

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής»

Διπλωματική Εργασία

**«Γεωγραφία και Ανθρωπογεωγραφία της Σχολικής Αίθουσας:
Μια Ερμηνευτική Προσέγγιση»**

Ευτυχία Περρή

(Επιβλέπουσα: κ. Luciana Benincasa)

-ΙΩΑΝΝΙΝΑ-

2014

Πίνακας περιεχομένων

1. Εισαγωγή	- 1 -
2. Στόχος της έρευνας.....	- 4 -
2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	- 4 -
3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση.....	- 5 -
3.1 Διάταξη Θρανίων.....	- 5 -
3.2 Μετωπική Διάταξη και Ατομική Επιλογή Θέσης	- 6 -
3.3 Μερικά Σχόλια.....	- 7 -
4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο	- 9 -
4.1 Ερμηνευτική Προσέγγιση.....	- 9 -
4.2 Τεχνική Συλλογής «Δεδομένων» - Ερωτηματολόγιο	- 11 -
4.3 Το Δείγμα της Έρευνας	- 14 -
4.4 Επεξεργασία Δεδομένων	- 15 -
4.5 Χρήση Μεταφορών στην Ερμηνεία των «Δεδομένων».....	- 17 -
4.6 Παρουσίαση Δεδομένων	- 18 -
4.7 Αναστοχαστικότητα.....	- 18 -
4.7.1 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας	- 18 -
4.7.2 Ο «διάλογος» με τα «δεδομένα»	- 20 -
4.8 Συντομογραφίες.....	- 21 -
5. Εννοιολογικό Πλαίσιο	- 22 -
5.1 Ο Πολιτισμός ως Σύστημα Θέσεων	- 22 -
5.1.1 Κοινωνική Δομή-Ατομική Δράση και Εκπαίδευση	- 24 -
5.1.2 «Πολιτισμικά Υλικά»	- 24 -
5.1.3 Στερεοτυπικές Αντιλήψεις.....	- 26 -
5.1.4 Τα στερεότυπα ως πολιτισμικό προϊόν	- 27 -
5.2 Πολιτισμός και Σχολείο	- 27 -
5.3 «Παράσταση» και «Ρόλος»	- 29 -
6. Παρουσίαση Ευρημάτων.....	- 31 -
6.1 Η σημασία της «γεωγραφίας» μέσα στη σχολική αίθουσα.....	- 31 -

6.1.1	«σε προσέχει ο δάσκαλος» - «σε τσακώνει ο δάσκαλος»...	- 32 -
6.1.2	Πίνακας.....	- 33 -
6.1.3	«Είμαστε όλοι μαζί»	- 35 -
6.1.4	«Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει και γιατί;»	- 37 -
6.2	Η σημασία της «ανθρωπογεωγραφίας» μέσα στη σχολική αίθουσα -	38 -
6.2.1	«φυτούκλα» ή «αλήτης»;.....	- 39 -
6.2.2	«σπασικλάκι» ή «καλός μαθητής»;	- 40 -
7.	Ανάλυση Ευρημάτων	- 42 -
7.1	Ζώνη δράσης ή αδράνειας;	- 42 -
7.2	Ρόλοι προς επιλογή.....	- 44 -
7.3	«Μια εικόνα στο κεφάλι μας»	- 45 -
7.4	Συμμόρφωση ή Αυτονομία;.....	- 47 -
7.5	Επικοινωνία ή Έλεγχος;	- 48 -
8.	Συμπεράσματα.....	- 50 -
8.1	Απόλυτη θέση και Σχετική θέση του θρανίου.....	- 50 -
8.2	Αντί-Δράση.....	- 53 -
8.3	Μερικές Σκέψεις.....	- 54 -
9.	Βιβλιογραφικές Παραπομπές	- 56 -
10.	Παράρτημα	- 66 -

1. Εισαγωγή

Το έναυσμα για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί, συνήθως, κάποιο ερευνητικό ερώτημα που έχει «ενεργοποιήσει» την περιέργεια του/της ερευνητή/τριας ή που δεν έχει απαντηθεί επαρκώς ή δεν έχει τεθεί υπό συζήτηση από προηγούμενες έρευνες. Αρχικά με είχε συνεπάρει το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και προσπαθούσα να αντλήσω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούσα γι' αυτό. Μελέτησα πολλά άρθρα και πολλές έρευνες για να μπορέσω να κατανοήσω σε μεγαλύτερο βαθμό το συγκεκριμένο φαινόμενο αλλά και γενικά τις προσδοκίες που σχηματίζουμε για τον εαυτό μας και τους άλλους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξα για τις μελέτες που αφορούσαν την σχολική αίθουσα και τις προσδοκίες που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κοινός τόπος πολλών ερευνών ήταν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους/τις μαθητές/τριες επηρεάζονται μεταξύ άλλων και από τη θέση που κάθεται μέσα στην τάξη ο εκάστοτε μαθητής και μαθήτρια. Η πληροφορία αυτή με προβλημάτισε και ταυτόχρονα ενεργοποίησε το ενδιαφέρον μου προς μια νέα κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, κέντρισε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον η «γεωγραφία» και η «ανθρωπογεωγραφία» της σχολικής αίθουσας. Η Γεωγραφία είναι μια επιστήμη που μελετά και περιγράφει τη γη και τα φαινόμενα που συμβαίνουν σε αυτή. Κατ' επέκταση, είναι η επιστήμη που μελετά τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον (Baydil, 2007). Όπως αναφέρει και ο Çinar (2010), η σχολική τάξη είναι ένα φυσικό περιβάλλον όπου μαθητές και μαθήτριες με διαφορετικά χαρακτηριστικά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και μεταξύ τους. Από την άλλη, η Ανθρωπογεωγραφία είναι ένας από τους κύριους κλάδους της Γεωγραφίας που έχει εξελιχθεί σήμερα. Αντικείμενο έρευνας και μελέτης αυτού του κλάδου είναι ο ανθρώπινος παράγων και οι δραστηριότητές του που έχουν σχέση με τον χώρο. Ο Ματσαγγούρας (2003) χρησιμοποιεί τον όρο «ανθρωπογεωγραφία» της σχολικής αίθουσας και τον εξηγεί ως εξής:

Η ανομοιογενής σύνθεση της σχολικής τάξης θέτει, μεταξύ των άλλων, και το ερώτημα πώς πρέπει να τοποθετηθούν στα θρανία οι καλοί, οι μέτριοι και οι αδύνατοι μαθητές, ποιους επιλέγουν οι μαθητές, όταν έχουν τη δυνατότητα, για “διπλανούς” τους και ποια απόσταση προτιμούν να κρατούν από τον

εκπαιδευτικό. Όλες αυτές οι παράμετροι δημιουργούν την “ανθρωπογεωγραφία” της σχολικής τάξης, που επηρεάζει αφάνταστα την αλληλεπικοινωνία και το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα. Γι’ αυτό είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο καθορίζεται η θέση του μαθητή στο μάθημα.

Υπό το πρίσμα αυτών των μεταφορών, της «γεωγραφίας» και της «ανθρωπογεωγραφίας», μπορούμε να εξετάσουμε την αίθουσα, τον μαθητή και την μαθήτρια καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία με ένα διαφορετικό τρόπο (Çinar, 2010).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τονίζει ο Ξωχέλλης (1991), διεξάγεται παραδοσιακά στο πλαίσιο της βασικής μονάδας του σχολείου που είναι η σχολική τάξη, όπως τυποποιήθηκε το 19^ο αιώνα σε συνάρτηση με το θεσμό της υποχρεωτικής φοίτησης (Μπίκος, 2004). Η τάξη, με την έννοια της σχολικής αίθουσας, είναι ο χώρος που γίνεται η διδασκαλία. Αποτελεί το βασικό κύτταρο του σχολείου. Το πλαίσιο της κάθε τάξης, το οποίο καθορίζεται από το σχολείο, προσδιορίζει πώς και ποιες σχέσεις θα διαμορφωθούν στο εσωτερικό της. Πρέπει, λοιπόν, να κατανοήσουμε ότι η σχολική τάξη δεν είναι απλά ένας χώρος αλλά και όσα συντελούνται μέσα σε αυτόν καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτά συντελούνται.

Η τάξη του σχολείου αποτελεί ένα σύνολο ατόμων συγκροτημένο με εξωτερικά κριτήρια, όπως την ηλικία γέννησης, τον τόπο κατοικίας κ.α. Στη σύνθεση της ομάδας πρέπει να συμπεριλάβουμε εκτός από τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Επειδή, λοιπόν, η σύνθεση της κάθε τάξης βασίζεται «...τόσο σε εξωτερικούς και τυχαίους παράγοντες, δηλαδή δεν οφείλεται στις προσωπικές επιλογές των μελών της, όσο και στις επίσημες προδιαγραφές που ισχύουν...» (Μπίκος, 2004:70), η δομή αυτού του τύπου χαρακτηρίζεται με τον όρο «τυπική δομή» (Morrish, 1978; Τσιπλητάρης, 1992). Παράλληλα με την τυπική δομή, η σχολική τάξη παρουσιάζει και μια «άτυπη δομή» (Μπίκος, 2004). Σχηματίζονται, δηλαδή, υποομάδες που καθορίζονται από τα ίδια τα παιδιά αυθόρμητα και με τρόπο «ανεπίσημο». Χαρακτηριστικές «άτυπες ομάδες» είναι οι ομάδες φίλων.

Ο Μπίκος (2004) τονίζει ότι πρέπει να γίνει κατανοητό πως «...η άτυπη δομή δεν είναι κάτι ξεχωριστό από την τυπική ή δεν αναφέρεται σε ξεχωριστό τομέα της δομής της ομάδας της τάξης» (Μπίκος, 2004:75). Συνεχίζοντας επισημαίνει ότι στο πλαίσιο

της ανθρώπινης συμβίωσης παρατηρείται πάντα αυτό το διπλό επίπεδο του τυπικού ή επίσημου και του άτυπου ή ανεπίσημου. Η τυπική δομή της ομάδας της τάξης, λοιπόν, ρυθμίζει τα θέματα κυρίως παραγωγής του έργου της ενώ η άτυπη δομή καλύπτει τις κοινωνικοσυναισθηματικές ανάγκες των μελών της (Τσιπλητάρης, 1992; Μπίκος, 2004). Όπως όμως σε καθετί κοινωνικό, αυτές οι δυο δομές αλληλεπιδρούν και η μια επηρεάζει έντονα την άλλη.

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα που διεξάγω εστιάζω το ενδιαφέρον μου στο κυρίαρχο μοντέλο διάταξης που ακολουθείται στην ελληνική σχολική αίθουσα αλλά και στον τρόπο με τον οποίο «διασκορπίζονται» τα παιδιά μέσα σε αυτήν. Η διάταξη των θρανίων δημιουργεί ή καταργεί αποστάσεις, καθορίζει τα όρια των προσεγγίσεων και των κινήσεων προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή το εκπαιδευτικό υλικό και ρυθμίζει τα οπτικά πεδία. Το μοντέλο διάταξης που ακολουθούν, συνήθως, τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι το μοντέλο της μετωπικής διάταξης ή αλλιώς το παραδοσιακό, δηλαδή σειρές θρανίων με προσανατολισμό στην έδρα. Το συγκεκριμένο μοντέλο διάταξης επιβάλλει τους μετωπικούς προσανατολισμούς των κορμών και των προσώπων αφού τα θρανία στοιχίζονται με τέτοιο τρόπο, το ένα πίσω από το άλλο και κατά συνέπεια και οι μαθητές/τριες, έτσι ώστε να απουσιάζει η δυνατότητα οπτικής επαφής των τελευταίων μεταξύ τους. Η διαμόρφωση αυτή του χώρου υποδεικνύει τον πρωταγωνιστικό ρόλο που κατέχει στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, όπως αυτή ορίζεται από το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα, ο/η εκπαιδευτικός. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά, όταν έχουν την ελευθερία, καλούνται να αποφασίσουν που θα καθίσουν μέσα στην τάξη. Κάποιοι/ες επιλέγουν να κάθονται στα μπροστινά θρανία, κάποιοι/ες στη μέση και κάποιοι/ες πάντα στο τέλος. Πώς επιλέγουν κάθε φορά; Ποιο το νόημα της επιλογής τους;

Η ύπαρξη των παραπάνω ερωτημάτων σε συνδυασμό με άλλες παραμέτρους που θα παρουσιάσω διεξοδικά στα επόμενα κεφάλαια αποτέλεσαν την αφορμή για τη διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης.

2. Στόχος της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η περιγραφή, η ανάλυση και η ερμηνεία του νοήματος της επιλογής της θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα από τους/τις μαθητές/τριες και η κατανόηση της σημασίας που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες προσδίδουν στην επιλογή αυτή. Ξεκινώντας την έρευνά μου έχω πάντα ως γνώμονα να προσπαθήσω να κατανοήσω τους λόγους που προβάλλουν, που ασπάζονται ή που απλά παρουσιάζουν κάθε φορά τα παιδιά για τη χωροταξική τους επιλογή και όχι να «ανακαλύψω» κάτι καινούριο, κάτι που μέχρι τώρα κανένας άλλος δεν έχει διαπιστώσει. Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος είναι να παρουσιάσω τα λόγια των παιδιών, να προσπαθήσω να κατανοήσω τη σκέψη τους και στη συνέχεια να προβώ σε μια ερμηνεία των λόγων και των πράξεών τους, όπως οι ίδιοι τις αναφέρουν.

2.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

- Επιλέγουν τη θέση τους μέσα στη σχολική αίθουσα οι μαθητές και οι μαθήτριες;
- Θεωρούν σημαντική τη δυνατότητα επιλογής;
- Πώς επιλέγουν τη θέση τους κάθε φορά τα παιδιά;
- Η θέση που επιλέγουν να καθίσουν τα παιδιά μέσα στη σχολική αίθουσα τους προσφέρει κάθε φορά, κατά την άποψή τους, συγκεκριμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα; Αν ναι, ποια είναι αυτά;
- Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις με τους συμμαθητές ανάλογα με τη θέση που επιλέγουν τα παιδιά κάθε φορά;
- Πώς σχετίζεται η «περιοχή» της σχολικής αίθουσας που επιλέγουν τα παιδιά με τις προσδοκίες που δημιουργούνται από τους συνομηλίκους και τους/τις εκπαιδευτικούς;
- Πώς αιτιολογούν την επιλογή τους;
- Πώς σχετίζεται η επιλογή της θέσης με τη διάθεση που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες προς την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιους παράγοντες λαμβάνουν υπόψη τους;
- Ποιο το νόημα της επιλογής τους;

3. Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Στους προβληματισμούς σχετικά με τις διαδικασίες και το περιεχόμενο της αγωγής, ο σχολικός χώρος καταλαμβάνει μια ιδιαίτερη θέση. Στο κεφάλαιο αυτό θα κάνω ένα ταξίδι στο παρελθόν και θα παρουσιάσω μελέτες που έχουν διεξαχθεί και έχουν ως πυρήνα τους τη σχολική αίθουσα και τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτή. Ο σχολικός χώρος μελετήθηκε κυρίως ως τόπος α) της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία κυριαρχεί ένας τρόπος εργασίας και επικοινωνίας με στόχο τη μάθηση και β) της εκπαιδευτικής σχέσης, που αποκτά το χαρακτήρα της από τη σχέση δασκάλου-μαθητή και οργανώνει το συναισθηματικό περίγραμμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γερμανός, 1994:192).

Έχω χωρίσει τις έρευνες σε δυο κατηγορίες: 1) σε αυτές που επικεντρώνονται στη διάταξη των θρανίων και 2) σε αυτές που εμβαθύνουν στη μετωπική διάταξη αλλά και στην ατομική επιλογή, δηλαδή στην επιλογή της θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες.

3.1 Διάταξη Θρανίων

Το περιβάλλον της τάξης έχει παρατηρηθεί ότι συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία μάθησης και θα πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της (Moos, 1980; Keyser & Barling, 1981; Wright & Cowen, 1982; Fraser, 1986). Όταν αναφέρομαι στο περιβάλλον της τάξης εννοώ τη χωροθέτηση των επίπλων και των ανθρώπων αλλά και τη διακόσμηση του χώρου. Ο Fraser (1986) συγκεκριμένα αναφέρει ότι το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας είναι τόσο καθοριστικός παράγοντας για τους/τις μαθητές/τριες που δεν θα πρέπει να παραβλέπεται απ' όσους ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Όπως προείπα, παράγοντας που συμβάλλει θετικά ή αρνητικά στο κλίμα της τάξης είναι η διάταξη των θρανίων. Πολλοί ερευνητές και ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η διάταξη των θρανίων επηρεάζει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα, την επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και την επικοινωνία των τελευταίων με τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό (Weinstein, 1987; Κανάκης, 1993; Lambert, 1995; Γερμανός, 1999). Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να επισημάνω ότι κοινός τόπος των περισσότερων ερευνών είναι πως η διάταξη των θρανίων θα έπρεπε να εξαρτάται από τους στόχους και τους σκοπούς που έχει θέσει ο/η εκπαιδευτικός για το συγκεκριμένο μάθημα.

Η μετωπική διάταξη θρανίων ή αλλιώς παραδοσιακή ή αλλιώς σε σειρές είναι η διάταξη που παρατηρούμε περισσότερο στα Ελληνικά σχολεία ακόμα και σήμερα. Η διάταξη αυτή συνιστάται από σειρές προσανατολισμένες στον/στην εκπαιδευτικό και στον πίνακα. Αρκετές μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να παρατηρήσουν διαφορές στις συμπεριφορές των μαθητών/τριών ανάλογα με την εκάστοτε διάταξη των θρανίων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι η μετωπική διάταξη ευνοεί το μονόλογο του/της εκπαιδευτικού, την ατομική εργασία και τη «σωστή» συμπεριφορά ενώ από την άλλη περιορίζει τους διαμαθητικούς περισπασμούς και την απειθαρχία (Axelrod et al., 1979; Wheldall et al., 1981; Bennett & Blundell, 1983; Ματσαγγούρας, 2003; Wannarka & Ruhl, 2008). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Rosenfield et al. (1985) που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες επέδειξαν καλύτερη συμπεριφορά και συμμετείχαν περισσότερο στο μάθημα όταν η διάταξή τους ήταν κυκλική παρά όταν κάθονταν σε ομάδες ή σε σειρές.

Το «σχήμα» της τάξης, λοιπόν, θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι είναι ο καθρέφτης του εκπαιδευτικού μας συστήματος αλλά και της διάθεσης των εκπαιδευτικών. Προάγουμε την ατομική εργασία, τη μονόπλευρη επικοινωνία και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου χωρίς να αναλογιζόμαστε τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών.

3.2 Μετωπική Διάταξη και Ατομική Επιλογή Θέσης

Όπως ανέφερα παραπάνω, η μετωπική διάταξη αποτελείται από στοιχισμένες σειρές θρανίων, το ένα πίσω από το άλλο, με προσανατολισμό στον/στην εκπαιδευτικό και στον πίνακα. Οι σειρές, όπως είδαμε και παραπάνω, προσφέρουν συγκεκριμένες λύσεις στον/στην εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Το συγκεκριμένο «σχήμα» τάξης υστερεί και αποδεικνύεται ανασταλτικός παράγοντας για την αλληλεπίδραση μέσα στη σχολική τάξη. Πολλές έρευνες παρουσίασαν την απόσταση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια ως παράγοντα της επίδοσης στο μάθημα. Ειδικότερα, υποστήριξαν ότι όσο απομακρύνονται από τα πρώτα θρανία οι μαθητές/τριες τόσο μειώνονται οι βαθμοί τους (Becker et al., 1973; Levine et al., 1980, Holliman & Anderson, 1986;), αυξάνεται η έλλειψη προσοχής και παρουσιάζεται αποχή από το μάθημα (Schwebel & Cherlin, 1972; Stires, 1980), μειώνεται η συμμετοχή (Sommer, 1967). Η φυσική απόσταση που έχει ο/η

εκπαιδευτικός από τα παιδιά δυσχεραίνει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Εκ των πραγμάτων τυγχάνουν μεγαλύτερης προσοχής οι μαθητές/τριες που βρίσκονται στις πρώτες σειρές. Επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη από τους Otrar et al. (2004) παρατηρήθηκε από τους ίδιους και από τους εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές/τριες που κάθονται κοντά στον τοίχο ή στις πίσω σειρές, συμμετέχουν και προσέχουν λιγότερο στο μάθημα και παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες εκδήλωσης ανάρμοστης συμπεριφοράς. Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποίησε το 1988 ο Montello επισημαίνει ότι δε μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα τη θέση ότι οι βαθμοί που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες σχετίζονται ή επηρεάζονται από τη θέση που κάθονται στη σχολική αίθουσα.

Από την άλλη πλευρά υπάρχει και το στοιχείο της προσωπικής επιλογής της θέσης και το ερώτημα από πού απορρέει αυτή η επιλογή. Πολλά ευρήματα που συναντάμε κατ' επανάληψη στις έρευνες, σχετίζουν την επιλογή της θέσης με τη στάση που έχουν τα παιδιά για το σχολείο και με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Waller, 1932; Weinstein, 1985; Gump, 1987). Οι μαθητές/τριες που επιλέγουν τα μπροστινά θρανία έχουν θετική στάση για το σχολείο και τη μάθηση (Walberg, 1969), είναι πιο δημιουργικοί (Totusek & Staton-Spicer, 1982) και παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάθεση και συμμετοχή στο μάθημα (Wulf, 1977; Çinar, 2010). Υπάρχουν παιδιά που επιλέγουν να «απουσιάζουν» από την αίθουσα, να μην είναι ορατά από τον/την εκπαιδευτικό και να έχουν τη δυνατότητα να απομονώνονται. Η μετωπική διάταξη προσφέρει αυτή την «ευκαιρία» στα συγκεκριμένα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί, δε θα μπορούσαμε να πούμε σε πολλές έρευνες, ότι τα κορίτσια επιλέγουν τις μπροστινές θέσεις πιο συχνά απ' ό,τι τα αγόρια αλλά και στα δυο φύλα παρατηρούνται οι ίδιες μεταπτώσεις τόσο στη συμμετοχή όσο και στην επίδοση στο μάθημα όταν απομακρύνονται από τις πρώτες σειρές (Brooks & Rebeta, 1991).

Παρόμοια αποτελέσματα μας αποκαλύπτει και η έρευνα του Çinar (2010) με επιπλέον στοιχείο ότι για τα κορίτσια σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της θέσης είναι η ίδια η θέση ενώ για τα αγόρια είναι οι συμμαθητές.

3.3 Μερικά Σχόλια

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε μια εικόνα για τη σχολική τάξη και τη σημασία που έχει η διάταξη των θρανίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι απλά μερικά θρανία που έχουν τοποθετηθεί

«κάπως». Η χωροθέτηση των θρανίων αποτυπώνει αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης και για τον τρόπο που αυτή πρέπει να διεξαχθεί. Η συγκεκριμένη διάταξη, η μετωπική, μας γνωστοποιεί ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κινεί τα νήματα μέσα στην αίθουσα και να είναι ο απόλυτος ρυθμιστής των συζητήσεων και εν γένει των διαδικασιών μέσα σε αυτή.

Μέσα στη χωροθέτηση αυτή, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν οπτική επαφή με τον/την εκπαιδευτικό και τον πίνακα ενώ δεν μπορούν ουσιαστικά να δουν κανέναν άλλο από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Η τοποθέτηση των θρανίων καθιστά αδύνατη τη μεταξύ τους επικοινωνία. Ένας/Μια εκπαιδευόμενος/η μπορεί να βλέπει κατά πρόσωπο μόνο τον/την εκπαιδευτικό, ενώ τους/τις συμμαθητές/τριες άλλους/ες βλέπει πλαγίως, άλλους/ες καθόλου και άλλων βλέπει μόνο την πλάτη.

Οι έρευνες αυτές έχουν διεξαχθεί, κατά βάση, εκτός Ελλάδας και έχουν ασχοληθεί με αίθουσες δημοτικών σχολείων ή κολεγίων. Αυτό από μόνο του συνιστά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της υπάρχουσας μελέτης με τις προαναφερθείσες. Επιπλέον, οι έρευνες που αναφέρονται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα έχουν υιοθετήσει ποσοτικές προσεγγίσεις ενώ εγώ έχω επιλέξει να προσεγγίσω το θέμα με τα «εργαλεία» που μου προσφέρει η ποιοτική μέθοδος. Προσπαθώ να αποφύγω αντιλήψεις και πεποιθήσεις σχετικές με το θέμα και να αφεθώ στο λόγο των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών και να προσπαθήσω να τον «αποκωδικοποιήσω».

4. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στο κεφάλαιο αυτό στόχος μου είναι να παρουσιάσω την μεθοδολογία της έρευνας και να αναφέρω χρήσιμες πληροφορίες για την επιστημονική προσέγγιση που υιοθέτησα για τη μελέτη του θέματος. Επιπλέον, θα παρουσιάσω τις διαδικασίες που ακολούθησα για την ολοκλήρωση του εν λόγω εγχειρήματος, όπως είναι η συλλογή των «δεδομένων», η περιγραφή και η ερμηνεία τους.

4.1 Ερμηνευτική Προσέγγιση

Είναι αλήθεια ότι το κομμάτι της επιλογής της μεθόδου προσέγγισης του θέματος δεν με προβλημάτισε ιδιαίτερα, γιατί η φύση του ερευνητικού ερωτήματος κατέστησε ξεκάθαρη από την αρχή την ανάγκη να επιλεγεί η ερμηνευτική προσέγγιση.

Η ερμηνευτική προσέγγιση έχει ως σκοπό την κατανόηση, σε βάθος, της συμπεριφοράς των ανθρώπων καθώς και των λόγων που οδηγούν σε αυτή κάθε φορά (τις γνώσεις τους, τις επιθυμίες τους, τις πεποιθήσεις τους, τους φόβους τους κ.α). Στα πλαίσια της ερμηνευτικής προσέγγισης αναζητείται το νόημα και η σημασία που αποδίδεται ή αναδύεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσέγγισης αυτής, λοιπόν, είναι η σημασία που δίνεται στο νόημα που αποδίδουν στις εκάστοτε κοινωνικές πράξεις τα υποκείμενα και ότι χρησιμοποιεί νατουραλιστικές μεθόδους, που κατά ένα μεγάλο βαθμό δεν είναι κατευθυνόμενες από τον/την ερευνητή/τρια. Η χρήση των νατουραλιστικών μεθόδων θα σήμαινε την παρατήρηση ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης ή ενός συμβάντος που υφίσταται ή συμβαίνει, όπως συμβαίνει μέσα σε φυσικά πλαίσια, χωρίς καμία παρεμβολή ή χειραφέτηση εκ μέρους του/της παρατηρητή/τριας ή του/της ερευνητή/τριας. Για το λόγο αυτό, θεωρώ ότι δεν μπορώ να επικαλεστώ τη χρήση νατουραλιστικών μεθόδων στην έρευνά μου, γιατί μπορεί να μην έχω σκοπό να χειραγωγήσω τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες της έρευνας και ούτε να παρέμβω στις πράξεις τους αλλά η χρήση του ερωτηματολογίου και η γνώση των παιδιών ότι οι απαντήσεις τους θα «ελεγχθούν» και κατά κάποιον τρόπο θα κριθούν αποτελεί, κατά την άποψή μου, ένα είδος παρέμβασης στη διαδικασία. Η ερμηνευτική προσέγγιση, συνεχίζοντας, προσφέρει τη δυνατότητα στον/στην εκάστοτε ερευνητή/τρια να στοχεύσει στο *τι σημαίνει* για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες η εμπειρία την οποία βιώνουν, να δώσει έμφαση στην κατανόηση του νοήματος της ανθρώπινης

συμπεριφοράς και στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Patton, 1987). Με άλλα λόγια, να καταγράψει τη δική τους φωνή. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας διαδικασίας ουσιαστικά είναι, όπως αναφέρει ο Geertz (1973), μια «πυκνή» περιγραφή από την πλευρά του/της ερευνητή/τριας, που εξηγεί όχι μόνο τη συμπεριφορά αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο μια τέτοια συμπεριφορά αποκτά νόημα. Η ερμηνευτική προσέγγιση, λοιπόν, δεν είναι μια απλοϊκή περιγραφή του «τι συμβαίνει», αλλά, όπως καταγράφει η Πηγιάκη (1988), είναι μια περιγραφή του «τι πραγματικά συμβαίνει» και «πώς συμβαίνει». Ο σκοπός της προσέγγισης δεν είναι η εύρεση μιας αντικειμενικής αλήθειας αλλά η απόδοση του προσωπικού νοήματος που κάθε φορά αποδίδουν στα πράγματα οι άνθρωποι ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Πηγιάκη, 1988). Τι πραγματικά συμβαίνει, λοιπόν, μέσα από το λόγο και τα μάτια των ίδιων των πρωταγωνιστών της συγκεκριμένης κοινωνικής σκηνής.

Για να υλοποιηθούν οι στόχοι της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι όχι απλώς δύσκολο αλλά αδύνατον, ο/η ερευνητής/τρια, να ακολουθήσει τη «συνταγή» της «συμβατικής έρευνας» (Wadsworth, 1998). Σύμφωνα με αυτή, στην αρχή της έρευνας σχεδιάζονται τα διάφορα στάδια τα οποία ακολουθούνται χωρίς παρεκκλίσεις μέχρι το τέλος της μελέτης. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με την Πηγιάκη (1988), ονομάζεται γραμμική. Ένα χαρακτηριστικό της γραμμικής διαδικασίας είναι η διαμόρφωση υποθέσεων κατά το αρχικό στάδιο της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, η ερμηνευτική προσέγγιση ακολουθεί την κυκλική διαδικασία (Πηγιάκη, 1988). Τα στάδια της έρευνας δεν είναι αυστηρά διαχωρισμένα και ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να επανέρχεται, όποτε το θεωρεί απαραίτητο, σ' ένα προηγούμενο στάδιο. Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στον/στην μελετητή/τρια και στο υλικό του/της. Αυτό δεν σημαίνει ότι από την ερμηνευτική διερεύνηση απουσιάζουν οι υποθέσεις, απλά δεν είναι ρητά διατυπωμένες και χρησιμεύουν για ένα γενικό προσανατολισμό. Οι μελέτες αυτού του τύπου ξεκινούν με γενικά περιγραφικά ερωτήματα σχετικά με το κοινωνικό φαινόμενο που μελετούν και στη συνέχεια τα ερωτήματα αυτά τροποποιούνται ανάλογα με τις πληροφορίες που αντλούνται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Λυδάκη, 2001). Η φύση των ερευνών αυτών απαιτεί τη συνεχή αναδιοργάνωση των «δεδομένων» και τον συνεχή επαναπροσδιορισμό των εκάστοτε εργαλείων συλλογής τους. Τον όρο «δεδομένα» τον χρησιμοποιώ με τον τρόπο αυτό γιατί δεν αποδέχομαι αυτό που υπονοεί, ότι δηλαδή τα «δεδομένα»

βρίσκονται κάπου και απλά περιμένουν κάποιον/α ερευνητή/τρια να τα ανακαλύψει. Όπως αναφέρει και η Benincasa (2013), τα «δεδομένα» είναι πάντα αποτέλεσμα επιλογής από ένα ευρύτερο πλαίσιο, και με αυτή την έννοια είναι πάντα κατασκευασμένα. Καταλήγοντας, λοιπόν, η ερμηνευτική προσέγγιση είναι μια ευέλικτη μέθοδος, που μπορεί να προσαρμοστεί στις συνεχώς νέες ανάγκες που πιθανόν θα παρουσιαστούν από τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και την ανάλυσή τους (Benincasa, 1997).

Σημαντικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να κατανοήσει το «νόημα», να «διεισδύσει» στη σκέψη του/της κάθε συμμετέχοντα/ουσας και να προσπαθήσει να διαβάσει τη δική του/της «πραγματικότητα». Η απόφαση για χρήση ερωτηματολογίου κατέστησε αρκετά δύσκολη αυτή την προσπάθεια αλλά κατασκευάστηκε και δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να με βοηθήσει να «κατακτήσω» τους στόχους που είχα θέσει, όσο το δυνατόν περισσότερο. Για τους λόγους, λοιπόν, που προανέφερα, η ερμηνευτική προσέγγιση μοιάζει να είναι η πιο κατάλληλη για την ενασχόληση με το προτεινόμενο θέμα, όπως αυτό έχει οριστεί προηγουμένως.

4.2 Τεχνική Συλλογής «Δεδομένων» - Ερωτηματολόγιο

Η τεχνική που αποφάσισα να ακολουθήσω για να συλλέξω τα «δεδομένα» είναι το ερωτηματολόγιο. Η ηλικία των παιδιών, μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Γυμνασίου, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα σκέψης για την επιλογή μιας τεχνικής που θα μπορούσε να με βοηθήσει να τα πλησιάσω ευκολότερα και να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους. Μετά από έντονη σκέψη και προβληματισμό κατέληξα σε αυτή την επιλογή, θεωρώντας το συγκεκριμένο εργαλείο κατάλληλο για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας και δόκιμο για τη συλλογή περισσότερο «αυθόρμητων» πληροφοριών.

Όσον αφορά τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο, θα μπορούσα να τις χωρίσω στις παρακάτω κατηγορίες με βάση:

- το περιεχόμενο σε
 - ερωτήσεις γνώμης – πρόθεσης

Για παράδειγμα:

(Ερ. 3β «*Θα ήθελες να κάθεται κάπου αλλού;*» / Ερ. 7 «*Κατά την άποψή σου ποια τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα του να κάθεται κανείς στις παρακάτω σημειωμένες θέσεις;*»)

- ερωτήσεις επεξηγηματικές – ερμηνευτικές

Για παράδειγμα:

(Ερ. 5 «Διάλεξε σε ποια θέση ή θέσεις δε θα ήθελες να καθίσεις. Γιατί δε θα ήθελες;»)

- ερωτήσεις διηθητικές¹ ή φίλτρο

Για παράδειγμα:

(Ερ. 3α «Σου αρέσει; Αν ναι, γιατί;» / Ερ. 3β «Θα ήθελες να κάθεται κάπου αλλού; Αν ναι, πού; γιατί;»)

➤ τον τύπο σε

- ερωτήσεις ανοικτού τύπου
- ερωτήσεις σύντομης απάντησης

(Ανδρεάδης, 2006)

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να δώσω μερικές διευκρινίσεις για την τελευταία κατηγορία, τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ή σύντομης απάντησης. Χρησιμοποιώ αυτό το διαχωρισμό για να εξηγήσω ότι υπάρχουν ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο που ζητούν από τα παιδιά να γράψουν τη σκέψη τους, να αναφέρουν κάποια παραδείγματα ή να δικαιολογήσουν-εξηγήσουν την απάντησή τους. Στις ερωτήσεις αυτές έχω προβλέψει να υπάρχει χώρος για να αναπτύξουν την άποψή τους. Από την άλλη πλευρά, στις ερωτήσεις σύντομης απάντησης ζητώ από τα παιδιά πληροφορίες που κατά τη γνώμη μου, στη συγκεκριμένη ερώτηση, δεν χρειάζονται περεταίρω ανάλυση.

Για παράδειγμα,

Ερώτηση 1: Δώσε ένα χαρακτηρισμό για κάθε σκίτσο ή Ερώτηση 3: Εσύ πού κάθεται μέσα στην τάξη σου;

Στη συγκεκριμένη περίπτωση (ερώτηση 1), έκρινα χρήσιμο για την έρευνα να ζητήσω από τους ερωτώμενους και τις ερωτώμενες να μου δώσουν μια μονολεκτική απάντηση, ένα χαρακτηρισμό για το κάθε σκίτσο γιατί θεώρησα ότι με τον τρόπο αυτό θα ήταν πιο εύκολο να αποσπάσω την πρώτη σκέψη που δημιουργήθηκε στο μυαλό τους μετά την οπτική επαφή με τις εικόνες. Επίσης, με τη μέθοδο της μονολεκτικής απάντησης, θεώρησα ότι αυξάνονται οι πιθανότητες να χρησιμοποιήσουν όρους ή χαρακτηρισμούς που είναι οικείοι τους και τους

¹ Διηθητική ερώτηση ή ερώτηση φίλτρο ονομάζουμε την ερώτηση που χρησιμοποιούμε προκειμένου να προσδιοριστεί αν ο/η ερωτώμενος/η είναι υποψήφιος/α για άλλη ερώτηση.

χρησιμοποιούν συχνά στην καθημερινότητά τους για να περιγράψουν τους/τις συνομήλικους/ες.

Η απόφαση για τα σκίτσα άρχισε να «αναπτύσσεται» στο μυαλό μου μετά από αναζήτηση που πραγματοποίησα στο διαδίκτυο σε ιστοσελίδες στα ελληνικά αλλά και στα αγγλικά. Διαπίστωσα ότι υπάρχουν αρκετές ιστοσελίδες που ασχολούνται με τον μαθητή και τη μαθήτριά αλλά και με το θρανίο. Οι εν λόγω σελίδες προσέφεραν έτοιμες «συνταγές» για μια ομαλή εκπαιδευτική εμπειρία και επιτυχία σε ενδιαφερόμενους γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Πού πρέπει να κάθεται κάποιος ή κάποια ανάλογα με τους στόχους που θέλει να επιτύχει στο σχολείο, τι πρέπει να προσέχουν στη διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας οι νέοι και οι νέες εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν την «τάξη» αλλά και πώς πρέπει να καθοδηγούν οι γονείς τα παιδιά για την επιλογή της θέσης που θα καθίσουν μέσα στην αίθουσα. Το ένα «κλικ» οδήγησε σε άλλα και ήρθα αντιμέτωπη με αρκετές φωτογραφίες που απεικόνιζαν το πρότυπο ενός καλού μαθητή ή ενός «αδιάφορου». Η εικόνα του καλού μαθητή ήταν σχεδόν πάντα αποτελούμενη από γυαλιά μυωπίας, βιβλία αλλά και σκεπτικό βλέμμα, αντίθετα ο «αδιάφορος» μαθητής είχε σε αταξία τα βιβλία του και τη σχολική του τσάντα. Η διαδικτυακή έρευνα με οδήγησε στη σκέψη ότι υπάρχει η δυνατότητα να «ζωγραφίσω» αυτό που θέλω να ρωτήσω. Γνωρίζουμε ότι υπάρχουν διάφορες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους μαθητές και τις μαθήτρες ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα ή με τη συμπεριφορά τους ή ακόμα και με βάση το θρανίο που έχουν επιλέξει. Η ιδέα ήταν να προσπαθήσω να αποτυπώσω κάποιες από τις αντιλήψεις αυτές σε μερικά σκίτσα και να αφήσω τα παιδιά να περιγράψουν τους χαρακτήρες. Η δημιουργία των σκίτσων ανατέθηκε σε επαγγελματία εικονογράφο², η οποία «έπλασε» τον κάθε χαρακτήρα με βάση τα στοιχεία που τις παρέδωσα και την προσωπική της καλλιτεχνική πινελιά. Σε κάθε σκίτσο προσδόθηκε κάποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα, ύφος-γυαλιά μυωπίας-ενδυματολογικές επιλογές, με απώτερο σκοπό, από μέρους μου, την «μετάφραση» των χαρακτηρισμών που θα απέδιδαν στον καθένα τα παιδιά. Θα αναγνώριζαν κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις και αν ναι θα τις ακολουθούσαν;

Η χρήση εικόνων και φωτογραφιών έχει επαναληφθεί στο παρελθόν σε έρευνες με παιδιά. Ο Hazel (1995) αναφέρει ότι η παρουσίαση εικόνων και φωτογραφικού υλικού είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να κερδίσει ο/η ερευνητής/τρια την

² Αγγελική Σαλαμαλίκη, εικονογράφος στον εκδοτικό οίκο Express Publishing

πλήρη προσοχή των νεαρών συμμετεχόντων/ουσών γιατί απαιτείται συγκέντρωση και προσοχή και από τα μάτια και από το μυαλό. Επισημαίνει, επίσης, ότι τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις εικόνες ως «οπτική άγκυρα» για να εξηγήσουν τις δικές τους απόψεις.

Με τη δημιουργία ενός «εργαλείου» συλλογής δεδομένων που θα απαρτιζόταν από σκίτσα και ερωτήσεις προσπάθησα α) να περιορίσω τη «βαρετή» εικόνα ενός ερωτηματολογίου και να δημιουργήσω ένα ερωτηματολόγιο πιο οικείο και προσιτό στη σκέψη και στα μάτια των παιδιών αυτής της ηλικίας, β) να κατανοήσω πιθανόν με μεγαλύτερη ευκολία κατά πόσο οι στερεότυπες εικόνες έχουν χαραχθεί στο μυαλό τους και γ) αν έχουν, πώς τα ίδια τα παιδιά τις αντιλαμβάνονται και τις ερμηνεύουν.

Μετά την «κατασκευή» του ερωτηματολογίου, έκρινα απαραίτητη τη δοκιμή του σε κάποια ομάδα παραπλήσια εκείνης που θα αποτελούσε τον πληθυσμό μελέτης. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έντεκα παιδιά Α΄ τάξης Γυμνασίου σε ένα χωριό του Αγρινίου και με διευκόλυνε να υπολογίσω το χρόνο που χρειαζόταν οι μαθητές/τριες για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, να ελέγξω αν όλες οι ερωτήσεις ήταν σαφείς και αν οι οδηγίες μου ήταν ξεκάθαρες. Η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, της πιλοτικής έρευνας, διαπίστωσα κάποιες διορθώσεις που έπρεπε να γίνουν αλλά και κάποιες αναγκαίες προσθήκες. Σκοπός μου, λοιπόν, ήταν να διορθώσω τις ατέλειες του «εργαλείου» μου και να προσπαθήσω να εξαλείψω δυσκολίες και ασάφειες στη συμπλήρωσή του. Ενδεικτικά αναφέρω μερικά παραδείγματα, όπως η αναγκαιότητα να χρησιμοποιήσω σε μερικές ερωτήσεις απλούστερες λέξεις για να είναι περισσότερο κατανοητές στα παιδιά ή να δώσω περαιτέρω οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτήσεων.

4.3 Το Δείγμα της Έρευνας

Ως πεδίο έρευνας επέλεξα ένα Γυμνάσιο του Νομού Ιωαννίνων και ένα Γυμνάσιο του Νομού Χίου. Η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία και βασίστηκε περισσότερο στη δυνατότητα πρόσβασης, από μέρους μου, στη σχολική αίθουσα. Η φοίτησή μου στο Γυμνάσιο της Χίου αλλά και οι γνωριμίες που είχα στην πόλη των Ιωαννίνων με διευκόλυναν να «διεισδύσω» στα δυο αυτά Γυμνάσια.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στη διαδικασία της έρευνας ήταν μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Γυμνασίου, η περίοδος που πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν λίγο μετά από την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, τον

Σεπτέμβριο του 2011. Η σχολική βαθμίδα αλλά και η περίοδος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν επιλέχθηκαν τυχαία. Ήθελα οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας να είναι άτομα που θα βρίσκονται στο μεταβατικό εκπαιδευτικό στάδιο και που δεν θα έχουν διανύσει μεγάλο χρονικό διάστημα στη νέα τους εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την πλευρά μου, κρινόταν απαραίτητο, για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης μελέτης, τα παιδιά να έρχονται πρώτη φορά σε επαφή με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του Γυμνασίου αλλά και με το μοντέλο διάταξης θρανίων που αυτό ακολουθεί. Γνώριζα εκ των προτέρων, προέκυψε όμως και από την έρευνα, ότι τα περισσότερα Δημοτικά σχολεία δεν ακολουθούν το παραδοσιακό μοντέλο διάταξης των θρανίων και ήθελα να «προλάβω» τις σκέψεις των παιδιών, τις αποφάσεις τους, τις συμπεριφορές τους, το «νόημα» που θα δώσουν στη νέα αυτή πραγματικότητα που βίωναν.

Συνολικά στην έρευνα έλαβαν μέρος εκατό μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Γυμνασίου, εκ των οποίων σαράντα επτά ήταν αγόρια και πενήντα τρία ήταν κορίτσια.

4.4 Επεξεργασία Δεδομένων

Η επεξεργασία του υλικού είναι μια αρκετά δύσκολη διαδικασία για κάθε ερευνητή/τρια, ειδικά εάν διεξάγει έρευνα για πρώτη φορά. Ένωσα ότι βρίσκομαι χαμένη σε μια «θάλασσα» δεδομένων και έψαχνα τον ένα και μοναδικό σωστό τρόπο για να αναλύσω το υλικό. Στην πορεία συνειδητοποίησα, όπως αναφέρουν οι Auerbach et al (2003), ότι *η δική μου ερμηνεία των δεδομένων θα είναι μόνο ένας από τους πολλούς «σωστούς τρόπους» με τους οποίους τα δεδομένα μπορούν να ερμηνευθούν* (2003:32). Το σημαντικό είναι να μπορεί ο/η κάθε ερευνητής/τρια να υποστηρίξει την ερμηνεία του βασισμένος/η σε παραθέματα από το λόγο των ερωτώμενων.

➤ Κωδικοποίηση

Η κωδικοποίηση χρησιμεύει στην ερευνητική διαδικασία γιατί βοηθάει τον/την εκάστοτε ερευνητή/τρια να ταξινομήσει το υλικό που έχει συλλέξει και να μπορέσει πιο άνετα να το περιγράψει. Οι Miles και Huberman, αναφερόμενοι στην ποιοτική ανάλυση των «δεδομένων», εξηγούν ότι :

Οι κώδικες είναι ταμπέλες ή ετικέτες για την απόδοση μονάδων νοήματος στις περιγραφικές ή συμπερασματικές πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια μιας μελέτης. Συνήθως οι κώδικες συνδέονται με “κομμάτια” διάφορων μεγεθών – λέξεις, φράσεις, προτάσεις ή ολόκληρες παραγράφους που είτε σχετίζονται είτε δεν σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (Miles & Huberman, 1994:56).

Οι κωδικοί προέρχονται απευθείας από το υλικό και αναπτύσσονται από την ανάγνωση των «δεδομένων» λαμβάνοντας υπόψη τα θέματα που τέθηκαν από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, γιατί μέσα από τις απαντήσεις αναδύονται ιδέες, ζητήματα και στοιχεία στα οποία δίνεται ιδιαίτερη σημασία από τα υποκείμενα της έρευνας. Η κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία ερμηνείας. Επιλέγοντας κάθε φορά τις μαρτυρίες που θεωρούμε πιο σημαντικές ή πιο ενδεικτικές, κάνουμε σε κάποιο βαθμό μια ερμηνεία των «δεδομένων» (Benincasa, 2013).

Ο σκοπός της κωδικοποίησης είναι να μας βοηθήσει να «χτίσουμε» τις κατηγορίες βήμα-βήμα. Οι κωδικοί χρησιμοποιούνται για την ανάκτηση και την οργάνωση των αποσπασμάτων και δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις κατηγορίες (Miles & Huberman, 1994).

Στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας κατέγραψα τις απαντήσεις όλων των παιδιών και προέβην σε επανειλημμένη ανάγνωσή τους. Εντόπισα α)ομοιότητες ή/και διαφορές στο λόγο τους, β)επαναλαμβανόμενες ιδέες και απόψεις, γ)σημεία στα οποία ανέτρεπαν οι ίδιοι/ες τα λεγόμενά τους αλλά και δ)παραμέτρους που δεν είχα υπολογίσει και ομολογουμένως με εξέπληξε η ύπαρξή τους. Ενδεικτικά αναφέρω τον σχολικό πίνακα, ο οποίος εμφανίζεται στις περισσότερες απαντήσεις των παιδιών και φαίνεται να επηρεάζει τις επιλογές τους. Η ιδιαίτερη σημασία που του προσδίδεται ομολογώ ότι με εξέπληξε. Στη συνέχεια, ομαδοποίησα τις απόψεις αυτές σε κατηγορίες με κοινό θέμα.

➤ **Κατηγοριοποίηση**

Η ολότητα είναι ένα σημαντικό αλλά αδύνατο ιδανικό. Δεν μπορείς να δεις παντού ή να σκεφτείς τα πάντα. Πρέπει να διαλέξεις και να δώσεις έμφαση. Για να το κάνεις αυτό, πρέπει να δημιουργήσεις κατηγορίες και να κάνεις διακρίσεις. Μόνο με αυτό τον τρόπο μπορείς να αναλύσεις και να κατανοήσεις (Peacock, J. in Lassiter, L., 2006: 53).

Οι κωδικοί με βοήθησαν να ομαδοποιήσω σε κατηγορίες τα «δεδομένα», που είχαν κωδικοποιηθεί με παρόμοιο τρόπο, και η κατηγοριοποίηση μου επέτρεψε να οργανώσω τα θέματα σε ευρύτερες πιο αφηρημένες ιδέες.

Ως παράδειγμα της μετάβασης από τους κωδικούς στις κατηγορίες αναφέρω ότι, μέσα από τη μελέτη του υλικού, διαπίστωνα ότι επαναλαμβάνονται στο λόγο των μαθητών και των μαθητριών οι λέξεις «πίνακας» - «εκπαιδευτικός» - «συμμαθητές» με βάση την επιθυμία ή το φόβο τους για απόσταση ή για μείωση της απόστασης από τον πίνακα, τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριες. Οι λέξεις αυτές αποτέλεσαν τους κωδικούς που στοιχειοθέτησαν μια κατηγορία που ονόμασα «Γεωγραφία της σχολικής αίθουσας».

4.5 Χρήση Μεταφορών στην Ερμηνεία των «Δεδομένων»

Ο Daniel Rigney στο βιβλίο του «Metaphorical Society» (2001) τονίζει ότι οι μεταφορές είναι ένας τρόπος σκέψης με τον οποίο ερμηνεύουμε έναν τομέα/ένα φαινόμενο μέσα από τη γλώσσα ενός άλλου. Σκοπός της μεταφοράς είναι να μειώσει την πολυπλοκότητα άγνωστων φαινομένων και να τα «μεταφράσει» με απλούστερους και πιο γνωστούς όρους (Treviño, 2003). Είναι σκάλες που μας οδηγούν σε υψηλότερες μορφές κατανόησης (Manning, 1992). Ο Goffman αναφέρει ότι χρησιμοποιεί τις μεταφορές ως θεωρητικά μοντέλα και όχι ως απλές λέξεις (Smith, 2006). Το έργο μιας επιστήμης που έχει στόχο να ανακαλύψει κάτι νέο, για τον Goffman, εστιάζει στην ανάπτυξη νέων εννοιών, οι οποίες καθιστούν εφικτούς νέους τρόπους θέασης/αντίληψης ενός κοινωνικού φαινομένου (Smith, 2006).

Κάθε μεταφορά όμως έχει και τα όριά της. Όταν αναφέρουμε ότι το φαινόμενο X μοιάζει σε πολλούς τομείς με το φαινόμενο Y, σημαίνει ότι δεν ομοιάζουν σε κάποιους άλλους. Πρέπει, δηλαδή, να κατανοούμε ότι η ομοιότητα είναι πάντα και αναγκαστικά μερική. Σημαντικό είναι επίσης, όταν χρησιμοποιούμε μεταφορές, να γνωρίζουμε όχι μόνο τα πλεονεκτήματά τους αλλά και τις πιθανότητες να αποδειχθούν παραπλανητικές ή λανθασμένες (Rigney, 2001).

Η μεταφορά, λοιπόν, αποτέλεσε άλλο ένα εργαλείο της ερευνητικής διαδρομής μου και χρησιμοποιήθηκε ως άμεση μέθοδος ερμηνείας και ανάλυσης των «δεδομένων».

4.6 Παρουσίαση Δεδομένων

Μετά τη συλλογή και την επεξεργασία των «δεδομένων», το επόμενο βήμα είναι η παρουσίασή τους. Στόχος μου στην παρουσίαση των ευρημάτων ήταν να μεταφέρω όσες περισσότερες μαρτυρίες μπορώ για να τεκμηριώσω τα λεγόμενά μου. Αρχικά, μπορώ να παραδεχθώ ότι δίσταζα, γιατί θεωρούσα ότι τα παραθέματα θα δυσκόλευαν τη ροή του λόγου μου και πίστευα ότι απέδιδαν ένα ύφος ανάγκης για επιβεβαίωση. Στην πορεία συλλογίστηκα ότι ο σκοπός της έρευνας και ο δικός μου είναι να προσπαθήσω να αποδώσω το νόημα που τα ίδια τα παιδιά προσδίδουν στη διαδικασία της επιλογής θρανίου και έτσι είναι απαραίτητο να επιτρέψω στις δικές τους «φωνές» να καλύψουν τα λόγια μου.

Από την άλλη μεριά, οι μαρτυρίες των παιδιών μπορούν να αποδώσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια το ύφος και την έντασή τους απ' ό,τι η απλή περίληψή τους από μέρος μου.

4.7 Αναστοχαστικότητα

Η αναστοχαστικότητα χρησιμοποιείται στην έρευνα για να αναλυθούν οι προσωπικές, διυποκειμενικές και κοινωνικές διεργασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώθηκε το ερευνητικό έργο και επιτρέπει στους/στις ερευνητές/τριες να αναγνωρίσουν το ρόλο τους στην έρευνα. Η αναστοχαστικότητα προϋποθέτει ένα κριτικό αναστοχασμό στους τρόπους με τους οποίους το κοινωνικό υπόβαθρο του/της ερευνητή/τριας, οι υποθέσεις και η τοποθέτησή του/της επηρεάζουν την ερευνητική διαδικασία και ιδιαίτερα την ερμηνεία των εννοιών, που προκύπτουν από το υλικό του/της (Finlay & Gough, 2003). Επίσης, παρέχει τη δυνατότητα στους/στις ερευνητές/τριες να παρουσιάσουν τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης της έρευνας και της συγγραφής. Η αναστοχαστικότητα, με λίγα λόγια, θα μπορούσε να περιγραφεί ως η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η ανάμειξη του/της ερευνητή/τριας σε μια συγκεκριμένη μελέτη επηρεάζει και επενεργεί στην έρευνα (Nightingale & Cromby, 1999: 228).

4.7.1 Δυσκολίες και περιορισμοί της έρευνας

Η πρώτη δυσκολία που συνάντησα στην έναρξη αυτής της ερευνητικής «περιπέτειας» σχετιζόταν με το ερευνητικό ερώτημα. Η επιλογή της θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα από τους μαθητές και τις μαθήτριες είναι ένα φαινόμενο που

παρατηρούμε χρόνια. Όλοι γνωρίζουμε ότι υπάρχει αυτή η διαδικασία και συνήθως πραγματοποιείται στις αρχές κάθε σχολικής χρονιάς. Αποτελεί όμως «πρόβλημα» που χρήζει επιστημονικής μελέτης; Όπως αναφέρει η Benincasa (2009), ετυμολογικά το πρόβλημα δεν είναι παρά το αποτέλεσμα μιας πράξης προβολής. Όπως ο προβολέας ανάλογα με το πού θα τον στρέψεις φωτίζει μια συγκεκριμένη περιοχή, έτσι και το πρόβλημα είναι υποκειμενική υπόθεση, μια κατασκευή. Έτσι, λοιπόν, ο δικός μου προβολέας συνέβαλε στο να «ριχθεί φως» σε αυτή την πτυχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Η φύση του ερευνητικού ερωτήματος απαιτούσε τη δυνατότητα πρόσβασης στην σχολική αίθουσα και την επικοινωνία με μαθητές και μαθήτριες της Α΄ τάξης Γυμνασίου. Το κομμάτι αυτό της έρευνας παρουσιάστηκε ιδιαίτερα πολύπλοκο, καθώς δεν είχα την ιδιότητα να «διεισδύσω» στις σχολικές τάξεις και κατά συνέπεια ήταν αδύνατο να επικοινωνήσω με τους/τις μαθητευόμενους/ες. Η μόνη επιλογή, το διάστημα εκείνο, ήταν να προσπαθήσω να έρθω σε επαφή με παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, που όμως θα φοιτούσαν σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Η ιδέα αυτή απορρίφθηκε σύντομα, καθώς δε θεωρούσα ότι ικανοποιούσε, στο βαθμό που επιθυμούσα, τους στόχους της έρευνας. Στην πορεία, υπερπηδήθηκε το εμπόδιο αυτό και προέκυψε η δυνατότητα να «χρησιμοποιήσω» τάξεις του Γυμνασίου και συγκεκριμένα της σχολικής βαθμίδας που επιθυμούσα.

Το ερώτημα που γεννήθηκε ήταν με ποιόν τρόπο θα επέλεγα να «αντλήσω» πληροφορίες από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες. Η τελική μου επιλογή ομολογώ ότι ήταν απόρροια δύο παραγόντων, του συναισθήματος και της λογικής. Αποφάσισα να χρησιμοποιήσω ερωτηματολόγια και όχι την τεχνική της συνέντευξης. Η ιδέα της συνέντευξης μου δημιουργούσε αρκετό άγχος και φόβο, καθώς θα έπρεπε να έρθω σε επαφή με παιδιά ηλικίας 12-13 χρόνων και να καταφέρω να τα προσεγγίσω με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να μπορέσω να αντλήσω τις πληροφορίες που ήθελα. Από την άλλη πλευρά, θεωρούσα ότι, για την παρούσα έρευνα, θα ήταν πιο χρήσιμο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, γιατί θα εξασφάλιζε στα παιδιά μια «απόσταση ασφαλείας» από τον/την ερευνητή/τρια και με τον τρόπο αυτό θα τα διευκόλυνε να εκφραστούν πιο ελεύθερα, χωρίς να αγκωθούν για την εκφορά του λόγου και την αποδοχή ή απόρριψη των απόψεών τους. Για τους λόγους που προανέφερα, θεώρησα ότι το ερωτηματολόγιο θα μου παρείχε περισσότερες πληροφορίες. Με βασική ιδέα την ομαλή επαφή με τα παιδιά και την προσέλευσή

τους, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που απαρτίζεται από σκίτσα και εύκολες ερωτήσεις. Ερωτήσεις που δεν απαιτούσαν εγκυκλοπαιδικές γνώσεις αλλά ούτε και κριτική σκέψη.

Το ερωτηματολόγιο έχει τα πλεονεκτήματά του αλλά εκ των υστέρων, και διατηρώντας κάποια απόσταση από την έρευνα, αναγνωρίζω ότι, για την ολοκληρωμένη μελέτη του εν λόγω θέματος, θα ήταν σημαντική η παρατήρηση των συγκεκριμένων σχολικών τάξεων καθώς και συμπληρωματικές συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και με τους/τις εκπαιδευτικούς. Είναι, βέβαια, κατανοητό ότι στα πλαίσια μιας μεταπτυχιακής εργασίας δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί ένα τέτοιο σχέδιο.

Ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετώπισα σχετίζεται με τη συγγραφή της εργασίας και συγκεκριμένα με την επιλογή του γραμματικού γένους που θα χρησιμοποιώ στην αφήγηση. Η αρχική μου σκέψη ήταν να χρησιμοποιήσω το αρσενικό γένος και να διευκρινίσω ότι αναφέρομαι σε άτομα και των δυο φύλων (π.χ οι μαθητές της σχολικής αίθουσας, οι καθηγητές). Συζητώντας τον προβληματισμό μου αυτό αλλά και την πιθανή λύση που θα διάλεγα, βρέθηκα μπροστά σε ένα νέο και εύλογο ερώτημα: «Γιατί δε χρησιμοποιείς το θηλυκό γένος για να αναφέρεσαι σε άτομα και των δυο φύλων;». Όπως αναφέρει η Μαραγκουδάκη (2007), η χρήση του αρσενικού γένους προκειμένου να δηλωθούν άτομα και από τα δυο φύλα χρησιμοποιείται συχνά σε γραπτά κείμενα αλλά αντιθέτως δεν παρατηρείται η χρήση του θηλυκού γένους για να γίνει αναφορά σε άτομα και των δυο φύλων. Μετά από σκέψη, επέλεξα να χρησιμοποιήσω γραμματικά μορφήματα (π.χ μαθητής/τρια) και το άρθρο (π.χ στον/στην εκπαιδευτικό) έτσι ώστε να αναφέρομαι και στα δυο γένη.

4.7.2 Ο «διάλογος» με τα «δεδομένα»

Πνιγμένη σε μια «θάλασσα» από δεδομένα, μια συνεχής προσπάθεια να ανεβώ βήμα-βήμα ένα βουνό. Θα μπορούσα να βρω πολλές ακόμα μεταφορές για να περιγράψω την κατάσταση στην οποία βρισκόμουν. Η συλλογή, η επεξεργασία και ερμηνεία του υλικού είναι μια τρομακτική αλλά συνάμα τόσο συναρπαστική διαδικασία, ιδιαίτερα για μια νέα ερευνήτρια ή έναν νέο ερευνητή. Τα ποιοτικά δεδομένα περιγράφηκαν από τον Miles (1979) ως μια «ελκυστική ενόχληση». Η ελκυστικότητά τους είναι αδιαμφισβήτητη. Η «ενόχληση» αναφέρεται, κυρίως, στο φόβο ότι οι άπειροι ερευνητές μπορεί να «τραυματισθούν» από απρόβλεπτα

προβλήματα με τα ποιοτικά δεδομένα. Αυτό μπορεί να ανακύψει στο στάδιο της συλλογής, όπου η πληθώρα τους αποτελεί έναν συνεχή κίνδυνο, αλλά η κύρια δυσκολία έγκειται στην ανάλυσή τους. Η επαναλαμβανόμενη μελέτη των απαντήσεων και η διαρκής «συζήτηση» με τα δεδομένα είναι βασικά στοιχεία για την ανάλυση. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές, έφτασα πολλές φορές σε σημεία απόγνωσης, αμφισβήτησης των ικανοτήτων μου αλλά και αντιπαράθεσης με τον εαυτό μου.

Πολλές ήταν οι σκέψεις και τα ερωτηματικά που κατέκλυσαν το μυαλό μου. Είναι σωστός ο τρόπος που ερμηνεύω τα πράγματα; Μήπως οδηγούμαι από τον ενθουσιασμό και «βλέπω αυτό που θέλω να δω»; Μήπως υπερβαίνω τα όρια στη χρήση της μεταφοράς; Ανάλογες σκέψεις προέκυπταν συνεχώς και θεωρώ ότι εν τέλει με βοήθησαν να ολοκληρώσω την έρευνα με μεγαλύτερη προσοχή και σύνεση. Θα θεωρηθεί περίεργο ακόμα και υπερβολικό αλλά νομίζω ότι μόνο αν διανύσεις αυτά τα στάδια μπορείς να θεωρείς τον εαυτό σου έτοιμο γι' αυτό το «ταξίδι».

4.8 Συντομογραφίες

Συντομογραφία ή βραχυγραφία χαρακτηρίζεται η γραφή λέξεων ή φράσεων σε μικρότερη μορφή, παραλείποντας τμήμα των λέξεων χάριν συντομίας και οικονομίας χώρου. Κάποιες συντομογραφίες χρησιμοποιούνται καθολικά και δε χρειάζονται επεξήγηση κάποιες όμως που χρησιμοποιώ στην παρούσα έρευνα τις εξηγώ παρακάτω.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΑ	ΕΞΗΓΗΣΗ
Ερ.	ερώτηση
ερωτημ.	ερωτηματολόγιο
Βλ.	βλέπε
μτφρ.	μετάφραση

5. Εννοιολογικό Πλαίσιο

Η Margaret Eisenhart (1991) θέτει το ερώτημα «τί είναι το εννοιολογικό πλαίσιο» και απαντά η ίδια λέγοντας ότι το εννοιολογικό πλαίσιο θα πρέπει να ειδικωθεί ως μια σκελετική δομή δικαιολόγησης και όχι εξήγησης βασισμένη στην τυπική λογική ή τη συσσωρευμένη εμπειρία. Στο εννοιολογικό πλαίσιο παρουσιάζονται οι ιδέες ή οι έννοιες που έχουν «υιοθετηθεί» από τον/την εκάστοτε ερευνητή/τρια και προβάλλονται ως οδηγοί για τον τρόπο με τον οποίο τα «δεδομένα» από μια συγκεκριμένη μελέτη θα αναλυθούν και θα εξηγηθούν.

Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα παρουσιάσω και θα αναλύσω τις έννοιες που χρησιμοποίησα και αποτέλεσαν τον πυρήνα της ερμηνείας των «δεδομένων». Οι έννοιες αυτές προέκυψαν μέσα από τη συνεχή «συζήτηση» με το υλικό και διαμορφώθηκαν στην τελική τους μορφή ύστερα από την επεξεργασία των «δεδομένων».

5.1 Ο Πολιτισμός ως Σύστημα Θέσεων

Ο πολιτισμός αποτελεί μια έννοια που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως τα τελευταία χρόνια από τις κοινωνικές επιστήμες. Ο Schein (1985) σκιαγραφεί πολλές σημασίες του πολιτισμού που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρω μερικές όπως α) οι κυρίαρχες αξίες που πρεσβεύει ένας οργανισμός, β) οι άτυποι κανόνες του παιχνιδιού για να μπορέσει να προχωρήσει κάποιος σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό/ομάδα και να γίνει αποδεκτό μέλος. Ο Schein (1985) ορίζει τον πολιτισμό ως *«το βαθύτερο επίπεδο βασικών παραδοχών και πεποιθήσεων, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα, που μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας και που καθορίζουν ως ένα μεγάλο βαθμό την άποψη που έχει η ομάδα για τον εαυτό της αλλά και το περιβάλλον της»* (Schein , 1985:6). Για πολλούς ανθρωπολόγους, ο πολιτισμός είναι το νόημα πίσω από αυτό που παράγουν οι άνθρωποι και το εξηγούν λέγοντας ότι τα ήθη, οι πεποιθήσεις και οι νόμοι είναι έννοιες ενώ το νόημα είναι η σημασία που δίνουν οι άνθρωποι σε αυτές τις έννοιες. Υποστηρίζουν ότι ο πολιτισμός είναι ένα πολύπλοκο σύστημα νοημάτων, που έχει δημιουργηθεί και συντηρείται από τους ανθρώπους. Ο κοινωνιολόγος και ιστορικός Norbert Elias επισήμανε τη δυσκολία που υπάρχει για τον ακριβή ορισμό της έννοιας του πολιτισμού. Όπως αναφέρει ο ίδιος *« Η έννοια του "πολιτισμού" σχετίζεται με ποικίλα δεδομένα.....γι' αυτό και φαίνεται πάντοτε*

κάπως δύσκολο να συνοψιστούν με λίγα λόγια όλα όσα μπορούν να χαρακτηρισθούν ως του "πολιτισμού"» (Elias, 1992:25). Η εκδοχή του πολιτισμού, που χρησιμοποιείται πιο συχνά από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών, είναι αυτή που υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. Με αυτή την έννοια, όπως ανέφερε ο Geertz (1973), ο πολιτισμός αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους (Πλεξουσάκη, 2007).

Οι Ray McDermott και Hervé Varenne σε πρόσφατα έργα τους παρουσιάζουν τον πολιτισμό ως α) «τη γνώση που οι άνθρωποι χρειάζονται για να ζήσουν μαζί» και ως β) σύνολο από συντονισμένες πρακτικές που είναι κοινές στα μέλη μιας ομάδας (Benincasa, 2009). Με αυτή την έννοια, ο πολιτισμός αποτελεί το υπόβαθρο μέσα από το οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο, δίνουν νόημα στις καταστάσεις και στα πράγματα που τους περιβάλλουν και διαμορφώνουν τη δράση τους. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο πολιτισμός λειτουργεί ως φακός μέσα από τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο.

Κάθε πολιτισμός διδάσκει στους ανθρώπους τι είναι σημαντικό, σε τι να ελπίζουν, ποιοι πρέπει να είναι οι στόχοι τους. Ταυτόχρονα, απομακρύνει και στιγματίζει αυτούς που θεωρεί ότι δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτές. Μέσα στον πολιτισμό υπάρχει μεγάλο εύρος θέσεων για να τοποθετηθούν τα άτομα. Τα άτομα για να καταλάβουν αυτές τις θέσεις θα πρέπει να διαθέτουν, και να είναι γνωστό ότι διαθέτουν, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, γιατί είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό πώς οι άνθρωποι κατάφεραν να αποκτήσουν τις συγκεκριμένες θέσεις και με τον τρόπο αυτό να αποτελούν «παράδειγμα» για τους υπόλοιπους (McDermott & Varenne, 1995).

Κάθε πολιτισμός, λοιπόν, διαθέτει α) ένα σύστημα από θέσεις, στις οποίες τοποθετούνται οι άνθρωποι με βάση το «βαθμό» ανταπόκρισής τους στους στόχους που έχουν τεθεί με πολιτισμικά κριτήρια και β) πρακτικές που παράγουν κατηγορίες ανθρώπων, ταξινομήσεις και ερμηνείες (Benincasa, 2009). Κάθε σύστημα ταξινόμησης προσφέρει ορισμένες δυνατότητες στα άτομα και παράλληλα τα αποκλείει από άλλες· είναι ουσιαστικά ένας τρόπος ιεράρχησης, όπου ορισμένες θέσεις θεωρούνται καλύτερες/ανώτερες και κάποιες άλλες κατώτερες. Κατά συνέπεια, κάποιες θέσεις τείνουν να είναι πιο επιθυμητές από κάποιες άλλες, στα

πλαίσια της ομάδας, λόγω των προνομίων ή του κύρους που προσδίδουν σε αυτόν/ην που τις καταλαμβάνει (Benincasa, 2009). Η θέση που καταλαμβάνει κάποιος/α στο ιεραρχικό σύστημα θεωρείται ως απόδειξη της ύπαρξης ή της μη ύπαρξης ορισμένων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων (Benincasa, 2009).

5.1.1 Κοινωνική Δομή-Ατομική Δράση και Εκπαίδευση

Η κοινωνική δομή δημιουργείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ανθρώπους, με έναν λιγότερο ή περισσότερο επαναλαμβανόμενο και σταθερό τρόπο και αποτυπώνεται στα δίκτυα των κοινωνικών θέσεων και στην κατανομή των ανθρώπων σε αυτά. Η κοινωνική δράση αναφέρεται σε κάθε πράξη, η οποία λαμβάνει υπόψη της τις ενέργειες και τις αντιδράσεις των ατόμων. Σύμφωνα με τον Max Weber, μια δράση είναι κοινωνική εάν το δρών άτομο λαμβάνει υπόψη του τη συμπεριφορά των άλλων και με βάση αυτή προσανατολίζει την πορεία του (King, 1980). Η δομή, λοιπόν, επηρεάζει ή περιορίζει τις επιλογές και τις ευκαιρίες που προσφέρονται ενώ η ατομική δράση είναι η ικανότητα των ατόμων να ενεργούν ανεξάρτητα και να κάνουν τις δικές τους ελεύθερες επιλογές. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα άτομα έχουν την επιλογή της συμμόρφωσης ή την επιλογή της αυτονομίας ` στην πρώτη περίπτωση, δηλαδή, την πιστή ακολουθία των κανόνων και των συνηθειών που είναι απαραίτητοι όροι για επιτυχή συμμετοχή στην κοινωνία και στη δεύτερη, τη δυνατότητα να λειτουργεί το άτομο ελεύθερα και όχι με τον τρόπο που υπαγορεύει η κοινωνική δομή.

Οι δομές θεωρούνται σταθερές και αμετάβλητες μόνο εάν υποθέσουμε ότι τα άτομα είναι παθητικά όντα και ότι μπορεί να «συμμορφωθούν» προς την κατεύθυνση που «επιβάλλουν» αυτές αναπαράγοντας έτσι τη δομή. Εάν όμως θεωρήσουμε τα άτομα ως δρώντα υποκείμενα, που μπορούν να αναλάβουν δράση, τότε μπορεί να συμβάλλουν στη μεταβολή της δομής.

Ο Max Weber αναφέρει ότι η κοινωνική δομή της εκπαίδευσης αποτελείται από τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθήτριες και οι άλλοι/ες επανειλημμένα συμπεριφέρονται ο ένας προς τον άλλο (King, 1980).

5.1.2 «Πολιτισμικά Υλικά»

Ο όρος «πολιτισμικά υλικά» αναφέρεται στην πολιτισμική γνώση μιας ανθρώπινης ομάδας, δηλαδή στις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις αντιλήψεις της καθώς

και στις πρακτικές μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. (Benincasa, 2009). Ο πολιτισμός μπορεί να ειπωθεί ως ένα σύστημα πληροφοριών με λειτουργίες παρόμοιες με εκείνες της κυτταρικής δομής του DNA. Για κάθε κύτταρο μεμονωμένα, το DNA παρέχει τις πληροφορίες που απαιτούνται για την αυτό-ρύθμιση και την ανάπτυξη. Για τους ανθρώπους, οι οδηγίες που απαιτούνται για την «αντιμετώπιση» του περιβάλλοντος που ζουν και δρουν και την εκτέλεση εξειδικευμένων ρόλων, παρέχονται μέσω πληροφοριών, οι οποίες έχουν κωδικοποιηθεί με συμβολικό τρόπο και έχουν μεταδοθεί πολιτισμικά (D' Andrade, 1984). Η μεταφορά αυτή μας βοηθάει να κατανοήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί ο πολιτισμός με διαφορετικούς όρους αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρήσουμε ότι αποτελεί βιολογικό φαινόμενο.

Οι πεποιθήσεις είναι κρίσεις και εκτιμήσεις τις οποίες κάνουμε για τους εαυτούς μας, για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μας και διαμορφώνονται από τις εμπειρίες που έχουμε βιώσει και ειδικά αυτές από την παιδική μας ηλικία (Yero, 2002). Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί στην ηλικία αυτή το παιδί δεν έχει ωριμάσει πλήρως και δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί την αλήθεια ή το ψεύδος σε αυτά που ακούει και βιώνει στο οικογενειακό ή το ευρύτερο περιβάλλον του. Ας προσπαθήσουμε να φέρουμε στο μυαλό μας, όπως αναφέρει η Judith Lloyd Yero (2002), ένα παιδί που «παίζει τον/την δάσκαλο/α». Τοποθετεί τα παιχνίδια του σε σειρά και στέκεται μπροστά από την τάξη του παραδίδοντας το μάθημα και παροτρύνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριές του να προσέχουν. Τα παιδιά από την παιδική τους ηλικία έχουν σχηματίσει μια εικόνα της τάξης και του ρόλου που διαδραματίζει μέσα σε αυτήν ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός αλλά και ο/η εκπαιδευόμενος/η.

Οι αξίες είναι αρχές, αρετές ή στόχοι που για το κάθε άτομο έχουν ουσιαστική σημασία και οι πεποιθήσεις του τις υποστηρίζουν και τις αντανακλούν (Yero, 2002). Αν για παράδειγμα, ένα παιδί δίνει ιδιαίτερη αξία στην ιδιότητα «του καλού μαθητή» και έχει την πεποίθηση ότι επιλέγοντας τις «πρώτες» θέσεις έχει μεγαλύτερο κίνητρο για να παρακολουθήσει το μάθημα ή έχει μεγαλύτερη προσοχή από τον/την εκπαιδευτικό, τότε θα επιλέξει τις πρώτες θέσεις. Η επιλογή του αυτή καθορίζεται από την πεποίθησή του ότι η παρουσία του στα πρώτα θρανία αποτελεί το «διαβατήριο» για την επίτευξη του αξιοδοτούμενου στόχου του.

Οι πεποιθήσεις, επίσης, ρυθμίζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και καθορίζουν ποια στοιχεία θα επιλεγούν, ξεχωρίσουν, συγκρατηθούν από μια καινούρια κατάσταση. Στη συνέχεια, το μυαλό οδηγείται σε μια αναζήτηση κοινών σημείων της υπάρχουσας κατάστασης, ή καλύτερα των επιλεγμένων χαρακτηριστικών, με στοιχεία από πρότερες εμπειρίες (Yero, 2002). Οι πεποιθήσεις, λοιπόν, επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων αλλά και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους και τα γεγονότα που διαδραματίζονται σε αυτό. Ο Bruner (1997) υποστήριξε ότι *«Οι άνθρωποι θεωρείται ότι έχουν γνώση του κόσμου, η οποία παίρνει τη μορφή πεποιθήσεων, και θεωρείται ως δεδομένο ότι χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση του κόσμου για την εκτέλεση οποιασδήποτε επιθυμίας ή πράξης.»* (Bruner, 1997:82). Ψυχολόγοι διαφορετικών σχολών και κατευθύνσεων, όπως ο Merton και ο Rogers, έχουν στο παρελθόν επισημάνει το ρόλο που παίζουν στη δική μας συμπεριφορά και στην ερμηνεία της συμπεριφοράς των άλλων οι αντιλήψεις μας και οι προσδοκίες μας γι' αυτούς.

5.1.3 Στερεοτυπικές Αντιλήψεις

Τα στερεότυπα, σύμφωνα με τους Stroebe και Insko (1989), είναι σύνολα πεποιθήσεων που έχουν τα άτομα και αφορούν χαρακτηριστικά μιας ομάδας ανθρώπων και ανακαλούνται από τη μνήμη ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά απέναντι σε αυτές τις ομάδες. Ο όρος «στερεότυπο» υιοθετήθηκε πρώτη φορά το 1798 από τον Firmin Didot για να περιγράψει μια πλάκα εκτύπωσης. Στο χώρο της τυπογραφίας το στερεότυπο αναφέρεται σε μια μεταλλική μήτρα που χρησιμοποιείται για να τυπώνει επαναλαμβανόμενες και πανομοιότυπες εικόνες. Ο Lippmann το 1922, που προερχόταν από το χώρο της δημοσιογραφίας, χρησιμοποίησε αυτή την αναλογία για να περιγράψει την τάση των ανθρώπων να εφαρμόζουν την ίδια «μήτρα» στην εντύπωση που σχηματίζουν για όλα τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας (Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου-Σιδέρη, Βλάχου, 1996). Τα στερεότυπα επηρεάζουν τις πληροφορίες που δεχόμαστε από το περιβάλλον, τις οργανώνουν με συγκεκριμένο τρόπο και καθοδηγούν τη σκέψη μας προς ορισμένες εκδοχές ή την απομακρύνουν από άλλες (Δραγώνα, 2004). Τα στερεότυπα μπορούν να θεωρηθούν ως ένα σύνολο συνδεδεμένων πεποιθήσεων, που ενημερώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων για τα μέλη μιας ομάδας (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχει το κάθε άτομο οδηγούν και στη δημιουργία προσδοκιών για το ποια είναι η

αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, μια διαδικασία που παρατηρείται έντονα στο λεγόμενο «φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Περιμένουμε δηλαδή από τον άλλο να συμπεριφερθεί με τρόπους οι οποίοι επικυρώνουν τη στερεότυπη άποψή μας γι' αυτόν (Δραγώνα, 2004).

5.1.4 Τα στερεότυπα ως πολιτισμικό προϊόν

Τα στερεότυπα μπορούν να θεωρηθούν ως κοινές πεποιθήσεις μιας ομάδας όπου από μια κοινή πολιτισμική «δεξαμενή» γνώσεων και κοινωνικών αναπαραστάσεων διαφορετικοί άνθρωποι αντλούν πληροφορίες και παράγουν μια κοινή άποψη για τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Οι απόψεις των ανθρώπων τείνουν να ομοιάζουν μεταξύ τους μέσω της αμοιβαίας κοινωνικής επιρροής (McGarty, Yzerbyt & Spears, 2002). Ένα παράδειγμα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ότι υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι τα παιδιά πιθανόν να επηρεάζονται περισσότερο από την ομάδα των συνομηλίκων τους και όχι τόσο από την οικογένειά τους για τη διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων (Δραγώνα, 2004). Τα στερεότυπα αντλούν τη μορφή και το περιεχόμενό τους από το κοινωνικό πλαίσιο που μας περιβάλλει. Είναι πολιτισμικές κατασκευές.

5.2 Πολιτισμός και Σχολείο

Το σχολείο είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός, δεν είναι απλά ένα κτίριο με μερικούς ανθρώπους μέσα. Όπως αναφέρει ο Sarason (1990), το σχολείο είναι μέρος ενός μεγαλύτερου «συστήματος». Το σχολείο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, έχει επίσημη και ανεπίσημη πτυχή. Μια διάσταση του σχολικού πλαισίου είναι ο πολιτισμός ή η κουλτούρα, δηλαδή η άτυπη πλευρά των κοινωνικών αυτών οργανισμών, όπως τα σχολεία. Η κουλτούρα του σχολείου αντανακλά την κουλτούρα της κοινωνίας με πάρα πολλούς τρόπους (Welch, 1989). Η Smey-Richman (1991) όρισε τη σχολική κουλτούρα ως *«το κοινό σύνολο αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών που λειτουργούν ως ένας κοινωνικός μηχανισμός ελέγχου, ο οποίος κατευθύνει τη συμπεριφορά μέσω κανόνων που έχουν θεσμοποιηθεί³ από την ομάδα (δηλαδή, άτυποι κανόνες)»* (Smey-Richman, 1991:4). Η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει α) τις

³ Όταν ένας θεσμός δημιουργείται με νόμο, τότε ο θεσμός είναι τυπικός και η διαδικασία δημιουργίας του ονομάζεται θεσμοθέτηση. Όταν αντίθετα εφαρμόζεται με πρωτοβουλία ορισμένων ατόμων και αποτελεί συνήθεια, τότε ο θεσμός είναι άτυπος και η διαδικασία δημιουργίας του ονομάζεται θεσμοποίηση (http://www.pilavakis.net/new_page_322.htm).

στάσεις και τις πεποιθήσεις που κατέχουν τα άτομα εντός και εκτός σχολείου, ιδίως τις στάσεις για την εκπαίδευση, τους μαθητές και τις μαθήτριες και τα άλλα πρόσωπα, β) τα πολιτισμικά πρότυπα του σχολείου, που τα αποτελούν οι άτυποι και άγραφοι κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο και γ) τις σχέσεις των ατόμων μέσα στο σχολείο, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας (Smey-Richman, 1991). Τα πολιτισμικά πρότυπα αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και επηρεάζονται από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων μέσα και έξω από το σχολείο. Με τη σειρά τους, τα πρότυπα αυτά πολλές φορές είναι πιθανόν να καθορίζουν τις προσδοκίες που σχετίζονται με το πώς πρέπει να γίνουν τα πράγματα. Αυτό ασκεί επιρροή στις πεποιθήσεις, στη συμπεριφορά και στις σχέσεις των ατόμων μέσα στο χώρο του σχολείου. Η Hollins (1996) αναφέρει ότι *«τα σχολεία έχουν σχηματιστεί από πολιτισμικές πρακτικές και αξίες και αντανακλούν τα πρότυπα της κοινωνίας για την οποία έχουν αναπτυχθεί»* (Hollins, 1996:31). Όπως το υδρογόνο είναι βασικό στοιχείο του νερού, έτσι και οι κοινωνικές αξίες είναι βασικό συστατικό της κουλτούρας του σχολείου.

Η επικοινωνία και οι σχέσεις μέσα στη σχολική αίθουσα δεν καθορίζονται μόνο από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο αλλά και από τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει οι δυο πλευρές, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες. Η κάθε πλευρά μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας τα δικά της πολιτισμικά «υλικά». Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που έχουν σχηματιστεί γίνονται φανερές στον τρόπο με τον οποίο βλέπει η κάθε πλευρά τον εαυτό της και τον άλλο (Πλεξουσάκη, 2007). Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι μια εκπαιδευτική συνθήκη, είτε είναι για παράδειγμα η διάταξη των θρανίων είτε είναι η επιλογή της θέσης μέσα στην αίθουσα από το παιδί, δε συμβαίνει ερήμην του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο παράγονται οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες που έχουν γι' αυτήν τα εμπλεκόμενα άτομα (Πλεξουσάκη, 2007). Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις, που έχουν τα άτομα, επηρεάζουν τα πρότυπα και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στο χώρο του σχολείου και αντίστοιχα τα πολιτισμικά πρότυπα και οι σχέσεις που επικρατούν στο σχολείο επηρεάζουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων.

5.3 «Παράσταση» και «Ρόλος»

Όταν ένας άνθρωπος εμφανίζεται σε ένα μέρος όπου υπάρχουν και άλλοι, εκείνοι συνήθως ζητούν να μάθουν γι' αυτόν ή ανακαλούν πληροφορίες που ήδη έχουν για το άτομό του. Οι πληροφορίες γύρω από το άτομο βοηθούν να οριστεί η κατάσταση, επιτρέποντας στους άλλους να γνωρίζουν εκ των προτέρων τι μπορεί να περιμένει αυτός από εκείνους και τι εκείνοι από αυτόν (Goffman, 2006). Αν οι άλλοι παρευρισκόμενοι στο χώρο δεν έχουν ήδη κάποιες πληροφορίες για το άτομο ώστε να τις ανακαλέσουν στη μνήμη τους, είναι πιθανόν να αντλήσουν στοιχεία από τη συμπεριφορά και την εμφάνισή του, που θα τους επιτρέψουν να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους από ανθρώπους σε γενικές γραμμές παρόμοιους με αυτόν που βρίσκεται μπροστά τους ή να προβάλλουν επάνω του μη ελεγμένα στερεότυπα (Goffman, 2006). Το άτομο τώρα από την πλευρά του, όταν εμφανίζεται στους άλλους, μπορεί να θέλει να σχηματίσουν καλή εντύπωση γι' αυτόν, μπορεί να θέλει να τους εξαπατήσει, να τους μπερδέψει ή να τους παραπλανήσει. Όποιος και αν είναι ο σκοπός που έχει το άτομο και όποια και αν είναι τα κίνητρό του θα πρέπει να ελέγξει την συμπεριφορά των άλλων και κυρίως τις αντιδράσεις που τους προκαλεί. Όπως επισημαίνει ο Goffman στο βιβλίο του (2006), *«όταν το άτομο βρίσκεται υπό την παρουσία άλλων, έχει συνήθως κάποιο λόγο να κατευθύνει τη δραστηριότητά του έτσι ώστε αυτή να μεταδώσει στους άλλους την εντύπωση που είναι προς το συμφέρον του να μεταδοθεί»* (Goffman, 2006:60).

Ο Goffman, λοιπόν, ξεκινώντας με την ιδέα ότι το άτομο στις καθημερινές συναναστροφές του με άλλα άτομα προσπαθεί να ελέγξει ή να καθοδηγήσει την εντύπωση που θα σχηματίσουν οι άλλοι γι' αυτό, αλλάζοντας τη δική του συμπεριφορά, εμφάνιση και τους τρόπους του, περιέγραψε τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με θεατρικούς όρους. Ο Goffman χρησιμοποιεί τον όρο «παράσταση» ή «δρώμενο» ή «ερμηνεία» για να εξηγήσει την *«... όλη δραστηριότητα ενός ορισμένου μετέχοντος σε μια δεδομένη περίπτωση, που επηρεάζει με οποιονδήποτε τρόπο οποιουδήποτε από τους άλλους μετέχοντες»* και τον όρο «ρόλος» ή «κομμάτι» για να περιγράψει *«... το προκαθορισμένο σχήμα δράσης που εκτυλίσσεται κατά τη διάρκεια μιας παράστασης και που μπορεί να παρουσιάζεται ή να παίζεται και σε άλλες περιστάσεις»* (Goffman, 2006:71). Ο Goffman, λοιπόν, είδε μια σύνδεση ανάμεσα στα διαφορετικά είδη «πράξεων», που έχουν οι άνθρωποι στη ζωή τους, και στις θεατρικές παραστάσεις. Όπως αναφέρει ο Park, *«κατά πάσα πιθανότητα το γεγονός ότι*

η λέξη πρόσωπο σήμαινε αρχικά και προσωπείο δεν είναι μια απλή ιστορική σύμπτωση. Είναι μάλλον η αναγνώριση του γεγονότος ότι ο καθένας, παντού και πάντοτε, λίγο – πολύ συνειδητά, παίζει ένα ρόλο» (Goffman, 1956:11). Κατά τον Goffman, το άτομο/ηθοποιός ζητά σιωπηρά από το «κοινό», δηλαδή τους άλλους παρευρισκομένους, να πιστέψουν ότι ο χαρακτήρας που βλέπουν έχει όντως αυτές τις ιδιότητες που εμφανίζεται να έχει και ότι σε γενικές γραμμές τα πράγματα είναι αυτό που δείχνουν. «...Εκτελώντας ρόλους, οι άνθρωποι φροντίζουν να διατηρήσουν την εντύπωση ότι ανταποκρίνονται στα πολλαπλά πρότυπα σύμφωνα με τα οποία κρίνονται οι ίδιοι και τα προϊόντα τους» (Goffman, 2006).

6. Παρουσίαση Ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσω τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγα, όπως προέκυψαν μέσα από τη δική μου ανάλυση και «συζήτηση» με το λόγο των μαθητών/τριών. Μετά από διάφορες σκέψεις και έντονο προβληματισμό, αποφάσισα να ακολουθήσω την πεπατημένη και να προσπαθήσω να δημιουργήσω γενικές κατηγορίες. Σκοπός μου ήταν σε κάθε κατηγορία να βρουν «στέγη» όμοιες συμπεριφορές, αντιλήψεις, έννοιες και πρακτικές. Ομολογώ ότι η διαδικασία αυτή μου δημιούργησε αρκετά προβλήματα και πολλές ερωτήσεις. Διαπίστωσα ότι ακροβατούσα σε ένα τεντωμένο σχοινί ανάμεσα στην παρουσίαση και στην ερμηνεία των «δεδομένων». Τελικά, οι αντιστάσεις μου κάμφθηκαν, όταν διάβασα το εξής: *«Επιλέγοντας τις μαρτυρίες που θεωρώ πιο αντιπροσωπευτικές ή πιο σημαντικές, έκανα σε κάποιο βαθμό μια ερμηνεία των δεδομένων»* (Benincasa, 2013).

Μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας συναντάμε ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, που το καθένα από αυτά έχει διαφορετικό χαρακτήρα, διαφορετική προσωπικότητα. Το γεγονός αυτό μας βοηθάει να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα που διακατέχει ένα τέτοιο σχήμα και την ποικιλία σε απόψεις και πρακτικές. Γεννιούνται, λοιπόν, αρκετά ερωτήματα, όπως έχει επισημάνει και ο Ματσαγγούρας (2003), για το ποιους επιλέγουν για «διπλανούς» τους τα παιδιά όταν έχουν τη δυνατότητα, ποια απόσταση επιλέγουν να έχουν από τον/την εκπαιδευτικό και ποιο το νόημα των επιλογών τους.

Παρακάτω, λοιπόν, παρουσιάζω τις κατηγορίες, όπως τις δημιούργησα, και παραθέτω όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος από τις απαντήσεις των παιδιών – των «πρωταγωνιστών» αυτής της έρευνας.

6.1 Η σημασία της «γεωγραφίας» μέσα στη σχολική αίθουσα

Η διάταξη-τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθητριών, των επίπλων και του εξοπλισμού μέσα στη σχολική αίθουσα επηρεάζει τη συμπεριφορά τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών (Weinstein, 1979).

Η μετωπική διάταξη ακολουθεί συγκεκριμένη στοίχιση θρανίων σε σειρές, το ένα πίσω από το άλλο και με αποστάσεις ίσες μεταξύ τους. Στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών στη σχολική αίθουσα αυτή η χωροταξική διαρρύθμιση λαμβάνει

άλλες διαστάσεις και διαφοροποιείται ως προς τον/την εκπαιδευτικό, τον πίνακα και τους συμμαθητές.

6.1.1 «σε προσέχει ο δάσκαλος» - «σε τσακώνει ο δάσκαλος»

Τα παιδιά μέσα από τις απαντήσεις τους σε ερωτήσεις σχετικές με τα πλεονεκτήματα ή τα μειονεκτήματα συγκεκριμένων θέσεων μέσα στη σχολική αίθουσα (βλ. ερ.7) ή ακόμα και της δικής τους θέσης (βλ. ερ.3), θέτουν ως γνώμονα των απαντήσεών τους τον/την εκπαιδευτικό. Μέσα από τα επιχειρήματά τους διαφαίνεται η άποψη ότι η κάθε θέση προσδιορίζεται θετικά ή/και αρνητικά ανάλογα με τη θέση που καταλαμβάνει στο χώρο ο/η εκπαιδευτικός. Σημείο αναφοράς τις περισσότερες φορές αποτελεί η έδρα ή ο περιβάλλον της χώρος.

(πρώτο θρανίο) «...σε βλέπει η κυρία ότι και να κάνεις», (τελευταίο θρανίο) «μπορείς να μιλήσεις ή να κάνεις φασαρία...» {ερωτημ. 1}

(πρώτο θρανίο) «...ο καθηγητής θα τον ρωτάει συνέχεια πράγματα» {ερωτημ. 11}

(πρώτο θρανίο) «γιατί ο δάσκαλος σου δίνει πιο πολύ σημασία», «σε προσέχει ο δάσκαλος» {ερωτημ. 24}

(πρώτο θρανίο) «ο κύριος θα διαλέγει όλο εμένα» {ερωτημ. 30}

(μέση) «προσέχω τον καθηγητή» {ερωτημ. 44}

(μέση) «προσέχεις τον καθηγητή όταν μιλάει» {ερωτημ. 45}

(πρώτο θρανίο) «...μπορεί εύκολα να σε τσακώσει ο καθηγητής άμα κάνεις κάποια ανοησία» {ερωτημ. 60}

(πρώτο θρανίο) «ο δάσκαλος θα ήταν μπροστά μου και άμα έκανα κανένα λάθος στις ασκήσεις θα ντρεπόμουν και γιατί θα κοιτούσε τη δική μου φωτοτυπία» {ερωτημ. 67}

(τελευταίο θρανίο) «...ο καθηγητής δε σε βλέπει στο τελευταίο θρανίο» {ερωτημ. 77}

(πρώτο θρανίο) «...ο καθηγητής όταν σηκώνεις το χέρι σου θα σε βλέπει πιο εύκολα», «...μπορεί να σε δει και σε δύσκολες ερωτήσεις» {ερωτημ. 92}

(πρώτο θρανίο) «...αν είσαι σκανδαλιάρης ο δάσκαλος θα βλέπει τις αταξίες σου» {ερωτημ. 94}

«μέση και γωνίες για να μη σε βλέπει εύκολα ο καθηγητής» {ερωτημ. 98}

Μέσα από τις απαντήσεις τους καταδεικνύεται ο φόβος ή η επιθυμία της αλληλεπίδρασης με τον/την εκπαιδευτικό. Ο/Η εκπαιδευτικός και ο/η μαθητής/τρια

αποτελούν τα κεντρικά πρόσωπα στο χώρο της σχολικής αίθουσας και, όπως είναι φυσικό, η παρουσία του ενός ασκεί επίδραση στον τρόπο δράσης του άλλου (Πυργιωτάκης, 2000).

Οι σκέψεις των παιδιών «επιβεβαιώνουν» ευρήματα παλαιότερων ερευνών σχετικά με το εν λόγω θέμα. Οι συμμετέχοντες/ουσες «ομολογούν» ότι η φυσική απόσταση δυσχεραίνει το έργο του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού και ευνοεί την εκδήλωση ανάρμοστης συμπεριφοράς από τους/τις απομακρυσμένους μαθητές/τριες, όπως επεσήμαναν και οι Schwebel & Cherlin (1972), Stires (1980) και Otrar et al. (2004). Επίσης, ο τρόπος που τονίζουν τη διαβάθμιση της προσοχής του/της εκπαιδευτικού από τα πρώτα θρανία προς τα τελευταία, μας θυμίζει την έρευνα που διεξήγαγαν οι Adams et Biddle (1970) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες αίθουσες υπάρχει μια συγκεκριμένη περιοχή, την οποία ονόμασαν «ζώνη δράσης». Η ζώνη δράσης αποτελεί την περιοχή μέσα στην οποία κινείται συνήθως ο/η δάσκαλος/α και εκτείνεται από τα πρώτα θρανία προς τα τελευταία, ως ισοσκελές τρίγωνο. Διαπίστωσαν, επίσης, ότι οι μαθητές και μαθήτριες που κάθονται στα πίσω θρανία δε συμμετέχουν συχνά στο μάθημα γιατί ούτε οι ίδιοι προθυμοποιούνται αλλά ούτε και οι εκπαιδευτικοί τους καλούν συχνά να πάρουν μέρος στο μάθημα (Ματσαγγούρας, 1987).

6.1.2 Πίνακας

Ένας ακόμη παράγοντας για την επιλογή ή μη επιλογή της θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα αποτελεί ο πίνακας. Όλοι μας μέσα από τη μαθητική μας εμπειρία είμαστε εξοικειωμένοι με τον όρο «μαυροπίνακας». Αναφέρεται στον πίνακα (συνήθως σε μαύρο χρώμα ή πράσινο) που διαθέτουν τα σχολεία για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου. Σήμερα, σε πολλά σχολεία έχει αντικατασταθεί από τον λεγόμενο «ασπροπίνακα» (whiteboards). Παρά την αλλαγή της εμφάνισής του, ο πίνακας συνεχίζει να έχει τον ίδιο ρόλο μέσα στην τάξη. Η παρουσία του στο χώρο εξυπηρετεί τους μαθητές και τις μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια παράδοσης του μαθήματος. Τα παιδιά του δείγματος επισημαίνουν με το δικό τους τρόπο τη σημασία που έχει ο πίνακας στη σχολική διαδικασία αλλά και στην απόφαση που καλούνται να πάρουν για τη θέση που θα «καταλάβουν» μέσα στη σχολική αίθουσα. Αναφέρω μόνο ένα μικρό δείγμα από τις απαντήσεις τους, αλλά θα

ήθελα να τονίσω ότι ελάχιστοι είναι οι ερωτώμενοι και οι ερωτώμενες που δεν κατονομάζουν τον πίνακα.

(πρώτο θρανίο) «βλέπεις καλά στον πίνακα», (τελευταίο θρανίο) «...αλλά δε βλέπεις στον πίνακα» {ερωτημ. 1}

(δεύτερο θρανίο) «βλέπω καθαρά στον πίνακα» {ερωτημ. 4}

(πρώτο θρανίο) «ο μαθητής θα βλέπει πιο καλά στον πίνακα» {ερωτημ. 11}

(πρώτο θρανίο) «βλέπει καλά στον πίνακα» {ερωτημ. 18}

(πρώτο θρανίο) «μπορώ να βλέπω στον πίνακα αλλά εμποδίζω τους άλλους να βλέπουν» {ερωτημ. 21}

Στην ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει και γιατί;». Οι επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους είναι: 1. Μετωπική διάταξη θρανίων, 2. Διάταξη θρανίων σε σχήμα Π, 3. Ημικόκλιο, 4. Τροποποιημένη διάταξη θρανίων σε σειρές (βλ. ερ.8), οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών κυμαίνονται στο ίδιο μήκος κύματος.

(3) «βλέπουν όλα τα παιδιά στον πίνακα» {ερωτημ. 1}

(2) «σε όποιο θρανίο και αν κάθεται μπορείς να βλέπεις τον πίνακα» {ερωτημ. 2}

(3) «γιατί όλοι βλέπουν καλά στον πίνακα» {ερωτημ. 4}

(2) «μπορούν να δουν όλοι οι μαθητές στον πίνακα» {ερωτημ. 6}

(3) «γιατί όλοι βλέπουν στον πίνακα χωρίς να τους εμποδίζει κανένας» {ερωτημ. 21}

(3) «γιατί βλέπουν όλοι στον πίνακα» {ερωτημ. 41}

(3) «γιατί ο καθένας μπορεί να παρακολουθεί καλύτερα κ να βλέπει τον πίνακα» {ερωτημ. 57}

(3) «γιατί όλοι οι μαθητές βλέπουν καλά στον πίνακα κ στην έδρα» {ερωτημ. 75}

Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα του πίνακα και τον «χρησιμοποιούν» πολλές φορές ως σημαντικό κριτήριο για την επιλογή του θρανίου «τους». Είναι σημαντικό να αναφέρω ότι ακόμα και τα παιδιά που έχουν αποφασίσει με διαφορετικό κριτήριο πού θα καθίσουν παρουσιάζουν ως μειονέκτημα της επιλογής τους την μειωμένη οπτική επαφή με τον πίνακα.

Στο σημείο αυτό, πριν προχωρήσω παρακάτω, θα ήθελα να παραθέσω τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήχθη το 1982 από τους Giles, Johnson, Knight, Zammatt, Weinman και αναφέρονται στα «μαθησιακά» πλεονεκτήματα των μαθητών και των μαθητριών που κάθονται στα μπροστινά θρανία:

1. καλύτερη οπτική στον πίνακα
2. καλύτερη ακουστική των όσων λέει ο/η εκπαιδευτικός
3. μικρότερη απόσπαση προσοχής λόγω της ύπαρξης λιγότερων ή και καθόλου μαθητών/τριών ανάμεσα στο παιδί και στον/στην εκπαιδευτικό
4. μεγαλύτερη επαφή με τα μάτια με τον/την εκπαιδευτικό, γεγονός που μπορεί να αυξάνει την «προσωπική ευθύνη» του να ακούει και να κρατάει σημειώσεις

Πολλά από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρούμε ότι συνάδουν ή συμπληρώνουν τις σκέψεις που έχουν καταθέσει τα ίδια τα παιδιά για τον πίνακα, τον/την εκπαιδευτικό και τις «περιοχές» της σχολικής αίθουσας. Ο/Η εκάστοτε εκπαιδευτικός και ο πίνακας παρουσιάζονται συνεχώς στο λόγο των παιδιών και φαίνεται να επηρεάζουν έντονα τις αποφάσεις τους ή να προβληματίζουν τα παιδιά για την ορθότητα της επιλογής τους. Στη μετωπική διάταξη, που ακολουθείται, σχηματίζονται, με βάση τις μαρτυρίες των παιδιών αλλά και με προγενέστερες έρευνες, συγκεκριμένες «περιοχές» στη σχολική αίθουσα που οριοθετούνται με γνώμονα τον/την εκπαιδευτικό αλλά και τον πίνακα. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι όλα τα παιδιά αναγνωρίζουν τις «περιοχές» αυτές και υπάρχει συμφωνία ως προς την οριοθέτησή τους ανεξάρτητα με τη θέση που έχουν επιλέξει να κάθονται μέσα στην τάξη και ανεξάρτητα με το πρόσημο, θετικό ή αρνητικό, που επιλέγουν να αποδώσουν στην κάθε περιοχή.

6.1.3 «Είμαστε όλοι μαζί»

Η τρίτη διάσταση, που φαίνεται να επηρεάζει τις αποφάσεις των μαθητών/τριών και να τις καθορίζει αρκετές φορές, είναι η «παρέα». Όπως συμβαίνει σε κάθε ομάδα, έτσι και μέσα στη σχολική αίθουσα δημιουργούνται σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες. Αυτές οι σχέσεις οδηγούν στην ύπαρξη διαφόρων φιλικών ομάδων ή όπως τις αποκαλούν αλλιώς οι εκπαιδευτικοί, «κλίκες». Οι φιλικές αυτές «κλίκες» αποτελούνται από παιδιά που έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες σχέσεις μεταξύ τους λόγω συμπάθειας, λόγω κοινών στόχων, λόγω κοινών ενδιαφερόντων ή λόγω κοινής καταγωγής. Τα παιδιά αυτά, συνήθως, προτιμούν να μοιράζονται το χώρο τους

με τους φίλους τους, τα υπόλοιπα μέλη της «κλίκας». Πολλά παιδιά αιτιολογούν την επιλογή τους, να καθίσουν στο συγκεκριμένο θρανίο, με ένα και μόνο κριτήριο «γιατί κάθομαι με το φίλο μου». Διαφαίνεται μια μικρή διαφοροποίηση στις απαντήσεις των παιδιών σε αυτή την ερώτηση ανάλογα με το φύλο τους. Τα ευρήματα τείνουν να συμφωνήσουν με αυτό που ανέφερε στην έρευνά του ο Çinar (2010), ότι δηλαδή για τα κορίτσια σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της θέσης είναι η ίδια η θέση ενώ για τα αγόρια είναι οι συμμαθητές.

«γιατί κάθονται οι φίλοι μου μπροστά» {ερωτημ. 7}

«γιατί είμαι κοντά με τους φίλους μου», «γιατί είναι κάποια παιδιά που με ενοχλούν» {ερωτημ. 13}

«γιατί κάθομαι με το φίλο μου» {ερωτημ. 14}

«γιατί κάθομαι με τον φίλο μου» {ερωτημ. 23}

«γιατί έχω τον φίλο μου δίπλα» {ερωτημ. 73}

«μου αρέσει γιατί κάθομαι με ένα καλό παιδί» {ερωτημ. 77}

Στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου: «Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει και γιατί;» τα παιδιά μέσα από τις αιτιολογήσεις τους τονίζουν τη σημασία της επικοινωνίας μεταξύ τους.

(1) «γιατί είμαστε σε στήλες και είμαστε πιο κοντά» {ερωτημ. 3}

(3) «γιατί είμαστε όλοι μαζί» {ερωτημ. 13}

(1) «γιατί τα θρανία των μαθητών είναι πολύ κοντά μεταξύ τους» {ερωτημ. 19}

(2) «γιατί μπορούμε να συνεργαστούμε καλύτερα» {ερωτημ. 45}

(2) «είμαστε κοντά και θα μπορούμε να συνεργαστούμε» {ερωτημ. 69}

(1) «γιατί έχεις επαφή με όλη την τάξη» {ερωτημ. 84}

(2) «γιατί έχει πολύ χώρο στη μέση και βλέπουμε ο ένας τον άλλο» {ερωτημ. 96}

(3) «γιατί έχεις επικοινωνία με όλους τους μαθητές» {ερωτημ. 97}

Όπως προανέφερα, η παρέα και η επικοινωνία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή της θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα παιδιά στη μετωπική διάταξη των θρανίων είναι αναγκασμένα να αλληλεπιδρούν μόνο με τον/την εκπαιδευτικό και όχι με τους υπόλοιπους μαθητές και

μαθήτριες της τάξης. Ουσιαστικά, τους παρέχεται η δυνατότητα να ακούσουν μόνο τις ερωτήσεις ή τις απαντήσεις των συμμαθητών τους και όχι να τους δουν. Η οπτική επαφή θεωρείται σημαντική στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα μόνο όταν αφορά τον πίνακα ή τον/την δάσκαλο/α.

Θα παραθέσω παρακάτω μερικές ακόμα απαντήσεις στις οποίες δεσπόζουν οι έννοιες της παρέας και της επικοινωνίας-συνεργασίας με διαφορετικό τρόπο, αντίθετο προς τους κανόνες της σχολικής αίθουσας.

«μπορείς να μιλήσεις ή να κάνεις φασαρία», «μπορείς να αντιγράψεις» {ερωτημ. 1}

«...δεν μπορείς να μιλήσεις με τους συμμαθητές σου» {ερωτημ. 2}

«γιατί δεν μπορείς να μιλάς με το διπλανό σου» {ερωτημ. 9}

«αντιγράφεις από τον πρώτο» {ερωτημ. 25}

«τελευταία θρανία γιατί μπορείς να μιλάς» {ερωτημ. 36}

«μπορείς και αντιγράφεις....», «μπορείς και μιλάς» {ερωτημ. 41}

«...δεν μπορούμε να μιλάμε με κανέναν» {ερωτημ. 43}

Στο λόγο, λοιπόν, των παιδιών η ανάγκη για επικοινωνία, συνεργασία και επαφή με τους/τις συμμαθητές/τριες τους δεν περιορίζεται μόνο στην «επίσημη» και αποδεκτή από τους σχολικούς κανόνες μορφή αλλά και στην «ανεπίσημη». Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν τους κανόνες πειθαρχίας και τάξης, που ισχύουν μέσα στη σχολική αίθουσα, και, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις τους, αντιλαμβάνονται ότι η συγκεκριμένη διάταξη θρανίων προορίζεται για την τήρησή τους. Μέσα από την επιλογή της θέσης τους, λοιπόν, φαίνεται να προσπαθούν να περιορίσουν τις αποστάσεις και να υπερπηδήσουν αυτά τα εμπόδια.

6.1.4 «Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει και γιατί;»

Η ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου παραθέτει τέσσερις εικόνες με διαφορετικά σχέδια διάταξης θρανίων όπως 1) η διάταξη σε σειρές, 2) η διάταξη σε σχήμα Π, 3) η διάταξη σε ημικύκλιο και 4) η διαφοροποιημένη διάταξη των σειρών. Τα παιδιά καλούνται να μας απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις εκ των οποίων η μια είναι «Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει και γιατί;». Πρώτη στην προτίμηση των παιδιών έρχεται η διάταξη των θρανίων σε ημικύκλιο, δεύτερη η διάταξη σε σχήμα Π και

ισοψηφία παρατηρείται ανάμεσα στις δυο παρόμοιες διατάξεις, δηλαδή τη μετωπική διάταξη και την τροποποιημένη διάταξη σε σειρές.

Αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους τα παιδιά κατέδειξαν τις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους, οι οποίες δεν διαφοροποιούνται από όσα αναφέραμε παραπάνω. Θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό των τριών προαναφερθεισών διαστάσεων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δυο Γυμνασίων επέλεξαν τη διάταξη θρανίων που στα δικά τους μάτια εκπληρώνει τα θέλω τους. Τα κριτήρια επιλογής ήταν πάλι η θέση του/της εκπαιδευτικού και του πίνακα αλλά και η δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς τους. Ενδεικτικά αναφέρω παρακάτω μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών:

« γιατί βλέπουν όλα τα παιδιά στον πίνακα» {ερωτημ. 1}

«γιατί όλοι βλέπουν καλά στον πίνακα και η δασκάλα μπορεί να ελέγχει όλους τους μαθητές» {ερωτημ. 4}

«γιατί ο καθένας μπορεί να παρακολουθεί καλύτερα και να βλέπει τον πίνακα» {ερωτημ. 57}

«βλέπουν όλοι τον πίνακα και τον καθηγητή και επίσης τους βλέπει και ο καθηγητής» {ερωτημ. 81}

«γιατί έχεις επικοινωνία με όλους τους μαθητές» {ερωτημ. 97}

6.2 Η σημασία της «ανθρωπογεωγραφίας» μέσα στη σχολική αίθουσα

Στο σημείο αυτό, θα προσπαθήσω να παρουσιάσω τις απαντήσεις των παιδιών που συνδυάζουν τη σημασία της γεωγραφίας, δηλαδή το πού βρίσκεται το κάθε θρανίο, με τις επιθυμίες και τις προτιμήσεις τους. Κάθε μαθητής/τρια αναλύει, ερμηνεύει και τελικά καταλήγει σε κάθε πράξη με διαφορετικό σκεπτικό και απώτερο σκοπό. Θα ήταν, λοιπόν, «ανόητο» εκ μέρους μου να καταλήξω στο συμπέρασμα ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες που έχουν επιλέξει την πρώτη θέση, για παράδειγμα, έχουν ακολουθήσει τον ίδιο «δρόμο» σκέψης. Βέβαια, όταν αναφερόμαστε σε μια ομάδα, που έχει κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση τους/τις μαθητές/τριες της ίδιας σχολικής τάξης, με τους/τις ίδιους/ες διδάσκοντες/ουσες, ίδιο σχολικό περιβάλλον κ.α, θα αναγνωρίσουμε όμοια «μονοπάτια» συλλογισμού.

6.2.1 «φυτούκλα» ή «αλήτης»;

Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών, σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την προτίμηση τους για τη θέση τους μέσα στη σχολική αίθουσα (βλ. ερ.3, ερ.6, ερ.8δ) ή για τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν οι προσημειωμένες θέσεις στο ερωτηματολόγιο (βλ. ερ.7), διέκρινα μια πρότερη γνώση και την ύπαρξη παραδοχών. Τα παιδιά φαίνεται να έχουν από πριν δημιουργήσει κάποιες κατηγορίες ή να έχουν τοποθετήσει συγκεκριμένες «ετικέτες» σε άτομα ή καταστάσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου. Οι επιλογές τους μοιάζει να μη συμβαδίζουν απόλυτα με τη θέλησή τους αλλά να αναγκάζονται να οδηγηθούν σε αυτές λόγω των κρίσεων που έχουν σχηματίσει για συγκεκριμένες θέσεις ή συμπεριφορές.

«βλέπεις τα πάντα από εκεί αλλά εκεί κάθονται τα τούβλα» {ερωτημ. 2}

«...αλλά ο καθηγητής αν κάνει κάποιος άλλος φασαρία θα βάλει πρώτα εσένα στο μάτι» {ερωτημ. 10}

(πρώτο θρανίο) «γιατί ο δάσκαλος σου δίνει πιο πολύ σημασία», (τελευταίο θρανίο) «(θετικά)δε σου δίνουν σημασία» {ερωτημ. 24}

(πρώτο θρανίο) «είναι ωραία γιατί αυτή είναι η θέση που τα παιδιά θέλουν πιο πολύ» {ερωτημ. 36}

«γιατί αν κάθομαι μπροστά θα με λένε φυτούκλα κ αν κάθομαι στο τέλος θα με έχουν οι καθηγητές, το τονίζω αυτό, για αλήτη» {ερωτημ. 46}

«θα ήθελα να κάθομαι πιο μπροστά γιατί μου αρέσει το σχολείο κ η μάθηση» {ερωτημ. 60}

«δε μου αρέσει τόσο το πρώτο θρανίο γιατί πιστεύω ότι είναι υπερβολικό κ στο τελευταίο θρανίο δε μου αρέσει επειδή δε θα έχω πολλή συμμετοχή στην τάξη» {ερωτημ. 75}

«γιατί κατά τη γνώμη μου όποιοι είναι στην πίσω θέση είναι κάπως πιο άτακτοι από τους μπροστινούς» {ερωτημ. 94}

(πρώτο θρανίο) «...κ επίσης κάποιιοι σε θεωρούν σπασίκλα», (τελευταίο θρανίο) «...αλλά ο καθηγητής δε σε βγάζει ποτέ κ σε θεωρεί κακό μαθητή από την αρχή» {ερωτημ. 97}

Εντύπωση, επίσης, μου προκάλεσαν οι κατ' επανάληψη όμοιοι χαρακτηρισμοί από τους/τις μαθητές/τριες για τα σκίτσα που δίδονται στο ερωτηματολόγιο. Η ερώτηση

(βλ. ερ.1) ζητάει να δοθεί ένας χαρακτηρισμός σε κάθε σκίτσο και παρατηρείται σύμπτωση απόψεων. Οι χαρακτηρισμοί ομοιάζουν αλλά η ερμηνεία τους διαφοροποιείται. Για παράδειγμα, όλα τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι είναι αθλητής το παιδί με τη μπάλα ποδοσφαίρου αλλά κάποια μπορεί να δίνουν την ερμηνεία του καλού αθλητή και άλλα του μέτριου. Στο σημείο αυτό να τονίσω ότι τα σκίτσα έχουν δημιουργηθεί με βάση τα στερεότυπα που φαίνεται να υπάρχουν, σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, για τις «κατηγορίες» των μαθητών. Είναι πολύ πιθανόν, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες των δυο Γυμνασίων να έχουν γνώση των στερεοτύπων που ισχύουν.

6.2.2 «σπασικλάκι» ή «καλός μαθητής»;

Στην προσπάθειά μου να «αποκρυπτογραφήσω» τις απαντήσεις των παιδιών πολλές φορές είχα την εντύπωση ότι οι επιλογές τους δεν είναι πάντα απόρροια των προσωπικών τους απόψεων ή πεποιθήσεων αλλά περισσότερο ένα κράμα αντιλήψεων και γνώμων του ευρύτερου περιβάλλοντός τους, που έχουν ενστερνιστεί ενσυνείδητα ή υποσυνείδητα. Άλλες φορές, λοιπόν, οι επιλογές τους υποκινούνται από την άποψη που θεωρούν ότι θα σχηματίσει ο/η εκπαιδευτικός:

(τελευταίο θρανίο) «...αλλά ο καθηγητής αν κάνει κάποιος άλλος φασαρία θα βάλει πρώτα εσένα στο μάτι» {ερωτημ. 10}

(πρώτο θρανίο) «γιατί ο δάσκαλος σου δίνει πιο πολύ σημασία», {ερωτημ. 24}

«...αν κάθομαι στο τέλος θα με έχουν οι καθηγητές, το τονίζω αυτό, για αλήτη» {ερωτημ. 46}

(τελευταίο θρανίο) «...αλλά ο καθηγητής δε σε βγάζει ποτέ κ σε θεωρεί κακό μαθητή από την αρχή» {ερωτημ. 97}

Άλλες πάλι φορές επιλέγουν με βάση τις αντιλήψεις που αποδίδουν στους/στις συμμαθητές/τριες τους ή τον αντίκτυπο που θεωρούν ότι θα έχει η επιλογή τους σε αυτούς/τες:

«βλέπεις τα πάντα από εκεί αλλά εκεί κάθονται τα τούβλα» {ερωτημ. 2}

«γιατί αν κάθομαι μπροστά θα με λένε φυτούκλα», {ερωτημ. 46}

(πρώτο θρανίο) «...κ επίσης κάποιιοι σε θεωρούν σπασίκλα», {ερωτημ. 97}

Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και η ανάγνωση της ερώτησης με τα σκίτσα που παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο (βλ. ερ.1). Οι απαντήσεις των παιδιών, όπως προείπα, ίσως φανερώνουν τη γνώση των στερεοτύπων. Το ενδιαφέρον όμως προκύπτει στο πώς μεταφράζουν τη γνώση αυτή. Ενδεικτικά αναφέρω ότι, άλλα παιδιά χρησιμοποιούν τον χαρακτηρισμό «καλός μαθητής» / «καλή μαθήτρια» για το σκίτσο 4 και 5 και άλλα παιδιά τον χαρακτηρισμό «φυτό» / «φλώρος» / «σπασικλάκι». Παρατηρούμε διαφορετικές αναγνώσεις για την ίδια εικόνα. Το γεγονός αυτό με έκανε να σκεφτώ ότι ίσως το κάθε παιδί σχημάτιζε την εντύπωσή του για το σκίτσο ανάλογα με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του ή με την εικόνα που θέλει να «βγάζει προς τα έξω».

7. Ανάλυση Ευρημάτων

Στο σημείο αυτό, θα επιχειρήσω να αναλύσω εις βάθος το λόγο των μαθητών και των μαθητριών και θα προσπαθήσω να οδηγηθώ σε μια βαθύτερη ερμηνεία του νοήματος που απέδωσαν οι ίδιοι οι ερωτώμενοι και ερωτώμενες στην επιλογή ή μη επιλογή συγκεκριμένης θέσης μέσα στη σχολική αίθουσα και στους λόγους που τους/τις οδήγησαν σε αυτή την επιλογή.

7.1 Ζώνη δράσης ή αδράνειας;

Η σχολική αίθουσα ως κοινωνική ομάδα δεν είναι απλά μια συνάθροιση ατόμων, αλλά ένα κοινωνικό σύστημα. Ως ομάδα, απαρτίζεται από ένα πλέγμα θέσεων · ένα σύστημα θέσεων στις οποίες τοποθετούνται ή επιλέγουν να καθίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ανάλογα με το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνονται ή φιλοδοξούν να ανταποκριθούν στους σχολικά αξιοδοτούμενους στόχους. Έτσι, κάθε μέλος της ομάδας καταλαμβάνει κάποια θέση σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέλη και σύμφωνα με κάποιο κριτήριο. Κάθε θέση, με τη σειρά της, κατατάσσει το άτομο που την κατέχει σε μια ιεραρχία (Μπίκος, 2004). Αυτό το ιεραρχικό σύστημα στηρίζεται σε μια νοητή κατασκευή και αξιολόγηση που γίνεται με βάση τις κοινωνικές αξίες που ισχύουν και χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό κύρος ή κοινωνική ισχύς (Wheelan, 1993). Όπως ανέφερα και στο εννοιολογικό πλαίσιο, κάποιες θέσεις τείνουν να είναι πιο επιθυμητές από κάποιες άλλες λόγω των προνομίων ή του κύρους που προσδίδουν στο άτομο που τις καταλαμβάνει. Με την επιλογή μιας θέσης το άτομο θέλει να έχει ή θέλει να δείξει ότι έχει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά και τις ανάλογες ικανότητες.

Η μετωπική διάταξη των θρανίων *«καθιερώνει την τάξη και τοποθετεί το δάσκαλο ως το επίκεντρο αυτής της τάξης»* (McCadden, 1997:244). Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να πειθαρχήσουν στους κανόνες της σχολικής αίθουσας όπως αυτοί μεταφέρονται από τον/την υπεύθυνο/η εκπαιδευτικό. Αν παρομοιάσουμε τη σχολική αίθουσα με μια ορχήστρα τότε ο μαέστρος θα ήταν ο/η εκπαιδευτικός.

Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ένας παράγοντας που μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας είναι και η θέση του/της δεύτερου/ης (Μπίκος, 2004). Πολλοί εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να κινούνται σε συγκεκριμένες περιοχές της τάξης και να επικοινωνούν με τη μια ή την άλλη πλευρά της αίθουσας, τα άτομα που βρίσκονται μπροστά ή πίσω (Καψάλης,

1995). Αν, λοιπόν, οι μαθητές και οι μαθήτριες κάθονται σε κάποια από τις θέσεις προς τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός συνηθίζει να στρέφεται συχνά, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να περιέλθει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του/της (Μπίκος, 2004). Οι Adams & Biddle (1970) μετά από σχετική έρευνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες αίθουσες, που ακολουθείται η μετωπική διάταξη θρανίων, παρουσιάζεται μια περιοχή η οποία τυγχάνει περισσότερης προσοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Την περιοχή αυτή την ονόμασαν «ζώνη δράσης» και την όρισαν ως ένα ισοσκελές τρίγωνο του οποίου η διάμεσος συμπίπτει με το μεσαίο διάδρομο. Πιο απλά, η ζώνη δράσης περιλαμβάνει τα πρώτα θρανία, περιοχή που τυγχάνει μεγαλύτερης προσοχής και επικοινωνίας από τον/την εκπαιδευτικό, και εκτείνεται άνισα προς τα πίσω θρανία (Μπίκος, 2004). Αποτυπώνει, δηλαδή, σχηματικά το χώρο δράσης αλλά και αδράνειας του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια του/της μαθητή/τριας.

Επιστρέφοντας στην παρούσα έρευνα, παρατηρώ ότι ο λόγος των μαθητών/τριών επιβεβαιώνει αυτόν τον ισχυρισμό. Μέσα από τις απαντήσεις οι συμμετέχοντες/ουσες, που προφανώς δε γνωρίζουν την ύπαρξη της προαναφερθείσας έρευνας, σκιαγραφούν μια ανάλογη περιοχή κίνησης και επικοινωνίας για τους/τις εκπαιδευτικούς τους. Θεωρούν ότι ο/η εκπαιδευτικός ασχολείται περισσότερο με τα πρώτα θρανία. Γιατί λέω με τα θρανία και όχι με τους μαθητές στα πρώτα θρανία; Γιατί από τις απαντήσεις των παιδιών αυτό που καταλαβαίνω είναι ότι αν κάθεται στα πρώτα θρανία ο δάσκαλος ή δασκάλα θα ασχολείται περισσότερο μαζί σου είτε το επιδιώκεις είτε όχι. Οι ίδιοι μαθητές και μαθήτριες θα τύγχαναν λιγότερης προσοχής αν επέλεγαν πιο πίσω θρανία. Τις περισσότερες φορές αναφέρουν ότι στα πίσω θρανία μπορείς να κρυφτείς, να γλυτώσεις ερωτήσεις, να μιλάς με τους συμμαθητές σου. Στα μάτια και στη σκέψη των παιδιών φαίνεται, λοιπόν, ότι ο/η εκπαιδευτικός μέσα στη σχολική αίθουσα περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη περιοχή, όσον αφορά την αλληλεπίδρασή του/της με τους/τις μαθητές/τριες.

Η «ζώνη δράσης» δημιουργείται ή αποτελεί συνέπεια του συστήματος ταξινόμησης που επικρατεί μέσα στη σχολική αίθουσα. Δε θα ήταν παράλογο θεωρώ να ισχυριστώ ότι μια παρόμοια ζώνη δράσης παρατηρούμε και στην κοινωνία μας. Το σύστημα θέσεων που υπάρχει μας προσφέρει ένα εύρος θέσεων με διαφορετικό κοινωνικό κύρος. Αν, λοιπόν, επιθυμούμε να βρισκόμαστε στη ζώνη δράσης θα πρέπει να επιλέξουμε τις ανάλογες θέσεις και φυσικά να παρουσιάσουμε τα ανάλογα

προσόντα και τις ικανότητες καθώς και να εναρμονίσουμε την συμπεριφορά μας με τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους κανόνες της κοινωνίας που συμμετέχουμε. Είναι σαν να υπάρχει μια νοητή γραμμή και να χωρίζει ή καλύτερα να διαχωρίζει τους ανθρώπους, σε αυτούς που κατάφεραν να ανταποκριθούν στους στόχους και στις απαιτήσεις της κοινωνίας και σε αυτούς που δεν παρουσιάστηκαν ικανοί να ανταποκριθούν.

Το σύστημα αυτό της ιεράρχησης φαίνεται να χρησιμοποιείται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά παιδιά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που θέλουν να «δράσουν», να ξεχωρίσουν και να κατακτήσουν τους σχολικούς στόχους βρίσκονται στην πρώτη γραμμή ενώ οι υπόλοιποι, που επιθυμούν να «αδρανήσουν», επιλέγουν να βρίσκονται στο περιθώριο. Εδώ γεννάται ένα σημαντικό ερώτημα. Επιλέγουν να είναι στο περιθώριο ή ουσιαστικά αναγκάζονται να «κρυφτούν» θεωρώντας ότι δεν έχουν τα απαραίτητα «όπλα» για να βρεθούν στην πρώτη γραμμή; Τα παιδιά φαίνεται να γνωρίζουν εκ των προτέρων τις απαιτήσεις που δημιουργεί η επιλογή της θέσης, τόσο από τον ίδιο τους τον εαυτό όσο και από τους/τις συμμαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς. Είναι πιθανόν να αποτελεί βάρος και πηγή άγχους για τους μαθητές και τις μαθήτριες η ανάγκη «επίδειξης» των προσόντων που θεωρούνται προαπαιτούμενα για ορισμένες θέσεις αλλά και η επιβεβαίωση των προσόντων αυτών σε βάθος χρόνου.

7.2 Ρόλοι προς επιλογή

Ο «προσωπικός διάλογος» με τις απαντήσεις των παιδιών με οδηγεί σε μια σκέψη. Τα θρανία παύουν να είναι άψυχα αντικείμενα μέσα στο χώρο της σχολικής αίθουσας και τους δίδονται ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των δυο Γυμνασίων φαίνεται να αναγνωρίζουν στα θρανία, με βάση τη χωροταξική τους θέση, μεγάλη δύναμη και επιρροή στη σχολική ιεραρχία. Το θρανίο, στα μάτια τους, φαίνεται να είναι το μέσο για την επίτευξη των στόχων τους. Μέσα από τις απαντήσεις διαφαίνεται η πεποίθησή τους ότι κάθε θρανίο, ανάλογα με τη θέση που βρίσκεται, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία ενστερνίζεται ο/η εκάστοτε μαθητής/τρια που θα το επιλέξει. Πολλοί/ες μαθητές/τριες όμως «χρησιμοποιούν» αυτή τη γνώση τους για να επιλέξουν το «ρόλο» που θα διαδραματίσουν μέσα στην τάξη. Τα πρώτα θρανία αποτελούν το «διαβατήριο» για μια επιτυχημένη μαθητική

χρονιά, τα τελευταία από την άλλη προσφέρουν τη δυνατότητα μιας «χαλαρής» χρονιάς.

Ο Goffman έχει υποστηρίξει ότι κατά μια έννοια όλοι οι άνθρωποι είναι ηθοποιοί που χειρίζονται με τέτοιο τρόπο τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις, ώστε όσοι αλληλεπιδρούν μαζί τους ή απλά βρίσκονται στη συγκεκριμένη κατάσταση να σχηματίζουν την εντύπωση που οι άνθρωποι/ηθοποιοί επιδιώκουν (Goffman, 2006). Τονίζει, επιπλέον, ότι για τα άτομα αυτά σημασία έχει να ολοκληρώσουν με επιτυχία την «παράσταση» και όχι αν οι πράξεις τους εκφράζουν τις ειλικρινείς προθέσεις τους. Κατά ανάλογο τρόπο φαίνεται να δρουν οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες της έρευνας. Ο «ρόλος του μαθητή» προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις του στο σχολείο *«...οι οποίες απορρέουν από τα αιτήματα της κοινωνίας και αντικατοπτρίζονται στις προδιαγραφές της εκπαίδευσης»* (Μπίκος, 2004:72). Η επιλογή του θρανίου μοιάζει να είναι ο τρόπος που επιδιώκουν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν για να επηρεάσουν την εικόνα που θα σχηματίσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας γι' αυτά. Ο εκάστοτε μαθητής ή μαθήτρια μέσα από την ερμηνεία του ρόλου του/της προσπαθεί να πείσει τους παρευρισκομένους, συμμαθητές/τριες και εκπαιδευτικό, ότι διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Από αυτήν την οπτική, το παιδί που επιλέγει τις πρώτες θέσεις κάνει μια δήλωση προς τα υπόλοιπα μέλη και κυρίως προς τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό και τείνει να ενσωματώσει και να αποδώσει τις επίσημα αναγνωρισμένες αξίες της κοινωνίας για τη συγκεκριμένη θέση (Goffman, 2006). Συνεπώς, ο ρόλος του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας είναι να επιτύχει στο «σχέδιο διαπαιδαγώγησης», όπως το χαρακτηρίζει ο Γκότοβος (1995). Να αποκτήσει, δηλαδή, τις γνώσεις και τις δεξιότητες καθώς και να υιοθετήσει τις στάσεις και συμπεριφορές που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Μπίκος, 2004).

7.3 «Μια εικόνα στο κεφάλι μας»

Έτσι όρισε τα στερεότυπα ο Lippman το 1922, ως «μια εικόνα στο κεφάλι μας» θέλοντας να δείξει την τάση που έχουν τα άτομα να εφαρμόζουν την ίδια μήτρα στην εντύπωσή τους για όλα ανεξαιρέτως τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Όλοι έχουμε τις δικές μας αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις που έχουμε αναπτύξει σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Η οικογένεια μας, οι φίλοι μας, η κοινωνία και οι εμπειρίες που είχαμε συμβάλλουν όλα μαζί στη δημιουργία της εικόνας που έχουμε

για εμάς και για τον κόσμο γύρω μας. Στην προσπάθειά μου να ερμηνεύσω το λόγο των παιδιών και να του δώσω τη δική τους «φωνή» όσο το δυνατόν περισσότερο, προσπάθησα να απομακρύνω τις δικές μου σκέψεις, υποθέσεις ή ακόμα και τις ενδεχόμενες προκαταλήψεις που με διακατείχαν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, από την πλευρά τους, φαίνεται μέσα από το λόγο τους ότι είναι γνώστες/στριες των στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν στην κοινωνία μας αλλά και κατ' επέκταση στη σχολική αίθουσα και αποφασίζουν αν θα τις ακολουθήσουν, αν θα τις χρησιμοποιήσουν ή αν θα τις διαψεύσουν. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι η γνώση των «ιδιοτήτων» του κάθε θρανίου είναι κοινή ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες του μαθήματος (εκπαιδευτικούς – μαθητές/τριες) και με τον τρόπο αυτό η εκάστοτε επιλογή θρανίου θα σηματοδοτεί και την παρουσία ανάλογης συμπεριφοράς και προσόντων. Όπως ανέφερα και στο εννοιολογικό πλαίσιο, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχει το κάθε άτομο οδηγούν και στη δημιουργία προσδοκιών για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου. Η διαπίστωση αυτή συμβαδίζει με τα αποτελέσματα που παρουσίασε η έρευνα των Becker et all (1973). Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι οι μαθητές/τριες επιλέγουν από τις «περιοχές» της τάξης με βάση το επίπεδο της επιθυμίας τους για συμμετοχή και προσοχή και πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με τους ίδιους «όρους» αυτή την επιλογή. Κατέληξαν στο συμπέρασμα αυτό μετά από τη διαπίστωση ότι οι μαθητές/τριες ασπάζονται τα στερεότυπα και είναι γνώστες της σχέσης θέσης-βαθμών και συμπεριφοράς. Στα μάτια των παιδιών του δείγματος η επιλογή του πρώτου θρανίου σημαίνει ότι θα παρακολουθείς το μάθημα, θα συμμετέχεις, θα απαντάς σωστά στις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού και γενικά θα παρουσιάζεις μια δραστήρια συμπεριφορά εναρμονισμένη με τους κανόνες του «καλού μαθητή». Οι πληροφορίες για την εικόνα και τα χαρακτηριστικά του «καλού μαθητή» έχουν εντυπωθεί στο μυαλό των παιδιών πολύ πριν περάσουν την πόρτα της σχολικής αίθουσας μέσα από διάφορες καταστάσεις της κοινωνικής τους ζωής και των εμπειριών που έχουν βιώσει. Η κοινωνία μας προσπαθεί με κάθε τρόπο να παρεισφρήσει στο μυαλό των μελών της και να τους εμφυσήσει τις ιδέες και τους στόχους που έχουν σημασία για την ίδια. Ακόμα και σε λαϊκά τραγούδια υπάρχουν στίχοι που παρουσιάζουν το πρότυπο του καλού μαθητή και το συνδέουν με το πρώτο θρανίο.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος, όπως συμβαίνει στα μέλη κάθε ομάδας, έχουν αναπτύξει κοινά αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς που στην ουσία

είναι «...προσδοκίες σχετικά με την καταλληλότερη συμπεριφορά των μελών μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο δραστηριοτήτων της ομάδας» (Μπίκος, 2004:70). Οι προσδοκίες που αναπτύσσονται αποτελούν ουσιαστικά τα κριτήρια αξιολόγησης της συμπεριφοράς των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Τα πρότυπα αυτά έχουν τις «ρίζες» τους στις αξίες, στις πεποιθήσεις και στις επιταγές που έχουν γενική ισχύ και στην ευρύτερη κοινωνία (Μπίκος, 2004). Κάθε φορά γεννάται το ερώτημα ποιες από τις αξίες και τις πεποιθήσεις θα υιοθετηθούν και πώς θα λειτουργήσουν.

Η ανάγνωση των απαντήσεων των παιδιών στην ερώτηση 1 και στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου, στις οποίες τους ζητείται να δώσουν ένα χαρακτηρισμό σε κάθε σκίτσο και να τοποθετήσουν το κάθε σκίτσο-συμμαθητή/τρια σε θέσεις μέσα στη σχολική αίθουσα, όταν γίνει συνδυαστικά μας αποκαλύπτει την επίδραση της οπτικής αντίληψης στη διαμόρφωση της εικόνας για τον άλλο. Τα παιδιά με βάση τις εικόνες που έχουν στο κεφάλι τους χαρακτηρίζουν και τοποθετούν τους/τις συμμαθητές/τριες (σκίτσα) τους στις θέσεις που τους «αρμόζουν» και τους αποδίδουν ένα χαρακτηρισμό. Μετά δηλαδή από τη διαδικασία της οπτικής αντίληψης ακολουθεί μια άλλη διαδικασία, αυτή της αξιολογικής οργάνωσης των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή βασίζεται ουσιαστικά στην ικανότητα ερμηνείας των πληροφοριών και εξαγωγής συμπερασμάτων. Όπως ανέφερα και στο εννοιολογικό πλαίσιο, σε κάθε καινούρια κατάσταση που αντιμετωπίζει το άτομο επιλέγει κάποια χαρακτηριστικά και προσπαθεί να βρει κοινά σημεία με πρότερες εμπειρίες. Ο μαθητής που κρατάει βιβλίο είναι επιμελής και άρα πρέπει να κάθεται στο πρώτο θρανίο. Οι κρίσεις και οι εκτιμήσεις που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τους εαυτούς τους, τους άλλους αλλά και γενικά για τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σχολική αίθουσα τους οδηγούν στην κατασκευή της στερεοτυπικής εικόνας του/της μαθητή/τριας. Η στερεοτυπική εικόνα είναι κοινή σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος αλλά διαφοροποιείται η ερμηνεία της. Με λίγα λόγια, η οπτική αντίληψη λειτουργεί με όμοιο τρόπο σε όλα τα παιδιά αλλά η αξιολογική οργάνωση, η ερμηνεία των πληροφοριών και η εξαγωγή συμπερασμάτων διαφέρουν.

7.4 Συμμόρφωση ή Αυτονομία;

Η χωροταξική δομή της τάξης αναφέρεται στο πώς κάθονται οι μαθητές και οι μαθήτριες στο χώρο, σε ποιο σημείο έρχονται σε επαφή μεταξύ τους ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες, πώς κινούνται στο χώρο τα μέλη που βρίσκονται

στην αίθουσα και στη συνολική αίσθηση της ατμόσφαιρας και της τάξης μέσα στη σχολική αίθουσα.

Ο Κυρίδης (1995) μας προτρέπει να χρησιμοποιήσουμε ένα παράδειγμα για να κατανοήσουμε το ρόλο του χώρου και της χωροταξικής διάρθρωσης ως προς την ανάπτυξη σχέσεων και τη διαχείριση του χώρου. Ας χρησιμοποιήσουμε, λοιπόν, το χώρο του δικαστηρίου. Ο δικαστής είναι αυτός που βρίσκεται σε υπερυψωμένη θέση με οπτική επαφή προς όλους και είναι ο μόνος που έχει τη δυνατότητα να επιτρέπει οποιαδήποτε άλλη κατανομή στο χώρο. Η κατανομή των προσώπων στο χώρο του δικαστηρίου παραπέμπει σε μια ιεραρχική κλίμακα ανάλογα με το βαθμό εξουσίας που μπορεί να ασκήσει κάθε άτομο (Κυρίδης, 1995:81). Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η κατάληψη των θέσεων εκ μέρους των δρώντων υποκειμένων στο χώρο και η χωροταξική διάρθρωση της αίθουσας δεν είναι τυχαία και προφανώς δε λειτουργούν ανεξάρτητα από τα πρότυπα και τα μοντέλα αξιών που πρεσβεύουν. Αποτυπώνουν την ιεραρχική κλίμακα, τη δυνατότητα του κάθε ατόμου να διεκδικήσει χαμηλότερη ή υψηλότερη θέση στην ιεραρχία και εν γένει τη δυνατότητα συμμετοχής ή παρέμβασης του κάθε ατόμου στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Με ανάλογο τρόπο, διαμορφώνεται και ο χώρος της σχολικής αίθουσας αποτυπώνοντας τις βασικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο «ηγέτης» μέσα στη σχολική αίθουσα είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρέπει να φροντίζει για την τήρηση των κανόνων και την πειθαρχία των μαθητών σε αυτούς. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, από την άλλη πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες και να συμμορφώνονται προς αυτούς για να προοδεύσουν και να επιτύχουν.

Ο σωστός και καλός μαθητής θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι παρουσιάζει πολλά κοινά στοιχεία με τον σωστό και καλό πολίτη, όπως αυτός ορίζεται από τους κανόνες, ρητούς και άρρητους, που διέπουν την κοινωνία μας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος φαίνεται να αναγνωρίζουν αυτές τις πρακτικές αλλά και τις συνέπειές τους. Οι επιλογές τους δείχνουν σα «δήλωση» προς το σύστημα ` επιλέγουν να δράσουν με αποδεκτό τρόπο και να συμβαδίσουν με τα κοινωνικά-σχολικά πρότυπα ή να αντιδράσουν.

7.5 Επικοινωνία ή Έλεγχος;

Πολλοί κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν καταδείξει τον πρωταρχικό ρόλο που παίζουν τα μάτια στη διαπροσωπική επικοινωνία των ανθρώπων (Βρεττός, 1994). Η επιλογή

της διάταξης σε ημικύκλιο από τα παιδιά του δείγματος φαίνεται να επηρεάζεται από αυτό καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα της κατά πρόσωπο επικοινωνίας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, τον πίνακα καθώς και με τον/την εκπαιδευτικό.

Ο τύπος της σχολικής τάξης που κυριαρχεί στα δυο σχολεία του δείγματος είναι ο συγκεντρωτικός. Ονομάζεται συγκεντρωτικός τύπος γιατί *«όλες οι εξουσίες και οι αρμοδιότητες είναι συγκεντρωμένες στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθορίζει και πράττει τα πάντα εκ μέρους και προς χάριν των μαθητών»* (Ματσαγγούρας, 2001:43). Τα θρανία είναι τοποθετημένα σε σειρές με προσανατολισμό προς τον πίνακα και την έδρα έτσι ώστε να διευκολύνεται η δασκαλομαθητική επικοινωνία και ο δασκαλικός έλεγχος. Λειτουργώντας ανάλογα με το σύστημα της κοινωνίας μας, το συγκεκριμένο σύστημα θέσεων προωθεί τη διάκριση και τη δημιουργία κατηγοριών μαθητών χωρίς να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Αντιθέτως, τα παιδιά με βάση τη διάταξη που επέλεξαν ή αλλιώς το σύστημα θέσεων που επιθυμούν, το ημικύκλιο, καταδεικνύουν την ανάγκη τους για ισονομία. Η ημικυκλική διάταξη επιτρέπει τη συνομιλία και τον έλεγχο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος με την επιλογή τους αυτή δείχνουν ότι επιθυμούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν όλοι με τον/την εκπαιδευτικό και τη δυνατότητα να έχουν όλοι πρόσβαση στα εργαλεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην προκειμένη περίπτωση στον πίνακα. Επίσης, η επιλογή του ημικύκλιου θεωρώ ότι αποτελεί μια δήλωση εκ μέρους των παιδιών για τις έννοιες «πρώτος-τελευταίος» και «μπροστά-πίσω». Αν οι μαθητές και οι μαθήτριες επιθυμούσαν τέτοιου είδους διακρίσεις ή αν θεωρούσαν ότι η συγκεκριμένη δομή της τάξης συντελεί θετικά στην αύξηση του διαβάσματος ή στη συμμετοχή στο μάθημα πιθανόν θα επέλεγαν το παραδοσιακό σύστημα θέσεων ή κάποιο παραπλήσιο.

8. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή είχα ως σκοπό να ασχοληθώ με το βασικό κύτταρο του σχολείου που δεν είναι άλλο από την σχολική αίθουσα. Απομόνωσα την αίθουσα από το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον και προσπάθησα να μελετήσω τις «περιοχές» που σχηματίζονται στο εσωτερικό της, κυρίως ως αποτέλεσμα της μετωπικής διάταξης θρανίων που εφαρμόζεται σε αυτήν. Κύριο μέλημα ήταν η κατανόηση των λόγων που οδηγούν τα παιδιά στη διάκριση αυτών των περιοχών και το νόημα που αποδίδουν τα ίδια στην επιλογή της «περιοχής» τους μέσα στη σχολική τάξη.

8.1 Απόλυτη θέση και Σχετική θέση του θρανίου

Με βάση τα όσα έχουν παρουσιαστεί έως τώρα είναι κατανοητό ότι δεν πρέπει να αντιλαμβανόμαστε το σχολικό χώρο μονόπλευρα, αποκλειστικά και μόνο ως το υλικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως πρέπει να συνειδητοποιήσουμε όπως αναφέρει και ο Γερμανός (1994) ότι αποτελεί *«...πεδίο μιας εκπαιδευτικής και πολιτισμικής δυναμικής, συνδεδεμένης με τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού και πολιτισμικού περιγύρου του σχολείου, που παρεμβαίνει και επιδρά στα εκπαιδευτικά δρώμενα»* (Γερμανός, 1994:203). Λόγω αυτής της δυναμικής, στοιχεία τρόπου συμπεριφοράς και σκέψης του περιγύρου παρεισφρέουν στο σχολείο και επηρεάζουν τόσο την οργάνωση του χώρου όσο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι κοινός τόπος πλέον ότι η σχολική τάξη δεν αποτελεί απλά μια «συνάθροιση ατόμων» αλλά ένα κοινωνικό σύστημα με ιδιαίτερη διάρθρωση και πλέγμα ζωτικών σχέσεων (Μπίκος, 2004). Η σχολική τάξη είναι ένα κοινωνικό σύστημα γιατί, όπως αναφέρει ο Κελπανίδης, λειτουργεί ως *«θεσμοθετημένο σχήμα σταθερής και επαναλαμβανόμενης αλληλεπίδρασης»* (Κελπανίδης, 2002:603). Όπως κάθε τέτοιο σύστημα και αυτό απαρτίζεται από θέσεις και κοινωνικούς ρόλους που αλληλεξαρτώνται. Το κοινωνικό σύστημα της σχολικής τάξης χαρακτηρίζεται ειδικότερα ως ομάδα (Μπίκος, 2004).

Ολοκληρώνοντας την έρευνα διαπίστωσα ένα απόηχο στην αρχική μου σκέψη. Θεωρούσα ότι τα παιδιά συνήθως τείνουν να επιλέγουν θρανία αλλά διαπίστωσα ότι ουσιαστικά οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος επιλέγουν περιοχές της αίθουσας. Στο μυαλό τους έχουν ομαδοποιημένες και χωρισμένες τις σειρές θρανίων με έναν οριζόντιο προσανατολισμό. Δεν αναφέρονται μεμονωμένα, πέρα από σπάνιες

περιπτώσεις, σε κάποιο θρανίο αλλά αντιθέτως σε ομάδες θρανίων όπως για παράδειγμα στα πρώτα θρανία ή στα τελευταία. Επίσης, όταν λένε πρώτα θρανία ή τελευταία δεν εννοούν την πρώτη σειρά μόνο αλλά και τη δεύτερη. Αν υποθέσουμε, δηλαδή, ότι έχουμε μια τάξη με έξι σειρές θρανίων τότε οι δύο πρώτες αποτελούν την περιοχή των πρώτων θρανίων, οι δυο επόμενες των μεσαίων και οι δυο τελευταίες των τελευταίων θρανίων.

Αν αναλογιστούμε το παρόν θέμα με γεωγραφικούς όρους θα διαπιστώσουμε ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες και κοινά χαρακτηριστικά με τον τρόπο που δείχνουν να σκέφτονται και να επιλέγουν τα παιδιά την περιοχή «τους» μέσα στη σχολική αίθουσα. Η απόλυτη θέση μιας πόλης, στη γεωγραφία, μας δίνει πληροφορίες για το πού βρίσκεται ένας τόπος ή για τον χώρο που αυτός καταλαμβάνει. Έτσι, στη δική μας περίπτωση, η απόλυτη θέση της περιοχής μας πούμε των πρώτων θρανίων μας πληροφορεί ότι βρίσκεται μπροστά και ότι περιλαμβάνει τις πρώτες σειρές θρανίων. Η σχετική θέση, από την άλλη, ενός τόπου ως προς κάποιο ή κάποια άλλα στοιχεία του χώρου μπορεί να μην έχει την ακρίβεια της απόλυτης θέσης, παρέχει όμως πολύ περισσότερες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του τόπου. Επίσης, προσφέρει πληροφορίες για τις δυνατότητες που δίνει ο τόπος στους ανθρώπους και τις δραστηριότητες που μπορούν να αναπτυχθούν σε αυτόν. Η σχετική θέση, λοιπόν, της κάθε περιοχής της σχολικής αίθουσας ως προς τον πίνακα, τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συνομήλικους/ες παρέχει συγκεκριμένες πληροφορίες στα παιδιά για τις δυνατότητες που έχουν στο συγκεκριμένο «τόπο» και τις σχέσεις που μπορούν να αναπτύξουν με τους άλλους.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται, φιλτράρουν και κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες αυτές ανάλογα με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες που έχουν για τη διαδικασία μάθησης, όπως αυτή παίρνει σάρκα και οστά μέσα στη σχολική αίθουσα. Όπως ανέφερα και σε προηγούμενα κεφάλαια, οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος δείχνουν να είναι ενήμεροι για το σύστημα θέσεων που επικρατεί στο σχολείο και τις υποχρεώσεις και τις δυνατότητες που συνοδεύουν την κάθε θέση. Ένα σύστημα ταξινόμησης, η μετωπική διάταξη στην προκειμένη περίπτωση, όπως κάθε σύστημα παρέχει συγκεκριμένες δυνατότητες στα άτομα αλλά τα αποκλείει από κάποιες άλλες. Τα παιδιά, λοιπόν, φαίνεται ότι επιλέγουν την περιοχή τους κάθε φορά ανάλογα με τη στάση που θέλουν να επιδείξουν απέναντι στη συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης, στον/στην εκπαιδευτικό και στους συνομηλικούς. Γνωρίζουν ότι

κάθε θέση που θα επιλέξουν προϋποθέτει συγκεκριμένη συμπεριφορά και απαιτεί την επίδειξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και ικανοτήτων. Κάθε θέση «γεννά» προσδοκίες για το άτομο από τα μέλη της ομάδας, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με το ποιος είναι ο πομπός των προσδοκιών αυτών. Κάθε παιδί αναμένει διαφορετική αντίδραση για την επιλογή του από την «παρέα», δηλαδή τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες, και διαφορετική από τον/την εκπαιδευτικό για την ίδια επιλογή. Αυτό συμβαίνει γιατί ένα παιδί ξέρει ότι συνήθως άλλες προσδοκίες έχει από αυτό ο/η εκπαιδευτικός και άλλες η παρέα, επομένως μια επιλογή του (για παράδειγμα η επιλογή της θέσης) ενδέχεται να προκαλέσει πολύ διαφορετικές αντιδράσεις στον/στην εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές και στις συμμαθήτριες.

Όπως προείπα, στόχος μου ήταν να κατανοήσω πώς σκέφτονται τα παιδιά και πώς καταλήγουν στην επιλογή τους κάθε φορά. Μέσα από τη «συζήτηση» με τα «δεδομένα» μου προέκυψε ένα καινούριο ερώτημα ή καλύτερα μου γεννήθηκε ένας νέος προβληματισμός. Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών προκύπτει ότι τα περισσότερα επέλεξαν τις θέσεις τους και δεν τοποθετήθηκαν από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό και μάλιστα υπερτονίστηκε η σημασία αυτής της δυνατότητας επιλογής. Ποια είναι όμως ουσιαστικά η επιλογή; Το σύστημα θέσεων, η μετωπική διάταξη, είναι προκαθορισμένη όπως και η θέση του πίνακα και της έδρας. Είναι σα να λέμε στο παιδί, σου αρέσει το άσπρο ή το μαύρο χρώμα; Δε ρωτάμε ουσιαστικά ποιο χρώμα του αρέσει πραγματικά γιατί δεν του αφήνουμε μεγάλο περιθώριο επιλογών αλλά αντιθέτως το αναγκάζουμε να διαλέξει ανάμεσα σε δυο αντικείμενα. Πιθανόν να διαλέξει αυτό που του αρέσει περισσότερο σε σύγκριση με το άλλο αλλά όχι αυτό που του αρέσει περισσότερο γενικά. Διαπίστωσα, λοιπόν, ότι οι περισσότεροι μαθητές και οι περισσότερες μαθήτριες του δείγματος οδηγούνται σε μια επιλογή περιοχής αναγκαστικά. Στο σημείο αυτό φαίνεται να υπερισχύει η δομή. Στο λόγο τους διακρίνεται μια «νοσταλγία» ή επιθυμία όταν αναφέρονται στα πλεονεκτήματα που θεωρούν ότι προσφέρουν στον μαθητή και στη μαθήτρια κάποιες άλλες περιοχές της τάξης. Επιλέγουν, δηλαδή, την περιοχή της σχολικής αίθουσας με βάση τις πεποιθήσεις τους, τις ανάγκες τους, τις προσδοκίες τους και τη γνώση που έχουν για τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα θέσεων ώστε η επιλογή τους αυτή να είναι λιγότερο «επώδυνη» από την εναλλακτική επιλογή, ως περισσότερο ενδεδειγμένη για τη συγκεκριμένη περίπτωση.

8.2 Αντί-Δράση

Από την άλλη πλευρά όμως, διέκρινα μέσα από την έρευνα ότι υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο μέσα στη σχολική αίθουσα και δε δέχονται χωρίς κόπο τη δομή και τη λειτουργία του συστήματος θέσεων. Προσπαθούν με το δικό τους τρόπο να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι αλλά και τις αντιλήψεις και αξίες που επικρατούν για τη σημασία των θέσεων μέσα στην τάξη και εν τέλει να «εκμεταλλευτούν» τη δομή της σχολικής αίθουσας προς όφελός τους. Με λίγα λόγια, προσπαθούν να αξιοποιήσουν τα κενά του συστήματος με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει. Η επιλογή της περιοχής μέσα στη σχολική αίθουσα από τα παιδιά δε γίνεται ασυνείδητα ή τυχαία, πλην ελάχιστων εξαιρέσεων, αλλά νοηματοδοτείται από τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που έχουν διαμορφώσει όσον αφορά τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό, τη σημασία της αλληλεπίδρασης μαζί του/της, τη διαδικασία μάθησης και τη σημασία της ομάδας των συνομηλίκων. Η προσωπική μου άποψη είναι ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά το συγκεκριμένο σύστημα ταξινόμησης ή ιεράρχησης και μαθαίνουν από πολύ νωρίς ότι εκτός από τους επίσημους κανόνες του «παιχνιδιού» υπάρχουν και οι ανεπίσημοι, οι οποίοι μπορεί να είναι πολύ πιο καθοριστικοί από τους πρώτους κανόνες. Αντιλαμβάνονται ότι το σύστημα ταξινόμησης, όπως κάθε σύστημα, τους προσφέρει ορισμένες δυνατότητες και τους αποκλείει από κάποιες άλλες και με γνώμονα αυτή τη διαπίστωση οδηγούνται σε μια επιλογή.

Η επιλογή της θέσης που θα καθίσουν μέσα στη σχολική αίθουσα έχει νόημα για τα παιδιά μόνο όταν εκπληρώνει τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν ενστερνιστεί, όταν επιβεβαιώνει την εικόνα που επιθυμούν να έχουν προς τους άλλους, τους σημαντικούς άλλους με βάση την άποψη των παιδιών (μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί ή/και οι συνομήλικοι ή/και το οικογενειακό περιβάλλον) και όταν τους βοηθάει να «παίξουν» το ρόλο που έχουν διαλέξει.

Η λογική που διέπει τα παιδιά, ως προς την επιλογή της «περιοχής» της σχολικής αίθουσας, θα μου επιτραπεί να υποστηρίξω ότι δεν διαφέρει και πολύ από τις κυρίαρχες απόψεις της κοινωνίας μας και των μελών της. Η θέση που κάθεται μοιάζει να είναι το feng shui της εκπαίδευσης, δηλαδή ένα σύστημα νόμων που διέπουν τη χωρική διάταξη και τον προσανατολισμό σε σχέση με τη ροή της ενέργειας. Οι ευνοϊκές ή δυσμενείς συνέπειες αυτών των νόμων λαμβάνονται υπόψη,

από όσους τους πιστεύουν και τους ακολουθούν, κατά τη χωροθέτηση και το σχεδιασμό των κτιρίων. Κάπως έτσι, λοιπόν, φαίνεται να σχηματίζεται η εικόνα των περιοχών και των δυνατοτήτων τους αρκεί ο/η ενδιαφερόμενος/η να αποφασίσει ποιοι είναι οι στόχοι του/της. Θέλεις καλούς βαθμούς και συστηματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον/την εκπαιδευτικό; Κάθισε μπροστά. Θέλεις να κάνεις φίλους ή να μπορείς να μιλάς με την παρέα σου; Κάθισε στη μέση. Θέλεις να είσαι χαλαρός και να κάνεις πλάκα χωρίς να σε «ενοχλεί» ο/η εκπαιδευτικός; Κάθισε πίσω.

Τέλος, θα ήθελα να επισημάνω και κάτι ακόμα. Ανέφερα παραπάνω ότι τα παιδιά πολλές φορές με τις επιλογές τους αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο και παύουν να είναι παθητικοί δέκτες των συνεπειών της δομής της σχολικής αίθουσας. Μετατρέπουν τη δομή προς όφελός τους και προσπαθούν να εκμεταλλευτούν τα ελαττώματά της. Πολλές φορές, λοιπόν, φαίνεται ότι μερικοί μαθητές και μερικές μαθήτριες του δείγματος δεν οδηγούνται στην επιλογή της αυτονομίας αλλά αντιθέτως επιλέγουν τη συμμόρφωση προς τους κανόνες της σχολικής αίθουσας, ρητούς και άρητους. Ακόμα, όμως, και σε αυτές της περιπτώσεις κατά την άποψη μου τα παιδιά δε συμμορφώνονται με την ουσιαστική σημασία της λέξης αλλά παίζουν έναν ακόμα ρόλο με σκοπό να «ξεγελάσουν» τον/την εκπαιδευτικό και γενικά το σύστημα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος αντιλαμβάνονται τη δομή της σχολικής αίθουσας με τις συνέπειες που αυτή συνεπάγεται και φαίνεται να δρουν ενεργά και όχι παθητικά. Όμως, δρουν ενεργά για να την εξαπατήσουν και όχι για να την καταπολεμήσουν. Ουσιαστικά την αναπαράγουν απλά προσπαθούν να ελέγξουν τον τρόπο που αναπαράγεται. Δεν προσπαθούν να την αλλάξουν αλλά να τη χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους κάθε φορά.

8.3 Μερικές Σκέψεις

Η σχολική τάξη αποτελεί πεδίο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Σε μια ομάδα με αυταρχική δομή, όπως οι σχολικές αίθουσες που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα και ακολουθούσαν το παραδοσιακό μοντέλο διάταξης των θρανίων, το σύστημα επικοινωνίας είναι ιεραρχικό. Ο/Η εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει έναν ηγετικό ρόλο που δέχεται και εκπέμπει πληθώρα μηνυμάτων ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στην επικοινωνία ανάλογα με την απόσταση που τα χωρίζει από την κορυφή της πυραμίδας.

Ο Μπίκος (2004) τονίζει τον σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει ο χώρος στις ανθρώπινες σχέσεις. Όλες οι σχέσεις λειτουργούν μέσα σε κάποιο χώρο που μπορεί να τις διευκολύνει ή να τις εμποδίζει (Γερμανός, 1998; Ματσαγγούρας, 2000). Έχει σημασία αν υπάρχει έδρα στην τάξη, πού βρίσκεται σε σχέση με τα θρανία, αν είναι σε υπερυψωμένο σημείο, ποια είναι η διάταξη των θέσεων των μαθητών. Η μετωπική διάταξη θρανίων δεν επιτρέπει στα παιδιά να οικειοποιηθούν τα προτερήματα της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Είναι σημαντικό ο χώρος της σχολικής αίθουσας να είναι διαμορφωμένος κάτω από την επίδραση της μαθητοκεντρικής αγωγής και όχι της δασκαλοκεντρικής (Μπίκος, 2004). Η κυκλική διαμόρφωση των θέσεων θεωρείται ευνοϊκότερη για συνεργασία, προσέγγιση και επικοινωνία καθώς η τοποθέτηση των θρανίων είναι δίπλα δίπλα και δε δημιουργεί εντυπώσεις διακρίσεων στα παιδιά (Μαυρογιώργος, 1983; Γερμανός, 1998). Ακόμα ευεργετικότερη για την επικοινωνία είναι η αναδιάταξη των θρανίων με σκοπό το σχηματισμό ομάδων συνεργασίας, η αποκαλούμενη «ευέλικτη χρήση του χώρου» (Γερμανός, 2002).

Έχουν δημοσιοποιηθεί πολλά άρθρα, έχουν εκπονηθεί εκατοντάδες έρευνες και έχουν εκδοθεί αρκετά βιβλία που ασχολούνται με την εκπαίδευση και συγκεκριμένα με τους/τις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις μαθήτριες. Όλα εστιάζουν στο τι κάνουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, πώς πρέπει να συμπεριφέρονται οι μien και πώς να διδάσκουν οι δε. Όπως πολύ σωστά το έθεσε η Υερο (2002) αν υπάρχουν τόσες διαθέσιμες απαντήσεις, γιατί υπάρχουν ακόμα τόσα πολλά προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης; Η ίδια πιθανολογεί ότι ευθύνεται ο τρόπος που ο καθένας από εμάς αντιλαμβάνεται τα πράγματα και επεξεργάζεται τις «απαντήσεις» αυτές. Έφτασε ο καιρός να διαφοροποιήσουμε τις ερωτήσεις μας και να διατυπώσουμε νέα ερωτήματα. Πρέπει να αρχίσουμε να εξετάζουμε το γιατί παίρνουν τις αποφάσεις που παίρνουν ή γιατί επιλέγουν αυτό που επιλέγουν τα εκάστοτε «υποκείμενα». Ο τρόπος αυτός σκέψης και έρευνας θα μας προσφέρει σημαντικές γνώσεις για το τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη (Υερο, 2002) και ποιο το νόημα των πράξεων των ίδιων των πρωταγωνιστών της εκάστοτε κοινωνικής σκηνής.

9. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης, Ν. (2006). *Ερωτηματολόγιο – Συνέντευξη*, διαθέσιμο στο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.edc.uoc.gr%2Fpde%2Fmathimata_diktyo%2Fan_dreadakis%2Ferwthmatologio2006-2007.ppt&ei=6SLBU4-

[_OoaV0AWu0YHIBA&usg=AFQjCNEhHB6aH9DKuy9sGc3MuXw_gnzGYw&sig2=4Qq-DxIh-HdqpekQr0xUVQ](http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDAQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.edc.uoc.gr%2Fpde%2Fmathimata_diktyo%2Fan_dreadakis%2Ferwthmatologio2006-2007.ppt&ei=6SLBU4-_OoaV0AWu0YHIBA&usg=AFQjCNEhHB6aH9DKuy9sGc3MuXw_gnzGYw&sig2=4Qq-DxIh-HdqpekQr0xUVQ)

Benincasa, L. (2009). «Δημοσιοποίηση της Αξιολόγησης των Μαθητών και Κατασκευή της Αποτυχίας: Προς μια Πολιτισμική Ανάλυση», *Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, τχ. 2, σελ. 213-232.

Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις Εξετάσεις και Φοιτητική Κουλτούρα: Μια Εμπειρική Έρευνα*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Βρεττός, Ι. (1994). *Μη λεκτική Συμπεριφορά και Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*, Θεσσαλονίκη, Art of Texts.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γερμανός, Δ. (1994). «Υλικός Χώρος, Εκπαιδευτικά και Πολιτιστικά Μοντέλα στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο». *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 34-35, σελ. 192-204.

Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι Τοίχοι της Γνώσης: Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (1999). «Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας», στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γκότοβος, Α. (1995). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Goffman, E. (2006). *Η Παρουσίαση του Εαυτού στην Καθημερινή Ζωή*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Δραγώνα, Θ. (2004). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*, διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3227/933.pdf>

Elias, N. (1997). *Η Διαδικασία του Πολιτισμού: Μια Ιστορία της Κοινωνικής Συμπεριφοράς στη Δύση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.

Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις: Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Κανάκης, Ι. (1993). «Διάταξη Θρανίων και Ύψος Επικοινωνίας στην Αίθουσα Διδασκαλίας», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 10, σελ. 181-194.

Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κουμέντος, Γ. (1991) «Το Παιδί και οι Επιδράσεις του Περιβάλλοντος του Χώρου», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 13, σελ. 55-59.

Κυρίδης, Α. (1995). «Η Εκπαιδευτική Διαδικασία ως Κοινωνική Διάδραση και ο Ρόλος της Χωροταξικής Διάρθρωσης ως προς τη Διαμόρφωση και την Αποτελεσματικότητά της», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 39-40, σελ. 77-92.

Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές Μέθοδοι της Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα, Καστανιώτη.

Μαραγκού-Πρόκου, Σ. (1987). «Το Ελληνικό Σχολικό Κτίριο: Αρχιτεκτονική, Ποιότητα, Διοικητικός Μηχανισμός», *Λόγος και Πράξη*, τχ. 31, σελ. 81-100.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Δύο Φύλων*, διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5310/1456.pdf>

Ματσαγγούρας, Η. (1987). «Ισες Ευκαιρίες Μάθησης στην Τάξη», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 9, σελ. 90-102.

- Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2001). *Η Σχολική Τάξη*, Γ' Έκδοση, Τόμ. Α', Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2008). *Η Σχολική Τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1983). «Η Κατανομή και η Χρήση του Σχολικού Χώρου ως Δείκτες Αυταρχικών Δομών στην Οργάνωση της Σχολικής Ζωής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 14, σελ. 19-28.
- Μπασέτας, Κ.** (2005). *Οι Προσδοκίες των Δασκάλων και οι Επιδράσεις τους στους Μαθητές*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπίκος, Κ.** (2004). *Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές Σχέσεις στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πηγιάκη, Π.** (1988). *Εθνογραφία: Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Πλεξουσάκη, Ε.** (2007). *Πολιτισμός και Σχολείο*, διαθέσιμο στο: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/935/3/935.pdf>
- Πυργιωτάκης, Ι.** (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, P.** (2006). «Κουλτούρα, Δομή και Υποκείμενο της Δράσης: Τρεις Προσπάθειες Σύνθεσης», στο *Πολιτισμική Θεωρία: Μια Εισαγωγή*, Αθήνα, Κριτική.
- Τσιπλητάρης, Α.** (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.
- Woolfolk, A.** (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*, Αθήνα, Έλλην.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Adams, R. & Biddle B. (1970). *Realities of Teaching: Exploration with Videotape*, New York, Rinehart and Winston.

Auerbach, C. & Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*, New York, New York University Press.

Axleroad, S., Hall, R.V. & Tams, A. (1979). “Comparison of Two Common Classroom Seating Arrangement”, *Academic Therapy*, vol. 15, pp. 29-36.

Baydil, E. (2007). “Coğrafya Nedir?” [What is Geography?], in Hakki Yazici and Mehmet Kürşad Yazici (ed) *General Coğrafya* [General Geography], Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Becker, F.D. et al. (1973). “College Classroom Ecology”, *Sociometry*, vol. 36(4), pp. 514-525.

Benedict, M.E. & Hoag, J. (2004). “Seating Location in Large Lectures: Are Seating Preferences or Location Related to Course Performance?”, *Journal of Economic Education*, vol. 35(3), pp. 215-231.

Benincasa, L. (1997). *A Journey, a Struggle, a Ritual : Higher Education and the Entrance Examinations in a Greek Province Town*, Stockholm, Institute of International Education, Stockholm University.

Bennett, S.N. (1983). “Quantity and Quality of Work in Rows and Classroom Groups”, *Educational Psychology*, vol. 3(2), pp. 93-105.

Brooks, C. & Rebeta, J. (1991). “College Classroom Ecology: The Relation of Sex of Student to Classroom Performance and Seating Preference”, *Environment and Behavior* vol. 23(3), pp. 305-313.

Brophy, J. & Good, T. (1973). *Looking in Classrooms*, New York, Harper and Row.

Çinar, I. (2006). “The Scale for Student Arrangement in Traditional Classrooms: Validity and Reliability Study (SSATC)”, *Humanity and Social Sciences Journal*, vol. 1(1), pp. 1-6.

- Çinar, I.** (2010). "Classroom Geography: Who Sit Where in the Traditional Classrooms?", *The Journal of International Social Research*, vol. 3(10), pp. 200-212.
- Daly, J. & Suite, A.** (1981). "Classroom Seating Choice and Teacher Perceptions of Students", *Journal of Experimental Education*, vol. 75(3), pp. 64-69.
- D' Andrade, R.** (1984). "Cultural Meaning Systems", in Shweder & LeVine (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dykman, B. & Reis, H.** (1979). "Personality Correlates of Classroom Seating Position", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71(3), pp. 346-354.
- Finlay, L. & Gough, B.** (2003). *Reflexivity: A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*, Oxford, Blackwell Publishing Company.
- Forrester, G.** (2000). "Professional Autonomy versus Managerial Control: The Experience of Teachers in an English Primary School", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 10(2), pp. 133-151.
- Fraser, B.J.** (1986). *Classroom Environment*, London, Croom Helm.
- Geertz, C.** (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, London, Hutchinson.
- Giles, R.M. et al.** (1982). "Recall of Lecture Information: A Question of What, When and Where". *Medical Education*, vol. 16(5), pp. 264-268.
- Goffman, E.** (1956). *The Presentation of Self in Every Day Life*, διαθέσιμο στο: http://monoskop.org/images/1/19/Goffman_Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf
- Gump, P.** (1987). "School and Classroom Environment", in Stokols and Altman (eds), *Handbook of Environmental Psychology*, vol. 1, New York, Wiley-Interscience.
- Hazel, N.** (1995). "Elicitation Techniques With Young People", *Social Research Update*, Issue 12, Available on-line: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU12.html>.

Holliman, W.B. & Anderson, H.N. (1986). "Proximity and Student Density as Ecological Variables in a College Classroom", *Teaching of Psychology*, vol. 13, pp. 200-203.

Hollins, E. (1996). *Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Jones, M.G. (1990). "Action Zone Theory", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 27(7), pp. 651-660.

Keyser, V. & Barling, J. (1981). "Determinants of Children's Self-efficacy Beliefs in an Academic Environment", *Cognitive Therapy and Research*, vol. 5, pp. 29-39.

King, R. (1980). "Weberian Perspectives and the Study of Education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1(1), pp. 7-23.

Koneya, M. (1976). "Location and Interaction in Row-and-Column Seating Arrangements", *Environment and Behavior*, vol. 8(2), pp. 265-282.

Lambert, N. (1995). "Seating Arrangement", in Anderson (ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon.

Lassister, L. (2006). *Invitation to Anthropology*, 2nd Edition, United States of America, AltaMira Press.

Levine, D., McDonald, P. et al. (1982). "Classroom Seating Effects: Environment or Self-Selection Neither, Either, or Both" *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 8(2), pp. 365-369.

MacAulay, D. (1990). "Classroom Environment: A Literature Review", *Educational Psychology*, vol. 10(3), pp. 239-253.

Manning, P. (1992). *Erving Goffman and Modern Sociology*, California, Stanford University Press.

McDermott, R. & Varenne, H. (1995). "Culture as Disability", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 26(3), pp. 324-348.

- Miles, M.** (1979). "Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The Problem of Analysis", *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, pp. 590-601.
- Miles, M. & Huberman, A.** (1994). *Qualitative Data Analysis*, 2nd Edition, California, Sage.
- Montello, D.** (1988). "Classroom Seating Location and its Effect on Course Achievement, Participation, and Attitudes", *Journal of Environmental Psychology*, vol. 8(2), pp. 149-157.
- Montello, D.** (1992). "An Effect of Seating Location on Course Achievement? Comment on Brooks and Rebata", *Environment and Behavior*, vol. 24(3), pp. 396-399.
- Moos, R.H.** (1980). *Evaluating Educational Environments: Procedures, Measures, Findings and Policy Implications*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Morrish, I.** (1978). *The Sociology of Education: An Introduction*, London, Allen & Unwin.
- Newton, L.** (2009). "Reflexivity, Validity and Roses", *International Journal of Complexity and Education*, vol. 6(2), pp. 104-112.
- Otrar, M. et al** (2004). "Sinifin Fiziksel Yapisi ve Organizasyonu" [Physical Structure and Arrangement of the Classroom], in Musa Gürsel, Hakan Sari and Bülent Dilmaç (eds) *Sinif Yönetimi* [Classroom Management], Konya, Eğitim Kitabevi.
- Patton, M.** (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, London, Sage.
- Pedersen, D.M.** (1994). "Privacy Preferences and Classroom Seat Location", *Social Behavior and Personality*, vol. 22(4), pp. 393-398.
- Perkins, K. & Wieman, C.** (2005). "The Surprising Impact of Seat Location on Student Performance", *The Physics Teacher*, vol. 43, pp. 30-33.
- Rennels, M.R. & Chaudhan, R.B.** (1988). "Eye Contact and Grade Distribution", *Perceptual and Motor Skills*, vol. 67, pp. 627-632.

Ringney, D. (2001). *The Metaphorical Society: An Invitation to Social Theory*, United States, Rowman and Littlefield.

Rosenfield, P. , Lambert, N. et al. (1985). “Desk Arrangement Effects on Pupil Classroom Behavior”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 77(1), pp. 101-108.

Sarason, S. (1982). *Culture of the School and the Problem of Change*, 2nd edition, Boston, Allyn & Bacon.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course Before it's Too Late?*, San Francisco, Jossey Bass.

Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, Jossey Bass.

Schwebel, A.& Cherlin, D. (1972). “Physical and Social Distancing in Teacher-Pupil Relationships”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 63(6), pp. 543-550.

Sewell, W. (1992). “A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation”, *American Journal of Sociology*, vol.98(1), pp. 1-29.

Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*, 3rd Edition, London, Sage.

Smey-Richman, B. (1991). *School Climate and Restructuring for Low-Achieving Students*. Philadelphia, Research for Better Schools.

Smith, G. (2006). *Erving Goffman*, New York, Routledge.

Sommer, R. (1967). “Classroom Ecology”, *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 3(4), pp. 489-503.

Stires, L. (1980). “Classroom Seating Location, Student Grades, and Attitudes: Environment or Self-Selection?”, *Environment and Behavior* , vol. 12(2), pp. 241-254.

Stires, L. (1982). “Classroom Seating Location, Order Effects, and Reactivity”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 8(2), pp. 362-364.

Stroebe, W. & Insko, A. (1989). "Stereotype, Prejudice and Discrimination" in Bar-Tal, Crauman, Kruglanski & Stroebe (eds), *Stereotyping and Prejudice: Changing Conceptions*, New York, Springer-Verlag.

Totusek, P. & Staton-Spicer, A. (1982). "Classroom Seating Preference as a Function of Student Personality", *Journal of Experimental Education*, vol. 50(3), pp. 159-163.

Treviño, J. (2003). *Goffman's Legacy*, United States of America, Rowman and Littlefield.

Turner, J. (1986). "The Theory of Structuration", *American Journal of Sociology*, vol.91(4), pp. 969-977.

Wadsworth, Y. (1998). "What is Participatory Action Research?", *Action Research international*, Paper 2, Available on-line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html>.

Walberg, J.W. (1969). "Physical and Psychological Distance in the Classroom", *The School Review*, vol. 77, pp. 64-70.

Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*, New York, Willey.

Wannarka, R. & Ruhl, K. (2008). "Seating Arrangements that Promote Positive Academic and Behavioral Outcomes: A Review of Empirical Research", *Child Development*, vol. 58(4), pp. 1079-1093.

Weinstein, C. (1979). "The Physical Environment of the School: A Review of the Research", *Review of Educational Research*, vol. 49(4), pp. 577-610.

Weinstein, C. (1985). "Seating Arrangement in the Classroom", *International Encyclopedia of Education*, New York, Pergamon.

Weinstein, C. (1987). "Seating Patterns", in Gage (ed), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon.

Welch, M. (1989). "A Cultural Perspective and the Second Wave of Educational Reform", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22(9), pp. 537.

Wheelan, S. (1993). *Group Processes: A Developmental Perspective*, Boston, Allyn & Bacon.

Wheldall, K., Morris, M. & Vaughan P. (1981). "Rows Versus Tables: An Example of the Use of Behavioral Ecology in Two Classes of Eleven-Year-Old Children", *Educational Psychology*, vol. 2, pp. 171-184.

Wright, S. & Cowen, E.L. (1982). "Student Perception of School Environment and Its Relationship to Mood, Achievement, Popularity and Adjustment", *American Journal of Community Psychology*, vol. 10, pp. 687-703.

Wulf, K.M. (1977). "Relationship of Assigned Classroom Seating Area to Achievement Variables", *Educational Research Quarterly*, vol. 12(2), pp. 56-62.

Yero, J. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Education*, Hamilton, MindFlight Publishing.

10. Παράρτημα

Παρακάτω παραθέτω το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή, όπως παραδόθηκε στους μαθητές και τις μαθήτριες των δυο Γυμνασίων.

Αριθμ. Ερωτημ.:

ΟΝΟΜΑ :

ΕΠΙΘΕΤΟ :

*ΣΧΟΛΕΙΟ :

*ΤΑΞΗ :

*ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

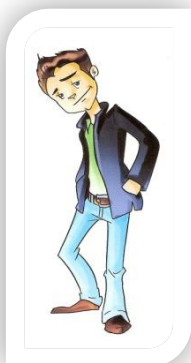
(τα πεδία με τον αστερίσκο είναι απαραίτητο να συμπληρωθούν)

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για να μελετήσει τη «γεωγραφία» της σχολικής αίθουσας και πιο συγκεκριμένα τις επιλογές εκπαιδευτικών και μαθητών όσον αφορά στις διάφορες διατάξεις θέσεων που ακολουθούνται στα ελληνικά σχολεία. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να τονίσω ότι το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελείται από διάφορες ερωτήσεις για τις οποίες δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Κάθε άποψη είναι σημαντική και ενδιαφέρουσα.

Όλα τα προσωπικά στοιχεία θα παραμείνουν εμπιστευτικά και οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν μόνο για την παρούσα έρευνα.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ

1. Δώσε ένα χαρακτηρισμό για κάθε σκίτσο.



1



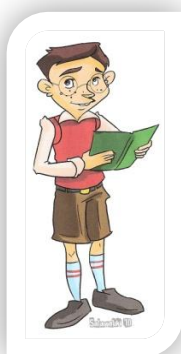
2



3



4



5



6



7



8

- Σκίτσο 1
- Σκίτσο 2
- Σκίτσο 3
- Σκίτσο 4
- Σκίτσο 5
- Σκίτσο 6
- Σκίτσο 7
- Σκίτσο 8

2. Τοποθέτησε τους παραπάνω χαρακτήρες μέσα στην τάξη (σημείωσε τον αριθμό του κάθε χαρακτήρα πάνω στο θρανίο).



3. Εσύ πού κάθεται μέσα στην τάξη σου?

.....
.....

- α) Σου αρέσει? Αν ναι, γιατί?

.....
.....

- β) Θα ήθελες να κάθεται κάπου αλλού? Αν ναι, πού και γιατί?

.....
.....

4. Σε έχει αλλάξει ποτέ θέση ο / η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη? Αν ναι, για ποιο λόγο;

.....
.....
.....

5. Εσύ έχεις αλλάξει κάποια φορά θέση από μόνος/η σου; Αν ναι,

α) Που καθόσουν;

β) Σε ποια θέση πήγες;

γ) Γιατί;.....

6. Διάλεξε σε ποια θέση ή θέσεις δε θα ήθελες να καθίσεις.
(σημείωσε ένα x πάνω στο θρανίο).



α) Γιατί; (Αιτιολόγησε την απάντησή σου).

.....

.....

.....

.....

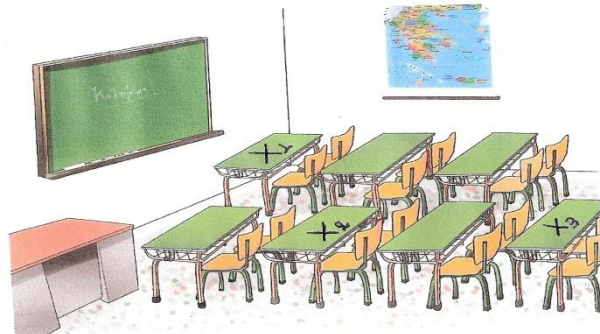
.....

.....

.....

.....

7. Κατά την άποψή σου ποια είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα του να κάθεται κανείς στις παρακάτω σημειωμένες θέσεις;



α) Χ1

Πλεονεκτήματα:

.....
.....

Μειονεκτήματα:

.....
.....

β) Χ2

Πλεονεκτήματα:

.....
.....

Μειονεκτήματα:

.....
.....

γ) Χ3

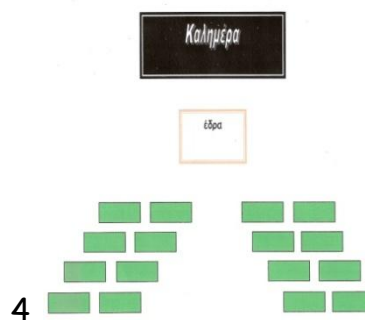
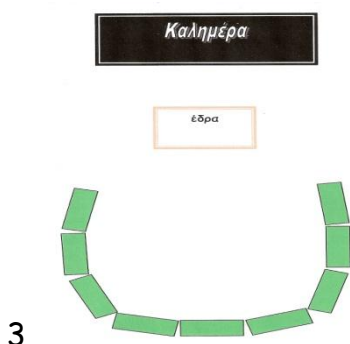
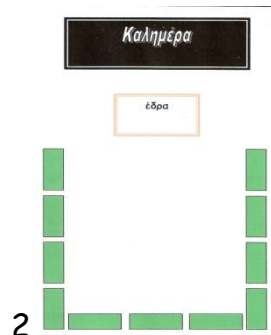
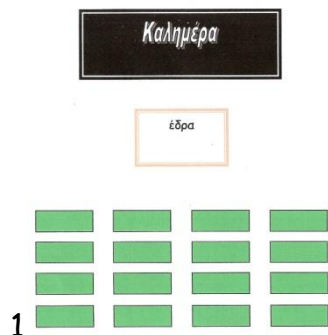
Πλεονεκτήματα:

.....
.....

Μειονεκτήματα:

.....
.....

8. Αυτά είναι διάφορα σχέδια από σχολικές αίθουσες που έχω συναντήσει μέχρι τώρα.



α) Με ποιο σχέδιο μοιάζει η φετινή σου τάξη;

β) Πώς ήταν η τάξη σου στο Δημοτικό;

γ) Ποιο σχέδιο τάξης σου αρέσει πιο πολύ;

Γιατί;

.....

δ) Πού θα ήθελες να καθίσεις σε καθεμία από τις παραπάνω τέσσερις τάξεις; (σημείωσε ένα χ στο θρανίο)

Γιατί;

.....
