

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
9-12 ΕΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ.
(ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ - ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ
ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ)**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ
ΜΥΛΩΝΑ ΑΠΟΣΤΟΛΙΑ
ΠΑΤΕΡΑΚΗ ΧΑΡΟΥΛΑ
ΧΑΡΟΚΟΠΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ**

**ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ
ΚΑ. ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΥ**



**ΣΕΥΠ
ΤΜΗΜΑ: Κ. ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

♦	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ	1
♦	ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	2
♦	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
♦	1.Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
♦	1.Β. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	5
♦	1.Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	6
♦	1.Δ. ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ.....	8
♦	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ ΚΑΙ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΣΥΓΚΡΑΜΑΤΩΝ.....	11
♦	2.Α. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΜΕΛΕΤΩΝ	11
♦	2.Β. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ	12
♦	2.Β ₁ . ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ.....	13
♦	1) ΦΥΣΙΚΟ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	14
♦	2) ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	15
♦	3) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	17
♦	4) Ο ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	18
♦	5) ΑΝΕΡΓΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ.....	19
♦	6) ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΟΤΗΤΑ.....	20
♦	7) ΦΤΩΧΕΙΑ (ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ – ΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ).....	21
♦	8) ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ.....	22
♦	9) ΑΤΟΜΑ Η ΟΜΑΔΕΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ	

ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΕΣ.....	23
♦ 2.Β ₂ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	24
♦ 2.Γ.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ	
9 – 12 ΕΤΩΝ.....	25
♦ ΣΩΜΑΤΙΚΟΣ – ΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ.....	25
♦ ΨΥΧΟΚΙΝΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ.....	26
♦ ΝΟΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ.....	26
♦ ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	27
♦ ΜΝΗΜΗ.....	28
♦ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	28
♦ ΠΑΙΔΙΚΕΣ ΦΙΛΙΕΣ.....	31
♦ ΦΙΛΟΠΟΝΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ	
ΕΠΙΤΥΧΙΑ.....	32
♦ ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΟΒΙΑ.....	33
♦ ΗΘΙΚΟΤΗΤΑ.....	33
♦ 2. Γ.2. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΕ ΚΑΝΟΝΙΚΟ	
ΣΧΟΛΕΙΟ.....	37
♦ Α) ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ.....	37
♦ Β) ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΛΟΓΟΥ.....	37
♦ Γ) ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	38
♦ Δ) ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	40
♦ 2. Γ.3. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΑΛΛΟΔΑΠΟΥ ΜΑΘΗΤΗ.....	43
♦ 2. Γ.4. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΟΥ (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ –	
ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ) ΜΑΘΗΤΗ.....	46
♦ 2. Γ.5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	48

♦	2. Δ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	49
♦	1. ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	51
♦	2. ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ.....	54
♦	3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ.....	55
♦	ΠΩΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΝΙΣΧΥΕΙ ΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ	55
♦	2. Δ.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	63
♦	2. Ε. 1. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ	64
♦	Ε.2. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΩΡΙΜΟΤΗΤΑ.....	65
♦	Ε.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	69
♦	2. ΣΤ.1 ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ	70
♦	Α) ΦΤΩΧΕΙΑ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	72
♦	Β) ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΦΤΩΧΩΝ ΚΑΤΑ ΟΜΑΔΕΣ ΗΛΙΚΙΩΝ	74
♦	Γ) ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΦΤΩΧΩΝ ΚΑΤΑ ΑΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	75
♦	Δ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΑΡΧΗΓΩΝ ΦΤΩΧΩΝ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ	76
♦	Ε) ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΜΕΛΩΝ ΤΩΝ ΦΤΩΧΩΝ ΝΟΙΚΟΚΥΡΙΩΝ	77
♦	2. ΣΤ.2 ΤΑΣΕΙΣ ΔΙΑΓΕΝΕΑΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΦΤΩΧΩΝ	78
♦	Α) ΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	79
♦	Β) ΤΑΣΕΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	80

♦	Γ) Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΓΕΝΕΑΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΤΩΧΩΝ	81
♦	Δ) ΔΕΙΚΤΗΣ ΔΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ	82
♦	2. ΣΤ.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	83
♦	2. Ζ.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	84
♦	Α) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ	87
♦	Β) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΛΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	89
♦	Γ) Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	91
♦	Δ) ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	92
♦	2. Ζ.1. ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	94
♦	2. Η.2. ΜΕΤΡΑ – ΛΥΣΕΙΣ – ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΡΟΠΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΩΝ ΑΤΟΜΩΝ	95
♦	2. Η.3. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	99
♦	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	100
♦	3. Α.1. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	100
♦	3. Α.2. ΣΚΟΠΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	100
♦	3. Α.3. ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ	100
♦	3. Α.4. ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	103
♦	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	104
♦	4. Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ	108

◆	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	127
◆	5. Α. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	129
◆	5. Β. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	131
◆	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	132
◆	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΑΡΘΡΑ – ΒΙΒΛΙΑ	139

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Για την ολοκλήρωση της μελέτης μας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την υπεύθυνη καθηγήτρια κ^α Αλεξοπούλου Ουρανία για τις σωστές κατευθύνσεις που μας έδωσε και για την ηθική υποστήριξη που μας πρόσφερε.

Επίσης θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την υπεύθυνη καθηγήτρια διδάκτωρ και εργασίας Dr. Johnson – Γούρνα Αμαλία για την πολύτιμη καθοδήγηση της στον τομέα της Κ. Έρευνας όπου χωρίς την συνεισφορά της θα ήταν δύσκολη η ολοκλήρωση της εργασίας.

Ιδιαίτερα ευχαριστούμε τους εκπαιδευτικούς του 64^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πατρών και τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου Γεναδίου Ρόδου που ανταποκρίθηκαν στα κάλεσμά μας για συνεργασία.

Ευχαριστούμε τον Προιστάμενο της Σ.Ε.Υ.Π. κ^ο Ζωγράφου Ανδρέα για τις πολύτιμες πληροφορίες – υλικό που μας πρόσφερε καθώς και τη Δημοτική Βιβλιοθήκη Πατρών για τη χορήγηση συγγραφικού υλικού.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η μελέτη αρχικά αναφέρεται στην ανάλυση του όρου "κοινωνικός αποκλεισμός". Γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες και τα αίτια που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κοινωνικού αποκλεισμού στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου, ο αναλφαβητισμός των γονέων, η ανεργία των γονέων, η φτώχεια, η αναγκαστική μετανάστευση και οι Ειδικές Ομάδες πληθυσμών συντελούν στην ανάπτυξη του κοινωνικού αποκλεισμού στην πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο β' μέρος της μελέτης αναπτύσσονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών της σχολικής ηλικίας 9 – 12 ετών, των παιδιών με ιδιαιτερότητες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο και αναλύεται το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή.

Στη συνέχεια αναλύεται ο όρος κοινωνικοποίηση και επισημαίνεται ο ρόλος της, μέσα στην οικογένεια και κατ' επέκταση στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι μέσα από την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας παρατηρείται μια συσχέτιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με το οικονομικοπολιτισμικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών. Συνεπάγεται ότι το σχολείο αναπαράγει τον κοινωνικό αποκλεισμό χρησιμοποιώντας ως μέσο και ως αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία.

Στη πορεία αναλύεται ο όρος **προκατάληψη** σε σχέση με την ψυχολογική ωριμότητα και πως επιφέρει την εκπαιδευτική ανισότητα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο.

Ακολουθεί μια ανάλυση των γεωγραφικών διαστάσεων των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε σχέση με τη φτώχεια και το επίπεδο εκπαίδευσης των φτωχών κατά ομάδες ηλικιών και αστικών περιοχών. Επίσης γίνεται αναφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης σε σχέση με την διαγενεακή κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα των φτωχών. Η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό σχολείο δημιουργεί την ανάγκη εφαρμογής της διαπολιτισμικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ακολούθησε έρευνα σε δύο δημοτικά σχολεία της Ρόδου και της Πάτρας όπου διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές της Δ και ΣΤ τάξης και στους γονείς αυτών. Έτσι αποδεικνύεται ότι ο κοινωνικός

αποκλεισμός είναι υπαρκτός στο δημοτικό και ότι η κοινωνικοποίηση και η προκατάληψη είναι δύο βασικοί παράγοντες που το ενισχύουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον πυρήνα του θέματος αυτού βρίσκεται το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που προκαλούνται από την άνιση μορφωσιογόνο αγωγή των μαθητών, που με την σειρά τους έχει τις ρίζες της στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ανισότητες ανάμεσα στις οικογένειες από τις οποίες προέρχονται τα μέλη κάθε γενιάς.

Ειδικότερα στον Ελλαδικό χώρο παρατηρούμε σημαντικές μεταβολές στις αντιλήψεις και στάσεις του Ελληνικού πληθυσμού, καθώς η χώρα μας έχει ήδη καταστεί χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα μεταναστών και παλιννοστούντων.

Έτσι αποφασίσαμε να μελετήσουμε τη δράση του κοινωνικού αποκλεισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά τα παιδιά των αλλοδαπών και τα παιδιά με ιδιαιτερότητες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο.

ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΜΕΛΕΤΗΣ

Κανείς δε μπορεί να αμφισβητήσει ότι στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει και ενισχύεται ο κοινωνικός αποκλεισμός ο οποίος έχει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος με όλες τις συνέπειες.

Η ανάλυση του θέματος αποσκοπεί στο να εξεταστεί η έκταση του προβλήματος στο ελληνικό δημοτικό σχολείο καθώς και τους παράγοντες που καθορίζουν και ενισχύουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Έτσι συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες βασίζονται στην ύπαρξη διαφορετικού συστήματος επικοινωνίας, γλώσσας και κουλτούρας μεταξύ οικογένειας και σχολείου.

Μπορεί λοιπόν το ελληνικό σχολείο να εντάξει στους κόλπους του, κάθε τι διαφορετικό και να το κάνει μέλος του;

ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Είναι να διερευνηθεί το πρόβλημα και να αναλυθούν οι αιτιολογικοί παράγοντες που επιδρούν στην διαμόρφωση του κοινωνικού αποκλεισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

και η αναζήτηση λύσεων και προτάσεων για την αποτροπή της δημιουργίας κοινωνικά και εκπαιδευτικά αποκλεισμένων μαθητών – ατόμων.

Μελετώντας την σχετική με το θέμα Βιβλιογραφία, ειδικότερος σκοπός της μελέτης τέθηκε το να σκιαγραφιστούν και να αναλυθούν συγκεκριμένες διαστάσεις του θέματος που έχουν να κάνουν με την επίδραση της οικογένειας και του σχολείου στην διαμόρφωση κοινωνικά και εκπαιδευτικά αποκλεισμένων ατόμων.

Οι επιμέρους στόχοι είναι:

- 1) Να προσδιοριστούν οι παιδαγωγικές και μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας.
- 2) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας.
- 3) Να αναφερθούν και να αναλυθούν οι τρόποι κοινωνικοποίησης των μαθητών στο χώρο του δημοτικού σχολείου.
- 4) Να προσδιοριστούν οι παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτυχία.
- 5) Να μελετηθούν οι τρόποι όπου η προκατάληψη επηρεάζει την οικογένεια και τα μέλη της.
- 6) Να μελετηθούν οι τρόποι όπου η φτώχεια και η διαφορετική "κουλτούρα" δημιουργούν κοινωνικό αποκλεισμό στο χώρο του δημοτικού σχολείου.
- 7) Να μελετηθούν οι τρόποι με τους οποίους η επαγγελματική κατάσταση των αρχηγών των φτωχών νοικοκυριών και η διαγενεακή κοινωνική κινητικότητα είναι παράγοντες που ενισχύουν τον κοινωνικό αποκλεισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

8) Να ερευνηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στον Ελλαδικό χώρο και πως αυτή λειτουργεί επαρκώς ή όχι, για την αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ΟΡΙΣΜΟΙ ΟΡΩΝ

Ανισότητα: διαφορές ατόμων ή κοινωνιών σε επίπεδα όπως οικονομία, μόρφωση, περιβάλλον, διάρθρωση κοινωνίας. (Παύλος Χαράμης, 1997)

Αλλοδαπός: ο καταγόμενος από ξένο τόπο, ο υπήκοος ξένου κράτους (σελ 35 – Φυτράκης – Τεγόπουλος – Ελληνικό Λεξικό)

Αναφαβητισμός: άγνοια στοιχειώδους ανάγνωσης ή γραφής (σελ 50 – Φυτράκης – Τεγόπουλος – Ελληνικό Λεξικό)

Δικαίωμα: απαίτηση, αξίωση που απορρέει από το νόμο (σελ 206 – Φυτράκης – Τεγόπουλος – Ελληνικό Λεξικό)

Εκπαίδευση: η ανάπτυξη των σωματικών, διανοητικών και ηθικών δυνάμεων του παιδιού, ανατροφή (σελ 232 – Φυτράκης – Τεγόπουλος – Ελληνικό Λεξικό)

Κοινωνία: σύνολο ανθρώπων που συμβιώνουν σ' ένα τόπο ή σε μια εποχή

Κοινωνικοποίηση: διαδικασία μάθησης όπου έχει ως κύριο περιεχόμενο της συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς (σελ 19 – Πυργιωτάκης)

Μόρφωση: πνευματική ή ηθική καλλιέργεια (σελ 475 – Φυτράκης)

Πολυπολιτισμικότητα: προσπάθεια να αποδεσμευτεί το παιδί από τον εθνοκεντρισμό και να αφυπνιστεί σ' άλλες κοινωνίες πολιτισμού (1997 Παύλος Χαράμης)

Περιθωριακό άτομο: είναι τα άτομα που δεν έχουν ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, που δεν έχουν δηλαδή εσωτερικοποιήσει τη βασική τουλάχιστον δομή του συστήματος συμπεριφοράς και τις απαιτούμενες

δεξιότητες και ικανότητες για τη ζωή, οπότε δε μπορούν να υπάρξουν ως αυτόνομα μέλη του κοινωνικού συνόλου (σελ 33 – Πυργιώτακης)

Περιορισμένος γλωσσικός κώδικας: ελλιπής γλωσσική εξέλιξη (σελ 136 – Πυργιωτάκης)

Καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας: άνετη γλωσσική εξέλιξη (σελ 136 – Πυργιωτάκης)

Αποκοινωνικοποίηση: κατά τον Τσαούση σημαίνει αναστολή των δυνατοτήτων του ατόμου να δημιουργεί επαφές με το γύρω κόσμο (σελ 28 – 29 Πυργιωτάκης)

Κοινωνικοπολιτισμική υστέρηση: το παιδί που προέρχεται από υποβαθμισμένο περιβάλλον και δεν διαθέτει πολιτισμικές – ψυχοδιανοητικές βάσεις που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία (σελ 90 “ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο” Νικολάου)

Διαπολιτισμική προσέγγιση: επίσημη εκπαιδευτική γραμμή στα ζητήματα ένταξης και εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών (σελ 108 – Νικολάου)

Οικογένεια: ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με δεσμούς αίματος και συνήθως κατοικούν κάτω από την ίδια στέγη (σελ 528 – Φυτράκης)

Πολιτισμός: ο βαθμός ανάπτυξης των υλικών και πνευματικών συνθηκών της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου (σελ 620 – Φυτράκης)

Ρατσισμός: θεωρία που υποστηρίζει την ανωτερότητα μιας φυλής και αποβλέπει στη διατήρηση της καθαρότητάς της και στη κυριαρχία της επί των άλλων (σελ 664 – Φυτράκης)

Φυλετισμός: φυλή – σύνολο ανθρώπων με κοινή καταγωγή και χαρακτηριστικά (σελ 832 – Φυτράκης)

Ωριμότητα: ιδιότητα ώριμου ατόμου, εκείνος που έχει φτάσει στην πλήρη ανάπτυξη (σελ 870 – Φυτράκης)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Ιστορική ανασκόπηση

2. Α. Ιστορική ανασκόπηση άλλων μελετών

Σύμφωνα με τον Βεργίδη Δημήτριο, (1996, σελ. 1-4) ο κοινωνικός αποκλεισμός, οι φυλετικές διακρίσεις συνδέονται με την αποικιοκρατία και τη συγκρότηση θεσμών που τις νομιμοποιούν και τις αναπαράγουν.

Εκδηλώσεις κοινωνικού αποκλεισμού συναντάμε στην Νότια Αφρική στην οποία ο ισχύον νόμος του απαρχαϊντ διέκρινε τις κατοικίες των κρατών ανάλογα με τα συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα κατά περιοχές εγκατάστασης. Το ίδιο ίσχυε και για την εκπαιδευτική πολιτική του Νοτιοαφρικανικού κράτους στο οποίο λειτουργούσαν δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά δίκτυα. Σύμφωνα με το πρώτο, οι κρατικές δαπάνες για τους λευκούς το 1986 – 87 ήταν πενταπλάσιες από τις δαπάνες για το εκπαιδευτικό δίκτυο των υπόλοιπων κατηγοριών. Η αναλογία δασκάλων – μαθητών 1:18 και 1:47 αντίστοιχα, ενώ η υλικοτεχνική υποδομή ήταν ανάλογη με τους παραπάνω δέκτες (Βεργίδης 1996 – σελ. 1-4).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη Δημήτριο (1996 – σελ. 4-7) η στρατιωτική ήττα του ναζισμού, τα απελευθερωτικά κινήματα που αναπτύχθηκαν μεταπολεμικά στις χώρες του Τρίτου Κόσμου, η επιστημονική κριτική των ρατσιστικών θεωριών όπως η κληρονομικότητα των κοινωνικών χαρακτηριστικών, οι βιολογικές φυλές και οι πολιτικοί αγώνες στις καπιταλιστικές μητροπόλεις, οδήγησαν στην κατάργηση των νομικοδιοικητικών δομών επιβολής (απαρχαϊντ) των φυλετικών διακρίσεων.

Σύμφωνα με τη Πετράκη Γεωργία (1998 σελ 19 – 20) ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει τις ρίζες του στη Γαλλία, όπου μελετά τα προβλήματα που προκύπτουν από την ανεργία, εν συνεχεία όμως ερευνά όλα ανεξαιρέτως τα κοινωνικά προβλήματα. Η ιστορία των προβλημάτων τούτων έχει μεγάλο ιστορικό βάθος και εξαπλώνεται σε όλες τις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.

2.B. Τι είναι ο κοινωνικός Αποκλεισμός

Είναι η αδυναμία του σχολείου να εντάξει στους κόλπους του, παιδιά χαμηλής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης και μη μορφωσιογόνου οικογενειακού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να παράγει ανισότητες, μετασχηματίζοντας την εξελικτική σε σχολική στέρηση και κατ' επέκταση σε κοινωνικοεκπαιδευτικό αποκλεισμό. (Πετράκη Γ. 1998 σελ 28 – 29)

Πολιτισμική – εκπαιδευτική στέρηση ή αποκλεισμός είναι η κοινωνικά καθορισμένη ανικανότητα μιας ομάδας παιδιών να χρησιμοποιήσουν επωφελώς τις διαθέσιμες δυνατότητες μόρφωσης στο ίδιο μέτρο με άλλα παιδιά. Είναι η "απομόνωση" και "αποκοπή" ενός ατόμου ή συνόλου από τα πολιτισμικά στοιχεία που κυριαρχούν σε μια κοινωνία. (Πετράκη Γ. 1998 σελ 39 – 40)

2. Β.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του κοινωνικού – εκπαιδευτικού αποκλεισμού

- α) Φυσικό – οικογενειακό περιβάλλον
- β) Μορφωτικό επίπεδο και λειτουργικότητα της οικογένειας
- γ) Ο ρόλος του σχολείου
- δ) Ο αναλφαριθμητισμός των γονέων
- ε) Ανεργία των γονέων
- στ) Μονογονεϊκότητα
- ζ) Φτώχεια (οικονομική – πνευματική) των γονέων
- η) Αναγκαστική μετανάστευση
- θ) Άτομα ή ομάδες πληθυσμού με ιδιαιτερότητες – μειονότητες (σελ 77
Παπαδόπουλος 1995)

1) Φυσικό – οικογενειακό περιβάλλον

Σύμφωνα με το Παπαδόπουλο (1995 σελ 78 – 80) κληρονομικότητα και περιβάλλον (φυσικό – οικογενειακό – πολιτισμικό) είναι οι βασικοί παράγοντες που αλληλεπιδρούν στη διαμόρφωση της ψυχοσωματικής ιδιοσυστασίας και ψυχολογικής ωριμότητας του ανθρώπου. Η επίδραση του φυσικού περιβάλλοντος στην προσωπικότητα του ανθρώπου είναι αισθητή, αφού τα αναρίθμητα μηνύματα που προέρχονται από αυτό (γεωφυσική διαμόρφωση του χώρου, τα νερά, η χλωρίδα, η πανίδα, το κλίμα, ο διαστημικός χώρος) επηρεάζουν τον ψυχικό κόσμο του ανθρώπου καθώς και τη συμπεριφορά του. Κατά τον Παπαδόπουλο, (1995 – σελ. 82-85) η οικογένεια που εντάσσει το άτομο στα πλαίσια της κοινότητας (πόλη ή χωριό) καθώς και σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο, θεωρείται βασικός παράγοντας που επηρεάζει και ρυθμίζει την σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η αρμονική συνύπαρξη των προσωπικών στάσεων του ατόμου με εκείνες του οικογενειακού περιβάλλοντος στοιχειοθετούν την ψυχολογική του ωριμότητα και την ψυχική του ισορροπία.

Η οικογένεια είναι το πρώτο και σημαντικότερο παιδωτικό και μορφωτικό περιβάλλον για το παιδί εφόσον τα μέλη της ως ομάδα ή ως συναισθηματικό περιβάλλον συνθέτουν τη λεγόμενη "οικογενειακή αγωγή".

2) Μορφωτικό επίπεδο και λειτουργικότητα της οικογένειας.

Η οικογένεια αποτελεί το βασικό κοινωνικό κύτταρο στους κόλπους του οποίου δημιουργείται και αναπτύσσεται βιολογικά, ψυχικά, κοινωνικά και ηθικά η τριάδα: άντρας – γυναίκα – παιδί. Δια μέσω των αιώνων όμως η δομή και οι διάφορες λειτουργίες της, υπέστησαν σημαντικές αλλαγές και άλλοτε αποτέλεσε μοναδικό και ισχυρότερο φορέα αγωγής και άλλοτε πάλι ο παιδευτικός της ρόλος εκμηδενιζόταν μπροστά σε άλλους νεώτερους (Παπαδόπουλος 1995 – σελ. 96-100).

Οι παιδαγωγικές και μορφωτικές επιδράσεις της οικογένειας χαρακτηρίζονται κυρίως από την ύπαρξη ιδιαίτερων φυσικών δεσμών μεταξύ των μελών της όπου κυριαρχεί η αγάπη, η στοργή και ο σεβασμός. Το οικογενειακό περιβάλλον καλύπτει όλες τις συναισθηματικές, σωματικές και ψυχικές ανάγκες των μελών της για επιβίωση, αναγνώριση και επιδοκιμασία μέσα σ' ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής. (Παπαδόπουλος 1995 – σελ. 86-88).

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (σελ. 89-90 – 1995) οι γονείς προβαίνουν σε ενέργειες που αποσκοπούν: α) στην ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών των παιδιών, β) στην κοινωνικοποίηση, γ) στην συναισθηματική ανάπτυξη και κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και γενικότερα στη διατήρηση της ψυχικής του υγείας και δ) στην πνευματική του ανάπτυξη.

Παιδαγωγικός λοιπόν και παιδευτικός ο ρόλος των γονέων ο οποίος διαφοροποιείται κατά περιόδους ανάλογα με το ποια από τις παραπάνω παιδευτικές δραστηριότητες θέλει να επιτελέσει προβάλλοντας τον εαυτό του ως πρότυπο.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την παιδευτική λειτουργία της οικογένειας είναι:

α) Κοινωνιολογικοί παράγοντες όπου λαμβάνεται υπόψη η σύνθεση της οικογένειας (αριθμός μελών, απουσία γονέων, παρουσία άλλων προσώπων, ασθένειες γονέων, ανεργία γονέων).

β) Κοινωνικό – οικονομικό – πολιτισμικό επίπεδο οικογένειας

γ) Ψυχολογικοί παράγοντες (προσωπικότητα των γονέων, η στάση των γονέων προς τα παιδιά τους, οι παιδαγωγικές αρχές των γονέων κ.τ.λ) (1995 – σελ. 91-95 – Παπαδόπουλος).

3) Ο ρόλος του σχολείου

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1996 – σελ. 103-104) το σχολείο είναι ο σημαντικότερος φορέας μορφώσεως που έχει ως κύριο σκοπό την προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή. Το έργο της σχολικής αγωγής τελείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, μιας μικρογραφίας της κοινωνίας από εξειδικευμένους επιστήμονες, τους παιδαγωγούς. Το σύγχρονο σχολείο έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της ατομικότητας αλλά και της κοινωνικότητας του νέου ανθρώπου, γενικά δε, αποβλέπει στην εξέλιξη της όλης ψυχοσωματικής του υποστάσεως. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας οπότε παρουσιάζει τα ανάλογα χαρακτηριστικά γνωρίσματα με εκείνα του κοινωνικού περιβάλλοντος ως προς τις δομές και ως προς τις λειτουργίες του. Οι ιδιότητες της σύγχρονης κοινωνίας και ειδικότερα η ανταγωνιστικότητα των ατόμων, η μαζοποίηση των ανθρώπων, η αυτοματοποίηση της ζωής, η αλλοτρίωση των αξιών και ιδανικών του ανθρώπου, επιδρούν και επηρεάζουν τη διαμόρφωση της παιδευτικής και συναισθηματικής λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος. Τα κύρια χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας του σχολείου είναι το άγχος των επιδόσεων, των εξετάσεων, η επαγγελματική αποκατάσταση, η καταπίεση της ανθρώπινης πρωτοβουλίας. Όλα τα παραπάνω στοιχεία επιδρούν δυσμενώς στην ψυχοδυναμική της σημερινής οικογένειας και του σχολείου, διαμορφώνοντας την ποιότητα και την έκταση της οικογενειακής και σχολικής αγωγής (Παπαδόπουλος 1996 – σελ. 105-109).

4) Ο αναλφαβητισμός των γονέων

Σύμφωνα με την Σταυρούλα Κοντράφου (1990 – σελ. 90-93) ο αναλφαβητισμός των γονέων η αδυναμία του ατόμου, να γράψει ή να διαβάσει, να κατανοήσει το άρθρο μιας εφημερίδας να γράψει ένα απλό και σύντομο κείμενο, μια επιστολή, να συμπληρώσει μια αίτηση και γενικά να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης ζωής, αποτελεί ένα βασικό αίτιο της κοινωνικής ανισότητας και ειδικότερα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Είναι στενά συνδεδεμένος με την φτώχεια και την υπανάπτυξη. Τα υψηλότερα ποσοστά αναλφαβητισμού εμφανίζονται στις πιο υποβαθμισμένες και στερημένες περιοχές, καθώς και στα πιο μειονεκτικά στρώματα του πληθυσμού. Ο γονιός που στερείται ο ίδιος τις γνώσεις δεν είναι δυνατόν να προωθήσει και να δώσει κίνητρα στο παιδί του για εκπαιδευτική ανύψωση. Έτσι αναπαράγεται ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός.

5) Ανεργία των γονέων

Σύμφωνα με την Κοντράφου Σταυρούλα (σελ. 93-97 – 1990) μεγάλο ποσοστό ανέργων είναι υποεκπαιδευμένοι ή στερούνται της βασικής εκπαίδευσης. Με λίγα λόγια ο αναλφαβητισμός οδηγεί στην ανεργία, η ανεργία στη φτώχεια και όλα αυτά οδηγούν το άτομο σε μια κατάσταση αποκλεισμού τόσο από την κοινωνία όσο και από το σχολείο. Μια μητέρα που παίζει το ρόλο – κλειδί στη μεταφορά της γνώσης αν είναι αγράμματη, η εκπαίδευση των τέκνων υποφέρει, ενώ συγχρόνως αποκλείεται από το εργασιακό σύστημα, λόγω έλλειψης γνώσεων. Η πνευματική στέρηση οδηγεί στην οικονομική και αυτές με την σειρά τους στην εκπαιδευτική.

6) Μονογονεϊκότητα

Σύμφωνα με την Λάουρα Μαράτου (1996 – σελ. 547-551) η μονογονεϊκότητα και η οικογενειακή ρήξη αποτελούν έναν ακόμη παράγοντα εκπαιδευτικού αποκλεισμού.

Τα παιδιά που προέρχονται από ένα διαζύγιο ή έχουν ένα γονέα, όταν υπεισέρχονται στους κόλπους του σχολείου αντιμετωπίζονται με μια στάση προκατάληψης, με ένα ύφος που θέλει τα παιδιά αυτά κατώτερα από τα άλλα τα συνομήλικα τους στιγματισμένα, σχεδόν παραγκωνισμένα. Ο γονιός μόνος του έχει επιφορτιστεί την αποκλειστική υπευθυνότητα της ανατροφής των παιδιών και αυτό βέβαια συνεπάγεται όχι μόνο κοινωνικές, αλλά και οικογενειακές δυσκολίες. Έτσι η μονογονεϊκότητα αποκλείει το γονέα από την αγορά εργασίας οδηγεί στη φτώχεια και αυτή στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

7) Φτώχεια (οικονομική – μορφωτική των γονέων)

Σύμφωνα με τον Χρυσάκη (1996 – σελ. 330-339) ένας επιπρόσθετος παράγων κοινωνικού – εκπαιδευτικού είναι η φτώχεια: οικονομική και πνευματική φτώχεια. Τα όρια της φτώχειας δεν καθορίζονται μόνο από την ύπαρξη ή μη του ατομικού ή οικογενειακού εισοδήματος, εφόσον οι ανθρώπινες ανάγκες δεν περιορίζονται μόνο στην κατανάλωση αγαθών. Η εισαγωγή της έννοιας “ποιότητα ζωής” συμπεριλαμβάνει και άλλες ανθρώπινες ανάγκες οι οποίες δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο με τη διάθεση χρηματικών πόρων. Τα επίπεδα υγείας, εκπαίδευσης, κατοικίας, το είδος της εργασίας, η ασφάλεια για το μέλλον, οι οικογενειακές σχέσεις προσδιορίζουν την ποιότητα ζωής των ατόμων. Η φτώχεια εν κατακλείδι δεν προσδιορίζεται μόνο από την έλλειψη εισοδήματος, αλλά συνδέεται στενά με το χαμηλό – εκπαιδευτικό επίπεδο, τις ανθρώπινες συνθήκες διαβίωσης, την εργασιακή ανασφάλεια, την κοινωνική απομόνωση..., τα φτωχά “νοικοκυριά” εμφανίζουν συσσώρευση και αλληλόδραση τέτοιων παραγόντων με αποτέλεσμα το βιοτικό επίπεδο να είναι ιδιαίτερα χαμηλό.

Η δε εκπαιδευτική κατάσταση των φτωχών είναι επιβεβαρυμένη και η φτώχεια με την εκπαίδευση έχουν μια σχέση αμφίδρομη, εφόσον το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο μπορεί να θεωρηθεί πτωχογόνος παράγοντας και αφετέρου ως αποτέλεσμα της ίδιας κατάστασης φτώχειας.

Έτσι: - το χαμηλό εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν βοηθά στην ανάπτυξη του παιδιού και δεν του καλλιεργεί κίνητρα για επιτυχία και άνοδο.

- Η εξελικτική αυτή υστέρηση μετασχηματίζεται στο σχολείο σε μορφωτική υστέρηση.
- Η μορφωτική υστέρηση συνεπάγεται μειωμένη επαγγελματική αποκατάσταση.
- Ο επαγγελματικός – εργασιακός αποκλεισμός καθλώνει το άτομο στο ίδιο χαμηλό – κοινωνικό στρώμα, στη φτώχεια οικονομική και πνευματική.

8) Αναγκαστική μετανάστευση

Σύμφωνα με την Μαριαγγέλα Βέικου (1996 – σελ. 479-487) η αναγκαστική μετανάστευση θεωρείται παράγων δημιουργίας αποκλεισμού των μεταναστών στο περιθώριο της ελληνικής εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Κάθε χώρα εφαρμόζει κάποια πολιτική άμυνα που θέλει συρροή των μεταναστών αντιθετική με τη λειτουργία της σύγχρονης κοινωνίας.

Οι πολιτιστικές αξίες, τα ήθη, η εθνική καταγωγή, η θρησκεία, η γλώσσα, τα πολιτικά πιστεύω, η εθνική τους διαφορετικότητα αποτρέπουν την είσοδο των μεταναστών στη χώρα μας. Οπότε οι μετανάστες έχουν να "παλέψουν" με την ελληνική κοινωνική συνείδηση (δηλαδή τον επικοινωνιακό κώδικα των Ελλήνων) όπου άλλους τους αποδέχεται, ενώ άλλους τους αποκλείει εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Η κοινωνία τους αντιμετωπίζει σαν ξένους, εφόσον έχουν διαφορετική ταυτότητα, κουλτούρα, ήθη και αρνείται να τους εντάξει στους χώρους της, εθνικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτικούς, οικονομικούς. Το σχολείο έπειτα αδυνατεί να λύσει τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης των οικογενειών αυτών και σε συνδυασμό με τις προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα δημιουργούν το έδαφος για μια αρνητική σχέση με το σχολείο που τηρεί στάση απόρριψης.

9) Άτομα ή ομάδες πληθυσμού με ιδιαιτερότητες – μειονότητες

Σύμφωνα με τον Ε. Τρέσσου (1996 – σελ. 639-640) πολλές είναι οι ομάδες που υφίστανται αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Έτσι ορισμένες ομάδες αποκλείονται δια νόμου (πχ στην εκπαίδευση δεν έχουν δικαίωμα οι λαθρομετανάστες). Άλλες ομάδες αποκλείονται έμμεσα πχ μειονότητες (τσιγγάνοι, πόντιοι) που υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δε λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες κάθε ατόμου. Ακόμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση μόνο όταν υπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις πρόσβασης στο σχολείο.

2. Β.2. Συμπεράσματα

Ο κοινωνικός αποκλεισμός λοιπόν αποτρέπει την ένταξη στους κόλπους της κοινωνίας, παιδιών χαμηλής κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης και χαμηλού μορφωσιογόνου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Οι παράγοντες που συμβάλουν στη διαμόρφωση κοινωνικών ανισοτήτων προέρχονται τόσο από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον όπως: αναλφαβητισμός και ανεργία των γονέων, φτώχεια, σχολική αποτυχία, αναγκαστική μετανάστευση.

2. Γ.1. Χαρακτηριστικά των παιδιών της Σχολικής ηλικίας

Η μη σχολική ηλικία εκτείνεται από το 6^ο έτος έως το 11^ο για τα κορίτσια και από το 6^ο έως το 13^ο έτος για τα αγόρια.

Χαρακτηρίζεται από πάμπολες μεταβολές στο σωματικό, κινητικό, νοητικό, συναισθηματικό και ψυχοσεξουαλικό τομέα.

Σωματικός – κινητικός τομέας

- Παρατηρείται μείωση της ραγδαίας αύξησης στο σωματικό και κινητικό τομέα που πραγματοποιήθηκε στην προηγούμενη περίοδο.
- Υπάρχουν τεράστιες ατομικές διαφορές ως προς τις σωματικές διαστάσεις οι οποίες οφείλονται σε γενετικούς (σωματική διάπλαση γονιών) και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (συνθήκες διαβίωσης) (Παρασκευόπουλος σελ. 37).

Το μέσο ύψος στις ηλικίες 6 – 7 ετών είναι 120 εκ. και το μέσο βάρος 23 κιλά. Στα επόμενα 4 – 5 έτη η ετήσια αύξηση είναι στο ύψος 5 – 6 εκ. και στο βάρος 2 – 5 κιλά.

Στη σχολική ηλικία τα υψηλότερα παιδιά τείνουν να είναι εξυπνότερα διότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στους δείκτες σωματικής ανάπτυξης και στη νοητική ικανότητα.

Επίσης η συνολική μορφή του σώματος είναι έγκυρος δείκτης του βαθμού της σχολικής ωριμότητας και επίδοσης.

Μεγαλύτερη λοιπόν σχολική ωριμότητα παρουσιάζουν τα παιδιά που έχουν μικρότερη περίμετρο κεφαλής, στενότερη μέση και μακρύτερα κάτω άκρα. Επίσης το κινητικό παιδί είναι τύπος παρορμητικός ενώ το παιδί που αναστέλλει τις κινητικές του αντιδράσεις είναι διασκέπτικος τύπος. (βλ. σελ 37 – Παρασκευόπουλος)

Ψυχοκινητικός τομέας

- Στο ψυχοκινητικό τομέα έχουμε τρεις βασικές κατευθύνσεις. Η κίνηση του παιδιού

- α) από αντανακλαστική γίνεται σκόπιμη
- β) από μαζική και γενικευμένη γίνεται μερική και εξειδικευμένη και
- γ) από αμφίπλευρη γίνεται ετερόπλευρη.

Τα παιδιά στη σχολική ηλικία διαθέτουν κινητικές δεξιότητες όπως τρέξιμο, αναρρίχηση, συγχρονισμό στο βάδισμα με αποτέλεσμα να συμμετέχουν σε σχολικά ομαδικά παιχνίδια. Η δυνατότητα λεπτότερων κινήσεων τα οδηγεί να ασχοληθούν με τη γραφή, ζωγραφική, χειροτεχνία και εκμάθηση μουσικού οργάνου. Τονίζονται τα δομικά στοιχεία της ψυχοκινητικής ανάπτυξης τα οποία είναι:

- α) η ισχύς: το ποσό της δύναμης που μπορεί να παράγει ένα άτομο
- β) η ετοιμότητα: ο χρόνος που μεσολαβεί από το ερέθισμα ως την έναρξη της κίνησης
- γ) η ταχύτητα: ο χρόνος που μεσολαβεί από την έναρξη της κίνησης ως την ολοκλήρωση της
- δ) η ακρίβεια: η σταθερότητα στη διατήρηση μιας κίνησης και
- ε) η ευκαμψία: ευκολία κίνησης των διαφόρων μερών του σώματος (βλ. σελ 23 – Παπαδόπουλος).

Τυχόν μαθησιακές δυσκολίες (στην ανάγνωση, ομιλία κ.τ.λ.) συνοδεύονται από ανεπάρκειες στον ψυχοκινητικό τομέα και αυτό δυσχεραίνει την ψυχοκινητική ωριμότητα του παιδιού (βλ. Παρασκευόπουλος σελ. 37 και 23), χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι αριστερόχειρες όπου η πιεσμένη δεξιοχειρία μπορεί να προκαλέσει όχι μόνο ψυχική δυσφορία στο παιδί αλλά και διαταραχές και σε άλλες ψυχοκινητικές δεξιότητες π.χ. τραυλισμό στην ομιλία.

Νοητικός τομέας

- Στον νοητικό τομέα το παιδί της σχολικής ηλικίας κατέχει και χρησιμοποιεί αληθείς λογικές νοητικές πράξεις οι οποίες είναι οργανωμένες σε

συστήματα συνόλου. Το παιδί διαθέτει προσοχή. Είναι συγκεντρωμένο σε ένα γεγονός που το ενδιαφέρει και συμβαίνει σε ορισμένη χρονική στιγμή. Χαρακτηριστικό της προσοχής είναι α) η ένταση που εκφράζει το βαθμό συγκέντρωσης σε ένα αντικείμενο β) η έκφραση και εκφράζει το πόσα αντικείμενα γίνονται αντιληπτά την ώρα της προσοχής γ) κατανομή προσοχής δ) σταθερότητα σε αντίθεση με την διάσπαση της προσοχής, συχνό φαινόμενο των μαθητών και ε) ακούσια και εκούσια προσοχή (άθελα και θεληματικά). Παράγοντες που κατευθύνουν την προσοχή είναι διάφορες ψυχικές λειτουργίες και καταστάσεις. Τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες κινητοποιούν και κατευθύνουν την προσοχή (βλ. 307-308-309 Παπαδόπουλος – Ζάχος). Η προσοχή του παιδιού αποκεντρώνεται και η σκέψη αποκτά αναστρεψιμότητα (κατανοεί τις αλλαγές). Το της λογικής πράξης είναι συγκεκριμένο και η σκέψη του παιδιού συσχετίζεται με την άμεση οπτική αντίληψη και εμπειρία και αυτό είναι σημαντικό γνώρισμα – μειονέκτημα, ότι η σκέψη του παιδιού είναι συγκεκριμένη. (βλ. σελ. 66 Παρασκευόπουλος).

Οι λογικές πράξεις γίνονται με βάση ορισμένους λογικούς κανόνες από τους οποίους οι σημαντικότεροι είναι της αναστρεψιμότητας, η αναίρεση και η αντιστάθμιση. Στην αναίρεση μια λογική πράξη μπορεί να διεκπεραιωθεί νοητικά προς την αντίθετη κατεύθυνση. Έτσι το παιδί με την συνένωση σχηματίζει το ΟΛΟ. Με την εγκαθίδρυση της αναίρεσης διατηρεί συγχρόνως και τα μέρη του ΟΛΟΥ. Κατά την αντιστάθμιση για κάθε νοητική πράξη υπάρχει μια αντίστροφη πράξη που εκμηδενίζει ή ισοσταθμίζει το αποτέλεσμα της πρώτης. (βλ. σελ. 44 Παρασκευόπουλος).

Το παιδί είναι σε θέση όχι μόνο να βεβαιώνει αμέσως την αμεταβλησία της ύλης αλλά και να δικαιολογεί τις απαντήσεις του με λογικά επιχειρήματα. Κατανοεί αντιστοιχίες μεταξύ δύο συνόλων και η γνώμη του για την ισοδυναμία τους δεν εξαρτάται από αλλαγές στην διάταξη τους στο χώρο αλλά μόνο από προσθέσεις ή αφαιρέσεις στοιχείων. Η απόλυτη και η τακτική σημασία του αριθμού γίνονται πλήρως κατανοητές (βλ. σελ. 62 Παρασκευόπουλος). Το παιδί σταδιακά κατακτά τη διατήρηση της ποσότητας, του βάρους και του όγκου (βλέπε σελ 96 – 97 Παρασκευόπουλος). Είναι σε θέση να ταξινομεί, να ιεραρχεί, να σειροδετεί και να αριθμεί (κατανοεί την απόλυτη και τακτική σημασία του αριθμού). Η γνωστική διατήρηση αναφέρεται

στην ικανότητα του παιδιού να σταθεροποιεί στη σκέψη του μια μόνιμη πνευματική εικόνα με αποτέλεσμα να αναγνωρίζει το αναπαριστώμενο αντικείμενο ακόμα και αν αυτό έχει αλλοιωθεί.

Τομέας γλωσσικής ανάπτυξης

- Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρούμε σημαντική βελτίωση του λεξιλογίου τόσο στο ποσό των λέξεων όσο και στην ποικιλία τους και στην ακρίβεια της σημασίας τους. Σε ηλικία 12 ετών το παιδί χρησιμοποιεί 7200 λέξεις περίπου. Η κατανομή των λέξεων στα διάφορα μέρη του λόγου είναι: Ουσιαστικά 46%, επίθετα 14%, ρήματα 24% και επιρρήματα 7%. Η βελτίωση στην ακρίβεια της χρήσης των λέξεων είναι καταφανής στο τρόπο με τον οποίο ορίζουν τις λέξεις, τα παιδιά. Αρχικά το παιδί μαθαίνει την ονομασία των συγκεκριμένων πραγμάτων, τα οποία ορίζει κυρίως με τη χρήση τους. Αργότερα, ταξινομεί τα αντικείμενα με βάση τα φυσικά χαρακτηριστικά τους (σχήμα, χρώμα κ.τ.λ.). Στο επόμενο στάδιο ταξινομεί τα αντικείμενα με βάση λιγότερο εμφανής ιδιότητες. Αργότερα χρησιμοποιεί σωστά και κατανοεί λέξεις χωρίς να αναφέρεται στο συγκεκριμένο αντιληπτικό του περιεχόμενο. Τέλος χρησιμοποιεί σωστά και ορίζει λέξεις αφηρημένες και οργανώνει τις έννοιες που χρησιμοποιεί σε ένα ιεραρχικό σύστημα (βλ σελ 88 – Παρασκευόπουλος).

Μνήμη

- Στον τομέα της σύνταξης το παιδί της σχολικής ηλικίας βελτιώνει τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο.

Χρησιμοποιεί μεγαλύτερες δευτερεύουσες προτάσεις και παρουσιάζουν λιγότερες ασύνδετες λέξεις.

Σημαντική γλωσσική κατάκτηση αυτής της ηλικίας είναι η ανάγνωση και η γραφή. Ο λόγος πλέον γίνεται κοινωνικοποιημένος και ο διάλογος χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας με τους άλλους.

Συνακόλουθο των νέων γλωσσικών κατακτήσεων είναι πολλές άλλες δραστηριότητες που κυριαρχούν στη ζωή του όπως λογοπαίγνια, απαγγελίες ποιημάτων, εκτέλεση θεατρικών παραστάσεων κ.τ.λ. (βλ. Παρασκευόπουλος σελ. 90-91).

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

- Η ικανότητα για εντύπωση, διατήρηση και ανάπλαση των προηγούμενων εμπειριών καλείται μνήμη και τα δομικά στοιχεία της είναι: α) οι αισθητηριακές εικόνες, β) η βραχυπρόθεσμη μνήμη και γ) η μακροπρόθεσμη μνήμη.

Οι αισθητηριακές εικόνες είναι οι πρώτες αντιληπτικές απεικονίσεις των εξωτερικών ερεθισμάτων οι οποίες εντυπώνονται και διαρκούν ελάχιστο χρόνο.

Η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι το αποθηκευτικό στάδιο όπου περιέχονται οι πληροφορίες μετά τη διέλευση τους από τα αισθητήρια όργανα. Το πλήθος των πληροφοριών στην βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι περιορισμένο. Οι πληροφορίες διαρκούν 15'' - 20''. Το άτομο μπορεί να κρατήσει μια πληροφορία για πολύ χρόνο, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές όπως την εσωτερική επανάληψη. Η μακροπρόθεσμη μνήμη είναι ο τελικός χώρος όπου περιέχεται το απέραντο πλήθος των προηγούμενων εμπειριών. Οι πληροφορίες αυτές υφίστανται απομνημονευτική επεξεργασία και διατηρούνται επ' αόριστου. Η χωρητικότητα της είναι απεριόριστη (βλ. σελ. 127 Παρασκευόπουλος).

Οι σημαντικότερες μνημονικές τεχνικές είναι η εσωτερική επανάληψη και η οργάνωση του μνημονικού υλικού.

Η εσωτερική επανάληψη εφαρμόζεται από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας στην αρχή με υποδειγματισμό και στην πορεία αυθόρμητα. Η οργάνωση του μνημονικού υλικού γίνεται με ποικίλους τρόπους (σημασιολογική κατηγοριοποίηση κ.τ.λ.) και εφαρμόζεται από τα παιδιά κατά την σχολική ηλικία συστηματικά και ευσυνείδητα (βλ. σελ. 126 Παρασκευόπουλος).

Η δημιουργική σκέψη βασίζεται στην αποκλίνουσα νόηση η οποία αντιπροσωπεύει έναν ελεύθερο τύπο παραγωγικής σκέψης με κύριο χαρακτηριστικό την παραγωγή ενός μεγάλου αριθμού πιθανόν λύσεων. Τα κύρια χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων είναι: α) ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος, β) αισιόδοξη διάθεση, γ) επιπόλαιος ενθουσιασμός, δ) πνευματική ευλυγισία, ε) επικοινωνιακή δυσαρέσκεια και σχετική αδιαφορία για το κοινώς παραδειγμένο. Επίσης παρουσιάζει και τα εξής χαρακτηριστικά. Δείχνει έντονη περιέργεια για τα πράγματα γύρω του, υποβάλλει ερωτήσεις και απορίες, βλέπει “νοερά” ενέργειες, πράγματα και διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες εκφράζει με ποικίλα μέσα, παράγει νέες ιδέες και λύσεις για κοινά προβλήματα, απεχθάνεται την ρουτίνα, ενδιαφέρεται για τις εικαστικές τέχνες. Η δημιουργική σκέψη δεν έχει σχέση με τον δείκτη νοημοσύνης (βλ. σελ. 129-130 Παρασκευόπουλος).

- Κατά τη σχολική ηλικία πραγματοποιούνται σημαντικές μεταβολές στο τομέα της ψυχοκοινωνικής **ανάπτυξης**. Καταρχήν αλλάζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρα και αλληλεπιδρά το παιδί και β) αλλάζουν τα κίνητρα και οι αναπτυξιακές επιδιώξεις του.

Το παιδί εισέρχεται στο χώρο της οργανωμένης εργασίας και των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου και ταυτόχρονα απομακρύνεται από το στενό περιβάλλον της οικογένειας.

Για πολλά χρόνια το παιδί θα βρίσκεται και θα εργάζεται με την διττή ιδιότητα: του μαθητή και του συμμαθητή.

Ως μαθητής έχει να αντιμετωπίσει ένα κοινό για όλους πρόγραμμα ποικίλων μαθήσεων με απαιτήσεις που αποτελούν αφετηρία για νέα επιτεύγματα και ικανοποιήσεις αλλά συγχρόνως συχνά και πηγή δυσκολιών, απογοητεύσεων και ψυχικών εντάσεων για το παιδί (βλ. σελ. 132-133 Παρασκευόπουλος).

Ως συμμαθητής θα αντιμετωπίσει ποικίλες διαφορές με τους συνομήλικους του και νέες μορφές διαπροσωπικής συμπεριφοράς – συνεργασία, ανταγωνισμό στα μαθήματα και στα παιχνίδια, επιθετική συμπεριφορά, αδιαφορία, επικριτική στάση κ.τ.λ.

Στο νέο πλαίσιο εργασίας το παιδί θα έχει την δυνατότητα να αποκτήσει νέα αντίληψη για τον εαυτό του και την προσωπική του αξία (βλ. σελ. 132 – 133 Παρασκευόπουλος).

Το παιδί στο σχολείο έχει την τάση για παραγωγικότητα, δηλαδή ασχολείται με δραστηριότητες τις οποίες προσπαθεί να ολοκληρώσει. Επίσης έχει την τάση για συμμετοχή στις ομάδες των συνομήλικων (βλ. σελ. 132-133 Παρασκευόπουλος).

Το παιδί ζει σε δύο κόσμους στον κόσμο των ενηλίκων και στον κόσμο των συνομήλικων. Με την πάροδο της ηλικίας το ενδιαφέρον και η προσκόλληση μειώνεται προς τους ενήλικους και αυξάνεται προς τους συνομήλικους. Το παιδί που δε κατορθώνει να διαμορφώσει θετικές σχέσεις με τους ενήλικους και τους συνομηλικούς εισέρχεται στην ενήλικη ζωή συναισθηματικά και κοινωνικά ελλειμματικό (βλ σελ 166 – Παρασκευόπουλος).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στο τρόπο που βλέπει το παιδί τον εαυτό του και στο τρόπο που βλέπουν το παιδί οι συνομήλικοί του. Φαίνεται ότι τελικά το παιδί φτάνει στο σημείο να βλέπει τον εαυτό του με τα μάτια των συνομηλικών του. (βλ σελ 135 – Παρασκευόπουλος).

Χαρακτηριστικό των παιδικών ομάδων είναι ότι ενώ αρχικά ουδεμία σημασία δίνεται στο φύλο των συμπαικτών, με την πάροδο της ηλικίας, οι προτιμήσεις διαφοροποιούνται περισσότερο με βάση το φύλο. Οι συναναστροφές γίνονται περισσότερο ομόφυλες (βλ σελ 140 – Παρασκευόπουλος).

Το ετερόφυλο ενδιαφέρον είναι παρόν και αυξάνει κατά τη σχολική ηλικία με απουσία όμως του ερωτοτροπικού συγκινησιακού απολαυστικού στοιχείου (βλ σελ 141 – Παρασκευόπουλος). Οι συνομήλικοι παίζουν τεράστιο ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού (είδος ενδυμασίας, διατροφής, συμπεριφοράς κ.τ.λ.) και υπάρχει ανάγκη για συμμόρφωση προς τους κανόνες και τον κώδικα συμπεριφοράς της ομάδας συνομηλικών (βλ σελ 141 – Παρασκευόπουλος).

Όσο πιο μεγάλη είναι η δημοτικότητα και η αποδοχή του παιδιού από τους συνομήλικούς του, τόσο μεγαλύτερη είναι η τάση του για συμμόρφωση προς τα πρότυπα συμπεριφοράς τους (βλ σελ 142 – Παρασκευόπουλος). Συχνά στις ομάδες αυτές συναντάμε παιδιά:

α) δημοφιλή: με έντονη ενεργητικότητα, αρχηγική τάση, ανάληψη πρωτοβουλιών, με ευχάριστη και φιλική διάθεση, ελκυστική εμφάνιση κ.τ.λ.

β) μη δημοφιλή τα όποια είναι ντροπαλά και αποτραβηγμένα, μεταχειρίζονται τους άλλους με εχθρότητα και αδιαφορία, έχουν συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς με καταστροφική διάθεση και αρνητισμό (σελ 143 – Παρασκευόπουλος). Τα δημοφιλή παιδιά γίνονται αποδεκτά από την ομάδα σε αντίθεση με τα μη δημοφιλή τα οποία απορρίπτονται. Διάφορα σωματικά ελαττώματα (παχυσαρκία, σωματική αναπηρία, δυσμορφία) επιδρούν αρνητικά στις προτιμήσεις των παιδιών (σελ 144 – Παρασκευόπουλος).

Παιδικές φιλίες

- Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ηλικίας είναι οι παιδικές φιλίες όπου θεωρείται έντονα συναισθηματικά σχέση που νιώθει ένα παιδί προς ένα άλλο. Με την πάροδο του χρόνου οι παιδικές φιλίες γίνονται σταθερότερες και συνεπέστερες γιατί σταθερότερα γίνονται και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (βλ. σελ. 146 Παρασκευόπουλος).

Υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν φίλους ή που διαλέγουν φίλους χωρίς ανταπόκριση (μονοδρομική φιλία). Τα παιδιά αυτά θα εισέλθουν στην εφηβεία και αργότερα στην ενήλικη ζωή με σοβαρή ψυχοκοινωνική ανεπάρκεια γιατί χωρίς την εμπειρία της ομόφυλης συντροφιάς θα συναντήσουν δυσκολίες όταν αργότερα θα τους απαιτηθεί να έχουν μια στενή επαφή με το άλλο φύλο, μια σχέση που είναι πολυπλοκότερη και απαιτητικότερη (βλ. σελ. 168 Παρασκευόπουλος).

Φιλοπονία και παραγωγικότητα για σχολική επιτυχία

- Κυρίαρχο ψυχοκοινωνικό στοιχείο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας στη σχολική ηλικία είναι η τάση για φιλοπονία και παραγωγικότητα. Αν η οικογένεια και το σχολείο ενθαρρύνουν τις παραγωγικές προσπάθειες του παιδιού τότε το παιδί θα νιώθει προσωπική αυτάρκεια και ότι είναι ικανό να ασκεί έλεγχο στο περιβάλλον του. Αντίθετα αν οι γονείς και το σχολείο αποθαρρύνουν την αναπτυξιακή αυτή τάση θα εγκαθιδρυθεί στη

προσωπικότητα του παιδιού ως κύριο δομικό στοιχείο το συναίσθημα της ανεπάρκειας και μειονεξίας. Άλλος κίνδυνος που διατρέχει το παιδί είναι να ενισχυθεί τόσο πολύ η φιλοπονία του ώστε το παιδί να θεωρεί την εργασία ως το μόνο ανθρωπινό καθήκον και την παραγωγικότητα ως το μόνο κριτήριο της αξίας του ανθρώπου και το άτομο να αποβεί άνοος μισθοφόρος της τρομοκρατίας (βλ. σελ. 168-169 Παρασκευόπουλος).

Σχολική φοβία

- Αν η πλειονότητα των παιδιών έχει προς το σχολείο θετική στάση υπάρχουν και ορισμένες αξιοσημείωτες εξαιρέσεις. Ορισμένα παιδιά αντιμετωπίζουν ελαφρές ή σημαντικές αναπτυξιακές αποκλίσεις (αισθητηριακές ανωμαλίες, οριακές νοητικές ανεπάρκειες, ειδικές δυσκολίες μάθησης κ.τ.λ.) (βλ. σελ. 169 Παρασκευόπουλος).

Άλλα παιδιά νοιώθουν έναντι του σχολείου έντονους και αδικαιολόγητους φόβους. Το ψυχονευρωτικό αυτό σύνδρομο λέγεται σχολική φοβία και εκδηλώνεται με απροθυμία ή άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο, ψυχοσωματικά συμπτώματα (νυκτερινή ενούρηση, έμμετο, κοιλόπονους κ.τ.λ.). Κύριο αίτιο της σχολικής φοβίας είναι το έντονο άγχος του αποχωρισμού, το οποίο βιώνει τόσο η μητέρα όσο και το παιδί (βλ. σελ. 169 Παρασκευόπουλος).

Υπάρχουν στη συμπεριφορά του παιδιού ορισμένες εκδηλώσεις που δυσκολεύουν τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Οι εκδηλώσεις αυτές λέγονται συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς και διακρίνουμε τέσσερα είδη:

- α) Αντικοινωνική συμπεριφορά όπου χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα, αρνητισμό και καταστροφική διάθεση.
- β) Υπερβολική αναστολή – νεύρωση και χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, μειονεξία, άγχος και αμηχανία.
- γ) Ανεπάρκεια – ανωριμότητα με συμπτώματα που χαρακτηρίζουν παιδιά μικρότερης ηλικίας.
- δ) Ψυχοσωματικό σύνδρομο με συμπτώματα: ναυτία, αλλεργία, ζαλάδες, πονοκέφαλοι.

Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων εξαρτάται από την συχνότητα εμφάνισης, την συνύπαρξη και άλλων συμπτωμάτων, από την αδυναμία αποφυγής του συμπτώματος κ.τ.λ. (βλ σελ 159 – 169 – 170 Παρασκευόπουλος).

Ηθικότητα

- Βασικός πυρήνας στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης είναι να καταστεί το παιδί ικανό να διακρίνει τι είναι ηθικό και τι ανήθικο, τι είναι καλό και τι κακό, τι είναι σωστό και τι εσφαλμένο τόσο στη δική του συμπεριφορά όσο και στη συμπεριφορά των άλλων. Να ευστερνιστεί τους ηθικούς κανόνες που έχει θεσπίσει η κοινωνία στην οποία προορίζεται να ζήσει. Αυτές οι επιδιώξεις της κοινωνικοποίησης είναι γνωστές με τον γενικό όρο ηθικότητα όπου είναι ένα σύστημα αξιολόγησης των πράξεων του ανθρώπου (βλ. σελ. 172 Παρασκευόπουλος).

Σε γενικότερη ανάλυση τονίζουμε ότι υπάρχει ένα σύνολο κανόνων με τους οποίους κρίνουμε κατά πόσο μια μορφή συμπεριφοράς είναι ηθική ή ανήθικη. Αυτό αποτελεί την:

α) Γνωστική πλευρά της ηθικότητας

Οι παράγοντες που καθορίζουν τις αλλαγές στη πορεία της ανάπτυξης της ηθικότητας είναι κατά τον Piaget τρεις:

- 1) Οι διάφοροι περιορισμοί που επιβάλλουν οι ενήλικοι στη συμπεριφορά του παιδιού
- 2) Οι πιέσεις της ομάδας των συνομηλίκων για συνεργασία στις σχέσεις και
- 3) Οι αλλαγές στο είδος των γνωστικών σχημάτων που κυριαρχούν στη σκέψη του παιδιού στις διάφορες ηλικίες (βλ. σελ. 175 Παρασκευόπουλος).

Σύμφωνα με τον Kohlberg το παιδί της σχολικής ηλικίας κάνει ηθικές κρίσεις βασισμένες όχι στις συνέπειες των πράξεων (τιμωρία – αμοιβή) αλλά κυρίως στα πρότυπα και στις προσδοκίες των ισχυρών προσώπων.

Κρίνει ως ηθικό ότι είναι αποδεκτό από τους μεγαλύτερους του, από την ομάδα και από την κοινωνία.

Αποφεύγει τα συναισθήματα ενοχής πράττοντας ότι επιδοκιμάζει το κοινωνικό σύνολο (βλ. σελ. 177 Παρασκευόπουλος).

β) Η συναισθηματική πλευρά της ηθικότητας περιγράφεται ως συναίσθημα ενοχής, ως ένα είδος αυτοτιμωρίας σύμφωνα με τον Freud (βλ. σελ. 193 Παρασκευόπουλος).

Οι ηθικές αντιδράσεις του παιδιού είναι αποτέλεσμα μίμησης προτύπων (βλ. σελ. 193 Παρασκευόπουλος).

Με την πάροδο του χρόνου το παιδί αποκτά έναν εσωτερικοποιημένο ηθικό οδηγό (που αλλιώς λέγεται Υπερεγώ ή Συνείδηση) ο οποίος πληροφορεί το παιδί κατά πόσο μια πράξη είναι ηθική ή όχι και ο οποίος τιμωρεί το παιδί όταν αυτό υποπίπτει σε παραπτώματα με αποτέλεσμα να αισθάνεται το παιδί ενοχή (βλ. σελ. 183 Παρασκευόπουλος).

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές, η ηθική συμπεριφορά του παιδιού είναι ένα σύνολο αντιδράσεων που συντελούν στη μείωση του άγχους της τιμωρίας (βλ. σελ. 183 Παρασκευόπουλος)

Τελευταία υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματικότερη τακτική είναι να συνεξαρτάται το άγχος, όχι, στο παράπτωμα αυτό κάθε αυτό αλλά στις συνέπειες που έχει η πράξη για τα συναισθήματα των άλλων. Η σειρά είναι: επισήμανση συνεπειών → τιμωρία για τις συνέπειες → άγχος.

Οι μορφές πειθάρχησης που χρησιμοποιούν οι γονείς είναι: α) σωματική βία, β) ψυχολογική βία, γ) λογική ανάλυση και επισήμανση των συνεπειών των πράξεων.

Ο τελευταίος τρόπος είναι ο καλύτερος γιατί βοηθάει το παιδί να αποκτήσει εσωτερικό έλεγχο με μόνιμα αποτελέσματα (βλ. σελ. 193 Παρασκευόπουλος).

γ) Η πραξιακή – εκτελεστική πλευρά της ηθικότητας του παιδιού είναι μια γενική τάση να πράττει το ηθικό και συχνά εξαρτάται από τις συνθήκες υπό τις οποίες ενεργεί το άτομο (βλ. σελ. 194 Παρασκευόπουλος).

Τέλος διαπιστώνουμε ότι ο γονέας μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη διαμόρφωση της ηθικότητας στο παιδί. Θα μπορούσαμε λοιπόν να δεχτούμε ότι οι σημαντικότεροι παράμετροι στην προσωπικότητα και συμπεριφορά των γονέων που έχουν άμεση επίδραση στην ηθική ανάπτυξη του παιδιού είναι οι εξής:

α) Το υπερεγώ των γονέων. Λόγω της ταύτισης του παιδιού με τον γονέα, όσο πιο ώριμο είναι το υπερεγώ των γονέων, τόσο ισχυρότερη ηθική συνείδηση και εντονότερο συναίσθημα ενοχής θα διαθέτει το παιδί.

β) Η χρήση λογικής ανάλυσης των συνεπειών των πράξεων από τους γονείς σε συνδυασμό πάντα με μια στενή και ζεστή σχέση με το παιδί. Βασική προϋπόθεση εδώ, είναι, οι γονείς να τρέφουν συναισθήματα συμπόνιας και συμπαραστάσης προς τους άλλους.

γ) Οι επιβαλλόμενες ποινές να είναι εξειδικευμένες, συνεπείς και άμεσες προς τα παραπτώματα. Οι γονείς θα πρέπει να κάνουν σαφή διάκριση ανάμεσα στο παιδί σαν πρόσωπο το οποίο αγαπούν και αποδέχονται και στις πράξεις του παιδιού τις οποίες μπορεί άλλες να αποδέχονται και άλλες όχι.

Καλό είναι και οι δύο γονείς να ακολουθούν την ίδια πειθαρχική τακτική και να έχουν σταθερά κριτήρια για το τι επιτρέπεται και τι όχι. Οι γονείς θα πρέπει από κοινού να βάλουν όρια μέσα στα οποία το παιδί θα κινείται ελεύθερα χωρίς όμως να τα υπερβαίνει. Έτσι το παιδί θα αποκτήσει εσωτερικό έλεγχο των πράξεων.

δ) Προβολή ηθικών προτύπων για μίμηση.

Ισχυρότερη ηθικότητα θα αναπτύξει το παιδί που ως παράδειγμα για μίμηση έχει ένα γονέα ο οποίος συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις ηθικές του διακηρύξεις γιατί έτσι έχουμε θετική ταύτιση και μίμηση (βλ. σελ. 190 Παρασκευόπουλος).

Σύμφωνα με τους (Παπαδόπουλο – Ζάχο σελ. 287-288) συμβαίνει να μιμούμαστε συχνότερα τρόπους συμπεριφοράς ενός ενήλικα με φιλική συμπεριφορά ή με ισχυρό γόητρο παρά ενός ενήλικα με απωθητική συμπεριφορά ή με χαμηλό γόητρο. Πρόκειται δηλαδή για τα λεγόμενα πρότυπά μας. Η μίμηση εξαρτάται όμως και από την προσωπικότητα του ατόμου (π.χ. πόσο πιστεύει το άτομο στην αξία του εαυτού του).

2. Γ.2 Παιδιά με ιδιαιτερότητες που φοιτούν σε κανονικό Σχολείο

α) Παιδιά με σωματική αναπηρία.

Αποτελούν στο σύνολό τους ανομοιογενείς ομάδες με ποικίλες διαταραχές.

Μορφές και αίτια σωματικής αναπηρίας.

- 1) Κινητικές διαταραχές από ατυχήματα.
- 2) Κινητικές διαταραχές από τη γέννηση με παραμορφώσεις των μελών του σώματος.
- 3) Μυϊκή δυστροφία όπου εκδηλώνεται με εξασθένηση των μυών και αποτελεί συνέπεια γενετικών διαταραχών του μεταβολισμού των ενζύμων.
- 4) Ατελή οστεογένεση. Κληρονομική ασθένεια και εκδηλώνεται με διαταραχές διαφόρου βαθμού στο σχηματισμό οστών, κύριο γνώρισμα της πάθησης προξενεί εύκολα κυρτότητα ή και κατάγματα.
- 5) Αγκύλωση: πάθηση με ελαττωματική κατασκευή των μυών μέλους ή μελών του σώματος με αποτέλεσμα δυσκολίες στη κίνηση των άνω και κάτω άκρων.
- 6) Πολιομυελίτιδα όπου προσβάλλει τον νωτιαίο μυελό και προκαλεί παράλυση κυρίως των κάτω άκρων.
- 7) Κρίσεις επιληπτικές γενετικής φύσεως (βλ. σελ. 43 – 44 – 45 Κυπριωτάκης)

β) Παιδιά με διαταραχές λόγου.

Οι γλωσσικές διαταραχές είναι ποικίλης αιτιολογίας και εκδηλώνονται με διάφορες μορφές

- 1) Ψευδισμός: Πρόκειται για κακή – λαθεμένη άρθρωση των φθόγγων, συνήθως συμφώνων.

2) **Δυσλεξία:** Πρόκειται για μαθησιακή διαταραχή που εστιάζεται στην αδυναμία του ατόμου να κατανοεί και να αναπαράγει τα γραπτά σύμβολα (δυσκολίες στην εκμάθηση γραπτού λόγου – ανάγνωσης και γραφής).

3) **Δυσαρθρία:** Αποτελεί δυσκολίες στην άρθρωση με αποτέλεσμα ο τρόπος παραγωγής των φθόγγων να είναι λαθεμένος.

4) **Τραυλισμός:** Είναι διαταραχή του ρυθμού της ομιλίας. Ο τραυλός επαναλαμβάνει ρυθμικά τους φθόγγους ή τις συλλαβές όταν ομιλεί. Η πάθηση δημιουργείται με τη διακοπή του λόγου ως συνέπεια ασυντόνιστων κινήσεων των μυών που ρυθμίζουν την αναπνοή, την φωνή και την άρθρωση (βλ. σελ. 50 – 51 Κυπριωτάκης).

Τα αίτια των διαταραχών του λόγου είναι:

1) **Οργανικά** με παραμορφώσεις και βλάβες του γλωσσικού οργάνου. Ελαττώματα στην ακοή ή στην όραση αποτελούν συχνή αιτία διαταραχών του λόγου.

2) **Ιδιοσυγκρασιακά** αίτια. Οφείλονται δηλαδή σε κληρονομικούς παράγοντες ή σε καθυστέρηση της αισθησιοκινητικής ωρίμανσης καθώς και στην προδιάθεση για διαταραχές του λόγου.

3) **Σε ψυχολογικά και κοινωνικά** αίτια. Το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, οι δυσμενείς οικονομικές συνθήκες, ο μεγάλος αριθμός παιδιών μέσα στην οικογένεια, το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον, η έλλειψη κινήτρων, ενδιαφερόντων και ευκαιριών για διάβασμα και γλωσσική άσκηση, ασκούν ανασταλτική επίδραση στην εξέλιξη του γλωσσικού οργάνου. Επίσης διαταραχές του λόγου συναντάμε λόγω συναισθηματικών ή ψυχογενών αιτιών, κακών γλωσσικών προτύπων, κακής γλωσσικής στάσης και συμπεριφοράς (εχθρότητα στο περιβάλλον) υπερπροστασίας ή αυστηρότητας των γονέων, υπερβολικών απαιτήσεων, ιδρυματισμού, άγχους κ.τ.λ. (βλ. σελ. 50 – 51 – 52 – 53 Κυπριωτάκης και σελ. 92 Παρασκευόπουλος).

γ) Διαταραχές στη μάθηση.

Συχνά διαπιστώνουμε σε μαθητές, διαταραχές (δυσκολίες) στη μάθηση που παρουσιάζονται σε ένα μάθημα ή σε περισσότερα ή σε όλα τα μαθήματα.

Οι διαταραχές αυτές εκδηλώνονται βαθμιαία ή και ξαφνικά και διαρκούν άλλοτε λίγο και άλλοτε πολύ. Αφορά ετερογενή ομάδα διαταραχών που αναφέρονται στην εκμάθηση και χρήση των λειτουργιών του λόγου, της ανάγνωσης και της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Τα άτομα αυτά παρουσιάζουν επίσης προβλήματα στην αυτορύθμιση και έτσι δυσκολεύονται στην κινητική αντίληψη και αλληλεπίδραση (βλ. σελ. 291 – Καίλας – Πολεμικός – Φιλίππου).

Οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές αποστρέφονται το σχολείο και αυτό οφείλεται στο ότι λείπουν οι βασικές προϋποθέσεις για μάθηση, δηλαδή η ετοιμότητα και η διάθεση για μάθηση (βλ. σελ. 58 Κυπριωτάκης).

Δεν πρέπει οι μαθησιακές διαταραχές να ταυτίζονται με άλλου είδους σχολικές δυσκολίες (υπό – επίδοση) ή άλλες ανεπάρκειες που μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές διαταραχές (βλ. σελ. 291 – Καίλα – Πολεμικός – Φιλίππου).

Συχνά μέσα στην τάξη ονειροπολούν, τρώνε, πίνουν, μουντζουρώνουν τα τετράδιά τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο να επισύρουν την προσοχή των άλλων. Γίνονται επιθετικοί, καυγαδίζουν, λένε ψέματα, κλείνονται στον εαυτό τους. το σύνδρομο των μαθησιακών διαταραχών συνοδεύεται από ονυχοφαγία, υπερκινητικότητα, τράβηγμα μαλλιών κ.τ.λ. Επίσης εμφανίζονται και οργανικά συμπτώματα όπως: αϋπνίες, υπερβολική κούραση, μόνιμο άγχος (βλ. σελ. 58-59 – Κυπριωτάκης).

Διακρίνουμε δύο ομάδες:

- α) Απομονωμένα παθητικά παιδιά και
- β) Υπερκινητικά και επιθετικά

Έχουν χαμηλή εικόνα του εαυτού τους, άσχημες σχέσεις με συνομήλικους, δυσκολίες συγκέντρωσης στα μαθήματα, έχουν μόνιμο φόβο αποτυχίας και μόνιμο θυμό σε ασυνείδητο επίπεδο (βλ. σελ. 382 – Καίλας – Πολεμικός – Φιλίππου).

Σχετικά με τα αίτια βασικός παράγοντας είναι η δυσλειτουργία του Κ.Ν.Σ (κεντρικού νευρικού συστήματος) που έχει βάση σε εγγενείς διαδικασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών (βλ. σελ. 291 Καίλη – Πολεμικός – Φιλίππου).

Ο Feingold υποστήριξε ότι η σύγχρονη διαίτα των παιδιών ευθύνεται για την υπερκινητικότητα και τη διαταραχή της προσοχής (βλ. σελ. 304 - Καίλη

– Πολεμικός – Φιλίππου). Τα αίτια επίσης συσχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον όπως το ορφάνεμα, στέρηση γονιών, ιδρυματισμός, διαζύγιο, αρρώστιες, έλλειψη δεσμού ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά ή στα αδέρφια, η καταπιεστική αγωγή, εγκατάλειψη, υπερπροστασία κ.τ.λ. Η αδυναμία του ατόμου για συγκέντρωση της προσοχής του αποτελεί την πιο συχνή αιτία των σχολικών αποτυχιών και αυτό γιατί η σκέψη εξαρτάται από τη ψυχική διάθεση και ισορροπία. Η ψυχική πίεση με τις διάφορες μορφές που εκδηλώνεται (άγχος, φοβίες, αγωνία) επιδρά αρνητικά στην επίδοση των μαθητών και δημιουργεί βιώματα αποτυχίας και απογοήτευσης.

Το πρόβλημα γίνεται εντονότερο όταν ο μαθητής δέχεται πιέσεις τόσο από την οικογένεια του όσο και από το σχολείο (βλ. σελ. 62-63-64 Κυπριωτάκης).

Ως έφηβοι τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, διαταραχές διαγωγής, προβλήματα στη δουλειά και στην οικογένεια (βλ. σελ. 306 Καίλη – Πολεμικός – Φιλίππου).

δ) Διαταραχές στη συμπεριφορά.

Είναι μορφές έκφρασης μιας ελλιπούς κοινωνικοποίησης και η παρουσία τους στον άνθρωπο δημιουργεί ένα σοβαρό πρόβλημα από παιδαγωγική, κοινωνιολογική και ψυχολογική άποψη.

Οι διαταραχές συμπεριφοράς αποτελούν συμπτώματα τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν σε διάφορες ψυχικές δομές και άρα πρέπει να αντιμετωπίζονται κατά περίπτωση. Στην προσπάθεια κατανόησης του συμπτώματος ενέχουν σημαντική θέση τόσο η προσωπικότητα του παιδιού και οι περιβαλλοντικές συνθήκες στις οποίες ζει όσο και η δυναμική των σχέσεων παιδιού – οικογένειας. Συχνά το παιδί είναι το σύμπτωμα μιας προβληματικής κατάστασης μέσα στην οικογένεια (βλ. σελ. 180 Καίλα – Πολεμικός – Φιλίππου).

Άτομα με διαταραχές στη συμπεριφορά προβαίνουν (συνειδητά ή μη) σε ενέργειες που εμποδίζουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση, τη συναισθηματική και ψυχική τους ισορροπία και τη μορφωτική τους ανάπτυξη.

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν διαταραχές στη γλώσσα, δυσθυμίες, καταστροφικές τάσεις, έλλειψη προσοχής και επομένως μειωμένη μάθηση και επίδοση στα μαθήματα, έλλειψη συνεργασίας με συμμαθητές, επιθετικότητα, ψυχωτικές διαταραχές, καταπάτηση των κοινωνικών αξιών, νεύρωση, εσωστρέφεια, συναίσθημα μειονεξίας, περιορισμένη επαφή και υπερευαίσθησία (βλ. σελ. 68-69 Κυπριωτάκης).

Τα αίτια που δημιουργούν τις διαταραχές αυτές είναι:

- α) Οργανικά – ιατρο – βιολογικά
- β) Κοινωνικά – οικονομικά – ψυχολογικά – δυσμενείς επιδράσεις του περιγύρου και υπάρχει η πεποίθηση ότι η αποκατάσταση τέτοιων παιδιών είναι απολύτως δυνατή αν και είναι κάπως δύσκολη (βλ. σελ. 795 Καίλα – Πολεμικός – Φιλίππου).

Οργανικά αίτια μπορεί να είναι: σωματική αναπηρία, ενδοκρινολογικές διαταραχές, ψυχώσεις κ.τ.λ.

Στην β' κατηγορία εντάσσονται η ελλιπής αγωγή όπως: η εγκατάλειψη του παιδιού από τους γονείς του, οπότε το παιδί βιώνει αρνητικά πρότυπα, σφάλματα στον προσανατολισμό όπου το παιδί δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει σωστά, προβλήματα και καταστάσεις, η ασυνέπεια, όπου αλληλοσυγκρούονται οι μορφές συμπεριφοράς με αποτέλεσμα το παιδί να νοιώθει ανασφάλεια και άγχος, η υπερπροστασία όπου το παιδί παύει να λαμβάνει πρωτοβουλίες.

Άλλα αίτια είναι το χαμηλό κοινωνικό – οικονομικό στρώμα της οικογένειας, η φτώχεια, η έλλειψη ψυχικού δεσμού μεταξύ των δεσμών της οικογένειας, ο ιδρυματισμός κ.τ.λ. (βλ. σελ. 70-71-72 Κυπριωτάκης και σελ. 160-161-164 Παρασκευόπουλος).

Μεγάλο ποσοστό παιδιών που απευθύνεται σε συμβουλευτικά κέντρα παρουσιάζουν ποικίλη συμπτωματολογία η οποία εντάσσεται στις παραπάνω κατηγορίες. Η θεραπεία αυτών των παιδιών έγκειται στην έγκαιρη διάγνωση και κατά τη διάρκεια της αποκατάστασης το παιδί πρέπει να ξεπεράσει τις ίδιες του τις άμυνες, πράγμα πολύ δύσκολο (βλ. σελ. 795 Καίλα – Πολεμικός – Φιλίππου).

Η επισήμανση του προβλήματος και η παραπομπή γίνονται συνήθως από το χώρο του σχολείου, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν συνυπάρχουν προβλήματα σχολικής απόδοσης ή σχολική αποτυχία, όπως συμβαίνει τις

περισσότερες φορές. Σε τέτοιες περιπτώσεις η ετικέτα του προβληματικού παιδιού μπορεί να τεθεί αργiori. Αύτη η ετικέτα εγκυμονεί τον κίνδυνο περιθωριοποίησης των παιδιών (βλ. σελ. 180 Καΐλα – Πολεμικός – Φιλίππου).

2. Γ.3. Το Προφίλ του Αλλοδαπού Μαθητή

Τα παιδιά βιώνουν πιο έντονα τις συνέπειες της μετανάστευσης, παρά το γεγονός ότι για τους γονείς η απόφαση λαμβάνεται για το καλό των παιδιών.

Η φτώχεια στη χώρα προέλευσης και η προσδοκώμενη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου στη χώρα υποδοχής αποτελούν ισχυρά κίνητρα και συνήθως υπερνικούν τους προβληματισμούς τους για την προσαρμογή των παιδιών τους στις νέες συνθήκες και περιβάλλον (βλ. σελ. 46 Νικολάου).

Η πραγματικότητα όμως για τα παιδιά είναι τελείως διαφορετική. Το παιδί αποκόπτεται από ένα περιβάλλον που είναι οικείο και φιλικό.

Έχει μάθει να επικοινωνεί σε μια **γλώσσα, τη μητρική** του, η οποία ήταν το εργαλείο της κοινωνικοποίησης του, της καταξίωσης του, της αποδοχής του από τους άλλους.

Ξαφνικά τη γλώσσα αυτή, όχι μόνο δεν την καταλαβαίνει κανείς αλλά και όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί, το κατηγορούν, το υποτιμούν ή το κοροϊδεύουν, δηλαδή η γλώσσα το στιγματίζει μέσα σ' ένα γλωσσικό ομοιογενές περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά είναι υποχρεωμένο να μάθει να επικοινωνεί σε μια νέα γλώσσα η οποία μάλιστα αποτελεί και το όχημα της επιτυχούς μαθησιακής του πορείας στο καινούργιο σχολείο (βλ. σελ. 46 Νικολάου).

Η ίδια του η ταυτότητα συχνά συντρίβεται από την ξαφνική αλλαγή αφού στην πόλη του ή στο χωριό του ήταν κάποιος αναγνωρίσιμος μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό του κύκλο, ενώ τώρα πλέον κατηγοριοποιείται κάτω από το γενικό τίτλο "αλλοδαπός" με αρνητικό δυστυχώς σημαινόμενο. Το παιδί δεν έχει ούτε την ωριμότητα, ούτε τις αντιστάσεις να αντιμετωπίσει με ψυχραιμία και κατανόηση την κατάσταση αυτή.

Η απόρριψη όχι γι' αυτό που είναι αλλά γι' αυτό που ο κόσμος πιστεύει ότι είναι, μοιάζει ακατανόητη στην αδιαμόρφωτη λογική του. Η απόρριψη εξαιτίας της καταγωγής του μπορεί να οδηγήσει είτε σε περιχαράκωση σ' αυτήν, είτε στην άρνηση της ως υπεύθυνης της κακής του σχέσης με το περιβάλλον. Τότε η σύγκρουση με την οικογένεια μπορεί να είναι εξίσου

επώδυνη, αφού συνήθως η οικογένεια δεν δέχεται μια εξ' ολοκλήρου αποκοπή από τις ρίζες (βλ. σελ. 47 Νικολάου).

Σύμφωνα με τον (Νικολάου σελ. 48) το μεταναστόπουλο θρηνεί στη χώρα υποδοχής. Θρηνεί γι' αυτό που άφησε πίσω του, που το έχει σημαδέψει και του λείπει.

Υπάρχουν τρία ενδεχόμενα για το πώς θα εξελιχθεί ο θρήνος:

α) Το μεταναστόπουλο θα μπορέσει να ξεπεράσει το ψυχολογικό στρες, αποδεχόμενο την αλλαγή που συντελέστηκε στη ζωή του και δίχως να αρνηθεί το παρελθόν του και την ταυτότητά του, θα προσαρμοστεί στο νέο τρόπο ζωής. Αυτή είναι η αισιόδοξη κατάληξη του μεταναστευτικού εγχειρήματος και επιτρέπει την ψυχολογική ισορροπία του παιδιού και την ομαλή πορεία στη νέα χώρα.

β) Το μεταναστόπουλο θα παραμείνει στο θρήνο του, θα αποπροσανατολιστεί μεταξύ κυρίαρχης κουλτούρας την οποία θα θέλει να ακολουθήσει και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής. Έτσι θα μπλοκαριστεί σε μια συγχεχυμένη ταυτότητα που θα του δημιουργεί μόνο προβλήματα στη ζωή του. Δεν θα μπορεί να απολαύσει τη ζωή όπως του την προσφέρει η χώρα υποδοχής, ούτε θα μπορεί να αποφασίζει, ότι του ταιριάζει περισσότερο η δική του πατρίδα, της οποίας το παράδειγμα θα πρέπει να ακολουθήσει, έστω παλινοστώντας, όταν θα έχει τη δυνατότητα.

γ) Το μεταναστόπουλο επιχειρώντας να ενταχθεί, θα παλινδρομεί στο παρελθόν του, στη χώρα προέλευσης, στην οποία θα θελήσει κάποια στιγμή να επιστρέψει, αφού μόνο εκεί θα νοιώθει συναισθηματική ασφάλεια (βλ. σελ. 49 Νικολάου).

Η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια είναι σημαντικότερος παράγοντας, που επηρεάζει την προσαρμογή του παιδιού. Οι μετανάστες (ειδικά για τις ομάδες των μεταναστών που ζουν και εργάζονται στην Ελλάδα) προέρχονται από χώρες των οποίων το πολιτιστικό παράδειγμα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένο στη Ελλάδα. Αυτό γίνεται αντιληπτό όχι δίχως πόνο από τους ίδιους τους μετανάστες. Η αντίδραση τους έχει μεγαλύτερη αξία, είτε θα αποδεχτούν μοιρολατρικά τη συγκεκριμένη κατάσταση και θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να υιοθετήσουν το ελληνικό πρότυπο για να πετύχουν καλύτερες συνθήκες ζωής ή περνώντας στην αντίπερα όχθη θα αντιδράσουν με ακόμη πιο έντονη προσκόλληση στην κουλτούρα προέλευσης με την οποία θα

θελήσουν να εμποτίσουν τα παιδιά τους για να μην αφομοιωθούν αυτά, στη χώρα υποδοχής. Η στάση αυτή χαρακτηρίζει κυρίως τους αλλοδαπούς που προέρχονται από κράτη γειτονικά με την Ελλάδα ή αυτούς των οποίων η κουλτούρα της χώρας προέλευσης επηρεάζεται περισσότερο από τη θρησκεία (βλ. σελ. 50 Νικολάου).

Συχνά λοιπόν συναντάμε το φαινόμενο της άρνησης της οικογένειας από το ίδιο το παιδί και την ντροπή του για το γεγονός ότι είναι διαφορετικοί. Αυτό εκδηλώνεται με συμπεριφορά άρνησης και απόρριψης, το παιδί δεν θέλει να παρουσιάζει την οικογένειά του, αρνείται την αλλοδαπή προέλευσή του, κυρίως όταν μιλάει καλά τα ελληνικά.

Πρόκειται για μια ανεπιθύμητη κατάσταση με παθολογικά χαρακτηριστικά διότι η απόρριψη της οικογένειας οδηγεί σε σοβαρές δυσλειτουργίες του ατόμου στις συναναστροφές και στις κοινωνικές του σχέσεις. Το παιδί αυτό απορρίπτει τμήμα του παρελθόντος του και στην ουσία τον ίδιο του, τον εαυτό (βλ. σελ. 51 Νικολάου).

Τις περισσότερες φορές ο αλλοδαπός μαθητής έχει μια αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτόν νέο περιβάλλον του σχολείου. Αισθάνεται έντονη την αμφιβολία για τις ικανότητές του και για τις γνώσεις που μεταφέρει από τη χώρα καταγωγής του, για την εικόνα που δίνει στους υπόλοιπους συμμαθητές του και για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες του απαιτήσεις (βλ. σελ. 52 Νικολάου).

Η άγνοια της γλώσσας είναι υπεύθυνη για πολλά από τα προβλήματα, κυρίως συναισθηματικής φύσεως, των παιδιών. Η άλλη γλώσσα είναι η σφραγίδα της διαφορετικότητας. Είναι γεγονός ότι δεν παρατηρούμε μια εκ των προτέρων αρνητική στάση των αλλοδαπών μαθητών, απέναντι στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα μάλιστα τα παιδιά είναι διατεθειμένα να τη μάθουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα για να ενταχθούν στην ομάδα των συνομηλίκων τους και να προχωρήσουν στα μαθήματα. Όταν όμως η υποδοχή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνείες και κοροϊδίες μπορεί να επηρεαστεί και η στάση τους απέναντι στη γλώσσα θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τη δύναμη και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (βλ. σελ. 53 Νικολάου).

Ο αλλοδαπός μαθητής έχει ανάγκη από υποδοχή. Χρειάζεται να δείξει στους άλλους τι αξίζει και συχνά στην προσπάθειά του αυτή δεν κάνει τις

σωστότερες επιλογές, αφού η ηλικία του δεν του επιτρέπει να επιλέξει την ωριμότερη συμπεριφορά. Έτσι πολλές φορές είναι η επίδειξη δύναμης ή πνεύματος, ο τρόπος που επιλέγει, για να τραβήξει την προσοχή και να δηλώσει την παρουσία του. Όταν αυτή η συμπεριφορά επισύρει ποινές και προσβολές η εικόνα του απλώς χειροτερεύει (βλ. σελ. 54 Νικολάου).

Η άλλη διέξοδος είναι η απομόνωση και η συναναστροφή μόνο με συμπατριώτες του ή άλλους αλλοδαπούς. Εδώ ο αλλοδαπός μαθητής προβάλλει στους γηγενείς συμμαθητές του την αγωνία για αποδοχή καθώς και την έντονη ανασφάλεια που νοιώθει ακόμα και όταν δεν του έχει δοθεί σχετική αφορμή. Η σκέψη του είναι: ότι δεν με θέλουν, δεν είμαι αποδεκτός και έτσι αυτοπεριθωριοποιείται μέσα από τη λογική: αφού δεν με θέλουν αυτοί, δεν τους θέλω και εγώ (βλ. σελ. 54 Νικολάου).

Σήμερα διαπιστώνουμε την αύξηση του ενδιαφέροντος των αλλοδαπών για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ωστόσο αυτό που εξακολουθεί να υφίσταται ακόμα είναι το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών με αποτέλεσμα τα μεταναστόπουλα να μην απολαμβάνουν τις ίδιες ανέσεις με κάποια από τα γηγενή παιδιά.

Αυτή είναι όμως μια κατάσταση που είχε τις αναλογίες της και με την πριν, την έλευση των αλλοδαπών, μεταναστών εποχή, μόνο που τότε αφορούσε τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών και μορφωτικών στρωμάτων (βλ. σελ. 56 Νικολάου).

2. Γ.4 Το προφίλ του αποκλεισμένου (εκπαιδευτικά και κοινωνικά) μαθητή

....“Είναι το ένα τρίτο όλων των παιδιών που έχουν πολύ λίγο απ’ όλα: πολύ λίγο χώρο, πολύ λίγη (και ποιοτικά κακή) διατροφή και ύπνο, πολύ λίγη προσοχή, πολύ λίγη ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, πολύ λίγη ενεργητικότητα και κατρερικότητα, πολύ λίγη πληροφόρηση για τον ίδιο τον εαυτό του, πολύ λίγη περιέργεια (γιατί να ρωτούν αφού δεν παίρνουν απαντήσεις), πολύ λίγες επιτυχίες πολύ λίγα χρήματα και ρούχα, πολύ λίγα παιχνίδια, και πολύ λίγο διάβασμα, πολύ λίγη τύχη”.

Sprey 1973 – 76

2. Γ.5. Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο, καθώς επίσης και οι αλλοδαποί μαθητές, έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που τους “αναγκάζουν” να “διαφέρουν” από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Η δομή και η λειτουργικότητα της οικογένειας μεταφέρεται μέσω των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να “στιγματίζονται” κυρίως:

- α) Οι μαθητές που έχουν βιώσει λόγω μετανάστευσης μια διαφορετική κουλτούρα η οποία διαφέρει κατά πολύ, από αυτή της χώρας υποδοχής.
- β) Οι μαθητές που βιώνουν καθημερινά ένα δύστροπο οικογενειακό περιβάλλον, κυρίως λόγω φτώχειας και χαμηλού πνευματικού και μορφωτικού επιπέδου των γονιών.
- γ) Οι μαθητές με εμφανισιακές ιδιαιτερότητες π.χ. σωματική αναπηρία, παχυσαρκία κ.τ.λ.
- δ) Οι μαθητές που ανήκουν σε μια ή σε συνδυασμό των παραπάνω κατηγοριών.

2Δ: Κοινωνικοποίηση

Είναι μια διαδικασία μάθησης που έχει ως κύριο περιεχόμενό της, συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων, μορφών συμπεριφοράς κ.τ.λ. Η μορφή αυτή μάθησης, πραγματοποιείται μέσα από την κοινωνική επαφή και την αλληλεπίδραση και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης.

Το άτομο δηλαδή μέσα στην κοινωνία συναναστρέφεται με άλλα άτομα και ομάδες και αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Κατά την κοινωνική αυτή αναστροφή έρχεται σε επαφή με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές αξίες, τις οποίες και οικειοποιείται από πολύ νωρίς και συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφώνει τη συμπεριφορά του, σύμφωνα μ' αυτές.

Με τη διαδικασία αυτή το άτομο εντάσσεται στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον και γίνεται ικανό και άξιο να δημιουργεί μέσα σ' αυτό (βλ. σελ. 19 Πυργιωτάκης).

Κατά την εξελικτική διαδικασία της κοινωνικοποίησης διακρίνουμε πέντε (5) φάσεις σύμφωνα με τον T. Parsons (βλ. σελ. 21 Πυργιωτάκης).

α) Κυρίαρχη θέση παίρνει στην πρώτη φάση η μορφή της μητέρας και η δυαδική σχέση που το παιδί αναπτύσσει μαζί της.

β) Οι σχέσεις διευρύνονται και περιλαμβάνουν όλα τα μέλη της οικογένειας. Το παιδί σ' αυτή τη φάση εντάσσεται στο οικογενειακό περιβάλλον.

γ) Περιλαμβάνεται η σχολική κοινωνικοποίηση και διαμορφώνεται ο ρόλος του φύλου και της ηλικίας.

δ) Υπερισχύουν οι ομάδες των συνομηλίκων όπου το άτομο συμμετέχει με ευχαρίστηση.

ε) Τέλος συμπεριλαμβάνεται η επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη σελ. 22 – 23 διακρίνουμε την πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση.

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα στην οικογένεια. Αρχίζει από τη γέννηση του παιδιού και τελειώνει με την απόκτηση της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού.

Με την πολιτιστική ένταξη συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών. Κατά την αναστροφή του με το κοινωνικοποιητικό περιβάλλον το παιδί βιώνει τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά την πολιτιστική του ταυτότητα. Η φύση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για την παραπέρα εξέλιξη του ατόμου γι' αυτό και χαρακτηρίζεται από τον Reue Kouig* ως κοινωνικοπολιτιστική γέννηση (σελ. 23 Πυργιωτάκης).

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των μεταναστών που έφτασαν ώριμοι στη χώρα της αποδημίας. Οι άνθρωποι αυτοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες και προβλήματα για μερική μόνο ένταξη στο νέο πολιτιστικό περιβάλλον ενώ τα παιδιά τους, κυρίως όσα γεννήθηκαν εκεί και φοίτησαν στα σχολεία της χώρας αυτής (υποδοχής) εντάσσονται με μεγαλύτερη άνεση παρά την ανασχετική επίδραση που συνειδητά ή ασυνείδητα ασκούν οι γονείς (σελ. 24 Πυργιωτάκης).

* Kouig Reue: Τη χαρακτηριστική αυτή έκφραση την δανείστηκε ο Rene Canig από τον Claissins στο βιβλίο του: *Famile and Wertsgstem* τεύχος 4 – 2^η έκδοση Βερολίνο 1967

1) Πρωτογενής κοινωνικοποίηση

Ο άνθρωπος έχει μια μοναδική ικανότητα για κοινωνική μάθηση και έτσι εξελίσσεται σε κοινωνικό ον αφού έχει την δυνατότητα να οικειοποιείται εύκολα μορφές συμπεριφοράς και να ευστερνίζεται κοινωνικούς κανόνες. Για να γίνει αυτό πρέπει να υπάρξει ένα περιβάλλον που θα προσφέρει κατάλληλη και σωστή "κοινωνική μαθητεία", αφού το άτομο έχει ανάγκη όχι μόνο από βιολογική ενίσχυση αλλά και από κοινωνική επαφή. Αυτή ακριβώς την ατμόσφαιρα προσφέρει η οικογένεια όπου προκαλεί την αφύπνιση του "κοινωνικού σχολείου" (βλ. σελ. 45 Πυργιωτάκης).

Η έντονη συναισθηματική επικοινωνία, η στοργική φροντίδα και η αδιάκοπη έγνοια των γονιών για τα παιδιά τους, ενισχύουν το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς, τη τροφοδοτούν με κοινωνική αισιοδοξία και παρέχουν τη βεβαιότητα ότι είναι ευπρόσδεκτα σ' αυτό τον κόσμο, έτσι ακριβώς όπως έχουν ανάγκη και θέλουν να αισθάνονται. Αν δεν δημιουργηθούν αυτές οι βασικές προϋποθέσεις, το κοινωνικό στοιχείο δεν θα εξελιχθεί τελικά σε κοινωνική οντότητα (βλ. σελ. 46 Πυργιωτάκης).

Το αίσθημα της αρχέγονης εμπιστοσύνης που κάνει λόγο ο Erikson είναι η θετική στάση του ατόμου απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό και τον εξωτερικό κόσμο γενικότερα που αποτελεί θεμελιακή προϋπόθεση για την σύμμετρη και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας και η απουσία του συνδέεται με σοβαρές ψυχοσωματικές διαταραχές. Η θετική αυτή στάση διαμορφώνεται τελικά μόνο αν το παιδί γνωρίσει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του τη ζεστασιά και τη θαλπωρή της οικογένειας και βιώσει την αμοιβαιότητα των σχέσεων, την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια (βλ. σελ. 47 Πυργιωτάκης).

Παιδιά που μεγάλωσαν σε ιδρύματα, μακριά από την οικογενειακή θαλπωρή, παρουσίασαν μια επικίνδυνη βραδύτητα ανάπτυξης που είναι σήμερα γνωστή ως ανάπτυξης που είναι σήμερα γνωστή ως "ιδρυματογενής καθυστέρηση" ή "ιδρυματισμός". Στα παιδιά αυτά εμφανίζονται συνήθως συμπτώματα παθολογικής συμπεριφοράς και είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε σωματικό και ψυχικό μαρασμό λόγω της γονεϊκής αποστέρησης (βλ. σελ. 49 Πυργιωτάκης).

Η συμπεριφορά της οικογένειας ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού που αρχίζει έτσι να σχηματίζει τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες και να διαμορφώνει τη δική του ηθική, σε αντιστοιχία με την ηθική της οικογένειας.

Οι πράξεις του αρχίζουν τώρα να αποκτούν συνέπεια και ακολουθία (βλ. σελ. 50 Πυργιωτάκης).

Κατά την παιδική ηλικία, οι γονείς θα συνεχίσουν να αμείβουν και να ενισχύουν την συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και να αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία το παιδί ευστερνίζεται το ρόλο του, μαθαίνει δηλαδή να δρα σύμφωνα με τις προσδοκίες της οικογένειας και αργότερα σχηματίζει προσδοκίες για τους άλλους και για τον ίδιο του τον εαυτό (βλ. σελ. 51 Πυργιωτάκης).

Κατά την ανάπτυξή του, το παιδί παρουσιάζει έντονη τάση να αναζητά "πρότυπα συμπεριφοράς" των ρόλων που θα οικειοποιηθεί για να πετύχει έτσι την αυτομόρφωσή του και την κοινωνική ισχυροποίηση του εαυτού του. Έτσι τα παιδιά ταυτίζονται με τους γονείς τους με ιδιαίτερη προτίμηση του αγοριού προς τον πατέρα και του κοριτσιού προς την μητέρα. Με την ταύτιση αυτή τα παιδιά βιώνουν τα κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία που οι γονείς έχουν εγκολπωθεί και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ετερογένεια των φύλων, έτσι όπως την ερμηνεύουν ο πατέρας και η μητέρα (βλ. σελ. 52 Πυργιωτάκης).

Μέσα λοιπόν στην οικογένεια το Παιδί παρακολουθεί πως οι γονείς του φέρονται, σκέπτονται και πράττουν. Όλες αυτές οι μορφές συμπεριφοράς προσανατολίζονται (συνήθως ασυνείδητα), σε συγκεκριμένους κανόνες πίσω από τους οποίους κρύβονται οι βασικές αξίες του πολιτισμού και οι βασικές στάσεις των ατόμων, αφού δεν υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς, αποκομμένες, από αξίες και στάσεις. Στάσεις αποτελούν ένα υποκρυπτόμενο παράγοντα που μεταβάλλεται πολύ δύσκολα και από τον οποίο εξαρτάται ένας μεγάλος αριθμός γνωμών και μορφών συμπεριφοράς.

Οι αξίες και οι στάσεις λοιπόν μεταδίδονται μέσα από την άλλη συμβίωση και ανατροφή, αβίαστα και αυθόρμητα με μια ανεπίσημη και αυτυποψίαστη διδασκαλία σε χρόνο ανύπνο. Μέσα από την διδασκαλία αυτή το παιδί αποκτά κοινωνικοπολιτιστική ταυτότητα και αναπτύσσεται ως πνευματικό όν (βλ. σελ. 52 Πυργιωτάκης).

Η καλλιέργεια λοιπόν και η πρώτη στερέωση του κοινωνικού στοιχείου επιτυγχάνεται μόνο με τις ανθρώπινες σχέσεις και μέσα από την κοινωνική αναστροφή του παιδιού με τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος (βλ. σελ. 49 – 50 Πυργιωτάκης).

2. Δευτερογενής Κοινωνικοποίηση

Είναι συνέχεια της πρωτογενούς και θεμελιώνεται πάνω σ' αυτή. Μέσα από τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση το άτομο ολοκληρώνεται και εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Ξεχωριστή θέση παίρνει στη φάση αυτή η **σχολική κοινωνικοποίηση** που έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και την κοινωνική του τοποθέτηση. Το σχολικό σύστημα είναι βασικός φορέας μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας και καλλιεργεί τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τους τρόπους σκέψης και τις μορφές συμπεριφοράς που συμβάλλουν στη διατήρηση της ιδεολογίας αυτής (βλ. σελ. 24 Πυργιωτάκης).

Οι σχολικοί λοιπόν μηχανισμοί σε όλα αυτά τα στοιχεία που μεταδίδουν στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, ασκούν σοβαρή επίδραση στην τελική διαμόρφωση της προσωπικότητας του και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές του δομές και τα κοινωνικά του στερεότυπα. Το σχολείο αξιολογεί, επιλέγει και κατανέμει τους μαθητές στην κοινωνική ιεραρχία με βάση ορισμένα κριτήρια, τα οποία θεσπίζει η τάξη των ανθρώπων που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Με την έννοια αυτή, οι μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θέση του σημερινού μαθητή ως αυριανού πολίτη. Πρόθεση βέβαια, είναι να δείξει ότι η κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα του σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι προϊόν όχι μόνο της σχολικής αλλά κυρίως της οικογενειακής κοινωνικοποίησης γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαδικασία αυτή είναι αδιάσπαστη και ενιαία (βλ. σελ. 25 Πυργιωτάκης).

3. Κοινωνικοποίηση και σχολική αποτυχία

Το σχολείο ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσικά εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη (βλ. σελ. 114 Πυργιωτάκης).

Οι οικογένειες που ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις διαθέτουν κλειστό σύστημα επικοινωνίας. Το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι αρκετά περιορισμένο, δεν δημιουργούνται νέες συνθήκες και δεν προκύπτουν νέες καταστάσεις που θα πρέπει να ακολουθούν. Με τον τρόπο αυτό δεν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να περιγράψουν προθέσεις, να εξηγήσουν κίνητρα και να αναλύσουν συνέπειες. Η χρήση της γλώσσας περιορίζεται στην περιγραφή γνωστών καταστάσεων για τις οποίες χρησιμοποιούνται κοινότυπες λέξεις και στερεότυπες εκφράσεις και έτσι ο λόγος γίνεται περιορισμένος (σελ. 119 Πυργιωτάκης).

Το αντίθετο συμβαίνει με τις οικογένειες που ανήκουν στα μεσαία κοινωνικά στρώματα όπου διαθέτουν ανοικτό σύστημα επικοινωνίας. Η συμπεριφορά των μελών ρυθμίζεται όχι με βάση τη θέση που κατέχουν στο σύνολο τους αλλά κυρίως με στοιχεία που ανάγονται στην προσωπικότητα του ατόμου. Η συμπεριφορά των μελών δεν είναι προκαθορισμένη αλλά διαμορφώνεται από τις ανάγκες και συνθήκες που ανακύπτουν κάθε φορά. Η κοινωνικοποίηση παίρνει την μορφή μιας αμφίδρομης διαδικασίας μέσα από τη οποία τα άτομα και κυρίως τα παιδιά αξιοποιούν την ελευθερία τους. Με τον τρόπο αυτό δεν έχουμε γνωστές και επαναλαμβανόμενες καταστάσεις. Τα παιδιά νιώθουν την ανάγκη να αναπτύξουν πρωτοβουλία και να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα με δικό τους τρόπο. Αναπτύσσεται έτσι μια μορφή επικοινωνίας που ωθεί τα άτομα να ανατρέχουν συχνά στα γλωσσικά τους αποθέματα, να αναζητούν και να επιλέγουν τις κατάλληλες λέξεις ή φράσεις για να επιτύχουν σωστή γλωσσική επένδυση των διανοημάτων και των σκέψεων. Έτσι αναπτύσσουν τα παιδιά του καλλιεργημένο λόγο (βλ. σελ. 120 Πυργιωτάκης).

Το εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα και έναν τύπο ελέγχου της γλώσσας. Η γλώσσα του σχολείου έχει

άμεση σχέση με τον γλωσσικό κώδικα των προνομιούχων στρωμάτων, ενώ απέχει πολύ απ'αυτόν που χρησιμοποιούν τα λαϊκά στρώματα. Έτσι οι μαθητές από τα προνομιούχα στρώματα ευνοούνται από το γλωσσικό περιβάλλον στην κατανόηση και αναμετάδοση των σχολικών γνώσεων κάτι που λανθασμένα αξιολογείται "ως φυσικό χάρισμα". Αντίθετα οι μαθητές των λαϊκών στρωμάτων εμπλέκονται σε μια διαδικασία αλλαγής του γλωσσικού κώδικα που είναι στην ουσία διαδικασία πολιτιστικής ρήξης με το οικείο τους περιβάλλον. Έτσι η γλωσσική εκπαίδευση παίρνει την μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας, καθώς το σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του "λάθους" όλες τις άλλες παραλλαγές της σχολικής γλώσσας που χρησιμοποιούνται. Καθώς ο εκπαιδευτικός θεωρεί την σχολική γλώσσα ως την μόνη εκδοχή του λόγου αντιλαμβάνεται τη δυσκολία των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων να επικοινωνήσουν, ως ανικανότητα. Εξάλλου είναι αλήθεια ότι η γλωσσική αποτυχία στο σχολείο, οδηγεί και στην καθολική αποτυχία (βλ. σελ. 57 Καβαδίας).

Η οικογένεια λοιπόν με το κοινωνικοπολιτιστικό της περίγυρο έχει σημαδέψει οριακά την ωρίμανση του παιδιού και έχει καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτό που ονομάζουμε εκπαιδευτικές ανισότητες πριν ακόμα φοιτήσει στο σχολείο. Πέρα όμως από το στοιχείο της σχολικής ωριμότητας που αναφέρεται στις αντικειμενικές δυνατότητες των παιδιών να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολικού συστήματος και καθορίζει έτσι σε μεγάλο βαθμό της σχολική τους επίδοση, έχει ακόμα μεγάλη σημασία η ψυχολογική τους κατάσταση και η στάση τους προς το σχολείο γενικά. Η μετάβαση από το στενό οικογενειακό στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον δεν είναι έργο απλό.

Η θετική ή αρνητική στάση που το παιδί έχει διαμορφώσει για το σχολείο, βοηθά όχι μόνο στην πρώτη του προσαρμογή αλλά καθορίζει και την παραπέρα θέση του για σχολική εργασία και πρόοδο. Η ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών για σχολική φοίτηση είναι συνάρτηση του τρόπου συμπεριφοράς των γονιών προς τα παιδιά (βλ. σελ. 141 Πυργιωτάκης).

Το ψυχοδιανοητικό πολιτισμικό έλλειμμα μέσα στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον επιφέρει καθυστέρηση της διανοητικής ανάπτυξης του παιδιού στο γλωσσικό και μαθησιακό επίπεδο. Ο οικογενειακός περίγυρος δεν δίνει λοιπόν στο παιδί τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές βάσεις που είναι

απαραίτητες για την πρόοδο του στο σχολικό περιβάλλον (βλ. σελ. 91 Νικολάου).

Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης εξαιτίας της καλύτερης μόρφωσης και του υψηλού πολιτιστικού επιπέδου, συμπεριφέρονται πολύ διαφορετικά στα παιδιά τους απ'ότι οι άλλοι. Η συμπεριφορά αυτή καλλιεργεί στα παιδιά αξιολογικούς προσανατολισμούς που ευνοούν την κοινωνική τους ανέλιξη και την ανάπτυξη του κινήτρου επιτυχίας. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης δεν έχουν μόνο περισσότερες ικανότητες αλλά διακρίνονται ταυτόχρονα από έφεση για υψηλές επιδόσεις που τα παροτρύνει να αξιοποιούν τις ικανότητες τους. Το κίνητρο επιτυχίας των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης, η έφεση για υψηλές επιδόσεις και οι φιλοδοξίες τους είναι κατά μέσο όρο περιορισμένα. Τα παιδιά λοιπόν που αποκαλούνται "αδιάφοροι" και "τεμπέληδες" στο σχολείο επειδή παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για σχολική εργασία, δεν ευθύνονται για την κατάσταση τους. Συχνά τους λείπει η εσωτερική ώθηση, το κίνητρο επιτυχίας που η οικογένεια δεν βοήθησε να καλλιεργηθεί (βλ. σελ. 160 Πυργιωτάκης).

Το σχολείο διευρύνει τον κοινωνικό αποκλεισμό αφού προσφέρει ίσες ευκαιρίες στον άνισο πληθυσμό του. Οι μαθητές εντάσσονται στο σχολείο με μόνο κριτήριο την χρονολογική τους ηλικία και χωρίς καμία διαφοροποίηση, διδάσκονται όλοι μαζί κάτω από την ίδια στέγη, με τα ίδια υλικά και μέσα διδασκαλίας μολονότι βρίσκονται σε πολύ διαφορετικό επίπεδο ψυχοπνευματικής και σχολικής ωριμότητας. Ο προσανατολισμός των σχολείων στις ανάγκες και τα δεδομένα της μεσαίας κοινωνικής τάξης επιδεινώνει την θέση των μαθητών με χαμηλή κοινωνική προέλευση. Η δική του συμμετοχή στην σχολική εργασία είναι δύσκολη αφού προϋποθέτει την ανακοινωνικοποίηση* και την προσαρμογή τους σε μια πραγματικότητα πολύ διαφορετική από αυτή που είχαν γνωρίσει στο σπίτι τους (βλ. σελ. 161 Πυργιωτάκης).

Η επιτυχία ή η αποτυχία στο σχολείο, η καλή ή η κακή επίδοση όπως προσδιορίζεται από το απολυτήριο σχετίζεται με κοινωνικο – οικονομικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα, επίπεδο μόρφωσης γονιών, οικογενειακό

* Είναι μια διαδικασία όπου ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ευστερνίζεται νέες στάσεις και αντιλήψεις που μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση με εκείνες που πίστευε αρχικά. Απόρριψη μιας ιδεολογίας ή πίστης και αποδοχή μιας άλλης, στη μεταβολή των αντιλήψεων για τροποποιήσεις της συμπεριφοράς (βλ. σελ. 27 Πυργιωτάκης).

εισόδημα, κοινωνική θέση) και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά ευνοείται ή εμποδίζεται η σχολική επιτυχία ή αποτυχία (βλ. σελ. 41 Καβαδίας).

Περισσότερο από ποτέ η σχολική αποτυχία παράγει την κοινωνική αποτυχία, δηλαδή την ασταθή ζωή, την περιθωριοποίηση, την εξάρτηση από τους μηχανισμούς πρόνοιας (βλ. σελ. 100 Νικολάου).

Το σχολείο λοιπόν αντί να αντισταθμίζει τις ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται από μη "μορφωσιογόνο" οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνει τις ανισότητες και μετασχηματίζει την εξελικτική σε σχολική στέρηση. Η αδυναμία της οικογένειας να υποβοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδιών και η έλλειψη πολιτιστικού περιβάλλοντος κατάλληλο να εμπνεύσει κίνητρα για επιτυχία και πρόοδο καταδικάζουν τελικά τα μέλη της στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται (βλ. σελ. 161 Πυργιωτάκης).

Η επιτυχία ή η αποτυχία στο σχολείο, η κακή ή η καλή απόδοση όπως προσδιορίζεται από το απολυτήριο σχετίζεται με κοινωνικο – οικονομικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα – επίπεδο μόρφωσης γονιών, οικογενειακό εισόδημα, κοινωνική θέση) και με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά ευνοείται ή εμποδίζεται η σχολική επιτυχία ή αποτυχία (βλ. σελ. 41 Καβαδίας).

Περισσότερο από ποτέ η σχολική αποτυχία παράγει την κοινωνική αποτυχία, δηλαδή την ασταθή ζωή, την περιθωριοποίηση, την εξάρτηση από μηχανισμούς πρόνοιας (βλ. σελ. 100 Νικολάου).

Το σχολείο λοιπόν αντί να αντισταθμίζει τις ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται από μη "μορφωσιογόνο" οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνει τις ανισότητες και μετασχηματίζει την εξελικτική σε σχολική υστέρηση. Η αδυναμία της οικογένειας να υποβοηθήσει στην ανάπτυξη των παιδιών και η έλλειψη πολιτιστικού περιβάλλοντος κατάλληλο να εμπνεύσει κίνητρα για επιτυχία και πρόοδο καταδικάζουν τελικά τα μέλη της στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται (βλ. σελ. 161 Πυργιωτάκης).

Η διεκδίκηση της ισότητας ευκαιριών και μέσω αυτών, της κοινωνικής κινητικότητας, όταν γίνεται ο κύριος στόχος, σημαίνει στην πράξη, να έχουν όλα τα παιδιά χάρη στην εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε άνισες κοινωνικές θέσεις. Σημαίνει ότι θέτουμε την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση και αναγνωρίζουμε ταυτόχρονα, σιωπηλά τη νομιμότητα της αρχής της κοινωνικής ανισότητας (βλ. σελ. 28 Καβαδίας).

Στον καπιταλισμό η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό. Η κυρίαρχη τάξη διακηρύσσει βέβαια το अपαραγράφτο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, στη μόρφωση, όμως ταυτόχρονα οφείλει να περιορίσει την πρόσβαση των λαϊκών στρωμάτων σ' αυτή τη μόρφωση. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να γεννά στο λαό αυταπάτες, φιλοδοξίες, επικίνδυνες διεκδικήσεις για την κοινωνική τάξη. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να υποχωρεί, όταν η οικονομική και κοινωνική εξέλιξη το απαιτεί, δεν μπορεί όμως να αρθεί τελείως. Το εύρος δηλαδή της εκπαιδευτικής κινητικότητας και ακόλουθα της κοινωνικής καθορίζεται από την συγκυρία στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός (βλ. σελ. 28-29 Καββαδίας).

Οι προνομιούχοι ούτε βλέπουν, ούτε θέλουν να δουν την σχέση ανάμεσα στην κοινωνική και τη σχολική ανισότητα ενώ από την άλλη μεριά, τα μη ευνοημένα στρώματα δεν μπορούν να παράγουν αντίθετο προβληματισμό (βλ. σελ. 39 Καββαδίας).

Οι μαθητευόμενοι από τα λαϊκά στρώματα μεταφέρουν μαζί τους, πριν ακόμα πατήσουν το πόδι τους στο σχολείο, το μορφωτικό μειονέκτημα. Όσο τα χαμηλά στρώματα βρίσκονται υπό καθεστώς εκμετάλλευσης δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συγκρίσιμη με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης (βλ. σελ. 47 Καββαδίας).

Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητευόμενους όσο άνισοι και αν είναι μεταξύ τους, σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικό στην πράξη επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες. Τις μεγαλώνει και παράλληλα τις νομιμοποιεί.

Οι μαθητευόμενοι από τα χαμηλά στρώματα δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι να πάρουν μέρος σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η κουλτούρα που προσφέρεται είναι συγγενική στη κουλτούρα των προνομιούχων στρωμάτων (βλ. σελ. 47 Καββαδίας)

Με την ιδεολογία του "χαρίσματος" των "προικισμένων – εκλεκτών" ή μη, μαθητών, το σχολείο αρνούμενο τις κοινωνικές προϋποθέσεις που παράγουν τις καλλιεργημένες διαθέσεις, νομιμοποιεί τον τρόπο κατοχής των προκαταρκτικών γνώσεων, δηλαδή των γνώσεων που απαιτεί χωρίς να παρέχει και με τις οποίες είναι εφοδιασμένοι οι μαθητευόμενοι από τα

προνομιούχα στρώματα. Παράλληλα αντιμετωπίζοντας σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων, τις ικανότητες που είναι κοινωνικά καθορισμένες οδηγεί τους μαθητευόμενους από τα μη ευνοημένα στρώματα, στο να εκλαμβάνουν τις ιδιότητες που είναι απλά αποτελέσματα της κοινωνικής τους θέσης σαν φυσικές ανικανότητες πείθοντας τους ότι η σχολική τους αποτυχία προέρχεται από έλλειψη “φυσικών χαρισμάτων”. Ο γιος του αγρότη που δεν έχει σχολείο στην περιοχή του, καταλαβαίνει ότι υφίσταται μια κοινωνική αδικία. Ο γιος του αγρότη που δεν παίρνει τα γράμματα, όχι μόνο βρίσκεται σπρωγμένος στην κοινωνική του μοίρα αλλά είναι κιόλας πεπεισμένος στην κοινωνική του μοίρα αλλά είναι κιόλας πεπεισμένος ότι ο ίδιος φταίει, η δική του έλλειψη χαρισμάτων. Εσωτερικεύει δηλαδή τα αποτελέσματα της κοινωνικής του θέσης σαν έλλειψη “έμφυτων ικανοτήτων” (βλ. σελ. 49 Καββαδίας).

Η αξιολόγηση ως κίνητρο μάθησης πρόκειται για εξωτερικό καταναγκασμό που και αν ακόμα κινητοποιεί τις δυνάμεις των μαθητών για “καλύτερες επιδόσεις” δημιουργεί αρνητικές προϋποθέσεις (άγχος, αγωνία) που μειώνουν τις δυνατότητες για ουσιαστικά αποτελέσματα. Ακόμα η σχολική εμπειρία δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών εξακολουθεί να μη διαβάσει παρά τις συνέπειες. Άλλωστε ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι ένα φαινόμενο που συνεχώς διογκώνεται ακόμα και στις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης. Παράλληλα οι συνεχείς αποτυχίες των μαθητών λειτουργούν αποθαρρυντικά, ελαχιστοποιούν την αυτοπεποίθηση τους και τους οδηγούν στο περιθώριο της σχολικής και έπειτα της κοινωνικής ζωής (βλ. σελ. 63 Καββαδίας).

Η ιδέα της κοινωνικοπολιτισμικής υστέρησης χρησιμοποιήθηκε στις περιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των παιδιών των οικογενειών των μεταναστών. Τα παιδιά αυτά, σύμβολο για κάποιο διάστημα της μέγιστης απόκλισης ανάμεσα στις ευνοημένες και στερημένες κοινωνικές κατηγορίες, κουβαλούν δύο πολιτισμικά πρότυπα, γεγονός που συνιστά για το ρεύμα αυτό, έναν καθορισμένο παράγοντα σχολικής αποτυχίας και προβληματικής σχολικής ζωής. Στην πραγματικότητα όμως το παιδί δεν έχει να αντιμετωπίσει δύο κουλτούρες που δρουν εξωτερικά σ’ αυτό. Τις βιώνει και τις δύο, ξέρει να τις ξεχωρίζει έχοντας βάλει τα δικά του σημεία αναφοράς και καταφέρνει πιο πλούσιο και έμπειρο σε βιώματα, να βλέπει με το δικό του τρόπο, τον κόσμο (βλ. σελ. 94-95 Νικολάου).

Απέναντι στη πραγματικότητα της διαφοροποίησης των μαθητών (μαθητές από μορφωτικό περιβάλλον, μαθητές από αμόρφωτο περιβάλλον, παιδιά μεταναστών κ.τ.λ.), το σχολείο ορθώνεται ισοπεδωτικό, **μονολιθικό και άκαμπτο**. Το σχολείο ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο, τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες, ικανότητες. Η κυρίαρχη λογική, αν οι μαθητές δεν συμμετέχουν στον ίδιο βαθμό, στη διδακτική διαδικασία και δεν επωφελούνται το ίδιο από το εκπαιδευτικό σύστημα, η ευθύνη είναι ολοκληρωτικά δική τους. μιλάμε λοιπόν για ένα σχολείο που αγνοεί τις μορφωτικές ανισότητες, βραβεύει την μορφωτική κληρονομιά, μεταμορφώνει τις μη ευνοημένες καταστάσεις (μαθητές από λαϊκά στρώματα, υποβαθμισμένες περιοχές), σε ανεπιτηδειότητα, ασχετοσύνη, φυσική κατωτερότητα. Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει τους μαθητευόμενους όσο άνισοι και αν είναι μεταξύ τους, σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά στην πράξη επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες (βλ. σελ. 120 Καββαδίας).

Από τη μια των “φρονίμων τα παιδιά”, σοβαρά, ικανά, επιμελή με ενδιαφέροντα και κίνητρα, που θέλουν και μπορούν και από την άλλη, οι μαθητές που δεν “επέλεξαν σωστά τους γονείς τους”, οι αδιάφοροι, οι τεμπέληδες, οι κακοί, οι ανίκανοι, οι νοητικά καθυστερημένοι, χωρίς χαρίσματα, τα “τούβλα”. Οι τελευταίοι πολλές φορές υφίστανται ένα είδος “σχολικού διωγμού” με μορφή ποινής ή αδιαφορίας, με ικανές προεκτάσεις για την κοινωνική και προσωπική τους εξέλιξη (βλ. σελ. 120 Καββαδίας).

Σαν αποτέλεσμα έχουμε την φυγή πολλών παιδιών από το δημοτικό σχολείο από τα οποία, άλλα δεν φοίτησαν καθόλου, και άλλα φοίτησαν σε λίγες τάξεις του χωρίς ποτέ να το ολοκληρώσουν (βλ. σελ. 65 Κατσίκας – Πολίτου).

Οι εξοστρακισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος είναι σε συντριπτική πλειοψηφία:

α) παιδιά φτωχών οικογενειών για τα οποία, η φιλελεύθερη πρόταση για ισότητα στην εκπαίδευση μοιάζει με την ψευτοευγένεια μιας πρόκλησης σε ανεπιθύμητους καλεσμένους όταν υπάρχει η βεβαιότητα πως οι συνθήκες θα τους αποτρέψουν από το να τη δεχτούν.

β) Είναι τα χιλιάδες παιδιά των παλιννοστούντων από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ., που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ένα σχολικό πρόγραμμα, το οποίο δεν έχει δημιουργηθεί γι' αυτά και εγκαταλείπουν μαζικά το σχολείο.

γ) Είναι τα χιλιάδες Ελληνόπουλα από την Αλβανία αλλά και τα Αλβανόπουλα και τα παιδιά των άλλων κατατρεγμένων αλλοδαπών.

δ) Μαζί τους οι παλιοί και μόνιμοι "ναυαγοί" της κοινωνίας των αποκλεισμένων, τα 30.000 περίπου τσιγγανόπουλα που δεν πηγαίνουν σχολείο και τα παιδιά της μειονότητας της Θράκης ως προϊόν μιας άτυπης «πολιτισμικής κάθαρσης», έρχονται να διαλύσουν την «ειρηνική εικόνα», έτσι τουλάχιστον όπως περιγράφεται στην κυρίαρχη "ρητορική ασιογραφία" της ισότητας ευκαιριών (βλ. σελ. 67 Κατσίκας – Πολίτου).

Μάλιστα η ομάδα αυτών των παιδιών δεν καταγράφεται σε καμιά στατιστική κατηγορία και αυτό είναι το τελευταίο στάδιο του κοινωνικού αποκλεισμού: το να έχει κανείς εξαφανιστεί από το εκπαιδευτικό τοπίο σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην είναι πλέον ορατός (βλ. σελ. 68 Κατσίκας – Πολίτου).

Το γεγονός λοιπόν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός νομιμοποιείται από το σχολείο, δεν φαίνεται να είναι ένας απλός θεωρητικός μετεωρισμός, αλλά δηλωτική μιας πραγματικότητας η οποία χρειάζεται συστηματικότερη διερεύνηση (βλ. σελ. 124 Καββαδίας).

2. Δ.1 Συμπεράσματα

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μάθησης των αξιών και κοινωνικών κανόνων. Εφαρμόζεται αρχικά μέσα στην οικογένεια όπου οι γονείς δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις όπου τα παιδιά θα μεγαλώσουν σε κλίμα ασφάλειας και αγάπης για να αναπτυχθούν και μα εξελιχθούν τελικά σε κοινωνικές οντότητες.

Στην πορεία εξέλιξης της ζωής η κοινωνικοποίηση συνεχίζεται στο σχολείο όπου το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει την προσωπικότητά του σε σχέση με τους παιδαγωγούς του και τους συμμαθητές του και να προετοιμαστεί για το ρόλο του αυριανού πολίτη.

Το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει τους μαθητευόμενους όσο άνισοι και αν είναι μεταξύ τους (σχετικά με το μορφωτικό και πνευματικό επίπεδο των γονιών, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, την διαφορετική κουλτούρα κ.τ.λ.) σαν ίσους, ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και έτσι επικυρώνει στην πράξη, τις εκπαιδευτικές του ανισότητες. Από την μια έχουμε των "φρονίμων τα παιδιά" ικανά και επιμελή που θέλουν και μπορούν και από την άλλη έχουμε τους μαθητές που δεν "επέλεξαν σωστά τους γονείς τους", οι ανίκανοι, οι αδιάφοροι, οι μαθητές χωρίς χαρίσματα, όπου γίνονται και στόχος σχολικού διωγμού με τη μορφή ποινής και αδιαφορίας. Οι τελευταίοι είναι κυρίως παιδιά φτωχών οικογενειών, παιδιά μεταναστών, παιδιά της μειονότητας κ.τ.λ.

2. Ε.1 Προκατάληψη

Αποτελεί μια πρόωρη κρίση που βασίζεται στην αντίληψη του “διαφορετικού” δηλαδή εκείνων των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν ανθρώπους ή και καταστάσεις. Εάν το άτομο αφήσει την επιθυμία που το διακατέχει για καθετί γνώριμο, τριγύρω του, να κυριαρχήσει στις αντιδράσεις του απέναντι σε καινούρια πρόσωπα και καταστάσεις, αν χρησιμοποιεί μια ετικέτα ή μια κατηγοριοποίηση τότε περιορίζει την ικανότητα του να κοιτάζει πέρα από γενικεύσεις και να βιώνει όλο το φάσμα των εμπειρικών αντιλήψεων τότε έχει λειτουργήσει με προκατάληψη (βλ. σελ. 13 Ιωαννίδου – Johnson).

Η προκατάληψη συνδέεται με το αίσθημα της ανασφάλειας και μέσα από τις αντιδράσεις του ατόμου, διαφαίνεται φανατισμός, στενοκεφαλιά, φυλετισμός, φόβος και μίσος.

Είναι αδύνατον να υπάρξει άνθρωπος απόλυτα απαλλαγμένος από προκαταλήψεις (βλ. σελ. 13 Ιωαννίδου – Johnson).

Εμφανίζεται ως σημαντικό και σταθερό συστατικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ειδικά, σε ότι αφορά τις συνέπειες που έχει η επίδραση της στις διαπροσωπικές σχέσεις. Πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως η συναισθηματική ακαμψία και η έντονη προκατάληψη (βλ. σελ. 14-15 Ιωαννίδου – Johnson).

Η φύση των ατομικών προκαταλήψεων έχει σχέση με την διεργασία της ψυχολογικής ωρίμανσης και κατά συνέπεια όσο λιγότερο ψυχολογικά ώριμος είναι ο άνθρωπος τόσο μεγαλύτερη είναι η εμφάνιση παράλογων ανελαστικών και διάχυτων προκαταλήψεων μέσα του. Αν ισχύει η σχέση προκατάληψης και ψυχολογικής ωριμότητας, τότε τα χαρακτηριστικά της προκατάληψης σε κάποιο συγκεκριμένο επίπεδο ανάπτυξης σχετίζονται με το βαθμό της ψυχολογικής ωριμότητας εκείνης της περιόδου (βλ. σελ. 16 Ιωαννίδου – Johnson).

2. Ε.2 Ψυχολογική ωριμότητα και η σχέση της με την προκατάληψη

Ορίζεται ως μια δια βίου εξελικτική διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι αποχωρίζονται συναισθηματικά από την οικογένειά τους, διατηρώντας ταυτόχρονα μια στενή συναισθηματική επαφή μαζί της. Έτσι επιτυγχάνεται μια κατάσταση σχετικής διαφοροποίησης, αυτονομίας ή αυθύπαρκτης ατομικότητας (βλ. σελ. 17 Ιωαννίδου – Johnson).

Η ψυχολογική ωρίμανση είναι μια αέναη διαδικασία και χαρακτηρίζεται από τις αλλαγές που συμβαίνουν σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης. Οι δυναμικές που αναδύονται μέσα από αυτούς τους τομείς παρουσιάζουν μια αδιάκοπη δυνατότητα αλλαγής και παράλληλα αφήνουν να διαφανεί περισσότερο μια ευέλικτη διαδικασία ωρίμανσης παρά μία άκαμπτη ή στατική διαδικασία (βλ. σελ. 17 Ιωαννίδου – Johnson).

Εάν η ανάπτυξη της προσωπικότητας είναι η δυναμική και εξελιγμένη, σχετικά σταθερή οργάνωση των ψυχικών κυρίως ιδιοτήτων και τάσεων που προέρχονται από την όλη πορεία ζωής του ατόμου και καθορίζουν την ιδιαιτερότητα της προσαρμογής του στο εκάστοτε περιβάλλον. Περιλαμβάνει δηλαδή τις έννοιες του χαρακτήρα και της ατομικότητας του ατόμου και συμβάλουν δύο και συμβάλουν δύο βασικοί παράγοντες: α) ο εσωγενής που είναι αυτόματος στην λειτουργία του και σχετίζεται με την ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και β) ο εξωγενής που σχετίζεται κυρίως με την κοινωνικοπολιτιστική ανάπτυξη του ατόμου και είναι αυτό που ονομάζουμε αγωγή (βλ. σελ. 153 Παπαδόπουλος Ν.).

Άτομα ή ομάδες προσδιορίζονται σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται όπως φυλή, φύλο, εθνικότητα, πολιτικοί ή θρησκευτικοί δεσμοί, γλώσσα, εμφάνιση και σεξουαλική προτίμηση. Άτομο το οποίο έχει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το οποίο εμπίπτει σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες κρίνεται κυρίως από την συμμετοχή του στην ομάδα. Με βάση αυτή την πρόωρη κρίση διαμορφώνεται ένα στερεότυπο, μια αργιστική εικόνα για το πώς θα πρέπει να είναι το μέλος μιας ομάδας. Όταν χρησιμοποιούνται στερεότυπα, η πραγματικότητα που βασίζεται σε υποκειμενικά στοιχεία έχει μικρή σημασία. Εάν οι παρατηρητές διαθέτουν αρκετή ευελιξία στον τρόπο

σκέψης τους, ίσως μπορέσουν κάποια στιγμή, αργότερα, να διαφοροποιήσουν την κρίση τους και να λάβουν υπόψη την πραγματικότητα των ιδιαιτεροτήτων του ατόμου (βλ. σελ. 23 Ιωαννίδου – Johnson)

Κατά τον Allport το παιδί μιμείται την γονεϊκή συμπεριφορά και υιοθετεί τις στάσεις της οικογενείας για να κερδίσει έγκριση και ανταμοιβή. Ακόμα και χωρίς την υπόσχεση μιάς άμεσης ανταμοιβής, το παιδί κερδίζει ασφάλεια μιμούμενο τους ενήλικες. Γι' αυτό ένα παιδί μπορεί να υιοθετήσει ακόμα και το τυχόν μίσος του πατέρα για να αισθανθεί ενήλικός. Ο Allport (1954) παρατηρεί ότι η ταύτιση με τις γονεϊκές κοινωνικές αξίες και στάσεις συμβαίνει αρχικά επειδή τα παιδιά δεν έχουν δικές τους. θέματα που υπερβαίνουν την δυνατότητα κατανόησης των παιδιών δεν αφήνουν σε αυτά καμία άλλη επιλογή από το να υιοθετήσουν τις γνώμες των άλλων (σελ. 293-294). Έτσι επειδή τα παιδιά φοβούνται μήπως χάσουν την αγάπη και την έγκριση των γονιών τους είναι δυνατόν και προκειμένου να έρθουν πιο κοντά τους, να συμμορφωθούν με τους άκαμπτους γονεϊκούς τρόπους ακόμα και όταν αυτοί εμπεριέχουν προκαταλήψεις μίσους (βλ. σελ. 26 Ιωαννίδου – Johnson).

Όταν απουσιάζει το σταθερό, αξιόπιστο και άνετο "σημαντικό περιβάλλον" * η ενσυναίσθηση (δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να βιώσει τα αισθήματα κάποιου άλλου και παράλληλα να βιώνει και τα δικά του αισθήματα που μπορεί να είναι και διαφορετικά) αναπτύσσεται ανεπαρκώς. Οι άνθρωποι με ανεπαρκή ενσυναίσθηση δεν καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι ενδέχεται να σκέφτεται διαφορετικά γεγονός που τους κάνει να αμύνονται και να εκδηλώνουν ακαμψία όταν αντιμετωπίζουν απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους. Παιδιά που βιώνουν αυτή την αποτυχία ενσυναίσθησης είναι πιθανό να προσκολληθούν ή και να εξαγριωθούν στον ίδιο βαθμό απέναντι σ' αυτόν που τα φροντίζει εάν διαισθανθούν διαφορές στο περιβάλλον τους. Υποθέτουμε ότι αυτός ο παράγοντας (η μη ανεπαρκή ενσυναίσθηση) θέτει σε κίνηση τέτοιες δυναμικές, που μπορεί στην μετέπειτα ζωή να καταλήγουν σε ακαμψία απέναντι στο διαφορετικό (βλ. σελ. 140 Ιωαννίδου – Johnson).

Η γλωσσική συναλλαγή αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα στην διαδικασία του αποχωρισμού από τον γονέα και στην δημιουργία της αυθύπαρκτης ατομικότητας. Μέσα από την γλώσσα τα παιδιά

* Σημαντικό περιβάλλον αναφέρεται στο περιβάλλον εκείνο που διαμορφώνει τον νέον άνθρωπο κατά τις πρώτες κρίσιμες φάσεις της ζωής του και είναι συνήθως το οικογενειακό.

συνειδητοποιούν ότι και οι άλλοι έχουν βιώσει προσωπικές εμπειρίες παρόμοιες με τις δικές τους. Είναι ένας τρόπος σύνδεσης και αποσύνδεσης με τους ανθρώπους. Αυτή η νέα γλωσσική ικανότητα επιτρέπει στο παιδί να ερμηνεύει τον κόσμο σε αφαιρετικό επίπεδο. Η χρήση της αφαίρεσης διευκολύνει την ικανότητα του να γενικεύει πέρα από το άμεσο περιβάλλον του και να αφομοιώνει πληροφορίες από μια ποικιλία πηγών για γεγονότα που δεν έχει ακόμα βιώσει. Επομένως όταν το παιδί ζήσει παρόμοια γεγονότα υπάρχει μια προδιάθεση γι'αυτά, βασισμένη σε πληροφορίες που έχουν ήδη μεταβιβαστεί. Αυτό το στοιχείο του "προδικάζειν" είναι θεμελιώδες χαρακτηριστικό γνώρισμα της προκατάληψης (βλ. σελ. 47 Ιωαννίδου – Johnson).

Επίσης η συμβολική σκέψη δίνει στο άτομο την δυνατότητα να υπερβαίνει και να αποφεύγει την πραγματικότητα, να κρύβει τα αισθήματα του πίσω από μια μάσκα κοινωνικά αποδέκτης γλώσσας. Μέσα από την γλώσσα τα παιδιά υιοθετούν έννοιες και στάσεις του άμεσου περιβάλλοντος τους ακόμα και όταν αυτό που τους λένε φαίνεται να αντιτίθεται προς τις δικές τους εμπειρίες ή με ότι έχουν αντιληφθεί μέσα από το συγκινησιακό συντονισμό. Έτσι η σύγχυση που δημιουργείται στα παιδιά μπορεί να τα κάνει να δυσπιστούν απέναντι στην δική τους αντιληπτική ικανότητα ή να αποκρύπτουν τα πραγματικά τους αισθήματα και απλώς να συμφωνούν με τους άλλους για να τα πηγαίνουν καλά μαζί τους. Όταν συμβαίνει αυτό αναπτύσσουν ασαφή εικόνα για τον εαυτό τους, για τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους. Αυτοί οι άνθρωποι αισθάνονται την υποχρέωση να προσκολλούνται **χωρίς καμία ευελιξία στις κοινωνικές ορμές** (βλ. σελ. 47 Ιωαννίδου – Johnson).

Ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι ο έλεγχος, η επικοινωνία και η ανατροφή στο σπίτι αποτελούν κρίσιμες μεταβλητές για την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι γονείς που ανατρέφουν τα παιδιά τους με δημοκρατικό τρόπο, μεγαλώνουν άτομα ικανά, σίγουρα, μη επιθετικά που στηρίζονται στον εαυτό τους. Αντίθετα οι γονείς που είναι αυταρχικοί, συναισθηματικά απόμακροι ή υπερβολικά υποχωρητικοί, μεγαλώνουν παιδιά που τους λείπει η ενσυναίσθηση ή η αυτοπεποίθηση, είναι συνέχεια επιθετικά, σκληρά, ανυπάκουα, απαθή και εξαρτημένα (βλ. σελ. 51 Ιωαννίδου – Johnson).

Τα αρχικά πρότυπα θεμελιώνονται σε συνάρτηση με τις σημαντικές σχέσεις και αυτές οι εμπειρίες αντιστέκονται και διατηρούνται στο πέρασμα του χρόνου. Οι άνθρωποι διατηρούν τα κατάλοιπα από αυτές τις εξελικτικές διαδικασίες οι οποίες ποικίλουν ως προς το βαθμό τους (Stern 1985).

Κατά συνέπεια ορισμένοι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς ανάπτυξης θα είναι εξαιρετικά επιρρεπής στην ανάγκη για δομή και πλαίσιο δράσης καθώς και στη χρήση στερεότυπων. Τέτοιοι άνθρωποι θα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από κανόνες και νόρμες. Άλλοι με πιο επιτυχείς μεταβάσεις μέσα από διάφορα επίπεδα ωρίμανσης θα έχουν λιγότερη ανάγκη από δομή και στερεότυπα και θα είναι έτσι λιγότερο εξαρτημένοι από κανόνες και νόρμες (βλ. σελ. 53 Ιωαννίδου – Johnson).

Η τάση των ανθρώπων να επανέρχονται σε στάσεις και συμπεριφορές όσο το δυνατόν πιο “άνετες” για τον εαυτό, μπορεί να συνεχιστεί άμεσα με την ομαλή ψυχολογική ανάπτυξη, για παράδειγμα αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά βασίζεται στην άνεση ή στην έλλειψη της με διερεύνηση και αποδοχή των διαφόρων στους ποικίλους τομείς (στάδια) της διαδικασίας ωρίμανσης (βλ. σελ. 53 Ιωαννίδου – Johnson).

Έτσι μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η έλλειψη άνεσης στην αντιμετώπιση της διαφοράς σχετίζεται με ακαμψία και φόβο, αντιδράσεις οι οποίες τείνουν να δημιουργήσουν μια διάθεση για χρήση κατηγοριοποίησης και στερεοτύπων. Τόσο η κατηγοριοποίηση όσο και τα στερεότυπα είναι στενά συνδεδεμένα με την ψυχολογική ανάπτυξη: οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το διαφορετικό χρησιμοποιώντας κατηγοριοποιημένη συμπεριφορά όπως την έμαθαν σε πολύ ηλικία. Αν και αυτός ο τρόπος είναι ένας άνετος και φειδωλός στη συμβολή για την κατανόηση της διαφοράς, συνήθως αποτυχαίνει να επιβεβαιώσει την ακρίβεια αυτής της κατηγοριοποίησης (βλ. σελ. 53 – 54 Ιωαννίδου – Johnson).

* Αναφέρεται στα υπολείμματα προίων εξελικτικών σταδίων που διατηρούνται στην μετέπειτα ζωή.

2. Ε.3. Συμπεράσματα

Η Προκατάληψη βασίζεται στην αντίληψη του “διαφορετικού” και συνδέεται με το αίσθημα της ανασφάλειας.

Η χρήση κατηγοριοποίησης και στερεοτύπων οδηγεί το άτομο να αντιδρά με φανατισμό, στενοκεφαλιά, φυλετισμό, φόβο και μίσος. Η φύση των ατομικών προκαταλήψεων έχει σχέση με τη διεργασία της ψυχολογικής ωρίμανσης δηλαδή με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου με σκοπό την αυτονομία και την σταδιακά, φυσιολογική, συναισθηματική αποχώρηση από την οικογένειά του.

Δουλεύοντας τις προκαταλήψεις του, το άτομο γίνεται πιο ώριμο ψυχολογικά και συναισθηματικά. Το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει ή ενισχύει τη διαδικασία της ωριμότητας όταν οι γονείς δίνουν ευκαιρίες στα παιδιά τους για αυτοκριτική και αυτοέλεγχο.

2. ΣΤ 1. Γεωγραφικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Η αμφίδρομη αιτιατική σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα, δημιουργεί την ανάπτυξη των γεωγραφικών διαστάσεων του φαινομένου σ' όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η ανάλυση των κοινωνικά προσδιορισμένων ανισοτήτων πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνίσταται σε συγκεκριμένα πεδία όπως: α) τόπος κατοικίας, β) χρονολογική ηλικία, γ) επάγγελμα ή εκπαίδευση των γονέων των κοινωνικά αποκλεισθέντων παιδιών.

Σύμφωνα με τον Μανόλη Χρυσάκη, (σελ. 90-106) η ανισοκατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών στον τομέα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης οφείλεται στις διαπεριφερειακές ανισότητες και μάλιστα ανάμεσα στη πόλη και στο χωριό, ανάμεσα στις αστικές και αγροτικές περιοχές. Παρατηρούμε ότι υπάρχει και συμμετέχει μαθητικό δυναμικό σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε περιφέρειες που είναι συγκεντρωμένος πολύς πληθυσμός π.χ. Αττικής και Μακεδονίας. Ο υπερπληθυσμός των πόλεων, το κόστος εργασίας, οι διάφορες κοινωνικές δραστηριότητες προκαλούν διαφορά ανισοτήτων στην εκπαίδευση και κυρίως στο μεταυποχρεωτικό επίπεδο μόρφωσης.

Ακόμη, παρατηρείται στις νεότερες ηλικίες, η συσχέτιση εκπαίδευσης και εργασίας κατά την οποία, ο άντρας υπερέχει σε σχέση προς την γυναίκα και μάλιστα σχεδόν σ' όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Όσον αφορά, την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση συναντάται το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του δημοτικού σχολείου ή μη φοίτησης τους σε αυτό, μεταξύ παιδιών των λιγότερο ευνοημένων κοινωνικών ομάδων π.χ. τσιγγάνων, κατοίκων υποβαθμισμένων και δυσπρόσιτων περιοχών, παιδιών φτωχών οικογενειών. Έτσι, εμφανίζονται προβληματικές περιοχές όπως Ανατολική Μακεδονία, Θράκη, ακολουθούν Στερεά Ελλάδα ή νησιά Αιγαίου και πιο κάτω Αττική και άλλα νησιά. Σιγά – σιγά, βάση εκπαιδευτικών πολιτικών (μετά το 1976), βλέπουμε μεγαλύτερη συμμετοχή των κοριτσιών ή και των εργαζόμενων στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Δηλαδή, η βελτίωση της υποδομής στα σχολεία, οι ευκαιρίες σε αυτά και η σύνδεση τους

με την αγορά εργασίας έφερε θετικά αποτελέσματα σε παιδιά αστικών περιοχών και κάποιων μεγάλων περιφερειών. Όμως βλέπουμε τη συσχέτιση ανεκπαιδευτων και ανέργων, οπότε χρειάζεται εφαρμογή εξειδικευμένης πολιτικής, ώστε να αυξηθούν οι ανθρώπινοι πόροι και να μειωθεί ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός στην χώρα μας (Μ. Χρυσάκης, Αθήνα, 1985).

α) Φτώχεια – Εκπαίδευση

Η φτώχεια ως ένα πολυσύνθετο ή πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο συμπεριλαμβάνει τόσο τις οικονομικές του διαστάσεις, όσο και τις μη οικονομικές, αφού μέσα σ' όλες αυτές διακρίνεται ή αποσαφηνίζεται το χρηματικό εισόδημα κάθε νοικοκυριού, οι ανθρώπινες ανάγκες που αφορούν όχι μόνο τα υλικού αγαθού, αλλά και άλλα κοινωνικού αγαθού. Έτσι, με την νέα προσέγγιση της έννοιας "ποιότητα ζωής" εντοπίζουμε πεδία, όπως τομείς υγείας, εκπαίδευσης, κατοικίας, είδος εργασίας, οικογένεια και κοινωνία, ασφάλεια για το μέλλον.

Σύμφωνα με τον Μ. Χρυσάκη (σελ. 327 – 336) παράγοντες όπως:

- α) χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο,
- β) ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης και εργασίας,
- γ) ανεπαρκή κατοικία,
- δ) εργασιακή ανασφάλεια,
- ε) κοινωνική απομόνωση,
- στ) πολιτική αποξένωση,

δημιουργούν τη γένεση της φτώχειας. Υπάρχει αιτιακή σχέση ανάμεσα σ' αυτή και της εκπαίδευσης, καθώς βλέπουμε ότι οι αρχηγοί των φτωχών νοικοκυριών με λιγοστές ευκαιρίες για απασχόληση ή με ελλιπή ειδίκευση και κατάρτιση χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερο χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Από την άλλη μεριά, η ίδια η φτώχεια είναι ικανή συνθήκη για εγκατάλειψη των παιδιών πρόσκαιρα από τα σχολεία, με αποτέλεσμα εύρεση εργασίας σε πολύ μικρή ηλικία, οικονομικά προβλήματα, μορφωτική ανεπάρκεια, εργατική εκμετάλλευση και μια οριζόντια κοινωνικοεπαγγελματική κινητικότητα.

Σύμφωνα με τον Μ. Χρυσάκη (σελ. 337-345), σε μια δειγματοληπτική έρευνα της ΕΣΥΕ για τους οικογενειακούς προϋπολογισμούς, του 1981/82, αν παρατηρήσουμε τους πίνακες της έρευνας, υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στα φτωχά νοικοκυριά και το εκπαιδευτικό επίπεδο τους. Έτσι μέλη οικογενειών ηλικίας 13 ετών στο 56,8 % είναι απόφοιτοι του δημοτικού, ως 36 % δεν έχουν τελειώσει ούτε το δημοτικό σχολείο και οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης. Σε σύγκριση των φτωχών με μη φτωχών νοικοκυριών ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, βλέπουμε μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των φτωχών οικογενειών ως προς το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Η μορφωτική

κατάσταση των αρχηγών των φτωχών νοικοκυριών είναι δυσμενής καθώς η μέση διάρκεια σπουδών τους δεν ξεπερνά το 50 % του αντίστοιχου δείκτη των μη φτωχών. Μάλιστα παρά την καθιέρωση της δωρεάν και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα φτωχά παιδιά δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο σε τριπλάσιο ποσοστό απ' ότι τα μη φτωχού παιδιά (Μ. Χρυσάκου, Αθήνα, 1985).

β) Επίπεδο εκπαίδευσης των φτωχών κατά ομάδες ηλικιών

Η μαζικοποίηση της γενικής εκπαίδευσης και η αύξηση προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών αγαθών ευνόησε απ' τη μία πλευρά τη μόρφωση στις νεότερες ηλικίες και όξυνε απ' την άλλη πλευρά τις ανισότητες ανάμεσα στις διάφορες ηλικίες πληθυσμού.

Βάση των πινάκων του Δ.Δ.Ε.Ε. (Δείκτη Δυνητικού Εκπαιδευτικού Επιπέδου), οι μεγαλύτερες ηλικίες φτωχού πληθυσμού έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική αποστέρηση σε σχέση με τις νεότερες ηλικίες πληθυσμού. Έτσι, διακρίνεται μέσα από τις έρευνες του Δ.Δ.Ε.Ε. ότι τα φτωχά άτομα μεγάλης ηλικίας άνω των 40 ετών και ειδικότερα άνω των 65 ετών, ένα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κάτω από το μέσο όρο της γενικής ποσόστωσης σε σύγκριση με τους φτωχούς νεαρής ηλικίας 29-30 ετών και σε σύγκριση με μη φτωχά άτομα μεγάλης ηλικίας.

Συγκεκριμένα, ένα συντριπτικό ποσοστό 69,3% σε φτωχά άτομα άνω των 65 ετών δεν έχει τελειώσει ούτε το δημοτικό σχολείο ενώ αν συγκρίνουμε νέα άτομα μη φτωχού, πάλι παρατηρούμε αποκλίσεις ως προς τη βασική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Μ. Χρυσάκη (σελ. 346-352), βλέπουμε οι κρατικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με την δωρεάν και υποχρεωτική παιδεία, ωφέλησε κατά κάποιο τρόπο τα φτωχά άτομα νέας ηλικίας 20 – 29 ετών, όμως δεν υπάρχει εξισωτική πολιτική με τα μη φτωχά άτομα ως προς την εκπαίδευση. Και αυτό φαίνεται ότι παρόλο ένα μεγάλο ποσοστό φτωχών νέων ατόμων αποφοίτησε απ' την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν βελτίωσε την κοινωνική τους θέση και παρέμεινε σε χαμηλό εισοδηματικό επίπεδο. Μάλιστα σύμφωνα με τον Ηλίου (σελ. 96-100), η ισότητα και ανισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών συσχετίζεται με τους όρους: κοινωνική καταγωγή – εκπαιδευτικό σύστημα – κοινωνική θέση και διακρίνεται μια μοιραία συγκυρία ανάμεσα στην φτώχεια και την μόρφωση.

γ) Επίπεδο εκπαίδευσης των φτωχών κατά αστικές περιοχές

Οι ερευνητικές προσπάθειες για την γεωγραφική διάσταση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εμφανίζουν ανισοκατανομή ευκαιριών ως προς τη μόρφωση ανάμεσα στις διάφορες περιοχές.

Σύμφωνα με τον Δημούκη (σελ. 78-82), υπάρχει απόκλιση εκπαιδευτικών διαφορών μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών, και κυρίως ανάμεσα Αθήνας και Θεσσαλονίκης σε σχέση με τις άλλες αγροτικές περιοχές.

Τα φτωχά άτομα που ζουν στην περιφέρεια της Αττικής και Θεσσαλονίκης είναι σε καλύτερη μοίρα και εύνοια ως προς την εκπαίδευση σε σχέση με τους φτωχούς των άλλων μικρότερων πληθυσμιακών περιοχών. Όμως υπολείπεται ο δείκτης εκπαιδευτικού επιπέδου των αστών, φτωχών ατόμων ως προς το δείκτη μόρφωσης των μη φτωχών αστών ατόμων. Υπάρχει μια παρόμοια σύγκλιση ανάμεσα στους φτωχούς και μη φτωχούς των αγροτικών περιοχών ως προς τη μορφωτική κατάσταση, καθώς και στις δυο κατηγορίες πληθυσμού λειτουργεί χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Δηλαδή υπάρχει υποβάθμιση του σχολείου μορφωτικού και εκπαιδευτικού σε υποβαθμισμένες περιοχές είτε ζουν άτομα χαμηλού εισοδήματος είτε υψηλού εισοδηματικού επιπέδου.

Στην περιφέρεια της πρωτεύουσας τα φτωχά άτομα μορφώνονται και προσπαθούν να αξιοποιήσουν επαγγελματικά το πτυχίο τους και αναγνωρίζουν περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης και επιτυχίας στην εκπαίδευση. Τόσο τα φτωχά και μη φτωχά άτομα αστικών περιοχών πλησιάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μέση και τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με των αγροτικών περιοχών. Όμως οι αποκλίσεις εξακολουθούν να ισχύουν ανάμεσα σε φτωχά και μη φτωχά άτομα και ειδικότερα μεταξύ αστικές και αγροτικές περιοχές (Γ. Δημάκης, Αθήνα 1974).

δ) Εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάσταση αρχηγών φτωχών νοικοκυριών

Σύμφωνα με τον Τσουκαλά (σελ. 3-15), βλέπουμε ότι υπάρχει μια σύνδεση του εισοδήματος με την επαγγελματική θέση και την παραγωγή. Παρατηρούμε, ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των αρχηγών και το βαθμό αστικότητας του τόπου διαμονής τους τόσο για τα φτωχά όσο και για τα μη φτωχά νοικοκυριά.

Σύμφωνα με τον Μ. Χρυσάκη (σελ. 358-372), το μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο των φτωχών αρχηγών είναι κατώτερο από των μη φτωχών αρχηγών σε όλες τις περιοχές. Οι φτωχοί αρχηγοί ημιαστικών περιοχών έχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, κάτω από το μέσο όρο, σε σχέση με τους μη φτωχούς των ίδιων περιοχών. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό αρχηγών φτωχών και μη φτωχών νοικοκυριών των αγροτικών περιοχών δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο, 42,93 % και 31,18 % αντίστοιχα. Μια σύγκλιση υπάρχει και για τους αρχηγούς των αστικών περιοχών ως προς τη μορφωτική τους κατάσταση βάση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που βλέπουμε ότι τόσο τα φτωχά όσο και τα μη φτωχά άτομα των συγκεκριμένων πόλεων έχουν απολυτήριο δημοτικού σχολείου σε μεγάλο ποσοστό. Η πλειοψηφία των αρχηγών των φτωχών νοικοκυριών χωρίς απολυτήριο δημοτικού σχολείου, διαμένει σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές και απασχολείται στη γεωργία και κτηνοτροφία και είναι άνεργος πληθυσμός.

Σύμφωνα με το Κασιμάτη (σελ. 35 – 40), η αντιστοιχία εκπαίδευσης και κοινωνικοοικονομικής θέσης των φτωχών και μη φτωχών αρχηγών είναι ανάλογη και θετική. Γενικά παρατηρείται για όλες τις επαγγελματικές κατηγορίες να είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των φτωχών αρχηγών μικρότερο από των μη φτωχών αρχηγών, με συνέπεια τη χαμηλή εισοδηματική τους κατάσταση, τη μειονεκτική κοινωνική τους θέση και σίγουρα την κακή ποιότητα της ζωής τους.

Η εκπαίδευση είναι ένας προσδιοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση των οικονομικών ανισοτήτων, στην ανισοκατανομή του εισοδήματος και στην διαγενεακή αναπαραγωγή.

ε) Διαχρονική εξέλιξη των μελών των φτωχών νοικοκυριών

Σύμφωνα με τον Νούτσο (σελ. 53 – 62), βάση ερευνών που ακολούθησαν στα νεότερα χρόνια, παρατηρείται μια βελτίωση στο εκπαιδευτικό προφίλ των φτωχών ατόμων και μια μεγαλύτερη συμμετοχή τους στη μέση και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όμως αν θελήσουμε να κάνουμε σύγκριση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των φτωχών και μη φτωχών μελών, η αντιστοιχία είναι δυσανάλογη, αφού διαιωνίζεται η κοινωνική ανισότητα σε υψηλά επίπεδα.

Αν μελετήσουμε την εξέλιξη των φτωχών ατόμων σε σχέση π. χ. την αγορά εργασίας, σταθεροποιείται μια υφιστάμενη σχέση μεταξύ των φτωχών και μη φτωχών και μάλιστα η γενική αποστέρηση απλώνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε πολλούς τομείς εργασίας.

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (σελ. 46 – 57), η πολιτεία δεν εφάρμοσε έγκαιρα την εξάχρονη βασική εκπαίδευση στην πράξη και κυρίως δεν συνδέθηκε με την αγορά εργασίας και την οικονομική ανάπτυξη των φτωχών.

Η μικρή διαχρονική εξέλιξη ενός ποσοστού φτωχών ατόμων σε συγκεκριμένες περιοχές και συγκεκριμένες ηλικίες ήταν ανίσχυρη μπροστά στην διαχρονική ανάπτυξη σε όλους τους τομείς στην Ελλάδα, είτε σε περιφερειακό επίπεδο, είτε σε κεντρικές περιοχές.

Ο παράγοντας “φτώχεια” συντελεί σε διαφοροποιήσεις και ανισότητες ανάμεσα στα μέλη των οικογενειών που αδυνατούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του κοινωνικού συστήματος, με αποτέλεσμα να συνεχίζεται ένας φαύλος κύκλος υπο – ανάπτυξης, οικονομικής δυσμένειας και εκπαιδευτικής αστάθειας.

Το επάγγελμα, η μόρφωση, η κοινωνικοοικονομική θέση είναι συνυφασμένα και αλληλένδετα μεταξύ τους και βασίζονται στον υπαρκτό παράγοντα – φτώχεια.

2. ΣΤ.2. Τάσεις διαγενεακής κοινωνικής κινητικότητας των φτωχών

Σύμφωνα με το Τσουκαλά (σελ. 52 – 58), η κοινωνική καταγωγή των ατόμων, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική τους θέση. Έτσι, βλέπουμε στιγμές όπως εκπαίδευση, επάγγελμα, γάμος, μόρφωση να στηρίζονται στη κοινωνική προέλευση των ατόμων αυτών.

Η αντίληψη ότι μόνο η εκπαίδευση οδηγεί σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα δεν ισχύει στην κοινωνική ανέλιξη της Ελλάδας, αφού συνυπάρχουν και οι οικονομικές δομές και οι οικογενειακές στρατηγικές της κοινωνίας.

Δηλαδή, η διαγενεακή κινητικότητα βασίστηκε στην κοινωνική διάρθρωση του πληθυσμού, στην μεγάλη γεωγραφική μετατόπιση αγροτικών οικογενειών και στην επαγγελματική κινητικότητα ανάμεσα στο παιδί και στο πατέρα. Θα αντιληφθούμε γενικότερα τις κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα φτωχά και μη φτωχά παιδιά βάση του επαγγέλματος και της εκπαίδευσης που αποκόμισαν στον ελλαδικό χώρο.

α) Τάσεις εκπαιδευτικής κινητικότητας

Σύμφωνα με τον Κασσιμάτη (σελ.65 – 72), η διαφοροποίηση ανάμεσα στα εργαζόμενα παιδιά των φτωχών οικογενειών εξακολουθεί να υπάρχει, βάση μιας εκπαιδευτικής κλίμακας που αποτελείται από τέσσερα επίπεδα: α) δεν τελείωσε το δημοτικό, β) απόφοιτος δημοτικού, γ) απόφοιτος μέσης εκπαίδευσης, δ) απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι, παρατηρείται μια δυνατότητα αποφοίτησης τόσο των φτωχών όσο και μη φτωχών παιδιών από το δημοτικό και την μέση εκπαίδευση και μάλιστα μια εξέλιξη μορφωτική στα φτωχά παιδιά κυρίως ως προς την κινητικότητα προς το δημοτικό σχολείο.

Σε περιπτώσεις που ο αρχηγός ενός φτωχού νοικοκυριού δεν έχει τελειώσει το δημοτικό, λειτουργεί ως κίνδυνος και για τα παιδιά του να μην αποφοιτήσουν απ' την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Υπάρχει συνήθως μια αντιστοιχία ανάμεσα των πατέρων και παιδιών ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς το παιδί επηρεάζεται απ' τη μορφωτική κινητικότητα του γονιού και αυτό συμβαίνει τόσο στα φτωχά νοικοκυριά, όσο και στα μη φτωχά. Αν επικεντρωθούμε στην εκπαιδευτική κινητικότητα των φτωχών παιδιών θα προσέξουμε ότι υπάρχει μεγάλη εκπαιδευτική καθήλωση σε χαμηλά κοινωνικά επίπεδα που αναπαράγεται από γενιά σε γενιά.

Τα φτωχά παιδιά σε σύγκριση με τα μη – φτωχά υπόκεινται στις διάφορες κοινωνικές αλλαγές του ελλαδικού χώρου, στην μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και καθοδική δομική κινητικότητα.

Το χαμηλό εκπαιδευτικό τους επίπεδο ταυτίζεται με το χαμηλό κοινωνικο – οικονομικό γόητρο και λειτουργούν στην αναλογία εισοδήματος και εκπαίδευσης, ώστε να διαιωνίζεται η αποστέρηση των φτωχών παιδιών σε μεγάλα εκπαιδευτικά επίπεδα.

β) Τάσεις επαγγελματικής κινητικότητας

Η επαγγελματική κλίμακα που ακολουθείται για την έρευνα των τάσεων της συγκεκριμένης κινητικότητας εργαζόμενων παιδιών είναι: α) γεωργοί – κτηνοτρόφοι, β) τεχνίτες – εργάτες, γ) απασχολούμενοι στην παροχή υπηρεσιών, δ) υπάλληλοι – έμποροι, ε) ελεύθεροι επαγγελματίες – επιστήμονες – ανώτεροι υπάλληλοι.

Εξακολουθεί και στο επαγγελματικό επίπεδο να ισχύει η στασιμότητα των φτωχών παιδιών σε συνάρτηση με τον αρχηγό των νοικοκυριών τους. Παρατηρείται μια ανοδική κινητικότητα των φτωχών παιδιών από γεωργικά σε μη γεωργικά επαγγέλματα και μια μικρή ανέλιξη της κοινωνικοεπαγγελματικής τους θέσης σε σχέση με τις προηγούμενες γενιές.

Σύμφωνα με τον Χρυσάκη (σελ. 448 – 453), η απόσταση εξέλιξης στον επαγγελματικό χώρο των φτωχών παιδιών είναι μεγάλη σε σχέση με τα μη φτωχά παιδιά, καθώς προσπαθούν τα φτωχά παιδιά να ξεπεράσουν τον αρχηγό του νοικοκυριού τους σε κοινωνικό επίπεδο και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις γενιές. Η επαγγελματική κληρονομικότητα των φτωχών γονέων ως προς τα παιδιά τους παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των φτωχών παιδιών σε συνολικό βαθμό.

Πολλές φορές παιδιά φτωχών υπαλλήλων ή εμπόρων ή ελεύθερων επαγγελματιών δεν εξελίσσονται σε ανώτερα στρώματα, αλλά κινούνται σε ίδια επίπεδα η και σε χειρότερα. Σπάνια δημιουργείται το πλαίσιο για επαγγελματική εξέλιξη των φτωχών παιδιών καθώς οι διαρθρωτικές αλλαγές δεν ευεργέτησαν τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνεχίζει να ζει από γενιά σε γενιά.

γ) Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαγενεακή επαγγελματική κινητικότητα των φτωχών.

Σύμφωνα με τον Δημούκη (σελ. 111 – 120), η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προσπαθεί να βοηθήσει τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα να έχουν κοινωνική πρόοδο. Αυτό επιτυγχάνεται σε κάποιο βαθμό, όμως, δεν φτάνει στην επαγγελματική ολοκλήρωση θέσεις επιρροής και εξουσίας. Τα φτωχά παιδιά καταφέρνουν να μετακινηθούν σε καλύτερα μη χειρονακτικά επαγγέλματα όμως υστερούν στην κοινωνική εξέλιξη των παιδιών των ανώτερων τάξεων. Η Ελληνική κοινωνική δομή, δεν μπορεί, να προκαλέσει σαρωτικές μεταβολές στην υπάρχουσα πολιτισμική κατάσταση και οι προσπάθειες των φτωχών παιδιών δεν μπορούν να υπερνικήσουν το κοινωνικό status.

Τα μη φτωχά νοικοκυριά εμφανίζουν διαγενεακή εκπαιδευτική και επαγγελματική κινητικότητα σε ανοδικό ρυθμό γνήσιας υφής. Μάλιστα το εκπαιδευτικό τους επίπεδο είναι υπερίσχυες σε σύγκριση με το επαγγελματικό τους, με συνέπεια να μπορούν να μετακινηθούν σε ανώτερες επαγγελματικές κατηγορίες πληθυσμού.

Πρέπει να σημειωθεί βάση των διαφόρων ερευνητικών προγραμμάτων που έχουν αποκαλυφθεί συνολικά σε διάφορα στάδια και εποχές, η κοινωνία μας φέρει μεγάλη ευθύνη για τις υπάρχουσες διακρίσεις και ανισότητες. Τα εκπαιδευτικά αγαθά κατανέμονται άνισα ανάμεσα στους φτωχούς και μη φτωχούς και οι κοινωνικές ιεραρχίες έχουν ανασταλτικό χαρακτήρα στην αξιοκρατία και τη γενικότερη εξέλιξη.

Η φτώχεια παραμένει σημαντικός παράγοντας στην απόσταση ανάμεσα των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των κοινωνικών υψηλών τάξεων.

Τα φτωχά παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν τους μη αξιοκρατικούς εξωεκπαιδευτικούς μηχανισμούς του κοινωνικού συστήματος την χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση των γονιών τους και το δικό τους χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Έτσι, η εξέλιξη είναι δύσκολη και έχει βραδέα μορφή και θα επιτευχθεί με την ανέλιξη του κοινωνικού μας συστήματος.

δ) Δείκτης Δυνητικού Εκπαιδευτικού Επιπέδου

Υπάρχει ένας δείκτης, ο οποίος προσεγγίζει το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης των φτωχών και των μη φτωχών οικογενειών. Χρησιμοποιούνται συντελεστές στάθμισης μέσης διάρκειας φοίτησης με βάση τη στοιχειώδη – μέση – τριτοβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχώντας τις δημόσιες δαπάνες ανά μαθητή – σπουδαστή.

Έτσι, το μέσο εκπαιδευτικό επίπεδο κάθε κοινωνικής ομάδας προσεγγίζεται με βάση της διάρκειας της εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει τα μέλη, συνεκτιμώντας και τις ποιοτικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Δηλαδή, έχουμε τους συντελεστές:

- α) απόφοιτοι διάφορων βαθμίδων εκπαίδευσης
- β) διάρκεια φοίτησης στις διάφορες βαθμίδες
- γ) δαπάνες που αφορούν τους μαθητές στις κατηγορίες της κάθε εκπαίδευσης (Χρυσάκης, 1990 σελ. 467 – 474), φτωχών παιδιών σε συνολικό βαθμό.

2. ΣΤ.3. Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι τα παιδιά επηρεάζονται συνήθως από τη μορφωτική κινητικότητα των γονιών και αυτό συμβαίνει στα φτωχά νοικοκυριά όσο και στα μη φτωχά.

Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο ταυτίζεται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό γόητρο και λειτουργούν, στην αναλογία εισοδήματος και εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται η αποστέρηση των φτωχών παιδιών.

2. Ζ.1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σύμφωνα με την Α.Σιδέρη (σελ. 44 – 64), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία για κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που τα άτομα βιώνουν σε ποικίλες και περίπλοκες πολιτισμικά δραστηριότητες. Έτσι,

- α) προάγονται σημαντικές ικανότητες για λύση προβλημάτων, όπως ρατσισμός, δημοκρατία, ισότητα,
- β) αναπτύσσονται ικανότητες για επισήμανση κάποιων αξιών,
- γ) εξετάζονται οι δυναμικές διαφόρων πολιτισμών και η επιρροή τους στην εκπαίδευση
- δ) μελετώνται οι γλωσσικές αποκλίσεις και οι διάφορες μορφές μάθησης.

Η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με τη συγκεκριμένη κοινωνική δομή μιας χώρας στην οποία υπάρχουν διάφορες τάξεις, θρησκείες και κοινότητες. Θα κυριαρχήσει μια κοινή δημόσια κουλτούρα, που θα είναι ο πολιτισμός της εκάστοτε κοινωνίας που θα περιέχει συγκεκριμένους νομικούς, ηθικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το σχολείο θα μεταδώσει τη συγκεκριμένη κουλτούρα στα άτομα που φοιτούν σ' αυτό και θα τα προετοιμάσει να ακολουθήσουν τη δομή, την οργάνωση, το ήθος, τη γνώση και τις παιδαγωγικές τεχνικές του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι δηλαδή συνδεδεμένες η κουλτούρα με το σχολείο, αφού έχουν μια αμφίδρομη σχέση και λειτουργούν στη συνολική εξέλιξη μιας κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Α. Ζωγράφου (σελ. 24 – 32), ένα σημαντικό στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι η ισοτιμία των πολιτισμών και η διεύρυνση της κοινωνίας μέσα από την επεξεργασία των συγκρούσεων. Λόγω των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από τις διάφορες καταστάσεις μετανάστευσης λαών σε κάποιες ξένες χώρες για αυτούς, με τη διαπολιτισμική αγωγή αλληλοπροσεγγίστηκαν τα διαφορετικά έθνη και πολιτισμοί και διεθνοποιήστηκαν η πολιτική, η οικονομία και οι δυνατότητες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (σελ. 38 – 46), η διαπολιτισμική αγωγή, έχει κάποιες αρχές, όπως: α) ισοτιμία πολιτισμών, όπου αντιμετωπίζεται ισότιμα μέσα στο σχολείο την πολιτισμική παράδοση κάθε πολιτιστικής ομάδας, β) ισοτιμία μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής

προέλευσης, καθώς μελετάται ο πολιτισμός των μεταναστών και ενδιαφέροντα μαζί με κοινές ιστορικές εμπειρίες κάθε χώρας, γ) παροχή ίσων ευκαιριών, αφού πρέπει να παρέχει ευκαιρίες σε κάθε άτομο ανεξαρτήτως πλούτου, εξουσίας, φυλετικών διακρίσεων, τάξεων, θρησκειών, εθίμων και γενικότερης κουλτούρας.

Δηλαδή πρέπει ο μετανάστης να έχει τα ίδια δικαιώματα με τους άλλους πολίτες, να μορφώνεται, να κοινωνικοποιείται και να γίνει ισότιμο μέλος της εκάστοτε κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Π. Χάραλη (σελ. 65 – 82), οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) κοινωνική μάθηση, β) αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς, γ) πολυδιάστατη γενική μόρφωση, δ) πολιτική μόρφωση και αντιρατσιστική αγωγή, ε) διπολιτισμική αγωγή.

Έτσι με ένα κατάλληλο κλίμα σε ένα σχολείο ανάμεσα στα διάφορα παιδιά θα υπάρξει αλληλεγγύη, συνεργασία, ανοχή και συναίσθηση των διαφορών των πολιτισμών τους. Το σχολείο πρέπει με συγκεκριμένα προγράμματα να εκφράσει τη συμπεριφορά ή πράξεις των ανθρώπων των διαφόρων πολιτισμών ώστε να υπάρξει προσαρμογή της μειοψηφίας των ξένων με την πλειοψηφία των ντόπιων. Με τη γενική μόρφωση γνωρίζει το κάθε άτομο την ιστορική προέλευση της κάθε πολιτιστικής ομάδας και προσανατολίζεται το σχολείο σε ευρύτερα διαπολιτισμικά προγράμματα διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων, όπως η ιστορία, θρησκευτικά, αγωγή του πολίτη.

Η πολιτική αγωγή προβάλλει στο σχολείο την οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση των μεταναστών, ώστε να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας από όλους τους μαθητές, να ενημερωθεί η τάξη και ο κοινωνικός περίγυρος για τα καινούρια άτομα της κοινωνίας τους, να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά για τη θέση των ξένων ατόμων και να υπάρξει μια νέα προσέγγιση, αποδοχή, αναγνώριση των πολιτισμών των παιδιών αυτών.

Με την διπολιτισμική εκπαίδευση, συνιστάται μια αγωγή με βάση τη διγλωσσία. Δηλαδή, διδασκαλία σε δύο γλώσσες από τα παιδιά των μεταναστών και η μητρική τους γλώσσα ως κανονικό μάθημα.

Η εκμάθησή τους ξεκινά από μικρή ηλικία, συνήθως ανάμεσα στο 4^ο ή 8^ο έτος και ανάλογα με την αφομοίωση και ώθηση που θα πάρει η μια από τις

δύο γλώσσες, θα υπερισχύσει και θα γίνει βίωμα για την παραιτέρω ζωή των ατόμων αυτών.

α) Εκπαίδευση των Τσιγγάνων

Σύμφωνα με Θ. Αλεξίου (σελ. 151 – 160), η αντίληψη που υπάρχει στην Ελλάδα για τους τσιγγάνους, είναι ότι ως ιδιαίτερη ομάδα έχει τα δικά της συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Δηλαδή λειτουργούν οι τσιγγάνοι, είτε ως φυλετική ομάδα, είτε ως εθνότητα, είτε ως καταλοιτική ομάδα έχοντας τα δικά τους ήθη και έθιμα, τις δικές τους συνήθειες και πρακτικές, τη δική τους γλώσσα και πολιτισμό.

Αν αναφερθούμε για τα τσιγγανόπουλα στο σχολείο, θα δούμε σε μεγάλο ποσοστό μια αποτυχία για μόρφωση και ένταξη.

Σύμφωνα με τον Μ.Δαμανάκη (σελ.185 – 192), οι σχέσεις των τσιγγάνων με το σχολείο είναι ανύπαρκτη ή τυχαία. Δηλαδή, από τη μια πλευρά οι τσιγγάνοι απέχουν από τη διαδικασία της σχολικής φοίτησης συνειδητά και από την άλλη, το εκπαιδευτικό σύστημα παραμερίζει τη μόρφωση των τσιγγανοπαίδων.

Παρ' όλο των προγραμμάτων, των προπαρασκευαστικών τμημάτων, του ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για αυτά τα παιδιά, δισωνίζεται μια κατάσταση που θεωρεί τους τσιγγάνους ως ειδικούς μαθητές που χρειάζονται ειδική εκπαίδευση.

Τα τσιγγανόπαιδα φοιτούν συνήθως σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών, σε ολιγοθέσια σχολεία αγροτικών περιοχών, δημιουργώντας επιπρόσθετα προβλήματα, όπως οικονομικής, πολιτιστικής υφής. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά έχουν πολλές ανάγκες διαβίωσης (στέγη, τροφή, φάρμακα, ένδυση) και αδυνατούν να συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα. Πρέπει να τονιστεί ότι ο πολιτισμός των τσιγγάνων είναι ασύμβατος με τα ελληνικά σχολικά πρότυπα και αντιστέκονται στην πολιτισμική τους αφομοίωση με το σχολείο. Αισθάνονται, δηλαδή ότι πρέπει να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να μην έρθουν σε επαφή με στοιχεία που μπορούν να αλλοιώσουν τη γενικότερη ζωή τους.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στηρίζεται σε κάποια μέτρα που έχουν παρθεί από το 1985 από ομάδες εργασίας του ΥΠΕΠΘ. Έτσι έχουμε:

α) λαϊκή επιμόρφωση των τσιγγάνων, όπου το κράτος εκπαιδεύει σε βασικά σημεία διδασκαλίας τα παιδιά, όπως γλώσσα, αριθμητική,

- β) πειραματικά τμήματα επιμόρφωσης με ειδικό διδακτικό υλικό και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, όπου στόχος είναι να μειωθεί ο αναλφαβητισμός τους και να αυξηθεί η ένταξη τους στη κοινωνία,
- γ) το δημοτικό σχολείο όπου στην αρχή υπάρχουν τα τμήματα υποδοχής που προετοιμάζονται για ένταξη στις σχολικές τάξεις, όσα παιδιά είναι έτοιμα να παρακολουθήσουν τα μαθήματα των τάξεων του σχολείου.

Υπάρχουν διάφορα προγράμματα, όπως το "Socrates" της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το πρόγραμμα "καταπολέμησης της φτώχειας", το πρόγραμμα "Ecos" διαπεριφερειακής συνεργασίας που θέτουν το πρόβλημα εκπαίδευσης των τσιγγάνων σε ευρύτερα πλαίσια, σε βάσεις διοικητικές – θεσμικές, έχοντας και κοινοτικές προεκτάσεις, καθώς ο τσιγγάνος προάγεται σαν συνολική προσωπικότητα με τις ιδιαιτερότητες του και τα χαρακτηριστικά του.

Σύμφωνα με τον Π. Γεωργογιάνη (σελ. 21 – 45), υπάρχουν κάποιοι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που αποδιώχνουν τα τσιγγανόπαιδα απ' τα σχολεία. Είναι η προκατάληψη, η κοινωνική καθυστέρηση και η υστέρηση στο γνωστικό επίπεδο. Συνήθως τα παιδιά αυτά έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αφού δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα στη γραμματική και συντακτική ανάλυση. Δεν υπάρχει βοήθεια απ' τα σπίτια τους και ούτε υποδομές για να συνεχίσουν το σχολείο. Τέλος, η απόσταση επικοινωνίας τσιγγάνων και ελλήνων, η αδιαφορία, η προκατάληψη των ελλήνων για την ομάδα αυτών, φέρνει αρνητικά αποτελέσματα για μόρφωση και κοινωνικοποίηση.

β) Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών

Σύμφωνα με τον Μ.Δαμανάκη (σελ. 97 – 108), τα τελευταία χρόνια ένας μεγάλος αριθμός ομογενών της διασποράς και αλλοδαπών, μαζί με ετερογενής πολιτισμικές μειονότητες έχουν εγκατασταθεί στην Ελλάδα. Η εκπαίδευσή τους συνίστανται ως συλλογικό έργο του κράτους με τη βοήθεια ιδιωτικών πρωτοβουλιών, ώστε να ευεργετηθεί και το ελληνικό σχολείο.

Τα προβλήματα που υπάρχουν μέχρι σήμερα σε σχέση με τη κακή εκπαιδευτική κατάσταση αφορούσαν: α) την απομόνωση των οικογενειών της μειονότητας, αφού για λόγους γεωγραφικούς και κοινωνικούς απέχουν από την ελληνική γλώσσα, β) ανεπαρκή προετοιμασία, δασκάλων, αφού δεν γνωρίζουν βασικά προγράμματα για τις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών, γ) ακατάλληλα σχολικά βιβλία, αφού δεν βοηθούν στην εκπαίδευση τους (γραφή ή ανάγνωση), δ) είδος των σχολείων, καθώς είναι συνήθως ολιγοθέσια χωρίς αποτελεσματική διδασκαλία.

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (σελ. 20 – 27), από την δεκαετία του '80 άρχισε η Ελλάδα να γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών και μάλιστα ομογενών από την Ευρώπη και από υπερπόντιες χώρες. Αν προσθέσουμε και τη μαζική προσέλευση Ποντίων και Αλβανών στην Ελλάδα, καταλαβαίνουμε την ανάγκη πολιπολιτισμικότητας. Οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούν περίπου το 6% των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, μειώνεται το ποσοστό φοίτησης τους και δεν προχωρούν.

Το ίδιο το σχολείο δεν βοηθάει την κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών, καθώς δεν διακρίνει τις ιδιαιτερότητες τους και ζητεί επιδόσεις, ιδιότητες, ικανότητες ίδιες με των Ελλήνων μαθητών. Ρίχνει την αποτυχία της επίδοσης στον ίδιο τον μαθητή, αγνοώντας τις υποδομές των σχολείων, τα αναλυτικά προγράμματα, την καταλληλότητα των βιβλίων, η ποιότητα της διδασκαλίας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τους σκοπούς του όλου συστήματος.

Ας μην ξεχάσουμε, τα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ομογενείς και αλλοδαποί στη χώρα μας που σχετίζονται με τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την εκπαιδευτική αποστέρηση, την παιδική εργασία

του κοινωνικού ρατσισμού, των πολιτισμικών διαφορών, των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων που δημιουργούν μεγαλύτερες δυσκολίες και ανισότητες επιβίωσης και επιπέδου ζωής τους.

γ) Η Ελληνική Γλώσσα στην Εκπαίδευση του Εξωτερικού

Σύμφωνα με τον Π.Γεωργογιάννη (σελ. 17 – 29), η ελληνική γλώσσα βάση των συνεντεύξεων των γονέων αξιολογείται στο σπίτι θετικά, αλλά η μάθηση της γίνεται στο σχολείο. Η επιλογή της γλώσσας εξαρτάται απ' τη χώρα που βρίσκεται κανείς, απ' την κατοχή της απ' τα μέλη της οικογένειας, από προσωπικούς λόγους. Η επικοινωνία στο σχολείο γίνεται με τους εξής τρόπους: α) ελληνική γλώσσα, β) ξένη γλώσσα, γ) μηλεκτική γλώσσα, δ) χειρονομίες, ε) μη απάντηση, στ) ανάμικτα των δύο γλωσσών.

Η ελληνική γλώσσα εκφράζεται στο γνωστικό επίπεδο στο σχολείο, ενώ στο σπίτι έχει συνήθως συναισθηματική χρήση. Το παιδί έχει μέσα του δύο γλώσσες, δύο ταυτότητες, δύο πληθυσμούς και πρέπει να επιλέξει μέσω των εσωτερικών του συγκρούσεων και μέσω συγκρούσεων με το κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτά θα εξαρτηθούν από τη σχέση που έχει το παιδί με τη γλώσσα, από τη σχέση που έχει με τον εαυτό του και το περιβάλλον του.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει η αντίληψη σήμερα της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής αγωγής. Έτσι, στόχοι τους είναι η καλλιέργεια και διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ομογενών μέσα από τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Ακόμη επιχειρείται η ένταξη των Ελλήνων στην εκάστοτε κοινωνία και όχι η αφοσίωση τους, διατηρώντας τα πολιτισμικά τους στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Βρεττό, γίνονται τα τελευταία χρόνια προσπάθειες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με νομοθετικά πλαίσια και κανόνες. Έτσι, ανοίγεται το σχολείο στον κοινωνικό περίγυρο, θεωρείται λάθος η μετάδοση μόνο της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους μαθητές, καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας, γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς μέσω προγραμμάτων εκμάθησης της γλώσσας και χώρας υποδοχής και καταγωγής. Κατάρτιση εκπαιδευτικών, συνεργασία με γονείς, προγράμματα σπουδών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Γενικά, όμως υπάρχει καθυστέρηση των οδηγιών της Ε.Ε. και πολλές φορές τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά.

δ) Διαπολιτισμική αγωγή και Ελλάδα.

Σύμφωνα με τον Α. Ζωγράφου (σελ. 210 – 221), στις τάξεις υποδοχής που φοιτούν ξένοι μαθητές, τα πράγματα είναι δύσκολα για τα ελληνικά δεδομένα. 1) το διδακτικό υλικό είναι ακατάλληλο και τα αναλυτικά προγράμματα ανύπαρκτα, 2) το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ακατάλληλο, 3) οι στόχοι και το θεσμικό πλαίσιο είναι ασαφές, 4) τα προπαρασκευασμένα μαθήματα έχουν πάρει μόνιμη μορφή εκπαίδευσης, 5) αυτά τα σχολεία δεν προάγουν την κοινωνικοποίηση των ξένων μαθητών στην κοινωνία.

Τα μέτρα είναι πολύ πρόχειρα χωρίς οργάνωση και σχεδιασμό. Χρειάζεται διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου στον ξένο να αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του, η ιστορία του, ο πολιτισμός του, η παράδοσή του, η γλώσσα του. Πρέπει, δηλαδή να συμβούν κάποιοι κανόνες για να εξελιχθεί η πολυπολιτισμικότητά όπως:

- α) Νομική καταχώρηση διανομής ξένων στην Ελλάδα.
- β) Εξίσωση αλλοδαπών εργασιακού με Έλληνες.
- γ) Μέτρα για κοινωνική και πολιτική ένταξή τους.
- δ) Αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.
- ε) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- στ) Αναμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων
- ζ) Συγγραφή νέων βιβλίων
- η) Εφαρμογή διαπολιτισμικότητας σε όλα τα ελληνικά σχολεία.
- θ) Εισαγωγή μαθήματος "Διαπολιτισμικής αγωγής στα Πανεπιστήμια".

Τα διαπολιτισμικά προγράμματα που έχουν λάβει μέρος στην Ελλάδα μέχρι τώρα είναι της μορφής: α) τάξεις υποδοχής, β) φροντιστηριακά μαθήματα – ενισχυτική διδασκαλία. Μπορούν να εφαρμοστούν στα σχολεία ειδικά αναλυτικά προγράμματα με διάφορα μαθήματα γενικής κατεύθυνσης, να μπει η τεχνολογία μέσω video, Η/Υ, φωτοτυπικού μηχανήματος, τηλεόρασης. Το υπουργείο Παιδείας υπόσχεται τάξεις με ανάμικτο αριθμό παιδιών, δάσκαλοι που να γνωρίζουν μητρικές γλώσσες των ξένων παιδιών, αύξηση διαπολιτισμικών σχολείων, επιμόρφωση αλβανόφωνων και ρωσόφωνων δασκάλων θα επηρεάσουν το εκπαιδευτικό σύστημα της

Ελλάδας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα διευρυνθεί σε περισσότερα και μεγαλύτερα επίπεδα εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Π. Γεωργογιάννη (σελ. 152 – 168), η ανρική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω των νέων βιβλίων, του νέου εποπτικού υλικού, των προγραμμάτων από απόσταση, των ασκήσεων και δραστηριοτήτων αυτοαξιολόγησης και ανάλυσης δεδομένων, μελέτης σε προσωπικό χρόνο, τόπο, τρόπο του μαθητή. Ακόμη λειτουργεί σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδή και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Γενικά, η διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να έχει διερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, των συνθηκών και προϋποθέσεων προσανατολισμού της εκπαίδευσης ως διαπολιτισμική. Απαιτείται ένα γενικό πλαίσιο που θα καθορίσει το γενικό σχέδιο ανάπτυξης βάση των εκπαιδευτικών, κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών προσδοκιών όλων των κοινωνικών ομάδων.

Η μέθοδος Project είναι μια μέθοδος – έρευνα ενός θέματος ώστε να μάθει κανείς περισσότερα για αυτό. Μια ομάδα παιδιών μιας τάξης μπορεί να μάθει κάποια πράγματα για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσω των ερωτήσεων – απαντήσεων. Έτσι σ' ένα σχολείο συμμετέχει ομαδικά μια ομάδα παιδιών, υπάρχει προγραμματισμός, συλλογή υλικού και το κάθε παιδί ενεργεί με δική του πρωτοβουλία ανεξαρτήτως φύλλου, χρώματος, γλώσσας.

**2. Η.1. Συνέπειες – αποτελέσματα της δημιουργίας
εκπαιδευτικά αποκλεισμένων ατόμων στη ζωή και στη
λειτουργία της κοινωνίας**

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1995 σελ. 70 – 75),

α) Στο ηθικό επίπεδο: έχει αντίκτυπο σ' αυτόν που διακηρύττει το άρθρο για τα δικαιώματα του ανθρώπου το οποίο αναφέρει ότι κάθε άτομο έχει δικαίωμα να τοποθετηθεί σ' ένα σχολικό περιβάλλον, στο οποίο θα διαμορφώσει τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα επιτυχία και πραγμάτωσή του.

β) Στο πολιτικό επίπεδο: όπου αντίθετα με την έννοια της δημοκρατίας περί ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης διαπιστώνεται ότι οι κακοί μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι καλοί παιδιά προνομιούχων.

γ) Στο οικονομικό επίπεδο: η οικονομία πλήγεται εξαιτίας του γεγονότος ότι "ταλέντα" από λαϊκά στρώματα δεν αξιοποιούνται λόγω της κοινωνικής ανισότητας, όπως επίσης χάνεται και η δυνατότητα για εξειδίκευση άρα και για βελτίωση της αποδοτικότητας των εργαζομένων (1995, σελ. 76).

Σύμφωνα με τον Ε. Τρέσσου (σελ. 640, 1996), ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός έχει αντίκτυπο και στις ειδικές ομάδες πληθυσμού (τσιγγάνοι, πόντιοι, άτομα με Ε. Α) υπό την έννοια ότι:

α) παιδιά ειδικών ομάδων περιθωριοποιούνται μέσα στο σχολείο με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία.

β) παιδιά ειδικών ομάδων δεν καταφέρνουν να περάσουν με επιτυχία όλο το φάσμα δημόσιας, "ανοικτής" σε όλους εκπαίδευση.

Η συσσώρευση ορισμένων κοινωνικών παραγόντων (π. χ. έλλειψη κινήτρων, εμπειριών) δημιουργεί στέρηση ανεξάρτητα από την κοινωνική προέλευση του παιδιού. Έτσι επιβεβαιώνεται η προοδευτική συσσώρευση του μορφωτικού ελλείμματος.

2. Η.2. Μέτρα – λύσεις – τρόποι αντιμετώπισης για την αποτροπή δημιουργίας κοινωνικό – εκπαιδευτικά αποκλεισμένων ατόμων.

Σύμφωνα με τον Σπυρίδων Σούλη (σελ. 57 – 58, 1997), με βάση την ηλικία των μαθητών καταγράφονται διάφοροι τύποι προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην παροχή αντισταθμιστικών μέτρων εφόσον το σχολείο αδυνατεί να τα προσφέρει στα παιδιά και τους γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα προγράμματα αυτά διακρίνονται σε προσχολικό, σχολικό, παρασχολικό πρόγραμμα προετοιμασίας για επαγγελματική σταδιοδρομία και προγράμματα επιμόρφωσης ανηλίκων.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (σελ. 80 – 81, 1995), το σχολείο πρέπει να αναγνωρίσει τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των παιδιών από κατώτερες κοινωνικές τάξεις ως πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και όχι ως κατωτερότητες. Πρέπει να τα ενσωματώνει στους κόλπους του και όχι να τα εξωστρακίζει. Το σχολείο λαμβάνοντας υπόψη κυρίως βιώματα των παιδιών να είναι δημοκρατικότερο και να έχει ως στόχο την επιτυχία των παιδιών.

Σύμφωνα με το Μ.Χρυσάκη (σελ. 121 – 130) θα πρέπει να παρθούν μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής όπως η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διευκόλυνση μεταφοράς των παιδιών των απομακρυσμένων χωριών, γενικότερα η βελτίωση της εκπαιδευτικής υποδομής, η εφαρμογή μέτρων εξειδικευμένης πολιτικής. Χρειάζονται μέτρα διοικητικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης με τεκμηρίωση προτάσεων και με τη βοήθεια σχεδιασμένων μελετών. Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την σύνθετη σχέση σχολείου – κοινωνίας και να είναι ειδικά προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση της άρσης των μειονεκτημάτων των ήδη κοινωνικά μειονεκτούντων σε εκπαιδευτικό αρχικά επίπεδο.

Σύμφωνα με το Χρυσάκη (σελ. 126 ,1996), η ίδρυση ζωνών εκπαιδευτικής προτεραιότητας έχει ως πρωταρχικό στόχο την άμβλωση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, τις οποίες το σχολείο από μόνο του αδυνατεί να αποτρέψει τη μείωση της σχολικής αποτυχίας που προέρχεται

αδυνατεί να αποτρέψει τη μείωση της σχολικής αποτυχίας που προέρχεται από τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, καθώς και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής υποδομής των υποβαθμισμένων περιοχών.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1997, σελ. 67 – 70), η σύγχρονη αγωγή θα πρέπει να αποκτήσει τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

α) να φροντίσει για την ανάπτυξη της προσωπικής κρίσης και της αδέσμευτης πρωτοβουλίας του ανθρώπου, που θα αποκτήσει την ικανότητα να κρίνει, να επιλέγει, να αντιστέκεται στις σύγχρονες τάσεις της κοινωνίας.

β) να προσφέρει δημιουργική αγωγή με σκοπό την εξέλιξη της προσαρμοστικότητας, της επινοικτικότητας και της δημιουργικότητας του ατόμου.

γ) θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να καταστούν ικανοί να βοηθήσουν το σημερινό άνθρωπο να απελευθερωθεί από τα άγχη και να φτάσει στην ψυχολογική ωριμότητα και να αποκτήσει την ψυχική του ισορροπία.

δ) τέλος η ίδια η κοινωνία, η πολιτεία και η θρησκευτική κοινότητα θα πρέπει να οργανώσουν κατάλληλα ορισμένες υπηρεσίες και να ιδρύσουν πνευματικά κέντρα όπου ο σύγχρονος άνθρωπος αξιοποιώντας δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του θα βρίσκει λύσεις στα καθημερινά προβλήματα.

Άλλο μέτρο για αποτροπή δημιουργίας κοινωνικά – εκπαιδευτικά αποκλεισμένων ατόμων είναι η εφαρμογή της αντισταθμιστικής αγωγής,* όπου στόχοι της είναι:

1) Να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τόσο το δικό του πολιτισμό όσο και άλλους πολιτισμούς (κυρίως της χώρας υποδοχής) και τη σχέση μεταξύ τους.

2) Να αποκτήσει ένα πολιτειακό – αστικό φρόνημα ή υγιείς συνθήκες.

3) Να κατανοήσει τη θέση που επιφυλάσσεται στους νέους μέσα στην κοινότητα.

4) Να κατανοήσει τον κόσμο των επαγγελματιών και τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να αποκτήσει και να διατηρήσει κανείς μια θέση εργασίας και

* Παιδαγωγικοπολιτική κίνηση που στοχεύει στην αποκατάσταση των (γλωσσικών, νοητικών, κοινωνικών κ.τ.λ.) ελλείψεων που παρουσιάζουν τα παιδιά των μη προνομοιούχων κοινωνικών στρωμάτων και στην αντιμετώπιση με ειδικό κατά περίπτωση – τρόπο, κάθε παιδιού στα πλαίσια του σχολικού συστήματος.

5) Να κατανοήσει την αναγκαιότητά της δια βίου εκπροσώπησης μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό Μακρυνιώτη 1992 (σελ. 73 – 79).

Άλλο μέτρο είναι τα προγράμματα αντιρατσισμού όπου σύμφωνα με τον Κ. Κόμπο (σελ. 90 – 95 1998) υπάρχουν προγράμματα που μπορούν:

- α) να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στο σχολείο σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, ρατσισμού, ξενοφοβίας και προκατάληψης
- β) να κατανοήσουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι αλλά έχουν και διαφορές
- γ) να γνωρίσουν συνθήκες διαβίωσης κοινωνικού αποκλεισμού και φυλετικού ρατσισμού
- δ) να καταπολεμήσουν στάσεις ξενοφοβίας
- ε) να πληροφορηθούν για πρωτοβουλίες και διακηρύξεις Διεθνών Οργανισμών ενάντια στο ρατσισμό
- στ) να μάθουν να ερευνούν, να ερμηνεύουν, να δημιουργούν.

- Έτσι σε ένα δημοτικό σχολείο Αθήνας τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και ασχολήθηκαν με θέματα όπως: ξενοφοβία, κοινωνικός αποκλεισμός, ρατσισμός, μειονότητα, προκατάληψη.

Μια ομάδα συγκέντρωσε πληροφορίες για τους τσιγγάνους. Άλλη ομάδα συγκέντρωσε ταινίες για τους τσιγγάνους και το ρατσισμό. Άλλη ομάδα συγκέντρωσε υλικό για τους επαναπατρισθέντες Έλληνες από την πρώην Σ. Ένωση. Άλλη ομάδα έφτιαξε λεξικό με λέξεις που να είναι σχετικές με τον ρατσισμό και σημείωσε σ' ένα χάρτη τις περιοχές που ζουν μειονοτικές ομάδες από άλλες χώρες. Άλλη ομάδα γνώρισε άτομα και οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ενημερώθηκε για έντυπα και άρθρα που σχετίζονται με τον ρατσισμό και την ξενοφοβία.

Στο τέλος Ιουνίου παρουσίασε η συγκεκριμένη τάξη όλο το υλικό σε όλο το σχολείο και τους γονείς για να ευαισθητοποιηθούν και να γνωρίσουν τα προβλήματα των ξένων ατόμων που ζουν στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τη Δ. Μακρυνιώτη (σελ. 113 – 120 1992), υπάρχουν κείμενα που αφορούν τα δικαιώματα των ανθρώπων και πρέπει να μπουν στα αναλυτικά προγράμματα του κάθε σχολείου.

Έτσι θα γνωρίσουν οι μαθητές τη φύση των δημοκρατικών διαδικασιών, τα δικαιώματα και τις ευθύνες του πολίτη, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας, τις μορφές καταπίεσης και ανισοτήτων. Τα κείμενα

αυτά θα πρέπει να συσχετίζονται με τη διδασκαλία και να ανοιχτούν προς το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

2. Η.3. Οικουμενική Διακήρυξη Δικαιωμάτων

Τα κράτη – μέλη των Ηνωμένων Εθνών διακήρυξαν τη πίστη τους στα θεμελιακά δικαιώματα του ανθρώπου, στην αξιοπρέπεια και αξία της ανθρώπινης προσωπικότητας, στην ισότητα δικαιωμάτων ανδρών – γυναικών.

Είναι αποφασισμένα να φέρουν κοινωνική πρόοδο και καλύτερες συνθήκες ζωής στα πλαίσια μιας ευρύτερης ελευθερίας (Δ. Παπαφιλίππου σελ. 650 – 651).

Είναι κοινό ιδανικό, στο οποίο πρέπει να κατατείνουν όλοι οι λαοί και τα έθνη, ώστε κάθε άτομο και όργανο της κοινωνίας, να καταβάλλει με τη διδασκαλία και παιδεία κάθε προσπάθεια για να αναπτυχθεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών.

Να εξασφαλιστεί η εφαρμογή τους, τόσο ανάμεσα στους λαούς των κρατών – μελών όσο και στους πληθυσμούς που βρίσκονται στη δικαιοδοσία τους.

Ψηφίστηκε στις 10 Δεκεμβρίου 1948 και αποτελείται από 30 άρθρα (Παπαφιλίππου σελ. 670).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

3. A.1. Είδος Έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι Διερευνητική γιατί πρωταρχικός σκοπός ήταν η διατύπωση του προβλήματος και η ανακάλυψη απαντήσεων πάνω στο θέμα, και έχει την μορφή της πιλοτικής.

3. A.2. Σκοπός της έρευνας

1. Η διερεύνηση της στάσης ζωής των παιδιών σχολικής ηλικίας, (Δ΄ και Στ΄ τάξης) ως προς τα ξένα παιδιά.
2. Η διερεύνηση της στάσης των γονέων των παιδιών αυτών ως προς τους ξένους.
3. Να ερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών Δ΄ τάξης για τους ξένους συμμαθητές του.
4. Να ερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών Στ΄ τάξης για τους ξένους συμμαθητές τους.
5. Να ερευνηθεί η άποψη, συμπεριφορά των παιδιών σε σχέση με των γονέων τους.

3. A.3. Κατάρτιση Σχεδίου Έρευνας

α) Ερευνόμενος Πληθυσμός – Δειγματοληψία.

Ο ερευνόμενος πληθυσμός είναι 20 παιδιά Δ΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου Ρόδου και 20 γονείς των τάξεων αυτών Ρόδου. Οι ηλικίες αυτές των παιδιών είναι 10 και 12 ετών, ενώ των γονέων τους είναι 35 και 40 ετών από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και μορφωτικού επιπέδου. Ακόμη 13 παιδιά Δ΄ τάξης και 13 γονείς του δημοτικού σχολείου Πάτρας ηλικίας 10 ετών και 40 με 50 ετών αντίστοιχα.

β) Δείγμα.

Επειδή δεν ήταν δυνατό να ερευνηθεί όλος ο σχολικός πληθυσμός της Ελλάδας, επιλέχτηκε δείγμα 13 παιδιών Δ΄ τάξης σχολείου Πάτρας και 20 παιδιών Δ΄ και Στ΄ τάξης σχολείου Ρόδου. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Είναι πιλοτική έρευνα. Δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τα 33 παιδιά και τους 33 γονείς τους. ο αριθμός των ερωτώμενων διασφαλίζει την έκβαση της έρευνας από χρονοβόρες διαδικασίες και άλλα πρακτικής φύσεως προβλήματα όπως :

- 1) διάρκεια έρευνας,
- 2) προϋπολογισμός κόστους,
- 3) υλικό έρευνας.

γ) Απόφαση για τη φύση των πληροφοριών.

Το είδος των πληροφοριών βασίστηκε στους σκοπούς της έρευνας που είχαν ήδη διατυπωθεί. Ακολουθήθηκε ένας συγκεκριμένος τρόπος για να ληφθούν οι πληροφορίες που θέλαμε. Το δείγμα μοιράστηκε από εμάς τους τρεις σπουδαστές στα δυο δημοτικά σχολεία στους μαθητές Δ΄ και Στ΄ τάξης. Δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και στους γονείς τους που λάβαμε τις απαντήσεις τους μετά από δυο μέρες.

Δόθηκε ένας συγκεκριμένος τρόπος επεξήγησης ερωτηματολογίου στους μαθητές και στους γονείς τους, ώστε να μπορέσουν να δώσουν όσο το δυνατόν σαφέστερες απαντήσεις.

δ) Απόφαση για τον τρόπο συλλογής πληροφοριών.

Σαν εργαλείο για τον τρόπο συλλογής πληροφοριών επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που περιείχε 15 ερωτήσεις.

Αυτές οι ερωτήσεις ήταν του τύπου:

- 1) συμφωνώ απόλυτα,
- 2) συμφωνώ,
- 3) δεν συμφωνώ,
- 4) δεν συμφωνώ απόλυτα.

Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές, αφορούσαν το συγκεκριμένο θέμα και ήταν εύκολες στο να απαντηθούν. Αφορούσαν και τα παιδιά, αλλά και τους

γονείς τους και ήταν ανώνυμες, ώστε να υπάρξει ειλικρίνεια στις απαντήσεις τους.

ε) Τρόπος Αντιμετώπισης Αποτυχιών

Δεν υπήρχε άρνηση ή ασφάλεια των απαντήσεων είτε των μαθητών, είτε των γονέων τους. Το δείγμα των παιδιών όσο και των γονέων τους απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις, απλώς ορισμένοι γονείς δεν συμπλήρωσαν κάποια προσωπικά τους στοιχεία όπως ηλικία και επάγγελμα.

στ) Κατάρτιση Πλαισίου

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε, ήταν τυχαία: Επιλέχθηκε ένα δημοτικό περιφερειακό σχολείο Πάτρας και ένα δημοτικό περιφερειακό σχολείο Ρόδου. Επικοινωνήσαμε τηλεφωνικώς με τους διευθυντές των δυο αυτών δημοτικών σχολείων και δέχτηκαν να συνεργαστούμε. Σε συνεργασία με τους δασκάλους των σχολείων αυτών επιλέχθηκαν οι μαθητές Δ' και ΣΤ' τάξης του σχολείου Ρόδου και οι μαθητές Δ' τάξεως σχολείου Πάτρας, όπου απάντησαν όλα τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο όπως και οι γονείς τους.

ζ) Διοικητικό Κόστος – Χρόνος

Όλη η διαδικασία της έρευνας στα δυο σχολεία κράτησε περίπου ένα μήνα (Μάρτιο του 2001).

η) Επεξεργασία και Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν από εμάς τους 3 σπουδαστές με την βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής και του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

3. A.4. Ερωτήματα – Υποθέσεις

Τα ερωτήματα ήταν δεκαπέντε, τόσο για τους μαθητές των δυο δημοτικών σχολείων όσο και για τους γονείς τους. Αφορούσαν σκέψεις και συμπεριφορές των παιδιών και των γονέων τους για τα ξένα άτομα που έρχονται στην χώρα μας.

Μέσα από τις απαντήσεις τους, μελετούμε :

- 1) Την στάση των παιδιών που έχουν ως προς τα ξένα παιδιά, όσο αφορά το σχολείο.
- 2) Την στάση των παιδιών που έχουν ως προς τα ξένα παιδιά, όσο αφορά την οικογένεια.
- 3) Την στάση των γονέων που έχουν για τα ξένα παιδιά, όσο αφορά τις επαφές τους με τα παιδιά τους τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι.
- 4) Η διαφοροποίηση ή σχέση των απαντήσεων γονέων και παιδιών ως προς την προκατάληψη ή μη για τα ξένα παιδιά.
- 5) Ποια παιδιά είναι πιο προκατειλημμένα για τους ξένους συμμαθητές τους, της Δ' ή ΣΤ' τάξης;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου, έδειξε κάποια εχθρική στάση απέναντι στα ξένα παιδιά. Απ' τους δέκα γονείς στις δεκαπέντε ερωτήσεις, οι τριάντα δυο απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή απ' τις 150 ερωτήσεις οι 32 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 23%.

2) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε μια επιφυλαχτική στάση απέναντι στα ξένα παιδιά. Απ' τους δέκα γονείς στις δεκαπέντε ερωτήσεις οι εξήντα τέσσερις απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή απ' τις 150 ερωτήσεις οι 64 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 42%.

3) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε μια καλή στάση απέναντι στα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς, στις 15 ερωτήσεις, 40 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 24%.

4) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε μια φιλική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς στις 15 ερωτήσεις, 15 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 11%.

5) Ένα μέρος των μαθητών της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε εχθρική στάση ως προς τα ξένα παιδιά. Απ' τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 53 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 32%.

6) Ένα μέρος των μαθητών της Δ' τάξης δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε επιφυλακτική στάση ως προς τα ξένα παιδιά. Απ' τα 10 παιδιά στις 15

ερωτήσεις, 52 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 30%.

7) Ένα μέρος των μαθητών της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε μια καλή στάση ως προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 50 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 30%.

8) Ένα μέρος των μαθητών της Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε φιλική στάση ως προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 15 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 7%.

9) Ένα μέρος των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε εχθρική στάση προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 40 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 24%.

10) Ένα μέρος των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε επιφυλακτική στάση προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 48 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 32%.

11) Ένα μέρος των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε καλή στάση προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά, στις 15 ερωτήσεις, 41 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 26%.

12) Ένα μέρος των μαθητών της Στ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε φιλική στάση προς τα ξένα παιδιά. Από τα 10 παιδιά στις 15 ερωτήσεις, 18 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή, βάση κλίμακας ψυχολογικής ωριμότητας, 18%.

13) Ένα μέρος των γονέων της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε εχθρική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς στις 15 ερωτήσεις 22 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 12%.

14) Ένα μέρος των γονέων της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε επιφυλακτική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς στις 15 ερωτήσεις 66 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 43%.

15) Ένα μέρος των γονέων της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε καλή σχέση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς στις 15 ερωτήσεις 53 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 33%.

16) Ένα μέρος των γονέων της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου Ρόδου έδειξε φιλική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 10 γονείς στις 15 ερωτήσεις 10 απαντήσεις ήταν: απόλυτα δεν συμφωνώ. Δηλαδή, βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 12%.

17) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε κάποια εχθρική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 γονείς στις 15 ερωτήσεις 57 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 22%.

18) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε επιφυλακτική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 γονείς στις 15 ερωτήσεις 67 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 36%.

19) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε καλή στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 γονείς στις 15 ερωτήσεις 46 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 24%.

20) Ένα μέρος των γονέων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε φιλική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 παιδιά στις 15 ερωτήσεις 24 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 18%.

21) Ένα μέρος των παιδιών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε εχθρική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 παιδιά στις 15 ερωτήσεις 30 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 13%.

22) Ένα μέρος των παιδιών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε επιφυλακτική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 παιδιά στις 15 ερωτήσεις 58 απαντήσεις ήταν: συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 32%.

23) Ένα μέρος των παιδιών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε καλή στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 παιδιά στις 15 ερωτήσεις 60 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 37%.

24) Ένα μέρος των παιδιών της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου Πάτρας έδειξε φιλική στάση προς τα ξένα παιδιά. Απ' τους 13 παιδιά στις 15 ερωτήσεις 20 απαντήσεις ήταν: δεν συμφωνώ απόλυτα. Δηλαδή βάση κλίματος ψυχολογικής ωριμότητας 18%.

A. α) Φαίνεται μια αρκετά μεγάλη τάση ξενοφοβίας συγκρινόμενα τα ποσοστά του συμφωνώ και απόλυτα συμφωνά. Έχουμε ποσοστά άνω του 50%

β) Οι πολύ ανεκτικοί (δεν έχουν πρόβλημα με την παρουσία αλλοδαπών) είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό (δεν συμφωνώ απόλυτα) 7-12%

γ) Ένα ποσοστό 24% - 36% δεν τους ενοχλεί η παρουσία αλλοδαπών (δεν συμφωνώ)

δ) Προσθέτοντας τα αντίστοιχα ποσοστά γονέων και παιδιών Δ' τάξη στην Πάτρα και Ρόδο διακρίνουμε ότι στην Ρόδο τα παιδιά είναι πιο αρνητικά προς τους αλλοδαπούς από ότι οι γονείς τους ενώ στην Πάτρα συμβαίνει το αντίθετο. Το ίδιο συμβαίνει και στην ΣΤ' Ρόδου

B. Φαίνεται ότι οι γονείς και στην Πάτρα και στην Ρόδο κρατούν αρνητική έως πολύ αρνητική στάση προς τους αλλοδαπούς (59-64%).

Γ. Στη Ρόδο οι μαθητές κρατούν πιο αρνητική στάση από ότι οι μαθητές στην Πάτρα.

Η έρευνα, το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε αυτό που δημιούργησε η Α Τζόνσον - Τουρνά (1990,1998) και ονόμασε στάση ζωής και συμπεριφοράς όταν θέλησε να μελετήσει αν υπάρχει σχέση μεταξύ "ψυχολογικής ωριμότητας" και "προκατάληψη".

Τα αποτελέσματα της έρευνας διαμορφώθηκαν κι εκείνα με βάση τις υποδείξεις της κ Τζόνσον. Θεωρητικά τα αποτελέσματα βγαίνουν ως εξής

Αρχικά για τους γονείς της Πάτρας

α) Προσθέσαμε όλα τα (ΣΑ) της ερώτησης 1, τα διαιρέσαμε διά :) το σύνολο των γονέων, πολλαπλασιάσαμε τα αποτελέσματα x 100 και μας βγήκε το ποσοστό π.χ. 7 τον αριθμό ήταν τα (ΣΑ) στην 1^η ερώτηση για τους γονείς της Πάτρας (διά:) 22 όλοι οι γονείς x100 με τη μέθοδο αναγωγής στη μονάδα

Οι 22 γονείς αποτελούν το 100%

Οι 7 γονείς >> ;

$$x = 7 / 22 \times 100 = x = 30\%$$

Κατά τον ίδιο τρόπο προσθέσαμε τα (Σ) της πρώτης ερώτησης, τα (ΔΣ), τα (ΑΔΣ) και διαμορφώθηκαν τα αποτελέσματα με ποσοστά και οι πίνακες.

4. Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Ποσοστό γονέων που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ποσοστό γονέων που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ποσοστό γονέων που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ποσοστό γονέων που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Ποσοστό παιδιών Στ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Ποσοστό παιδιών Στ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Ποσοστό παιδιών Στ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

Ποσοστό παιδιών Στ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Ποσοστό παιδιών Δ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

Ποσοστό παιδιών Δ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Ποσοστό παιδιών Δ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Ποσοστό παιδιών Δ' τάξης που δηλώνουν την άποψή τους (δεν συμφωνούν απόλυτα) για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Σύγκριση ποσοστων παιδιών γονέων και παιδιών Στ' τάξης για την άποψή τους για τους ξένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Σύγκριση ποσοστών γονέων και παιδιών Δ' τάξης για την άποψή τους για τους ξένους.

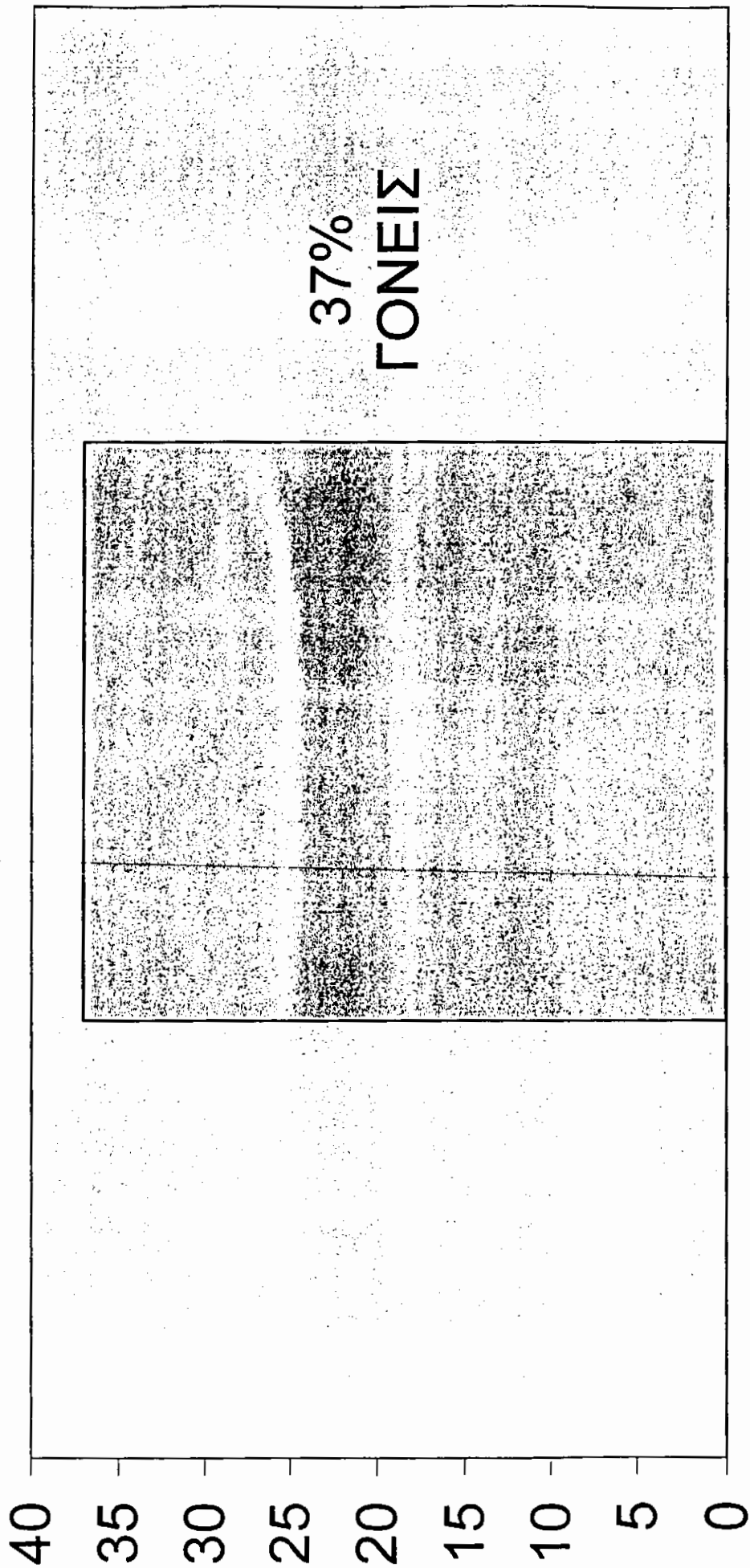
ΠΙΝΑΚΑΣ 15

Σύγκριση ποσοστών γονέων Στ' και Ε', γονέων Δ' τάξης για την άποψή τους για τους ξένους.

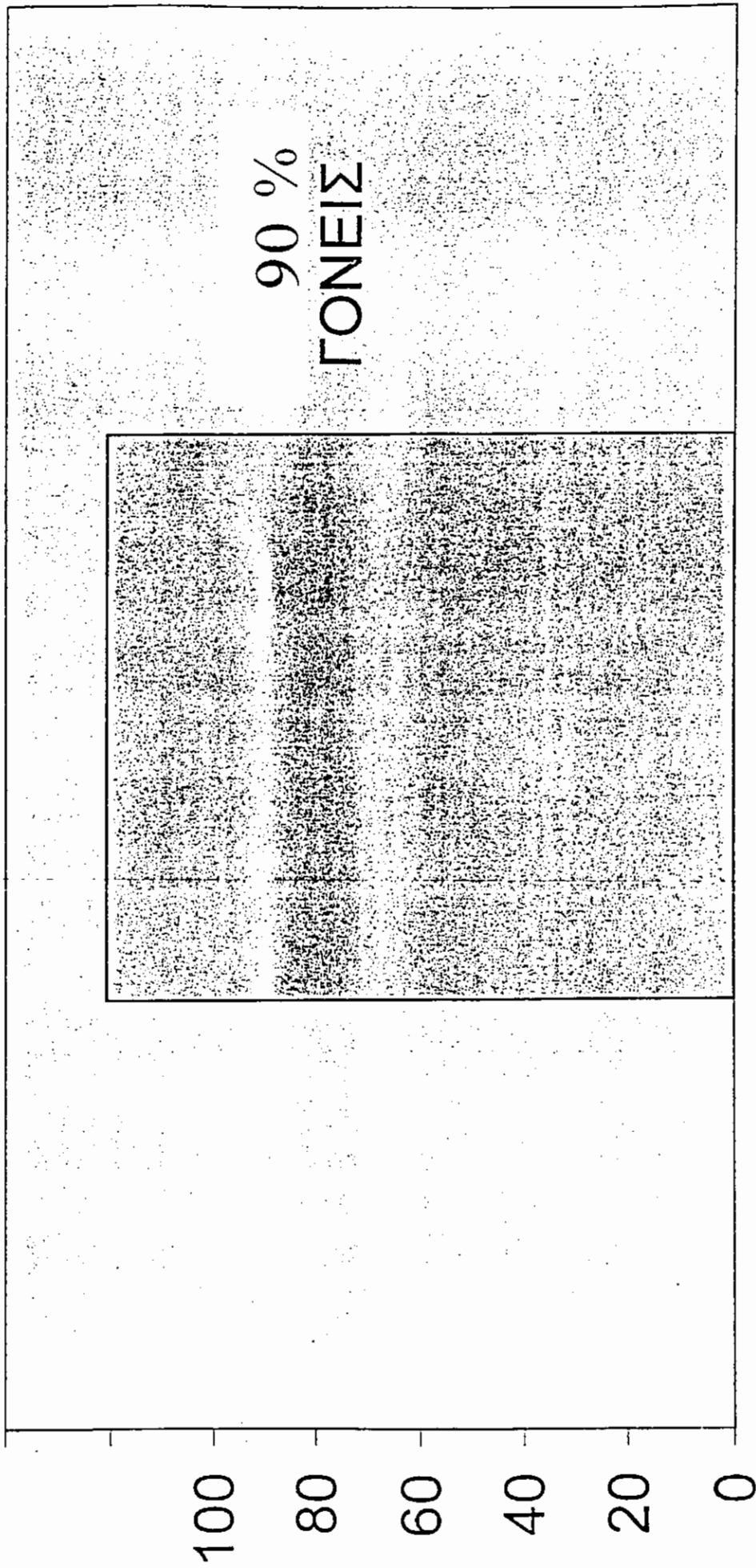
ΠΙΝΑΚΑΣ 16

Σύγκρισης ποσοστών μαθητών Στ' τάξης και μαθητών Δ' τάξης για την άποψή τους για τους ξένους.

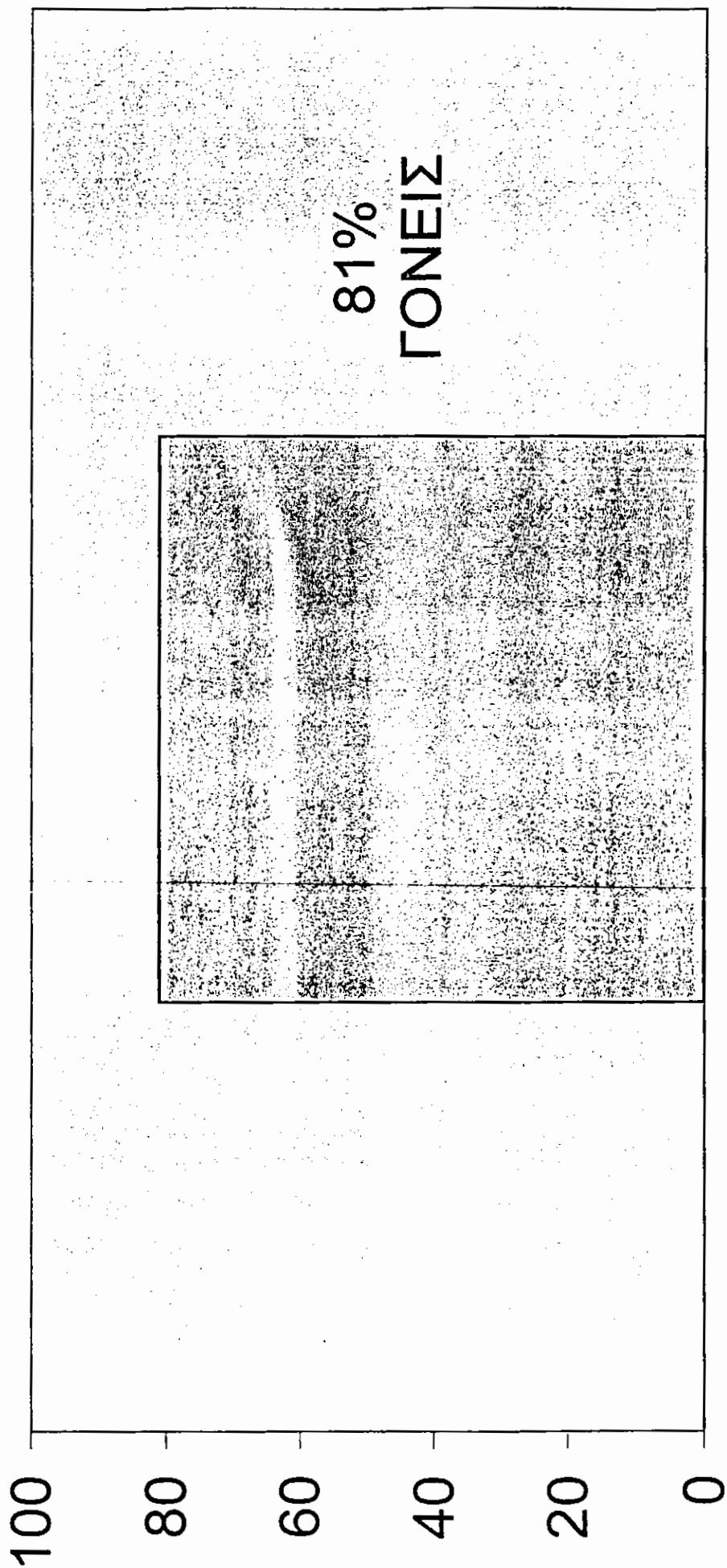
ΠΙΝΑΚΑΣ 1



ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ

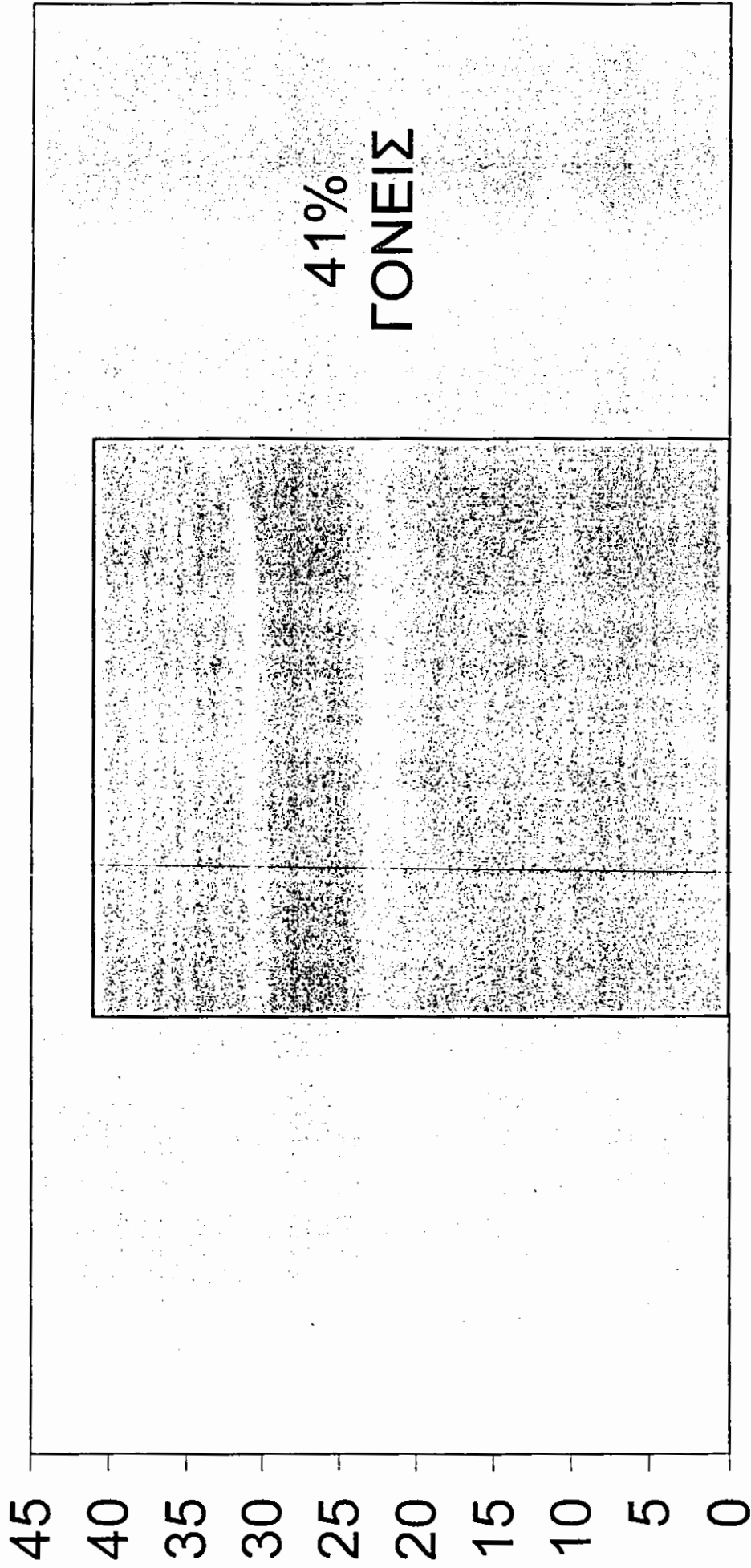
ΠΙΝΑΚΑΣ 2**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 3



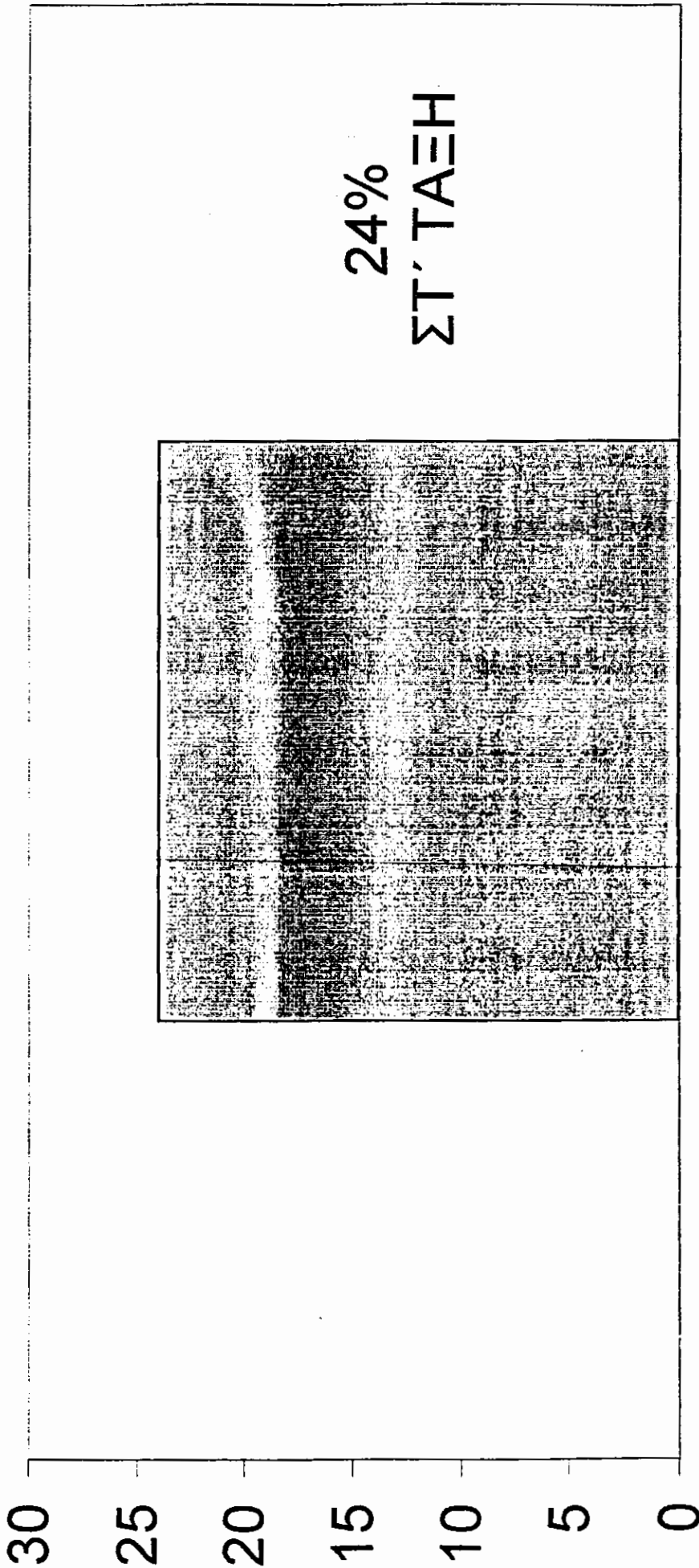
ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 4



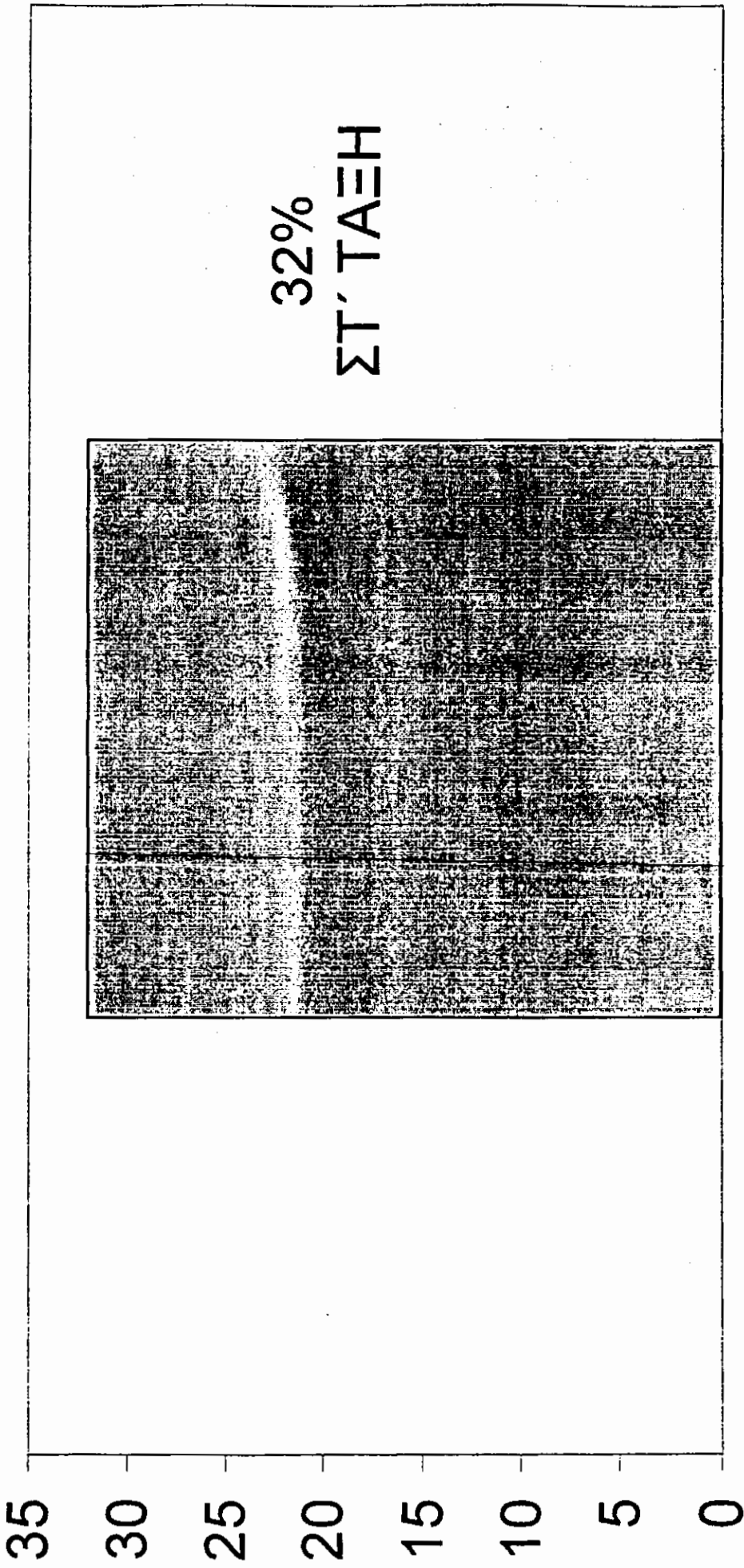
ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 5



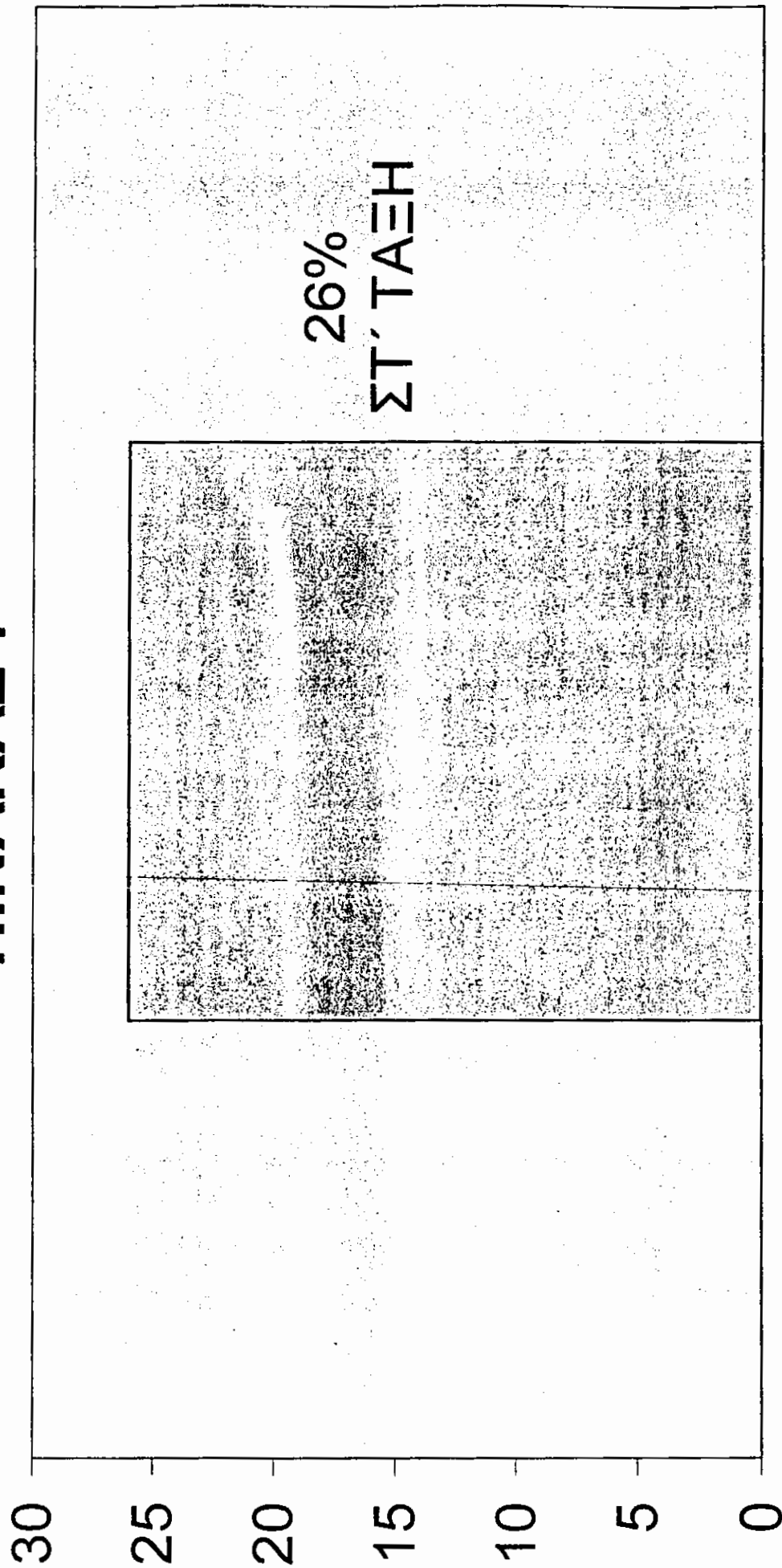
ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 6



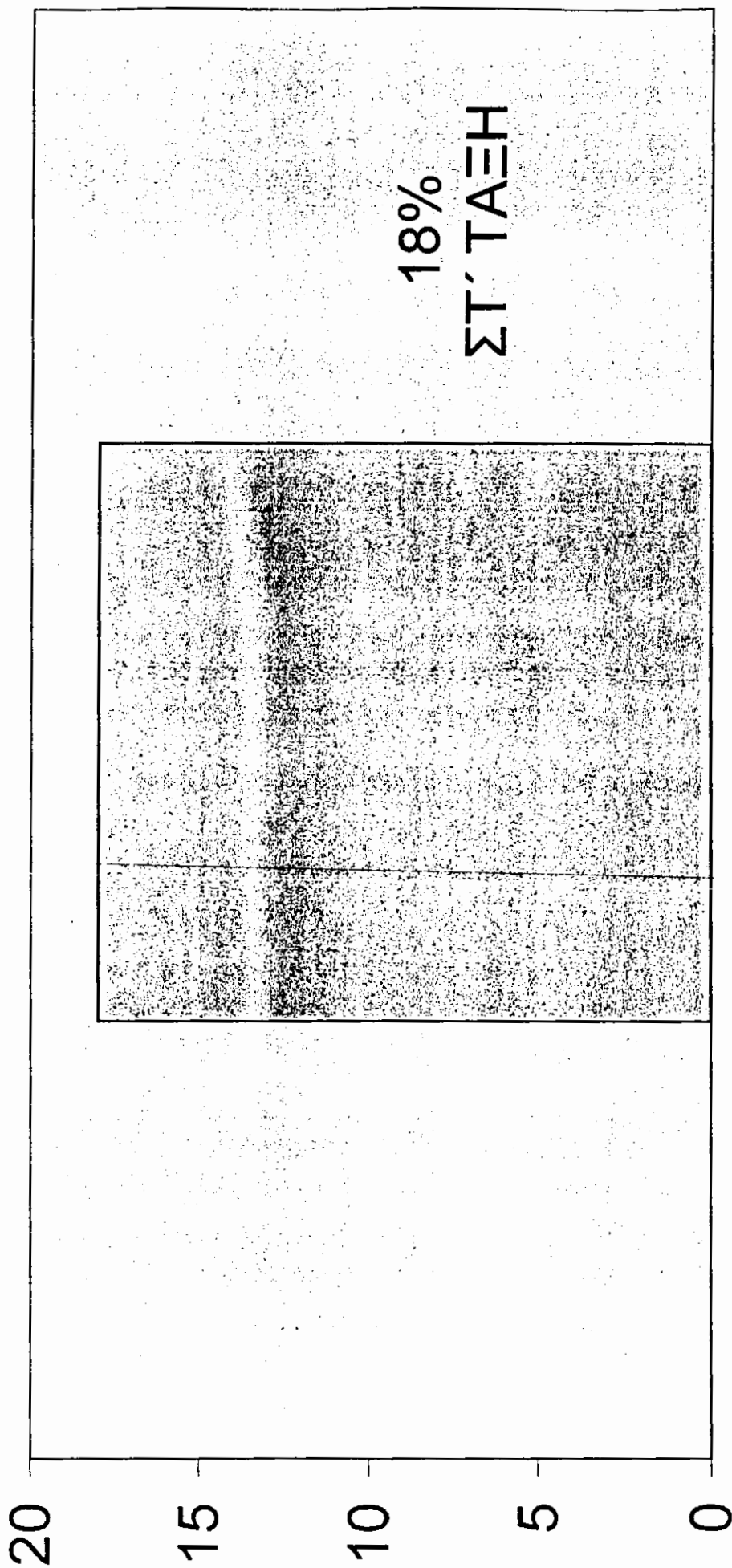
ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

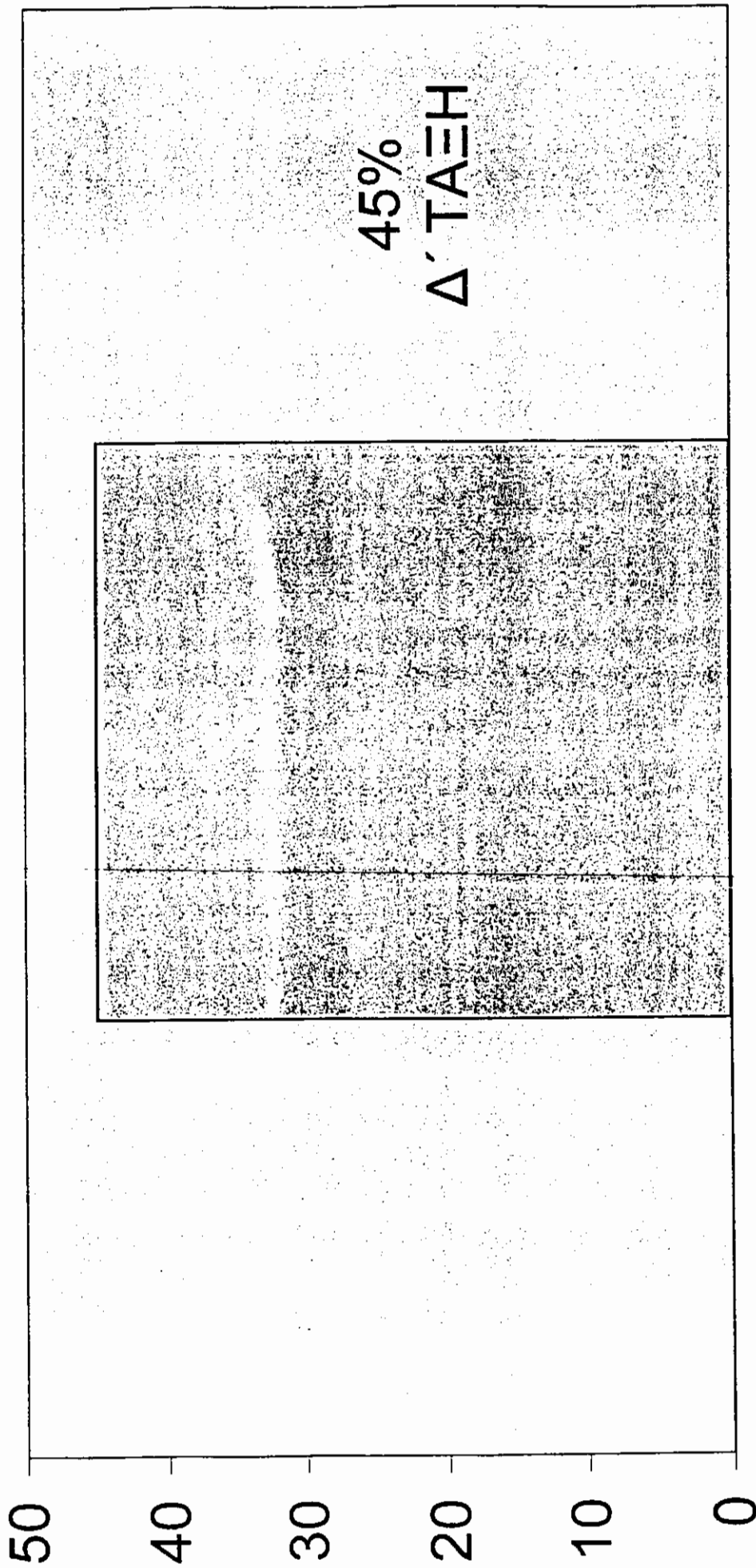


ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ

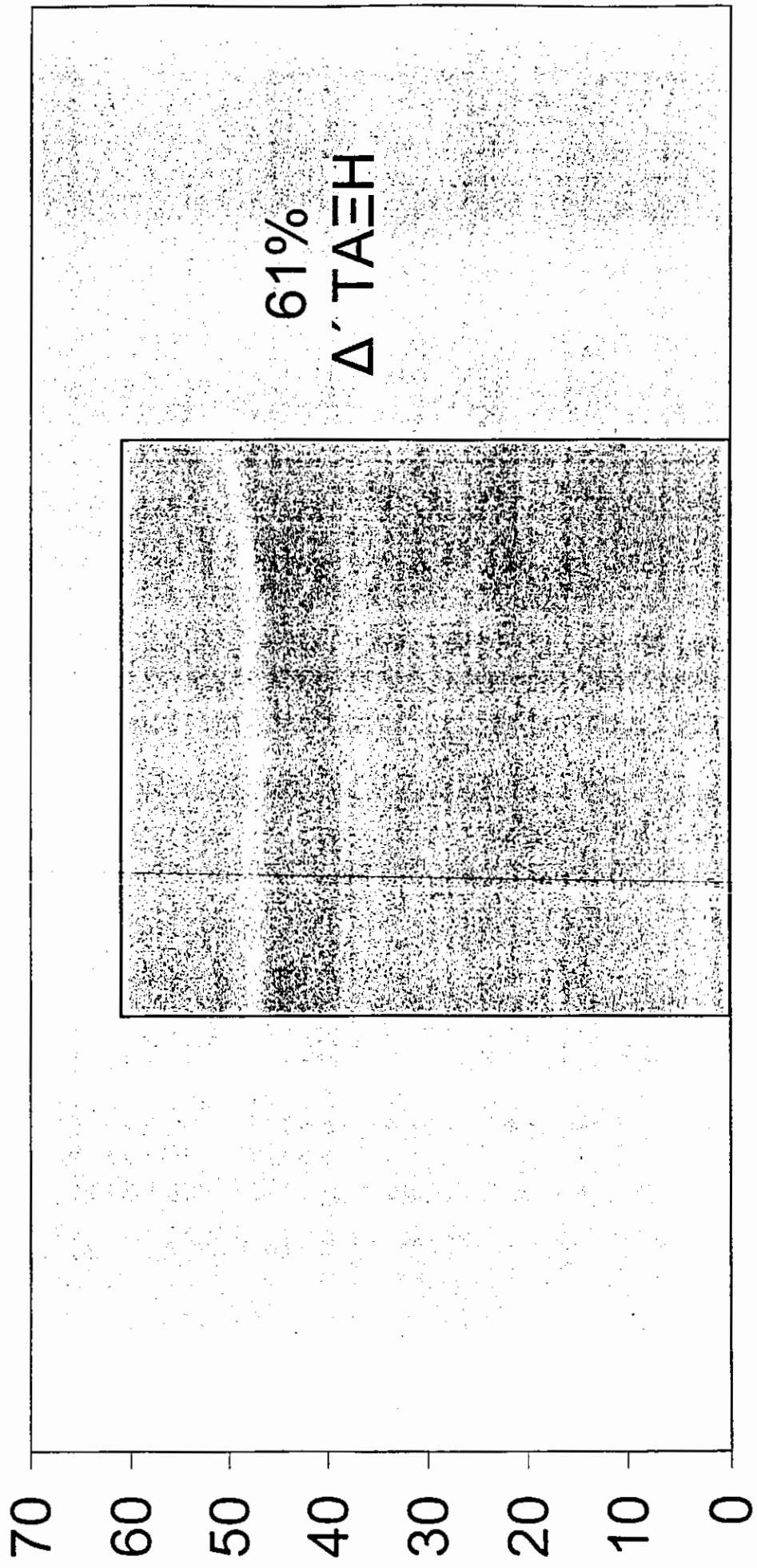
ΠΙΝΑΚΑΣ 8



ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ

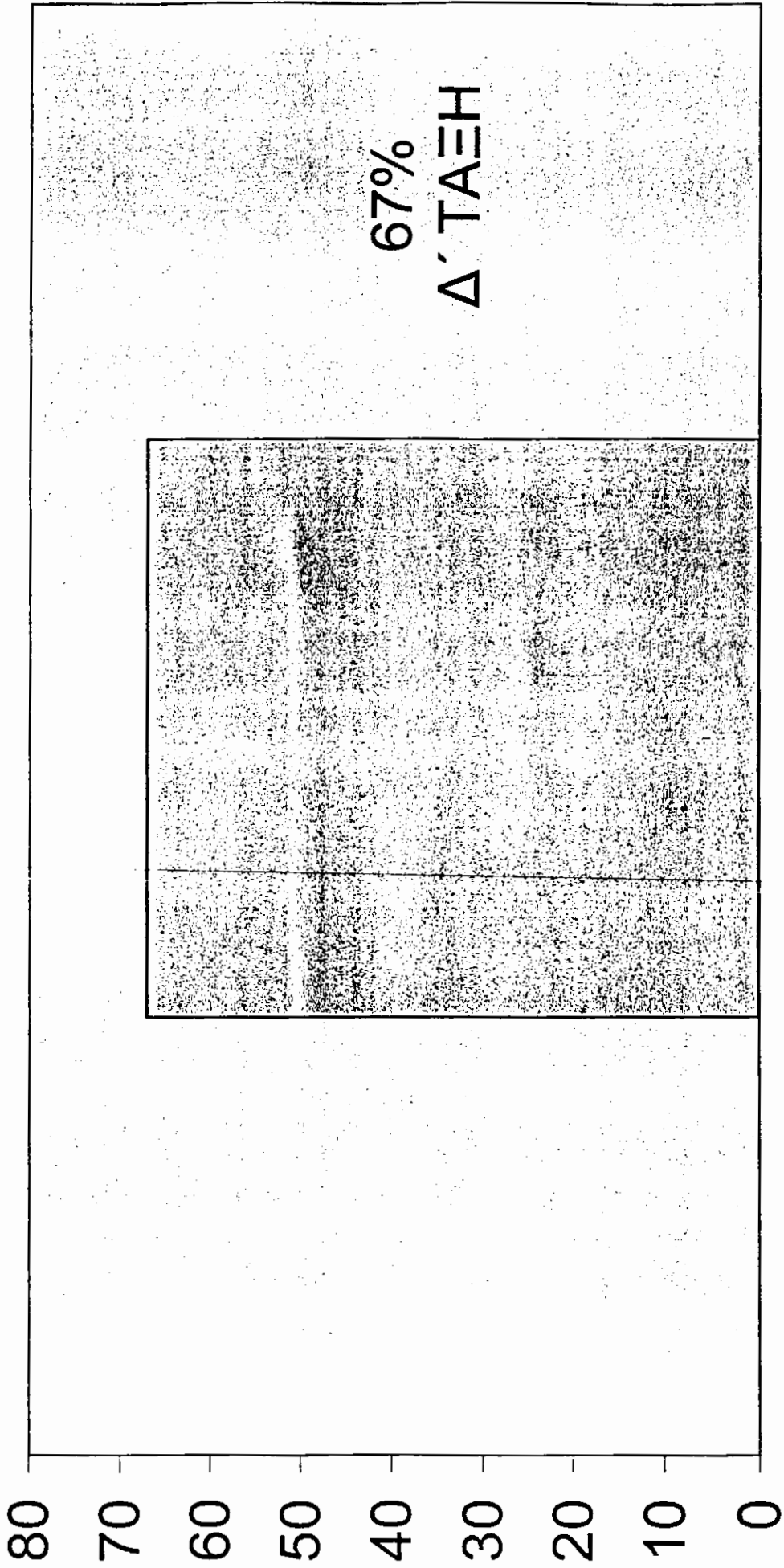
ΠΙΝΑΚΑΣ 9**ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ**

ΠΙΝΑΚΑΣ 10



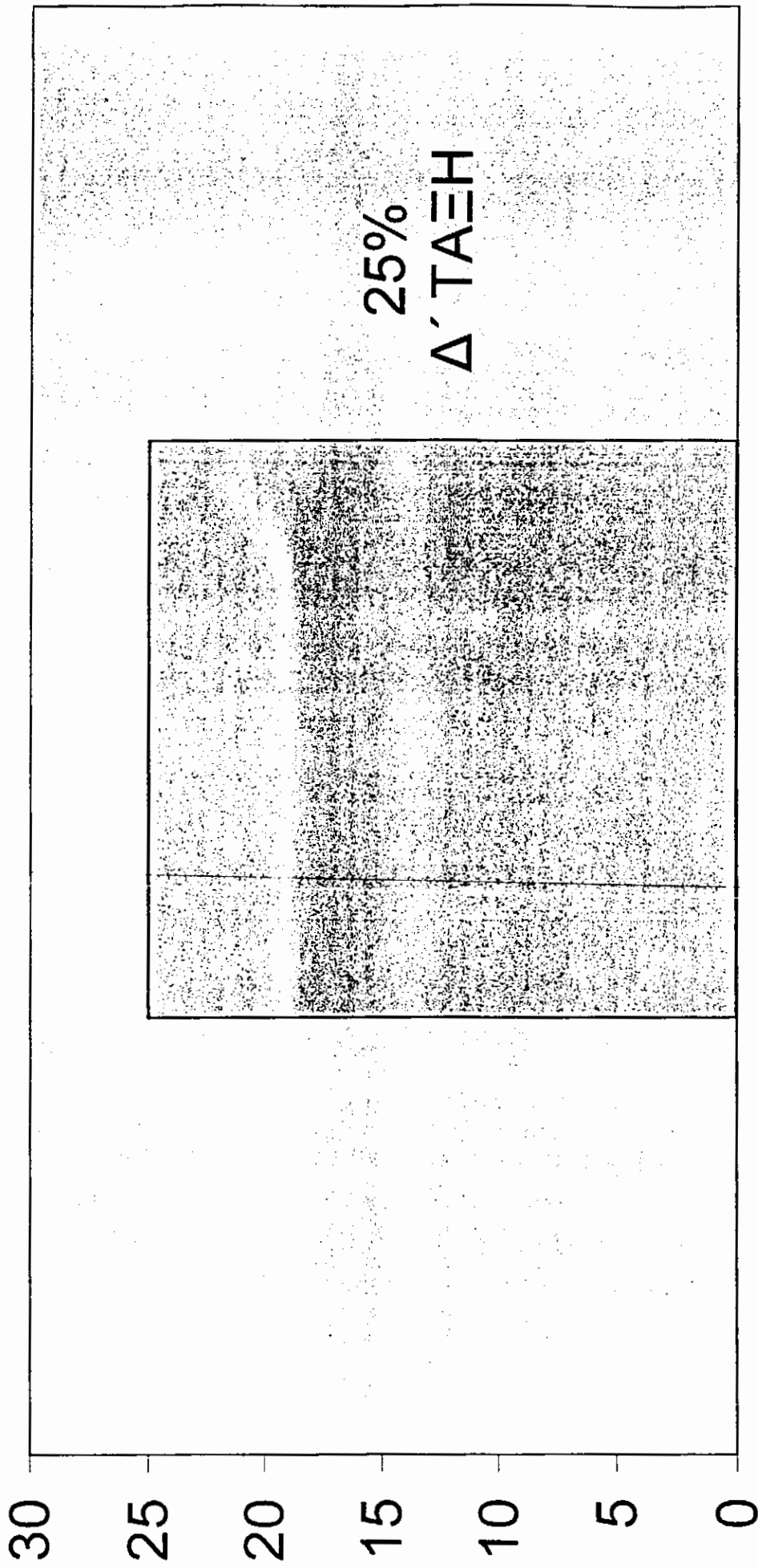
ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 11



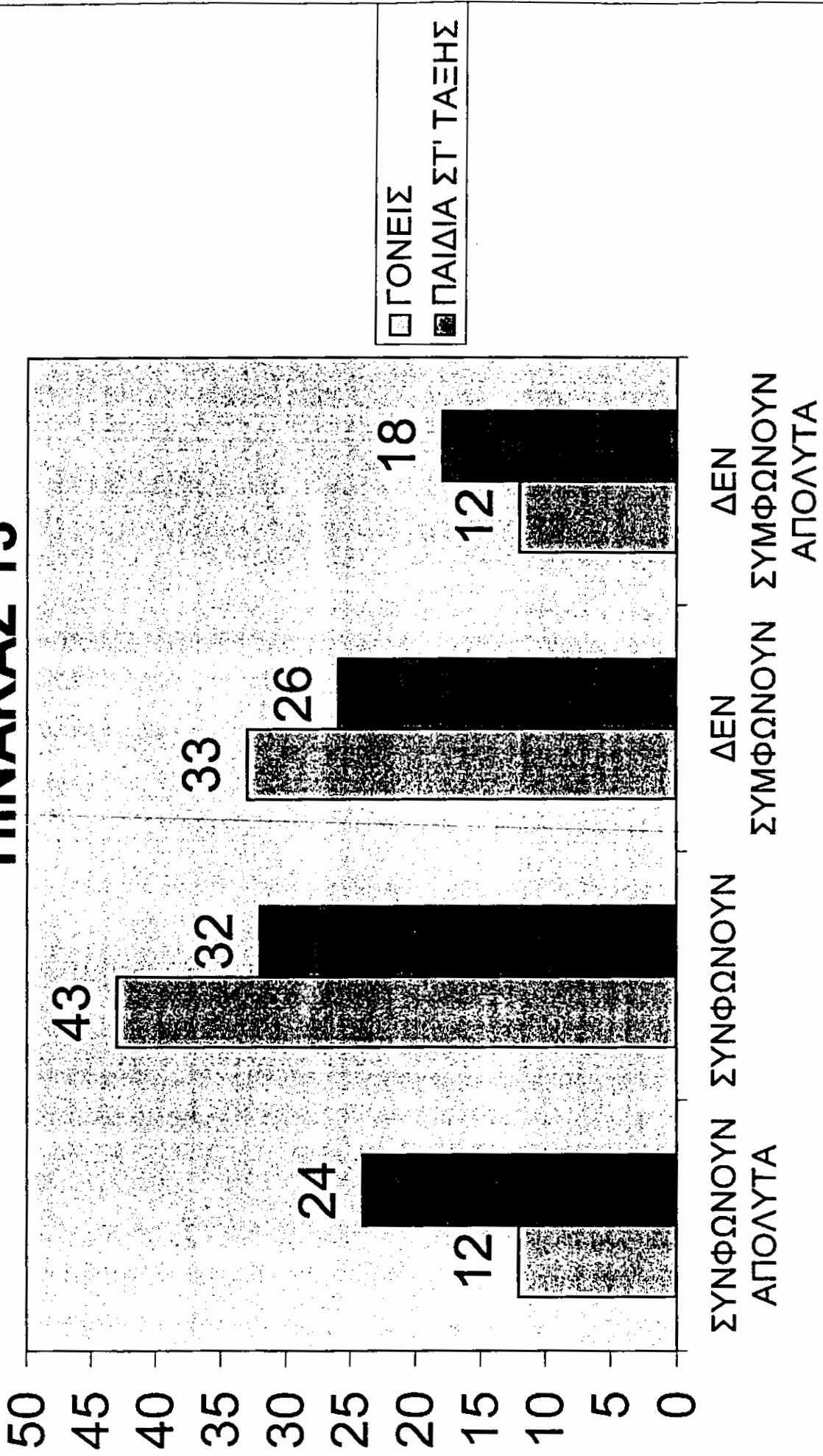
ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

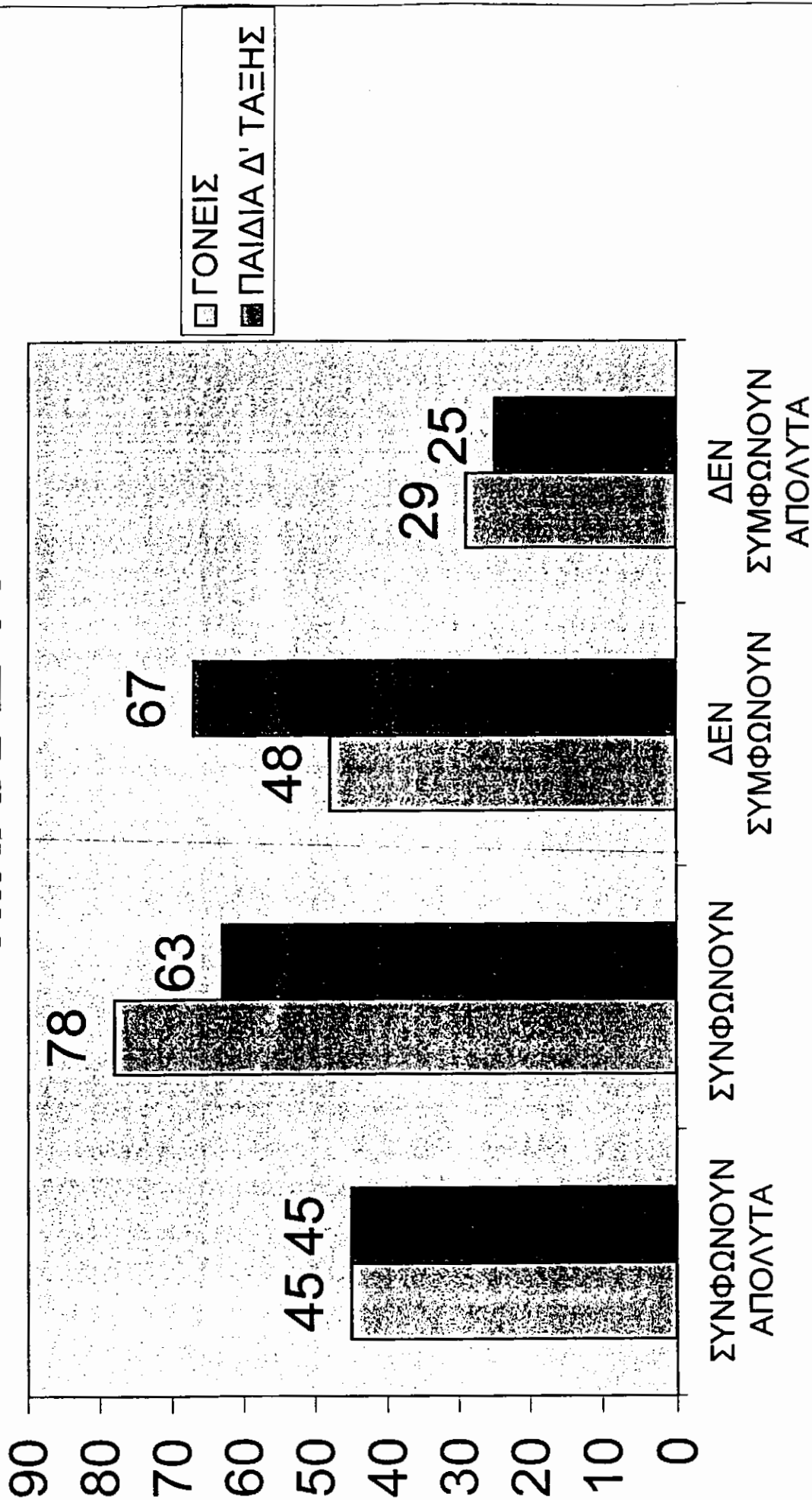


ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΟΥΝ ΑΠΟΛΥΤΑ

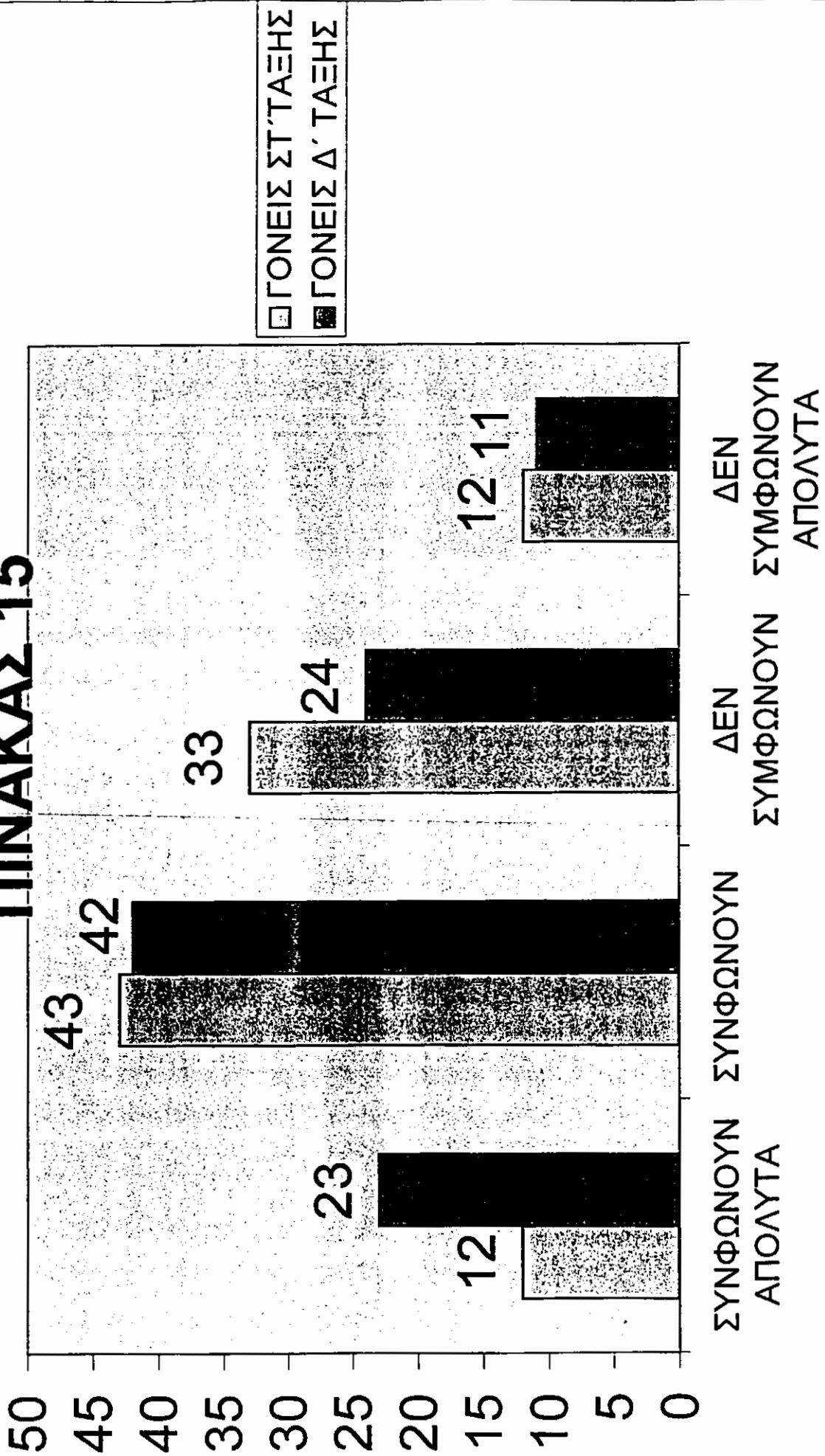
ΠΙΝΑΚΑΣ 13



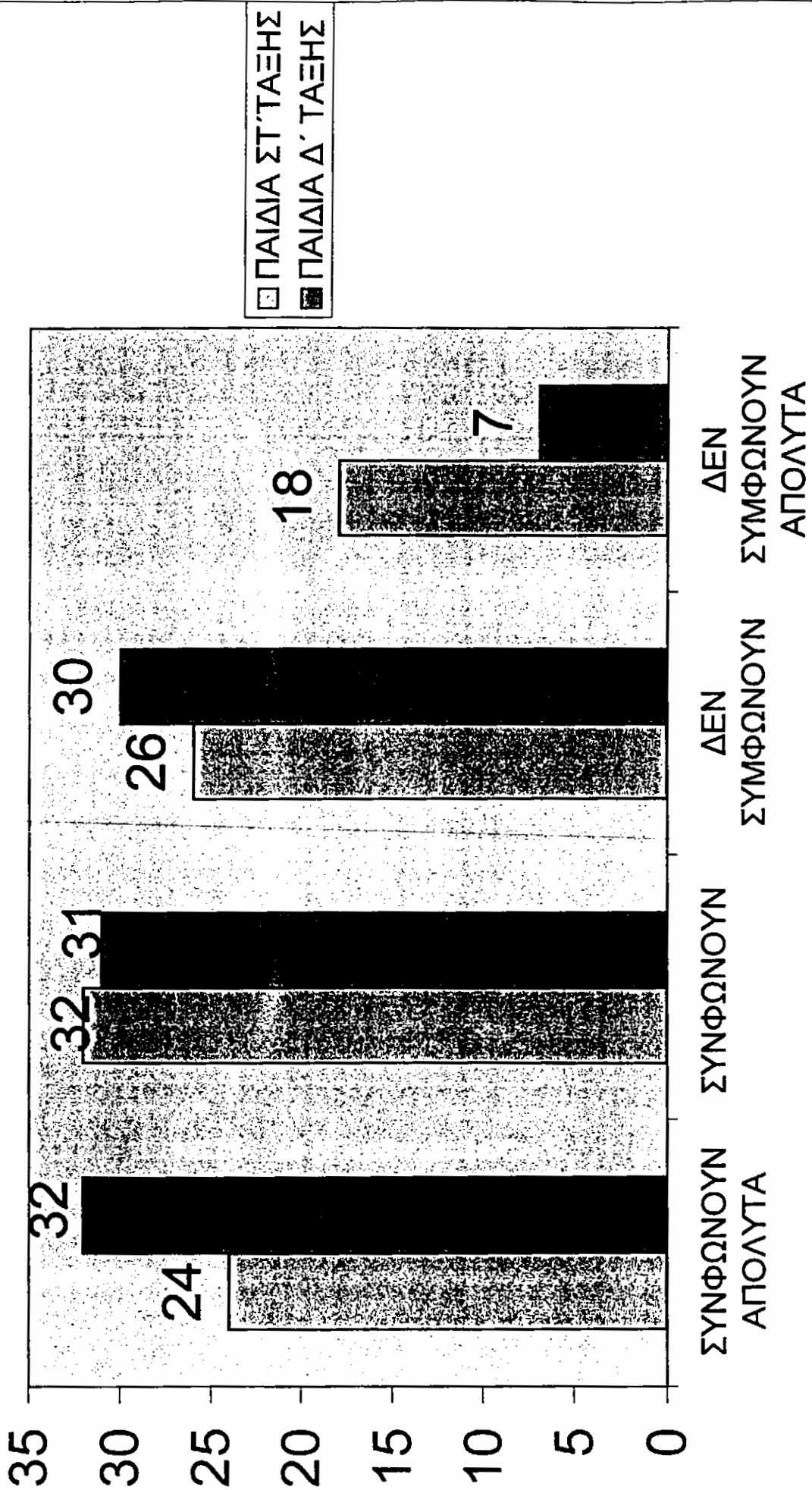
ΠΙΝΑΚΑΣ 14



ΠΙΝΑΚΑΣ 15



ΠΙΝΑΚΑΣ 16



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι φανερό μέσα από την κοινωνική μας έρευνα (θεωρία – πράξη) ότι υπάρχει κοινωνικός αποκλεισμός στο δημοτικό σχολείο και θα πρέπει να απασχολήσει όλους μας. Δηλαδή οι γονείς, τα σχολεία, η πολιτεία, οι οργανισμοί να μελετήσουν και να βρουν τρόπους – μέτρα επίλυσης της κοινωνικής μάστιγας σε βάθος και με επιτυχία.

Έτσι η οικογένεια

- α) θα καταστεί φορέας παιδευτικής και μορφωτικής αγωγής προς το παιδί.
- β) θα αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού.
- γ) θα φροντίσει για την ομαλή κοινωνική ένταξη του παιδιού.
- δ) θα εργαστεί για την διατήρηση της ψυχικής υγείας του παιδιού.
- ε) θα ασχοληθεί με την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Το σχολείο

- 1) θα προάγει το παιδί μορφωτικά και κοινωνικά.
- 2) θα αναπτύξει όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού.
- 3) θα προβεί στην ανάπτυξη της ψυχοσωματικής υπόστασης του παιδιού.

Η κοινωνία

- α) θα δεχτεί όλα τα παιδιά χωρίς προκαταλήψεις .
- β) θα προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνική μόρφωση.
- γ) Θα δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής δράσης.
- δ) θα δράσει σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, ώστε με συνεργασίες, προγράμματα και αποφάσεις να καθιερώσει ένα νομοθετικό πλαίσιο για αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η διακήρυξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων να χρησιμοποιηθεί στη πράξη ως παράγοντας επιβολής προσπαθειών των λαών και εθνών για να μειωθεί ο ρατσισμός και να υπάρχει μια πολυπολιτισμικότητα σε όλα τα επίπεδα.

Η δράση της διαπολιτισμικής αγωγής καθίσταται ουσιαστικό στοιχείο για την άρση προβλημάτων όπως δημοκρατία, ισότητα, κοινωνικός αποκλεισμός. Χρειάζεται να γίνει το πάντρεμα της κουλτούρας, του πολιτισμού ανάμεσα σε διάφορες χώρες και λαούς ώστε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με νέους τρόπους ζωής, με νέες νόρμες στο ίδιο σχολείο χωρίς προκαταλήψεις, εθνοκεντρισμούς και ρατσιστικά στοιχεία.

Μια κοινωνία χωρίς ανισότητες και διαφοροποιήσεις από την εκπαίδευση και την οικογένεια θα ανοίξει καινούριους ορίζοντες για την παγκοσμιοποίηση και την ένωση όλων των λαών και κρατών.

5. Α. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί πολλές αλλαγές σε σημαντικά επίπεδα ζωής της χώρας μας, όπως κοινωνική διάρθρωση, οικονομία, πολιτισμός, εκπαίδευση.

Η προσέλευση προσφύγων, μεταναστών και γενικά άλλων λαών με διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς στη χώρα μας, ανοίγει το δρόμο για ανακατατάξεις σε νέα γλωσσικά, πολιτισμικά, ιδεολογικά, κοινωνικά πρότυπα.

Μάλιστα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών, οπότε χρειάζεται προσπάθεια αναβάθμισης και εξέλιξης στα νέα δεδομένα.

Τι πρέπει να γίνει;

α) Από την δεκαετία του 1970, έχουν γίνει κάποια κρατικά βήματα για εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Πρέπει να συνεχιστούν και να ενταχθούν με υπουργικές αποφάσεις οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αφομοίωσης των αλλοδαπών παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση.

β) Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό εργαλείο συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα ελληνόπουλα και τα ξένα παιδιά καθώς θα έρθουν σε επικοινωνία διαφορετικοί πολιτισμοί, γλώσσες, ιδεολογίες, ήθη και έθιμα και δεν θα δημιουργηθούν συγκρούσεις και ρατσιστικά φαινόμενα.

γ) Ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντικό κριτήριο για την ένταξη των ξένων παιδιών στις τάξεις, ώστε βάση των απαιτήσεων και του επιπέδου των παιδιών να προσαρμοστούν και να ενταχθούν.

δ) Η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει ξεκινήσει να γίνεται πραγματικότητα, αφού εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με συγκεκριμένα μαθήματα και λίγους μαθητές ανά τάξη, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, πολιτισμικά μορφωτικές ανάγκες τους.

- ε) Καλύτερη ευελιξία και ελαστικότητα στις διοικήσεις των σχολείων καθώς η γραφειοκρατία δημιουργεί προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών και μπορεί, ένα πιστοποιητικό ή δικαιολογητικό να εμποδίσει στη κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση των παιδιών στο ελληνικό σχολείο.
- στ) Η επιπρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο είναι επίσης σημαντικό καθώς ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει και να 'χει γνώσεις γύρω από τη διαπολιτισμικότητα, τις τάξεις υποδοχής και τις νέες ρυθμίσεις του υπουργείου παιδείας.
- ζ) Προγράμματα για τα τσιγγανόπαιδα, τα μουσουλμανόπαιδα και αλλοδαπούς μαθητές, για εκπαίδευσή τους και κοινωνική τους ένταξη βάση νέου διδακτικού και εποπτικού υλικού και μαθημάτων.
- η) Εκσυγχρονισμός, υποστήριξη των σχολείων σε θέματα επιμόρφωσης, υλικού, πολυπολιτισμικότητας, ερευνών, επικοινωνίας.
- θ) Προγράμματα μείωσης της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και ενημέρωση σε τοπικό επίπεδο όλους τους φορείς εκπαίδευσης και κοινωνικού οργανισμού.
- ι) Ευαισθητοποίηση και επικοινωνία των παιδιών και οικογενειών τους με τα ελληνόπουλα σε εξωσχολικά επίπεδα, μέσω τηλεόρασης, ραδιοφώνου, ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- κ) Διδασκαλία διαπολιτισμικότητας από πολύ μικρή ηλικία, όπως παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο και εν συνεχεία στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
- λ) Ενισχυτική διδασκαλία σε αλλοδαπούς μαθητές μες στη τάξη από εκπαιδευτικό που να γνωρίζει και την μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών.
- μ) Θεατρικό παιχνίδι, ασκήσεις, αυτοσχεδιασμοί που να επικοινωνούν τα παιδιά μεταξύ τους σε μορφή ομάδων ώστε να υπάρξει αλληλεπίδραση αλλοδαπών και ελλήνων μαθητών.

5. Β. Ο Ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού

Πριν αναφερθούμε στο ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού είναι απαραίτητο να τονίσουμε την έλλειψη θέσεων Κοινωνικών Λειτουργών σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αυτό αποτελεί σοβαρή παράλειψη της πολιτείας όπου θα έπρεπε να θεωρεί την ύπαρξη Κ.Λ. σ' αυτό το χώρο (σχολείο) πρωταρχικό της μέλημα.

Βέβαιο όμως είναι, ότι: αυτό δεν μας απαλλάσει από τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις μας ως προς τους μαθητές και τους γονείς τους.

Καταρχήν δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο Κ.Λ. προέρχεται από ένα περιβάλλον που έχει περάσει απ' όλα τα στάδια και τους φορείς κοινωνικοποίησης. Στην πορεία της ανάπτυξής του διαμορφώνει τη προσωπικότητά του, λαμβάνοντας μηνύματα και υιοθετώντας αντιλήψεις και στάσεις απέναντι σε πρόσωπα και καταστάσεις. Επηρεαζόμενος από το περιβάλλον στο οποίο ζει "κουβαλάει" μέσα του προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Ο Κοινωνικός Λειτουργός λοιπόν, μέσα από την εκπαίδευση του, μαθαίνει να "δουλεύει" με τον εαυτό του και τις προκαταλήψεις του, στη προσπάθειά του να αποκτήσει ευκαμψία και αντικειμενικότητα.

Η δράση του λοιπόν θα πρέπει να επικεντρωθεί στα ακόλουθα σημεία:

α) να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις υπηρεσίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα όπου εργάζεται, μέσω της ενημέρωσης (π.χ. οικογενειακός προγραμματισμός).

β) Ως μεσολαβητής να έρθει σε επικοινωνία με εκπαιδευτικούς

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Τμήμα 1.

Διαβάστε τις παρακάτω ερωτήσεις και δώστε την απάντησή σας βάση την δική σας εμπειρία. Βάλτε σε κύκλο μια απάντηση που σας αντιπροσωπεύει απ' τις παρακάτω:

Τίποτε δεν αλλάζει τη γνώμη μου.

(ΣΑ) ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, (Σ) ΣΥΜΦΩΝΩ, (ΔΣ) ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ, (ΑΔΣ) ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ.

Κλίμακα 1 – 4 το επιθυμητό
(ερ. 1 – 10).

- | | | | | | |
|----|---|-------------|------------|-------------|-------|
| 1. | Πιο πολλοί άνθρωποι θα' πρεπε να υπερασπίζουν την πατρίδα τους | <u>(ΣΑ)</u> | (Σ) | (ΔΣ) | (ΑΔΣ) |
| | | 3 | 4 | 2 | 1 |
| 2. | Πολλοί είναι αυτοί που κριτικάρουν αδίκως την πατρίδα τους | (ΣΑ) | <u>(Σ)</u> | (ΔΣ) | (ΑΔΣ) |
| | | 1 | 3 | 4 | 2 |
| 3. | Τελευταία η κυβέρνηση της Ελλάδας δείχνει μεγάλη συμπάθεια στις μειονότητες απ' ότι αξίζουν | <u>(ΣΑ)</u> | (Σ) | (ΔΣ) | (ΑΔΣ) |
| | | 1 | 3 | 4 | 2 |
| 4. | Εύκολα κανείς καταλαβαίνει τον θυμό των Βορειοηπειρωτών | <u>(ΣΑ)</u> | (Σ) | (ΔΣ) | (ΑΔΣ) |
| | | 2 | 4 | 3 | 1 |
| 5. | Δεν υπάρχουν πια φυλετικές διακρίσεις στην Ελλάδα | (ΣΑ) | (Σ) | <u>(ΔΣ)</u> | (ΑΔΣ) |
| | | 1 | 2 | 4 | 3 |
| 6. | Στα τελευταία χρόνια οι μειονότητες έχουν οικονομικές ευκολίες περισσότερο απ' ότι πρέπει | (ΣΑ) | (Σ) | <u>(ΔΣ)</u> | (ΑΔΣ) |
| | | 1 | 3 | 4 | 2 |

- | | | | | | |
|-----|--|-----------|-----------------|------------------|------------|
| 7. | Οι μειονότητες απαιτούν περισσότερα, στο θέμα ισότητας απ' ότι θα' πρεπε | (ΣΑ)
1 | (Σ)
2 | <u>(ΔΣ)</u>
4 | (ΑΔΣ)
3 |
| 8. | Οι βορειοηπειρώτες δεν θα' πρεπε να μπαίνουν εκεί που είναι ανεπιθύμητοι | (ΣΑ)
1 | <u>(Σ)</u>
3 | (ΔΣ)
4 | (ΑΔΣ)
2 |
| 9. | Η κάρτα εργασίας για τους ξένους είναι σωστό μέτρο | (ΣΑ)
2 | <u>(Σ)</u>
4 | (ΔΣ)
3 | (ΑΔΣ)
1 |
| 10. | Πολλά παιδιά απ' άλλες χώρες μπαίνουν στα σχολεία μας απ' ότι πρέπει | (ΣΑ)
1 | <u>(Σ)</u>
2 | (ΔΣ)
4 | (ΑΔΣ)
3 |

Ακόμη πέντε ερωτήσεις και τελειώνετε!

- | | | | | | |
|----|--|-----------|-----------------|------------------|-------------------|
| 1. | Είμαστε επιφυλακτικοί με κάθε τι καινούριο και διαφορετικό | (ΣΑ)
1 | (Σ)
3 | (ΔΣ)
4 | <u>(ΑΔΣ)</u>
2 |
| 2. | Έχουμε φίλους, άτομα που είναι από άλλες χώρες | (ΣΑ)
2 | <u>(Σ)</u>
4 | (ΔΣ)
3 | (ΑΔΣ)
1 |
| 3. | Τα παιδιά μας <u>δεν</u> πρέπει να έχουν πολλές σχέσεις με ξένα παιδιά | (ΣΑ)
1 | (Σ)
2 | <u>(ΔΣ)</u>
4 | (ΑΔΣ)
3 |
| 4. | Η συμπεριφορά των ξένων είναι πολλές φορές εχθρική | (ΣΑ)
1 | <u>(Σ)</u>
3 | (ΔΣ)
4 | (ΑΔΣ)
3 |
| 5. | Φοβόμαστε, να μείνουμε σε γειτονιά που ζουν ξένοι | (ΣΑ)
1 | (Σ)
3 | <u>(ΔΣ)</u>
4 | (ΑΔΣ)
2 |

Τμήμα 2

Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται σε παιδιά ηλικίας δημοτικού σχολείου. Πρέπει να απαντήσουν συγκεκριμένα και αυθόρμητα. Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας ταιριάζει:

(ΣΑ) ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ, (Σ) ΣΥΜΦΩΝΩ, (ΔΣ) ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ,
(ΑΔΣ) ΑΠΟΛΥΤΑ ΔΕΝ ΣΥΜΦΩΝΩ

ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕ ΞΕΝΟΥΣ

(ερ. 1 – 10)

	0	3	6	6
1. Είμαστε φίλοι με παιδιά από άλλες χώρες	(ΣΑ) 2	(Σ) <u>4</u>	(ΔΣ) 3	(ΑΔΣ) 1
2. Παίζουμε πολλές φορές μαζί τους	(ΣΑ) 2	(Σ) <u>3</u>	(ΔΣ) 4	(ΑΔΣ) 1
3. Τα ξένα παιδιά είναι καλοί μαθητές στο σχολείο	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	(ΔΣ) 3	(ΑΔΣ) <u>1</u>
4. Πολλά Βορειοηπειρωτόπουλα είναι κακά παιδιά	(ΣΑ) 1	(Σ) 2	(ΔΣ) 4	(ΑΔΣ) <u>3</u>
5. Η συμπεριφορά μας είναι καλή προς τα ξένα παιδιά	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	(ΔΣ) 3	(ΑΔΣ) <u>1</u>
6. Κάνουμε παρέα μαζί τους και εκτός σχολείου	(ΣΑ) 2	(Σ) <u>4</u>	(ΔΣ) 3	(ΑΔΣ) 1
7. Καλούμε συχνά στο σπίτι μας τα παιδιά απ' άλλες χώρες	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	(ΔΣ) <u>3</u>	(ΑΔΣ) 1

8.	Μας αρέσει να καθόμαστε στο ίδιο θρανίο	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	<u>(ΔΣ)</u> 3	(ΑΔΣ) 1
9.	Είμαστε εχθρικοί απέναντι σ' αυτά τα παιδιά	(ΣΑ) 1	(Σ) 3	(ΔΣ) 4	<u>(ΑΔΣ)</u> 2
10.	Εμπιστευόμαστε τα παιδιά από άλλες χώρες	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	<u>(ΔΣ)</u> 3	(ΑΔΣ) 2

Ακόμη 5 ερωτήσεις και τελειώνετε!

1.	Στα παιχνίδια τα ξένα παιδιά θέλουν να' ναι αρχηγοί	(ΣΑ) 1	(Σ) 3	<u>(ΔΣ)</u> 4	(ΑΔΣ) 2
2.	Νιώθουμε ότι τα παιδιά αυτά είναι πολύ φτωχά	(ΣΑ) 1	(Σ) 3	<u>(ΔΣ)</u> 4	(ΑΔΣ) 2
3.	Πολλά ξένα παιδιά μένουν στην γειτονιά μας και δεν	(ΣΑ) 1	(Σ) 2	<u>(ΔΣ)</u> 4	(ΑΔΣ) 3
4.	Τα παιδιά αυτά αγαπάνε την πατρίδα μας	(ΣΑ) 2	(Σ) 4	(ΔΣ) 3	<u>(ΑΔΣ)</u> 1
5.	Θέλουμε κάποια στιγμή να φύγουν από τη χώρα μας	(ΣΑ) 1	(Σ) 2	<u>(ΔΣ)</u> 4	(ΑΔΣ) 3

Τμήμα 3**Προσωπικό ιστορικό**

Συμπληρώστε ανώνυμα τα παρακάτω στοιχεία κυκλώνοντας ή γράφοντας: (ναι ή όχι)

Γονείς

(μητέρα ή πατέρας)
 ΝΑΙ ή ΝΑΙ

Η ηλικία σας 35

Το φύλο σας ΓΥΝΑΙΚΑ

Η ράτσα σας (λευκή κ.λ.π.) ΛΕΥΚΗ

Η θρησκεία σας Χ. Ο.

Η καταγωγή σας (ελληνική κ.λ.π.) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Είστε παντρεμένοι; ΝΑΙ ΟΧΙ

Είστε χωρισμένοι; ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχετε πολλά παιδιά ΝΑΙ ΟΧΙ

Η δουλεία σας ΕΜΠΟΡΟΣ

Τι έχετε τελειώσει;

α) δημοτικό, β) λύκειο γ) πανεπιστήμιο

Μένετε στην Πάτρα; ΝΑΙ ΟΧΙ

Τμήμα 4

Προσωπικό ιστορικό

Συμπληρώστε ανώνυμα τα προσωπικά στοιχεία σου, βάζοντας κύκλο στο ναι ή όχι ή γράφοντας: (ναι ή όχι)

Παιδιά

Η ηλικία σου 10

Το φύλο σου ΚΟΡΙΤΣΙ

Η καταγωγή σου (ελληνική κ.λ.π.) ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Η θρησκεία σου Χ. Ο.

Ποια τάξη πηγαίνεις; ΤΕΤΑΡΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Μένεις στην Πάτρα; ΝΑΙ ΟΧΙ

Ζει η μητέρα σου; ΝΑΙ ΟΧΙ

Έχεις αδέρφια; ΝΑΙ ΟΧΙ

Είναι χωρισμένοι οι γονείς σου; ΝΑΙ ΟΧΙ

Ζει ο πατέρας σου; ΝΑΙ ΟΧΙ

Θα θέλατε να βοηθήσετε σ' αυτήν την σημαντική και συγχρόνως ενδιαφέρουσα έρευνα;

Αυτή η διαδικασία θα σας απασχολήσει περίπου 30 λεπτά.

Οδηγίες για το ερωτηματολόγιο

Σ' αυτό το ερωτηματολόγιο σας παρακαλούμε μην γράψετε τίποτε άλλο εκτός από ότι σας ζητούμε.

Θα δείτε συγκεκριμένες ερωτήσεις που αναφέρονται σε γονείς και άλλες ερωτήσεις που αφορούν τα παιδιά τους. Προσέξτε να σκεφτείτε την απάντησή σας για κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Σας παρακαλούμε να βάλετε ένα κύκλο γύρω από την απάντηση που είναι δικιά σας. Μην πάρετε ώρα για να απαντήσετε, αλλά να γράψετε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, και σας παρακαλούμε μην γράψετε πουθενά το όνομά σας.

Σας ευχαριστούμε πολύ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη Ν. – Ανδρούσου Α. : Κοινωνικές και Πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική Εκπαίδευση (Αθήνα 1996).
- Βεργίδης Δ. : Νεορατσισμός, σχολική ένταξη, εκπαιδευτικές πρακτικές (Αθήνα 1982).
- Βεϊκού Μ. : Αναγκαστική Μετανάστευση, στοιχείο κοινωνικού αποκλεισμού και εθελοντική αποδοχή ανισοτήτων – 1996.
- Γεωργογιάννης Π. : Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Πάτρα 2000).
- Δαμανάκης Μ. : Μετανάστευση και Εκπαίδευση (Αθήνα 1997).
- Ζωγράφου Α. : Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής (Πάτρα 1997).
- Ζωνίου Α. – Χαράμης Π. : Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (Αθήνα 1997).
- Ιωαννίδου – Τούρνα Α. : Προκατάληψη – Ποιος εγώ; Εκδ. Ελληνικά Γράμματα (Αθήνα 1998).
- Καϊλα Μ. – Πολεμικός Ν. – Φιλίππου Γ. : Άτομα με Ειδικές ανάγκες Β΄ τόμος Εκδ. Ελληνικά Γράμματα (Αθήνα 1995).
- Κατσίκας Χ. – Καββαδίας Γ. : Η ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960 – 2000) Αθήνα 2000 Β΄ Έκδοση Gutenberg – Παιδαγωγική σειρά.
- Κατσίκας Χ. – Πολίτου Ε. : Εκτός τάξης – Το διαφορετικό; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση (Αθήνα 1999) Εκδόσεις Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.
- Κασιμάτη Κ. : Μετανάστευση, Παλινόστηση (Αθήνα 1984).
- Κόμης Κ. : Τσιγγάνοι (Αθήνα 1998).
- Κόμπος Κ. : Project αντιρατσισμού (Αθήνα 1998).
- Κυπριωτάκης Α. : Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους Γ΄ έκδοση Ηράκλειο 1989 – ψυχοτεχνική.
- Μαράτου Λ. : Οικογενειακή ρήξη, μονογονεϊκότητα και κοινωνικός αποκλεισμός. Οι υποχρεώσεις της οικογένειας. Η ελληνική και ευρωπαϊκή εμπειρία (1996).

- Μακρυνιώτη Δ. : Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην Εκπαίδευση (Αθήνα 1992).
- Μπουζάκης Σ. : Νεοελληνική Εκπαίδευση (Αθήνα 1987).
- Νικολάου Γ. : Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο (Αθήνα 2000 Εκδ. Ελληνικά Γράμματα).
- Παπαδόπουλος Ν. – Ζάχος Δ. : Ψυχολογία Β΄ Έκδοση Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών (Αθήνα 1985).
- Παπαδόπουλος Ν. : Ψυχολογία – Σύγχρονα Θέματα Γ΄ Έκδοση (Αθήνα 1991).
- Παπαδόπουλος Ι. : Ηθικός δράστης και κοινωνικό κράτος πριν από την οριστική κατάλυση του. Η ατζέντα πέρα από το 1990 (1996).
- Παπαδόπουλος Α. : Η διάρκεια της ανεργίας στην Περιφέρεια Αττικής (1988 – 1995).
- Παρασκευόπουλος Ι. : Εξελικτική Ψυχολογία τόμος 3^{ος} (Αθήνα 1985).
- Παπαφιλίππου Δ. : Η Ευρωπαϊκή σύμβαση των δικαιωμάτων του ανθρώπου και η προστασία των προσφύγων και μεταναστών.
- Πετράκη Γ. : Κοινωνικός Αποκλεισμός. Παλαιές και νέες αναγνώσεις του κοινωνικού προβλήματος (1998).
- Πυργιωτάκης Ι. : Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Έκδοση έβδομη – Γρηγόρης (Αθήνα 1998).
- Σούλης Σ. – Μπαλούρδος – Χρυσάκης Μ. : Κοινωνικές Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στη διανομή του εισοδήματος (1997).
- Τρέσσου Ε. : Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης (1996).
- Χρυσάκης Μ. : Εκπαίδευση και ανισότητες (Αθήνα 1985).
- Φυτράκης – Τεγόπουλος : Ελληνικό Λεξικό.

