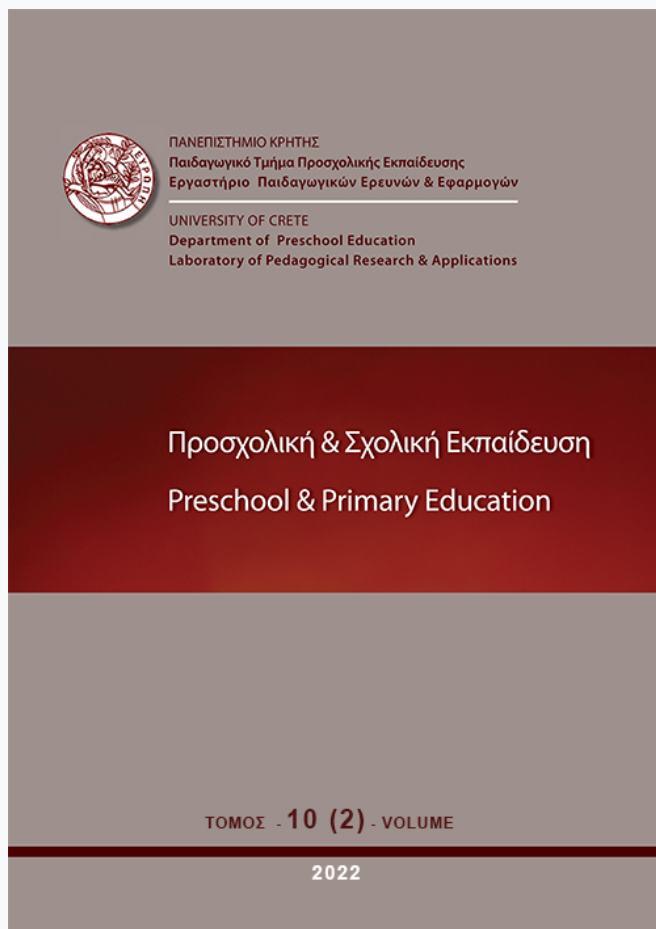


Preschool and Primary Education

Τόμ. 10, Αρ. 2 (2022)

Νοέμβριος 2022



Παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στη διάρκεια της τακτοποίησης της τάξης του νηπιαγωγείου. Μια προσέγγιση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein

Μαρία Μουμουλίδου

doi: [10.12681/ppej.27615](https://doi.org/10.12681/ppej.27615)

Copyright © 2022, Μαρία Μουμουλίδου (Maria Moulidou)



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μουμουλίδου Μ. (2022). Παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις στη διάρκεια της τακτοποίησης της τάξης του νηπιαγωγείου. Μια προσέγγιση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein. *Preschool and Primary Education*, 10(2), 196–220. <https://doi.org/10.12681/ppej.27615>

Παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια τακτοποίησης της αίθουσας διδασκαλίας ενός νηπιαγωγείου. Μια μελέτη περίπτωσης με την αξιοποίηση της θεωρίας του Basil Bernstein.

Μαρία Μουμουλίδου
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη. Το άρθρο αυτό εξετάζει τις παιδαγωγικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις, όπως αναπτύχθηκαν σε μια τάξη νηπιαγωγείου, όταν η νηπιαγωγός απευθύνει τον λόγο στον/στην υπεύθυνο της τάξης και στα παιδιά και/ή όταν ο/η υπεύθυνος απευθύνει τον λόγο σε νηπιαγωγό και παιδιά, κατά τη διάρκεια της τακτοποίησης των γωνιών της αίθουσας διδασκαλίας. Η εργασία στηρίζεται στη θεωρία των κωδικών του B. Bernstein και υιοθέτησε ποιοτική ανάλυση των εμπειρικών της δεδομένων. Αυτά συλλέχθηκαν στη διάρκεια πέντε συνεδριών με παρατήρηση και χρήση κάμερας σε μια τάξη νηπιαγωγείου με 22 παιδιά 4-6 ετών και συμπληρώθηκαν με δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις νηπιαγωγού-υπεύθυνου και νηπιαγωγού-παιδιών είναι ισχυρές, ασύμμετρες και ιεραρχικές, ενώ οι σχέσεις αρχηγού με παιδιά είναι ασθενείς. Η νηπιαγωγός έχει τον συνολικό έλεγχο της θεμιτής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, με καθοδήγηση, όταν οι ικανότητες υπεύθυνου/ης και παιδιών δεν έχουν αποκτηθεί, και αυξημένη εξουσία στη γνώση σε σχέση με αυτήν του/της υπεύθυνου/ης και των παιδιών. Όσον αφορά στις παιδαγωγικές πρακτικές – κυρίως της νηπιαγωγού προς τα παιδιά– η έρευνα έδειξε ότι εμπεριέχουν, εκτός από ρυθμιστικούς και διδακτικούς κανόνες (πρωτίστως κριτηρίων και δευτερευόντως βηματισμού/pacing) και μηνύματα σχετικά με τις αρμόζουσες συμπεριφορές των διδασκομένων, και ότι τα σύνορα στις πρακτικές επικοινωνίας και στο τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό είναι ισχυρά (περιχάραξη) στη σχέση νηπιαγωγού με υπεύθυνο/η και παιδιά, ενώ στη σχέση υπεύθυνου με παιδιά, όταν επισημαίνει ρητά η νηπιαγωγός τη μη αποδεκτή συμπεριφορά, τα σύνορα είναι ασθενή.

Λέξεις-κλειδιά: αλληλεπιδράσεις, υπεύθυνος τάξης, θεωρία του Bernstein, νηπιαγωγείο, παιδαγωγικές σχέσεις, τακτοποίηση της τάξης

Summary. This study examines the pedagogical relations and interactions developed in a pre-school classroom during morning rituals when the teacher addresses the helpers and other children and/or when the helpers address the teacher and the children while the latter tidy up the activity centres. (All children are chosen to act as helpers in the classroom for a time – they may be responsible for tidying, assigning classroom tasks etc.) The study draws on Bernstein's theory of codes and adopts a qualitative approach to its empirical data. Data was collected during five sessions via observation using a camera in a pre-school classroom with 22 children aged 4-6 years old; data was further completed with input from semi-structured interviews with the preschool teacher. The

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Μαρία Μουμουλίδου, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία, Πανεπιστήμιο Θράκης, Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη, e-mail: mmaria@psed.duth.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education>

findings showed that relations between the teacher and the helper and the other children are strong, asymmetrical, and hierarchical. The relations of the helper with the rest of the children are weak. The teacher has total control over legitimate communication and interaction, offering guidance when the helper and the children have yet to acquire the necessary skills. The teacher also has more power with regard to knowledge compared to the helpers and the other children. The study also showed that apart from regulative and instructional rules, mainly of criteria and secondarily of pacing, the teacher's pedagogical practices included messages about the acceptable behaviours of the students. The study further showed that there are firm boundaries in the communication practices and what is and what is not acceptable between the teacher and the helper and/or the children. Finally, the boundaries in the helper's relations with the children are weak when the teacher has explicitly noted what is unacceptable behaviour.

Keywords: interactions, class responsible, Bernstein's theory, kindergarten, pedagogical relations, classroom tidying

Εισαγωγή

Αν και ο Bernstein (2015) αναφέρει ότι δεν τον απασχόλησε η μέθοδος διερεύνησης εμπειρικών πραγματικοτήτων, αλλά η θεμελίωσή της σε ισχυρούς κανόνες περιγραφής και προσδιορισμού που προκύπτουν θεωρητικά, η θεωρία του στήριξε την υλοποίηση εμπειρικών ερευνών. Στην Ελλάδα εισάγεται τη δεκαετία του 1990 κυρίως από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης που τη χρησιμοποιούν σε σημαντικό αριθμό εμπειρικών μικροκοινωνιολογικών και μακροκοινωνιολογικών μελετών, οι οποίες εστιάζουν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη γνώση, παρέχοντας συγκεκριμένους άξονες θεωρητικού προβληματισμού. Ενδεικτικά, οι μελέτες αυτές ερευνούν θέματα όπως οι παιδαγωγικές πρακτικές, τα διδακτικά εγχειρίδια, η πειθαρχία, η έννοια της αναπλαισίωσης στην παραγωγή της σχολικής γνώσης, η κοινωνική και πολιτική γνώση στο σχολείο, η έννοια του έθνους στα σχολικά βιβλία, οι κοινωνικές επιστήμες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και οι νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών (Ασημάκη κ.ά., 2016· Κουλαϊδής, 1994· Κουλαϊδής & Τσατσαρώνη, 2010· Λάμνιαν, 2000· Λάμνιαν & Τσατσαρώνη, 1998α, 1998β· Μακρυνιώτη & Σολομών, 1991, 1994, 1998· Σολομών κ.ά., 1996·).

Όσον αφορά στην κοινωνιολογική μελέτη της τυπικής προσχολικής εκπαίδευσης (παιδιά 4-6 χρόνων) με βάση τη θεωρία του Bernstein, αρχίζει να αναπτύσσεται κυρίως από τη δεκαετία του 2000 και είναι μάλλον περιορισμένη ποσοτικά. Ενδεικτικά, οι εμπειρικές μελέτες προσεγγίζουν την εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο κυρίως μικροκοινωνιολογικά και επικεντρώνονται σε θέματα όπως ο κοινωνικός προσδιορισμός των ικανοτήτων των νηπίων σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2002), οι εικαστικές τέχνες στην προσχολική εκπαίδευση, η ζωγραφική στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Koustourakis, 2013, 2014), ο γραμματισμός (Koustourakis & Stellakis, 2009), ο χώρος του νηπιαγωγείου στον επίσημο λόγο, ο λόγος των εκπαιδευτικών για τον χώρο και οι κανόνες της παιδαγωγικής του χρήσης (Koustourakis, 2013b, 2018α, 2018b), η διδασκαλία των μαθηματικών, οι επιρροές του κοινωνικού πλαισίου του νηπιαγωγείου (Koustourakis et al., 2014· Zacharos et al., 2014), το τελετουργικό των ημερολογίων ως μέσο μάθησης και κοινωνικοποίησης και οι παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα (Μουμουλίδου, 2020· Μουμουλίδου, 2022). Οι προσεγγίσεις που υιοθετούν οι ερευνητές είναι ποιοτικές και στηρίζονται σε καταγραφές, αναλύσεις δραστηριοτήτων και ανάλυση περιεχομένου επίσημων κειμένων, ενώ, όσον αφορά στα αποτελέσματα των ερευνών τους, γίνεται σαφές ότι οι αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού και παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο των ερευνών τους, επιβεβαιώνουν την ασυμμετρία των σχέσεών τους στην εκπαιδευτική

διαδικασία, αλλά και τις αρχές της θεωρίας του Bernstein στις οποίες στηρίζονται και οι οποίες λείπουν από τις θεωρητικές αποσκευές των νηπιαγωγών.

Η μελέτη των παιδαγωγικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στο μικροεπίπεδο της τάξης του νηπιαγωγείου με βάση τη θεωρία του Bernstein καταδεικνύει την περαιτέρω αναγκαιότητα της μελέτης τους, καθώς παρέχει μια κριτική διάσταση στη θέασή τους, τοποθετώντας τες στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτικό τους συγκείμενο. Το νηπιαγωγείο, ως μηχανισμός που επιλέγει στη βάση κριτηρίων, αντανakλά στις παιδαγωγικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις υπονοούμενες πολιτισμικά αξίες «που δεν είναι ποτέ ξένες με τις αναγνωρισμένες προτεραιότητες κάθε κοινωνικής τάξης, κάθε φύλου ή ακόμα κάθε κοινωνικής εξουσίας» (Bruner, 1996, σ. 44).

Η επιλογή της θεωρίας του Bernstein έγινε επίσης για να διαπιστωθούν οι «τάσεις και οι ιεραρχήσεις που υπάρχουν, συνάμα με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα [...] με «εργαλεία» τις έννοιες-κώδικες «ταξινόμηση» και «περιχάραξη» (Φωτεινός, 2020, σ. 36). Οι έννοιες αυτές «προσφέρουν τη δυνατότητα για διεισδυτική και πολυδιάστατη κοινωνιολογική περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των μορφών που παίρνουν οι διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας» (Σολομών, 2015, σ. 33). «Για να καταλάβουμε την κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου, είναι αναγκαίο να τη μελετήσουμε στην πραγματικότητα μιας σχολικής τάξης» (Apple, 1986, σ. 114), λόγω του ότι οι σχολικές ανισότητες «δεν συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικές ανισότητες, αλλά [...] αναπαράγονται μέσα από το σύστημα μετάδοσης των γνώσεων» (Stavrou, 2007, σ. 2). Πρόκειται για θεωρία που επιδιώκει να κατανοήσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αναλύοντας από μέσα τη δομή του παιδαγωγικού λόγου, καθώς είναι το μέσον ανάδειξης των σχέσεων εξουσίας εκτός σχολείου (Bernstein, 2007, σ. 26), αντιμετωπίζει τη γνώση ως κοινωνικό προϊόν και την τοποθετεί σε σχέση με την εξουσία (Σολομών, 2015, σ. 13).

Αν και στο πεδίο μελέτης των σχέσεων εκπαιδευτικών – και άλλων ενηλίκων – με παιδιά προσχολικής ηλικίας, η έρευνα στρέφεται στο ζήτημα της ποιότητας (Bertram et al., 2004· Bouchard et al., 2020· Gregoriadis et al., 2021) και της πειθαρχίας (Κυρίδης κ.ά., 2000· Μαυρογιώργου, 2006), και υιοθετεί κυρίως ποιοτικές μεθόδους που εστιάζουν στο ζήτημα των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε παιδιά και παιδαγωγούς. Ενδεικτικές είναι οι διαχρονικές μελέτες του W. Corsaro, που με εθνογραφική μέθοδο, ερμηνεύουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού ως συλλογική διαδικασία. Αναλύοντας βιντεοσκοπημένες αλληλεπιδράσεις ενηλίκων με παιδιά – και παιδιών μεταξύ τους – οι έρευνές του αναδεικνύουν τις επιπτώσεις του αλληλεπιδραστικού στυλ των ενηλίκων στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους και τη σημαντικότητα της αλληλεπίδρασής τους στην ανακάλυψη του τρόπου μετάδοσης του πολιτισμού στην καθημερινή ζωή (Corsaro, 1977, 2017· Corsaro & Rizzo, 1988). Άλλες σχετικές μελέτες (Fong, 2006) αναφέρονται στις αλληλεπιδράσεις στο νηπιαγωγείο και την επιβολή ελέγχου από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά μέσα από τη μελέτη σεναρίων/δραστηριοτήτων, προκειμένου να διαπιστωθεί η διαφοροποίηση των τρόπων οργάνωσής τους σε σχέση με τον «αόρατο» ή «ορατό» χαρακτήρα της παιδαγωγικής, ή στις σχέσεις εξουσίας, τονίζοντας τις επιπτώσεις του κοινωνικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και του περιβάλλοντος της τάξης στην κοινωνικοποίηση των παιδιών σε ανοιχτούς και παραδοσιακούς χώρους διδασκαλίας. Όπως και η προηγούμενη, η έρευνα της Borman (1978) για τον κοινωνικό έλεγχο στο νηπιαγωγείο, χρησιμοποιεί μικροανάλυση και κοινωνικο-γλωσσολογική ανάλυση για τη μελέτη της κοινωνικής οργάνωσης της τάξης, προκειμένου να τεκμηριώσει την εξουσία του νηπιαγωγού στον καθορισμό του ποσού και του είδους της αλληλεπίδρασης.

Σχετικά με το ζήτημα της τακτοποίησης της τάξης από τα παιδιά, στην βιβλιογραφία δεν αναφέρεται παρά πολύ περιφερειακά, έμμεσα και αποσπασματικά σε κείμενα σχετικά με την παιδαγωγική Montessori (1995) και την ατμόσφαιρα που επικρατεί στα νηπιαγωγεία, τη σχολική κοινωνικοποίηση του νηπίου στο πλαίσιο των τελετουργικών δραστηριοτήτων (Amigues & Zerbatto-Poudou, 2009), την οργάνωση του χώρου σε σχέση με παιδαγωγικές

πρακτικές, τους κανόνες και τη διατήρηση της τάξης. Ενδεικτικά, η Leïla Frouillou (2011, σ. 11) σε μελέτη της σε δύο τάξεις νηπιαγωγείου - αξιοποιώντας τη θεωρία του Foucault για τον χώρο και χρησιμοποιώντας συμμετοχική παρατήρηση - αναφέρει ότι «τα παιδιά μοιάζει να καταλαβαίνουν καλά τη σημασία της τακτοποίησης», ότι «έχει μια λειτουργία που ξεπερνά την απλή τακτοποίηση της τάξης με την ευθύνη των παιδιών και τον έλεγχο των ενηλίκων», καθώς σηματοδοτεί στον χώρο τη μετάβαση στον σχολικό χρόνο, που χαρακτηρίζεται από την επιστροφή των παιδιών στην τάξη τους, σε πλαισιωμένες δραστηριότητες εστιασμένες σε συγκεκριμένες γνώσεις».

Αν και δεν εντοπίστηκαν έρευνες με το ίδιο ακριβώς αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας - η τακτοποίηση της αίθουσας διδασκαλίας, ως δραστηριότητα μη ενταγμένη σε γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου, δεν έχει γίνει ακόμα αντικείμενο μελέτης - το ζήτημα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων και οι σχέσεις εξουσίας νηπιαγωγού-παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο μελέτης και επιτρέπει να διερευνηθούν διασυνδέσεις ως προς αυτές τις πτυχές.

Ο περιορισμένος αριθμός σχετικών ερευνών στον ελληνικό χώρο για τη μελέτη της τακτοποίησης της τάξης στο νηπιαγωγείο με τη χρήση της θεωρίας του Bernstein, στηρίζει την αναγκαιότητα ερευνών για το ζήτημα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων νηπιαγωγού-παιδιών κατά τη διάρκειά της. Η επιλογή της τακτοποίησης της αίθουσας διδασκαλίας ως πεδίο ανάπτυξης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων συνιστά την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, επιδιώκοντας να συμβάλει στην προώθηση της γνώσης για το εν λόγω αντικείμενο μελέτης, θεωρώντας την τάξη ως δυναμικό κοινωνικό πλαίσιο οικοδόμησης σχέσεων, στάσεων και γνώσεων. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην υπάρχουσα ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein στην προσχολική εκπαίδευση.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει ένα θεωρητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζονται οι έννοιες της θεωρίας του Bernstein στις οποίες βασίστηκε η έρευνα, και ένα ερευνητικό, με τη μεθοδολογία, την ανάλυση και τα αποτελέσματα της έρευνας, με βάση το εμπειρικό υλικό πέντε διδακτικών συνεδριών που πραγματοποιήθηκαν σε μία τάξη νηπιαγωγείου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρία του Bernstein είναι «μια θεωρία για την παιδαγωγική» (Σολομών, 2015, σ. 35) και κατ' επέκταση για τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε μεταδότη και δέκτη, σχέσεις εγγενώς και δομικά ασύμμετρες (Bernstein, 2015-Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010). Σύμφωνα με τον Bernstein, η παιδαγωγική σχέση διέπεται από τον συνδυασμό τριών κανόνων που εκφράζονται ρητά ή άρρητα, διαμορφώνουν την κοινωνική οικοδόμηση του παιδαγωγικού λόγου και των πρακτικών του, αναλύουν τις μορφές της επικοινωνίας, τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία και ο έλεγχος ερμηνεύονται σε αρχές επικοινωνίας (Bernstein, 2007):

- Τους ιεραρχικούς ή ρυθμιστικούς κανόνες, που ορίζουν τον τρόπο εκμάθησης του ρόλου του παιδαγωγικού υποκειμένου, δημιουργούν και διατηρούν την κοινωνική τάξη.
- Τους κανόνες διαδοχής, που συνεπάγονται κανόνες βηματισμού και ορίζουν την ποσότητα της γνώσης σε ένα δεδομένο χρονικό διάστημα και τον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης των κανόνων.
- Τους κανόνες κριτηρίων ή διδακτικούς/λογοθετικούς κανόνες, που αναφέρονται στα κριτήρια που αναμένεται να κατακτήσει ο δέκτης, να εφαρμόσει στις πρακτικές του και στις πρακτικές των άλλων. Είναι αυτοί που μεταδίδουν «εξειδικευμένα γνωστικά

περιεχόμενα και τις μεταξύ τους σχέσεις» (Bernstein, 2015· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010, σ. 33).

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι σχέσεις εξουσίας δημιουργούν, νομιμοποιούν και αναπαράγουν σύνορα – ισχυρά ή ασθενή – ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες στην οργάνωση κοινωνικών σχέσεων και λόγου. Η ισχύς του συνόρου εκφράζεται από την ταξινόμηση που ρυθμίζει τη συνείδηση του υποκειμένου στον βαθμό που προσφέρει τους κανόνες για αναγνώριση «του τι ανήκει πού, τι πάει με τι και κατ' επέκταση πού ανήκει το ίδιο το υποκείμενο, ποια είναι η θέση του, η ταυτότητά του και η τοποθέτησή του στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας» (Σολομών, 2015, σ. 28· Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2010), ενώ προσδιορίζει την ισχύ των συνόρων ανάμεσα σε περιεχόμενα, δράσεις, δρώντες, λόγους, πρακτικές και πλαίσια μετάδοσής τους, τη συγκρότησή τους με βάση τη διαφορά τους, τον συνδυασμό και τον τύπο των σχέσεων μεταξύ τους (Bernstein, 2007). Όσον αφορά στην περιχάραξη, «αναφέρεται σε ελέγχους της επικοινωνίας στις τοπικές, αλληλεπιδραστικές παιδαγωγικές σχέσεις», «στον τρόπο με τον οποίο τα νοήματα πρέπει να συνδέονται, στις μορφές σύμφωνα με τις οποίες πρέπει να δημοσιοποιούνται, και στη φύση των κοινωνικών σχέσεων που συνδέονται με αυτά», «στις σχέσεις ανάμεσα σε μεταδότες και αυτούς που μαθαίνουν, μέσα στις οποίες αυτοί που μαθαίνουν αποκτούν την αρχή της θεμιτής επικοινωνίας», «τις εσωτερικές σχέσεις σε ένα πλαίσιο», ενώ «είναι το μέσο απόκτησης του θεμιτού νοήματος» και «εκφράζει *ποιος ελέγχει τι*» (Bernstein, 2007, σ. 37, 38). Η περιχάραξη ορίζει τι δεν είναι και τι είναι αποδεκτό στην επικοινωνία, τη διάκριση ακατάλληλων και κατάλληλων περιεχομένων της επικοινωνίας σε ένα πλαίσιο, τον τρόπο με τον οποίο τα δεύτερα συνδυάζονται μεταξύ τους, ιεραρχούνται και διατάσσονται διαμορφώνοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο (Bernstein, 2007).

Σε κάθε περίπτωση (ταξινόμηση ή περιχάραξη), ο έλεγχος είναι πάντα παρών. Αυτό που ποικίλει είναι η μορφή που παίρνει και περιγράφεται με όρους περιχάραξης (Bernstein, 2015).

Το θεσμικό πλαίσιο για την τακτοποίηση της τάξης

Η τακτοποίηση της τάξης στο ισχύον πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, 2003), λόγω του ότι δεν είναι ένα σχολικό γνωστικό αντικείμενο, δεν κατέχει σημαντική θέση και δεν εντοπίζεται ως δραστηριότητα. Είναι ενδεικτικό ότι στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, κ.ά., 2006) γίνεται σχετική αναφορά μόνο δύο φορές: η πρώτη με τίτλο «Συγυρίζοντας τις γωνιές», στο κεφάλαιο για τη «σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος», ως «το τελευταίο μέρος του παιχνιδιού σε γωνιά» και ευκαιρία για μάθηση (σ. 71), και η δεύτερη στο κεφάλαιο για το διευρυμένο ωράριο του ολοήμερου τμήματος, στο οποίο αναφέρεται ότι οι ομάδες παιδιών «θα μπορούσαν να αναλαμβάνουν και την τακτοποίηση του χώρου [στη γωνιά της κουζίνας] μετά το φαγητό», με σκοπό την «ανάπτυξη της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας» (σ. 376). Ταυτόχρονα, τα παιδιά καλούνται από τη νηπιαγωγό να μαζέψουν τα πιάτα του φαγητού στην τραπέζια και να τακτοποιήσουν το τραπέζι τους.

Τέλος, στο πρόγραμμα του 2014, η τακτοποίηση της τάξης γίνεται μετά το παιχνίδι και προτείνεται ως ένας από τους τρόπους μάθησης στο πλαίσιο των ρουτινών (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014). Εντασσόμενη σε αυτό, η επιτέλεσή της διαμορφώνεται σε ασθενή σύνορα, καθώς ούτε ο αριθμός ούτε ο τρόπος υλοποίησής της δεν προκαθορίζεται, ενώ η όποια γνώση που προσλαμβάνεται δεν ανήκει σε κανένα γνωστικό αντικείμενο. Είναι μια «πρότερη», «προσχολική», «εξωσχολική», καθημερινή γνώση με «αυθόρμητο» χαρακτήρα που αναπαράγεται στον εκπαιδευτικό θεσμό ως πρακτικό «έθος» (Κουζέλης, 1991, σ. 249, 252).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός

Σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή, η ανάλυση, η ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης του επικοινωνιακού πλαισίου στη διάρκεια της τακτοποίησης των γωνιών της τάξης, όταν η νηπιαγωγός απευθύνεται στον/στην υπεύθυνο/η και τα παιδιά και όταν ο/η υπεύθυνος/η απευθύνεται στη νηπιαγωγό και τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται η κατανόηση η ανάδειξη των παιδαγωγικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, τα μηνύματα που μεταδίδονται μέσα από τους κανόνες που τις διέπουν και τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η έρευνά μας συγκροτούνται με αφετηρία τον λόγο (διδασκτικό/ιεραρχικό) των πρωταγωνιστών της αλληλεπίδρασης είναι τα ακόλουθα:

1. Τι είδους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (νηπιαγωγός/παιδιά) αναπτύσσονται και πώς συγκροτείται το επικοινωνιακό τους πλαίσιο όσον αφορά στον έλεγχο και ρυθμισή τους;
2. Ποιοι είναι οι κανόνες που διέπουν τις σχέσεις τους;
3. Τι είδους μηνύματα μεταδίδονται στη διάρκεια της επικοινωνίας τους;
4. Ποιοι είναι οι ρόλοι που αναλαμβάνουν;

Το δείγμα και η μέθοδος ανάλυσης

Το δείγμα της έρευνας ήταν μια τάξη νηπιαγωγείου με 22 παιδιά 4-6 ετών και μια νηπιαγωγό με περισσότερα από είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας. Στην παρατηρούμενη τάξη η τακτοποίηση των γωνιών περιλάμβανε τα πρωινά τελετουργικά που αναπτύσσονται στη γωνιά συζήτησης, όπου τα παιδιά ήταν καθισμένα σε πέντε σειρές. Η μετακίνησή τους στις γωνιές γινόταν σε μικρές ομάδες που τις επέλεγαν με βάση ένα σύστημα αναρτημένων καρτελών, στις οποίες τα παιδιά κάθε ομάδας τοποθετούσαν το όνομά τους, δηλώνοντας σε ποια γωνιά θα παίξουν. Πρόκειται για οργάνωση τη λογική της οποίας εξηγεί η νηπιαγωγός: «Έχω βάλει για κάθε ημέρα ένα χρώμα. Πέντε ομάδες, πέντε χρώματα, πέντε ημέρες της εβδομάδας. Τα παιδιά που κάθονται στη μπλε ομάδα μπορούν να διαλέξουν πρώτα να παίξουν, πρώτα βγάζουν τις τσάντες τους, κλπ.» (ΝΣ1/28-09-2017)¹. Οι γωνιές «είναι σταθερές. Δηλαδή, κάθε Δευτέρα είναι ανοιχτές οι ίδιες γωνιές, ανοιχτές κάθε Τρίτη οι ίδιες και είναι αυτό το σύστημα» (ΝΣ6/22-01-2018) και η επιλογή τους «ρουτίνα την οποία μαθαίνουμε σε μικρό χρονικό διάστημα» (ΝΣ1/28-09-2017). Όταν τελειώσει η δραστηριότητα των παιδιών στις γωνιές, οφείλουν να τακτοποιήσουν το υλικό που χρησιμοποίησαν σε προκαθορισμένο χρονικό διάστημα: «Όταν βάζουμε τη μουσική, [σημαίνει] συμμαζεύουμε. Και το συμμαζέμα είναι μια ρουτίνα και τρόπος που μαζεύουμε...» (ΝΣ1/28-09-2017). Με αυτό το οργανωτικό σύστημα, η νηπιαγωγός ελέγχει ποια ομάδα τακτοποίησε ή δεν τακτοποίησε τη γωνιά πριν την εγκαταλείψει.

Επιπλέον, κάθε μέρα, εκ περιτροπής, ένα παιδί, ο/η αρχηγός² αναλάμβανε τον έλεγχο της τακτοποίησης των γωνιών. Είναι αυτός/ή που «στέλνει να διαλέξουν τη γωνιά στην οποία θα παίξουν» (ΝΣ5/16-11-2017). «Όταν μαζεύουμε, ο αρχηγός είναι υπεύθυνος να ελέγξει αν οι γωνιές συμμαζεύτηκαν και αν συμμαζεύτηκαν σωστά. [...]. Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά για να λειτουργεί εύρυθμα η τάξη» (ΝΣ1/28-09-2017). Παρά τα ελεγκτικά καθήκοντά του, «όσο τα παιδιά παίζουν, και ο ίδιος παίζει, αλλά πρέπει να έχει και λίγο τον νου του και στο τι συμβαίνει στις υπόλοιπες ομάδες και να σημειώνει ή να ελέγχει και να ρυθμίζει αν οι υπόλοιποι κάνουν σωστά αυτό που πρέπει να κάνουν» (ΝΣ5/16-11-2017). Ο

θεσμός αυτός είναι μια από τις δυναμικές επιλογές που μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο, όπως στην εξεταζόμενη τάξη. Σε αυτήν, δεν είναι υποχρεωτικός, είναι ένας ρόλος που τον διδάσκεται από τη νηπιαγωγό που προβαίνει σε «κλήρωση για τη σειρά με την οποία θα γίνει ο καθένας αρχηγός» (ΝΣ4/16-11-2017).

Αν ο έλεγχος της τακτοποίησης ήταν ευθύνη των υπεύθυνων, ποιος ήταν ο ρόλος της νηπιαγωγού στη διάρκειά της; «Όταν έρθει η ώρα του συμμαζέματος και ρωτήσω [τον αρχηγό] για ποιο λόγο το κουκλόσπιτο είναι ανακατεμένο και δεν ξέρει να μου απαντήσει ποιοι έπαιζαν μέσα, είναι ένα από αυτά που τα σχολιάζουμε ως αρνητικά» (ΝΣ5/16-11-2017). Φαίνεται ότι ο ρόλος της ήταν αυτός του επόπτη της τακτοποίησης από τον/την υπεύθυνο/η, που προοδευτικά γινόταν τυπικός: «Με το πέρασμα βέβαια του χρόνου τελειοποιείται η κατάσταση [ο ρόλος του αρχηγού], αλλά από την άνοιξη και μετά τα περισσότερα πράγματα τα κάνουν οι αρχηγοί. Εγώ απλώς επικουρικά υπάρχω και βλέπω» (ΝΣ1/28-09-2017).

Πρόκειται για ένα σύστημα που απαιτεί από υπεύθυνο/η και παιδιά κοινωνικές δεξιότητες, κατανόηση κανόνων και ικανότητες τακτοποίησης και ταξινόμησης των αντικειμένων των γωνιών σε κατηγορίες και την τοποθέτησή τους σε συγκεκριμένα ράφια, αλλά και για ένα σύνθετο σύστημα που αναπτύσσεται σε τρία διαδοχικά επίπεδα:

1. Η τακτοποίηση κάθε γωνιάς από τα παιδιά της ομάδας όπου έπαιζαν.
2. Ο έλεγχος της τακτοποίησης από τον/την υπεύθυνο/η μαθητή/ήτρια.
3. Η εποπτεία και ο συνολικός έλεγχος από τη νηπιαγωγό μετά το τέλος της τακτοποίησης.

Με άλλα λόγια, η μελέτη των παιδαγωγικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων στη διάρκεια της τακτοποίησης εστίασε στην ύπαρξη ή μη κριτηρίων τακτοποίησης, στον ρυθμό της πρόσληψης σχετικών κανόνων και στον τρόπο εκμάθησης του ρόλου των υπεύθυνων και των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18. Για να υλοποιηθεί η έρευνα, ζητήθηκε η γραπτή συναίνεση των γονιών των παιδιών της τάξης και της νηπιαγωγού, αφού προηγουμένως το ερευνητικό σχέδιο εγκρίθηκε από τις κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές.

Για τη συλλογή των δεδομένων υιοθετήθηκε η συνέντευξη, λόγω κυρίως της ελευθερίας αφενός του συνεντευκτή να θέτει ερωτήσεις εκτός οδηγού συνέντευξης και αφετέρου του συνεντευξιαζόμενου όσον αφορά στον τρόπο απάντησης, αλλά και σε ενδεχόμενη τροποποίηση του επίκεντρου «της έρευνας σύμφωνα με σημαντικά ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων» (Bryman, 2017, σελ. 514-515). Πραγματοποιήθηκαν τρεις ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό στην αρχή και στη μέση της σχολικής χρονιάς.

Χρησιμοποιήθηκε επίσης και η μη δομημένη παρατήρηση, προκειμένου να καταγραφεί λεπτομερώς η συμπεριφορά των συμμετεχόντων και «να διαμορφωθεί μια αφηγηματική εξήγηση αυτής της συμπεριφοράς» (Bryman, 2017, σ. 309). Η παρατήρηση εστίασε στα πρωινά τελετουργικά της τάξης, έγινε με χρήση βιντεοκάμερας, μία φορά τον μήνα για δέκα φορές – από τις οποίες η πρώτη ήταν δοκιμαστική.

Για να εξοικειωθούν τα παιδιά με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη όσο και με τη χρήση της κάμερας έγιναν προκαταρκτικές επισκέψεις γνωριμίας και ενημέρωσης σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό, κίνηση που συνέβαλε ώστε τα παιδιά να την ‘αγνοούν’ και να δραστηριοποιούνται φυσιολογικά στην τάξη από την πρώτη κιόλας βιντεοσκόπηση. Η συλλογή των δεδομένων με βιντεοσκόπηση ήταν ‘αυτονόμη’ τόσο ερευνητικά όσο και οργανωτικά, λόγω της εστίασης της έρευνας σε δραστηριότητες που αναπτύσσονται στον χρόνο και τον χώρο της τάξης, καθώς απαιτούν κινήσεις και συμπεριφορές – όχι πάντα λεκτικές – των συμμετεχόντων, αλλά και λόγω του διαρκούς και σταθερού χαρακτήρα των δεδομένων στον χρόνο, στοιχείο που συμβάλλει στη συνεχή τους ανάλυση (Zuengler et al., 2006 στο Zaid & Huchette, 2009).

Η έρευνα στηρίχθηκε στα δεδομένα πέντε συνεδριών των πρωινών τελετουργικών που υλοποιήθηκαν κυρίως στην αρχή και στη μέση της σχολικής χρονιάς και μία μόνο στο τέλος της, καθώς ήταν οι μόνες που συμπεριλάμβαναν την τακτοποίηση στο πλαίσιο ανάπτυξής τους. Με τον όρο ‘συνεδρία’ εννοείται «μια ακολουθία λεκτικών και/ή μη λεκτικών συμπεριφορών, στη διάρκεια της οποίας το Υποκείμενο σχετίζεται με τον άλλο (Δασκάλα, Άλλος μαθητής). Μία συνεδρία αρχίζει με μια πρωτοβουλία του Υποκειμένου [...] προς τον άλλον ή του άλλου προς το Υποκείμενο [...]. Η συνεδρία τελειώνει όταν προκαλείται μια ξεκάθαρη χρονική διακοπή της δυαδικής αλληλεπίδρασης ή όταν το υποκείμενο μπαίνει σε μια άλλη συνεδρία σχέσης που ξεκινά από το ίδιο ή από ένα άλλο άτομο» (Roux, 1982, σ. 34-35). Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή αναλύονται τα δεδομένα των εξής πέντε συνεδριών:

Πίνακας 1 Οι εξεταζόμενες συνεδρίες της τακτοποίησης της τάξης

Συνεδρίες ³	Ημερομηνία	Όνομα υπεύθυνου/ης	Διάρκεια
2 ^η	20-10-2017	Δ	5.25
3 ^η	16-11-2017	Σ	5.40
4 ^η	14-12-2017	Λ	7.27
5 ^η	22-01-2018	P	4.20
10 ^η	31-05-2018	K	5.57

Με αφετηρία τις συνεδρίες, εντοπίστηκαν σε κάθε μία από αυτές συγκροτημένα και ενδεικτικά τμήματα λόγου και ενεργειών των πρωταγωνιστών, αποτέλεσαν τα οπτικοακουστικά δεδομένα της έρευνας και απομαγνητοφωνήθηκαν λέξη προς λέξη, προκειμένου να γίνει και ποσοτική περιγραφή της επικοινωνίας ανάμεσα σε νηπιαγωγό με υπεύθυνο/η και παιδιά και υπεύθυνο/η με νηπιαγωγό και παιδιά, εντοπίζοντας τα επίμαχα στοιχεία που ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα. «Η απομαγνητοφώνηση αποτελεί μια «προχωρημένη βάση» στη στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων του βίντεο και κατευθύνεται συχνά από τον επιδιωκόμενο σκοπό του ερευνητή» (Zaid & Huchette, 2009, σ. 268).

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, ώστε να δοθεί έμφαση στη δυνατότητα ανάδυσης των κατηγοριών από τα ίδια τα δεδομένα, στη σημασία που έχει η αναγνώριση του γεγονότος της κατανόησης του νοήματος στο κάθε πλαίσιο, αλλά και λόγω της ευελιξίας της, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε ευρύ φάσμα φαινομένων (Bryman, 2017). Ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η πρόταση ή και η λέξη που απηύθυνε η νηπιαγωγός προς τον/την υπεύθυνο/η και τα παιδιά και οι υπεύθυνοι/ες προς τη νηπιαγωγό και τα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, τα οπτικοακουστικά δεδομένα κάθε συνεδρίας καταχωρήθηκαν σε διάγραμμα με τρόπο ώστε να υπάρχει παράλληλη παρουσίαση της ανάπτυξης του λόγου των συμμετεχόντων και διαμορφώθηκε ως εξής:

Πίνακας 2 Διάγραμμα καταχώρησης εμπειρικών δεδομένων νηπιαγωγού, υπεύθυνου/ης και παιδιών

Αριθμός συνεδρίας, ημερομηνία, όνομα υπεύθυνου/ης					
Διάρκεια τακτοποίησης	Νηπιαγωγός	Αρχηγός	Ομάδα-τάξη	Παιδιά-ατομικά	Ομάδες παιδιών

Οι προτάσεις επιλέχθηκαν με βάση την προφορική δραστηριοποίηση της νηπιαγωγού και του/της υπεύθυνου/ης, εντάχθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες, ενώ

ελήφθησαν υπόψη – όπου ήταν δυνατόν – στοιχεία όπως το ύψος του ομιλούντα, η ατμόσφαιρα της τάξης, οι κινητικές συμπεριφορές υπεύθυνου/ης, παιδιών, κ.λπ., που σημειώνονταν στις αντίστοιχες στήλες του διαγράμματος. Αυτές οι πληροφορίες συμπλήρωναν την κατανόηση του λόγου του ομιλούντα, νηπιαγωγού ή υπεύθυνου/ης.

Η ποσοτική προσέγγιση του πρωτογενούς υλικού έγινε με βάση τις κατηγορίες που διαμορφώθηκαν και έλαβαν υπόψη τις πτυχές του αντικειμένου της έρευνας, με κατευθυντήριο άξονα το πεδίο ανάδυσης του νοηματικού περιεχομένου του εμπειρικού υλικού, ώστε να κατανοηθούν οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις των πρωταγωνιστών στο πλαίσιο (Bryman, 2017). Η μελέτη των δεδομένων απέφερε τέσσερις κατηγορίες, σε κάθε μία από τις οποίες τα δεδομένα εντάχθηκαν ως ακολούθως: στην κατηγορία ένα (1) εντάχθηκαν οι προτάσεις που εμπειρείχαν αναφορές στις χωρο-χρονικές συνιστώσες της τακτοποίησης, το πού βρισκόταν το παιδί και τη διάρκεια της τακτοποίησης, και στην κατηγορία δύο (2) οι αναφορές λόγου που σχετιζόνταν με την τακτοποίηση από την ομάδα των παιδιών που δραστηριοποιούνταν σε κάποια γωνιά. Στην κατηγορία τρία (3) εντάχθηκε το τι επιτρεπόταν ή δεν επιτρεπόταν να κάνουν τα παιδιά και οι υπεύθυνοι/ες και οι σχετικές επιβραβεύσεις ή επικυρώσεις των ενεργειών τους, ενώ η κατηγορία «άλλο» (4) περιέλαβε τον ακατάληπτο και άσχετο με την τακτοποίηση λόγο της νηπιαγωγού όταν απαντούσε στον λόγο των υπευθύνων προς αυτήν (Πίνακας 4), των παιδιών (Πίνακας 5) ή ακόμα ένα νεύμα κεφαλής των υπευθύνων ως απάντηση σε ερώτηση της νηπιαγωγού. Στην κατηγοριοποίηση επιχειρήθηκε η όσο το δυνατόν καλύτερη μόνωση των κατηγοριών μεταξύ τους, ώστε να έχουν ισχυρά σύνορα και να περιλαμβάνουν μη επικαλυπτόμενα δεδομένα, που ταξινομήθηκαν ως εξής:

1. Η χωρο-χρονική διάσταση της τακτοποίησης από τα παιδιά.
2. Το «ανήκειν» των παιδιών σε ομάδα (η υπευθυνότητά της).
3. Το αντικείμενο της τακτοποίησης («τι» πρέπει να τακτοποιηθεί «πού») από τα παιδιά.
4. Άλλο

Με άξονα τους κανόνες της θεωρίας του Bernstein, οι προτάσεις ή οι λέξεις τόσο της νηπιαγωγού όσο και των υπευθύνων κωδικοποιήθηκαν, πήραν έναν αριθμό, προσέγγιση που ήταν σε όλη τη διάρκεια της ανάλυσης «σε διαρκή κατάσταση δυνητικής αναθεώρησης» (Bryman, 2017, σ. 621) και καταχωρήθηκαν σε διάγραμμα (Πίνακας 5). Στη συνέχεια, με άξονα την έννοια της ταξινόμησης, αναζητήθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλαισίου αλληλεπίδρασης με επιδίωξη την αναζήτηση της ισχύος της σχέσης μεταξύ μεταδοτών (νηπιαγωγού και υπεύθυνου/ης) και δεκτών (υπεύθυνου/ης, παιδιών). Τέλος, με άξονα την έννοια της περιχάραξης, διερευνήθηκαν οι διάφορες μορφές του προφορικού λόγου νηπιαγωγού και υπεύθυνου/ης επιχειρώντας την αναζήτηση του συνόρου των επικοινωνιακών πρακτικών, προκειμένου να χαρακτηρισθούν ως ισχυρές ή ασθενείς, να αναδειχθεί το είδος των σχέσεων ανάμεσά τους, τι ήταν και τι δεν ήταν αποδεκτό στο πλαίσιο, ποιος είχε την εξουσία στη θεμιτή επικοινωνία, ποιος είχε αυξημένες και ποιος μειωμένες επιλογές, κλπ. (Bernstein, 2015). Με άλλα λόγια, επιδιώχθηκε να αναδειχθούν:

- η συγκρότηση των κοινωνικών σχέσεων,
- οι ενδεχόμενες ρυθμίσεις της αλληλεπίδρασης και του τόπου από τον μεταδότη και
- ο βαθμός «ελέγχου πάνω στα διακριτικά στοιχεία των αρχών αλληλεπίδρασης και τόπου που συνιστούν το επικοινωνιακό πλαίσιο» (Bernstein, 2015, σ. 189) από τον δέκτη.

Για να ενταχθούν τα δεδομένα στις τρεις ομάδες κανόνων (ιεραρχικοί/ρυθμιστικοί, διαδοχής/βηματισμού, κριτηρίων), διαμορφώθηκαν πρωτόκολλα για κάθε συνεδρία, στα οποία καταχωρήθηκαν οι προτάσεις νηπιαγωγού και υπεύθυνου/ης, των οποίων τα νοήματα αντιστοιχούσαν σε αυτά των κανόνων.

Ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών ευρημάτων

Η νηπιαγωγός προς τον/την υπεύθυνο/η και τα παιδιά

Οι Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζουν τα ποσοτικά δεδομένα των προτάσεων που απηύθυνε η νηπιαγωγός και ο/η υπεύθυνος/η στις πέντε συνεδρίες τακτοποίησης της τάξης.

Πίνακας 3 Ποσοτικά δεδομένα λόγου νηπιαγωγού προς υπεύθυνους/ες

Κατηγορία ανάλυσης	Συνεδρίες (ονόματα υπεθύνων)				
	2 ^η (Δ)	3 ^η (Σ)	4 ^η (Λ)	5 ^η (Ρ)	10 ^η (Κ)
1			1		1
2	1	--	--	--	--
3	12	4	--	1	5
4					

Πίνακας 4 Ποσοτικά δεδομένα λόγου νηπιαγωγού προς παιδιά

Κατηγορία ανάλυσης	Συνεδρίες (ονόματα υπεθύνων)				
	2 ^η (Δ)	3 ^η (Σ)	4 ^η (Λ)	5 ^η (Ρ)	10 ^η (Κ)
1	7	6	5		9
2	1	5	-		5
3	18	25	26	8	18
4	3	2			1

Η σύγκριση των ποσοτικών δεδομένων των δύο πινάκων επιτρέπει τη διαπίστωση ότι η νηπιαγωγός απευθύνεται πολύ περισσότερο στα παιδιά παρά στους/στις υπεθύνους της τακτοποίησης, και ότι και στις δύο περιπτώσεις η συντριπτική πλειοψηφία του λόγου της εντάσσεται στην κατηγορία τρία (3), το «τι» πρέπει να τακτοποιηθεί «πού», διαπίστωση που μαρτυρά την έγνοια της να επικρατήσει τάξη στην αίθουσα διδασκαλίας, για την οποία καθιστά υπεθύνα τα παιδιά. Ταυτόχρονα, όταν απευθύνεται σε αυτά, εκφράζει λόγο σχετικά με το πού βρίσκονται (χώρος) και τον χρόνο που διαθέτουν για την τακτοποίηση (πίνακας 4/1), ενώ όταν απευθύνεται στον/στην υπεύθυνο/η, μόνο δύο φορές αναφέρει τη χωρο-χρονική διάσταση (Πίνακας 3/αρχηγοί Λ και Κ). Ρωτά επίσης σε ποια ομάδα ανήκουν (Πίνακας 3/2), για να ελέγξει αν τακτοποίησαν τη γωνιά όπου έπαιζαν, αν και δεν φαίνεται να την απασχολεί ιδιαίτερα, καθώς ο κωδικός 2 εντοπίζεται σε τρεις από τις πέντε συνεδρίες.

Με αφετηρία τους κανόνες του Bernstein (2015), ο λόγος της νηπιαγωγού κατατάχθηκε ως εξής (Πίνακας 5):

Πίνακας 5 Ιεραρχικοί και διδακτικοί κανόνες στον λόγο της νηπιαγωγού προς υπεύθυνο (Υ) και παιδιά (Π)

	ΙΕΡΑΡΧΙΚΟΙ-ΡΥΘΜΙΣΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ-ΛΟΓΟΘΕΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ	
		Διαδοχής-Βηματισμού	Κριτηρίων
1 ^η Υ (Δ)	«Δεν είναι δική σου δουλειά να το κάνεις, Δ. Πρέπει να φωνάξεις τα παιδάκια.»	-----	«Έλα, να σου δείξω κάτι. Νομίζεις ότι εδώ στη γωνιά των μαθηματικών τα έχουν συμμαζέψει όλα;» «Ποιοι μαζεύουν στα μαθηματικά;» «Κοίταξε: ένας, δύο, τρεις.... Ποιοι

			είναι στη μπλε ομάδα; Ποιοι είναι στη μπλε ομάδα; Πες τους Δ, τι δεν έχουν κάνει σωστά.» «Μπράβο, Δ.» «Τα επιτραπέζια και το καβαλέτο, είναι μαζεμένα;» «Έλα, κάθισε, δεν είσαι στην πορτοκαλί ομάδα.»
Π	«Πού μαζεύεις;» «Στο σχολείο δεν κάνουμε ζωγραφιές για τη μαμά μας. Τις ζωγραφιές για τη μαμά μας τις κάνουμε στο σπίτι. Οι ζωγραφιές στο σχολείο είναι για τον φάκελό μας.» «Κάθισε κάτω, κάθισε κάτω.» «Βγάλ' το έξω να στεγνώσει.» «Μάζεψες αυτά που έπρεπε να μαζέψεις;»	«Τώρα;» «Λίγο πιο γρήγορα» «Τώρα τα θυμήθηκες όλα;» «Τώρα;» «Γρήγορα, Γ.» «Λίγο πιο γρήγορα.»	
2 ^η	Υ (Σ) -----	«Σ, έκανες τον έλεγχο; Είναι όλα εντάξει; Έχουν μαζευτεί οι όλες γωνιές;» «Σ μου, έχεις πάει να δεις αυτό που είναι να μαζέψεις;» «Π, μαζεύεις; Τι μαζεύεις;» «Μπράβο, Γ, βάλε τα ονόματα.» «Τι μαζεύεις εσύ; Τι μαζεύετε; Στα σφηνώματα [να πάνε].» «Σε ποια ομάδα είσαι;» «Α, Ρ, που είστε;» «Έλα εδώ.» «Δεν μπορείτε κορίτσια μου να το κάνετε. Να σας βοηθήσω. Είναι λίγο δύσκολο. Κι εγώ δεν μπορώ πάντα, μη νομίζετε. Φέρε το σακούλι να το βάλουμε. Φέρε το σακούλι από εκεί.» [δείχνει] «Ο Π το έκανε αυτό; Π, έβαλες την πλαστελίνη στο κουτί;» «Ωραία!» «Φέρε το σακούλι να το βάλουμε. Φέρε το σακούλι από εκεί.» [δείχνει] «Α! Ποια ομάδα είναι υπεύθυνη για τα μαθηματικά; Για τη γωνιά των μαθηματικών, ποια ομάδα είναι υπεύθυνη; [βλέπει στις καρτέλες ότι είναι η κίτρινη]. Η κίτρινη ομάδα. Είναι τα μαθηματικά τακτοποιημένα; «Είναι τα μαθηματικά τακτοποιημένα, Γ;»
3 ^η	Υ (Α) «Πήγαινε στη θέση σου.»	-----	-----

Π	<p>«Τι είναι αυτό; Γ μου, ή θα την πετάξεις στα σκουπίδια ή θα τη βάλεις στη θέση της. Δεν το ξέρεις αυτό; Σήκω επάνω. Σήκω επάνω. Σήκω. Σε παρακαλώ, σήκω. Εδώ.»</p> <p>«Θ, πήγαινε να το βάλεις στη θέση του.»</p> <p>«Πάρ 'το αυτό και αυτό που κρατάει ο Θ και πέταξέ το στα σκουπίδια.»</p>	<p>«Περίμενε ένα λεπτό.»</p> <p>«Έλα, τώρα τελείωσε.»</p> <p>«Σε λίγο. Μετά».</p>	<p>«Μαζέψατε όλοι παιδιά;»</p> <p>«Η Ρ και ο Λ πάλι ξέχασαν το όνομά τους.»</p> <p>«Γιατί είστε όλοι εδώ;»</p>
4 ^η	<p>Υ (Ρ) Π</p>		<p>«Μαζεύουμε όλοι καταρχήν;»</p> <p>«Π μου, αν δεν μπορείς να το μαζέψεις, έλα να σου δείξω [δείχνει]. Καταρχήν, ζητάς βοήθεια.»</p> <p>«Αυτό εδώ κάτω, παρ' το. Δεν το κρατάμε έτσι. Ορίστε.»</p> <p>«Σ μου, είναι πολύ δύσκολο να το κάνεις μόνη σου. Ούτε εγώ τα καταφέρνω. Ζήτα και καμιά βοήθεια, αν δεν μπορείς. Θέλεις να σε βοηθήσω; Ούτε εγώ δεν μπορώ. Μπορείς; Για να δούμε;» [δείχνει]</p> <p>«Συνέχεια με εκπλήσσετε, παιδιά. Μπράβο σας που το διπλώσατε. [την επιφάνεια παιχνιδιού των αυτοκινητών]»</p> <p>«Ξέρεις πού να το βάλεις.»</p> <p>«Δεν χωράει, δεν χωράει.»</p>
5 ^η	<p>Υ (Κ) Π</p> <p>«Αυτό έπρεπε να το κανονίσεις εσύ. Πρέπει να καθίσουν όλοι και να καθίσουν σε μια συγκεκριμένη θέση.»</p> <p>«Η Κ έπρεπε να το δει αυτό: ποιος μαζεύει τι. Κ, δεν έπρεπε να τους ζητήσεις να κάνουν ησυχία; Ε;»</p> <p>«Α, Πάρα πολύ το βρέξατε. Τα χαρτιά δεν τα βρέχουμε τόσο. Σκούπισέ το.»</p> <p>«Π, σε έχω παρακαλέσει να μην κάθεσαι πάνω στα μαξιλάρια.»</p> <p>«Είπαμε να μαζεύετε, αλλά όχι όλη την τάξη. Ο καθένας τη γωνιά του.»</p>	<p>«Περίμενε, Κ. Δεν ήρθαν όλα τα παιδάκια. Μη βιάζεσαι.»</p> <p>«Έχετε τελειώσει;»</p> <p>«Λίγο πιο γρήγορα.»</p> <p>«Είστε έτοιμοι;»</p>	<p>«Κάθισαν όλοι κάτω; Εμένα ρωτάς;»</p> <p>«Όχι τόσο πολύ νερό, σου είπα. Στίψ' το.»</p> <p>«Τόσο λερωμένο είναι το τραπέζι;»</p> <p>«Στη γωνιά των μαθηματικών, ποια ομάδα είναι [υπεύθυνη]; »</p> <p>«Μπράβο, Χ που μαζεύεις.»</p> <p>«Χ, ποιος άλλος είναι μέσα στο κουκλόσπιτο;»</p> <p>«Γιατί παιδί μου, δεν βλέπεις;»</p>

«Άφησέ το, μην το τραβήξεις τώρα, γιατί θα γίνει μεγαλύτερη ζημιά.»

«Αυτό είναι δουλειά του αρχηγού. Γιατί το κάνεις εσύ;»

«Π, πήγαινε στη θέση σου, σε παρακαλώ.»

«Π, στη θέση σου σε παρακαλώ.»

«Λυπάμαι, καρδιά μου, πήγαινε να το βάλεις μέσα στην τσάντα σου. Εγώ δεν μπορώ να το λύσω αυτό.»

«Σ, [νεύμα για να καθίσει].

«Γ, δεν είσαι έτοιμος νομίζω.»

«Σε έχω παρακαλέσει εκατό φορές. Εντάξει;»

«Είστε και στο κουκλόσπιτο και στα μαθηματικά και παντού; Πώς γίνεται αυτό;»

«Πολλά πράγματα έχουν χαθεί από αυτήν την τάξη.»

«Ωραία!»

Με δεδομένη την λίγο-πολύ ίδια διάρκεια των συνεδριών, με μέσο όρο περίπου τα έξι λεπτά (Πίνακας 1), ο λόγος της νηπιαγωγού εντάσσεται, ποσοτικά τουλάχιστον, στους διδακτικούς κανόνες παρά στους ιεραρχικούς (Bernstein, 2015) που εκφέρονται άρρητα, με την έννοια ότι ο λόγος της δεν εκφράζει «κανόνες κοινωνικής τάξης που αναφέρονται στις μορφές που παίρνουν οι ιεραρχικές σχέσεις στην παιδαγωγική σχέση και στις προσδοκίες με όρους συμπεριφοράς, χαρακτήρα και τρόπων» (Bernstein, 2007, σ. 39).

Παρά το ότι η νηπιαγωγός δεν χρησιμοποιεί χαρακτηρισμούς που κρίνουν τα παιδιά θετικά ή αρνητικά ούτε τα κατατάσσει σε κατηγορίες με βάση τις ικανότητές τους, τόσο ο λόγος της – που εκφράζεται με υψηλό τόνο – όσο και το περιεχόμενό του συνιστούν εμμέσως πλην σαφώς ιεραρχικό λόγο, όπως φαίνεται στην περίπτωση του Γ (Πίνακας 5/3^η συνεδρία). Πρόκειται για έναν μονόλογο της νηπιαγωγού που μαρτυρά ότι «ο διδακτικός λόγος είναι πάντα ριζωμένος στον ιεραρχικό λόγο και [ότι] ο ιεραρχικός λόγος είναι ο κυρίαρχος λόγος» (Bernstein, 2007, σ. 39). Σε αυτόν, η περιχάραξη είναι ιδιαίτερα ισχυρή, καθώς η νηπιαγωγός έχει τον έλεγχο της κατάστασης: δίνει μόνο μία επιλογή στον Γ, ενώ ρυθμίζει και τη μορφή της επικοινωνίας με προτάσεις επαναληπτικές που ακολουθούν ρητή διαδοχή. Οι προστακτικές και η επιχειρηματολογία της εκπέμπουν άρρητα μηνύματα αθέμιτης συμπεριφοράς που αφορά στην κατοχή και χρήση του υλικού, καθώς εμπεριέχουν κανόνες ιεραρχικής τάξης, αυτούς που αφορούν τη διαγωγή και τις συμπεριφορές του παιδαγωγικού υποκειμένου (Bernstein, 2015). Πρόκειται για νοήματα «προνομιοδοτούντα διότι αποφέρουν εξουσία στον ομιλούντα» (Bernstein, 2015, σ. 55) που μεταδίδει με τρόπο κανονιστικό, με ερωτήσεις και εντολές. Με αυτόν τον τρόπο εγκαθιστά «προνομιούχες» σχέσεις που ελέγχουν την «επιλογή, οργάνωση και κλιμάκωση των νοημάτων εντός του πλαισίου» (Bernstein, 2015, σ. 55).

Το μήνυμα της νηπιαγωγού είναι έμμεσο, καθώς δεν δηλώνει ότι ο Γ δεν ξέρει να τακτοποιεί την πλαστελίνη στη θέση της και δεν έχει αποκτήσει τις αρμόζουσες συμπεριφορές. Σε αυτό υποδεικνύεται η μη αποδεκτή από το θεσμικό πλαίσιο της τάξης συμπεριφορά. Σε όλες τις συνεδρίες, ο λόγος της εκφράζει ιεραρχικούς κανόνες: «η κοινωνικοποίηση στις τάξεις του νηπιαγωγείου περιλαμβάνει την εκμάθηση κανόνων και ορισμών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων» (Apple, 1986, σ. 112).

Όσον αφορά στους κανόνες διαδοχής/βηματισμού, η νηπιαγωγός απευθύνεται κυρίως σε ένα παιδί ή απρόσωπα σε παιδιά και μόνο μία φορά στην υπεύθυνη (Κ/10^η

συνεδρία), ενώ ο έλεγχος του χρόνου δεν υπάρχει στη συνεδρία με υπεύθυνη τη Ρ. Όταν απευθύνεται σε παιδιά, ο λόγος της είναι ερωτηματικός (5^η συνεδρία), αλλά και επιτακτικός, καθώς ενέχει προσαγή (2^η συνεδρία), διατυπώνεται με σύντομες προτάσεις και λέξεις ή περιέχει εκφράσεις, ενώ ο τόνος της φωνής είναι αρκετά υψηλός, εκφράζει πρόθεση επιτάχυνσης της τακτοποίησης και διατυπώνεται εμφατικά.

Με τους κανόνες βηματισμού, η νηπιαγωγός κανονίζει τον ρυθμό της μετάδοσης (Bernstein, 2015), θέτει «σύνορα» στις επικοινωνιακές πρακτικές της, κυρίως με τα παιδιά, που δηλώνουν έλεγχο στην αλληλεπίδραση. Η περιχάραξη είναι ισχυρή. Ταυτόχρονα, η πρακτική ρύθμισης του χρόνου με το δίλεπτο τραγούδι που ακούγεται στον υπολογιστή και δηλώνει τη διάρκεια της τακτοποίησης δε συνάδει με αυστηρή τήρηση της περιχάραξης, καθώς σε όλες τις συνεδρίες η τακτοποίηση διαρκούσε περισσότερο από τον χρόνο του τραγουδιού, ένδειξη ευελιξίας και προσαρμογής στο παιδί. Συνεπώς, ο προφορικός της λόγος ρυθμίζει ρητά τον βηματισμό στην παιδαγωγική επικοινωνία, ενώ το ηχητικό μέσο (τραγούδι) φαίνεται να λειτουργεί τυπικά, καθώς τα παιδιά γνωρίζουν, λόγω καθημερινής επανάληψης, ότι η 'ρήτρα' αυτή δεν τηρείται. Παρά την επικεντρωμένη στο παιδί αντίληψη του χρόνου, ο έλεγχος υπάρχει και περνά μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία (Bernstein, 2015) και την απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων από το παιδί.

Σχετικά με τους κανόνες κριτηρίων, σε δύο συνεδρίες (4^η και 5^η), η νηπιαγωγός δεν απευθύνει λόγο παρά μόνο από μία φορά στις δύο υπεύθυνες, ενώ τους θέτει σε όλες τις συνεδρίες στα παιδιά. Ποιο είναι το περιεχόμενο του; Ποια μηνύματα στέλνει μέσα από τις ερωτήσεις, τις παρατηρήσεις και τον έλεγχο που κάνει και ποιος είναι ο ρόλος της στην παιδαγωγική επικοινωνία; Ενδεικτική είναι η παρέμβασή της στην πρώτη συνεδρία, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όταν απευθύνεται στον υπεύθυνο Δ: του δείχνει, καθοδηγώντας και υποστηρίζοντάς τον, τι πρέπει να κάνει ως υπεύθυνος και περιμένει να δει την υλοποίηση των υποδείξεών της, κίνηση που επικυρώνεται όταν η επιτέλεση έχει πραγματοποιηθεί με επιτυχία.

2^η συνεδρία (20-10-2017), υπεύθυνος Δ

N: «Εγώ όμως Δ μου... Έλα να σου δείξω κάτι. Νομίζεις ότι εδώ στη γωνιά των μαθηματικών τα έχουν συμμαζέψει όλα;»

Δ: Πηγαίνει στη γωνιά μαθηματικών, μαζεύει υλικά από το δάπεδο και οβήνει με το σφουγγάρι έναν πίνακα.

N: «Δεν είναι δική σου δουλειά να το κάνεις, Δ. Πρέπει να φωνάξεις τα παιδάκια» [της ομάδας που είναι υπεύθυνη].

Δ: Αφήνει το μάζεμα του υλικού και πάει με τη Ν στον πίνακα με τα ονόματα των παιδιών των ομάδων που επέλεξαν γωνιές.

N: «Ποιοι μαζεύουν στα μαθηματικά;» [δείχνει].

Δ: «Η μπλε ομάδα.» [τη δείχνει].

N: «Η μπλε ομάδα. Εδώ. [δείχνει ένα-ένα τα ονόματα των παιδιών στη μπλε ομάδα]. Κοίταξε: ένας, δύο, τρεις... Ποιοι είναι στη μπλε ομάδα; Ποιοι είναι στη μπλε ομάδα; Πες τους Δ, τι δεν έχουν κάνει σωστά.»

Δ: [Πάει στα παιδιά της μπλε ομάδας] «Στα μαθηματικά [δείχνει τη γωνιά]. Δεν τα μαζέψατε. Τη γωνιά των μαθηματικών, δεν τη μαζέψατε όπως έπρεπε.»

N: «Μπράβο, Δ.»

Στην ανάπτυξη του διαλόγου, το επικοινωνιακό πλαίσιο συγκροτήθηκε από κανόνες αναγνώρισης και πραγμάτωσης που δεν έχουν προσληφθεί και δεν έχουν οικοδομήσει την ικανότητα (competence) (Bernstein, 2015). Με άλλα λόγια, τόσο η ταξινόμηση όσο και η περιχάραξη είναι έντονα παρούσες και διαμορφώνουν το πλαίσιο της επικοινωνίας. Οι σχέσεις νηπιαγωγού-υπεύθυνου είναι ισχυρές και σταθερές, ξεκάθαρα διακριτές. Οι ρόλοι

τους είναι καλά μονωμένοι, ενώ τα μηνύματα στηρίζονται στη ρητή ανακοίνωση της νηπιαγωγού «αυτού που μπορεί να μεταδοθεί και αυτού που δεν μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 2015, σ. 68), αυτού που δεν είναι στη δικαιοδοσία του και συνεπώς δεν είναι αποδεκτό. Μοιάζει να είναι ένα είδος καθοδηγούμενης μάθησης που εμπεριέχει «ρύθμιση εκ μέρους του ειδικού και μίμηση του μοντέλου από τον αρχάριο, μέσα από την απομνημόνευση με επανάληψη και πραγμάτωση» (Moore, 2007, στο Rogoff, 2008, σ. 119). «Ο ειδικός ελέγχει τον αρχάριο σε κάθε στάδιο, αξιολογώντας και/ή διορθώνοντας τον αρχάριο μέχρις ότου να κατακτήσει τη νέα ικανότητα (compétence)» (Rogoff, 2008, σ. 119).

Στο τελευταίο επικοινωνιακό πλαίσιο με την υπεύθυνη Κ, η νηπιαγωγός ρωτά και δηλώνει ταυτόχρονα η ίδια το αντικείμενο της τακτοποίησης ή αλλιώς τον ρόλο της υπεύθυνης, δηλαδή την ανάληψη των ευθυνών που συνεπάγεται και της ταυτόχρονης διαπίστωσης της μη ανάληψής τους.

10^η συνεδρία (31-05-2018), υπεύθυνη Κ

N: *«Κάθισαν όλοι κάτω; Εμένα ρωτάς; Αυτό έπρεπε να το κανονίσεις εσύ. Πρέπει να καθίσουν όλοι και να καθίσουν σε μια συγκεκριμένη θέση.»*

N: *«Η Κ έπρεπε να το δει αυτό: ποιος μαζεύει τι. Κ, δεν έπρεπε να τους ζητήσεις να κάνουν ησυχία;»*

Και σε αυτήν την περίπτωση ούτε οι κανόνες αναγνώρισης ούτε οι κανόνες πραγμάτωσης έχουν προσληφθεί από την υπεύθυνη. Ο λόγος της νηπιαγωγού δηλώνει ρητά ότι δεν ανταποκρίθηκε στον ρόλο της και άρα δεν αποκτήθηκε η γνώση του «τι πάει με τι: ποια νοήματα μπορούν θεμιτά να τεθούν μαζί» (Bernstein, 2015, σ. 179). Η ταξινόμηση για την τακτοποίηση των γωνιών είναι ισχυρή, καθώς δηλώνονται τόσο οι διακριτοί ρόλοι όσο και το περιεχόμενο του ρόλου του προσλαμβάνοντα. Με αυτόν τον τρόπο δηλώνεται «η κατανομή εξουσίας και η αρχή ελέγχου πραγματώνεται στη σχέση εντός και μεταξύ νοημάτων» (Bernstein, 2015, σ. 181). Ταυτόχρονα, και η περιχάραξη καθίσταται ισχυρή, λόγω της ρητής δήλωσης της νηπιαγωγού του τι είναι ή δεν είναι αποδεκτό να κάνει η υπεύθυνη, ρυθμίζοντας την παιδαγωγική αλληλεπίδραση με σαφή οριοθέτηση των επικοινωνιακών πρακτικών. Ο βαθμός ελέγχου είναι ισχυρός: *«Πρέπει να καθίσουν όλοι και να καθίσουν σε μια συγκεκριμένη θέση»*. Τέλος, η νηπιαγωγός δεν δείχνει στην Κ τι έπρεπε να είχε κάνει στο πλαίσιο της δικαιοδοσίας της, παρά μόνο το αναφέρει.

Η διάκριση του ρόλου του/της υπεύθυνου/ης από αυτόν των παιδιών εντοπίζεται σε τρεις από τις πέντε συνεδρίες και έχει τον ίδιο αποτρεπτικό χαρακτήρα, όταν δηλώνει τι δεν πρέπει και τι πρέπει να κάνει η υπεύθυνη, εντολή που παραπέμπει σε ιεραρχικό λόγο, όπως στην περίπτωση της υπεύθυνης Σ (3^η συνεδρία): *«Σπ, άφησε τη Σ, δεν είναι δική σου δουλειά να το κάνεις. Αυτό θα έπρεπε να το κάνει η Σ τώρα.»*

Η νηπιαγωγός ελέγχει τη μάθηση και το δηλώνει ρητά - χωρίς να διαπραγματεύεται κανόνες τακτοποίησης - χρησιμοποιώντας την ίδια πρακτική συγκρότησης κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Έκανε ίδιου τύπου παρεμβάσεις και σε παιδιά στη διάρκεια της τακτοποίησης στη γωνιά των αυτοκινήτων, ενώ η υπεύθυνη Ρ βοήθουσε ως μέλος της ομάδας. Οι ακόλουθοι μονόλογοι είναι χαρακτηριστικοί της δικαιοδοσίας της:

5^η συνεδρία (22-01-2018), υπεύθυνη Ρ

N: *«Π μου, αν δεν μπορείς να το μαζέψεις, έλα να σου δείξω.»* [Της δείχνει]. *«Καταρχήν, ζητάς βοήθεια.»*

N: *«Σ μου, είναι πολύ δύσκολο να το κάνεις μόνη σου. Ούτε εγώ τα καταφέρνω. Ζήτα και καμιά βοήθεια, αν δεν μπορείς. Θέλεις να σε βοηθήσω; Ούτε εγώ δεν μπορώ. Μπορείς; Για να δούμε;»*. [Βοηθάει να διπλώσουν]

N: [Αμέσως μετά την τακτοποίηση]. *«Συνέχεια με εκπλήσσετε, παιδιά. Μπράβο σας που το διπλώσατε»* [χαλί-πίστα αυτοκινήτων]

Στο επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο, η νηπιαγωγός προσφέρει μία μόνο επιλογή («έλα να σου δείξω») στην πρώτη περίπτωση και διπλή επιλογή («ζήτη και καμιά βοήθεια», «θέλεις να σε βοηθήσω») στη δεύτερη, «όσον αφορά τον έλεγχο αυτού που μεταδίδεται» (Bernstein, 2015, σελ. 68), δυνατότητα που μαρτυρά μια μάλλον ισχυρή περιχάραξη. Τι είναι αυτό που μεταδίδεται; Τι προσλαμβάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης; Πρόκειται για “εξωσχολική” γνώση (Κουζέλης, 1991), ικανή να επιτρέψει την εκμάθηση της τακτοποίησης. Τα παιδιά δεν έχουν μεγάλο έλεγχο πάνω στο πως θα μάθουν ή τουλάχιστον δοκιμάζουν συνεργατικά να μάθουν, χωρίς να το επιτυγχάνουν. Την έλλειψη αυτή αντισταθμίζει η νηπιαγωγός, αυξάνοντας την εξουσία της στους διδασκόμενους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (Bernstein, 2015). Η δράση της είναι μάλλον ασθενής, με την έννοια ότι υποθέτει την αδυναμία του παιδιού, αναγνωρίζει τη δυσκολία του εγχειρήματος, ταυτίζεται με αυτό και προσφέρει βοήθεια, θέση που δεν αναιρεί την ασυμμετρία της σχέσης τους. Τα παιδιά δεν έχουν επίγνωση των κριτηρίων, καθώς η νηπιαγωγός δεν αναφέρει επακριβώς «αυτό που λείπει από το προϊόν» (Bernstein, 2015, σ. 118), αλλά συμμετέχει στην εύρεσή του πράττοντας, και επικυρώνει την επιτέλεση ωσάν να ήταν δική τους επιτυχία. Η ιεραρχία υπάρχει, αλλά δεν επιδεικνύεται.

Η τρίτη παρέμβασή της σε παιδιά επιβεβαιώνει την ισχυρή καθοδηγητική και υποστηρικτική της παρουσία στην επικοινωνία, με τα παιδιά να είναι ακροατές και θεατές:

3^η συνεδρία (16-11-2017), υπεύθυνη Σ

Ν: «Δεν μπορείτε κορίτσια μου να το κάνετε. Να σας βοηθήσω. Είναι λίγο δύσκολο. Κι εγώ δεν μπορώ πάντα, μη νομίζετε. Φέρε το σακούλι να το βάλουμε. Φέρε το σακούλι από εκεί.»

Στο επικοινωνιακό αυτό πλαίσιο, η νηπιαγωγός επιλέγει νοήματα (διαπίστωση της έλλειψης ικανότητας) τα οργανώνει (παροχή βοήθειας) και τα κλιμακώνει (εντολή ολοκλήρωσης της επιτέλεσης), διαδικασία που δηλώνει «προνομιοδοτούντα» νοήματα (Bernstein, 2015, σ. 55), καθώς της αποφέρει εξουσία που «πηγάει από ένα άλλο πλαίσιο, έξω από το προκείμενο», ως «στοιχείο της αρχής ταξινόμησης και της κατανομής εξουσίας την οποία καθιστά έκδηλη» (Bernstein, 2015, σ. 55). Η νηπιαγωγός δεν προσφέρει επιλογές στα παιδιά, δηλώνει μόνο ρητά αυτό που πρέπει να γίνει, διατηρώντας τον εξωτερικό έλεγχο. Η εξουσία του παιδιού στη γνώση του «πώς» μειώνεται, χωρίς να καταργείται, καθώς δεν είναι αυτό που αποφασίζει για τον τρόπο που θα την αποκτήσει. Όταν το επιτύχει, επιβραβεύεται: η νηπιαγωγός επιβράβευσε λεκτικά τρεις φορές παιδιά που επέδειξαν τις κατάλληλες συμπεριφορές και μία φορά τον υπεύθυνο τάξης Δ. «Η επιμέλεια, η επιμονή, η υπακοή και η συμμετοχή αμείβοντα[ι]» (Apple, 1986, σ. 121).

Οι υπεύθυνοι/ες τάξης προς τη νηπιαγωγό και τα παιδιά

Ο Πίνακας 6 συνοψίζει τα ποσοτικά δεδομένα των προτάσεων που απηύθυναν οι υπεύθυνοι/ες τάξης στη νηπιαγωγό και τα παιδιά σε όλες τις συνεδρίες τακτοποίησης των γωνιών της τάξης.

Η ανάγνωση του Πίνακα επιτρέπει την διαπίστωση ότι οι υπεύθυνοι/ες δεν μιλούν πολύ, και, όταν το κάνουν, απευθύνονται περισσότερο σε παιδιά παρά στη νηπιαγωγό. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ο αριθμός των προτάσεων της Κ προς τα παιδιά ήταν πολύ μεγαλύτερος από τον αναφερόμενο, ενώ και οι συνθήκες υλοποίησης της τακτοποίησης – φωνές, φασαρία, θόρυβος και έντονη κινητικότητα – δεν ευνόησαν την ακριβή καταγραφή τους. Ταυτόχρονα, ο λόγος της Ρ που απευθύνονταν στα παιδιά ήταν ακατάλληλος.

Πίνακας 6 Τα ποσοτικά δεδομένα των προτάσεων των υπευθύνων προς νηπιαγωγό (N) και παιδιά (Π)

Κατηγορία ανάλυσης	Συνεδρίες (ονόματα υπευθύνων)									
	2 ^η (Δ)		3 ^η (Σ)		4 ^η (Λ)		5 ^η (Ρ)		10 ^η (Κ)	
	N	Π	N	Π	N	Π	N	Π	N	Π
1	--	1	--	--	--	--	--	--	--	--
2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
3		1	--	--	1	3	--	3	7	--
4	2	2								
				1		2		6		4

Όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου τους, αναφέρεται πρωτίστως στο αντικείμενο της τακτοποίησης (3) και δευτερευόντως στη χωρο-χρονική διάσταση (1) της τακτοποίησης. Τον μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων (12) απηύθυνε ο υπεύθυνος τάξης Δ σε παιδιά, ενώ η Κ είναι η υπεύθυνη που απευθύνεται περισσότερες φορές στη νηπιαγωγό (7/κατηγορία 3). Στην τρίτη συνεδρία η Σ δεν απευθύνει λόγο ούτε σε παιδιά ούτε στη νηπιαγωγό και ότι οι υπεύθυνοι/ες δεν αναφέρονται ποτέ στην ομάδα (2). Τέλος, σε τέσσερις από τις πέντε συνεδρίες ο λόγος των υπευθύνων είναι ακατάληπτος, κυρίως λόγω της έντονης λεκτικής δραστηριότητας των παιδιών και της υψηλής έντασης του τραγουδιού για την τακτοποίηση.

Η περίπτωση του Δ είναι ιδιαίτερη, καθώς έχει τη μεγαλύτερη λεκτική αλληλεπίδραση με τα παιδιά (Πίνακας 6). Είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένος στην τακτοποίηση της τάξης, και δραστηριοποιείται σαν να μην είναι υπεύθυνος, αλλά συμμετοχός σε αυτήν. Τα ακόλουθα αποσπάσματα διαλόγου είναι ενδεικτικά της επικοινωνίας του με τα παιδιά και τη νηπιαγωγό, που του υποδεικνύει τον ρόλο του και τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ως υπεύθυνος:

2^η συνεδρία (20-10-2017), υπεύθυνος τάξης Δ

Π: [Ένα παιδί έρχεται δίπλα του και του φωνάζει κάτι στο αυτί].

Δ: «Σσσο» [Τον πλησιάζει].

Δ: «Εντάξει.» [σε ένα παιδί που του φωνάζει κάτι στο αυτί].

Δ: «Εδώ» [Στη νηπιαγωγό, δείχνοντας τη μπλε ομάδα στην καρτέλα].

Δ: [Πάει στα 3 παιδιά της μπλε ομάδας]. «Δεν τακτοποίησες στα μαθηματικά» [στο καθένα χωριστά], δείχνοντας τη γωνιά. Τα αγγίζει στο χέρι για να σηκωθούν.

Δ: «Τα μαθηματικά» [Σε παιδί για τακτοποίηση της γωνιάς] [Τη δείχνει].

Δ: Μια ακατάληπτη λέξη [κάνοντας νεύμα κεφαλής σε παιδί για να τακτοποιήσει τη γωνιά μαθηματικών].

Δ: [Ακατάληπτη υπόδειξη σε παιδί για υλικό που δεν έβαλε σωστά στη θέση του].

Δ: «Και αυτό». [να τακτοποιήσει το υλικό] [1]

Δ: «Και το άλλο» [να τακτοποιήσει και άλλο υλικό].

Δ: [Είναι πίσω από τα παιδιά και επιβλέπει με σταυρωμένα χέρια]. «Πιο γρήγορα».

Δ: «Βάλ' το κι αυτό.»

Δ: Κοιτάζει αν η γωνιά έχει τακτοποιηθεί. Αναχωρεί από τη γωνιά μαθηματικών με τα άλλα παιδιά.

Δ: «Ναι.» [Στη νηπιαγωγό, ότι είναι όλα έτοιμα].

Η κατάταξη σε κατηγορίες του λόγου του Δ προς τα παιδιά (Πίνακας 5) φανερώνει ότι ενδιαφέρεται κυρίως για το αντικείμενο της τακτοποίησης, μόνο μετά την υπόδειξη της νηπιαγωγού. Στο εξής ο Δ αναλαμβάνει δράση ως υπεύθυνος: οχτώ φορές απευθύνεται στα παιδιά, από τις οποίες μία μόνο τα προτρέπει να κάνουν «πιο γρήγορα», πρόταση που δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για τον βηματισμό της τακτοποίησης. Οι προτάσεις του είναι σύντομες και αποσπασματικές και εντάσσονται μάλλον στον διδακτικό λόγο, ενώ ελέγχει την ολοκλήρωση της τακτοποίησης.

Η περιχάραξη είναι μάλλον ισχυρή, καθώς ο Δ έχει τον έλεγχο της κατάστασης: δεν δίνει επιλογές στα παιδιά, αναφέρει μόνο τι πρέπει να κάνουν, ενώ οι σχέσεις του με αυτά είναι ασθενείς, σχεδόν αδιάκριτες, χωρίς λεκτική ανταπόκριση από την πλευρά τους και υποτονική από τον ίδιο. Απευθύνεται στα παιδιά ως συμπαίκτης που του ανατέθηκε το έργο της εποπτείας και οφείλει να το ολοκληρώσει. Η ταξινόμηση είναι αδύναμη, σε αντίθεση με τη σχέση του με τη νηπιαγωγό – υπακούει εκτελώντας τις εντολές της – καθώς οι λειτουργίες τους είναι ρητά μονωμένες: η ισχύς των συνόρων μεταξύ των δράσεων και των λόγων τους είναι έντονη. Ταυτόχρονα, ο στοιχειώδης και επαναληπτικός του λόγος που απευθύνει ατομικά σε κάθε παιδί, αλλά εκφέρεται συγκαταβατικά, δηλώνει έναν μάλλον ισχυρό βηματισμό και συνιστά μια αντίστοιχη περιχάραξη. Με άλλα λόγια, η σχέση τους είναι μάλλον ασύμμετρη, καθώς ο έλεγχος του Δ είναι άμεσος, αν και δεν επιβάλλεται. Στη σχέση αυτή, την εξουσία κατέχει η νηπιαγωγός: όταν ο Δ απευθύνεται σε αυτήν, το κάνει μόνο όταν εκείνη τον ρωτά και της απαντά μονολεκτικά, αναγνωρίζοντας τη μειωμένη δικαιοδοσία του, την ασύμμετρη σχέση τους, τον άμεσο έλεγχο της και συνεπώς τη διαρκή ταξινομητική αρχή στη σχέση τους που ελέγχει την παιδαγωγική επικοινωνία και ρυθμίζει το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η περίπτωση της *υπεύθυνης* Κ διαφοροποιείται τόσο ως προς το περιεχόμενο του λόγου όσο και ως προς τη σχέση που αναπτύσσει με τη νηπιαγωγό. Η Κ κινείται εξαιρετικά άνετα στον χώρο, καταλαμβάνοντάς τον με κινήσεις χορευτικές – κυρίως τον ‘συμβολικό’ χώρο της/του υπεύθυνου/ης (κατά μήκος του τοίχου της γωνιάς συζήτησης) –, συμπεριφέρεται φιλικά προς τα παιδιά, πειράζει, χοροπηδά, δίνει εντολές, μιμείται τη νηπιαγωγό, αστεϊεύεται, κ.λπ., σε ένα περιβάλλον ιδιαίτερα ζωντανό και χαλαρό. Η Κ εκπέμπει την εικόνα ενός παιδιού σίγουρου για τον εαυτό του, που επιζητά την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών και δεν διστάζει να υποστηρίξει τον ρόλο της όταν η νηπιαγωγός της θέτει ερωτήσεις για τα καθήκοντά της.

Οι ακόλουθοι διάλογοι με νηπιαγωγό και παιδιά είναι ενδεικτικοί των προαναφερόμενων, καθώς η Κ είναι η μόνη από τους/τις υπεύθυνους/ες της οποίας ο λόγος προς αυτήν είναι ποσοτικά μεγαλύτερος, καθώς απαντά εφτά φορές σε ερωτήσεις της:

10^η συνεδρία (31-05-2018), υπεύθυνη Κ

N: «Έχετε τελειώσει όλοι;»

K: [Στη Ν] «Όχι, εδώ βάζουμε τα καρτελάκια.»

K: [Στον Ι που κάθισε στο καρεκλάκι του αρχηγού] «Κάτσε κάτω.» [επιτακτικά και δείχνοντας].

K: [Στη Ν] «Κυρία, ο Ι...»

.....
 N [σε ένα παιδί που απασχολείται με τις καρτέλες]: «Αυτό είναι δουλειά του αρχηγού. Γιατί το κάνεις εσύ;»

K: «Είναι βοηθός μου!»

N: «Έχεις βοηθό! Θαυμάσια!»

K: [Της είπα: θα κάνεις λίγο εσύ τα καρτελάκια για να κάνω εγώ τον Πίνακα:] [χορευτικού τύπου κινήσεις]

.....

K: «Κυρία, να κάνω τον πίνακα;» [το ημερολόγιο]

N: «Κάθισαν όλοι κάτω; Εμένα ρωτάς; Αυτό εσύ έπρεπε να το κανονίσεις. Πρέπει να καθίσουν όλοι και να καθίσουν σε μια συγκεκριμένη θέση.»

.....

K: [Σε ένα παιδί] «Σταμάτα κι εσύ [τα πειράγματα].»

.....

N (σε Πδ): «Είστε και στο κουκλόσπιτο και στα μαθηματικά και παντού; Πώς γίνεται αυτό; Είπαμε να μαζεύετε, αλλά όχι όλη την τάξη! Ο καθένας στη γωνιά του. Η Κ έπρεπε να το δει αυτό: ποιος μαζεύει τι. Κ, δεν έπρεπε να τους ζητήσεις να κάνουν ησυχία; Ε;»

K: «Είπα.»

N: «Δεν το άκουσα. Συγγνώμη.»

K: «Τους είπα να κάνουν ησυχία.»

Ποιοι είναι οι κανόνες επικοινωνίας ανάμεσα στην Κ με τη νηπιαγωγό και τα παιδιά; Η σχέση της μαζί της είναι ασύμμετρη, καθώς η νηπιαγωγός ρυθμίζει τα διακριτά στοιχεία της αλληλεπίδρασης, με τρόπο που σέβεται τόσο την οργάνωση όσο και τον βηματισμό της. Η δράση της Κ εντοπίζεται κυρίως στην επικύρωση του «τι» και την εκπλήρωση των καθηκόντων της ως υπεύθυνη. Αυτή γίνεται περισσότερο εμφανής, όταν απευθύνεται στον Ι, δείχνοντάς του την πρόθεσή της να διασφαλίσει τη συμβολική διάσταση του ρόλου της, καθώς τον διώχνει επιτακτικά από την καρέκλα του/της υπεύθυνου/ης στην οποία κάθισε για λίγο, λέγοντας «κάτσε κάτω».

Ταυτόχρονα, οι μη λεκτικές συμπεριφορές της μαρτυρούν ότι διαχειρίζεται σχεδόν ισότιμα τη σχέση της με τα παιδιά, καθώς στην πλειονότητά τους οι σχέσεις της με αυτά δεν είναι ιεραρχικές: η Κ γνωρίζει ότι έχει εξουσία ως υπεύθυνη γι αυτό και αναθέτει καθήκοντα βοηθού σε ένα παιδί, ώστε να εκπληρώσει καλύτερα τον ρόλο της. Παρ' όλ' αυτά, δεν ασκεί έλεγχο στην επιτέλεση ούτε στον ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης. Ο έλεγχος του «τι» και του «πότε» ανήκει στη νηπιαγωγό, ενώ το «πώς» της τακτοποίησης, άρα ο τρόπος μάθησης, είναι στη δικαιοδοσία της Κ. Ο λόγος της Κ δεν είναι ιεραρχικός, καθώς δεν κρίνει ούτε το ήθος, ούτε τη διαγωγή, ούτε επιβάλλει συμπεριφορές, με εξαίρεση την περίπτωση του παιδιού Ι - στο οποίο θέτει σύνορα - ενώ κατανέμει καθήκοντα βοηθού σε ένα άλλο.

Όσον αφορά στην ταξινόμηση, είναι ασθενής και περιστασιακά ισχυρή, όπως και η περιχάραξη: η Κ δεν επιδιώκει τον έλεγχο της θεμιτής επικοινωνίας του πλαισίου και αφήνει διαπερατά σύνορα με τα παιδιά. Ως προς την επικοινωνία της με τη νηπιαγωγό, την ελέγχει, δηλώνοντας ρητά τη δικαιοδοσία της και αιτιολογώντας τις επιλογές της. Η ισχύς του συνόρου μεταξύ αυτού που μπορεί να μεταδοθεί/υλοποιηθεί και αυτού που δεν μπορεί στην παιδαγωγική σχέση είναι αρκετά ισχυρή και ρητά εκφρασμένη ανάμεσα σε αυτήν και τη νηπιαγωγό και πολύ λιγότερο ισχυρή προς τα παιδιά.

Οι τρεις άλλες περιπτώσεις υπεύθυνων τάξης περιορίζονται σε παντελή σχεδόν απουσία προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η μόνη επικοινωνία που έχει η Σ με τη νηπιαγωγό ήταν ένα καταφατικό νεύμα κεφαλιού που δήλωνε ότι τακτοποιήθηκαν οι γωνιές, παραμένοντας θεατής στην τακτοποίησή τους. Αυτό που έκανε ως υπεύθυνη ήταν να κατατάξει τις καρτέλες των ονομάτων των παιδιών σε δύο στήλες, ενώ η νηπιαγωγός της απηύθυνε μόνο μία φορά τον λόγο για να επιβεβαιώσει τον έλεγχο της τακτοποίησης. Ταυτόχρονα, αποτρέπει τη Σπ να ασχοληθεί με τις καρτέλες των ονομάτων, υποδεικνύοντας τις αρμοδιότητες της Σ ως υπεύθυνης. Στην περίπτωση αυτή, τα σύνορα με τη νηπιαγωγό καθίστανται πολύ ισχυρά - ισχύς που επιβεβαιώνει την υπάρχουσα κατανομή εξουσίας και τις ισχύουσες εκπαιδευτικές ταυτότητες - και ασθενή ανάμεσα στην υπεύθυνη και τα παιδιά, ενώ οι σχέσεις τους είναι οριζόντιες και συμμετρικές. Επί της ουσίας, η ταυτότητα της Σ είναι εντελώς αποδυναμωμένη, καθώς δεν ενισχύεται ούτε από την ίδια ούτε από τη νηπιαγωγό. Με άλλα λόγια, οι μηχανισμοί διαφύλαξης των συνόρων ανάμεσα σε παιδιά είναι αδύναμοι ή και ανύπαρκτοι, ενώ είναι ισχυροί ανάμεσα σε νηπιαγωγό με υπεύθυνη και νηπιαγωγό με

παιδιά. Η τακτοποίηση βασίστηκε σε τυποποιημένες σχέσεις και πρακτικές που πηγάζουν από την καθημερινή επανάληψή της, με αποτέλεσμα η κοινωνική μορφή της παιδαγωγικής πρακτικής να περιορίζεται στον έλεγχο της επιτέλεσης, όχι αναγκαστικά από την Σ.

Όσον αφορά στην υπεύθυνη Λ, μετακινείται σε όλον τον χώρο ελέγχοντας την τακτοποίηση, συζητά χαμηλόφωνα με ένα παιδί, κάνει ευγενικές υποδείξεις σε παιδιά, δίνει τρεις φορές υλικό σε ένα παιδί για να το τακτοποιήσει, ενώ η επικοινωνία της με τη νηπιαγωγό περιορίζεται στο ελάχιστο: με έντονες κινήσεις των χεριών της αναφέρει κάτι που δεν έκανε ένα παιδί, αρκετά ακατάληπτο, και δέχεται την απάντηση: «*θα το κάνει, πήγαινε στη θέση σου*».

Οι σχέσεις μεταξύ υπεύθυνης και παιδιών είναι σχεδόν μη διακριτές, καθώς δεν εποπτεύει την τακτοποίηση, αλλά συμμετέχει σε αυτήν, ενώ αυτές με τη νηπιαγωγό είναι ιεραρχικές και συνεπώς ισχυρές. Η μοναδική απάντησή της δηλώνει σταθερές και καλά μονωμένες λειτουργίες που δεν αμφισβητούνται. Το νόημά της μαρτυρά ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, καθώς ορίζει τι είναι και τι δεν είναι αποδεκτό. Απευθυνόμενη στη νηπιαγωγό, η Λ έμαθε τα όρια της δικαιοδοσίας της, την προέλευση της εξουσίας και τους κανόνες που διέπουν το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Η περιχάραξη στη σχέση της Λ με τα παιδιά είναι ασθενής και οριζόντια, ενώ τον τελικό έλεγχο της επικοινωνίας, την επιλογή, την κλιμάκωση και την οργάνωση των νοημάτων (Bernstein, 2015) εντός του πλαισίου έχει η νηπιαγωγός. Η εξουσία της Λ δεν υφίσταται επί της ουσίας, καθώς δεν αποφασίζει ούτε για το «πώς» ούτε για το «τι». Ενώ τυπικά ο έλεγχος μεταβιβάζεται από τη νηπιαγωγό στην υπεύθυνη, είναι η ίδια που τον πραγματοποιεί, δημιουργώντας ένα ιδιαίτερο τοπικό πλαίσιο αναπαραγωγής και πρόσληψης.

Τέλος, η υπεύθυνη Ρ επιτηρεί την τακτοποίηση στη γωνιά αυτοκινήτων. Αγγίζοντας τον ώμο του Θ τού λέει με χαμόγελο: «*μάζεψε*», και στη Λ «*πάρ' το*», για ένα παραπεταμένο υλικό. Στη γωνιά του κουκλοθέατρου λέει σιγανά κάτι στη Σ, γελάνε και οι δυο και αποχωρούν. Η Ρ κινείται στον χώρο λέγοντας κάτι σε δύο κορίτσια στη γωνιά μαθηματικών, συζητά με τον Χ που της δείχνει το χαλί της γωνιάς συζήτησης, ενώ λέει «*μπράβο*» στον Γ που μάζεψε το παζλ. Όταν τελειώνει, παίρνει από ένα παιδί το παζλ και το τακτοποιεί. Σηκώνεται, κλείνει την πόρτα της αίθουσας και επιστρέφει στη θέση της, μετά από υπόδειξη της νηπιαγωγού: «*Ρ, πόρτα*».

Η Ρ ανταποκρίνεται στον ρόλο της εύκολα και είναι εξαιρετικά φιλική προς τα παιδιά, εστιάζοντας στο αντικείμενο της τακτοποίησης (2), ενώ επιβραβεύει την επιτέλεση της σωστής συμπεριφοράς. Αν και η δράση της ασκείται άμεσα, οι αλληλεπιδράσεις τους είναι ασύμμετρες μόνο σποραδικά, όταν εκφράζεται ρητά και μονολεκτικά στον Θ και την Λ. Οι συμπεριφορές διαπροσωπικής επικοινωνίας δεν εκπέμπουν διόλου αυταρχισμό, ενώ οι όποιες μορφές ελέγχου παίρνουν ήπια μορφή. Διαχειρίζεται τη σχέση της με τα παιδιά χωρίς επιβολή, καθώς η συμπεριφορά της αποπνέει την ήδη υπάρχουσα συμμετρική σχέση ανάμεσά τους.

Ο λόγος της, όταν ορίζει και επικυρώνει τις αρμόζουσες συμπεριφορές είναι ιεραρχικός, αλλά ασθενής. Η Ρ δεν τις κρίνει ούτε τις χαρακτηρίζει, αλλά δηλώνει τι πρέπει να γίνει για να τακτοποιηθούν οι γωνιές. Ενδιαφέρεται για την επιτέλεση της ικανότητας των παιδιών χωρίς να την αξιολογεί και συμμετέχει στην τακτοποίηση. Η Ρ είναι δέκτης, αλλά έμαθε πως να είναι και μεταδότης, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά του δέκτη. Προσέλαβε «κανόνες κοινωνικής τάξης (order), ήθους και διαγωγής» (Bernstein, 2015, σ. 113), απαραίτητους για την επιτέλεση του έργου της.

Τέλος, όσον αφορά τη σχέση της Ρ με τη νηπιαγωγό, περιορίζεται στην εκτέλεση της εντολής για το κλείσιμο της πόρτας της αίθουσας. Παρά την έλλειψη επικοινωνίας, ο τρόπος με τον οποίο έκλεισε η συνεδρία επισφραγίζει σιωπηλά την εκπλήρωση του ρόλου της και την εξουσία της νηπιαγωγού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο λόγος της («Ρ, πόρτα»)

συνιστά επικύρωση του ελέγχου στη θεμιτή επικοινωνία του πλαισίου, συνεπώς την ισχυρή περιχάραξή του και την επικύρωση της ασύμμετρης σχέσης τους.

Συμπεράσματα

Στο εξεταζόμενο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης αναπτύχθηκαν σχέσεις εξουσίας από τη *νηπιαγωγό προς τους/τις υπεύθυνους/ες και τα παιδιά*, καθώς ο λόγος της εξέφραζε έντονα διακριτούς ρόλους και οριοθετούσε μονοδιάστατα την αλληλεπίδραση, ενώ οι κανόνες που ρύθμιζαν τις σχέσεις τους ήταν τόσο ιεραρχικοί όσο και διδακτικοί. Η νηπιαγωγός είχε τον έλεγχο της επικοινωνίας, χωρίς να τον επιδεικνύει πάντα, έστελνε μηνύματα αναμενόμενης ικανότητας, όπως και «προνομιοδοτούντα» μηνύματα αθέμιτης συμπεριφοράς, δηλωτικά της θέσης τους. Ο ρόλος της ήταν κοινωνικά καθοριστικός και υποστηρικτικός όσον αφορά την εκμάθηση της αναμενόμενης ικανότητας για την τακτοποίηση της τάξης. Στο ίδιο επικοινωνιακό πλαίσιο, όταν *οι υπεύθυνοι/ες απευθύνονταν στη νηπιαγωγό*, οι κανόνες που ρύθμιζαν τις σχέσεις τους ήταν ιεραρχικοί, εκφράζονταν ρητά και η εξουσία τους στον έλεγχο της - περιορισμένης - επικοινωνίας τους, στο τι, πότε και πώς μαθαίνουν ήταν μειωμένη. Ο έλεγχος της γνώσης δεν τους/τις ανήκε, παρά μόνο τυπικά ο έλεγχος της τακτοποίησης. Αντίθετα, οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις *των υπεύθυνων με τα παιδιά* ήταν συμμετρικές και διέπονταν από άρρητα εκφρασμένους διδακτικούς κανόνες. Τα μηνύματα που μεταδίδονταν αφορούσαν τυπικά μόνο τις αναμενόμενες συμπεριφορές, καθώς ο ρόλος τους ήταν μη διακριτός από αυτόν των παιδιών, υποστηρικτικός και ουδέτερος κατά περίπτωση.

Συνοπτικά, *οι σχέσεις νηπιαγωγού με υπεύθυνους/ες και παιδιά και υπεύθυνων με παιδιά* ήταν σημαντικά διαφοροποιημένες, με διαφορετική ισχύ στα σύνορά τους. Τακτοποιώντας την τάξη, υπεύθυνοι και παιδιά προσέλαβαν κανόνες αρμόζουσας συμπεριφοράς και μηνύματα σχετικά με την κατανόηση της θέσης τους στην παιδαγωγική επικοινωνία.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των ερευνών πεδίου όσον αφορά στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγού-παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση - αν και με αντικείμενα μελέτης από το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου (ενδεικτικά: Koustourakis et al., 2014· Zacharos et al., 2014) - καθώς δηλώνουν ρητά την άσκηση της εξουσίας των νηπιαγωγών στο επικοινωνιακό/παιδαγωγικό πλαίσιο στα παιδιά. Ταυτόχρονα, στηρίζουν τις θεωρητικές θέσεις του Bernstein για τις δομικά ασύμμετρες σχέσεις μεταδότη και δέκτη. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα των ερευνών πεδίου δεν μπορούν να επιβεβαιώσουν επακριβώς αυτά της παρούσας έρευνας, καθώς δεν μπορούν να αντιστοιχηθούν επακριβώς, λόγω του ότι το πλαίσιο της (τακτοποίησης της τάξης) δεν εντοπίζεται παρά περιφερειακά και μόνο στην εργασία της Frouillou (2011), μελέτη με στόχο τη νοσηματοδότηση του χώρου της τάξης από τα παιδιά. Ταυτόχρονα, έρευνες σε πλαίσια όπως τα τελετουργικά στο νηπιαγωγείο, αν και μελετούν ευρύτερα ζητήματα κοινωνικοποίησης, όπως η επιβολή ενός ρυθμού στη δράση του παιδιού σε σχέση με την πρόοδο της γνώσης, η ένταξη της ατομικής δράσης του στη συλλογική δράση και ο ρόλος των τελετουργικών στη δημιουργία συνθηκών για την απόκτηση της σχολικής γνώσης (Amigues & Zerbato-Poudou, 2009), επιβεβαιώνουν τις σχέσεις εξουσίας νηπιαγωγού-παιδιών. Παρομοίως, οι σχέσεις εξουσίας και ασύμμετρης επικοινωνίας ανάμεσα σε παιδιά και νηπιαγωγό επιβεβαιώνονται και από ευρήματα για το τελετουργικό των ημερολογίων (Μουμουλίδου, 2020) ως μέσο μάθησης και κοινωνικοποίησης, που, και αυτά, δεν τις ερευνούν κατά τη διάρκεια της τακτοποίησης της τάξης.

Οι περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο τάξη νηπιαγωγείου, με περιορισμένο αριθμό βιντεοσκοπήσεων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και συνεπώς, αναφέρονται μόνο στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης.

Όσον αφορά τα εργαλεία της, η μία και μοναδική κάμερα δεν ήταν αρκετή να παρέχει πάντα περισσότερα και πιο ακριβή εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα αυτά από τη συνομιλία υπεύθυνων τάξης με παιδιά. Τέσσερις σταθερές κάμερες, τοποθετημένες σε διαφορετικά σημεία της τάξης του νηπιαγωγείου θα κατέγραφαν επακριβώς τον λόγο και τις συμπεριφορές όλων, με αποτέλεσμα η ανάλυση να απέφερε πιο αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα παρέχοντας συνολικότερη εικόνα των παιδαγωγικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων.

Τέλος, θα παρουσιάζε ενδιαφέρον η διενέργεια μιας εκτεταμένης ερευνητικής μελέτης στο ελληνικό νηπιαγωγείο ώστε να εντοπιστούν οι επιλογές των νηπιαγωγών ως προς τις μεθόδους τακτοποίησης, με τη συμμετοχή των παιδιών στον χώρο της τάξης μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, όπως και μιας συγκριτικής έρευνας σε νηπιαγωγεία, όπως αυτά του δάσους, το Summerhill, του Regio Emilia, για τη μελέτη των διαφορετικών μορφών επικοινωνίας και δράσης ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Σημειώσεις

¹ Τα αρχικά Ν και Σ σημαίνουν 'νηπιαγωγός' και 'συνέντευξη' αντίστοιχα, ενώ οι αριθμοί δηλώνουν τη συνεδρία στην αρχή ή στο τέλος της οποίας έγινε η συνέντευξη.

² Τίτλος που δίνει η νηπιαγωγός σε παιδί, υπεύθυνο για την τακτοποίηση της τάξης. Στην παρούσα εργασία, τα ονόματα των υπεύθυνων αντικαθίστανται από το αρχικό τους γράμμα και υιοθετείται ο όρος «υπεύθυνος/η».

³ Οι εξεταζόμενες συνεδρίες αντιστοιχούν σε βιντεοσκοπήσεις που έγιναν σε πέντε μη συνεχείς μήνες στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M-T. (2009). *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. [How the child becomes a student. Learning in kindergarten]. Retz.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Παρατηρητής.
- Ασημάκη, Α., Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2016). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 67, 53-80.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. [Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique]. Les Presses de l'Université de Laval.
- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αλεξάνδρεια.
- Bertram, T., Laevers, & F., Pascal, C. (2004). Etude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire : « le schéma d'observation du style de l'adulte » [Study of the quality of adult-child interaction in preschool: "the pattern of observation of the adult's style"]. In S. Rayna, F. Laevers & M. Deleau (ed.). *L'éducation préscolaire. Quels objectifs*. [Preschool education. What objectives] (pp. 295-314). Nathan.
- Borman, K. (1978). Social control and schooling: Power and process in two kindergarten settings, *Anthropology & Education Quarterly*, IX(1), 38-53.
- Bouchard, C., Duval, S., Parent, A-S., Charron, Q., & Birgas, N. (2020). Des interactions de qualité en classe de maternelle 5 ans pour soutenir l'engagement des enfants dans leurs apprentissages [Quality interactions in the 5-year-old kindergarten classroom to support children's engagement in their learning.]. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* [The foundational learning of schooling. Issues et practices in kindergarten] (pp. 87-106). Chronique Sociale.

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. [The Culture of Education]. Retz.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Gutenberg.
- Corsaro, W. (1977). The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children, *Language in Society*, 6(2), 183-207. <http://www.jstor.org/stable/4166924>
- Corsaro, W. (2017). Peer culture and adult-child relations, *Zeszyty Pracy Socjalnej*, 22(2), 105-123. DOI: 10.4467/24496138ZPS.17.008.7315
- Corsaro, W., & Rizzo, T.A. (1988). Discussion and friendship: Socialisation processes in the peer culture of Italian nursery school children, *American Sociological Review*, 53(6), 879-894. DOI: 10.2307/2095897
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΟΕΔΒ.
- Fong Pac Jon, E. (2006). Complexity theory, visible and invisible pedagogies in a kindergarten classroom. *APER Conference 2006/28-30 November 2006*, 1-13, Hong Kong. DOI: [SYMPO-000004](https://doi.org/10.1000/000004) [Elisa Fong.doc \(psu.edu\)](http://www.psu.edu/Elisa_Fong.doc)
- Frouillou, L. (2011). Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française. [Geography of a space designed for students, appropriated by children: The French kindergarten]. *Carnets de géographes*, 3, 1-18. DOI : 10.4000/cdg.2133
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Verschueren, K. (2021). Teachers' and children's perceptions about their relationships: examining the construct of dependency in the Greek sociocultural context. *Attachment & Human Development*, 23(5), 556-571. DOI: 10.1080/14616734.2020.1751990
- Zacharos, K., Koustourakis, G., & Papadimitriou, K. (2014). Analysing the implemented curriculum of Mathematics in Preschool Education. *Mathematics Education Research Journal*, 26(2), 151-167. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0086-3>
- Zaid, A., & Huchette, M. (2009). Recueil et analyse des données vidéo : lecture croisée de deux travaux de thèses en didactique des génies techniques [Collection and analysis of video data : cross-reading of two thesis works in didactics of technical engineering]. In C. Cohen-Azria & N. Sayac (éds.), *Questionner l'implicite. Les méthodes de recherche en didactiques (3)* (p. 263-264). [Questioning the implicit. Research methods in didactics (3)]. Septentrion.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιοματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Κριτική.
- Κουλαϊδής, Β. (1994). Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή Περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 22-29.
- Κουλαϊδής, Β., & Τοατοαρόνη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*. Μεταίχμιο.
- Koustourakis, G., & Stellakis N. (2009). New curriculum-New roles for kindergarten teachers: An in-depth investigation of presupposition of knowledge forms regarding literacy in Greek Preprimary Curriculum. In M. Paramythiotou & C. Angelaki (eds.), *Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future* (σσ. 294-304). Ο.Μ.Ε.Ρ.
- Koustourakis, G. (2013a). A sociological approach to visual arts teaching in contemporary Greek pre-school education. *The International Journal of Arts Education*, 7(1), 73-85. DOI: <http://artsinsociety.com>
- Koustourakis, G. (2013b). A sociological approach to the official discourse on space in the case of Greek kindergarten classrooms. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 19, 1-13, DOI: <http://thelearner.com>
- Koustourakis, G. (2014). A sociological approach to painting teaching according to the contemporary Greek kindergarten curriculum. *The International Journal of Early Childhood Learning*, 20, 23-37, DOI: www.thelearner.com

- Koustourakis, G. (2018a). A sociological approach to the determination and implementation of rules for the pedagogical use of kindergarten classroom space. *American International Journal of Social Science*, 7(4), 20-28. DOI: 10.30845/aijss.v7n4p3
- Koustourakis, G. (2018b). Classroom space and kindergarten curriculum: A sociological approach to teachers' discourse on the status of space and its use in teaching. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(2), 47-65. DOI: 10.5281/zenodo.1422865
- Koustourakis, G., Zacharos, K., & Papadimitriou, K. (2014). Teaching pre-school Mathematics and influences by the kindergarten school social context: A preliminary study. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 8(1), 81-99. DOI: [Koustourakis et al. - Re S M ICT E - 81 - 2014.pdf](#)
- Κυρίδης, Α., Αγγελάκη, Χ., & Χατζηνικολάου, Β. (2000). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την πειθαρχία στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 76-89.
- Λάμνιαν, Κ. (2000). Η κοινωνική συγκρότηση των νοηματικών προσανατολισμών των μαθητών και ο μύθος των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Μέντορας*, 2, 32-49.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998α). Οι διαδικασίες αναπλαισιώσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (α' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 73-80.
- Λάμνιαν, Κ., & Τσατσαρώνη, Α. (1998β). Οι διαδικασίες αναπλαισιώσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών (β' μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104, 70-77.
- Μακρυνιώτη, Δ., & Σολομών, Ι. (1991). Παιδαγωγικές τάσεις και κοινωνικός έλεγχος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, 62-69.
- Μακρυνιώτη, Δ., & Σολομών, Ι. (1998). Κοινωνική και πολιτική γνώση στο σχολείο και στις παιδαγωγικές σπουδές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 58-64.
- Μαυρογιώργου, Α-Κ. (2006). *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο* [Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. [M.E. MAYPOΓIΩPTOY.pdf \(uoi.gr\)](#)
- Montessori, M. (1995). *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*. [Scientific pedagogy. The children's home]. Desclée de Brouwer.
- Moumoulidou, M. (2020). Le rituel des calendriers à l'école maternelle grecque : un dispositif d'apprentissage et de socialisation scolaires [The ritual of calendars at Greek kindergarten. A system for learning and school socialization]. In A. Clerc-Georgy & S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle* [The foundational learning of schooling. Issues et practices in kindergarten] (pp. 139-157). Chronique Sociale.
- Μουμουλίδου, Μ. (2022). Παιδαγωγικές πρακτικές στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (1896-1989). Μια ανάγνωση με βάση την κοινωνιολογική θεωρία του Β. Bernstein. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 10(1), 65-98.
- Rogoff, B. (2008). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes [Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices]. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* [Rethinking the education of young children] (pp. 103-161). Peter Lang.
- Roux, J-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève [A technique for observing and analyzing teacher-student interactions]. *Revue Française de Pédagogie*, 59, 30-45.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (σσ. 113-144). ΕΜΕΑ.

- Σολομών, Ι. (2015). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein. Στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος* (Μτφρ. Ι. Σολομών) (σσ. 17-40). Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α., & Βλάχος, Φ. (1996). Κοινωνική και πολιτική αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 90-91, 43-54.
- Stavrou, S. (2007). BERNSTEIN Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique [BERNSTEIN Basil. Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique]. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 1-6, DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.532>
- Τσατσαρώνη, Α., & Κουλαϊδής, Β. (2010). Παιδαγωγικός λόγος και παιδαγωγική πρακτική: θεωρητικοί όροι, προβληματική και πεδίο εφαρμογής. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρώνη (επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 17-49). Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ-ΙΕΠ (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. [meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf \(iep.edu.gr\)](http://meros1.paidagogiko.plaisio.iep.edu.gr)
- ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/diathematiko_eniaio_plaisio_spoudon.pdf
- Φωτεινός, Δ. (2020). Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020). Η φονταμενταλιστική, άστοχη και τοτεμική εκπαίδευση. Στο *Comparative and International Educational Review*, 101, 32-63.
- Χατζηπαναγιώτου, Φ. (2002). *Διερεύνηση όψεων των κοινωνικά προσδιορισμένων ικανοτήτων των νηπίων: εκπαιδευτικές ανισότητες* [Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].

Παρελήφθη: 24.7.2021, Αναθεωρήθηκε: 22.11.2021, Εγκρίθηκε: 23.11.2021