

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ «ΠΑΙΔΙ»; ΓΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΛΗΨΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ WHAT DOES “CHILD” MEAN? PARENTAL CONCEPTIONS OF CHILDHOOD

Παντελής Κυπριανός
Καθηγητής
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
kiprian@upatras.gr

Γεωργία Σπηλιοπούλου
Νηπιαγωγός - Διδάκτωρ Επιστημών της Εκπαίδευσης
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Πατρών
geospil.spiliopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη σκιαγράφηση, υπό το πρίσμα μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, της πρόσληψης των γονέων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μητέρες παιδιών τα οποία φοιτούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας. Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μητέρες μαθητών, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνουν την παιδική ηλικία μέσα από πέντε παραμέτρους: α) τη χρονική οριοθέτησή της έως τη ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου, β) τη σχέση που «οικοδομείται» μεταξύ γονέων και παιδιών με γνώμονα κυρίως την αγάπη και την επικοινωνία, γ) την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες, δ) τη σχέση που τα παιδιά «χτίζουν» με τους ομηλικούς τους και ε) τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

Λέξεις κλειδιά

«παιδί», παιδική ηλικία, προσλήψεις, γονείς, «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων.

Abstract

This paper aims to outline, from the perspective of a sociological approach, the perceptions of parents of students regarding the content of childhood. The research sample includes 15 mothers of children who attend public Primary Schools in the Regional Unit of Achaia. Research data was collected using a semi-structured interview. The research data was collected using a semi-structured interview. The results of this research showed that the mothers of students,

regardless of educational and social status, perceive the content of childhood through five parameters: a) its time limit up to the 6th grade of Primary School, b) the relationship that is “built” between parents and children based mainly on love and communication, c) engaging children in extracurricular activities, d) the relationship that children “build” with their peers and e) children’s attendance at school and the study of school subjects at home.

Key words

‘child’, childhood, perceptions, parents, “institutionalized” cultural capital in the form of titles.

0. Εισαγωγή

Ο Γάλλος Ιστορικός Philippe Ariès έδειξε, στη δεκαετία του 1960, ότι η παιδική ηλικία συνιστά ιστορική/κοινωνική «κατασκευή». Το «παιδί», ως έννοια, είναι δημιουργήμα μιας αργής διαδικασίας που ολοκληρώνεται τον 18^ο αιώνα. Υπό αυτή την οπτική, κρίσιες αποδεικνύονται οι συντελούμενες αλλαγές στον «κόσμο» της εργασίας και στο σχολείο (Κυπριανός, 2007, Πεχτελίδης, 2015).

Στην εργασία θα ιδωθεί πώς προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία μητέρες μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό status, με γνώμονα τη θεωρία του Pierre Bourdieu. Σύμφωνα με τον Bourdieu, το habitus των κοινωνικών υποκειμένων (εδώ των μητέρων), ως σύστημα προδιαθέσεων σκέψης και αντίληψης, συναρτάται με την κοινωνική τους θέση και το μορφωτικό τους κεφάλαιο και ορίζει τις πρακτικές τους. Πρόκειται για ενσωματωμένες δομές που διαμορφώνουν τις προσλήψεις ατόμων και ομάδων, εν προκειμένω των μητέρων της έρευνας.

Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας απασχολεί τους ερευνητές (βλ. ενδεικτικά: Taylor, 2011, Thorne, 2009). Επιστημονικές μελέτες εστιάζουν στο «παιδί» -προσεγγίζοντάς το, πολυεπίπεδα, ως μια ιστορική, φυσική, κοινωνική ή/και πολιτισμική οντότητα και στην παροχή εκπαίδευσής του στο πλαίσιο του 21^{ου} αιώνα αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, ζητήματα που συνδέονται με την κοινωνικο-συναισθηματική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, μέσω διεπιστημονικών προσεγγίσεων, λαμβάνοντας υπόψη το (οικογενειακό και κοινωνικό) περιβάλλον εντός του οποίου το παιδί μεγαλώνει και, παράλληλα, συσσωρεύει ένα εύρος μαθησιακών και γνωστικών εμπειριών (βλ. ενδεικτικά: Candiri & Talu, 2022, Kayiran & Arslan, 2022).

Επιχειρήθηκε η ενασχόληση με το παρόν θέμα διότι στην Ελλάδα δεν εντοπίζονται σχετικές μελέτες. Διαπιστώθηκε ότι η ιστοριογραφία και η εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον σειράς ελληνόφωνων μελετών αναδεικνύοντας τους προβληματισμούς αναφορικά με τη μεταβαλλόμενη θέση του παιδιού στην κοινωνία, ιδωμένη σε ένα διαχρονικό πλαίσιο σε συνάρτηση με κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτισμικούς και πολιτικούς παράγοντες (βλ. ενδεικτικά: Γρηγορίου, 2014, Γώγου & Καρακατσάνης, 2014,

Νικολάου, 2014). Ακόμη, ελληνικές μελέτες εστιάζουν στη διάρθρωση της σχέσης μεταξύ του «παιδιού» και του θεσμού της εκπαίδευσης (Κατσιγιάννης, 2024), καθώς και στην αναπαράσταση της «παιδικής ηλικίας» και στην εικόνα που διαμορφώνεται για το «παιδί» η οποία προσεγγίζεται μέσα από μια κοινωνικο-ιστορική διάσταση (Πεχτελίδης, 2014).

Σκοπός της εργασίας είναι ο εμπλουτισμός της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας μέσα από τη σκιαγράφηση, υπό το πλαίσιο μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης, της πρόσληψης των γονέων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας. Επιδιώκεται η ανάδειξη συγκλίσεων και διαφοροποιήσεων στις προσλήψεις των γονέων ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων και το κοινωνικό τους status.

Θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα: Τι προσδιορίζεται ως «παιδική ηλικία» και ποια χαρακτηριστικά αποδίδονται στο «παιδί»;

Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις προσλήψεις για το «παιδί» και την προσέγγιση της παιδικής ηλικίας μέσα από το έργο του Pierre Bourdieu. Ακολουθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία. Στη συνέχεια, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί η ενότητα της συζήτησης και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα και τους περιορισμούς της έρευνας.

1. Το «παιδί» και οι προσλήψεις του

Οι συντελούμενες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές διεθνώς έχουν επιφέρει καθοριστικές αλλαγές στην οικογένεια. Σε πολλές χώρες, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, οι δείκτες γεννητικότητας μειώθηκαν δραστικά και ο πληθυσμός γερνά. Το φαινόμενο είναι ακόμη εντονότερο στην Ελλάδα, μια σχετικά πρόσφατα βιομηχανοποιημένη κοινωνία. Συνέπεια αυτών των μεταβολών είναι η μείωση των παιδιών και, συνακόλουθα, το κλείσιμο σχολείων, κυρίως σε αγροτικές κοινότητες. Μια επιπλέον αλλαγή αφορά στην εικόνα του «παιδιού». Οι εξελίξεις αυτές έθεσαν το «παιδί» στο κέντρο του προβληματισμού, καθώς σημαντικός αριθμός ερευνητικών κειμένων επικεντρώνεται στο «παιδί» (βλ. ενδεικτικά: Farley & Garlen, 2016, Ilias & Akter, 2017, Κυπριανός, 2007).

Ο όγκος της σχετικής αρθρογραφίας έρχεται να αναδείξει τη σημασία που αποδίδεται στον «κόσμο» του παιδιού, με απότοκο τη συγκρότηση μιας ευρείας «παιδικής αγοράς» σε πλείστους τομείς, όπως το βιβλίο και το παιχνίδι. Η παραγωγή αυτή διευρύνεται λόγω των φαινομένων που αναφέρθηκαν, της υπογεννητικότητας και των μεταβολών στην οικογένεια, αυξάνοντας έτσι την «αξία» του παιδιού. Στην περίπτωση αυτή, μπορεί να γίνει λόγος για ένα νέο «κύμα» αλλαγής ιδωμένο σε αντιστοιχία με την αλλαγή που έφερε στο προσκήνιο ο Agiès τους περασμένους αιώνες αναφορικά με την κοινωνική «επιπόνηση» της παιδικής ηλικίας (Κυπριανός, 2007: 234).

Οι Bernstein & Young, καθώς και οι Chamboredon & Prénost έδειξαν ότι η εικόνα που υπάρχει για το «παιδί» δεν είναι κοινή, εμφανίζει διαφορές ανάλογα με την κοινωνική

μας θέση. Οι πρώτοι υποστήριξαν ότι σύμφωνα με τη θέση των μητέρων προερχόμενων από τις «υψηλότερες» κοινωνικές ομάδες το παιχνίδι αποτελεί «πυρήνα» της μάθησης και συνιστά το «διάλυο» για να εισέλθει το «παιδί» σ' έναν «κόσμο» ανακάλυψης καινούργιων πραγμάτων (Κυπριανός, 2007: 234, 246).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1971), τα παιδιά της εργατικής τάξης δε φαίνεται να διακρίνουν την διδακτική/παιδαγωγική «αξία» που εμπεριέχεται στο παιχνίδι κι έτσι διαφοροποιούν το περιεχόμενό του από αυτό της εργασίας. Κατ' επέκταση, τα ίδια δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο ελεύθερο κλίμα που διέπει μια «ανοικτή», ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους, τάξη. Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη προσεγγίζουν το παιχνίδι και την εργασία ως αδιάσπαστο σύνολο, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με το επαγγελματικό status των γονέων τους και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους.

Οι Chamboredon & Prévot (1997: 503, 517-518) κάνουν λόγο για νέο ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας ο οποίος εστιάζει στην αυθόρμητη, την πολιτισμική και νοητική δημιουργικότητα. Κάνουν, επίσης, λόγο για την ύπαρξη δύο στοιχείων συνδεδεμένων με τις μεταβολές στις κοινωνικές τάξεις. Πρόκειται για την αντίληψη περί αυθόρμητης μάθησης που πραγματώνεται μέσα από το παιχνίδι και για μια μορφή ηθικού ελέγχου, γεγονός που εδράζεται σε έμμεσες μεθόδους χειραγώγησης.

Σύμφωνα με τους Chamboredon & Prévot (1997), δύο νέα δεδομένα του ορισμού της παιδικής ηλικίας είναι η *αφέλεια* και ο *αυθορμητισμός*. Σημειώνεται ότι αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές στην προσχολική αγωγή και το δημοτικό σχολείο με κυρίαρχο στόχο την καλλιέργειά τους. Έτσι, οι κάτοχοι πολιτισμικού κεφαλαίου ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εστιάζουν στον αυθορμητισμό του παιδιού και στην ανάπτυξη της υπόστασής του μέσω του παιχνιδιού, ενώ οι προερχόμενοι από τα λαϊκά στρώματα εστιάζουν στη διάσταση «γνώση» (Κυπριανός, 2007: 234, 249-250).

2. Η προσέγγιση της παιδικής ηλικίας και του «παιδιού» μέσα από το έργο του Pierre Bourdieu

Στην παρούσα εργασία θα αξιοποιηθούν έννοιες από τη θεωρία του Γάλλου Κοινωνιολόγου Pierre Bourdieu («Πρακτική», «Πολιτισμικό κεφάλαιο» και μορφές που αυτό απαντάται: «Εσωτερικευμένη μορφή ή Habitus», «Αντικειμενοποιημένη μορφή» και «Θεσμικοποιημένη μορφή») προκειμένου να προσεγγιστεί και να ερμηνευθεί το πώς προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία μητέρες μαθητών με διαφορετικό μορφωτικό και κοινωνικό status. Η αξιοποίηση των θεωρητικών «εργαλείων» του Bourdieu παρέχουν τη δυνατότητα προσέγγισης του «παιδιού» ως κοινωνικού υποκειμένου που ενσωματώνει κατά την παιδική ηλικία σχήματα αντίληψης και δράσης, πρωταρχικά και κατά κύριο λόγο, μέσω της οικογενειακής ανατροφής, γεγονός που τείνει να διαμορφώνει, με τη σειρά του, τις πρακτικές του. Η παιδική ηλικία φαίνεται ότι φέρει τη δική της σημασία μέσα από το

έργο του Bourdieu, θεωρητικού της πολιτισμικής αναπαραγωγής, η οποία εντοπίζεται στο εύρος και το βαθμό εσωτερικεύσης από το «παιδί» εμπειριών και γνώσεων στο πλαίσιο του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο δρα, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας προέλευσής του (Bourdieu, 1977, 1979, 1986, 2000, 2006).

Ειδικότερα, ο Bourdieu υπογράμμισε ότι οι κοινωνικού τύπου πρακτικές που υιοθετούμε, σχηματοποιούνται μέσω του συστήματος προδιαθέσεων που «κουβαλάμε» (*habitus*) και των εμπειριών που ενσωματώνουμε κατά τη διάρκεια του βίου μας. Είναι προϊόντων κοινωνικών και των προσωπικών διαδρομών του κάθε ατόμου, οι οποίες, με τη σειρά τους, αναδομούν το *habitus* (Bourdieu, 1979, 2006). Το *habitus*, ως σύστημα προδιαθέσεων σκέψης και αντίληψης, αποτελεί αδιάσπαστο στοιχείο του ατόμου υπό τη μορφή «ιδιοκτησίας» που «σωματοποιήθηκε» και σκιαγραφεί τις δράσεις του (Bourdieu, 1977, 1994). Συγκροτείται κατά την παιδική ηλικία μέσω της οικογενειακής αγωγής, εμφανίζει διαρκείς μετασχηματισμούς στη διαδρομή της ζωής του ανθρώπου, ενώ ο ρόλος των κοινωνικών συνθηκών που τα παιδιά βίωσαν κατά το παρελθόν είναι καθοριστικής σημασίας για την αναπαραγωγή του (Bourdieu, 1977, 1979, 2000).

Αυτό το πρωτογενές *habitus*, η συμβολή του οποίου είναι σημαντική για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού - ως κοινωνικού υποκειμένου - και για τη διαμόρφωση ενός «προσανατολισμού» ενεργειών για το ίδιο (Bourdieu & Wacquant, 1992), έχει εξελικτικό και δυναμικό χαρακτήρα. Πάνω στο συγκεκριμένο *habitus* «τοποθετούνται» τα δευτερογενή, όπως το *habitus* που δύναται να εσωτερικεύσει το παιδί στο πλαίσιο του σχολείου (Bourdieu, 1990, Bourdieu & Passeron, 1970). Ειδικότερα, ο Bourdieu έρχεται να υπογραμμίζει ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν ένα πλήθος προδιαθέσεων που, στη συνέχεια, εκδηλώνονται ως «ασυνείδητα» συστήματα σκέψης και δράσης (Bourdieu, 1987: 76).

Ο Bourdieu επισημαίνει ότι το *habitus* του ατόμου, ως παιδί και ως ενήλικας, συνδέεται με την κοινωνική τάξη στην οποία αυτό εντάσσεται. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στα σημεία σύγκλισης που τείνουν να εντοπίζονται στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των κοινωνικών υποκειμένων όταν μοιράζονται παρόμοιες καταστάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής τους, γεγονός που έρχεται να αναδείξει το ταξικό *habitus* που «κουβαλούν» (Bourdieu, 2006: 99). Το *habitus*, ως «ενσώματη κοινωνική δομή», εμπεριέχει ένα εύρος τρόπων αντίληψης που εμφανίζουν μια ομολογία στην περίπτωση των ατόμων της ίδιας κοινωνικής τάξης (Bourdieu, 1977: 76).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο αφορά δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες αποτελούν συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης του κάθε ατόμου και του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Bourdieu & Passeron, 1970, Chauviré & Fontaine, 2003: 12). Σύμφωνα με τον Bourdieu (1986, 1994), το πολιτισμικό κεφάλαιο εκδηλώνεται μέσα από τις εξής μορφές: α. Εσωτερικευμένη μορφή ή *habitus*, που συνιστά σύστημα προδιαθέσεων το οποίο φέρει ένα διαρκή και μεταβιβάσιμο χαρακτήρα. β. Αντικειμενοποιημένη μορφή, η οποία συνδέεται

με ορατά και μεταβιβάσιμα στους κληρονόμους πολιτισμικά αγαθά (όπως λ.χ. βιβλιοθήκες). Και γ. Θεσμοποιημένη με τη μορφή τίτλων. Η συγκεκριμένη μορφή πολιτισμικού κεφαλαίου, η οποία απασχολεί την εργασία αυτή ιδωμένη μέσα από το μορφωτικό επίπεδο που φέρουν οι μητέρες της παρούσας έρευνας, αποκτάται μέσα από το θεσμό της εκπαίδευσης και η νομιμοποίησή της συντελείται μέσω τίτλων σπουδών που χορηγούνται από εκπαιδευτικά ιδρύματα.

3. Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας είναι να απαντηθούν δύο ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς προσλαμβάνουν την έννοια της παιδικής ηλικίας μητέρες μαθητών σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας;
- Πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι προσλήψεις των μητέρων ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων και το κοινωνικό τους status;

Για να απαντηθούν τα ερωτήματα πραγματοποιήθηκε έρευνα το Φθινόπωρο του 2024 με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αυτές βοήθησαν να εμβαθύνουμε στις απόψεις των ερευνητικών υποκειμένων αναφορικά με τον τρόπο που προσλαμβάνουν το «παιδί» και την παιδική ηλικία.

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μητέρες μαθητών σε δημόσια Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας. Όσον αφορά τα μορφωτικά χαρακτηριστικά, από την ανάλυση προέκυψε ότι πέντε μητέρες διέθεταν ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο καθώς διέθεταν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ), πέντε ήταν απόφοιτες Λυκείου και πέντε απόφοιτες Γυμνασίου. Σχετικά με την κατάταξη των επαγγελματιών των μητέρων αξιοποιήθηκε το σύστημα ταξινόμησης του Ι. Πυργιωτάκη (2009) και ταξινομήθηκε το οικογενειακό τους υπόβαθρο στις εξής κοινωνικές κατηγορίες:

- Ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα [επαγγέλματα μητέρων: επαγγελματίες σε διευθυντικές θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών, επιχειρηματίες, επαγγελματίες με υψηλό εισόδημα και ανώτατη μόρφωση (γιατροί και δικηγόροι): ανήκουν 5 μητέρες.
- Κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (επαγγέλματα μητέρων: υπαλληλικά, διοικητικά και γραμματειακά στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα, νοσηλευτικό προσωπικό, εξειδικευμένοι τεχνίτες): ανήκουν 5 μητέρες.
- Εργατικά και αγροτικά κοινωνικά στρώματα: ανήκουν 5 μητέρες.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιοποιήθηκε η *δειγματοληψία χιονοστιβάδας (snowball sampling)*. Συγκροτήθηκε οδηγός με ερωτήματα ανά θεματικές περιοχές. Πριν από τις συνεντεύξεις δόθηκε μια σελίδα για συμπλήρωση στους ερωτώμενους με ερωτήσεις αναφορικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Οι συνεντεύξεις είτε μαγνητοφωνήθηκαν είτε

καταγράφηκαν λεπτομερώς με τη συναίνεση των υποκειμένων της έρευνας σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας που διέπουν την ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2014, Robson, 2002).

Για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Ως μονάδα ανάλυσης αξιοποιήθηκε το «θέμα», που αποτελεί το μικρότερο κομμάτι κειμένου από το οποίο απορρέει ένα νόημα που φέρει σαφήνεια και «τοποθετείται» σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δόθηκε έμφαση στο έκδηλο περιεχόμενο του λόγου των συμμετεχόντων σ' αυτήν (Krippendorff, 2004). Ειδικότερα, με βάση τη μελέτη της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον φαίνεται να επικεντρώνεται κυρίως στα εξής θέματα: α) στην κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού κατά τη μέση παιδική ηλικία υπό το πλαίσιο του χρονικού της προσδιορισμού (βλ. ενδεικτικά: Mah & Ford-Jones, 2012), β) στο περιεχόμενο της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ παιδιών και γονέων κατά τη μέση παιδική ηλικία (βλ. ενδεικτικά: Kerns et al., 2000, 2001), γ) στο ρόλο που διαδραματίζει η ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες στο σχηματισμό της κοινωνικοποιητικής τους συμπεριφοράς (βλ. ενδεικτικά: Romohaci & Sora, 2017), δ) στη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των συνομηλίκων κατά την παιδική ηλικία (βλ. ενδεικτικά: Kiesner et al., 2003), και ε) στο σύνδεσμο και τις σχέσεις που τα παιδιά αναπτύσσουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς κατά τη φοίτησή τους σ' αυτό (βλ. ενδεικτικά: Kirripanos & Stavroulou, 2025, Murray & Greenberg, 2000).

Οι κατηγορίες και τα κριτήρια ανάλυσης, που παρουσιάζονται παρακάτω, προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, τη μελέτη της συναφούς επιστημονικής βιβλιογραφίας από την οποία αντλήθηκαν οι επιμέρους θεματικές, καθώς και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων μητέρων κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

A. Σκιαγράφηση των προσλήψεων των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

A.1 Το χρονικό προσδιορισμό της παιδικής ηλικίας

A.2 Τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους

A.3 Την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες

A.4 Τη φιλική σχέση που τα παιδιά διαμορφώνουν με τους συνομηλίκους τους

A.5 Τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι

B. Διαφοροποιήσεις στις προσλήψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό τους status

4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας με γνώμονα τη σειρά των ερωτημάτων.

4.1. Σκιαγράφηση των προσλήψεων των μητέρων σχετικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας

4.1.1. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με το χρονικό προσδιορισμό της

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι η παιδική ηλικία προσεγγίζεται από το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, σε συνάρτηση με τη χρονική διάρκειά της. Οι μητέρες στο σύνολό τους ταυτίζουν την παιδική ηλικία με την ολοκλήρωση της φοίτησης στο Δημοτικό.

«Παιδική ηλικία είναι μέχρι τα 12 έτη, όταν τελειώνει το παιδί το Δημοτικό Σχολείο, μέχρι την ΣΤ' τάξη...» (Συνέντευξη 1 – Σ.1, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Είναι μέχρι τη ΣΤ' τάξη Δημοτικού...» (Σ.10, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).

4.1.2. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και παιδιών. Υπογραμμίζουν ότι η σχέση αυτή εμπεριέχει το διάλογο με τα παιδιά, την αγάπη και τη φροντίδα τους, όπως και την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

«Με το παιδί μου έχουμε μια σχέση αγάπης και επικοινωνίας... Στην ηλικία που βρίσκεται, φροντίζω να είμαι κοντά της ψυχικά και συναισθηματικά... 'Χτίζω' μια σχέση εμπιστοσύνης μαζί της συζητώντας για θέματα που την απασχολούν στην καθημερινότητά της... π.χ. για το σχολείο, για τη φιλική σχέση που έχει με τις συμμαθήτριάς της, κ.λπ... Επίσης, προσπαθώ να της ενισχύσω το κομμάτι της αυτονομίας και να παίρνει η ίδια πρωτοβουλίες π.χ. για τα μαθήματά της... Πηγαίνουμε βόλτες μαζί με την κόρη μας... Περνάμε χρόνο μαζί όσο περισσότερο μπορούμε...» (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Είμαι 'δεμένη' με το παιδί μου... αγκαλιές, αγάπη... Σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά έχουν ανάγκη από τη φροντίδα της οικογένειάς τους... Του δίνω συμβουλές σε ζητήματα που το απασχολούν... Συζητάω μαζί του για το σχολείο

και για τις δραστηριότητες που πηγαίνει μετά το σχολείο...» (Σ.7, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να υπογραμμιστεί η σημασία της καλλιέργειας συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ παιδιών και γονέων στην παιδική ηλικία. Αυτή συμβάλει στην ενδυνάμωση του κοινωνικο-συναισθηματικού κόσμου των παιδιών, γεγονός που αναδεικνύεται και από ευρήματα συναφών ερευνών (Contreras et al., 2000, De Raeymaecker & Dhar, 2022).

4.1.3. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με την ενασχόληση του παιδιού με εξωσχολικές δραστηριότητες

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνει την παιδική ηλικία μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με εξωσχολικές δραστηριότητες: ξένες γλώσσες, μουσική, αθλητισμός.

«Η κόρη μου στον ελεύθερο χρόνο της πηγαίνει στίβο, μαθαίνει πιάνο και πηγαίνει παραδοσιακούς χορούς. Επίσης, μαθαίνει αγγλικά και γαλλικά. Οι εξωσχολικές δραστηριότητες τη βοηθούν να εκφραστεί και να αποκτήσει πολλές εικόνες και ερεθίσματα γύρω από τις Τέχνες αλλά και να μάθει για τη σημασία του αθλητισμού και την 'ευγενή άμιλλα'...» (Σ.3, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Ο γιος μου πηγαίνει αγγλικά και παίζει μπάσκετ. Του αρέσει πολύ ο αθλητισμός... Μαθαίνει να παίζει ομαδικά με τα υπόλοιπα παιδιά, μαθαίνει διάφορες τεχνικές στο μπάσκετ...» (Σ.8, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το αγροτικό κοινωνικό στρώμα).

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η ενασχόληση των παιδιών με τον αθλητισμό καλλιεργεί μια «αθλητική» κουλτούρα (Bourdieu, 1979, 2000) με την έννοια της «ευγενούς άμιλλας», γεγονός που συνάδει με το εύρημα της έρευνας των Romohaci & Sora (2017).

4.1.4. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη φιλική σχέση που τα παιδιά «χτίζουν» με τους ομηλικούς τους

Από την ανάλυση του υλικού διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από τη σχέση που το παιδί τους «οικοδομεί» με τους ομηλικούς του. Οι μητέρες κάνουν λόγο για τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά τους με συμμαθητές τους στη σχολική τάξη και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, γεγονός που συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους (Kiesner et al., 2003). Ακόμη, υπογραμμίζουν τη σημασία της συνδιαλλαγής των παιδιών

τους με ομηλικούς με τους οποίους μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, αναπτύσσουν δεσμούς και «δίκτυα» σχέσεων (Bourdieu, 2000, 2006).

«Είναι σημαντικό τα παιδιά στην ηλικία αυτή να παίζουν με φίλες και φίλους... Τα βοηθάει στην κοινωνικοποίησή τους... Η κόρη μου κάνει παρέα με ορισμένα κορίτσια από την τάξη της... Έχει κάποιες φίλες και στα αγγλικά που πηγαίνει... Πρόκειται για παιδιά που μένουν στη γειτονιά μας και παιδιά οικογενειακών μας φίλων... Έρχονται και στο σπίτι μας να παίξουν μαζί... Είναι της ίδιας ηλικίας και έχουν κοινά ενδιαφέροντα...» (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Ο γιος μου κάνει παρέα με κάποιους συμμαθητές του στο σχολείο, που μένουν στη γειτονιά μας... Έχει δυο, τρεις φίλους και στο μπάσκετ που πηγαίνει... Είναι παιδιά γονέων με τους οποίους είμαστε οικογενειακοί φίλοι... Νιώθει ότι ανήκει σε ομάδες παιδιών που βρίσκονται στην ίδια ηλικία και έχουν ίδια πράγματα που τα ενδιαφέρουν... Νιώθει χαρά που παίζουν μαζί...» (Σ.9, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

4.1.5. Παιδική ηλικία ιδωμένη σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προέκυψε ότι το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, προσλαμβάνει την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

«Η κόρη μου αφιερώνει αρκετές ώρες καθημερινά για τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι... Σ' αυτή την ηλικία τα παιδιά αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να διαβάσουν τα μαθήματα του σχολείου... Το σχολείο είναι σημαντικό μέρος της καθημερινής τους ζωής... Νιώθει όμορφα όταν πηγαίνει στο σχολείο και αισθάνεται ασφάλεια. Η επικοινωνία που έχει με τη δασκάλα της είναι πολύ καλή...» (Σ.3, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Ο γιος μου διαβάζει τα μαθήματά του όταν επιστρέφει από το σχολείο και κάνει τις ασκήσεις που του έβαλε η δασκάλα στα Μαθηματικά, κ.λπ... Το σχολείο είναι κομμάτι της ημέρας του και νιώθει όμορφα τις ώρες που βρίσκεται εκεί...» (Σ.14, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).

Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα, αναδεικνύεται ότι τα παιδιά νιώθουν θετικά στο σχολείο. Το βιώνουν ως ένα περιβάλλον ασφαλές, προσλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς τους ως υποστηρικτές, γεγονός που συνάδει με το εύρημα της έρευνας των Murray & Greenberg (2000).

4.2. Διαφοροποιήσεις στις προσλήψεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό τους status

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού προκύπτει ότι η παιδική ηλικία προσεγγίζεται διαφορετικά. Οι μητέρες με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνουν επιμέρους χρονικές φάσεις (από 2 έως 6 και από 6 έως 12 ετών), ενώ οι άλλες μητέρες την βλέπουν ενοποιημένα.

«Παιδική ηλικία είναι η προσχολική, από τα 2 μέχρι τα 6 έτη, και από τα 6 μέχρι τα 12 έτη, μέχρι τη ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού... δηλαδή, τη μέση παιδική ηλικία...» (Σ.4, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Παιδική ηλικία είναι μέχρι να τελειώσει το Δημοτικό...» (Σ.5, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από την ανάλυση του ερευνητικού υλικού διαπιστώνεται ότι αναφορικά με το περιεχόμενο της σχέσης που «χτίζεται» μεταξύ γονέων και μαθητών, οι μητέρες που διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα και οι οποίες προέρχονται από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα εστιάζουν στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών τους, μέσω διαλόγου που αναπτύσσουν με τα ίδια, και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για ζητήματα που συνδέονται με το σχολείο και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Αντίθετα, οι μητέρες απόφοιτες Γυμνασίου και Λυκείου, από λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα, δηλώνουν ότι ως γονείς «συμμετέχουν» στις αποφάσεις για ζητήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, τους μέσω συμβουλών και «καθοδήγησης».

«Φροντίζω να ενισχύω το παιδί μου να παίρνει πρωτοβουλίες... Θεωρώ σημαντικό να συζητάω μαζί του, να υπάρχει διάλογος. Συζητάμε πολύ στο σπίτι και προσπαθώ να το βοηθήσω να ενισχύσει την αυτονομία του, να εκφράζεται, να 'ξεδιπλώνει' τις σκέψεις του... Για παράδειγμα, για το άθλημα που ασχολείται στον ελεύθερο χρόνο του, το ποδόσφαιρο, το οποίο επέλεξε μόνο του... Ενθαρρύνω τις επιλογές του και στο κομμάτι του σχολείου... Για να μάθει σταδιακά να βασίζεται στις δικές του δυνάμεις...» (Σ.4, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

«Συμβουλεύω και καθοδηγώ το παιδί μου σε μεγάλο βαθμό ποιες εξωσχολικές δραστηριότητες να κάνει, όπως για το μπάσκετ που πηγαίνει, το στίβο...» (Σ.6, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από τις αναλύσεις των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι μητέρες μαθητών με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο με τη μορφή τίτλων, προερχόμενων

από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, υποστηρίζουν ότι περνούν χρόνο με τα παιδιά τους σε πολιτισμικού τύπου δραστηριότητες εκτός σπιτιού (επίσκεψη σε μουσεία), καθώς και σε πολιτισμικές δραστηριότητες στο σπίτι (ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων). Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι προσλήψεις των εν λόγω μητέρων για τα παιδιά τους αναδεικνύουν ότι είναι «ευαίσθητα» και «ικανά στο να μαθαίνουν γρήγορα» στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

«Έχουμε πάει αρκετές φορές σε μουσεία και σε γκαλερί με την κόρη μου. Για παράδειγμα, στο μουσείο της Ακρόπολης, στο Μουσείο Μπενάκη, κ.λπ... Μας ενδιαφέρει να βλέπουμε ιστορικά μνημεία και να παρακολουθούμε εκθέσεις ζωγραφικής... Η κόρη μου μαθαίνει γρήγορα και θυμάται τι αναπαριστούν τα μνημεία που έχουμε επισκεφθεί και μπορεί να διακρίνει τις τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούνται στους πίνακες ζωγραφικής...» (Σ.1, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Η συγκεκριμένη μητέρα (Σ.1) συμπληρώνει:

«Μου αρέσει η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, κυρίως η παγκόσμια κλασική λογοτεχνία... Η κόρη μου, επίσης, διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία, όπως λ.χ. της Πηνελόπης Δέλτα, από πολύ μικρή ηλικία και συνεχίζει και τώρα... Έχει επηρεαστεί από μένα... Με βλέπει εδώ και χρόνια να διαβάζω... Είναι ένα ευαίσθητο παιδί και ταιριάζει στον ψυχικό της 'κόσμο' το ότι στρέφεται στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων... Συζητάμε για τα βιβλία που διαβάζουμε... Της κάνω ερωτήσεις για το περιεχόμενο του βιβλίου που διάβασε και με ρωτάει κι εκείνη... Θυμάται το περιεχόμενο των βιβλίων που διαβάζει... Έχει την ικανότητα να μαθαίνει γρήγορα...».

Η κόρη της εν λόγω μητέρας φαίνεται ότι έχει ενσωματώσει την «προδιάθεση» της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων από μικρή ηλικία υπό την επίδραση της υιοθέτησης της συγκεκριμένης πολιτισμικής δραστηριότητας από τη μητέρα της, την οποία συνεχίζει να υιοθετεί και κατά τη φοίτησή της στην Ε' τάξη Δημοτικού Σχολείου (Bourdieu, 1977, 1986, 1990, 1994, 2006). Ακόμη, θα μπορούσε να υπογραμμιστεί ο εξελικτικός χαρακτήρας του habitus που φέρει η συγκεκριμένη μαθήτρια διαμορφώνοντας έναν «προσανατολισμό» πολιτισμικών πρακτικών, όπως είναι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων (Bourdieu, 1979, 1990, 2000, 2006, Bourdieu & Wacquant, 1992).

Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι περνούν λιγότερο χρόνο με τα παιδιά τους, σε δραστηριότητες που έχουν κυρίως ψυχαγωγικό χαρακτήρα και συνδέονται με το φυσικό και το θαλάσσιο περιβάλλον. Προσλαμβάνουν τα παιδιά τους ως «δυναμικά» στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

«Πηγαίνουμε εκδρομές αλλά αυτό συμβαίνει σπάνια... Για παράδειγμα, έχουμε πάει στο Πήλιο. Κάνουμε πεζοπορία σε διάφορα ορεινά μέρη... Επίσης, πηγαίνουμε σπάνια βόλτες σε παραλίες... Ασχολούμαστε, σε μικρό βαθμό, με την κολύμβηση, τα θαλάσσια σπορ... Ο γιος μου έχει δυναμικό χαρακτήρα και του αρέσουν οι δραστηριότητες στη φύση και στη θάλασσα...» (Σ.5, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι μητέρες απόφοιτες Γυμνασίου και Λυκείου υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που έχει το σχολείο για τα παιδιά τους λειτουργώντας ενισχυτικά στη συσσώρευση μορφωτικών/πολιτισμικών εφοδίων μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων που διοργανώνονται για να παρευρεθούν σε πολιτισμικά δρώμενα (Bourdieu & Passeron, 1970).

«Στο Δημοτικό Σχολείο που πηγαίνει η κόρη μου διοργανώνονται διάφορες επισκέψεις π.χ. πηγαίνουν να δουν παιδικές θεατρικές παραστάσεις... Έχει την ευκαιρία να μάθει πολλά πράγματα για τις Τέχνες, που της αρέσουν πολύ, όπως μου λέει η ίδια όταν συζητάμε... Αποκτά γνώσεις βλέποντας κάποια παιδική θεατρική παράσταση και το θεωρώ σημαντικό... Μαζί δεν πηγαίνουμε... Δεν έχω το χρόνο...» (Σ.7, μητέρα απόφοιτη Λυκείου από το κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Ως εκ τούτων, θα μπορούσε να επισημανθεί ο καίριος ρόλος του σχολείου στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον, να παρευρεθούν σε θεατρικές παραστάσεις, αποκτώντας, με τον τρόπο αυτό, «αισθητικού» χαρακτήρα ενδιαφέροντα. Υπό αυτή την οπτική, το habitus των παιδιών, το οποίο είναι δυναμικά παραγωγικό (Bourdieu, 1979, 2006) μπορεί να μετασχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές διεργασίες, συσσωρεύοντας «όγκο» κεφαλαίου υπό τη μορφή ενός δευτερογενούς habitus (Bourdieu & Passeron, 1970).

Οι μητέρες μαθητών με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο και οι οποίες φέρουν υψηλό κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι προσφέρουν στα παιδιά τους βοήθεια στο διάβασμα όταν τα ίδια τη χρειαστούν. Σύμφωνα, μάλιστα, με τις δηλώσεις των συγκεκριμένων μητέρων, φροντίζουν να βοηθούν τα παιδιά τους στον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη μελέτη τους για να υπάρχει ροή στη διαδικασία της μάθησης. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Βοηθάω την κόρη μου στο διάβασμα όπου ζητήσει τη βοήθειά μου και εφόσον η ίδια δυσκολευτεί σε ορισμένα μαθήματα, π.χ. στις ασκήσεις των Μαθηματικών... Κοιτάζω και τον τρόπο που διαβάζει, προσπαθώ να οργανώσω το πώς να μελετά για να υπάρχει ροή σε όσα μαθαίνει... Εστιάζω στο να αποκτά 'θεμέλια' π.χ. στη Γλώσσα, με την ορθογραφία...» (Σ.2, μητέρα κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Να επισημανθεί ότι οι μητέρες χαμηλότερου μορφωτικού και κοινωνικού status δηλώνουν ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο διάβασμα και στα μαθήματα, καθώς εργάζονται και είναι απασχολημένες όλη τη μέρα.

«Δουλεύω πολλές ώρες κάθε μέρα κι όταν γυρίζω στο σπίτι είμαι πολύ κουρασμένη... Δεν μπορώ να βοηθήσω το γιο μου στο διάβασμα των μαθημάτων που έχει για το σχολείο...» (Σ.15, μητέρα απόφοιτη Γυμνασίου από το εργατικό κοινωνικό στρώμα).

5. Συζήτηση

Η παιδική ηλικία προσδιορίζεται χρονικά από το σύνολο των μητέρων, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου, μέχρις ότου το παιδί ολοκληρώσει τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο. Στην περίπτωση αυτή, θα μπορούσε να επισημανθεί ο επιδραστικός ρόλος του σχολείου. Φαίνεται να «ενοποιεί» τα σχήματα αντίληψης των μητέρων αναφορικά με τη χρονική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας (Bourdieu, 1977, 1979, 2006).

Ακόμη, το σύνολο των ερωτημένων ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου προσδιορίζει την παιδική ηλικία μέσα από το περιεχόμενο της σχέσης που «χτίζεται» μεταξύ γονέων και παιδιών με γνωρίσματα της σχέσης αυτής την παροχή, προς τα παιδιά, αγάπης, φροντίδας, διαλόγου και την καλλιέργεια αμοιβαίας εμπιστοσύνης, γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα των ερευνών των Kerns et al. (2000, 2001).

Οι μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status προσλαμβάνουν την παιδική ηλικία μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του σύγχρονου ελληνικού κοινωνικού γίνεσθαι, η συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες προσδιορίζονται συνήθως ως «μορφωτικές» πρακτικές, όπως είναι η εκμάθηση μουσικού οργάνου, μπορούν να θεωρηθούν ότι συμβάλουν στην συσσώρευση ή/και την ενδυνάμωση του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 2000, 2006). Το συγκεκριμένο εύρημα της παρούσας έρευνας συμβαδίζει με το εύρημα της έρευνας των Koustourakis et al. (2016), το οποίο έδειξε ότι οι γονείς μαθητών Δημοτικών σχολείων ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και μορφωτικού status δίνουν έμφαση στη συσσώρευση πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών τους μέσω της ενασχόλησής τους με ποικίλες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Επιπλέον, η παιδική ηλικία προσδιορίζεται από τα ερευνητικά υποκείμενα ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου μέσα από τη φιλική σχέση που τα παιδιά τους «οικοδομούν» με τους συνομηλίκους τους με τους οποίους μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα και με τους οποίους αναπτύσσουν φιλικούς δεσμούς και «δίκτυα» σχέσεων (Bourdieu, 2000, 2006). Ακόμη, το σύνολο των μητέρων ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status προσλαμβάνει την παιδική ηλικία σε συνάρτηση με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας έδειξαν διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο πρόσληψης του περιεχομένου της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο των μητέρων και το κοινωνικό τους status. Ειδικότερα, η παιδική ηλικία προσεγγίζεται από τις μητέρες που φέρουν υψηλό μορφωτικό και κοινωνικό status μέσα από επιμέρους χρονικές φάσεις: από 2 έως 6 ετών, προσχολική ηλικία (Tucker, 2008), και από 6 έως 12 ετών, μέση παιδική ηλικία (Mah & Ford-Jones, 2012), έναντι των μητέρων με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status που προσεγγίζουν την παιδική ηλικία με έναν ενσπονημένο τρόπο.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και μαθητών, οι μητέρες που διαθέτουν υψηλά μορφωτικά προσόντα και προέρχονται από περισσότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα δίνουν έμφαση στην ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών τους μέσω αμοιβαίου διαλόγου (Bernstein, 1971), καθώς επίσης στην ενδυνάμωση της λήψης από τα παιδιά τους πρωτοβουλιών σχετικά με το σχολείο και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Από την άλλη πλευρά, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status επισημαίνουν ότι διαδραματίζουν ρόλο στις αποφάσεις των παιδιών τους για ζητήματα που αφορούν, μεταξύ άλλων, τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες, παρέχοντας στα ίδια συμβουλές και καθοδήγηση.

Οι μητέρες υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού status υποστηρίζουν ότι περνούν χρόνο με τα παιδιά τους σε πολιτισμικού τύπου δραστηριότητες οι οποίες υλοποιούνται εντός και εκτός σπιτιού. Υπό αυτή την οπτική, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συσσωρεύσουν πολιτισμικό κεφάλαιο και να ενσωματώσουν μια υψηλού επιπέδου κουλτούρα (Bourdieu, 1979, 1986, 1994, 2006).

Από την άλλη, οι μητέρες με χαμηλότερα μορφωτικά προσόντα που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι περνούν λίγο χρόνο με τα παιδιά τους, σε δραστηριότητες κυρίως ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου για τα παιδιά τους στη συσσώρευση μορφωτικών/πολιτισμικών εφοδίων μέσω των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Bourdieu & Passeron, 1970). Υπό αυτή την οπτική, μπορεί να ενσωματωθεί νέα γνώση στο habitus των παιδιών και, κατ' επέκταση, να αναδιαμορφωθούν τα πρωτογενή σχήματα αντίληψης τα οποία έχουν αποκτήσει στο πλαίσιο της οικογενειακής αγωγής (Bourdieu, 1990, 2006).

Οι μητέρες με ισχυρό «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο που προέρχονται από περισσότερο ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα υποστηρίζουν ότι προσφέρουν στα παιδιά τους βοήθεια στο διάβασμα όταν τα ίδια τη χρειαστούν και συμβάλουν στον τρόπο οργάνωσης της μελέτης τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένες μητέρες βοηθούν τα παιδιά τους με τα σχολικά μαθήματα και τους προσφέρουν ένα σημαντικό εύρος μαθησιακών εμπειριών (Bourdieu, 1977, 1986, 1994). Αντίθετα, οι μητέρες με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό status υποστηρίζουν ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι λόγω της πολύωρης κοπιώδους καθημερινά εργασίας τους.

6. Συμπεράσματα

Από την παρούσα εργασία προέκυψαν τα εξής ευρήματα τα οποία απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα:

- Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η παιδική ηλικία προσλαμβάνεται από τις μητέρες, ανεξαρτήτως μορφωτικού και κοινωνικού status, μέσα από πέντε διαστάσεις: α) το χρονικό προσδιορισμό που φτάνει μέχρι τη φοίτηση των παιδιών στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού, β) τη σχέση που τα παιδιά «οικοδομούν» με τους γονείς τους με γνώμονα την αγάπη και την επικοινωνία, γ) τις εξωσχολικές δραστηριότητες, δ) τη φιλική σχέση των παιδιών με τους ομηλικούς τους ε) τη φοίτηση στο σχολείο και τη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι.

- Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς την πρόσληψη του περιεχομένου της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων (Bourdieu, 1986, 1994) και το κοινωνικό τους status:

α) στη χρονική οριοθέτηση της παιδικής ηλικίας σε επιμέρους χρονικές φάσεις (από 2 έως 6 και από 6 έως 12 ετών).

β) στο περιεχόμενο της σχέσης μεταξύ γονέων και μαθητών. Οι μητέρες υψηλού μορφωτικού και κοινωνικού status δίνουν έμφαση στη λήψη πρωτοβουλιών από τα παιδιά τους τόσο στο σχολείο όσο και στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Οι μητέρες, αντίθετα, με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο, υποστηρίζουν ότι «βαραίνουν» στις αποφάσεις των παιδιών τους για ζητήματα που σχετίζονται, μεταξύ άλλων, με τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

γ) στο διαφορετικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που μοιράζονται οι μητέρες με τα παιδιά τους στον ελεύθερο χρόνο τους.

Και δ) στη συνδρομή των μητέρων στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι, όταν τα παιδιά τη χρειαστούν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το «παιδί» φέρει ως γνώρισμα τη δημιουργική δράση που μπορεί να εκφραστεί, μεταξύ άλλων, μέσω της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Ακόμη, η εικόνα πρόσληψης που υπάρχει για το «παιδί» στο πλαίσιο της ενασχόλησής του με διάφορες δραστηριότητες (π.χ. πολιτισμικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου) εμφανίζει διαφοροποιήσεις ανάλογα με το μορφωτικό και το κοινωνικό status των μητέρων. Ως εκ τούτων, μπορούν να ιδωθούν σημεία σύγκλισης με τις θέσεις του Bourdieu (1977, 1979, 2000, 2006) και των Chamboredon & Prénost (1975) αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης της παιδικής ηλικίας και του παιδιού σε συνάρτηση με το οικογενειακό του υπόβαθρο και το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσής του.

7. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

Παρότι τα ευρήματα της εργασίας αυτής δεν είναι γενικεύσιμα, είναι ενδιαφέροντα διότι αναδεικνύουν τις προσλήψεις των μητέρων μαθητών αναφορικά με το περιεχόμενο της παιδικής ηλικίας ανάλογα με το «θεσμοποιημένο» πολιτισμικό τους κεφάλαιο και το κοινωνικό τους status. Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον η διενέργεια της συγκεκριμένης μελέτης σε αντιπροσωπευτικό δείγμα δημόσιων Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα, καθώς και η διερεύνηση του ζητήματος της πρόσληψης της παιδικής ηλικίας σε γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία).

Βιβλιογραφία

- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (Trans. R. Nice) (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986) *The forms of capital*. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bourdieu, P. (1987) *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (R. Nice, Trans.) (1990) *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1994) *Κείμενα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Bourdieu, P. (Μετ. Ρ. Τουτουτζή) (2000) Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bourdieu, P. (2006) *Η αίσθηση της πρακτικής*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & L. Wacquant (1992) *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Candiri, B. & B. Talu (2022) Normal motor development in child. In O. Emre & A.U. Keskinilic (Eds.), *Child and Child Education in the 21st Century*. Lyon: Livre de Lyon, 11-24.

- Chamboredon, J.C. & J. Prévot (1975) Changes in the social definition of early childhood and the new forms of symbolic violence. *Theory and Society*, 2 (3): 331-350. <https://doi.org/10.1007/BF00212741>
- Chamboredon, J.C. & J. Prévot (1997) Αλλαγές στον κοινωνικό ορισμό της πρώιμης παιδικής ηλικίας και οι νέες μορφές συμβολικής βίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (Επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος, 501-528.
- Chauviré, C. & O. Fontaine (2003) *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses.
- Contreras, J. M., K.A. Kerns, B.L. Weimer, A.L. Gentzler & P.L. Tomich (2000) Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14 (1): 111-124. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.111>
- Creswell, J.W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Γρηγορίου, Ν. (2014) Παιδική ηλικία: Ιστορική και σύγχρονη διάσταση. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 329-335.
- Γώγου, Α. & Π. Καρακατσάνης (2014) Η θέση του παιδιού ως δρων πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 783-789.
- De Raeymaecker, K. & M. Dhar (2022) The Influence of Parents on Emotion Regulation in Middle Childhood: A Systematic Review. *Children*, 9 (8): 1-31. <https://doi.org/10.3390/children9081200>
- Farley, L. & J.C. Garlen (2016) The child in question: Childhood texts, cultures, and curricula. *Curriculum Inquiry*, 46 (3): 221-229. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1178497>
- Ilias, M. & P. Akter (2017) Social History of Childhood and Children: A Note on the Cultural and Historical Differences in Child Care. *Journal Of Humanities And Social Science*, 22 (7): 54-59. doi: 10.9790/0837-2207045459
- Κατσιγιάννης, Μ. (2024) Παιδική ηλικία, παιδί και εκπαίδευση: Παρατηρήσεις για μία σχέση εξουσίας. *Εκπαιδευτικές Διαδρομές*, 1 (1): 190-203. <https://doi.org/10.12681/edro.38277>
- Kayiran, D. & Z. Arslan (2022) Child and child friendly cities. In O. Emre & A.U. Keskinilic (Eds.), *Child and Child Education in the 21st Century*. Lyon: Livre de Lyon, 43-55.
- Kerns, K.A., J.A. Aspelmeier, A.L. Gentzler & C.M. Grabill (2001) Parent-Child Attachment and Monitoring in Middle Childhood. *Journal of Family Psychology*, 15 (1): 69-81. doi: 10.1037//0893-3200.15.1.69

- Kerns, K.A., P. Tomich, J.A. Aspelmeier & J.M. Contreras (2000) Attachment-based assessments of parent-child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, 36 (5): 614-626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.614>
- Kiesner, J., F. Poulin & E. Nicotra (2003) Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child Development*, 74 (5): 1328-1343. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00610>
- Kiprianos, P. & A. Stavropoulou (2025) Understanding the meaning of family-school collaboration in preschool education: A constructivist grounded theory approach. *Global Studies of Childhood*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/20436106251398517>
- Koustourakis, G., A. Asimaki & G. Spiliopoulou (2016) Cultural Capital and Educational Expectations of Native and Immigrant Parents of Primary School Students: Qualitative Study. *International Journal of Sociology of Education*, 5 (3): 166-189. <https://doi.org/10.17583/rise.2016.1892>
- Krippendorff, K. (2004) *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία: Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mah, V.K. & E.L. Ford-Jones (2012) Spotlight on middle childhood: Rejuvenating the 'forgotten years'. *Paediatrics & Child Health*, 17 (2): 81-83. <https://doi.org/10.1093/pch/17.2.81>
- Murray, C. & M.T. Greenberg (2000) Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5): 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Νικολάου, Σ.Μ. (2014) Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις. Στο Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, 426-431.
- Πεχτελίδης, Γ. (2014) Παιδική ηλικία και λόγοι του κινδύνου σε κρίσιμους καιρούς. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 68-76.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015) *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-556>
- Pomohaci, M. & I.S. Sopa (2017) Extracurricular sport activities and their importance in children socialization and integration process. *Scientific Bulletin-Nicolae Balcescu Land Forces Academy*, 22 (1): 46-59. doi: 10.1515/bsaft-2017-0007

- Πυργιωτάκης, Ι. (2009) *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Robson, C. (2002) *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Taylor, A. (2011) Reconceptualizing the ‘nature’ of childhood. *Childhood*, 18 (4): 420-433.
<https://doi.org/10.1177/0907568211404951>
- Thorne, B. (2009) “Childhood”: Changing and dissonant Meanings. *International Journal of Learning and Media*, 1 (1): 19-27. doi: 10.1162/ijlm.2009.00010
- Tucker, P. (2008) The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (4): 547-558.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.08.005> [Get rights and content](#)