 (65,3%) χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, ενώ τα 239 (34,7%) από τους μαθητές του κατώτερου στρώματος.

Εξετάζοντας λοιπόν τα αποτελέσματα που αφορούν τη συχνότητα χρήσης των επιθέτων από τους μαθητές, καταλήξαμε στη διαπίστωση ότι και εδώ, οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι εκείνοι που χρησιμοποιούν περισσότερα επίθετα στις εκθέσεις τους από ότι οι μαθητές του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Αυτό τους αναγάγει σε μαθητές με επεξεργασμένο

γλωσσικό κώδικα, αφού η συχνή χρήση επιθέτων συνιστά ένα θετικό στοιχείο, ικανό να προσδώσει υψηλό επίπεδο στο γλωσσικό κώδικα των μαθητών.

Τα αριθμητικά δεδομένα σε σχέση με την κατανομή προτάσεων ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα έχουν ως εξής (βλ. Πίνακα- Ραβδόγραμμα 8)

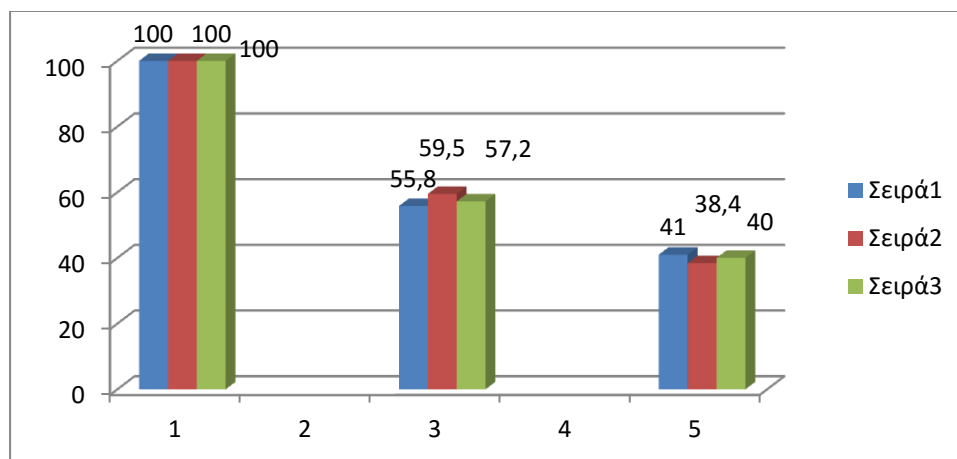
ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Κατανομή προτάσεων, κύριων και δευτερευουσών, ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα

Κατηγορία προτάσεων	Στο σύνολο των μαθητών		Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου		Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου	
	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό	Απόλυτοι Αριθμοί	Ποσοστό
Κύριες προτάσεις	1.430	61,4	824	35,4	606	26
Δευτερεύουσες προτάσεις	900	38,6	547	23,8	353	15,2
Σύνολο	2.330	100	1.371	58,8	959	41,2

ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ 8

Κατανομή προτάσεων, κύριων και δευτερευουσών, ανά κοινωνικοοικονομικό στρώμα



Όπου

Σειρά 1:Κύριες προτάσεις, Σειρά 2: Δευτερεύουσες προτάσεις, Σειρά 3: Σύνολο ουσιαστικών

Δάπεδο 1: Σύνολο μαθητών, 3:Μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, 5:Μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συντακτικής δομής των εκθέσεων των μαθητών (βλ. Πίνακα 8 –Ραβδόγραμμα 8) οι προτάσεις στο σύνολο τους ήταν 2.330 (100%). Από αυτές οι 1.371 (58,8%) χρησιμοποιούνται από τους μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, οι 959 (41,2%) χρησιμοποιήθηκαν από μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος.

Από το σύνολο των προτάσεων 2.330 (100%), οι 1430 (61,4%) ήταν κύριες προτάσεις, ενώ οι 900 (38,6%) ήταν δευτερεύουσες. Από αυτές οι 1371(58,8) κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις εντοπίστηκαν σε εκθέσεις των μαθητών μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Από αυτές οι 824 (35,4%) ήταν κύριες προτάσεις και οι 547 (23,8%) δευτερεύουσες προτάσεις. Οι μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος χρησιμοποίησαν συνολικά 959 κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Από αυτές οι 606 (26%) ήταν κύριες προτάσεις και οι 353 (15,2%) δευτερεύουσες προτάσεις.

Σύμφωνα με όσα προκύπτουν από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος υπερέχουν, τόσο ως προς το πλήθος των προτάσεων, όσο και ως προς τη σύνθετη χρήση του λόγου, μέσω της χρήσης υποτακτικού λόγου και ειδικότερα μέσω της χρήσης δευτερευουσών προτάσεων. Αυτό αποτελεί ένα επιπρόσθετο στοιχείο που προσδίδει στους εν λόγω μαθητές το χαρακτηριστικό του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα.

Αντιθέτως, οι μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος, εφάρμοσαν στις εκθέσεις τους απλή συντακτική δομή, αφού αυτές εμπεριείχαν κατεξοχήν κύριες προτάσεις. Είναι λοιπόν προφανής ο μη επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας που χαρακτηρίζει τους εν λόγω μαθητές, εξαιτίας της χρήσης της απλής συντακτικής δομής.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας καθιστούν εμφανέστατη τη διαφορά μεταξύ ανώτερου και κατώτερου επιπέδου σε ότι αφορά τα γλωσσικά στοιχεία (λέξεις - επαναλαμβανόμενες, ρεπερτόριο λέξεων - ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά και συντακτική δομή) εκείνα που προσδίδουν στον γλωσσικό κώδικα τους ανώτερο επίπεδο. Οι μαθητές, λοιπόν, του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος είναι εκείνοι που υπερέχουν σε ότι αφορά στη γλωσσική εξέλιξη σε σχέση με τους μαθητές κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η γλώσσα αποτελεί μέσο επικοινωνίας των ανθρώπων και εργαλείο μάθησης. Φαίνεται να έχει και ζωντανές επιπτώσεις σε κάθε μάθηση που συντελείται στα σχολεία (Banks,1987). Ωστόσο η κατάρκτηση της μητρικής γλώσσας συντελείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Σε αυτήν τη διαδικασία εμπλέκονται τόσο το άτομο, όσο και το περιβάλλον (Μήτσης, 2004)

Η γλώσσα λειτουργεί διπλά: είναι ενέργεια αλλά και αποτέλεσμα, υπάρχει «φύσει» και υπάρχει «θέσει», γράφει την ιστορία, εφόσον η ιστορία είναι η αφήγηση, αποδεικνύει την ιδεολογία και τον πολιτισμό, συμβάλλει στον σχεδιασμό της οικονομίας εφόσον εξελίσσεται (Βέλτσος, 1976).

Η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με διαφορετικές ανάγκες και επιδιώξεις, οι οποίες αντανακλώνται στη γλώσσα (Μπασλής,1985). Έτσι η γλώσσα συνιστά κοινωνικό προϊόν που χαρακτηρίζεται από διαφοροποίηση και ποικιλία. Στο εσωτερικό της κάθε γλώσσας συνυπάρχουν και συλλειτουργούν ποικίλες γλωσσικές μορφές (κοινωνικά και γεωγραφικά ιδιώματα (Μήτσης, 2004)

Από όλες τις γλωσσικές μορφές μια είναι εκείνη που έχει αναδειχθεί σε επίσημη γλώσσα της οποίας το κοινωνικό κύρος έχει καταξιοθεί στη συνείδηση των ομιλητών, η γλώσσα του σχολείου, η οποία ταυτίζεται με το γλωσσικό κώδικα των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Επομένως, η κάθε κοινωνία υπάρχει παράλληλα με την κοινωνική και τη γλωσσική στρωμάτωση που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρώτη (Πυργιωτάκης, 2005:123)

Το υποκείμενο που μιλά, ανακαλύπτει τη γλώσσα στο βαθμό που εκφράζεται από παλιά. Η ομιλία μπορεί να θεωρηθεί μια διεκδικητική πράξη, εφόσον ο ομιλητής διεκδικεί και καλείται να μετατρέψει την γλώσσα και μέσα από την γλώσσα, ολόκληρη την κοινωνία (Βέλτσος, 1976). Δεν είναι ατομική υπόθεση, αλλά στην ουσία είναι πράξη λόγου και γλωσσική έκφραση, που αποτελεί συνέπεια της κοινωνικής φύσης.

Είναι, λοιπόν, αναμφισβήτητο ότι οι περιβαλλοντικές συνθήκες καθορίζουν και το γλωσσικό επίπεδο. Ένα παιδί που ζει σε μορφοσιογώνο και γεμάτο πολιτικά ερεθίσματα περιβάλλον διακρίνεται από υψηλό επίπεδο. Ένα ευρύ πλέγμα οικονομικών πολιτιστικών και οικολογικών συνθηκών ασκούν επίδραση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Τα παιδιά της εργατικής τάξης αναγκάζονται από τις συνθήκες της ζωής να χρησιμοποιούν φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο, αφού στερούνται της ευκαιρίας να μάθουν τον καλλιεργημένο κώδικα (Fontana, 1995)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της υφιστάμενης ή όχι διάκρισης μεταξύ της γλωσσικής εξέλιξης των παιδιών από χαμηλότερα και τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα και η κατά συνέπεια εξέταση του αν αυτά τα παιδιά διακρίνονται από διαφοροποιημένη γλωσσική αφετηρία κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο.

Η συνθετική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνας μας επιτρέπει να διατυπώσουμε τα παρακάτω συμπεράσματα τα οποία θα παρουσιαστούν σε τέσσερα μέρη βάσει των αξόνων που μας δίδουν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κατά την εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας παρατηρήθηκε έντονη ανομοιομορφία στις εκθέσεις των παιδιών των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Συγκεκριμένα, οι εκθέσεις των μαθητών του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος είχαν μια καλύτερη πρώτη εικόνα από ότι οι εκθέσεις των κατώτερων στρωμάτων. Οι εκθέσεις των μαθητών του μεσαίου στρώματος σε σχέση με τις υπόλοιπες ήταν περισσότερο ορθογραφημένες και με πιο ευανάγνωστα γράμματα. Πέραν όμως, από αυτό και κυρίως βάσει του αιτήματος που έχουμε θέση υπό εξέταση οι εκθέσεις των μεσαίων στρωμάτων διακρίνονται από πλουσιότερο λεξιλόγιο και μια καλύτερη συντακτική δομή.

Ο γλωσσικός κώδικας λοιπόν των μεσαίων στρωμάτων είναι, αναμφισβήτητα, ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας. Αντιθέτως, τα παιδιά του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, είναι εκείνα που υστερούν στη γλωσσική εξέλιξη και διακρίνονται από μη επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα.

Υπάρχουν δηλαδή κάποια σημεία που διαφοροποιούν τους δύο γλωσσικούς κώδικες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εμφάνισαν έναντι των άλλων ομάδων μαθητών, πλήθος λέξεων και ρεπερτορίου λέξεων στις εκθέσεις τους, ενώ ήταν περιορισμένες οι επαναλαμβανόμενες λέξεις.

Επίσης η χρήση ρημάτων, και επιθέτων ήταν αυξημένη στους μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου σε σχέση με τις εκθέσεις κατώτερων στρωμάτων. Αυτό καθιστά ικανότερους να διαχειριστούν τη γλώσσα από ότι τις άλλες ομάδες παιδιών.

Πέρα από τα ρήματα και τα επίθετα συχνή ήταν και η χρήση ουσιαστικών και ειδικότερα αφηρημένων και όχι συγκεκριμένων ουσιαστικών από τους μαθητές μεσαίου κοινωνικοοικονομικού στρώματος. Και τονίζουμε εδώ ότι έχει γίνει αυξημένη χρήση αφηρημένων ουσιαστικών από τους μαθητές, αφού τα αφηρημένα ουσιαστικά είναι εκείνα που προσδίδουν υψηλότερο επίπεδο στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών.

Αξιοσημείωτα είναι και τα αποτελέσματα της εξέτασης της συντακτικής δομής των εκθέσεων των μαθητών. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι οι εκθέσεις των μαθητών του μεσαίου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αποτελούνταν από σύνθετη συντακτική δομή. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν υποτακτικό λόγο, αφού συχνότερα έκαναν την εμφάνιση τους οι δευτερεύουσες από ότι οι κύριες προτάσεις. Αντίθετα, οι μαθητές του κατώτερου κοινωνικοοικονομικού στρώματος και εκείνοι που δεν δήλωσαν κάποιο επάγγελμα πατέρα αποτελούνταν από απλή συντακτική δομή αφού οι προτάσεις τους ήταν κατεξοχήν κύριες.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων υστερούν και χρήζουν ενίσχυσης τόσο στην χρήση ρεπερτορίου λέξεων όσο και στη χρήση επιθέτων ρημάτων αφηρημένων ουσιαστικών επιθέτων και σύνθετης συντακτικής δομής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η γλώσσα είναι αποτέλεσμα κοινωνικοοικονομικών διαδικασιών που αφορούν το σύστημα των τάξεων. Το σύστημα των τάξεων είναι ταυτόχρονα και ένα σύστημα παραγωγής και επηρεάζει οποιαδήποτε άλλη μορφή παραγωγής, όπως την γλωσσική παραγωγή. Η κάθε κοινωνική τάξη διαμορφώνει και τη δική της γλώσσα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον με αποτέλεσμα να αποτελεί ένα τρόπο κεφαλαιοκρατικής παραγωγής.

Η οικογένεια αναπτύσσει διάφορους γλωσσικούς κώδικες ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία εντάσσεται και τον τύπο οικογένειας που αποτελεί. Υπάρχουν οικογένειες που επιδιώκουν να διατηρούν την ταξική τους διάσταση με το συντηρητικό λόγο, μέσω της επίσημης γλώσσας και επίσης υπάρχουν οικογένειες που την αποδυναμώνουν, την καταργούν ή τη μεταβάλλουν.

Η γλώσσα παρουσιάζει ετερογένεια σχετικά με το ύψος, τις κοινωνικές τάξεις, την ηλικία, το φύλο των ομιλητών. Ο κάθε ομιλητής διαθέτει ένα και μοναδικό ύψος, δεν χρησιμοποιεί μια και μόνη διάλεκτο και παράγει ανάλογα με την κοινωνικό-πολιτιστική του περίσταση ομιλίες που ανήκουν σε διάφορα γλωσσικά συστήματα (Lyons, 1999).

Οι γλωσσολόγοι, όταν κάνουν αναφορά στον όρο γλώσσα (langue) αποδέχονται σιωπηρά τον ορισμό της «επίσημης γλώσσας» με μια πολιτική ενότητα. Ουσιαστικά οι γλωσσολόγοι αποδίδοντας αυτόν τον ορισμό εννοούν την γλώσσα, η οποία αναπτύσσεται μέσα στα εδαφικά όρια μιας πολιτικής ενότητας και επιβάλλεται σε όλους τους υπηκόους, ως η μόνη νόμιμη και αναγνωρισμένη γλώσσα. Η γλώσσα δεν είναι απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά προσδίδει μια έννοια εξουσίας. Η εξουσία αυτή δεν πηγάζει από την ίδια την γλώσσα αλλά επέρχεται από τα έξω προς την γλώσσα. Αυτή την αυθεντία και τη δύναμη τείνει να την αποδεικνύει η γλώσσα, καθιερώνοντας την ως την επίσημη γλώσσα, η οποία εκφράζεται σε πανηγυρική κατάσταση (Bourdieu, 1999).

Η γλώσσα έχει μεγάλη σημασία για τον εκπαιδευτικό θεσμό. Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να παρουσιάζει την επίσημη γλώσσα ως το μόνο πρότυπο της ορθής γλώσσας, σαν τη μοναδική ποιοτικά άρτια εκδοχή του λόγου και να αγνοεί τις μητρικές γλώσσες του κάθε παιδιού. Έτσι η γλωσσική εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας, υποβιβάζει όλες τις άλλες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας και τις θέτει στην ομάδα των απαγορευμένων χρήσεων. Με αυτή τη τακτική του εκπαιδευτικού συστήματος ενισχύεται η σχολική αποτυχία κυρίως για τους μαθητές των κατώτερων στρωμάτων, οι οποίοι κάνουν χρήση μη επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, μίας διαλέκτου ή ιδιώματος (Bourdieu, 1999).

Το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να συντελεί άμεσα στην υποβάθμιση των λαϊκών τρόπων έκρασης, εξοβελίζει κάθε είδος διαλέκτου ή ιδιώματος και προωθεί άμεσα την εγκαθίδρυση της νόμιμης γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί είναι προκατειλημμένοι απέναντι στις μητρικές γλώσσες και πιο συγκεκριμένα στις γεωγραφικές ή κοινωνικές

Εκείνο όμως που παίζει το πιο καθοριστικό ρόλο στην υποβάθμιση των διαλέκτων και στην εγκαθίδρυση της νέας ιεραρχίας των γλωσσικών χρήσεων φαίνεται να είναι η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την αγορά εργασίας. Ακριβέστερα η ενοποίηση της σχολικής και γλωσσικής αγοράς συνδέεται με το θεσμό των τίτλων σπουδών, οι οποίοι αντικατοπτρίζουν μια αξία εθνική, ανεξάρτητα από την ενοποίηση της αγοράς (Bourdieu, 1999).

Το σχολείο όπως είναι γνωστό έχει τα δικά του συγκεκριμένα κριτήρια και ζητάει από τα παιδιά να ανταποκριθούν σε αυτά (Πυργιωτάκης, 2000). Στο σχολείο διδάσκεται και απαιτείται από τον μαθητή η χρήση συγκεκριμένης γλώσσας της επιστήμης (Μπάσλης, 1985). Η προσαρμογή του λόγου τους στο σχολείο επιβάλλεται από τις επικοινωνιακές καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο και από την κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη περί ορθής γλώσσας. Ο καθηγητής αξιολογεί θετικά ή αρνητικά βάσει των κριτηρίων που επιβάλλει η γλωσσική νόρμα σχολείων (Ματσαγγούρας, 2000).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που συναντά κάποιος στην κοινωνία, είναι πως οι οικογένειες των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων μιλάνε στα παιδιά τους την επίσημη γλώσσα και απαιτούν από αυτά να κάνουν το ίδιο, έχοντας ως σκοπό να αυξήσουν την τιμή τους στη σχολική αγορά. Θεωρούν, δηλαδή, πως η κατάκτηση της επίσημης γλώσσας είναι ένα σοβαρό μέσο πρόσβασης σε διοικητικές θέσεις. Είναι αποδεδειγμένο, πως οι ομιλητές που δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα είτε αποκλείονται έμπρακτα από τα κοινωνικά συστήματα, όπου η ικανότητα αυτή απαιτείται, είτε καταδικάζονται στη σιωπή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να μένουν απληροφόρητοι σχετικά με το θέμα αυτό και πολλές φορές να μισούν και να καταπολεμούν στα σχολεία τους τις τοπικές μορφές της γλώσσας (Bourdieu, 1999).

Το παιδί όμως που μεγαλώνει σε μαθησιακά ερεθίσματα είναι πιο πρόθυμο για γλωσσικές κατακτήσεις συγκριτικά με εκείνο που βρίσκεται σε αδιάφορο περιβάλλον (Fontana, 1995). Η άνιση γλωσσική επίδοση στο σχολείο παρά τις εξαγγελίες για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για αντισταθμιστική αγωγή εξακολουθεί να υφίσταται στο ελληνικό σχολείο που δεν είναι άμοιρο ευθυνών για αυτήν την αρνητική εξέλιξη. Από τη μια διακηρύσσεται ο δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου στη βάση γενίκευσης και καθολικότητας που το διέπει από την άλλη λειτουργεί επιλεκτικά συμβάλλοντας στην κοινωνική αναπαραγωγή (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Με την τακτική του το σχολείο, σύμφωνα με τον Bourdieu (σε Φραγκουδάκη, 1985) παραμένει τυπικά ίσο στους μαθητές και αντί να αμβλύνει, οξύνει τις κοινωνικές γλωσσικές μορφωτικές ανισότητες. Ευνοεί τους ήδη ευνοημένους και αδικεί τους ήδη αδικημένους. Αντιμετωπίζοντας τους άνισους μαθητές σαν ίσους είναι σαν να επικυρώνει και να διευρύνει τη διαφορά.

Συνεπώς, το σχολείο παράγει και αναπαράγει γλωσσικές μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες. Οι αντισταθμιστικές προσπάθειες που έγιναν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής είχαν ως αποτέλεσμα τη δραστική μείωση των ποσοστών αναλφαβητισμού της γενίκευσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Βέβαια, η εκπαιδευτική πολιτική, που είχε στόχο τα αντισταθμιστικά προγράμματα ουσιαστικά απέτυχε (Φραγκουδάκη, 1985)

Και καθώς η αύξηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων επιφέρει αύξηση κοινωνικών ανισοτήτων, στόχος του σχολείου δεν είναι η μυθοποιημένη «σωστή γλώσσα» αλλά η δημιουργική λειτουργικότητα της επικοινωνίας (Αλμπερτί, 1986). Εξάλλου, ο μαθητής στο σχολείο έχει πλήρη επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική του γλώσσα. Η βίαιη καταδίκη της, που γίνεται έμμεσα στο σχολείο έχει τεράστιες επιπτώσεις σε κοινωνικό, ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμη η αναγνώριση της αισθητικής, που έχει κάθε γλωσσική μορφή (Fontana, 1985). Η γλώσσα των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχει τη δική της ζωντάνια, αμεσότητα ανθεκτικότητα. Θα έπρεπε, λοιπόν, αντί να στιγματίζεται να καλλιεργείται για να συμβάλλει στην κατάκτηση της επίσημης γλώσσας. Το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στη διατήρηση γλωσσικών μορφών κοινωνικής προέλευσης και αφετέρου να δημιουργεί τις δυνατότητες, ώστε το παιδί να χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα, χωρίς να αποκόπτεται από τη μητρική του γλώσσα (για συναισθηματικούς κυρίως λόγους).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην αξιολογούν αρνητικά τα παιδιά με γλωσσικά ιδιώματα, γιατί, έτσι, διακυβεύεται και η σχέση δασκάλου-μαθητή. Αν ο δάσκαλος επιδιώκει την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας από τους μαθητές, πρέπει να σέβεται τα γλωσσικά ιδιώματα τους.

Ο Bernstein μάλιστα δήλωσε χαρακτηριστικά επί του συγκεκριμένου θέματος ότι: «Αν η κουλτούρα του δασκάλου πρόκειται να αποτελέσει μέρος της συνείδησης του μαθητή, τότε η κουλτούρα του μαθητή θα πρέπει πρώτα να υπάρξει στη συνείδηση του δασκάλου» (Bernstein,1970)

Ο εκπαιδευτικός πριν ακόμη θέσει την ομάδα στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων του, χρειάζεται να τοποθετήσει τον κάθε μαθητή στο επίκεντρο της προσοχής του. Αυτό σημαίνει ότι θα προσαρμόσει το διδακτικό και εκπαιδευτικό του έργο στην προσωπική κατάσταση, το μαθησιακό επίπεδο, τις γνωστικές ικανότητες και γενικά σε όποιους άλλους παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση, την πρόοδο και την προσαρμογή του κάθε μαθητή στην τάξη.

Ο εκπαιδευτικός που θεωρεί και ως προσωπική του ευθύνη τη συμβολή του στην αλλαγή στάσης μαθητών και κοινωνίας έναντι του «ξένου» φροντίζει να δημιουργήσει μέσα στην τάξη δυνατότητες αρμονικής συνύπαρξης, πρότυπης συμπεριφοράς και κανόνες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Θα μπορούσε ακόμη να θέσει ως θέμα συζήτησης τον τρόπο συμπεριφοράς των μεγάλων στην κοινωνία και να καταστρώσει μαζί με τα παιδιά μέτρα παρέμβασης στον κοινωνικό χώρο. Το θέατρο, η εφημερίδα μιας τάξης, οργάνωση ανοικτών συζητήσεων, συνεστιάσεις, εκδρομές, ψυχαγωγικές εκδηλώσεις προσφέρονται θαυμάσια για το σκοπό αυτό.

Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ένα δυναμικό το οποίο αν αξιοποιούσε σωστά, θα μπορούσε να επηρεάσει πολλαπλά την κοινωνική συμπεριφορά των μεγάλων σε πάρα πολλά θέματα. Αποφασιστική μπορεί να αποβεί η συμβολή του εκπαιδευτικού όχι μόνο στο να αναπτύξουν τις ικανότητες και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους όλοι οι μαθητές, αλλά και στο να τους παρακινήσει να τη θέσουν στην υπηρεσία της ομάδας.

Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της συμβολής του κάθε ατόμου, την πρόοδο της ομάδας και της κοινωνίας αργότερα. Να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, ότι η αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των μελών της κοινωνίας για την κοινωνία σημαίνει πρόοδο και σε τελευταία ανάλυση ευτυχία για τον καθένα. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της κοινωνίας είναι καθοριστική στο βαθμό που θα κατορθώσει να πείσει το μαθητή να δει την κοινωνία ως μία προέκταση της ομάδας της τάξης του και τον ξένο ως άνθρωπο που είναι ίσος με τον ίδιο, αλλά και απαραίτητος για την καλή λειτουργία και πρόοδο της κοινωνίας.

Σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της νέας στάσης θα μπορούσε να αποτελέσει η καλλιέργεια της πεποίθησης στον εκπαιδευτικό ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αποκτήσουν αυτονομία, χειραφέτηση, αυξημένο αίσθημα υπευθυνότητας και αλληλεγγύης και ικανότητας να ρυθμίζουν τις πράξεις τους σύμφωνα με τις επιταγές της συνείδησής τους.

Για να καταστούν οι εκπαιδευτικοί ικανοί να κατανοήσουν την κοινωνική πραγματικότητα πρέπει να γίνει ριζική αλλαγή στη διαδικασία απόκτησης των γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν να κατανοήσουν ότι οι διάφορες

κοινωνικές ομάδες, οι οποίες διατυπώνουν και διαχέουν τη γνώση, συχνά διατυπώνουν και διαχέουν εκείνη τη γνώση που υποστηρίζει τα συμφέροντά τους και νομιμοποιεί την εξουσία τους. Αυτή τη γνώση συνήθως νομιμοποιεί το “status quo” και συχνά καθιστά τις αδύναμες ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και περιθωριοποίηση των αδύναμων ομάδων, αν θέλουν να γίνουν φορείς αλλαγής και χειραφέτησης (Μάρκου, 1996).

Ο δάσκαλος πρέπει να εκμεταλλεύεται κάθε ευκαιρία, προκειμένου να ενθαρρύνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν σωστά τη γλώσσα. Οφείλει να προσφέρει στα παιδιά γλωσσικές πληροφορίες που ζητούν να δίνει ολοκληρωμένες απαντήσεις αν δεν τα επικρίνει αυστηρά για τα λάθη τους, να εφαρμόζει συνεργατική διδασκαλία, καθώς και να μην χρησιμοποιεί ο ίδιος μια γλώσσα που δεν υπερβαίνει την κατανόηση (Fontana, 1995).

Επιδίωξη του δασκάλου πρέπει να γίνει η εμπειρικοβιωματική γνώση των μαθητών. Έτσι, εκφράζουν καλύτερα τα βιώματά τους, ενώ ο δάσκαλος αξιοποιεί την ακατέργαστη γνώση των παιδιών, ώστε να λειτουργήσει σε αυτά το φίλτρο της κατανόησης της επιστημονικής γνώσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο, μέσω της ανάπτυξης προφορικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2009).

Ο διαθεματικός τρόπος προσέγγισης προωθεί την ενεργητική μάθηση για τους μαθητές χαμηλών στρωμάτων. Η σύνδεση του γλωσσικού μαθήματος με άλλα μαθήματα του Α.Π. αποσκοπεί στην καλλιέργεια δημιουργικής ικανότητας του παιδιού, στην ικανότητα να εκφράζεται και να επικοινωνεί. Επιπλέον, η διαμαθητική επικοινωνία στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη και κοινωνική δεξιότητα.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και τα κατάλληλα μέσα, όπως τον Η/Υ μέσω του οποίου τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε προγράμματα άσκησης ορθογραφίας, μαθηματικών και γενικότερα όλων των μαθημάτων. Βέβαια, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση απαιτεί τις ανάλογες τροποποιήσεις στην εκπαίδευση. (Μπαμπινιώτης, 1985, 22-23)

Οι γονείς από την άλλη πλευρά δεν πρέπει να παραμελούν τα παιδιά τους. Κυρίως οι γονείς κατώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου οφείλουν να τα παροτρύνουν να επισκέπτονται δημοτικές βιβλιοθήκες για να μελετούν και να έρθουν σε επαφή με πληθώρα βιβλίων, που θα συντελέσει στην πνευματική τους καλλιέργεια. Σημαντική είναι και η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργίου, 2009)

Σε γενικές γραμμές η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσω του μακρό και μικροκοινωνιολογικού χώρου. Το άτομο δεν είναι «έρμαιο» των μακροκοινωνικών επιρροών αλλά ένα αλληλεπιδρών άτομο μέσα σε ένα δοσμένο κοινωνικό περιβάλλον (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2004).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αδάλογλου, Κ (1996). *Η έκθεση ως προσωπική δημιουργία μέσα από τη γλωσσική έκφραση των μαθητών*, Θεσσαλονίκη: Α' Πανελλήνιο Συνέδριο.
- Αλμπέρτι, Α. (1994). *Θέματα Διδακτικής*. Μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη Αθήνα: Gutenberg
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991²). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα
- Βέλτσος, Σ. Γ. (1976). *Κοινωνία και γλώσσα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γεωργίου, Στ. (2009). *Σχέση Σχολείου Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001), *Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπακωνσταντίνου , Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση
- Παπαναστασίου, Ε & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Κύπρος: Ιδιωτική
- Παπάνης, Ε & Γιαβρίμης, Π. (2004). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Περιοδικό: Εκπαίδευση
- Πυργιωτάκης, Ι. (2005). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι.(2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γεώργιος: *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1996.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.(2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Ματσαγγούρας, Η.Γ.(2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Α. (1985). *Γλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας στο : Γλωσσολογία και Εκπαίδευση*. Σεμινάριο 5, Αθήνα: Π.Ε.Φ., 21-40
- Μπασλής, Ι. Ν. (1985). *Απόψεις της κοινωνικής γλωσσολογίας και συνέπειες στη διδασκαλία της γλώσσας στο: Γλώσσα και εκπαίδευση*. Σεμινάριο 5. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα, 137-146
- Νταλλάς, Π. (1985) Προφορικός και γραπτός λόγος. *Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Σεμινάριο 5 Αθήνα. Π.Ε.Φ., 117-136
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση

Ξενόγλωσση μεταφρασμένη στα ελληνικά

- Banks, D., (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσ/νικη. Παρατηρητής
- Bell, J.(1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B.(1970). *A critique of the concept of compensatory education*
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Lyons, J. (1999). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Μτφρ . Μαρία Λώμη Αθήνα: Σαββάλας

- Mason, J.(2009). Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας, Επιστ. Επιμέλεια: Νότα Κυριαζή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ξενόγλωσση

- Cassel, C., & Symon, G. (1994). *Qualitative research in work context*. In C. Cassel & G. Symon (Orgs). *Qualitative methods in organization research: a practical guide*. London: Sage
- Creswell. J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Traditions*. London and Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Patton, M. Q. (1985). *Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments*. Invited address to Division J of the American Educational research association, Chicago
- Rostlad, K.(2005). *Rethinking Academic Language in Second Language Instruction*, in: James Cohen, Karra t. Mc Alister, K. Rostlad &J. Mac Swan, ISB4: Proceeding of the 4th International Symposium on Bilingualism, pp.1993-99. Sommerrille, MA: Cascadilla Press

Ιστοσελίδες

- Αργυροπούλου, Καβουκόπουλος, Φ., Πατούνα,.(2010). *Πανελλαδική έρευνα για τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών στο Γυμνάσιο και στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα. www.p-e-l.gr/docs/14pdf
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα «Μεθοδολογία έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>
- Χατζησαββίδης, Σ. (1993). *Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν το βαθμό γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον: Πρώτες εκτιμήσεις από μια μελέτη περίπτωσης, μελέτες στην Ελληνική γλώσσα: Πρακτικά της 14^{ης} ετήσιας συνάντησης στον τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. (27-29 Απριλίου 1993),384-398,www.greek-language.gr*

- Χατζησαββίδης, Σ. (χ.χ.). *Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών. Συμπόσηση από μια μελέτη περίπτωσης (Case Study).* Αθήνα http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/education/dokimes/enotita_c1/pop02.html
- Lacey A., Luff D., (2001). *Trent Focus for research and Development in Primary Health Care: Qualitative Data Analysis, Trent Focus, England* <http://www.trentdsu.org.ok/cms/uploads/Qualitative.%20Data%20analysis>
- Merriam, S.B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* San Francisco: Jossey-Bass http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589