

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ**

Σπουδάστριες:
Καφέ Αθηνά
Λειβαδίτη Πηνελόπη
Χριστοπούλου Αναστασία

Υπεύθυνος καθηγητής:
κ. Παπαδημητρίου Αθανάσιος

Πτυχιακή Εργασία, για τη λήψη του Πτυχίου στην Κοινωνική Εργασία του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας, της Σχολής Επαγγελμαίων Υγείας και Πρόνοιας του Ανωτάτου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Τ.Ε.Ι.) Πάτρας.

ΠΑΤΡΑ 2006

Η ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

.....

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

.....

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

.....

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

Μετά την ολοκλήρωση της πτυχιακής μελέτης έχουμε την υποχρέωση να εκφράσουμε τις εγκάρδιες ευχαριστίες μας, στον εποπτεύοντα καθηγητή μας κύριο Θάνο Παπαδημητρίου για την ηθική στήριξη και την πολύτιμη συμβολή του στην πραγματοποίηση της πτυχιακής μας εργασίας, οι υποδείξεις και η καθοδήγηση του οποίου υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση και την επιστημονική αρτιότητα της μελέτης.

Επίσης, ευχαριστούμε για την επιστημονική συμβολή, για την εύρεση βιβλιογραφίας, τις συμβουλές και την υποστήριξη που μας παρείχε καθ' όλη τη διαδικασία της συγγραφής της πτυχιακής μας εργασίας την παιδαγωγό κυρία Σαμαρά Θεοφανία.

Η συμβολή των παραπάνω, υπήρξε καθοριστική στην εκπόνηση και πραγματοποίηση του επιστημονικού αυτού συγγράμματος.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ.....	3
-----------------	---

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σκοπός Μελέτης	7
Περίληψη	8

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Εισαγωγή	10
1.1.1 Ορισμοί κοινωνικοποίησης	12
1.1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου.....	12
1.1.3 Η εξελικτική διαδικασία της κοινωνικοποίησης.....	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1.2.1 Λειτουργίες κοινωνικοποίησης – Κριτήρια κοινωνικοποίησης	15
1.2.2 Παράγοντες κοινωνικοποίησης	17
1.2.3 Φάσεις κοινωνικοποίησης	21
1.2.4 Στόχοι κοινωνικοποίησης	24
1.2.5 Φορείς κοινωνικοποίησης	25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

1.3.1 Η κοινωνικοποίηση του παιδιού.....	27
1.3.2 Ο ρόλος του κάθε φύλου στην κοινωνία.....	28
1.3.3 Καλώς ή κακώς κοινωνικοποιημένο άτομο.....	32
1.3.4 Μηχανισμοί άμυνας ως μέσο κοινωνικοποίησης	35
1.3.5 Κοινωνικοί κανόνες – Κοινωνικός έλεγχος και κοινωνικοποίηση	39
1.3.6 Η κοινωνική συμμετοχή δείγμα ολοκληρωμένης προσαρμογής και κοινωνικοποίησης.....	42

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ : ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.1.1 Ορισμοί οικογένειας-Κριτήρια για τον καθορισμό της έννοιας	45
2.1.2 Ιστορική αναδρομή-Εξέλιξη της οικογένειας	47
2.1.3 Η οικογένεια ως θεσμός	50
2.1.4 Η δομή της οικογένειας	52
2.1.5 Λειτουργίες της οικογένειας	53
2.1.6 Είδη οικογένειας	58
2.1.7 Μορφές οικογένειας	59
2.1.8 Φάσεις οικογενειακής ζωής	61
2.1.9 Η μεγάλη αξία της οικογένειας	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.2.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια	64
2.2.2 Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ως προς την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια ...	66
2.2.3 Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια	67
2.2.4 Η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης	76
2.2.5 Η μητέρα ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού	78
2.2.6 Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια	84
2.2.7 Το οικογενειακό περιβάλλον ως υπόβαθρο για την ομαλή κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού	85
2.2.8 Οικογένεια και σχολική επίδοση	90

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ «ΠΕΡΙΟΧΕΣ» ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

2.3.1 Η δυσλειτουργία του οικογενειακού συστήματος ως εμπόδιο στη σωστή κοινωνικοποίηση του παιδιού	96
2.3.2 Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων – παιδιών και οι επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση του παιδιού	99
2.3.3 Ο ρόλος του γονέα και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμπεριφορά του	103
2.3.4 Ο ρόλος των γονέων απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού τους να κοινωνικοποιηθεί	106
2.3.5 Κοινωνική εργασία με οικογένεια	109

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή.....	112
3.1.1 Έννοια του σχολείου.....	113
3.1.2 Σκοπός της καθιέρωσης του θεσμού της εκπαίδευσης	113
3.1.3 Ο ρόλος του σχολείου και οι επιμέρους λειτουργίες του.....	115
3.1.4 Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού	119

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.2.1 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης.....	122
3.2.2 Παράγοντες σχολικής κοινωνικοποίησης	124
1. Η παιδαγωγική σχέση	124
2. Το σύστημα κανόνων συμπεριφοράς	128
3. Ομάδες συνομηλίκων	129
3.2.3 Επίδραση παραγόντων στην ανάπτυξη των επικοινωνιών	130
1. Η στάση του δασκάλου	130
2. Η οργάνωση του χώρου και το μέγεθος της ομάδας	131
3. Η σύγκρουση ως διαταραχή στην επικοινωνία	133

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.3.1 Η εμφάνιση του στίγματος	136
α. Η ευθύνη του σχολείου	138
β. Η αντιμετώπιση του στίγματος από τον προβληματικό μαθητή	139
3.3.2 Περιπτώσεις δύσκολων παιδιών και η αντιμετώπισή τους	141

1. Τα υπερκινητικά παιδιά	142
2. Τα οκνηρά παιδιά	143
3. Τα νευρικά παιδιά	145
4. Τα απείθαρχα παιδιά	146
3.3.3 Τεχνικές οικοσυστημικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς	148
1. Η οικοσυστημική προσέγγιση	148
1α Η τεχνική της αναπαλαίωσης	151
1β Η τεχνική της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων	152
1γ Η τεχνική της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των προβλημάτων	154
1δ Η τεχνική της κερκόπορτας	156
1ε Η τεχνική του εντοπισμού των εξαιρέσεων	156

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγή	158
3.4.1 Η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι κοινωνική	160
3.4.2 Κοινωνική προέλευση και σχολική ωριμότητα	163
3.4.3 Η ευθύνη του σχολείου	166
3.4.4 Η ανισότητα δεν είναι αναπόφευκτη	171
3.4.5 Τα δεδομένα για το ελληνικό σχολείο	175
3.4.6 Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων	177

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

3.5.1 Συνεργασία σχολείου - οικογένειας.....	179
3.5.2 Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στο σχολείο.....	186

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συμπεράσματα	189
Προτάσεις	195
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	199

ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετηθούν και να καταγραφούν ο καθοριστικός ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Οι επιμέρους στόχοι είναι να καταγραφούν οι μελέτες που έχουν γίνει παγκοσμίως πάνω στο θέμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου μέχρι και την εφηβική ηλικία. Επιπλέον να περιγραφούν τα θετικά και αρνητικά σημεία κοινωνικοποίησης του ατόμου, αρχικά από την οικογένεια και έπειτα από το σχολείο. Τέλος, τα αρνητικά κυρίως σημεία μας παρακίνησαν να διατυπώσουμε κάποιες προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης που εμφανίζονται στο παιδί.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η πτυχιακή μελέτη εστιάζεται στην παρουσίαση του ρόλου της οικογένειας και του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του ατόμου κάνοντας συγχρόνως αναφορά στην κοινωνική εργασία με οικογένεια και στη σχολική κοινωνική εργασία.

Στο πρώτο κεφάλαιο της πρώτης ενότητας, δίνονται οι ορισμοί της και γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί εννοιολογικά ο όρος για την πληρέστερη κατανόησή του.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράμετροι της κοινωνικοποίησης. Αναλυτικότερα επισημαίνονται οι λειτουργίες της, τα κριτήριά της και οι παράγοντες ομαλής ένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Επιπλέον παρουσιάζονται οι φάσεις, οι στόχοι και οι φορείς της κοινωνικοποίησης οι οποίοι θα την καταστήσουν εφικτή, αφού είναι αυτοί που βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της κοινωνικοποίησης.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο αυτής της ενότητας παρουσιάζεται το πώς συντελείται η κοινωνικοποίηση του παιδιού και ποιος είναι ο ρόλος του κάθε φύλου στην κοινωνία. Επίσης επισημαίνουμε υπό ποιες συνθήκες έχουμε ένα καλώς κοινωνικοποιημένο άτομο και υπό ποιες συνθήκες ένα κακώς κοινωνικοποιημένο άτομο. Επιπλέον παρουσιάζονται οι κοινωνικοί κανόνες και ο κοινωνικός έλεγχος. Τέλος αναφέρεται πως επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση μέσω της κοινωνικής συμμετοχής.

Το πρώτο κεφάλαιο της δεύτερης ενότητας περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή της οικογένειας και αναλύει διεξοδικά την οικογένεια ως έννοια και ως κοινωνικό θεσμό. Επεξηγεί, επίσης τη δομή της οικογένειας, τις λειτουργίες που επιτελεί αυτή, καθώς και τις διάφορες μορφές που γνώρισε μέσα στην κοινωνία. Διαφαίνεται έτσι η μεγάλη αξία που είχε και συνεχίζει να έχει η οικογένεια στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην λειτουργία της κοινωνικοποίησης μέσα στην οικογένεια στις παλαιότερες εποχές και την εξέλιξη αυτής της λειτουργίας ως προς τις νεότερες προσεγγίσεις. Παρουσιάζεται ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας, αναλύοντας εκείνα τα δύο στοιχεία που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του ανθρώπου. Περιγράφεται, ακόμη ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος της μητέρας σε κάθε φάση ανάπτυξης του παιδιού και οι βασικές προϋποθέσεις που πρέπει να έχει το οικογενειακό περιβάλλον για την

επιτυχημένη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με το ρόλο που παίζει η οικογένεια στην σχολική επίδοση των μαθητών.

Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται κυρίως τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια και τα οποία μπορεί να επιφέρουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Αναλύονται οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιού και οι επιπτώσεις αυτών των σχέσεων στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης παρουσιάζονται οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον γονέα ως προς την συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί και δίνονται κάποιες «συμβουλές» στους γονείς, οι οποίες μπορεί να επιτρέψουν στο παιδί να κοινωνικοποιηθεί σωστά. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στην κοινωνική εργασία με οικογένεια.

Το πρώτο κεφάλαιο της τρίτης ενότητας πραγματεύεται το ρόλο του σχολείου και αναλύει τους λόγους για τους οποίους οι ανθρώπινες κοινωνίες καθιέρωσαν το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό. Επιπλέον κάνει μια σύντομη αναφορά στις λειτουργίες του σχολείου και στους επιμέρους ρόλους του εκπαιδευτικού.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αναλύει τους παράγοντες της σχολικής κοινωνικοποίησης αλλά και τις δυσκολίες που εμφανίζονται στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές εξηγώντας παράλληλα και τους λόγους.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι περιπτώσεις δύσκολων παιδιών, τονίζεται η ευθύνη του σχολείου για το στιγματισμό των μαθητών και προτείνονται κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, οι οποίες είναι βασισμένες στην οικοσυστημική προσέγγιση.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες οφείλονται αρχικά στην κοινωνική προέλευση του κάθε μαθητή και τονίζει την αποτυχία του σχολείου για την εξάλειψη ή έστω για την άμβλυνση του κοινωνικού αυτού φαινομένου. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων, ως δείγμα εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Το πέμπτο κεφάλαιο πραγματεύεται την συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

ΕΝΟΤΗΤΑ Ι

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Εισαγωγή

Κάθε κοινωνία για να επιβιώσει και να αναπτυχθεί, οφείλει να διαμορφώσει, να διατηρήσει και να βελτιώσει τους τρόπους με τους οποίους επίλυει τα προβλήματά της. Όμως, οι τρόποι επίλυσης αυτών και άλλων προβλημάτων διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία κι από κουλτούρα σε κουλτούρα. Ορισμένοι, και κυρίως κοινωνιοβιολόγοι, υποστηρίζουν ότι κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά είναι γενετικά προκαθορισμένη. Οι άνθρωποι έχουν βέβαια κάποιες βιολογικές ανάγκες, αλλά ακόμη κι αν δεχθούμε ότι ο γενετικός κώδικας των ανθρώπων περιέχει συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με την ικανοποίηση των αναγκών αυτών, κάθε κοινωνία και κάθε κουλτούρα διαμορφώνει και χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους ικανοποίησής τους. Επιπλέον, πολλές εν δυνάμει βιολογικές ικανότητες ενεργοποιούνται και αναπτύσσονται μόνο μέσω της συμμετοχής των ατόμων στην κοινωνική ζωή.

Οι ανθρώπινες συμπεριφορές στην πλειοψηφία τους δεν κατευθύνονται από τα ένστικτα αλλά είναι κοινωνικά προσδιοριζόμενες. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει η μεγάλη ποικιλία των τρόπων διατροφής, κατοικίας, ενδυμασίας, η μεγάλη ποικιλία των γλωσσών. Η ποικιλία των τρόπων αντιμετώπισης από τους ανθρώπους των ίδιων προβλημάτων, οφείλεται στο ότι κάθε κοινωνία διαθέτει τη δική της κουλτούρα.

Οι κοινωνικοί επιστήμονες απέδειξαν ότι για να επιβιώσουν και να αναπτυχθούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνίας τους, οφείλουν να διδαχτούν την κουλτούρα της. Οφείλουν δηλαδή να μάθουν και να υιοθετήσουν τους κοινά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς, τις κοινές αξίες και γενικότερα τον τρόπο ζωής των συνανθρώπων τους. Η κοινή αυτή κουλτούρα έχει τεράστια σημασία τόσο για την κοινωνία ως σύνολο όσο και για κάθε μέλος της χωριστά. Καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σκέψη, τη δράση και τα αισθήματα των μελών της εκάστοτε κοινωνίας. Αποτελεί τη βάση της κοινωνικής συνοχής, γιατί καθιστά εφικτή την ατομική διαβίωση στο πλαίσιο της συλλογικής διαβίωσης των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, χωρίς την ύπαρξη της κοινής κουλτούρας τα μέλη μιας κοινωνίας αδυνατούν να

επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν, αδυνατούν να υπάρξουν ως οργανωμένη κοινωνία. (Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, 1998)

Η ομαλή ανάπτυξη και η συνύπαρξη των ατόμων στο πλαίσιο μιας κοινωνίας βασίζονται μεταξύ άλλων στην κοινή κουλτούρα που μοιράζονται η οποία διδάσκεται και μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά. Η διδασκαλία, η εκμάθηση και η υιοθέτηση της κουλτούρας από τα άτομα γίνεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

1.1.1. Ορισμοί κοινωνικοποίησης

Σύμφωνα με τους Τεγόπουλο-Φυτράκη κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία ένα άτομο μαθαίνει να προσαρμόζεται στην ομάδα αποκτώντας την κοινωνική συμπεριφορά που εγκρίνει η ομάδα.

Κατά τον Parsons, κοινωνικοποίηση είναι η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί. Συμπληρωματικά αναφέρεται ως ή διαδικασία απόκτησης των στάσεων και της ικανότητας, που είναι απαραίτητες προκειμένου να διαδραματίσει κανείς, ένα συγκεκριμένο κοινωνικό ρόλο. (Μισέλ Α.,1985:106)

Επίσης, η Imagen Seger αναφέρει πως κοινωνικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αφομοιώνει τις υπάρχουσες κοινωνικές νόρμες (κανόνες) και αξίες, έτσι που αργότερα να τις αισθάνεται σαν δικές του. (Σαλάππα Χ., 1992)

Τέλος, κοινωνικοποίηση, σύμφωνα με τον Σαλάππα είναι η διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής ενός κοινωνικού συνόλου. Από την πλευρά του κοινωνικού συνόλου συνίσταται στη μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς από τη μια γενιά στην άλλη. Από τη μεριά του ατόμου η κοινωνικοποίηση σημαίνει την εκ μέρους του εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς, των τρόπων ενέργειας και του συστήματος αξιών ενός κοινωνικού συνόλου.

1.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου

Η έννοια «κοινωνικοποίηση» (sozialisation) καθιερώθηκε στις κοινωνικές επιστήμες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον Emile Durkheim, ο οποίος είναι ένας από τους θεμελιωτές της σύγχρονης κοινωνιολογίας που δηλώνει τη διαδικασία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος μετατρέπεται σε κοινωνικό ον. (Γσαρδάκης Δ., 1993)

Η έννοια της κοινωνικοποίησης χρησιμοποιείται στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες ως εξής: Για την περιγραφή και εξήγηση των λειτουργιών και των διαδικασιών στη διάρκεια των οποίων ο άνθρωπος γίνεται μέλος της κοινωνίας και του πολιτισμού. Ο άνθρωπος με τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης κερδίζει την «ταυτότητά» του και μια προσωπικότητα ικανή να δρα στην κοινωνία. Όπως γίνεται αντιληπτό η κοινωνικοποίηση εμπεριέχει το κοινωνικό γίνεσθαι του

ανθρώπου. Δεν είναι γενετήσια διαδικασία. Η συμπεριφορά του ανθρώπου είναι επίκτητη, την έχει μάθει αφού ο άνθρωπος είναι γνωστικό ον. (Καζάζη Μ., 1993)

Ο όρος «κοινωνικοποίηση» δηλώνει τη διαδικασία εκείνη με την οποία αναπτύσσει κάποιος τη δική του προσωπικότητα, εσωτερικεύοντας και αποδεχόμενος τον πολιτισμό της κοινωνίας του.

Η κοινωνικοποίηση είναι βασικά μια διαδικασία μάθησης. Όλα τα άτομα των οποίων οι φυσικές δυνατότητες δεν είναι σοβαρά μειωμένες, συμμετέχοντας στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μαθαίνουν. Αποκτούν δηλαδή οργανωμένη κοινωνική πείρα και κοινωνική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά δέχονται πληροφορίες από το περιβάλλον τους, τις επεξεργάζονται και τις χρησιμοποιούν στη ζωή τους. Το αναπτυσσόμενο άτομο, δεχόμενο τις επιδράσεις των προσώπων του κοινωνικού του περιβάλλοντος, εσωτερικεύει μέσα του ένα σύστημα αξιών, γνωρίζει δηλαδή το κοινωνικώς αποδεκτό και απαράδεκτο, ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά του και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

1.1.3. Η εξελικτική διαδικασία της κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που εμφανίστηκε για πρώτη φορά, όταν εμφανίστηκε και η ανθρώπινη κοινωνία.

Η διαδικασία αυτή αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα εντάσσονται στο κοινωνικό σύνολο. Σε κάθε προσπάθεια διαπαιδαγώγησης των παιδιών, από παλιά, συναντάται μια θεωρία κοινωνικοποίησης που εκφράζει τα μέλη της συγκεκριμένης κοινωνίας.

Πριν από 2000 χρόνια η κοινωνικοποίηση των παιδιών των Σπαρτιατών διαμόρφωνε κυρίως αθλητές και στρατιώτες, ενώ των Αθηναίων κυρίως διανοούμενους, φιλόσοφους και δημοκρατικούς πολίτες. Στο Μαρξ, η σχέση ανθρώπου και κοινωνικών δομών αποτελεί το αντικείμενο του προβληματισμού.

Μερικές από τις μελέτες των κοινωνιολόγων του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου} που ασχολήθηκαν με την κοινωνικοποίηση του ατόμου, προετοίμασαν από μεθοδολογική άποψη το έδαφος για μια πιο σωστή προσέγγιση του φαινομένου.

Ο Durkheim, σε αντίθεση με τους σύγχρονούς του δε θεώρησε την κοινωνικοποίηση ως φαινόμενο στατικό ή παροδικό, αλλά ως μια διαδικασία η οποία διαρκεί όσο και η ζωή ενός ανθρώπου. Εφόσον το άτομο δέχεται συνεχώς νέες

αλληλεπιδράσεις από νέες ομάδες ατόμων και αφομοιώνει τα ερεθίσματα αυτά στο δικό του τον τρόπο ζωής, τότε δεν είναι δυνατόν η κοινωνικοποίηση να σταματήσει, αλλά αντίθετα να διευρύνεται συνεχώς.

Υπάρχει η τάση να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις διαδοχικές φάσεις της κοινωνικοποίησης. Η διάκριση αυτή της εξελικτικής πορείας της δεν γίνεται με βάση πάντοτε το ίδιο στοιχείο. Άλλοτε παίζει κυρίαρχο ρόλο ο βαθμός εξέλιξης του αναπτυσσόμενου ατόμου, άλλοτε ο φορέας και άλλοτε η λειτουργία που επιτελείται στη συγκεκριμένη φάση. (Ινζεσιλόγλου Ν., χχ)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

1.2.1. Λειτουργίες κοινωνικοποίησης - κριτήρια κοινωνικοποίησης

Με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έρχονται σ' επαφή δύο τουλάχιστον γενιές. Η γενιά που πρόκειται να αποχωρήσει μελλοντικά και αυτή που προορίζεται να πάρει τη θέση της. Για μια ομαλή λοιπόν διαδοχή και συνέχιση της πολιτιστικής εξέλιξης, πρέπει οι νέοι να οικειοποιηθούν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και ολόκληρη την πολιτιστική κληρονομιά των παλαιότερων. Αν έχει συντελεστεί αυτό ή όχι τα συμπεραίνουμε από δύο στοιχεία: τη συμπεριφορά των νέων και τις προσδοκίες των παλαιότερων. Σε μια ακραία έκφραση κοινωνικοποίησης η συμπεριφορά της νέας γενιάς πρέπει να ταυτίζεται με τις προσδοκίες της παλαιότερης. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Μέσα απ' τη διαδικασία αυτή εξυπηρετείται τελικά τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση επιτελεί έτσι μια διπλή λειτουργία. Αρχικά εξασφαλίζει τη σταθερότητα και τη συνοχή του κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος, στοιχείο που απειλείται έντονα από το γεγονός ότι τα μέλη μιας κοινωνίας, είναι θνητά, αποχωρούν συνεχώς και αντικαθίστανται από νέα. Χωρίς τη μύηση λοιπόν της νέας γενιάς στις αντίστοιχες κοινωνικοπολιτιστικές αξίες, θα ήταν αδύνατη η διατήρησή τους, πέρα από το βιοτικό κύκλο της γενιάς που τις δημιούργησε. Στη διατήρηση αυτή συντελεί και ο κοινωνικός έλεγχος που ασκείται βασικά σε δύο επίπεδα: από το ίδιο το άτομο και από την κοινωνία.. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Το άτομο αποδέχεται αρχικά τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς τις οποίες εσωτερικεύει στη συνέχεια, που σημαίνει ότι, με αυτές ως βάση, διαμορφώνει ένα ρυθμιστικό κριτήριο της συμπεριφοράς του, για την εφαρμογή του οποίου αγρυπνά η ίδια η συνείδηση (εσωτερικός έλεγχος). Όπου όμως δεν επαρκεί ο εσωτερικός έλεγχος επεμβαίνει η κοινωνία με το δικό της τρόπο που αποτελεί τον εξωτερικό έλεγχο. Ο εξωτερικός έλεγχος «ασκείται με ένα πλέγμα κυρώσεων που εκτείνεται από την αποδοκιμασία και την κοινωνική απομόνωση ως την οργανωμένη κύρωση και την ποινή». (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εξάλλου ολοκληρώνεται το άτομο και εντάσσεται στην κοινωνία εφοδιασμένο με τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να ζήσει και να ευδοκιμήσει μέσα σ' αυτή. 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, δεν είναι εύκολο να υπάρξουν ως αυτόνομα και αυθύπαρκτα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Τα άτομα αυτά είναι γνωστά ως «περιθωριακά άτομα». (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Η κοινωνικοποίηση δεν παίρνει τη μορφή παθητικής και αβασάνιστης αποδοχής όσων μας παραδίνει η παλαιότερη γενιά. Τα νέα άτομα έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση μαζί τους και πριν αποδεχθούν και εσωτερικεύσουν κάτι το περνούν από το δικό τους κριτήριο. Το κάθε κοινωνικοποιούμενο άτομο έχει εξάλλου τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και αντιδρά διαφορετικά. Τα μηνύματα, λοιπόν, που προέρχονται από τους διάφορους φορείς της κοινωνικοποίησης δε συλλαμβάνονται και δεν ερμηνεύονται κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους κοινωνικοποιούμενους. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Η κοινωνικοποίηση, λοιπόν, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία η νέα γενιά όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις. Καθαρά φαίνεται η τάση αυτή στην επίδραση που ασκούν οι νέοι στο ντύσιμο ή την κόμμωση των παλαιότερων, στους χορούς που συνηθίζουν, στις διασκεδάσεις τους, αλλά και σε αυτές ακόμη τις πολιτιστικές τους ιδέες. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Οι τέλεια κοινωνικοποιημένοι «οι ομοιομορφοποιημένοι» δηλαδή άνθρωποι, χάνουν το δικό τους προσωπικό στοιχείο, την ιδιαιτερότητά τους και μαζί της τελικά το στοιχείο της δικής τους ενδεχόμενης πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας. Με τον τρόπο αυτό στερούμε από την κοινωνία σημαντικές δυνάμεις, που θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμες για την παραπέρα εξέλιξη και πρόοδο. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Ο κίνδυνος δεν περιορίζεται μονάχα εδώ. Η απώλεια της ιδιαίτερης ουσίας του ατόμου ισοδυναμεί με αφαίρεση της προσωπικότητάς του. Γενικά τα ομοιομορφοποιημένα άτομα χαρακτηρίζονται για το περιορισμένο ψυχοδιανοητικό τους πεδίο, είναι αλλοτριωμένα και μονόπλευρα, λειτουργούν μόνο στο επίπεδο του κοινωνικά παραδεκτού και αναγκαία αφήνουν έτσι να απνεκρωθεί κάθε άλλη πλευρά της προσωπικότητάς τους. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Οι κίνδυνοι αυτοί επεκτείνονται ακόμη περισσότερο σήμερα με την ευρύτερη εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης, τα οποία προσφέρουν πολλές δυνατότητες για χειραγώγηση των «ομοιομορφοποιημένων» κυρίως ατόμων.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η ομοιογένεια, στην οποία οδηγείται η κοινωνία με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, είναι από τη μια πλευρά αναγκαία, από την άλλη πάλι μπορεί να συσσωρεύσει κινδύνους. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

Μπορεί να γίνει διάκριση ανάμεσα στις διάφορες μορφές κοινωνικοποίησης ανάλογα πάντοτε με το κριτήριο που τις διαφοροποιεί. Χρησιμοποιώντας έτσι τα κυριότερα κριτήρια έχουμε:

- 1^ο Κριτήριο: Κοινωνικοποιητικός Φορέας
 - α) Οικογενειακή κοινωνικοποίηση
 - β) Σχολική Κοινωνικοποίηση
 - γ) Επαγγελματική Κοινωνικοποίηση
 - δ) Κοινωνικοποίηση κατά τον ελεύθερο χρόνο με ποικιλία φορέων

- 2^ο Κριτήριο: Ηλικία του κοινωνικοποιημένου ατόμου
 - α) Κοινωνικοποίηση στη βρεφική ηλικία
 - β) Κοινωνικοποίηση στην παιδική ηλικία
 - γ) Κοινωνικοποίηση στην εφηβική ηλικία
 - δ) Κοινωνικοποίηση στην ώριμη ηλικία

- 3^ο Κριτήριο: Τρόποι και μέσα κοινωνικοποίησης
 - α) Κοινωνικοποίηση με μάθηση
 - β) Κοινωνικοποίηση με μύηση ή ταύτιση
 - γ) Κοινωνικοποίηση με εσωτερίκευση αξιών, τρόπων, κανόνων και μορφών συμπεριφοράς
 - δ) Κοινωνικοποίηση με τροποποίηση αξιών, τρόπων, κανόνων και μορφών συμπεριφοράς

- 4^ο Κριτήριο: Εξελικτικές φάσεις
 - α) Πρωτογενής (καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου, πολιτιστική ένταξη)
 - β) Δευτερογενής
 - γ) Τριτογενής (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

1.2.2 Παράγοντες κοινωνικοποίησης

Το γεγονός ότι ένα άτομο θα επιτύχει ή θα αποτύχει να κοινωνικοποιηθεί και να προσαρμοστεί στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

A) Προσωπικοί παράγοντες

Είναι αυτοί που αναφέρονται στη δύναμη των ενστίκτων και στη μεγάλη τους σημασία για τη δυνατότητα και την ετοιμότητα του ατόμου να κοινωνικοποιηθεί. Όταν ο κόσμος των ενστίκτων συμμορφωθεί και συμβαδίσει με σωστό τρόπο με τους κανόνες και τις αξίες της κοινωνίας, τότε μιλάμε για επιτυχημένη κοινωνικοποίηση. Αν όμως η επιβολή των κανόνων της κοινωνίας και η περιστολή των επιθυμιών είναι αυστηρές και πιεστικές, τότε στο άτομο δημιουργούνται απωθήσεις που έχουν ως αποτέλεσμα την αποτυχημένη κοινωνικοποίηση.

B) Κοινωνικοί παράγοντες

Είναι αυτοί που αναφέρονται στη σχέση ενός ΕΓΩ προς ένα άλλο ΕΓΩ.

Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- οι υπάρχουσες κοινωνικές - οικονομικές δομές
- οι επιδιώξεις των υποομάδων
- η πολιτισμική καθυστέρηση
- τα ανταγωνιστικά συμφέροντα
- ο καταναλωτισμός
- η ποικιλία των αξιολογικών συστημάτων
- η κοινωνική μεταβατικότητα και αμφισβήτηση
- η αποπροσωποποίηση των σχέσεων
- η ομοιομορφία της κοινωνίας

Πιο αναλυτικά:

1) Οι υπάρχουσες κοινωνικές - οικονομικές δομές

Οι κοινωνικές και οικονομικές δομές μιας κοινωνίας αλλά και οι αξίες της επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Εάν το άτομο δεν συμφωνεί με την υπάρχουσα κοινωνική και οικονομική δομή βρίσκεται σε μια συνεχή άρνηση και δυσκολία προσαρμογής με αποτέλεσμα να μην μπορεί εύκολα να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

Η κατάσταση, βέβαια, είναι πολύ πιο σοβαρή, όταν το άτομο αντιτίθεται συνειδητά στην κοινωνία. Τότε παρατηρείται μια στρατευμένη αντίθεση προς τις κοινωνικές αξίες, η οποία καθιστά πολύ δύσκολη έως αδύνατη την προσαρμογή.

2) Οι επιδιώξεις των ομάδων

Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι η ύπαρξη ενός ή περισσότερων υποπολιτισμών στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως συνέπεια η προσαρμογή του ατόμου στην μικρότερη ομάδα, να δυσχεραίνουν την προσαρμογή του στην ευρύτερη κοινωνία και τον πολιτισμό της. Η προσαρμογή αυτή μάλιστα είναι ακόμη πιο δύσκολη, όταν αναφερόμαστε σε άτομο, το οποίο προέρχεται από διαφορετική κοινωνική παράδοση, όπως είναι οι πρόσφυγες.

3) Η πολιτισμική καθυστέρηση

Η κοινωνικοποίηση είναι μια συνεχής διαδικασία και εξαρτάται εκτός των άλλων και από τη δυνατότητα που έχει η κοινωνία να εξελίσσεται.

Ο W.P. Ogburn μίλησε για τον όρο «πολιτισμική καθυστέρηση». Τόνισε ότι στη σημερινή εποχή η τεχνολογία αναπτύσσεται με μεγαλύτερη ταχύτητα, απ' ό,τι ο πολιτισμός. Η διαφορετική αυτή ανάπτυξη δημιουργεί μια αρρυθμία μεταξύ της πολιτιστικής και τεχνολογικής εξέλιξης.

Αυτή η αρρυθμία και η πολιτισμική καθυστέρηση δημιουργεί στα άτομα μια αβεβαιότητα και αδυναμία ομαλής προσαρμογής στα πολιτισμικά και τεχνολογικά φαινόμενα της εποχής. Έτσι, σαν συνέπεια αυτού του φαινομένου το άτομο οδηγείται σε άρνηση της κοινωνίας ή αυστηρή κριτική της ηθικής και των ιδανικών της με αποτέλεσμα να μην μπορεί να κοινωνικοποιηθεί εύκολα.

4) Τα ανταγωνιστικά συμφέροντα

Έντονο φαινόμενο της σημερινής εποχής είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ανθρώπων. Οι οικονομικές και κοινωνικές συγκρούσεις, με σκοπό την προσωπική προβολή, δημιουργούν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Η επιδίωξη των ατομικών συμφερόντων εμποδίζει τη συλλογικότητα και την ενοποίηση της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην παρατηρείται το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης, αλλά η απομόνωση των ατόμων από την ευρύτερη κοινωνία.

5) Ο καταναλωτισμός

Η κοινωνία μας στη σημερινή εποχή είναι κοινωνία της κατανάλωσης και της αφθονίας.

Οι άνθρωποι προσανατολίζονται περισσότερο στην ικανοποίηση των υλικών τους αναγκών και πολλές φορές χρησιμοποιούν ακόμη και ανορθόδοξες κοινωνικές μεθόδους και μέσα για να πετύχουν τους στόχους τους.

Η σημασία της ηθικής και της αξιοκρατίας μειώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο σημαντικά.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον το άτομο και ιδιαίτερο ο έφηβος, που είναι γεμάτος όνειρα, ιδανικά και αξίες, αντιδρά, νοιώθει κοινωνικές αναστολές και οδηγείται μ' αυτόν τον τρόπο σε κατάσταση φυγής, απομόνωσης και αντίστασης. Έτσι, πολύ εύκολα κατανοούμε, ότι η κοινωνική του ένταξη δεν είναι εύκολα εφικτή.

6) Η ποικιλία των αξιολογικών συστημάτων

Παλιότερα η ύπαρξη ενός ενιαίου συστήματος αναφοράς βοηθούσε στην κοινωνικοποίηση των ατόμων.

Σήμερα, όμως, τα συστήματα αξιολόγησης είναι πολλά: η οικογένεια, οι φίλοι, η εκκλησία, το σχολείο κτλ. Αυτή η ποικιλία των αξιολογικών αναφορών με την ποικιλία των κανόνων συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσχέρειας στην κοινωνικοποίηση των ατόμων.

7) Η κοινωνική μεταβατικότητα και αμφισβήτηση

Στη σημερινή εποχή της μεταβατικότητας και της αμφισβήτησης η κοινωνικοποίηση των ατόμων είναι δύσκολη. Από τη μια πλευρά το άτομο συνεχώς αμφισβητεί το υπάρχον σύστημα και επιζητά την αλλαγή για βελτίωση της ζωής του. Από την άλλη πλευρά η ίδια η κοινωνία προκαλεί αυτή την αμφισβήτηση με την ανασφάλειά της και τα προβλήματά της.

8) Η αποπροσωποποίηση των σχέσεων

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο το φαινόμενο της έλλειψης ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Υπάρχει ψυχρότητα, τυπικότητα, καθώς καθένας εστιάζεται περισσότερο στην ικανοποίηση των υλικών του αναγκών και στην προσωπική του ανάδειξη. Αυτό έχει ως συνέπεια την έλλειψη κοινωνικής συνοχής και την απουσία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την επίτευξη της κοινωνικοποίησης του ατόμου.

9) Η ομοιομορφία της κοινωνίας

Η κοινωνία σήμερα δημιουργεί έναν ομοιόμορφο τύπο ανθρώπου. Δημιουργεί άτομα τα οποία τείνουν να χάσουν την αυτονομία τους, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της μαζικής παραγωγής.

Το άτομο, όμως, αντιδρά σ' αυτή την ομοιομορφία. Ο λόγος είναι ότι θέλει να διατηρήσει την προσωπικότητά του, την ιδιαιτερότητά του, να έχει επιλογές και αυτονομία. Έτσι η μη αποδοχή αυτής της αυτονομίας προκαλεί προβλήματα στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Αυτά αυξάνονται και από την ίδια την κοινωνία, η οποία απομονώνει τα άτομα που αντιδρούν σ' αυτή την ομοιομορφία, καθώς τα θεωρεί επικίνδυνα για την εξέλιξη των στόχων της. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

1.2.3. Φάσεις κοινωνικοποίησης

Μπορούμε να διακρίνουμε την κοινωνικοποίηση σε φάσεις ανάλογα με τους φορείς της, αλλά και με την ηλικία του κοινωνικοποιημένου ατόμου.

Έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με την εξελικτική διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Η επικρατέστερη, ωστόσο, διάκριση είναι ανάμεσα στην πρωτογενή και δευτερογενή. Για πληρέστερη, όμως ανάλυση θεωρούμε αναγκαία τη διάκριση μιας ακόμη φάσης, την τριτογενή ή ανακοινωνικοποίηση.

1) Πρωτογενής κοινωνικοποίηση:

Συντελείται μέσα στην οικογένεια. Είναι ο φορέας, από τον οποίο τα άτομα διδάσκονται για πρώτη φορά τους κοινωνικούς τους ρόλους, μέσα από μια διαδικασία, η οποία αρχίζει από την πιο τρυφερή ηλικία.

Φροντίζει για την αναπαραγωγή των ανθρωπίνων χαρακτήρων, που απαιτεί η κοινωνική ζωή και καλλιεργεί στα μέλη της την απαραίτητη ικανότητα προσαρμογής στις κοινωνικές απαιτήσεις. Παρέχει ένα αίσθημα στοργής και ασφάλειας και προσφέρει τη σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων.

Η οικογένεια κοινωνικοποιεί το παιδί, αλλά δεν δημιουργεί αυτή τις αξίες, τις οποίες μεταδίδει. Αυτές προέρχονται από την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία κτλ. Έτσι, η κοινωνικοποίηση των ατόμων από την οικογένεια επηρεάζεται από τον χαρακτήρα των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών θεσμών.

Οι αλλαγές που επέρχονται στη σημερινή κοινωνική οργάνωση, τροποποιούν τη δομή και το μέγεθός της με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και η λειτουργία της σαν

φορέας κοινωνικοποίησης. Μεταβάλλεται, δηλαδή, ο βαθμός στον οποίο μεταδίδει τις κοινωνικές αξίες. Έτσι, παρατηρούμε ότι στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, όπου αυξάνεται η επιρροή των νεοσύστατων ομάδων στη συμπεριφορά των νέων μελών, μειώνεται η σημασία των παραγόντων, οι οποίοι οδηγούσαν άλλοτε στην εξάρτηση των νέων από το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

2) Δευτερογενής κοινωνικοποίηση:

Είναι αυτή που συντελείται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Όσο το άτομο μεγαλώνει και από την πρωτογενή προχωρούμε στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση αυξάνουν οι φορείς κοινωνικοποίησης. Στο στάδιο αυτό διαμορφώνει στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές και εντάσσεται τελικά στο κοινωνικό σύνολο επηρεαζόμενος από:

α) Την παιδεία

Το σχολείο είναι ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης. Επηρεάζει και διαμορφώνει τη ζωή του ατόμου. Πρέπει, όμως, να αναφέρουμε ότι επηρεάζεται από τον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό χώρο.

Έτσι, τα πολιτικά συστήματα, ανάλογα με τις επιδιώξεις τους, παρέχουν στα άτομα την παιδεία και διαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

Το περιεχόμενο της παιδείας επηρεάζεται όμως και από τις ταξικές διαφορές. Παρόλο που μεταβιβάζουν μια σειρά κοινωνικών, παραδόσεων και στοιχείων γνώσης, τα εκπαιδευτικά συστήματα συντηρούν και αναπαράγουν τις κοινωνικές αντιθέσεις και έτσι επηρεάζουν την επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων.

Τέλος, η εκπαίδευση επηρεάζεται και από τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας στο χώρο της εργασίας και έτσι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων.

β) Η θρησκεία

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι η θρησκεία λειτουργεί με τρόπο που συντείνει στην ενοποίηση μιας κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας.

Αυτή η ενοποίηση επιτυγχάνεται:

→ Μέσα από τον άμεσο έλεγχο, που το δογματικό στοιχείο της ασκεί στις κοινωνικές δραστηριότητες των ατόμων.

→ Με τη θέσπιση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς τονώνει το αίσθημα του «εμείς».

→ Με την επιρροή των θρησκευτικών πεποιθήσεων στη μορφοποίηση των κοινωνικών κανόνων.

Βέβαια και η θρησκεία επηρεάζεται από την οργάνωση της ευρύτερης κοινωνίας, π.χ. το πολίτευμα. Ακόμα, ανόμοιες πολιτικές ή κοινωνικές κατηγορίες εκτιμούν διαφορετικά το νόημα και τη σπουδαιότητα της θρησκείας και υιοθετούν διαφορετικά τα είδη κοινωνικής συμπεριφοράς.

γ) Το κράτος

Η επίδρασή του είναι αποτελεσματικότερη, όταν η κρατική εξουσία είναι σταθερή και συγκεντρωτική. Αυτό συμβαίνει, γιατί τότε το κράτος μπορεί να επεμβαίνει άμεσα στις διαδικασίες, με τις οποίες τα άτομα εντάσσονται στις επιμέρους ομάδες. Οι διαδικασίες αυτές επιτυγχάνονται με την διείσδυσή του στην οικονομική και κοινωνική ζωή και με τη διαμόρφωση θεσμών, π.χ. γραφειοκρατία.

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι η δύναμή του να επιβάλλει τους δικούς του κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, αντλείται περισσότερο από τη νομοθεσία και την εκτελεστική εξουσία.

δ) Συντροφιά συνομηλίκων, Μ.Μ.Ε., Άτυπες Οργανώσεις

Αυτοί οι φορείς αποτελούν άτυπες ομαδοποιήσεις, των οποίων η επίδραση δεν παίρνει συγκεκριμένη μορφή, αλλά εκδηλώνεται αυθόρμητα.

Ιδιαίτερη σημασία για τα νεαρά άτομα, στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, έχει η παρέα των φίλων. Είναι απαραίτητο για τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του ο νέος να αισθάνεται, ότι ανήκει σε μια ομάδα. Η συμμόρφωση των ενηλίκων με τα πρότυπα της παρέας διαμορφώνει καθοριστικά την κοινωνική παρουσία των ατόμων από τους άλλους φορείς, την επίδραση των οποίων δέχεται ο νέος καταναγκαστικά.

Η δράση των ατόμων διαμορφώνεται και από τα Μ.Μ.Ε. και ιδιαίτερα από την τηλεόραση, των οποίων η επιρροή σήμερα είναι ιδιαίτερα έντονη.

3) Τριτογενής Κοινωνικοποίηση - Ανακοινωνικοποίηση

Με τον όρο ανακοινωνικοποίηση εννοούμε τη διαδικασία με την οποία ένα κοινωνικοποιημένο άτομο ενστερνίζεται νέες στάσεις και αντιλήψεις, οι οποίες μπορεί να βρίσκονται σε αντίθεση με εκείνες που πίστευε αρχικά.

Είναι πολύ σημαντική διαδικασία, αλλά ταυτόχρονα και πολύ δύσκολη γιατί είναι πολύ εύκολο να καλλιεργηθεί μια νέα ιδέα παρά να τροποποιηθεί μια παλιά. Παράλληλα, είναι και αναγκαία, για να μπορέσει το άτομο να ανταποκριθεί σε νέα δεδομένα και καταστάσεις. (Πυργιωτάκης Γ., 1989)

1.2.4. Στόχοι της κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση εξυπηρετεί δύο βασικούς στόχους:

- 1) Τη δημιουργία κοινωνικών ατόμων, που συμβάλλουν έτσι στη διατήρηση και συνοχή της υπάρχουσας κοινωνικής δομής (κοινωνιοκεντρική διατήρηση). Η κοινωνιοκεντρική διάσταση αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους η κοινωνία επιδιώκει να ομοιομορφοποιήσει και να κοινωνικοποιήσει τη συμπεριφορά των μελών της, γιατί η αποδοχή ενός συστήματος κανόνων και μιας κλιμάκωσης αξιών δημιουργεί τις προϋποθέσεις συνύπαρξης με τους άλλους ανθρώπους και επομένως τη δυνατότητα ομαλής συμβίωσης μέσα στην κοινωνία.
- 2) Την ένταξη (ομαλή) των ατόμων αυτών στο σύνολο (ατομοκεντρική διάσταση). Η ατομοκεντρική διάσταση της κοινωνικοποίησης αναφέρεται στις αντιλήψεις που συνειδητά ή ασυνείδητα σχηματίζει το άτομο στις ιδιαιτερότητες συμμόρφωσής του με το ισχύον σύστημα αξιών, στον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο κοινωνικό του περιβάλλον. Μέσω της ατομοκεντρικής διάστασης το άτομο αφενός αποκτά κοινωνική υπόσταση και ταυτότητα και αφετέρου προσκτάται την κοινωνική κληρονομιά του συνόλου. (Σοφιάς Π.- Χατζηϊωάννου Δ., 1987)

Και οι δύο διαστάσεις διαφοροποιούνται σε μορφή, περιεχόμενο και σημασία στο χώρο και στο χρόνο.

Η κοινωνικοποίηση είναι μια πολυδιάστατη λειτουργία, γιατί επενεργεί περιοριστικά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου προς όφελος των ομάδων, οι οποίες ρυθμίζουν και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά. Έτσι, μπορούμε να πούμε, ότι είναι ένα σύνολο ενεργειών, που εκπορεύεται από το κοινωνικό σύνολο και κατευθύνεται στο άτομο. Ωστόσο, αυτός δεν είναι παθητικός δέκτης, αλλά έχει πολλές φορές αντίθετες αξίες και συμφέροντα από την ομάδα, στην οποία συμμετέχει με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια αντιφατικότητα στις σχέσεις τους.

Επομένως, η κοινωνική δράση των ατόμων προσδιορίζεται από:

→ Τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων αντιφατικών ρόλων και προτύπων συμπεριφοράς προς τα οποία οφείλουν τα άτομα να πειθαρχήσουν.

→ Τις ευκαιρίες για διαφοροποίηση.

Επίσης, η ταύτιση της κοινωνικής συμπεριφοράς των ατόμων με τις επιταγές, που θέτει η ομάδα, εξαρτάται από το κατά πόσον έχουν εσωτερικεύσει τα άτομα τις επιταγές αυτές. Με τον όρο εσωτερίκευση εννοούμε μια διαδικασία αφομοίωσης, η οποία επιτελείται κατά διαδοχικά στάδια και με διαφορετικούς τρόπους.

Όσον αφορά τα διαδοχικά στάδια:

→ Κατά τα πρώτα χρόνια η εσωτερίκευση δεν είναι μια συνειδητή διαδικασία, καθώς το παιδί δεν καταλαβαίνει γιατί μαθαίνει κάποια πράγματα.

→ Κατά την εφηβεία και την ενηλικίωση η εσωτερίκευση γίνεται άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα.

Όσον αφορά τους τρόπους:

→ Η εσωτερίκευση γίνεται συνειδητά ή ασυνείδητα ανάλογα με το πώς ρυθμίζεται η προσέγγιση στους κοινωνικούς κανόνες.

→ Αντίθετα από περιόδους μεταβατικών, όπου παρατηρείται μια σύγχυση στις κοινωνικές αξίες, η οποία οδηγεί το άτομο σε κρίση ταυτότητας.

Η εσωτερίκευση, λοιπόν, (συνειδητή ή ασυνείδητη), οδηγεί το άτομο σε μια αυθόρμητη υποταγή στους ισχύοντες κανόνες και εξελίσσεται σε βασικό παράγοντα ψυχικής ανακούφισης του μέσου ανθρώπου, ο οποίος δέχεται τα κοινωνικά πρότυπα σαν μια αρχή πάνω από αυτόν, που τον απαλλάσσει από το βάρος και την ευθύνη μιας προσωπικής αξιολόγησης και απόφασης (Φίλιας Β., 1980)

1.2.5 Φορείς κοινωνικοποίησης

Η επίτευξη των στόχων της κοινωνικοποίησης καθίσταται εφικτή μέσω κάποιων φορέων κοινωνικοποίησης, οι οποίοι σύμφωνα με τους Σοφία Π. και Χατζηϊωάννου Δ. είναι οι ακόλουθοι:

- A) Θεσμοποιημένοι:
- 1) Οικογένεια
 - 2) Παιδεία
 - 3) Θρησκεία
 - 4) Κράτος

Χρησιμοποιούν σχεδιασμένες στρατηγικές. Μπορούν να επιβάλλουν τους κανόνες τους λόγω της θέσης υπεροχής που κατέχουν στον κοινωνικό και πολιτικό χώρο.

B) Μη θεσμοποιημένοι:

- 1) Συντροφιά συνομηλίκων
- 2) Γειτονιά
- 3) Μ.Μ.Ε.
- 4) Άτυπες οργανώσεις

Αποτελούν άτυπες ομαδοποιήσεις των οποίων η επίδραση δεν παίρνει συγκεκριμένη μορφή, αλλά εκδηλώνεται αυθόρμητα.

Στους φορείς κοινωνικοποίησης αναφέρθηκε και ο Δ. Γ. Τσαούσης διαχωρίζοντας τους φορείς:

- 1) Γενικής κοινωνικοποίησης, όπως π.χ. η οικογένεια.
- 2) Εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης, όπως π.χ. τα Μ.Μ.Ε., οι ομάδες συνομηλίκων κτλ.

Τονίζει ότι κάθε φορέας επιτελεί δικό του έργο κοινωνικοποίησης και ότι οι επιδιώξεις ενός εξειδικευμένου φορέα είναι περιορισμένες σε κατεύθυνση και περιεχόμενο.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε, ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία. Η εξάπλωση των Μ.Μ.Ε. και η οικονομική ανάπτυξη δημιουργούν πολλαπλές ανάγκες και πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται ο αριθμός των ομάδων, οι οποίες ασκούν αλληλοσυγκρουόμενες επιδράσεις στην κοινωνική δράση των ατόμων.

Δυστυχώς οι μεταβολές, οι οποίες συντελούνται με τον κοινωνικό εκσυγχρονισμό, έχουν ως αποτέλεσμα σε σχέση με τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

1.3.1 Η κοινωνικοποίηση του παιδιού

Για την κοινωνικοποίηση του παιδιού πρωτεύουσα σημασία πρέπει να δοθεί στη μελέτη των συστημάτων της ανατροφής, της αγωγής και της εκπαίδευσης.

Η προσωπικότητα διαμορφώνεται από την επίδραση τριών ουσιωδών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας είναι ο βιολογικός. Ένας σημαντικός αριθμός βιολογικών χαρακτηριστικών οφείλεται στην κληρονομικότητα και προσδιορίζει ορισμένες ιδιότητες του ατόμου: την καλή ή κακή, λ.χ. υγεία του. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η κοινωνική μαθητεία. Η κοινωνία μεταβιβάζει στη νέα γενιά μέσω ατόμων της προηγούμενης ή και της προηγούμενης γενιάς, καθώς και μέσα από ορισμένους θεσμούς, κανόνες συμπεριφοράς οι οποίοι έχουν ήδη γίνει αποδεκτοί. Εάν το παιδί συμμορφώνεται με την αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, απολαμβάνει την ενθάρρυνση, καθώς και την ηθική και υλική αμοιβή, εάν όμως δεν συμμορφώνεται προς τους καθιερωμένους κανόνες, υφίσταται αντίθετα αποθαρρυντικές παρατηρήσεις και τιμωρίες. Τέλος, ο τρίτος και πιο ουσιαστικός παράγοντας είναι η προσωπική ιστορία του κάθε ατόμου. Δεν είναι δυνατόν να προσδιορίζεται η διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός ανθρώπου αποκλειστικά και μόνο από τα βιολογικά και κοινωνικά δεδομένα εκ των οποίων τα δεύτερα, άλλωστε, είναι κοινά σε μεγάλο ποσοστό για όλα τα άτομα της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει.

Η αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων δημιουργεί την ξεχωριστή προσωπική ιστορία κάθε ατόμου, η οποία καθιστά το πρόσωπο αυτό μοναδικό. (Νικολόπουλος Β., 1973)

Επιπλέον οι προϋποθέσεις που θα οδηγήσουν στην κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι:

α) Το πνεύμα αγάπης

Το παιδί κοινωνικοποιείται ομαλά, όταν μεταξύ των γονιών έχει αναπτυχθεί σωστός ψυχικός δεσμός μεταξύ τους. Κάτι που ευνοεί την ορθότερη στάση τους απέναντι στο παιδί. Όταν το παιδί απολαμβάνει τη στοργή και την αγάπη των γονιών του και που το περιβάλλον στο οποίο ζει διακρίνεται από ομαλές σχέσεις και αισιοδοξία, τότε μπορεί να αναπτυχθεί ομαλά, χωρίς προβλήματα. Πρέπει σ' αυτό το

σημείο να διευκρινίσουμε ότι η αγάπη δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο μεταξύ των γονέων και του παιδιού, αλλά να συμπεριλαμβάνει όλα τα μέλη της οικογένειας.

Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή το παιδί ζει σε περιβάλλον όπου οι γονείς του διαπληκτίζονται συχνά και γενικά όταν βρίσκεται αντιμέτωπο με έντονες ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις, είναι πιθανό να καταλήξει προβληματικό για τον εαυτό του, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο.

β) Θετικό αυτοσυναίσθημα

Σημαντική για την κοινωνικοποίηση του παιδιού είναι η καλλιέργεια του θετικού αυτοσυναίσθηματος. Όλες οι άλλες αντιλήψεις περιστρέφονται και σχηματίζονται γύρω απ' το αυτοσυναίσθημα. Το αυτοσυναίσθημα παρέχει συνοχή και συνέπεια στην προσωπικότητα του ατόμου, ενώ όταν είναι μειωμένο δεν μπορεί το παιδί να καλλιεργηθεί κοινωνικά, οπότε και η ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο δεν είναι ομαλή.

Οι γονείς οφείλουν να ενισχύουν το αυτοσυναίσθημα του παιδιού επιβραβεύοντάς το για τις ενέργειές του. Η συμπεριφορά των γονέων πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να ενδυναμώνει το ψυχισμό του παιδιού, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ενός σωστά ενταγμένου και κοινωνικοποιημένου ατόμου. (Πυργιωτάκης Ι., 1989)

1.3.2. Ο ρόλος του κάθε φύλου στην κοινωνία

Στις θεωρίες της κοινωνικοποίησης και ειδικότερα στις ψυχαναλυτικές, γίνεται λόγος για το «παιδί» ή τον «έφηβο», χωρίς διάκριση φύλου. Σε όλες όμως, τις περιπτώσεις εννοείται το αγόρι, ενώ το κορίτσι προβάλλει ως μια παρεκκλίνουσα υπο-ομάδα της «Φυσιολογικής» περίπτωσης που εκπροσωπεί το αρσενικό. Αποτέλεσμα αυτής της στάσης είναι να ανάγεται η ζωή του αγοριού, δηλαδή του άνδρα, σε κανόνα ψυχοκοινωνικής εξέλιξης, η δε θεώρηση για την αντίστοιχη εξέλιξη της γυναίκας όχι μόνο να αντικατοπτρίζει, αλλά και να αναπαράγει, όπως παρατηρεί η C. Gilliean, την ιστορία του Αδάμ και της Εύας. (Νόβα-Καλτσούνη X., 1995)

Η βιολογική διαφορά των φύλων αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία η επιστήμη και ειδικότερα η ψυχολογία έχτισε το λόγο της. Ο «εκ φύσεως» χαμηλός δείκτης νοημοσύνης της γυναίκας, η «φυσική» της «αποστολή» να γεννά και να

μεγαλώνει παιδιά, ο «φυσικός» χαρακτήρας του διαφορετικού καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας ανάμεσα στα δύο φύλα, ήταν μερικές από τις επιστημονικές «αλήθειες», πάνω στις οποίες στηρίχτηκαν οι αντιλήψεις για την κοινωνική ανισότητα των φύλων και οι οποίες για αιώνες επηρέασαν την ανθρώπινη συμπεριφορά και ειδικότερα τις σχέσεις των φύλων και την κοινωνική οργάνωση.

Οι πεποιθήσεις για τις «έμφυτες» διαφορές των φύλων, και ειδικότερα για τη βιολογικά προσδιορισμένη κοινωνική ανωτερότητα του αρσενικού, είχαν ιδιαίτερα μεγάλη απήχηση και διάδοση και κατέστησαν στοιχείο της κοινωνικής πραγματικότητας, παρά το γεγονός, ότι αυτές - όπως απέδειξαν οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών της βιολογίας και της γενετικής - ήταν στο σύνολό τους αντιεπιστημονικές. (Κούβελας Η.,1978: 79-85 τ 1)

Είκοσι χρόνια αργότερα οι αντιλήψεις αυτές επανεμφανίστηκαν με προσεκτικότερη διατύπωση και επιτηδευμένη επιστημοσύνη.

Οι νεότερες αυτές εκδοχές του βιολογικού καθορισμού συνοψίζονται σύμφωνα με τον Lewontin, στα εξής:

- 1) Διαφορές μεταξύ ατόμων στη σχολική τους επίδοση και την κοινωνικο-οικονομική τους ανέλιξη είναι κυρίως αποτέλεσμα γενετικών διαφορών και για το λόγο αυτό αμετάβλητες.
- 2) Διαφορές στη σχολική επίδοση και την κοινωνικο-οικονομική άνοδο μεταξύ διαφόρων φυλών (λευκής - μαύρης φυλής) είναι γενετικά προσδιορισμένες και επομένως αμετάβλητες.
- 3) Διαφορές μεταξύ κοινωνικών τάξεων είναι το αποτέλεσμα βιολογικά προσδιορισμένων διαφορών στη νοημοσύνη, άρα αμετάβλητες.
- 4) Διαφορές στις κοινωνικές θέσεις και ρόλους μεταξύ των φύλων είναι κατά κύριο λόγο βιολογικές, αποτέλεσμα της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους, και γι' αυτό φυσικές και αμετάβλητες.
- 5) Αποτέλεσμα της εξελικτικής ιστορίας είναι η διαμόρφωση στα γονίδια του ανθρώπινου είδους χαρακτηριστικών, όπως η επιθετικότητα, η επιχειρηματικότητα, η τάση για την υπεράσπιση του ζωτικού χώρου κτλ.

Όσο κι εάν οι επαγγελματικές επιλογές γνωρίζουν ένα σημαντικό βαθμό ρευστότητας και υπαγορεύονται από μια σειρά μακροκοινωνιολογικών παραγόντων ή ακόμη και από συγκυρίες, δεν μπορεί να παραβλέψει κανείς το σημαντικό ρόλο που παίζουν τα εφόδια που το άτομο αποκτά προκειμένου να προβεί σε αυτές τις επιλογές. Η εκπαίδευση αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο σε αυτή τη διαδικασία. Στην

περίπτωση όμως του κοριτσιού ο παράγοντας αυτός αποκτά μια άλλη διάσταση, αφού δεν επηρεάζεται μόνο από στοιχεία συνδεδεμένα με την κοινωνική θέση της οικογένειας, αλλά και από τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία.

Το φύλο αποτέλεσε μέχρι σήμερα αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την επιλογή επαγγέλματος. Η κατανομή των επαγγελματικών ρόλων σε ανδρικούς και γυναικείους και η ιεράρχηση αυτών των ρόλων σε «ανώτερους» (ανδρικούς) και «κατώτερους» (γυναικείους) αντανάκλα την αντίληψη για τη θέση της γυναίκας στο κοινωνικό γίγνεσθαι και ειδικότερα στην παραγωγική διαδικασία.

Όπως έχουν δείξει οι σχετικές έρευνες, οι άνδρες προσανατολίζονται κυρίως σε επαγγέλματα που εξασφαλίζουν αυτονομία, καθώς και σε εκείνα τα οποία εκτελούν με τη βοήθεια εργαλείων.

Αντίθετα, οι γυναίκες ενδιαφέρονται περισσότερο για επαγγέλματα στο επίκεντρο των οποίων βρίσκονται οι ανθρώπινες σχέσεις, η σύνδεση με τους άλλους. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Οι γυναίκες τείνουν να επιλέγουν επαγγέλματα που τους εξασφαλίζουν αρμονικές προσωπικές σχέσεις με τους άλλους και αποφεύγουν δραστηριότητες που εμπριέχουν το στοιχείο του ανταγωνισμού. Ακόμη, κι όταν επιλέγουν «αντρικά» επαγγέλματα, όπως εκείνο του γιατρού, προσανατολίζονται σε ειδικότητες, όπως φροντίδα για τους άλλους, π.χ. καρδιολόγοι, παιδίατροι κτλ.

Άλλα στοιχεία στα οποία διαφέρουν αισθητά οι επαγγελματικοί προσανατολισμοί ανδρών και γυναικών είναι το ωράριο, το εισόδημα και η αυτοαπασχόληση (ελεύθερο επάγγελμα). Έτσι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι άνδρες επιλέγουν επαγγέλματα που τους εξασφαλίζουν υψηλό εισόδημα και δυνατότητα ανεξαρτητοποιήσεων, σε αντίθεση με τις γυναίκες, στις οποίες τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν κίνητρο για την επιλογή ενός επαγγέλματος. Αντίθετα, το μειωμένο ωράριο μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την επιλογή ενός επαγγέλματος από τη γυναίκα, αφού της επιτρέπει να συνδυάσει την απασχόληση στο επάγγελμα με τα συζυγικά και μητρικά «καθήκοντα».

Πίνακας : Προτιμήσεις κατά φύλο σε επαγγέλματα σύμφωνα με έρευνα των M. Betz και L. O' Connell

ΦΥΛΟ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
ΑΝΔΡΕΣ	ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗ ΥΨΗΛΟΥ ΕΙΣΟΔΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ (87,5%)
	ΑΥΤΟΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ (100%)
	ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑ (71,4%)
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ ΣΥΝΔΕΔΕΜΕΝΑ ΜΕ ΤΗ ΦΡΟΝΤΙΔΑ (89,5%)
	ΜΕΡΙΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ (100%)
	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (100%)

Συμπερασματικά η συμπεριφορά των γυναικών γίνεται κατανοητή μόνο εάν μελετηθεί σε συνάρτηση με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα σε συνάρτηση με τις αξίες, τις αντιλήψεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς που από πολύ νωρίς μεταβιβάζονται στη γυναίκα, αλλά και τις συνθήκες με τις οποίες η γυναίκα έρχεται αντιμέτωπη στην ενήλικη ζωή της. Οι περιορισμοί, οι καταπιέσεις, οι απαγορεύσεις καθλώνουν το κορίτσι στην παθητικότητα, την ανάπτυξη αισθήματος κατωτερότητας, στην άρνηση της αυτονομίας της, στη διάπλασή του σε ένα ετεροκαθοριζόμενο και ευκολοδιαχειρίσιμο υποκείμενο. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Το έργο αυτό της οικογένειας έρχεται αργότερα να συμπληρώσει το σχολείο συμβάλλοντας στην παγίωση της αντίληψης πως η πραγματική, η χρήσιμη γνώση είναι ανδρική υπόθεση, ωθώντας έτσι το κορίτσι στην απόκτηση γνώσης για το τίποτα. Γνώσης δηλαδή που έχει χαμηλή ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Ο γάμος προβάλλει ως η έντιμη σταδιοδρομία, που απαλλάσσει συγχρόνως τη γυναίκα από τη συμμετοχή της στην κοινωνική ζωή.

Η μοναδική δυνατότητα να συνδυάσει το γυναικείο ρόλο με την επαγγελματική της απασχόληση είναι να επιλέξει επάγγελμα που συνάδει στη «γυναικεία φύση», να γίνει δηλαδή νοσοκόμα ή δασκάλα.

Πρόκειται για επιλογή, που θα επιτρέψει ένα συνδυασμό ρόλων, πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενων, οδηγώντας έτσι τη γυναίκα σε επικίνδυνες ακροβασίες. (Ηλιού Μ., 1988:3,23 τ 7°)

1.3.3. Καλώς ή κακώς κοινωνικοποιημένο άτομο

Το καλά προσαρμοσμένο άτομο.

«Από την καλή προσαρμογή, θα εξαρτηθούν οι κοινωνικές σχέσεις, η αποδοτικότητα, ο ενθουσιασμός, η αισιοδοξία, με άλλα λόγια η πρόοδος και η ψυχική υγεία του ατόμου και της κοινωνίας». (Πετρουλάκης Ν., 1984:15)

Ένα άτομο που έχει κοινωνικοποιηθεί σωστά και έχει μια κανονική προσαρμογή παρουσιάζει τα εξής γνωρίσματα :

α) Στο συναισθηματικό τομέα:

- Το καλά προσαρμοσμένο άτομο παρουσιάζει μια ισορροπημένη συναισθηματική ζωή και μια στέρεη ψυχική διάθεση. Οι φυσικές διακυμάνσεις δεν ξεφεύγουν από τον έλεγχο της θέλησης.
- Είναι αισιόδοξο, χαρούμενο, ευδιάθετο.
- Έχει αίσθηση χιούμορ και αρέσκεται να βρίσκεται με άλλους και να δημιουργεί χαρούμενη ατμόσφαιρα.
- Έχει την ικανότητα να δοκιμάζει όλη την κλίμακα των συναισθημάτων (ανάλογα με τις καταστάσεις) αλλά να μην απογοητεύεται και να επανακτά σε σύντομο χρονικό διάστημα την αισιοδοξία του.
- Ο ομαλός άνθρωπος έχει την ικανότητα να βρίσκει τις θετικές πλευρές της ζωής και να προχωρά δίνοντας έμφαση και προτεραιότητα σε αυτές.

β) Στον πνευματικό τομέα:

- Έχει την ικανότητα να τοποθετεί πράγματα και γεγονότα στις σωστές τους διαστάσεις.
- Είναι πολυδιάστατος, δεν φαντάζεται εύκολα, δεν εντάσσεται σε ομάδες που στερούν την προσωπική γνώμη και του εξαφανίζουν την ατομικότητά του, δεν πιστεύει σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες. Η ενεργητικότητα και η σκέψη του κατευθύνεται από τον ορθό λόγο.

– Έχει την ικανότητα να θέτει στόχους πραγματοποιήσιμους και να επιλέγει τις κατάλληλες μεθόδους ώστε να τους ικανοποιεί.

– Έχει την ικανότητα να διακρίνει σε μεγάλο βαθμό πιθανές δυσκολίες και να καταστρώνει πλάνο έτσι ώστε να τις εξομαλύνει.

Τέλος, έχει την ικανότητα να βρίσκει την καλύτερη δυνατή λύση ή τη λιγότερο χειρότερη σε συγκρουόμενες καταστάσεις.

γ) Στον τομέα της αυτοπραγμάτωσης

Κατά τον Maslow «καλά προσαρμοσμένος είναι εκείνος που πέτυχε την αυτοπραγμάτωσή του, δηλαδή ανέπτυξε την προσωπικότητά του στο ανώτερο δυνατό σημείο, που προδιέγραψαν οι κληρονομικές και επίκτητες δυνάμεις του».

Το άτομο που εγκαταλείπει όλες τις προσπάθειες για την πραγματοποίηση των στόχων του, λόγω δυσκολιών στις πρώτες απόπειρές του, δεν θα μπορεί να επιτύχει αυτοπραγμάτωση και άρα ομαλή προσαρμογή. Η σωστή κοινωνική συμπεριφορά επιτυγχάνεται μέσω της αυτοπραγμάτωσης. Η εξομοίωση με τους άλλους κατευθύνει τον άνθρωπο αλάνθαστα στην αλλοτρίωση της ατομικότητάς του και είναι ο μεγαλύτερος κίνδυνος της αυτοπραγμάτωσης και κατ' επέκταση της προσαρμογής.

δ) Στη συμπεριφορά του:

– Το άτομο έχει πλήρης επιβολή στα ένστικτα και τα πάθη του.

– Προσφέρει και δέχεται αγάπη από άλλους ανθρώπους (ιδιαίτερα όσων προσπαθούν για το καλύτερο). Έχει την ικανότητα να προσαρμόζει τις φιλοδοξίες και τις απαιτήσεις του με εκείνες των άλλων.

– Είναι σε θέση να αναλαμβάνει τις ευθύνες του και να δέχεται τις συνέπειες των πράξεών του.

Είναι ανιδιοτελής και στηρίζει τις επιλογές του στο διάλογο και τον ορθολογισμό. Έχει βαθειά δημοκρατική συνείδηση η οποία ρυθμίζει και τη γενικότερη συμπεριφορά του. (Γιαννικόπουλος Α., 1991: 54-58)

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι το καλά προσαρμοσμένο άτομο, είναι πλήρως ενταγμένο στο κοινωνικό σύνολο. Έχει αναπτύξει ικανότητες στους διάφορους τομείς της προσωπικότητάς του, που το καθιστούν υγιή, ψυχικά ισορροπημένο και με δυνατότητα προσαρμογής στις εκάστοτε συνθήκες. Έχει, δηλαδή, επιτύχει μια ικανοποιητικά ολοκληρωμένη κοινωνικοποίηση.

Το κακώς προσαρμοσμένο άτομο.

Σε αντίθεση με το άτομο που έχει προσαρμοστεί καλά, ο δυσπροσάρμοστος εμφανίζει αποκλίσεις και διαταραχές.

α) Συναισθηματικές διαταραχές:

- Το δυσπροσάρμοστο άτομο παρουσιάζει προβλήματα στον ψυχολογικό τομέα. Πάσχει από ανασφάλεια και αγωνία χωρίς φανερή αιτία και τον διακατέχει μια διαρκής δυσαρέσκεια.
- Αναζητά με τη μνήμη του αρνητικές και επώδυνες εμπειρίες τις οποίες αναβιώνει για να λυπηθεί.
- Οι θετικές καταστάσεις καλύπτονται από άσχημα γεγονότα και το άτομο δυσκολεύεται να σκεφθεί αισιόδοξα.
- Παρουσιάζει προβλήματα στον ύπνο του και καταπονείται διαρκώς από άγχος, ψυχώσεις, νευρώσεις και άλλες ψυχικές ανωμαλίες.

β) Πνευματικές δυσκολίες:

- Το κακώς προσαρμοσμένο άτομο δεν έχει την ικανότητα να συγκεντρώνει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό του δημιουργεί προβλήματα στις πνευματικές του δραστηριότητες.
- Παρουσιάζει εύκολα πνευματική κόπωση και η σκέψη του είναι απειθάρχητη.
- Αποδίδει λιγότερο από το αναμενόμενο επίπεδο λόγω της ελάχιστης ενεργητικότητάς του. Το άτομο κινείται μεταξύ ύπνου και εγρήγορσης.

γ) Σωματικές διαταραχές:

- Το άτομο ταλαιπωρείται συχνά από τους πόνους στο στομάχι, το κεφάλι και άλλα μέλη του σώματος.
- Οι επώδυνες ψυχολογικές καταστάσεις εκφράζονται με ψυχοσωματικά συμπτώματα.
- Γενικότερα παρουσιάζει αϋπνίες, ανησυχία στο βραδινό ύπνο, ανορεξία, στοματικές διαταραχές και ποικιλία σωματικών πόνων.

δ) Διαταραχές προσωπικότητας:

– Λόγω της κακής προσαρμογής το άτομο δεν έχει την ικανότητα να αναπτύξει διανθρώπινες σχέσεις. Επέρχονται αντιθέσεις με το περιβάλλον του και συχνές ματαιώσεις με αποτέλεσμα τη συναισθηματική φόρτιση και τις απογοητεύσεις.

– Αναπτύσσει υπερβολικά τους μηχανισμούς άμυνας, οι οποίοι τον οδηγούν μακριά από την πραγματική αντιμετώπιση της ζωής.

– Έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση δυσανασχετεί όταν βρίσκεται σε επαφή με τον κόσμο, νιώθει έντονη μειονεκτικότητα και επιζητά συνεχώς αναγνώριση και επιδοκιμασία από τους άλλους.

– Γενικότερα έχει αποκλίσεις στη συμπεριφορά του και επιδιώκει να διαφοροποιείται πάντα από τους άλλους, έτσι ώστε να κερδίζει την προσοχή τους. Έστω κι αν κάποιες στιγμές η συμπεριφορά του φτάνει στα όρια της φαιδρότητας.

Το κακώς προσαρμοσμένο άτομο παρουσιάζει ακαμψία στους διάφορους τομείς της προσωπικότητάς του, με αποτέλεσμα την ανεπιτυχή προσαρμογή του και την μη ικανοποιητική κοινωνικοποίησή του. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι αν το παιδί κοινωνικοποιηθεί σωστά θα είναι και καλά προσαρμοσμένο στο περιβάλλον του. Κάτι που θα ενισχύει θετικά την πορεία της ψυχικής του ανάπτυξης. Επομένως, το παιδί θα είναι μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα ως ενήλικας με τα χαρακτηριστικά που ήδη αναφέρθηκαν. (Γιαννικόπουλος Α., 1991: 58-60)

1.3.4 Μηχανισμοί άμυνας ως μέσο κοινωνικοποίησης

Οι τρόποι τους οποίους διαθέτει ο άνθρωπος για την προσαρμογή του, παρουσιάζουν ποικίλες μορφές και γίνονται κατά το πλείστον ασυνείδητα. Έτσι, λοιπόν, όταν το παιδί βρίσκεται αντιμέτωπο με δυσχερείς συνθήκες στις οποίες δυσκολεύεται να προσαρμοστεί, αναπτύσσει κάποιους μηχανισμούς άμυνας.

Οι κυριότεροι μηχανισμοί που επικαλείται κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής του και της προσαρμογής του είναι οι ακόλουθοι:

→ **Η ταύτιση**

«Ταύτιση είναι ο τρόπος περιορισμού της εντάσεως, με τη βοήθεια των επιτευγμάτων άλλων προσώπων ή ομάδων προσώπων. Το άτομο θεωρεί ως δικό του ότι άλλοι ως άτομα ή ως κοινωνικά σύνολα πέτυχαν, και έτσι ικανοποιεί φανταστικά

κάποια ανεκπλήρωτη του ανάγκη. Επομένως «προσαρμόζεται». (Πετρουλάκης Ν., 1984, σελ. 79).

- **Η ταύτιση στα παιδιά**

Χρησιμοποιώντας την ταύτιση, τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια. Μιμούμενα τους γονείς τους στα παιχνίδια τους είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αποδεχθούν τις συμπεριφορές και τις απαιτήσεις τους.

Για να υπερνικήσει την αδυναμία που νιώθει έναντι στην παντοδυναμία του πατέρα ή της μητέρας, αποδέχεται τις ενέργειες και τα επιτεύγματα των γονέων του, ως δικά του και μ' αυτό τον τρόπο αισθάνεται ασφάλεια. Η ομοιότητα στους τρόπους συμπεριφοράς, στην ομιλία, στις χειρονομίες, στην ενδυμασία, ακόμα και στο επάγγελμα, είναι τα παρεπόμενα που έχει η ταύτιση του παιδιού, με τους γονείς του. Ιδιαίτερα μάλιστα του αγοριού με τον πατέρα του και του κοριτσιού με τη μητέρα. (Πετρουλάκης Ν., 1984: 80)

Σύμφωνα λοιπόν με την εκλογή του προτύπου, μπορούμε να διακρίνουμε τις φιλοδοξίες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, τη σχηματιζόμενη φιλοσοφία του για τη ζωή, την ηθικότητα, τη θρησκευτικότητα και την κοινωνικότητά του. Τα πρότυπα επιλογής του φανερώνουν το επίπεδο φιλοδοξίας του. (Πετρουλάκης Ν., 1984: 83)

→ **Η αυτοδικαίωση**

«Η αυτοδικαίωση είναι πολύ συχνός αμυντικός μηχανισμός, εναντίον της αγχώδους καταστάσεως και των συναισθημάτων μειονεξίας. Είναι η ψυχολογική εκείνη αντίδραση που δικαιολογεί τις πράξεις μας, την πίστη μας και την παραπέρα πορεία μας».

Η αυτοδικαίωση είναι ένας αμυντικός μηχανισμός, ο οποίος είναι στενά συνυφασμένος με τις κοινωνικές απόψεις. Όπως πιστεύουν ορισμένοι «είναι προϊόν κοινωνικής ζωής», αφού με το μηχανισμό της αυτοδικαίωσης το άτομο πετυχαίνει να βρεθεί σε συμφωνία, κυρίως με την κοινωνία και έπειτα με τον εαυτό του. Το άτομο πετυχαίνει να αποβάλλει από πάνω τις κατηγορίες και έτσι λυτρώνεται από τις εντάσεις τις οποίες του δημιουργούν αίσθημα ενοχής.

- **Η αυτοδικαίωση στα παιδιά**

Λόγω της μεγάλης ευαισθησίας που έχουν τα παιδιά στην εξωτερική κριτική, επιδιώκουν οι σκέψεις και οι πράξεις τους να επικροτούνται, κυρίως από τους γονείς

και τους δασκάλους τους. Μ' αυτό τον τρόπο διαφεύγουν από την κατάκριση και τις τιμωρίες. Ο συγκεκριμένος μηχανισμός άμυνας διακρίνεται πολύ συχνά στα παιδιά όλων των ηλικιών. (Πετρουλάκης Ν., 1984: 94-95).

Η τάση των παιδιών να χρησιμοποιούν την αυτοδικαίωση ως μηχανισμό προσαρμογής δεν είναι συνειδητή. Παραδειγματίζονται από τους γονείς οι οποίοι σε κάποιες επιθυμίες των παιδιών - τις οποίες θεωρούν ανόητες - προβάλλουν σωρεία από ευλογοφανείς δικαιολογίες, αρκεί να μην ικανοποιήσουν τις πολλές τους επιθυμίες.

Το παιδί υιοθετεί αυτή τη συμπεριφορά. Τη μιμείται κάθε φορά που θα βρεθεί σε δύσκολη περίπτωση και επιδιώκει να βρει δικαιολογίες του τύπου, που έχει ακούσει.

Για κάθε αποτυχία που γεύεται, την ευθύνη την αποδίδουν στο άψυχο αντικείμενο και πιθανόν να το τιμωρήσουν κι' όλας. Στόχος αυτής της συμπεριφοράς είναι να επιτύχει την ελάττωση της απογοήτευσής του, να εξαφανίσει την ένταση των συναισθημάτων του και να επιτύχει την προσαρμογή του.

→ **Η προβολή**

Ο μηχανισμός της προβολής, λειτουργεί έτσι ώστε να μας απαλλάσσει από την αγωνία και τα συναισθήματα της αναξιοτήτας. «Ασυνείδητα χωρίς το άτομο να το καταλάβει έχει την τάση να αποδίδει σε άλλους ανθρώπους σκέψεις, συναισθήματα ενοχής ή κατωτερότητας και τα θεωρεί ως ανάξια γι' αυτό. Με τον τρόπο αυτό πετυχαίνει τη λύση της εντάσεως, δηλαδή την προσαρμογή του».

Με την προβολή όλες οι συγκρούσεις εξωτερικεύονται. Τα συναισθήματα και οι τάσεις οι οποίες προκαλούν αποστροφή μεταφέρονται από την πραγματική θέση που έχουν σε κάποια άλλη πιο βολική.

Κάθε φορά που οι επιθυμίες είναι αδύνατον να πραγματοποιηθούν άμεσα, εμφανίζεται η προβολή ως ένας έμμεσος τρόπος ικανοποίησής τους. Τα έντονα συναισθήματα ενοχής του ατόμου είναι εκείνα που προκαλούν την προβολή. Για το λόγο ότι, το άτομο αισθάνεται πιο άνετα όταν σκέφτεται «να διατηρήσει το κύρος του απέναντι στους άλλους αλλά και προς τον εαυτό του». (Πετρουλάκης Ν., 1984:102)

- Η προβολή στα παιδιά

Τα παιδιά αποδίδουν συχνά τις αιτίες των αποτυχιών τους σε άλλα παιδιά, σε ενήλικες ή άψυχα αντικείμενα. Μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά και ιδιαίτερα όσα μεγαλώνουν σε αυταρχικό περιβάλλον βρίσκουν τρόπους να λυτρώνουν τις τιμωρίες, τις στεναχώριες και τις δυσκολίες τους.

Το παιδί θεωρεί πως δεν ευθύνεται το ίδιο για τις αξιόποινες πράξεις του και έτσι εμφανίζει ως αίτιο κάποιο άλλο άτομο, κατά προτίμηση το ασθενέστερο του περιβάλλοντός του.

Τέλος, όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τον μηχανισμό προσαρμογής, εκφράζουν έμμεσα επιθυμίες τις οποίες δεν μπορούν να εκφράσουν άμεσα. Είτε για λόγους ντροπής, είτε για λόγους «λεπτότητας». (Πετρουλάκης Ν., 1984: 102-104)

→ **Η εναντιοδρομία**

Ένας άλλος μηχανισμός άμυνας, ο οποίος βοηθά το άτομο να λυτρωθεί από τις ψυχικές του εντάσεις είναι η εναντιοδρομία. Το άτομο υιοθετεί μια εντελώς αντίθετη συμπεριφορά από εκείνη που είχε μέχρι τώρα, και εμφανίζεται στις περιπτώσεις όπου συνειδητές επιθυμίες κατευθύνουν το άτομο σε αντικοινωνικές δραστηριότητες.

Κάνοντας χρήση της εναντιοδρομίας (σε συνειδητές διαδικασίες) το άτομο καταδυναστεύει το συνειδητό κίνητρο που τον ταλαιπωρεί και ευαισθητοποιείται σε εντελώς αντίθετα κίνητρα απ' αυτά που έχει στην πραγματικότητα.

Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι να εμφανίζεται μια τελείως διαφορετική συμπεριφορά που διακρίνει ένα διαφορετικό ΕΓΩ από το ήδη γνωστοποιημένο.

Τα κίνητρα που πιέζουν το άτομο είναι συνειδητά, άρα και αυτός ο τρόπος προσαρμογής είναι συνειδητός. Κατά συνέπεια το άτομο μαθαίνει να χρησιμοποιεί αυτό το μηχανισμό προσαρμογής.

- Η εναντιοδρομία στα παιδιά

Συναντάμε συχνά το μηχανισμό αυτό προσαρμογής στα παιδιά. Τον χρησιμοποιούν ως μέσο σωτηρίας από δυσχερείς καταστάσεις. (Πετρουλάκης Ν., 1984: 110)

1.3.5. Κοινωνικοί κανόνες - Κοινωνικός έλεγχος και κοινωνικοποίηση

1. Κοινωνικοί κανόνες

Οι κοινωνικοί κανόνες είναι τις περισσότερες φορές άγραφοι, που καθορίζουν τους κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και δράσης, με τους οποίους το άτομο πρέπει ως ένα βαθμό να συμμορφωθεί, αν θέλει να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο. (Γκιζέλη Δ. Βίκα, 1993)

Επίσης, μπορούμε να πούμε πως οι κοινωνικοί κανόνες είναι ένας κώδικας συμπεριφοράς, που πρέπει το άτομο να μάθει και ταυτόχρονα να τον κάνει τρόπο ζωής. (Σαλάππας Χ., 1992)

Είναι αρκετά μεγάλος ο αριθμός των κανόνων που μας επιβάλλει η κοινωνία, και στους οποίους η ανθρώπινη συμπεριφορά συνεχώς συμμορφώνεται, μέσα από πολλαπλούς ψυχοκοινωνικούς μηχανισμούς.

Όλους τους κοινωνικούς κανόνες, τους βιώνουμε. Εκείνο που είναι σημαντικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς τους βιώνουμε ως αυτονόητους.

Οι κοινωνικοί κανόνες ρυθμίζουν κάθε τομέα της κοινωνικής δραστηριότητας. Άλλοι από τους κοινωνικούς κανόνες προδιαγράφουν με σαφήνεια το τι επιτρέπεται ή τι δεν επιτρέπεται να γίνει και είναι αυστηροί. Αντίθετα, άλλοι είναι χαλαροί, ελαστικοί και η παραβίασή τους αντιμετωπίζεται από το σύνολο με μια επιείκεια.

Άλλες κατηγορίες κοινωνικών κανόνων αφορούν τον τρόπο ζωής ολόκληρου του κοινωνικού συνόλου και άλλες απευθύνονται σε ορισμένες μόνο ομάδες ατόμων.

Ακόμη, άλλοι κανόνες είναι σχετικοί με το εθιμικό δίκαιο ή με κάποιες παγιωμένες, κοινώς αποδεκτές συνήθειες ή αντίθετα, είναι διατυπωμένοι επίσημα μέσα σε νόμους. (Γκιζέλη Δ. Βίκα, 1993)

Πολλές φορές τα έθιμα ή η κοινή γνώμη λειτουργούν για το κοινωνικό σύνολο ως κοινωνικοί κανόνες, και μάλιστα απαράβατοι. Άλλες φορές πάλι συμβαίνει κάποιοι κοινωνικοί κανόνες να είναι αδιόρατοι, δύσκολο να τους συνειδητοποιήσει κανείς και όμως υπαρκτοί και παντοδύναμοι. Οι κοινωνικοί κανόνες εξελίσσονται μαζί με την κοινωνία και την κουλτούρα της. Γι' αυτό δεν είναι ασυνήθιστο το φαινόμενο της σταδιακής φθοράς τους.

Μερικοί κανόνες χάνουν ολοένα και περισσότερο τη σημασία τους και να γίνονται αντικείμενο συζήτησης και αμφισβήτησης, ώσπου εξαφανίζονται εντελώς, λ.χ. η συνήθεια του να ντύνονται ομοιόμορφα οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός

σχολίου ήταν ένας κανόνας στον οποίο συμμορφωνόταν απαραίτητως όλος ο μαθητόκοσμος, αλλά που σήμερα δε διατηρείται παρά μόνο στις παρελάσεις. Αντιθέτως, αν μια συνήθεια ισχυροποιείται ολοένα και περισσότερο, είναι πιθανόν να εξελιχθεί σε έναν πραγματικό κοινωνικό κανόνα, λ.χ. η συνήθεια που είχε κάποτε μικρό μόνο τμήμα του πληθυσμού να φροντίζει την ατομική του καθαριότητα, έχει οδηγήσει σήμερα σε πολλούς και ισχυρούς κανόνες περιποίησης και προσωπικής υγιεινής, γενικής αποδοχής. (Γκιζέλη Δ. Βίκα, 1993: 79)

Οι κοινωνικοί κανόνες με τους οποίους κάθε κοινωνικό σύνολο κοινωνικοποιεί και γαλουχεί τα άτομα-μέλη του, είναι διαποτισμένοι με την άρχουσα, την κυρίαρχη ιδεολογία του. Από αυτήν πηγάζουν και αυτήν εκφράζουν. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι και αυτήν συντηρούν. (Γκιζέλη Δ. Βίκα, 1993)

2. Κοινωνικός έλεγχος

Η κοινωνία έχει ένα ισχυρότατο μέσο στη διάθεσή της για να ρυθμίζει την ένταξη και σε αυτήν, τον λεγόμενο κοινωνικό έλεγχο. Με αυτόν, ελέγχει αν οι τρόποι συμπεριφοράς που επιτάσσει εσωτερικεύονται από τα άτομα και επιβάλλει τη συμμόρφωση των ατόμων με αυτούς. Δηλαδή, εξαναγκάζει τα άτομα να συμμορφωθούν με αυτήν. Γι' αυτό το λόγο ο κοινωνικός έλεγχος λέγεται από πολλούς και κοινωνικός εξαναγκασμός. (Γκιζέλη Δ. Βίκα, 1993)

Επίσης, κοινωνικός έλεγχος είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η κοινωνία, ώστε κάθε άτομο να ζει σύμφωνα με τους θεσμούς της και να παραμένει στον ορθό δρόμο. (Σαλάππας Χ., 1992)

Ο κοινωνικός έλεγχος ασκείται από την κοινωνία μέσα από τους μηχανισμούς της επιβράβευσης και της τιμωρίας των ατόμων. Με άλλα λόγια κοινωνικός έλεγχος είναι το σύνολο των επιβραβεύσεων και των κυρώσεων στις οποίες καταφεύγει μια κοινωνία για να διασφαλίσει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων, σύμφωνα με τις επιταγές της.

Διακρίνουμε τρία είδη κοινωνικού ελέγχου:

- α) θετικό και αρνητικό
 - β) τυπικό και άτυπο
 - γ) ενεργό και ενδεχόμενο
- α) Θετικός και αρνητικός κοινωνικός έλεγχος. Θετικό έλεγχο έχουμε στην περίπτωση που το άτομο επιθυμεί μία συμπεριφορά και οι φορείς με την αγάπη, την

πειθώ, το συναίσθημα, το οδηγούν στο σημείο να επιδιώκει αυτή τη συμπεριφορά και να ικανοποιείται από το αποτέλεσμα. Εδώ έχουμε το λιγότερο επώδυνο είδος κοινωνικού ελέγχου, έχει ελάχιστο κοινωνικό και ατομικό κόστος και κοινωνικοποιεί το άτομο σταθερά, μόνιμα και ανεπαίσθητα.

Αρνητικό έλεγχο έχουμε όταν το άτομο μη θέλοντας να δεχτεί τους κανόνες και τα μοντέλα συμπεριφοράς, αναγκάζεται σ' αυτό με εντολή, απειλή, βία, ποινή. Πρέπει να αποφεύγεται η συχνή χρήση αρνητικού ελέγχου, γιατί αν και φέρνει πολλές φορές εντυπωσιακά πρόσκαιρα αποτελέσματα, στην ουσία δεν κοινωνικοποιεί αλλά ψευδοκοινωνικοποιεί τα άτομα.

β) Τυπικός και άτυπος κοινωνικός έλεγχος. Τυπικός κοινωνικός έλεγχος είναι αυτός που στηρίζεται σε γραπτούς νόμους (κανόνες) είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών, που προσφεύγουν συχνά στο νόμο, ως μέσο ρύθμισης της συμπεριφοράς και άσκησης του κοινωνικού ελέγχου.

Άτυπος κοινωνικός έλεγχος είναι αυτός που δεν στηρίζεται σε κανένα τυπικό νόμο (γραπτό κανόνα), ούτε προβλέπει συγκεκριμένο θετικό ή αρνητικό έλεγχο, ούτε ορίζει το φορέα (όργανο) που θα του επιβάλει. Ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τις κλειστές και παραδοσιακές κοινωνίες.

γ) Ενεργός και ενδεχόμενος κοινωνικός έλεγχος. Ενδεχόμενο έλεγχο έχουμε όταν ένας κοινωνικός κανόνας προβλέπει απρόσωπα και αόριστα αμοιβή ή τιμωρία για μελλοντική συμπεριφορά. Ενεργό έλεγχο από τη στιγμή που μπαίνει σε ενέργεια ο προβλεπόμενος έλεγχος πάνω σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο την ώρα της δράσης ή και μετά την τέλεση της πράξης. Ο ενδεχόμενος κοινωνικός έλεγχος με την προειδοποίηση προφυλάσσει τα μέλη μιας κοινωνίας από μελλοντικές παρεκκλίσεις ή δημιουργεί κίνητρα για επιθυμητές ενέργειες. Ο έλεγχος επαναφέρει στην τάξη τους παρεκκλίνοντες. Με τον ενδεχόμενο έχουμε κοινωνικό κέρδος, με τον ενεργό έχουμε και κοινωνικό κόστος. (Σαλάππας Χ., 1992)

Το έθιμο και η κοινή γνώμη ασκούν σοβαρό έλεγχο στην καθημερινή μας δράση. Μάλιστα, «στις πρωτόγονες κοινωνίες τα έθιμα ασκούν μεγάλη επιρροή». Όσο πολιτισμένες γίνονται οι κοινωνίες, η σημασία του εθίμου δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητη. Η συνήθης κοινωνική συμπεριφορά ρυθμίζεται σε σημαντικό ποσοστό από το έθιμο και την κοινή γνώμη.

Η θρησκεία και η ηθική είναι μια άλλη μορφή κοινωνικού ελέγχου. Ανεξάρτητα από τις διάφορες απόψεις, είτε στις περιπτώσεις που ολόκληρες κοινωνίες ενοποιούνται κάτω από τη θρησκεία (μεσαιωνικές χριστιανικές κοινωνίες,

Ισλαμικά κράτη, Ινδουιστική Ινδία), είτε στις σύγχρονες κοινωνίες που υπάρχει διαφοροποίηση και έχουμε μόνο θρησκευτικές ομάδες με θρησκευτικές διαμάχες ή και αντιθέσεις με άλλες κοινωνικές ομάδες.

Το βέβαιο είναι ότι η θρησκεία και η ηθική ασκούν ευρύτερο κοινωνικό έλεγχο και σε μεγαλύτερο βαθμό στα μέλη της.

Ο νόμος είναι μια άλλη ίσως η πιο σημαντική και η πιο βίαιη μορφή κοινωνικού ελέγχου. Για να έχουμε όλο το πλάτος της έννοιας νόμος χρησιμοποιούμε τον όρο δίκαιο. Οι κοινωνίες, οι βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές είναι κάτω από τον έλεγχο των παντός είδους νομικών κανόνων.

Τέλος, η εκπαίδευση, σαν μορφή κοινωνικού ελέγχου, κατέχει σπουδαία θέση μέσα στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Η εκπαίδευση με την προγραμματισμένη γνώση, με τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς, με την καλλιέργεια και ανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών κατευθύνει (ελέγχει) τη συμπεριφορά της νέας γενιάς και ελέγχει κυρίως με τον αποτελεσματικότερο τρόπο, δηλαδή την εσωτερίκευση των μηνυμάτων που διοχετεύονται μέσα από τα προγράμματα και τη διάταξη και επιλογή της διδακτέας ύλης.

Μια κοινωνική συμπεριφορά είναι κάτω από την επίδραση πολλών ειδών κοινωνικού ελέγχου, για να μην πούμε ότι είναι παρών ολόκληρος ο μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου. (Σαλάππας Χ., 1992)

1.3.6 Η κοινωνική συμμετοχή δείγμα ολοκληρωμένης προσαρμογής και κοινωνικοποίησης

Η κοινωνική προσαρμογή είναι μάλλον έμφυτη. Μεταφράζεται και ως κοινωνικό ένστικτο περιλαμβάνοντας την ανάγκη του ατόμου για επικοινωνία και συναναστροφή με άλλα άτομα αναζητώντας τη φιλία και την αγάπη τους.

Οι σχέσεις μέσα στην οικογένεια προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα των μελλοντικών σχέσεων με τους άλλους. Στις περιπτώσεις του το άτομο δεν γεύτηκε την οικογενειακή θαλπωρή και τη μητρική αγάπη είναι ανίκανο να συνάψει ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις. Εκδηλώνει αντικοινωνικές διαθέσεις, επίμονη αναζήτηση αγάπης και επιδοκίμασίας, απροθυμία και ανικανότητα δημιουργίας αμοιβαίων συναισθημάτων. Εάν το άτομο νιώσει απόρριψη παρουσιάζει δυσκολία στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και ελαττωμένη ευαισθησία. Αυτό

έχει σαν συνέπεια να παραμένει αδιάφορο είτε στην κοινωνική αποδοχή, είτε στην κοινωνική απόκρουση. (Γιαννικόπουλος Α., 1991: 45-46)

Το άτομο που έχει κοινωνικοποιηθεί συμμετέχει οικειοθελώς σε οποιοδήποτε είδος κοινωνικών εκδηλώσεων μέσα ή έξω από το χώρο εργασίας, αξιοποιώντας και αξιολογώντας τις δυνάμεις του. Όταν νιώθει ότι μπορεί να προσφέρει και να είναι χρήσιμο στις κοινωνικές δραστηριότητες με τις οποίες ασχολείται, το συναίσθημα ευθύνης ισχυροποιείται και η επιθυμία για άμεση δράση αυξάνεται. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης (εμπιστοσύνης στον εαυτό του) και η αισιοδοξία οδηγούν το άτομο στην «απομόνωση» χάνοντας κάθε ίχνος ενδιαφέροντος, για κοινωνικές ενασχολήσεις. Σ' αυτήν την περίπτωση δεν μπορεί να γίνει λόγος για ομαλή προσαρμογή και επομένως ομαλή κοινωνικοποίηση. (Πετρουλάκης Ν., 1983 : 254-255)

Το άτομο που έχει επιτύχει μια καλή προσαρμογή στηρίζεται στις δικές του αποφάσεις και κρίσεις. Δεν πτοείται από εμπόδια που πιθανόν να μπουν στο δρόμο του, ούτε απασχολείται σκεπτόμενο την τύχη που θα έχουν οι προσπάθειές τους. Κάθε συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες δείχνει το βαθμό της κοινωνικής προσαρμογής του ατόμου. (Πετρουλάκης Ν., 1993 : 254-255)

Το άτομο δίνει αλλά κυρίως δέχεται πληροφορίες από τους γύρω του, τις οποίες χρησιμοποιεί στη ζωή του για να επιβιώσει κοινωνικά, με άλλα λόγια αποκτά κοινωνική συμπεριφορά. (Χαραλαμπόπουλος Β., 1993)

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου εξαρτάται από τη ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Δηλαδή, καθώς δέχεται τις επιδράσεις των ανθρώπων του περιβάλλοντός του, εσωτερικεύει μέσα του την κουλτούρα της κοινωνίας του, αποδέχεται ένα σύστημα αξιών, γνωρίζει το κοινωνικώς αποδεκτό και απαράδεκτο. (Χαραλαμπόπουλος Β., 1993)

Η κοινωνικοποίηση όμως, ως ένα σύνολο ενεργειών που πηγάζουν από την κοινωνία και κατευθύνονται προς το άτομο, αποτελεί τη μια όψη του προβλήματος. Ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης μηνυμάτων. Αντίθετα, συμμετέχει στις διάφορες λειτουργίες της κοινωνίας ενεργά, αφήνοντας πίσω του το δικό του στίγμα μέσα στο σύνολο στο οποίο θέλει να ανήκει. Έτσι, η κοινωνικοποίηση είναι μια αμφίδρομη κίνηση. (Χαραλαμπόπουλος Β., 1993)

Σύμφωνα με τη θεωρία του George Meda «ο κοινωνικοποιημένος εαυτός ενός ατόμου αντιπροσωπεύει μια ορισμένη και αναμενόμενη συμπεριφορά που διαμορφώνεται από το κοινωνικό περιβάλλον και γίνεται αντιληπτή από το άτομο που

δρα ως κάτοχος μιας θέσης και φορέας ενός ρόλου». (Χαραλαμπίδης Β., 1993 : 63).

Τα άτομα στην πορεία τους προς την ωριμότητα κοινωνικοποιούνται παίζοντας και μαθαίνοντας κοινωνικούς ρόλους.

Άλλοτε συνειδητά και άλλοτε ασυνείδητα, το άτομο εσωτερικεύει μέσα του τρόπους συμπεριφοράς, δημιουργώντας έτσι το δικό του «εγώ» που το οδηγεί στην εκτέλεση του κοινωνικά σωστού.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι το ζήτημα της προσαρμογής λύνεται αν το άτομο εφοδιαστεί με τις κατάλληλες δεξιότητες. Αυτές εμφυτεύονται μέσα του από πολύ μικρό με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω του και που το οδηγούν μέχρι την κοινωνικοποίησή του. Η αντικοινωνική συμπεριφορά, που μπορεί να παρουσιάζει κάποιο άτομο, καθώς και η απομόνωση, λόγω φόβου και ανασφάλειας, είναι δείγματα που φανερώνουν ότι η προσαρμογή δεν είναι επιτυχής.

Όσο περισσότερο το άτομο επιδιώκει τη συναναστροφή του με τους άλλους, την κοινωνική συμμετοχή και την ανάπτυξη δραστηριότητας, τόσο παρατηρούμε την ολοκληρωμένη προσαρμογή και κοινωνικοποίησή του.

ΕΝΟΤΗΤΑ II

Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ : ΠΡΩΤΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.1.1 Ορισμοί οικογένειας – Κριτήρια για καθορισμό της έννοιας

Σχετικά με την έννοια οικογένεια δόθηκαν κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί από πολλούς κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους. Ο Fr.Neidhardt αναφέρει ότι οικογένεια είναι η ομάδα που αποτελείται από τους γονείς και τα δικά τους παιδιά. Ίδιο ορισμό δίνει και ο R.König λέγοντας πως οικογένεια είναι η ομάδα, η οποία αποτελείται από τον πατέρα, την μητέρα και τα παιδιά τους. (Λυγούρα Ζ., 1984 : 75) Ο Murdock ορίζει την οικογένεια ως κοινωνική ομάδα που χαρακτηρίζεται από κοινό τόπο διαμονής, οικονομική συνεργασία και αναπαραγωγή. Περιλαμβάνει ενήλικους και των δύο φύλων, από τους οποίους, οι δύο τουλάχιστον διατηρούν μία κοινωνικά αποδεκτή σεξουαλική σχέση (γάμο) και ένα ή περισσότερα παιδιά, δικά τους ή υιοθετημένα (Μαρούκα Σ., 1983:28)

Σύμφωνα με τον Ζ.Λυγούρα, οικογένεια δεν αποτελούν μόνο εκείνοι που επικύρωσαν την σύμβαση τους με το θεσμό του γάμου και αν η γέννηση των παιδιών είναι νόμιμη. Δεν πρέπει η οικογένεια να περιορίζεται μόνο στα στενά όρια της νόμιμης συμβίωσης και αναπαραγωγής του είδους «άνθρωπος». Η έννοια οικογένεια πρέπει να συμπεριλάβει και εκείνα τα ζευγάρια που δεν νομιμοποίησαν το δεσμό τους και έχουν την ευθύνη των παιδιών είτε έχουν την ευθύνη, είτε όχι. Έτσι ένας άλλος ορισμός είναι αυτός του Αντ.Τσιρίμπα, ο οποίος αναφέρει πως "οικογένεια είναι η κοινωνική ομάδα της οποίας οι σύζυγοι ενώνονται σωματικά, ψυχικά και πνευματικά, ενώ τα τέκνα και τα άλλα μέλη συνδέονται με αμοιβαία αγάπη, με κοινή προσευχή, στενή συνεργασία, κοινά βιώματα κλπ., ώστε να αποτελούν μια ενότητα ζωής" (Λυγούρα Ζ., 1984:76)

Σημαντικός ορισμός είναι και αυτός του Maurice Porot, ο οποίος αναφέρει ότι καλά είναι να υπάρχουν στην οικογένεια η ίδια στέγη και το ίδιο αίμα, μα αυτό που δένει οικογένεια είναι η αγάπη, είναι το συναίσθημα που πρέπει να συνδέει αυτούς που καλούνται να ζήσουν μαζί. (Χουρδάκη Μ., 1982:79)

Όπως διαπιστώνει κανείς φαίνεται ότι υπάρχουν πολλοί και διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι έχουν ορισθεί από πολλούς ερευνητές. Για τον πιο ακριβή καθορισμό της έννοιας, της έννοιας οικογένεια, ο Ζ.Λυγούρας αναφέρει κάποια σημαντικά κριτήρια, τα οποία είναι:

- 1) Το είδος και η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ ενός άντρα και μιας γυναίκας. Αν τις σχέσεις τους, τις διακρίνει οικειότητα, η θέληση για συνεργασία και αλληλοβοήθεια ,και διέπονται από τις αξίες της ειλικρίνειας, της εμπιστοσύνης 'της ελευθερίας και του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου, τότε αναφερόμαστε στην οικογένεια.
- 2) Η κατανομή των ρόλων μεταξύ του ζευγαριού, και ο καταμερισμός των αρμοδιοτήτων σε ότι αφορά την διάθεση των αγαθών που αποκτήθηκαν ξεχωριστά του ενός από τον άλλον. Όταν μοιράζεται το ζευγάρι την διεκπεραίωση των ενδοοικογενειακών και εξωοικογενειακών υποθέσεων και παίρνει αποφάσεις από κοινού για το πώς θα διαθέσει τα αγαθά, αποτελεί απαραίτητο κριτήριο για να θεωρηθεί μια ομάδα οικογένεια.
- 3) Η ύπαρξη παιδιών αποτελεί απαραίτητο κριτήριο για να διακριθούν περισσότερο τα δύο είδη οικογενειών, τα οποία είναι η πλήρης οικογένεια, την οποία αποτελούν το ζευγάρι και τα παιδιά τους, δικά τους, υιοθετημένα ή κηδεμονευόμενα και η ελλιπής οικογένεια που αποτελείται μόνο από το ζευγάρι (άντρα – γυναίκα) και το οποίο είναι όχι τόσο σημαντικό κριτήριο για να χαρακτηριστεί ως οικογένεια όταν κάποια άτομα είναι μαζί. (Λυγούρα Ζ., 1984).

Έτσι καταλαβαίνουμε ότι η οικογένεια κυρίως είναι μια ομάδα που είτε υπάρχουν παιδιά είτε όχι, υιοθετημένα ή μη, διακρίνεται για την αλληλοβοήθεια, συνεργασία, αλληλοσεβασμό και κυρίως αγάπη, όταν υπάρχει στις σχέσεις μεταξύ των μελών της.

2.1.2 Ιστορική αναδρομή – Εξέλιξη της οικογένειας

Η οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος με την πάροδο του χρόνου διαρκώς εξελίσσεται και μεταλλάσσεται. Οι πρώτοι μελετητές της οικογένειας διαπίστωσαν ότι αυτή δεν είναι στατική και αμετάβλητη, αλλά αποτελεί σίγουρα εξαρτημένη μεταβλητή της κοινωνίας, η οποία έχει επιπτώσεις στη δομή και στη λειτουργία της λόγω διάφορων κοινωνικών μεταβλητών. Η προσπάθεια να ερευνηθούν οι πιθανοί εξελικτικοί μετασχηματισμοί, από τους οποίους πέρασε η οικογένεια για να φτάσει στη σημερινή της κατάσταση, πρέπει να συμπεριλάβει αναγκαστικά όλο το φάσμα των κοινωνικών - ιστορικών - οικονομικών - πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών, οι οποίοι ανέπτυξαν και διαμόρφωσαν τον θεσμό αυτό.

Η οικογένεια γνώρισε πολλές μεταβολές και πέρασε από πολλά σχήματα, ώσπου να φτάσει στη σύγχρονη μορφή της. Στην ιστορική εξέλιξη της οικογένειας παρουσιάστηκαν τρεις βασικοί μετασχηματισμοί, όσο αφορά τη δομική συγκρότηση και τη μορφή εξουσίας που επικρατούσε κάθε φορά στην οικογένεια. Στην αρχική φάση του πολιτισμού, είχε κυρίαρχο ρόλο μέσα στην οικογένεια η γυναίκα. Με την εξέλιξη όμως του ανθρώπου η ζωή διαμορφώθηκε έτσι ώστε έφερε στο προσκήνιο της οικογενειακής ζωής, αλλά και της κοινωνίας, τον άνδρα. Ωστόσο σήμερα είναι εμφανής η τάση να αντικατασταθεί η ανισορροπία που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα με την ισότητα. Έτσι έχουμε αντίστοιχα τρεις βασικές μορφές οικογένειας: την μητριαρχική, την πατριαρχική και την συντροφική.

Σε ότι αφορά το πλήθος των μελών και τον αριθμό των γενεών που εκπροσωπούσαν στην οικογένεια, αυτή σύμφωνα με τον E.Durkhiem, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα παρουσιάζει την τάση να μειώνει προοδευτικά τον αριθμό των μελών της. Έχουμε λοιπόν τρεις μορφές οικογένειας: την εκτεταμένη οικογένεια πολλών γενεών, τη μικρή οικογένεια και τη σύγχρονη πυρηνική οικογένεια, η οποία προέκυψε ύστερα από την απομάκρυνση των λοιπών συγγενών που συμβιούσαν σ' αυτή.

Σύμφωνα με τον Morgan και τον Fr.Engels υπάρχει και μια άλλη εξέλιξη της οικογένειας, όπου η ανθρωπότητα πέρασε από το στάδιο της άγριας κατάστασης στην βαρβαρότητα και από εκεί στο στάδιο πολιτισμού. Έτσι οι προαναφέροντες μελετητές διακρίνουν ακόμη τέσσερις διαφορετικές μορφές οικογένειας: την αίματος συγγενική, την ομαδογαμική, τη ζευγαρωτή και τη μονογαμική.

Στην πρώτη μορφή οικογένειας απαγορεύτηκαν οι σεξουαλικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά. Στη δεύτερη μορφή, η απαγόρευση επεκτάθηκε και στα αδέρφια και στην ζευγαρωτή μορφή σιγά σιγά σταθεροποιήθηκε η σχέση ανάμεσα σ' ένα μόνο άνδρα και μια γυναίκα. Έτσι αργότερα οριστικοποιήθηκε η σχέση αυτή και εμφανίστηκε η μονογαμική οικογένεια.

Κατά την μητριαρχική περίοδο, η κοινωνία βρισκόταν στις αρχικές βαθμίδες του πολιτισμού και όσο ακόμα διαρκούσαν οι ομαδικοί γάμοι ήταν δύσκολο να γίνει γνωστός ο πατέρας των παιδιών. Η μητέρα, η οποία ήταν γνωστή, συγκέντρωνε γύρω της τα παιδιά και αποκτούσε μεγάλη εξουσία και δύναμη μέσα στην οικογένεια. Όταν καθιερώθηκε, έπειτα, η μονογαμία και επήλθε η αλλαγή στον τρόπο παραγωγής των αγαθών, η γυναίκα έπαψε να βρίσκεται στο επίκεντρο της παραγωγής και ο άνδρας, ο οποίος κατασκεύαζε και χειριζόταν τα εργαλεία, απέκτησε κυρίαρχο ρόλο στην οικογένεια. Έτσι η οικογένεια αλλάζει μορφή και από μητριαρχική, εξελίχθηκε σε πατριαρχική.

Σύμφωνα με τον Ε.Ι. Πυργιωτάκη, κύριο χαρακτηριστικό της πατριαρχικής οικογένειας ήταν η κυριαρχική δύναμη του πατέρα, ο οποίος συγκεντρώνει και οργανώνει την οικογένεια του. Η αυστηρή τήρηση των ηθών και εθίμων ήταν απαραίτητη, όπως και το συναίσθημα της τιμής, στις πράξεις των μελών της οικογένειας.

Η κατανομή των ρόλων στις οικογένειες αυτές είχε ως βασικό κριτήριο την ηλικία και ρυθμιζόταν σύμφωνα με την παράδοση. Λειτουργούσαν ως μονάδες παραγωγής και κατανάλωσης με πλήρη αυτάρκεια και αυτοτέλεια, αφού φρόντιζαν να παράγουν ό,τι χρειαζόνταν για να καλύψουν τις φυσικές και βιολογικές ανάγκες τους. Η ανατροφή – αγωγή των παιδιών τους γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή βίωναν τις δυσκολίες των γονιών τους, αποκτούσαν τη πείρα και τις ικανότητες τους και έτσι ωριμάζαν και αναλάμβαναν το ρόλο τους στη ζωή.

Με το πέρασμα των αιώνων ακολούθησε η βιομηχανική επανάσταση, η οποία έφερε μεγάλες ανακατατάξεις. Ιδρύθηκαν μεγάλες βιομηχανίες και αναπτύχθηκαν μεγάλα αστικά κέντρα με μεγάλη μετακίνηση του πληθυσμού. Όλες αυτές οι νέες αλλαγές δεν άφησαν ανέπαφη την οικογένεια, η οποία έπρεπε να μετακινείται περισσότερο και πιο εύκολα. Έτσι οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας, λιγότερο ευέλικτοι και λιγότερο αποδοτικοί δεν ακολούθησαν τα παιδιά τους στα αστικά κέντρα και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ένας παραγκωνισμός των γερόντων και μια ταυτόχρονη διάσπαση της παραδοσιακής μορφής της οικογένειας, όπου

απομακρύνονται οι γονείς από τα παιδιά και έτσι συνιστά προβληματική την επίβλεψη και την ανατροφή τους.

Μέσα από αυτές τις συνθήκες οι βιομηχανικές κοινωνίες οδηγήθηκαν στην επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας. Η σύγχρονη πυρηνική οικογένεια έχει ένα περιορισμένο φάσμα λειτουργιών και αρμοδιοτήτων, σε αντίθεση με την εκτεταμένη πατριαρχική οικογένεια, η οποία είχε στη δική της αποκλειστικότητα το θέμα της παραγωγής και της κατανάλωσης, την περίθαλψη, την πρόνοια και την κοινωνικοποίηση των μελών της. Σήμερα πολλές από αυτές τις λειτουργίες τις έχει αναλάβει το κράτος, δημιουργώντας νέους θεσμούς και ιδρύματα για να αντεπεξέλθει στις αντίστοιχες ανάγκες.

Έτσι, σύμφωνα με τον Ε.Ι. Πυργιωτάκη, παρατηρείται στις βιομηχανικές κοινωνίες μια επέκταση των αρμοδιοτήτων του σύγχρονου κράτους, το οποίο μέσω ιδρυματικών μορφών αναλαμβάνει πολλές από τις λειτουργίες που επιτελούσε στο παρελθόν η οικογένεια. Λόγω αυτής της κοινωνικής πολιτικής προκύπτει ο περιορισμός του λειτουργικού φάσματος της οικογένειας.

Χαρακτηριστικό της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας είναι ότι καλλιεργεί φιλελεύθερο και δημοκρατικό πνεύμα και δίνει περιθώρια ώστε να διαμορφωθούν ελεύθερα οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της. Κατά τον Δ.Γ. Τσαούση οι κυριότερες λειτουργίες της οικογένειας στρέφονται πλέον γύρω από την κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μελών που την αποτελούν, γεγονός που κάνει τις σχέσεις τους αμεσότερες, εντονότερες, πιο ευαίσθητες και πιο εύθραυστες.

Επίσης στις σύγχρονες κοινωνίες κατοχυρώνονται τα δικαιώματα της γυναίκας στους κυριότερους κοινωνικούς χώρους, όπως στην εργασία, στην παιδεία και στην οικογένεια. Η κατανομή των ρόλων σταματάει να βασίζεται στην ανδροκρατία και το οικογενειακό δίκαιο αντιμετωπίζει τους δύο συζύγους, γυναίκα και άνδρα, ισότιμα.

Στη σύγχρονη πυρηνική οικογένεια οι γονείς αποτελούν δύο ξεχωριστές, αλλά εξισωμένες προσωπικότητες με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Όλα αυτά βέβαια δεν έχουν επιτευχθεί στον ίδιο βαθμό σε όλες τις κοινωνίες.

Γίνεται, λοιπόν φανερό, ότι η οικογένεια ακολούθησε μια μη απλή εξελικτική πορεία και έχει υποστεί διάφορες αλλαγές μέχρι να έρθει στη σημερινή μορφή της.

(Πυργιωτάκης Ε.Ι, 1986)

2.1.3 Η οικογένεια ως θεσμός

Η οικογένεια αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς. Ο Parsons, ορίζει τους θεσμούς ως συμπλέγματα από θεσμοποιημένες ολότητες ρόλων (φορείς) ή σχέσεις γοήτρου, οι οποίες έχουν στρατηγική σημασία σε ένα δεδομένο κοινωνικό σύστημα. Είναι σημαντικοί για τη διατήρηση του συστήματος π.χ. οικογένεια, ιδιοκτησία κ.α. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τους θεσμούς και ο κάθε επιστήμονας δίνει έναν δικό του. Ο θεσμός γεννιέται με τη σταθερή επανάληψη μιας κοινωνικά αποδεκτής δράσης και δημιουργείται με την τυπική πράξη και τότε θεσμοποιείται. (Καζάζη Μ., 1993: 145)

Η οικογένεια είναι ένας διαχρονικός θεσμός που συναντιέται σ' όλες τις εποχές και σ' όλα τα κοινωνικά συστήματα με διαφορετική πάντα μορφή, δομή και λειτουργικότητα, πράγμα που δείχνει ότι αποτελεί μια από τις κύριες μορφές οργάνωσης της συλλογικής ζωής του ανθρώπου. Είναι ένας θεσμός που εξασφαλίζει τη βιολογική και κοινωνική αναπαραγωγή της κοινωνίας (γέννηση και ανατροφή των παιδιών) και ταυτόχρονα την αμοιβαία βοήθεια και προστασία μεταξύ των προσώπων που συνδέονται μεταξύ τους με συγγενικούς δεσμούς. (Τσαούσης Δ.Γ., 1991)

Ο οικογενειακός θεσμός, σύμφωνα με την Χ.Κατάκη, βασίζει την γνησιότητα του στην ανάγκη του ανθρώπου να διατηρήσει την ίδια την ανθρώπινη υπόστασή του. Και αυτό θα επιτευχθεί μόνο μέσα από τις στενές οικογενειακές σχέσεις και με την έντονη συγκινησιακή φόρτιση που αναπτύσσεται. (Κατάκη Χ., 1984)

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο κοινωνικό θεσμό, η οποία έχει δική της ψυχική και πνευματική ατμόσφαιρα που διαμορφώνεται από τη δημιουργική προσφορά των μελών της και φέρει τα χαρακτηριστικά της ομάδας, όπως αναφέρει ο Α.Φιέρκαντ, τα οποία είναι:

- α. Η δημιουργία της ομαδικής συνείδησης, μέσα από την έκφραση της πνευματικής και δημιουργικής δραστηριότητας της ομάδας.
- β. Η ύπαρξη ομαδικότητας, που μπορεί να επιτρέψει στο άτομο να νιώθει μέλος ενός οργανωμένου συνόλου και το οποίο άτομο μπορεί να πιστοποιήσει την ομαδική του ταυτότητα, μέσω της συμπεριφοράς του και παράλληλα να καθιστά δυνατό να αξιολογηθεί η συμπεριφορά του και από άλλους.
- γ. Η επίδραση που ασκεί η ομάδα ως συλλογική ύπαρξη στα μέλη της περιέχει διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και της συμπεριφοράς τους και μεταδίδει μορφωτικά και γνωστικά στοιχεία, τρόπους σκέψης και αξίες. (Λυγούρας Ζ.Δ., 1984)

Επίσης η οικογένεια επιδρά αποφασιστικά στη σωματική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των μελών της, ιδιαίτερα των παιδιών, όπου αποτελεί για αυτά το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αποκτήσουν τις πρώτες τους κοινωνικές εμπειρίες και θα αποκτήσουν ακόμα πεποιθήσεις, ιδεώδη και στάσεις που θα προσδιορίσουν τον τρόπο με τον οποίο όταν θα μεγαλώσουν θα σκέπτονται και θα δρουν σαν κοινωνικά και πολιτικά άτομα. (Νόβα-Καλτσούνη Χ, 1995)

Ως κοινωνικός θεσμός, η οικογένεια έχει κοινωνικά σημαντικούς σκοπούς για την εξασφάλιση της ευρύτερης κοινωνίας και της μεταβίβασης αυτών από τη μια γενιά στην άλλη ως τρόπου ζωής και ύπαρξης των κοινωνικών θέσεων και πραγμάτων. Με την συνέχεια της οικογένειας και των αξιών που εμπεριέχει αυτή, επιτυγχάνεται η κοινωνική συνοχή στο επίπεδο της κοινωνίας και η κοινωνική ταυτότητα στο επίπεδο του ατόμου. Οι λειτουργίες που επιτελεί αυτή, συμβάλλουν στη δημιουργία και διατήρηση της προϋπόθεσης αυτής μέσα από τον έλεγχο του τρόπου ζωής και ύπαρξης των πραγμάτων με το σύστημα της κληρονομιάς και των κοινωνικών θέσεων με το διαδοχικό σύστημα. (Μούσουρου Λ., 1987)

Ο οικογενειακός θεσμός εκφράζεται μέσα από δύο πλευρές του χαρακτήρα του, ένα δημόσιο χαρακτήρα που αφορά την οργάνωση του συλλογικού βίου και ένα χαρακτήρα πιο ιδιωτικό που αφορά την οργάνωση του ιδιωτικού βίου. Αυτός ο θεσμός έχει κάποιες λειτουργίες με τις οποίες προωθείται η ικανοποίηση στόχων σπουδαίας σημασίας για τα άτομα και το σύνολο, ώστε να εμφανίζεται διαφοροποιημένος σ' όλες τις εποχές κάθε φορά και σ' όλες τις κοινωνίες. Αυτή η καθολικότητα της οικογένειας οφείλεται στις κοινωνικές της αξίες και στην ιδιομορφία της σύνθεσης των λειτουργιών που επιτελεί, καθώς και στην μη ύπαρξη ικανοποιητικών υποκατάστατων ομάδων. (Μούσουρου Λ., 1987)

Έτσι συμπερασματικά καταλαβαίνουμε, ότι η οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος συνίσταται σε ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων (σύζυγος, πατέρας, μητέρα, γιος, κόρη, αδελφός κ.α.) και ο οποίος εξασφαλίζει μια συνέχεια στην κοινωνία, ακόμα και αν γίνεται μη αποδεκτός από κάποιο άτομο ο κοινωνικά προσδιορισμένος ρόλος του ή η σχέση του με άλλους ρόλους μέσα στην οικογένεια.

2.1.4 Η δομή της οικογένειας

Η οικογένεια ως κοινωνική ομάδα έχει δομή. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της κοινωνικής δομής. Ο Durkeim εννοεί τις σχέσεις αλληλεπίδρασης των θεσμών (στην περίπτωση του οικογενειακού θεσμού, δηλαδή των μελών που απαρτίζουν την οικογένεια), την κοινωνική διαστρωμάτωση σύμφωνα με το γόητρο, την ισχύ κ.τ.λ. Ο S.Nadel εξηγεί τη δομή ως τη συστηματική τακτοποίηση των μερών σ' ένα ενιαίο σύνολο, η οποία μπορεί να είναι αντικαταστήσιμη. (Καζάζη Μ., 1993:149)

Σύμφωνα με την Λ.Μούσουρου η δομή της οικογένειας συνίσταται σ' ένα σταθερό πλέγμα κοινωνικών θέσεων και κοινωνικών ρόλων, σ' ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ κοινωνικών θέσεων και κοινωνικών ρόλων. (Μούσουρου Λ., 1993:24)

Στην παραδοσιακή κοινωνία οι θέσεις και οι ρόλοι των μελών της οικογένειας, δηλαδή η δομή της εξαρτώνται μόνο από το φύλο και την ηλικία, τα οποία είναι στοιχεία του ατόμου που δεν επηρεάζουν την προσωπικότητα του και τις ικανότητες του. Από αυτά τα δύο χαρακτηριστικά του ατόμου μόνο η ηλικία μεταβάλλεται (ρευστό χαρακτηριστικό), ενώ το φύλο είναι σταθερό και δεν αλλάζει κατά τη διάρκεια ζωής του ατόμου.

Έτσι η δομή της οικογένειας στηρίζεται στην εξουσία και στην εξάρτηση, αφού ο ρόλος του αρσενικού φύλου είναι πιο αναγνωρίσιμος από αυτόν του θηλυκού και το μεγαλύτερο σε ηλικία άτομο (ενήλικας) κατευθύνει το μικρότερο (παιδί), το οποίο εξαρτάται από αυτόν. Αυτός ο απόλυτα προσδιορισμός των οικογενειακών ρόλων με βάση το φύλο και την ηλικία, καθώς και η απουσία των ισότιμων ρόλων, με την είσοδο στις σύγχρονες κοινωνίες και με τη διαδικασία του εκσυγχρονισμού αλλάζει την οικογενειακή δομή, αφού η γυναίκα (μητέρα και σύζυγος) βγαίνει στην αγορά και απασχολείται εκτός της κατοικίας, λόγω της μεγάλης ζήτησης εργασίας και των πολλαπλασιασμών των θέσεων και γίνεται ίση με τον άνδρα. (Μούσουρου Λ., 1993)

Αυτή η αλλαγή της δομής της οικογένειας δεν ακολουθεί τους ίδιους ρυθμούς και δεν είναι ομοιόμορφη για σύνολο της κοινωνίας. Έτσι η δομή της οικογένειας προσδιορίζεται αναφορικά προς τέσσερις κυρίως παράγοντες: α) τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών, β) την απασχόληση των συζύγων, γ) το εκπαιδευτικό επίπεδο των συζύγων και δ) την διαφορά εισοδήματος μεταξύ των συζύγων. (Μούσουρου Λ., 1993)

Μια άλλη σημαντική αναφορά για την οικογενειακή δομή, είναι αυτή του S.Briar, ο οποίος υποστηρίζει ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι απαραίτητες για την επίτευξη των οικογενειακών σκοπών. Οι τρόποι επικοινωνίας που η οικογένεια θεωρεί σωστούς, αποτελούν την διάσταση της οικογενειακής δομής, η οποία διαμορφώνεται και αναπτύσσεται σε οχτώ (8) κύριες περιοχές, οι οποίες είναι:

1. Ο καθορισμός και καταμερισμός της εργασίας μέσα στην οικογένεια.
2. Η κατανομή δύναμης και εξουσίας μεταξύ των συζύγων, μεταξύ συζύγων και παιδιών και μεταξύ των παιδιών.
3. Οι κανόνες της οικογένειας.
4. Τα όρια της οικογενειακής ενότητας.
5. Οι σχέσεις με άλλες ομάδες και ιδρύματα της κοινωνίας.
6. Οι τρόποι λήψης και παροχής ψυχολογικής υποστήριξης.
7. Οι τελετές και τα σύμβολα.
8. Η σειρά προσωπικών ρόλων που δημιουργεί η οικογένεια. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Η δομή της οικογένειας, φαίνεται ότι υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και εξελίξεις, λόγω των αλλαγών των θέσεων και των ρόλων των μελών της μέσα σ' αυτή και ταυτόχρονα στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

2.1.5 Λειτουργίες της οικογένειας

Οι λειτουργίες της οικογένειας έχουν αλλάξει και διαφοροποιηθεί από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή. Πολλές από τις λειτουργίες της έχουν μεταφερθεί σε άλλους φορείς, όπως το σχολείο και την κοινωνία γενικότερα. Κάποιες έχουν αναπτυχθεί και επεκταθεί και άλλες έχουν μείνει σταθερές στο περιβάλλον της οικογένειας.

Η Α.Μούσουρου αναφέρει τις εξής τέσσερις λειτουργίες που έχει αναλάβει η οικογένεια:

1. Αναπαραγωγικές λειτουργίες

Αυτές οι λειτουργίες είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση της βιολογικής αναπαραγωγής της κοινωνίας. Τα παιδιά, που προέρχονται από τους συζύγους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία της οικογένειας ως ομάδας και για την συνέχεια των συγγενικών δεσμών.

Οι κοινωνικές αξίες και η τεχνολογία που έχουν διαμορφωθεί στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν διαχωρίσει την αναπαραγωγική λειτουργία από τις σεξουαλικές σχέσεις, που υπάρχουν ανάμεσα σ' έναν άνδρα και μια γυναίκα. Αυτές οι σεξουαλικές σχέσεις έχουν διαφορετικούς σκοπούς από την αναπαραγωγή και κατατάσσονται σε δύο διαφορετικές λειτουργίες της οικογένειας.

Οι βιολογικά διαφορετικοί ρόλοι των δύο φύλων στην αναπαραγωγική λειτουργία, έχουν καθοριστικό ρόλο στον κοινωνικό προσδιορισμό αυτών και στις άλλες λειτουργίες. (Μούσουρου Λ., 1987)

2. Οικονομικές λειτουργίες

Σε μια παραδοσιακή κοινωνία οι οικονομικές λειτουργίες αναφέρονται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, όπου η εργασία διαχωρίζεται στις ανδρικές δουλειές και στις γυναικείες δουλειές, και έτσι συνιστούν την οικογένεια μια πλήρη οικονομική μονάδα, η οποία συμβάλλει στην παραγωγή και στην κατανάλωση.

Οι οικονομικές λειτουργίες όμως σταδιακά άρχισαν να διαφοροποιούνται πολύ όταν τη θέση της παραδοσιακής κοινωνίας πήρε η κοινωνία του εκσυγχρονισμού και της βιομηχανίας. Αυτό συνέβη για διάφορους λόγους, π.χ. στη σύγχρονη κοινωνία το σπίτι και το χωράφι σταμάτησαν να είναι το κέντρο παραγωγής της οικογένειας γιατί λειτουργούσαν τα εργοστάσια, τα οποία ήταν δημόσια κέντρα παραγωγής. Επίσης στα εργοστάσια η οικογένεια δεν εργαζόταν ως ομάδα, αλλά τα ενεργά μέλη της οικογένειας δούλευαν ως άτομα. Τέλος, ένας ακόμη λόγος της καταλυτικής διαφοροποίησης των οικονομικών λειτουργιών της οικογένειας είναι η βιομηχανική οικονομία που παράγει αγαθά και υπηρεσίες, τις οποίες αγοράζουν τα μέλη της οικογένειας ως άτομα, για να καταναλωθούν από αυτήν.

Η αλλαγή αυτή που επέφερε ο κοινωνικό-οικονομικός εκσυγχρονισμός και μετέτρεψε την οικογένεια από ομάδα σε μονάδα κατανάλωσης, επέφερε σημαντική διαφοροποίηση στους ρόλους των δύο φύλων. (Μούσουρου Λ., 1987)

3. Εκπαιδευτικές λειτουργίες

Οι εκπαιδευτικές λειτουργίες διακρίνονται σε δύο είδη λειτουργιών: α) αυτές που σκοπεύουν στην απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων και β) αυτές που αποβλέπουν στην καλή λειτουργία της κοινωνικοποίησης. Αυτές οι λειτουργίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εξασφάλιση της πολιτισμικής αναπαραγωγής της κοινωνίας.

Στις παραδοσιακές κοινωνίες, οι εκπαιδευτικές λειτουργίες που προαναφέραμε δεν διαχωρίζονται. Αντίθετα, στις σύγχρονες κοινωνίες διάφοροι φορείς, όπως το σχολείο, το πανεπιστήμιο, οι τεχνικές σχολές κ.α. έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ τις λειτουργίες που αποβλέπουν στην κοινωνικοποίηση τις έχει αναλάβει κυρίως η οικογένεια, χωρίς αυτή να μην περιλαμβάνεται και στους παραπάνω θεσμούς (σχολείο κ.τ.λ.).

Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης στις σύγχρονες κοινωνίες, συνδυάζεται με την επιβίωση και τη διαδικασία συνεχούς διαφοροποίησης της κοινωνικής κληρονομιάς και είναι άξιας σημασίας τόσο για τα μέλη της οικογένειας και το κοινωνικό σύνολο, όσο και δείγμα των αναπροσαρμογών που επέφερε ο εκσυγχρονισμός στους κανόνες συμπεριφοράς και στους τρόπους ενέργειας. (Μούσουρου Λ., 1987)

4. Ψυχολογικές λειτουργίες

Οι λειτουργίες αυτές συμβάλλουν στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων να αισθάνονται ασφαλή και να δέχονται την προσφορά στοργής, αποδοχής, σεβασμού και αγάπης από τα' άλλα μέλη της οικογένειας. Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου οι κοινωνικές σχέσεις έχουν διαφοροποιηθεί, η ικανοποίηση των παραπάνω αναγκών γίνεται δυσκολότερα, λόγω συχνά μεγάλων ως υπερβολικών, θα λέγαμε, προσδοκιών των μελών της οικογένειας για σταθερότητα και ασφάλεια.

Στη σύγχρονη οικογένεια οι προνοιακές ανάγκες των μελών της εξασφαλίζονται από εξειδικευμένους φορείς (π.χ. ιδρύματα, νοσοκομεία, επιδόματα κ.α.), οι οποίοι ανέλαβαν την φροντίδα των βρεφών, των ασθενών, των άπορων και των ηλικιωμένων, κάτι το οποίο διαχώρισε την υλική μέριμνα από την συναισθηματική στήριξη, η οποία είναι ευθύνη της οικογένειας. (Μούσουρου Λ., 1987)

Σύμφωνα με τον Ι. Παρασκευόπουλο, η οικογένεια έχει αναλάβει τις παρακάτω λειτουργίες:

- i. Φροντίζει για την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών του παιδιού και για τη σωματική υγεία και ακεραιότητα αυτού.
- ii. Φροντίζει να ισχυροποιεί και να συντηρεί τη συναισθηματική ισορροπία, τη ψυχική υγεία και τη κοινωνική προσαρμογή του παιδιού, ώστε ν' αναπτυχθεί μια υγιή προσωπικότητα.
- iii. Φροντίζει για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ώστε να μάθει αυτό διάφορες μορφές συμπεριφοράς που απαιτεί η κοινωνία, γενικότερα από κάθε μέλος της.
- iv. Φροντίζει για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και εξασφαλίζει στο παιδί ένα πλούσιο περιβάλλον σε μορφωτικά ερεθίσματα και πρότυπα, ώστε να είναι σε θέση να δραστηριοποιεί τις νοητικές του σκέψεις και ικανότητες. (Παρασκευόπουλος Ι., 1985)

Ο S. Briar αναφέρει ότι η οικογένεια πρέπει να εκπληρώσει ορισμένες λειτουργίες για το κοινωνικό σύστημα, οι οποίες είναι: α) η κοινωνικοποίηση των παιδιών για να μπορούν να παίζουν ρόλους ενηλίκων στο κοινωνικό σύνολο, β) να δημιουργήσει και να αναπτύξει την επιθυμία των μελών της οικογένειας, ώστε να υπάρξει συνέχεια και διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων που είναι σημαντικά για την κοινωνία, και γ) να ανταποκριθεί σε κάποιες ανάγκες των μελών της, όπως είναι

οι συναισθηματικές και οι σεξουαλικές ανάγκες των ενηλίκων. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Όπως φαίνεται οι λειτουργίες που εκτελεί η οικογένεια παίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη ζωή του ανθρώπου και ιδιαίτερα του παιδιού, και μόνο μέσω αυτών μπορούν να καλυφθούν οι κυριότερες ανάγκες του ατόμου και αντίστοιχα της κοινωνίας.

Μια ακόμη σημαντική τοποθέτηση για τις λειτουργίες της οικογένειας, είναι αυτή του Ν. Ackerman, ο οποίος αναφέρει τις εξής:

1. Φροντίζει για την παροχή υλικών αγαθών (ένδυση, τροφή, στέγη), για τη φροντίδα και προστασία των μελών της.
2. Προσπαθεί ώστε ν' αναπτύξουν τα μέλη της την δικιά τους ταυτότητα, η οποία όμως συνδέεται με την οικογενειακή ταυτότητα.
3. Παρέχει κοινωνική συντροφικότητα, απαραίτητη για τις σχέσεις της οικογένειας μεταξύ των μελών της.
4. Δημιουργεί σεξουαλικούς ρόλους για την σωστή σεξουαλική ωρίμανση και ικανοποίηση.
5. Επιταγχώνει την κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσω εκμάθησης κοινωνικών ρόλων και αποδοχή των κοινωνικών ευθυνών τους.
6. Συμβάλλει στη δημιουργικότητα, στην καλλιέργεια γνώσεων και στη άξια σημασία της πρωτοβουλίας που κάθε μέλος της πρέπει να αναπτύξει.
(Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ., χχ)

Έτσι καταλαβαίνουμε, ότι η οικογένεια στοχεύει, μέσα από τις λειτουργίες που επιτελεί, στην δημιουργία ενός υγιούς και ηθικού περιβάλλοντος, όπου τα μέλη της και τα παιδιά, ειδικότερα, θα αναπτυχθούν σωματικά και πνευματικά, θα καλλιεργηθούν ψυχικά και θα διαμορφώσουν μια δικιά τους προσωπικότητα, ικανή και ισχυρή, δημιουργώντας μια καλύτερη κοινωνία.

2.1.6 Είδη οικογένειας

Η οικογένεια σύμφωνα με τον Δ. Τσαούση, διαχωρίζεται στα εξής είδη:

- Στη μονογαμική οικογένεια, η οποία έχει ως πυρήνα της ένα ζεύγος συζύγων. Κυριότερη έκφραση αυτού του είδους είναι η συζυγική οικογένεια ή οικογένεια του «πυρήνα» και η εκτεταμένη οικογένεια.
- Στη πολυγαμική οικογένεια, στην οποία περιλαμβάνονται δύο ή περισσότερες παράλληλες οικογένειες και αυτές συνδέονται μεταξύ τους με πολλαπλούς γάμους του ενός τουλάχιστον από τους δύο συζύγους. Η πολυγαμική οικογένεια διαχωρίζεται στην ομαδογαμία, στην πολυανδρία και στην πολυγυνία. Η ομαδογαμία παρατηρείται σε λίγες μόνο και σπάνιες περιπτώσεις κοινωνιών. Η πολυανδρία εκφράζεται με περισσότερους γάμους μιας γυναίκας με δύο ή περισσότερους άνδρες και εμφανίζεται και αυτή ελάχιστα στην κοινωνία. Η πολυγυνία είναι ο συνηθέστερος τύπος πολυγαμικής οικογένειας, στην οποία ο άνδρας ενώνεται με παράλληλους γάμους με δύο ή περισσότερες γυναίκες.
- Στη μονογονεϊκή οικογένεια που περιλαμβάνει έναν ενήλικα και τα ανήλικα παιδιά του και μπορεί να προέρχεται από έναν γάμο που λύθηκε με διαζύγιο ή από θάνατο του ενός συζύγου ή από συζύγους που βρίσκονται σε διάσταση ή τέλος, από γονείς που απέκτησαν παιδιά εκτός γάμου (εξώγαμα παιδιά). Η μονογονεϊκή οικογένεια διαχωρίζεται σε μητροκεντρική, όπου αρχηγός της οικογένειας είναι η μητέρα, σε πατροκεντρική, όπου αρχηγός αντίστοιχα είναι ο πατέρας και στην χωλή οικογένεια, όπου ο ένας από τους δύο γονείς απουσιάζει για μεγάλα χρονικά διαστήματα, χωρίς όμως να διασπάται η συναισθηματική και λειτουργική ενότητα της οικογένειας. (Τσαούσης Δ., 1991)

2.1.7 Μορφές οικογένειας

Μέσα στις διάφορες ιστορικές περιόδους της ανθρώπινης ζωής, η οικογένεια εξελίχθηκε σε διάφορες μορφές. Με την έννοια μορφή της οικογένειας, εννοούνται 'οι τρόποι ύπαρξης της οικογένειας. (Καζάζη Μ., 1993)

Πολλοί ερευνητές, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί και μελετήσει το θεσμό της οικογένειας έχουν καταλήξει να διακρίνουν διάφορες μορφές οικογενειακής ζωής. Εμείς ξεχωρίζουμε τις δύο πιο διαδεδομένες και επικρατέστερες, οι οποίες είναι:

1. Εκτεταμένη οικογένεια

Η εκτεταμένη οικογένεια περιλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενιές και μπορεί να έχει ως πυρήνα της μια συζυγική οικογένεια και κάποιους στενούς συγγενείς των συζύγων π.χ. οι γονείς τους, αδέρφια, παιδιά αδελφών τα οποία είναι ορφανά. Αυτή επίσης μπορεί να αποτελείται και από περισσότερες συγγενικές και αυτοτελείς οικογένειες, όπως η οικογένεια των γονέων και η οικογένεια των τέκνων τους μαζί. (Τσαούσης Δ., 1991)

Κατά τον Goode, αυτή η μορφή της οικογένειας όπου πολλές γενιές ζουν κάτω από μια στέγη ανταποκρίνεται στην ιδανική εικόνα της κοινωνίας. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η εμφάνιση της εκτεταμένης οικογένειας οφείλεται στη σταδιακή εξατομίκευση της εργασίας. Σύμφωνα με τον Μ.Αντερσον, τον Μ.Γιανγκ και τον Π.Ουίλμοτ, αυτή η μορφή οικογένειας το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα στην Αγγλία είχε τη μορφή αλληλεγγύης που θεμελιώθηκε στους συγγενικούς δεσμούς. Αυτό φαίνεται να ισχύει και στην Ελλάδα, στην περίοδο της εσωτερικής μετανάστευσης προς την πρωτεύουσα. (Τσαούσης Δ., 1991)

Ο λειτουργικός χαρακτήρας της εκτεταμένης οικογένειας εκδηλώνεται προς δύο κατευθύνσεις. Αρχικά επιτρέπει την απασχόληση της μητέρας και δεύτερον εντάσσει το νέο μετανάστη στο καινούργιο και άξενο περιβάλλον ευκολότερα. (Τσαούσης Δ., 1991)

Στην εκτεταμένη οικογένεια η μητέρα και σύζυγος είναι το πρόσωπο από το οποίο όλοι περιμένουν την στήριξη της και την βοήθεια της. Όταν βρίσκεται στο σπίτι και δεν εργάζεται, φροντίζει για το νοικοκυριό του σπιτιού και για την

ανατροφή και φροντίδα των τέκνων της. Όταν απασχολείται εκτός της κατοικίας της, δέχεται τη βοήθεια της γιαγιάς, η οποία είναι πολύ σημαντική για την καλή λειτουργία της οικογένειας. Ο ρόλος του παππού είναι πιο περιορισμένος, αφού συμβάλλει περισσότερο σε κάποιες ασχολίες των εγγονιών του και τους διηγείται ιστορίες των προηγούμενων γενιών. Τέλος, ο πατέρας δουλεύει για αρκετό χρόνο εκτός σπιτιού για να μπορέσει να κερδίσει χρήματα ώστε να συντηρήσει και να καλύψει τις υλικές ανάγκες της οικογένειας του. (Χουρδάκη Μ., 1982)

Φαίνεται έτσι, ότι στην εκτεταμένη οικογένεια, η μητέρα έχει τον πιο δύσκολο ρόλο, ενώ η βοήθεια του πατέρα, ο οποίος εργάζεται κυρίως εκτός σπιτιού, είναι πολύτιμη.

2. Πυρηνική ή Συζυγική οικογένεια

Η πυρηνική ή η οικογένεια των συζύγων είναι η πιο διαδεδομένη και βασική οικογενειακή μορφή και ο κυριότερος τύπος της μονογαμικής οικογένειας. Αποτελείται από το σύζυγο, την σύζυγο και τα παιδιά τους. (Τσαούσης Δ., 1991)

Όπως αναφέρουν ο Μ. Άντερσον, ο Μ. Γιανγκ και ο Π. Ουίλμοτ, η συζυγική οικογένεια εμφανίστηκε κυρίως τον 20ο αιώνα στις εργατικές τάξεις και έχει σχέση με την ανάπτυξη στεγαστικών προγραμμάτων και την επικράτηση της συζυγικής οικογένειας των αστών για καλύτερη οργάνωση και λειτουργία της οικογένειας. (Τσαούσης Δ., 1991)

Η πυρηνική οικογένεια, η οποία είναι και η επικρατέστερη στη σύγχρονη εποχή, κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια είναι καθιερωμένη πιο πολύ στις δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες. Όταν ένα παιδί μεγαλώσει και παντρευτεί, συνήθως αποχωρίζεται τους γονείς του και ζει με την δικιά του οικογένεια σε μια άλλη κατοικία. Αυτή η μορφή οικογένειας συναντάται και στην Ελλάδα, κυρίως στα αστικά κέντρα. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Ο ρόλος της μητέρας και συζύγου στην πυρηνική οικογένεια είναι πιο εξελιγμένος σε σχέση με την εκτεταμένη οικογένεια. Αυτή ασχολείται και αναλώνει το χρόνο της στη φροντίδα της οικογένειας, αλλά μπορεί και να εργάζεται προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των ρόλων της ως μητέρα και εργαζόμενη. Ακόμη μπορεί να συμμετέχει και σε δραστηριότητες εκτός σπιτιού π.χ. να πηγαίνει σε κοινωνικές εκδηλώσεις, σε ομάδες περιβάλλοντος, σε φιλανθρωπικές δραστηριότητες και σε διάφορα άλλα προγράμματα. (Τάκαρη Ν., 1978)

Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του πατέρα στην πυρηνική οικογένεια είναι πιο συγκεκριμένος, αφού αυτός επικεντρώνεται πιο πολύ στην εργασία του έξω από την κατοικία του, ώστε να μπορεί να προσφέρει όσο το δυνατόν καλύτερο εισόδημα στην οικογένεια του, ανάλογα βέβαια με το επάγγελμα που ασκεί και από το βαθμό ευαισθητοποίησης του στο θέμα της προσφοράς προς τη σύζυγο του και τα παιδιά του, για την καλύτερη λειτουργία της οικογένειάς του. (Τάκαρη Ν., 1978)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι αυτή η μορφή οικογένειας, η λεγόμενη συζυγική ή πυρηνική οικογένεια, λόγω της σύνθεσης της και του τρόπου ύπαρξής της, ίσως είναι η μορφή της οικογένειας, η οποία κυριαρχεί περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες.

2.1.8 Φάσεις οικογενειακής ζωής

Οι φάσεις της οικογενειακής ζωής είναι κάποια στάδια στην ζωή του ανθρώπου όταν αυτός δημιουργεί οικογένεια, είτε μέσω του συζυγικού ρόλου, είτε μέσω του γονεϊκού ρόλου ή τέλος με την συνένωση και των δύο αυτών ρόλων. Η Λ.Μούσουρου διακρίνει τις ακόλουθες φάσεις οικογενειακής ζωής:

- 1.** Προ-γονεϊκή φάση, η οποία διαρκεί από τον γάμο έως την απόκτηση του πρώτου παιδιού.
- 2.** Α' γονεϊκή φάση, που διαρκεί από την γέννηση του πρώτου παιδιού έως και την εγγραφή του τελευταίου στην πρώτη τάξη του σχολείου.
- 3.** Β' γονεϊκή φάση, που διαρκεί από την εγγραφή του τελευταίου παιδιού στην πρώτη τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και έχει διάρκεια όσο διαρκεί αυτή η εκπαίδευση.
- 4.** Γ' γονεϊκή φάση, η οποία διαρκεί από το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μεγαλύτερου παιδιού έως την ηλικία του μικρότερου παιδιού, το οποίο θα συμπληρώσει τη μέση εκπαίδευση, αν συνεχίσει τις σπουδές του, φυσικά.
- 5.** Δ' γονεϊκή φάση, που αρχίζει με το τέλος της μέσης εκπαίδευσης του μικρότερου παιδιού και διαρκεί όσο τα παιδιά είναι ακόμα μέλη του νοικοκυριού και δεν έχουν εγκαταλείψει, ακόμη τη γονεϊκή στέγη.

6. Μετά-γονεϊκή φάση. Αυτή η φάση αρχίζει με την αποχώρηση και του τελευταίου παιδιού από τη γονεϊκή στέγη και τελειώνει με το θάνατο των συζύγων. (Τσαούσης Δ., 1991)

Μια οικογένεια μπορεί να μην περάσει από όλες αυτές τις φάσεις, αλλά πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή η διάκριση της οικογενειακής ζωής σε φάσεις έχει μεγάλη χρησιμότητα στη διάγνωση των χαρακτηριστικών των ρόλων και των σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας.

2.1.9 Η μεγάλη αξία της οικογένειας

Η οικογένεια, παρόλο, τις σημαντικές μεταβολές και εξελίξεις που γνώρισε με το πέρασμα από διάφορα κοινωνικά σχήματα, εξακολουθεί να είναι μια σημαντική κοινωνική αξία, αφού αποτελεί εστία φιλικής συνυπάρξεως, κατανόησης και αλληλοβοήθειας. (Μεταξάς Ι., 1976)

Η οικογένεια έχει μεγάλη και σημαντική επιρροή στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού και αποτελεί τον πρωταρχικό παράγοντα στην ανάπτυξη του ατόμου και στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η άμεση επαφή του ατόμου με την οικογένεια και η επιρροή της στο ψυχικό μηχανισμό του ατόμου, όταν αυτός είναι εύπλαστος για μεγάλο χρονικό διάστημα, εξηγεί την μοναδική και ιδιαίτερη μορφοποιό δύναμη της οικογένειας. (Παρασκευόπουλος Ι., 1985)

Σύμφωνα με τον G.Mead, οι διαρκείς και έντονες σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών που συγκροτούν την οικογένεια θα δημιουργήσουν στο παιδί μια αντίληψη του κοινωνικού αποδεκτού ή μη αποδεκτού, θα αφομοιώσει δηλαδή τις πρώτες του αξίες, θα ταυτιστεί το παιδί με τους γονείς του, θα αποκτήσει την ικανότητα δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και όλα αυτά θα συγκροτήσουν τελικά την προσωπικότητα του, την δική του ταυτότητα και εαυτό του. (Νόβα-Καλτσούνη Χ, 1995)

Η προτεραιότητα της οικογένειας, σύμφωνα με τον Α.Γιαννικόπουλο, διαφαίνεται από τα εξής στοιχεία:

- Από τη μεγάλη επίδραση που ασκεί στο παιδί από μικρή ηλικία, όταν ακόμα δεν έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα.
- Από τις συνθήκες που διαμορφώνονται για να μπουν οι βάσεις προσανατολισμού του παιδιού, στον κόσμο των αξιών και ιδεών.
- Από τις συνθήκες που υπάρχουν στο οικογενειακό περιβάλλον και που αποτυπώνονται στην ψυχή του παιδιού για όλη του την ζωή.
- Από την αντοχή και την διάρκεια των δεσμών που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της, στο πέρασμα του χρόνου.
- Από τη δυνατή έλξη που δημιουργεί αυτή στο παιδί, το οποίο προσκολλάται, κυρίως στους γονείς του, που ικανοποιούν τις φυσιολογικές και κοινωνικές του ανάγκες. (Γιαννικόπουλος Α., 1991)

Μπορούμε, λοιπόν να πούμε ότι η σπουδαιότητα της οικογένειας είναι μεγάλη και ξεχωρίζει με σημαντική διαφορά από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Είναι το θεμέλιο της κοινωνίας και συνάρτηση παράλληλα της λειτουργίας της ευρύτερης κοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.2.1 Παλαιότερες προσεγγίσεις της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια

Οι παλαιότερες θεωρίες για την λειτουργία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια αντιλαμβάνονταν την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία διαφοροποιημένη κατά κοινωνικό στρώμα και αναφέρονταν σ' ένα πρότυπο κοινωνικής στρωμάτωσης που αποτελούταν από τα εξής κοινωνικά στρώματα – τα ανώτερα, τα μεσαία και τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα αποτελούσαν την οικονομική και πολιτική ελίτ. Στα χαμηλότερα στρώματα ταξινομούνται όλοι όσοι ασκούν χειρωνακτικές εργασίες, ενώ στα μεσαία όλοι οι άλλοι εργαζόμενοι π.χ. υπάλληλοι, καθηγητές κ.τ.λ. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Οι παράγοντες ενός κοινωνικού στρώματος, που επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ονομάστηκαν υποπολιτισμός ή αλλιώς υποκουλτούρα. Έτσι σε κάθε υποπολιτισμική ομάδα μιας κοινωνίας αντιστοιχούν συγκεκριμένοι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Τα μέλη αυτών των ομάδων έχουν πολλές κοινές προτιμήσεις και προσανατολισμούς, καθώς και την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα, η οποία ξεχωρίζει από τις άλλες. Αυτό δείχνει πως τα παιδιά κάθε υποπολιτισμικού συνόλου γεννιούνται και μεγαλώνουν σε διαφορετικούς κόσμους, αφομοιώνουν από τους γονείς τους διαφορετικές αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, αναπτύσσουν διαφορετικούς προσανατολισμούς και διαμορφώνουν ένα διαφορετικό ορίζοντα εμπειριών και στάσεων. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Στα χαμηλά ή αλλιώς εργατικά στρώματα, το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και οι στόχοι των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους, αντανακλούν συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας. Η εργατική οικογένεια είναι πατριαρχικά δομημένη, δηλαδή η κατανομή των ρόλων γίνεται με αυστηρότητα και είναι ανάλογη με τους ρόλους των φύλων και την ηλικία των μελών. Ο πατέρας είναι ο αρχηγός στην οικογένεια, λόγω του ρόλου του ως τροφοδότη της οικογένειας, ενώ η μητέρα φροντίζει τα παιδιά και το σπίτι και μπορεί παράλληλα, και να εργάζεται. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Πιο συγκεκριμένα για την κοινωνικοποίηση ο πατέρας είναι ο τιμωρός, υποστηριζόμενος σ' αυτόν τον ρόλο του από τη μητέρα. Τα άτομα μέσα στην

οικογένεια είναι μέλη μιας ομάδας και όχι μονάδες, οι οποίοι δρουν κυρίως για τη διατήρηση της συνοχής της ομάδας και όχι στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και στην ικανοποίηση προσωπικών επιθυμιών και αναγκών. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Επίσης στην εργατική οικογένεια η ανατροφή και η κοινωνικοποίηση των παιδιών αποτελούσε κυρίως ένα οικονομικό-υλικό πρόβλημα και προπάντων ένα βραχυπρόθεσμο πρόβλημα του παρόντος. Επίσης οι συνθήκες διαβίωσης ήταν άσχημες, χωρίς δυνατότητα εξασφάλισης ιδιωτικής σφαίρας για τα μέλη της οικογένειας. Η τάξη, η καθαριότητα και η υπακοή είναι αυτές που καλλιεργούνται στο παιδί. Τα παιδιά εδώ, δεν έχουν στοιχεία αυτονομίας στην καθημερινότητά τους, αλλά ακολουθούν κυρίως τις υποδείξεις των γονέων τους. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Ότι αφορά στα μεσαία κοινωνικά στρώματα, η επαγγελματική ζωή των μελών τους δε χαρακτηρίζεται από σωματική, αλλά από πνευματική ενασχόληση και από την επαφή με ανθρώπους, ιδέες και σύμβολα. Ακόμη, υπάρχει η προσωπική ανέλιξη, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προσωπικής συμμετοχής, προσπάθειας και επίδοσης.

Η κοινωνικοποίηση στα μεσαία στρώματα έχει στόχο την ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων του παιδιού. Ο έλεγχος και η τιμωρία, σε αντίθεση με τα χαμηλότερα στρώματα αποβλέπουν στην πρόθεση μιας ενέργειας και είναι συνήθως ψυχολογικής φύσης και όχι σωματικής. Οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη επικοινωνία και σεβασμό της ανεξαρτησίας, των δυνατοτήτων και των αναγκών του παιδιού. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι στις παλαιότερες εποχές και προηγούμενες δεκαετίες, υπήρχαν σημαντικές διαφορές ως προς την κοινωνικοποίηση και τη λειτουργία αυτής μέσα στην οικογένεια, μεταξύ χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων, μεσαίων ή ανώτερων στρωμάτων.

2.2.2 Οι σύγχρονες προσεγγίσεις ως προς την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις, η παλαιότερη θεωρία της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης με βάση τη θέση που κατείχε η οικογένεια στο σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης, χαρακτηρίστηκε ως απλοποίηση και ανεπίτρεπτη γενίκευση, η οποία δεν ήταν δυνατό να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Έτσι λόγω διάφορων μεταβολών που συνέβησαν, όπως η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των εργαζομένων, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, οι διακοπές στο εξωτερικό, αλλά και η υιοθέτηση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που δε συνδέονται άμεσα με το εισόδημα, π.χ. η κατανομή των ρόλων και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στα πλαίσια της οικογένειας, ήταν κάποιοι από τους λόγους για την υιοθέτηση μιας διαφορετικής θεωρίας για την κοινωνικοποίηση μέσα στην οικογένεια. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Στις σύγχρονες προσεγγίσεις εγκαταλείπεται το διχοτομικό υπόδειγμα μελέτης δηλαδή, τα ανώτερα και χαμηλότερα στρώματα, και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα συμβάντα της καθημερινής ζωής της οικογένειας και ιδιαίτερα στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και χειρίζονται την πραγματικότητα με την οποία έρχονται καθημερινά σε επαφή. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Ολόκληρο το σύστημα των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στα πλαίσια της οικογένειας, επηρεάζεται από παράγοντες, όπως είναι το επάγγελμα του πατέρα, όχι όμως από την πλευρά του εισοδήματος, αλλά από την πλευρά των εμπειριών στο χώρο της εργασίας, καθώς και του άγχους που προκαλεί, από τον αριθμό των μελών της οικογένειας, τις εμπειρίες των γονέων κ.α. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Σύμφωνα με τον Kohn, οι αξίες, οι απόψεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, επηρεάζονται από την κοινωνική θέση της οικογένειας στην οποία κοινωνικοποιείται το άτομο και ειδικότερα από τη θέση που αυτή κατέχει στο ιεραρχημένο σύστημα της κοινωνικής στρωμάτωσης.

Για τον προσδιορισμό του κοινωνικού επιπέδου, ο Kohn συναπολογίζει περισσότερο το επάγγελμα και τη βαθμίδα εκπαίδευσης και σε μικρότερο βαθμό το εισόδημα. Το επάγγελμα αποκτά μεγάλη σημασία ως παράγοντα που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Οι συνθήκες εργασίας των χαμηλότερων τάξεων είναι

σημαντικοί παράγοντες στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην ευνόηση της θετικής στάσης απέναντι στην αυθεντία και στην αποδοχή. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Αυτές οι απόψεις του Kohn απέδειξαν τον υψηλό βαθμό συσχέτισης κοινωνικού στρώματος, προσωπικότητας του ατόμου και κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στα πλαίσια της οικογένειας. Έτσι διαπιστώθηκε μια πολύ στενή σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και δυνατότητας αυτοπροσδιορισμού στο επάγγελμα των γονέων. Τα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης επηρεάζουν τις αξίες των γονέων και αυτές έπειτα επιδρούν καταλυτικά στην κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση των προσανατολισμών του παιδιού. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Ένας άλλος παράγοντας που οι σύγχρονες έρευνες μελέτησαν, ήταν οι σχέσεις του πατέρα με το παιδί και ο ρόλος του στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Ιδιαίτερα τονίστηκε η ποιοτική και όχι ποσοτική διάσταση αυτής της σχέσης. Έτσι σύμφωνα με τον Pedersen, ο πατέρας μπορεί να δώσει σε ποσότητα ότι στερεί σε ποιότητα. Διαφορετική άποψη έχει ο Gooper, ο οποίος πιστεύει ότι ο πατέρας είναι ακατάλληλος ως πρότυπο για το παιδί, επειδή με την εξουσία που ασκεί διδάσκει σ' αυτό πώς να υποτάσσεται στην κοινωνία. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Τέλος οι σύγχρονες έρευνες παρατήρησαν ακόμη, έναν άλλον παράγοντα, ο οποίος είναι ο βαθμός που ο πατέρας επηρεάζει τη μητέρα και κατά συνέπεια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Υπάρχει ένας επηρεασμός των στάσεων της μητέρας, ανάλογα με την επαγγελματική θέση του πατέρα, αφού ο άντρας επηρεάζει πρώτα ο ίδιος τη σύζυγο του με τις αντιλήψεις του και τις στάσεις του, τις οποίες έχει αποκτήσει μέσα από την επαγγελματική του εργασία. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Παρατηρούμε, έτσι ότι στις νεότερες προσεγγίσεις υπάρχουν κάποιοι παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στη συγκρότηση και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου, καθώς και στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας.

2.2.3 Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης στην οικογένεια

Η οικογένεια όπως είδαμε είναι ο μοναδικός και πολύ σημαντικός για το παιδί κοινωνικοποιητικός θεσμός. Αναγνωρίζεται ως ο θεσμός στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσονται τα σπουδαιότερα και αρχικά συμβάντα της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης.

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία της οικογένειας δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από την θέση που έχει και τις λειτουργίες που επιτελεί αυτή κάθε στιγμή της εξέλιξης, της οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας.

Σε διάφορες κοινωνίες και περιόδους η οικογένεια δεν έχει την σημερινή έννοια του όρου που έχει ως βασική της λειτουργία την κοινωνικοποίηση του παιδιού και του ατόμου γενικότερα. Έτσι βλέπουμε ότι στην προβιομηχανική κοινωνία η οικογένεια εκτός από μια κοινότητα συνύπαρξης, ελεύθερου χρόνου, κοινωνικοποίησης και κατανάλωσης είναι κυρίως η βασικότερη μονάδα παραγωγής. Αυτό συμβαίνει και στην αγροτική οικογένεια όσο και για την οικογένεια του τεχνίτη με κάποιες αλλαγές όπως ότι ο τρόπος ζωής των ατόμων αποτελούσε κοινωνική ζωή όλου του οίκου. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Σύμφωνα με την Λ. Μούσουρου η οργάνωση αυτών των κοινωνιών είχε ως άξονα την ομάδα, ενώ ο εκσυγχρονισμός συνέβαλε στην μετατόπιση του άξονα αυτού από την ομάδα στο άτομο. Έτσι η οικογένεια στην παραδοσιακή κοινωνία έχει τα χαρακτηριστικά ενός σχήματος στα πλαίσια του οποίου το άτομο δεν ικανοποιεί δικές του ανάγκες ούτε εκπληρώνει δικές του επιθυμίες αλλά δρα με γνώμονα την επιβίωση και το συμφέρον αυτού του σχήματος. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Στις παραπάνω κοινωνίες που προαναφέραμε, γινόταν η διαδικασία της φυσικής κοινωνικοποίησης. Δηλαδή, από την στιγμή που το παιδί ήταν σε θέση να περπατήσει έπαιρνε μέρος στην ζωή των μεγάλων και μάθαινε κοντά τους όλα τα απαραίτητα για την κοινωνική του ένταξη. Όπως παρατηρεί η Rosenbaum λόγω των ελάχιστων πραγμάτων που γίνονται για το παιδί σε αυτές τις κοινωνίες, η λειτουργία της κοινωνικοποίησης του παιδιού ήταν ελλιπής και περιοριζόταν σε πολύ βασικά πράγματα, συνδεδεμένα περισσότερο με την επιβίωση του, παρά με την έννοια της ειδικής μεταχείρισης ή της συστηματικής διαπαιδαγώγησης του παιδιού. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Όλες οι δραστηριότητες περνούσαν στο παιδί εκ του φυσικού και αφομοιώνονταν, χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερη διαπαιδαγώγηση και προσπάθεια εκμάθησης. Έτσι το παιδί μεγάλωνε μέσα στην εργασία, μάθαινε τους ρόλους και τις προσδοκίες που απορρέουν από αυτούς, παρατηρώντας τους μεγάλους και κυρίως τους γονείς του. Έτσι στη συνέχεια το ίδιο αναλάμβανε και εκτελούσε αυτούς τους ρόλους, οι οποίοι βιάζαν παράλληλα με τη σωματική και διανοητική ωρίμανση του παιδιού. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Στη διάρκεια του 18ου αιώνα απέκτησαν τα ερωτήματα γύρω από θέματα διαπαιδαγώγησης του παιδιού ιδιαίτερη σημασία. Ο άνθρωπος έκανε σκέψεις για την ουσία του και την θέση του στην κοινωνία και άρχισε να γίνεται αντιληπτός ως άτομο και όχι μόνο ως μέλος μιας οικογένειας και μιας κοινωνικής τάξης. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Έτσι το παιδί άρχισε να γίνεται αντιληπτό ως άτομο και ως άνθρωπος, του οποίου το μέλλον είναι ανοικτό και μπορεί να διαμορφωθεί. Αυτό μπορούσε να επιτευχθεί μέσω της αγωγής, δηλαδή της συστηματικής κοινωνικοποίησης.

Η άποψη του Rousseau, ότι το παιδί είναι μια αυτόνομη οντότητα με ιδιαίτερες δυνατότητες και συναισθήματα, σήμαινε πως ο ενήλικας έπρεπε να καταλάβει τον κόσμο του παιδιού πριν ασχοληθεί μαζί του. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο της οικογένειας και αργότερα στου σχολείου ως κοινωνικοποιητικών μηχανισμών και αποφασιστικής σημασίας παραγόντων στη διαμόρφωση του μέλλοντος του παιδιού. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Το παιδί στην αστική οικογένεια μεταβάλλεται σε επίκεντρο της οικογενειακής ζωής και ανακαλύπτεται η έννοια της παιδικότητας ως ιδιαίτερης σημασίας στη ζωή του παιδιού και της οικογένειας, η οποία αποτελούσε περισσότερο μια περίοδο προπαρασκευής για το μέλλον. Το μέλλον πλέον μπορεί να κατακτηθεί και πρέπει να κατακτηθεί. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε απαραίτητη η δημιουργία ενός ιδιαίτερου χώρου, για να μπορεί το παιδί να προστατεύεται από βλαπτικές επιρροές και να προετοιμάζεται για το μέλλον. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Οι αντιλήψεις αυτές της αστικής οικογένειας αναφορικά με την αγωγή και το μέλλον του παιδιού, είχαν ως συνέπεια να κρατείται το παιδί όσο γίνεται για περισσότερη διάρκεια στην παιδικότητα.

Αργότερα προστίθεται σ' αυτές τις αντιλήψεις, λεγόμενη 'Ψυχο-έκρηξη', όπου λάθη και παραλείψεις στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μπορούσαν τώρα να αποκατασταθούν με τη βοήθεια της Ψυχολογίας και της Ψυχανάλυσης. Με τη βοήθεια ψυχαναλυτικών θεωριών αναπτύχθηκαν υποδείγματα επανακοινωνικοποίησης σε θέματα αποκλίνουσας και εγκληματικής συμπεριφοράς. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Αυτές οι θεωρίες έδωσαν βαρύτητα σε όλες εκείνες τις επιρροές του περιβάλλοντος που επιδρούν αρνητικά στον ψυχισμό του και ειδικότερα στο ρόλο της μητέρας. Αναλύθηκε η σχέση μητέρας και παιδιού, αναπτύχθηκαν υποδείγματα πρόληψης και θεραπείας εμπειριών που θα επηρέαζαν αρνητικά τον ψυχισμό του

παιδιού και την εν γένει εξέλιξή του. Λόγω της σημαντικής προβολής στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αυτών των θέσεων πολλοί γονείς ένιωσαν ανασφάλεια όσον αφορά τις υποχρεώσεις που απορρέουν από τον ρόλο τους. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Πολλοί γονείς εκτός το ότι θεωρούσαν τον εαυτό τους υπεύθυνο για οποιαδήποτε συμπεριφορά του παιδιού τους, στη συνέχεια έψαχναν τις αιτίες αυτής της κατάστασης στους δικούς τους γονείς. Έτσι το κάθε πρόβλημα μετατίθεται για λύση από το παιδί στους γονείς και από αυτούς στους ειδικούς και η ανευθυνότητα μεταβάλλεται σιγά σιγά σε συστατικό στοιχείο της κοινωνικοποίησης και σε κανόνα της κοινωνικής ζωής. Ο επαναπροσδιορισμός της παιδικότητας είναι καλός όχι μόνο για το παιδί αλλά και για την οικογένεια και για την κοινωνία ολόκληρη, αφού μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους επικοινωνίας μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων, να οδηγήσει σε αναδιατύπωση της έννοιας και των στόχων της κοινωνικοποίησης και ειδικότερα της αγωγής και να προωθηθεί ένα πρόσωπο που θα βασίζεται σε αυθεντικές σχέσεις παιδιού και ενηλίκων. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Η οικογένεια κατά τον William Goode αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας και παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις. Η σπουδαία λειτουργία της οικογένειας οφείλεται στο γεγονός ότι αυτή στα πλαίσια των σχέσεων του ατόμου με την κοινωνία, μεταδίδει στα παιδιά πολιτισμικά περιεχόμενα, δηλαδή αξίες, κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς. (Τσαρδάκης Δ., 1984)

Η οικογένεια προσπαθεί να τις βασικές και αναγκαίες ελλείψεις του νέου ανθρώπου, σύμφωνα με εκείνα τα πρότυπα που καθορίζει η κοινωνία και με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη διατήρηση της ίδιας της κοινωνίας στα πλαίσια της οποίας ο άνθρωπος εργάζεται και δημιουργεί. Μια κοινωνία δεν έχει ύπαρξη όταν δεν εκπληρώνονται οι βασικές της ανάγκες όπως η παραγωγή και η κατανομή των υλικών αγαθών, η προστασία των πολιτών, η κοινωνικοποίηση των ατόμων – μελών της κ.α. (Τσαρδάκης Δ., 1984)

Η οικογένεια παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ψυχοσωματική και διανοητική εξέλιξη του παιδιού. Κατά τον Goode, η οικογένεια σχηματίζει την πρώτη κοινωνική ομάδα με την οποία το παιδί έρχεται σε επαφή και προσφέρει πολλές δυνατότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την διευκόλυνση της κοινωνικοποίησης του. Επίσης η οικογένεια είναι ένας θεσμός που διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα και τα μέλη της, ιδιαίτερα η μητέρα και τα παιδιά είναι έντονα

συναισθηματικά δεμένα μεταξύ τους. Μέσα σ' αυτήν εναλλάσσονται οι διάφορες γενιές, όπου ανάμεσα στην παλιά και στην νέα γενιά υπάρχει μια σχέση διαδοχής, η οποία καθορίζεται βιολογικά, ενώ η ποιότητα των μελών της διαδοχής καθαρίζεται πολιτικό-οικονομικά. Αυτό δείχνει ότι η πολιτικό-οικονομική δομή της κοινωνίας και ιδιαίτερα η κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκει η οικογένεια, επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της και παρέχει δείγματα προσανατολισμού σε κανόνες, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς. (Τσαρδάκης Δ., 1984)

Μέσα στα πλαίσια διάφορων κοινωνικών και παραδοσιακών εκδηλώσεων το μικρό παιδί εξωτερικεύει ασυνείδητα τους κανόνες και τους τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι είναι τυπικοί για την κοινωνία και την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει.

Η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη του παιδιού. Έτσι ο Μοριχοβίτης έκφρασε την άποψη ότι οι συνέπειες ενός δυσάρεστου οικογενειακού κλίματος για τη συγκινησιακή εξέλιξη του παιδιού έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Έτσι το βρέφος π.χ. που μεγαλώνει σε μια συγκινησιακή στείρα ατμόσφαιρα γίνεται απαθές, ήσυχο και δεν αντιδρά στο χαμόγελο και στο κάλεσμα άλλων ανθρώπων. Έχει ξαφνικές εκρήξεις οργής που συνοδεύονται και με δυνατές κραυγές σαν να επιζητάει την προσοχή των άλλων. Όλες αυτές οι αρνητικές κοινωνικές και συγκινησιακές αντιδράσεις του παιδιού, που σίγουρα οφείλονται στις αρνητικές επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, εάν δεν συντρέχει ο λόγος κάποιας σωματικής ασθένειας επηρεάζουν την εξελισσόμενη προσωπικότητα του κατά δυσμενή τρόπο και μπορεί να προκαλέσουν ακόμη και νευρωσικά ή ψυχοσωματικά συμπτώματα, ιδίως σε περιπτώσεις άρνησης ή απόρριψης του παιδιού από τους γονείς. (Μοριχοβίτης Γ., 1983:74-75)

Κατά τον Δ. Τσαρδάκη η αντίληψη για την εικόνα του κόσμου και την τοποθέτηση του ατόμου απέναντι στα διάφορα κοινωνικά προβλήματα, είναι το αποτέλεσμα μιας μακράς ειδικοταξικής κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, της οποίας το αρχικό και ουσιαστικότερο μέρος λαμβάνει χώρο μέσα στην οικογένεια. Ο William Goode αναφέρει ότι ο θεσμός της οικογένειας είναι ο μοναδικός θεσμός, ο οποίος είναι με την αποστολή ένα βιολογικό οργανισμό να τον μεταβάλλει σε ανθρώπινο ον. Η οικογένεια έχει ολοκληρώσει ένα μεγάλο μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης και έχει διδάξει στο άτομο την γλώσσα και την ανάληψη πολλών κοινωνικών ρόλων, ενώ άλλα ιδρύματα τώρα αρχίζουν να διαμορφώνουν το άτομο.

Στην οικογένεια, ως φορέα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, λαμβάνουν χώρα δύο επίπεδα κοινωνικοποίησης, τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας για τον άνθρωπο αφού ασκούν ρυθμιστικό ρόλο για την παραπέρα εξέλιξη του. Στο πρώτο επίπεδο επιδιώκεται η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και στο δεύτερο, η πολιτιστική ένταξη.

- **Καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου**

Μια από τις διαφορές που υπάρχει ανάμεσα στα ζώα και στον άνθρωπο είναι ότι η συμπεριφορά και το ένστικτο των ζώων είναι προκαθορισμένα από την αρχή από την φύση, ενώ σε αντίθεση με τον άνθρωπο δεν υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς που να είναι έτοιμες, αλλά αντίθετα επίκτητες. Ως αντιστάθμισμα για την έλλειψη του αυτή ο άνθρωπος έχει μια μοναδική ικανότητα για κοινωνική μάθηση. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα καθώς εξελίσσεται σε κοινωνικό ον, να οικειοποιείται εύκολα διάφορες μορφές συμπεριφοράς και να αποδέχεται πολλούς και διάφορους κοινωνικούς κανόνες. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Για την σωστή επίτευξη αυτού, πρέπει να υπάρξει ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο άνθρωπος θα μπορέσει να προσφέρει και να δεχθεί κατάλληλη και σωστή κοινωνική μαθητεία, αφού ο νεογέννητος οργανισμός έχει ανάγκη όχι μόνο από βιολογική ενίσχυση αλλά και από κοινωνική επαφή. Αυτό το περιβάλλον το παρέχει η οικογένεια. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Η σχέση ανάμεσα στο παιδί και την μητέρα λόγω της αγάπης και της στοργής που αναπτύσσεται μεταξύ τους, προκαλεί την αφύπνιση του κοινωνικού στοιχείου που φαίνεται να βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση. Η έντονη συναισθηματική επικοινωνία της μητέρας με το παιδί είναι ιδιαιτέρως απαραίτητη για να του εμπνεύσει την πρώτη θετική προδιάθεση για κοινωνική επαφή και επικοινωνία. Η στοργή αυτή της μητέρας προς το παιδί του ενισχύουν το αίσθημα της σιγουριάς και της ασφάλειας, καθώς και της κοινωνικής αισιοδοξίας και του παρέχουν τη βεβαιότητα ότι είναι ευπρόσδεκτο σ' αυτόν τον κόσμο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Μέσω αυτής της αγάπης που δέχεται το παιδί αναπτύσσονται τα πρώτα κοινωνικά συναισθήματα και καλλιεργούνται οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις, κάτι το οποίο γίνεται φανερό από το πρώτο χαμόγελο του βρέφους προς την μητέρα του. Αν δεν δημιουργηθούν αυτές οι βασικές προϋποθέσεις, το κοινωνικό στοιχείο δε θα εμφανιστεί και ο άνθρωπος δε θα εξελιχθεί τελικά σε κοινωνική οντότητα. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Οι πρώτοι μήνες στη ζωή του ανθρώπου, δηλαδή η βρεφική ηλικία είναι το χρονικό διάστημα στο οποίο μέσω των πρώτων αντιλήψεων, των πρώτων αμοιβαίων σχέσεων με το περιβάλλον, διαμορφώνεται ένα βασικό δείγμα για την μετέπειτα συμπεριφορά του. (Τσαρδάκης Δ., 1984)

Σύμφωνα με την άποψη του Erickson και το αίσθημα της «αρχέγονης εμπιστοσύνης» είναι σημαντικό το παιδί από τη στιγμή της γέννησης του να μεγαλώσει στην οικογένεια του, μέσα σε κλίμα ζεστασιάς και θαλπωρής. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του σημαδεύουν οριακά την περαιτέρω ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Με τον όρο της αρχέγονης εμπιστοσύνης εννοεί τη θετική στάση που πρέπει να έχει το άτομο προς τον εαυτό του, αλλά και προς τον υπόλοιπο κόσμο γενικότερα. Η απουσία αυτού του συναισθήματος είναι δυνατόν να επιφέρει σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Αυτή η θετική στάση διαμορφώνεται μόνο αν το παιδί βιώσει την αμοιβαιότητα των σχέσεων, την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1989)

Επίσης σημαντικός είναι και ο μητρικός θηλασμός. Το έντονο συναίσθημα που αναπτύσσεται από την άμεση επαφή του παιδιού με την αγκαλιά της μητέρας παρέχει αναμφισβήτητα μια ιδιαίτερη ζεστασιά που απλώνεται σε ολόκληρη τη ψυχοσυναισθηματική του σφαίρα.

Με τον τρόπο αυτό δεν έχουμε μόνο κάλυψη των βιολογικών αναγκών του παιδιού, αλλά και τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης συναισθηματικής κατάστασης, απαραίτητη για την ψυχική υγεία και την ομαλή κοινωνικοποίηση του. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1989)

Σύμφωνα με την Ε.Ιωαννίδου το βρέφος χρειάζεται πρώτα από όλα μια ιδιαίτερα μεγάλη ποσότητα θετικών συναισθημάτων, παράλληλα προς τη σωματική του περιποίηση και κανονική διατροφή του. Ο άνθρωπος στα πρώτα τρυφερά χρόνια της ζωής του έχει ανάγκη από μια ολόπλευρη ψυχοσωματική περιποίηση και όχι απλά την κάλυψη και την ικανοποίηση μόνο των βιολογικών αναγκών του. Αυτή η συναισθηματική προσφορά από το περιβάλλον του είναι απαραίτητη για την ύπαρξη και εξέλιξη των ανθρώπινων ποιοτήτων που φέρνει μέσα του.

Στα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου διαμορφώνονται οι συνήθειες και μπαίνουν οι βάσεις προσανατολισμού του αναπτυσσόμενου ανθρώπου στον κόσμο των αξιών και των ιδεών. Ιδιαίτερα μπαίνουν στην οικογένεια οι βάσεις κοινωνικής προσαρμογής και διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Οι πρώτες εντυπώσεις χαράσσονται βαθύτερα στο νου και στην ψυχή του παιδιού και διαρκούν για όλη την ζωή του. (Γιαννικόπουλος Α.Β., 1991)

Συμπεραίνουμε έτσι από τα παραπάνω, ότι για την καλλιέργεια και την στερέωση του κοινωνικού στοιχείου είναι απαραίτητο να υπάρξουν κατάλληλες συνθήκες μέσα στην οικογένεια και στις σχέσεις ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς και κυρίως με τη μητέρα, ώστε να μπορούν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την έναρξη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

- **Η πολιτιστική ένταξη**

Μέσω της πολιτιστικής ένταξης είναι εφικτό το παιδί να αποκτήσει τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ομάδας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Με την ολοκλήρωση της καλλιέργειας του κοινωνικού στοιχείου, το παιδί ανταποκρίνεται στις κοινωνικές αντιδράσεις και στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Έτσι αφομοιώνει σταδιακά τα πολιτισμικά στοιχεία που του προσφέρονται και διαμορφώνει την πολιτισμική του ταυτότητα. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1989)

Κατά την διάρκεια των πρώτων δύο χρόνων, που ο Piaget ονόμασε αισθησιοκινητικό στάδιο, η κοινωνική μάθηση συντελείται σύμφωνα με τα πρότυπα της θεωρίας του «εξαρτημένου αντανεκλαστικού». Έτσι οι γονείς, δηλαδή αποδέχονται ή απορρίπτουν τις πρώτες αντιδράσεις των παιδιών, οι οποίες επιδοκιμάζονται ή αποδοκιμάζονται. Από τις αντιδράσεις αυτές των γονέων του, το παιδί μετατρέπει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την αντιμετώπιση των μεγάλων, αφού πιο πριν έχει αντιληφθεί ότι οι πράξεις του δεν είναι το ίδιο επιθυμητές. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Μ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει μια αντίληψη εκείνου που επιτρέπεται και εκείνου που δεν επιτρέπεται, δηλαδή του κοινωνικά αποδεκτού και του κοινωνικά απαράδεκτου. Με τον τρόπο αυτό η συμπεριφορά της οικογένειας ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού, που αρχίζει έτσι να σχηματίζει τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες και να διαπλάθει τη δική του ηθική σε αντιστοιχία με την ηθική των γονέων του. Οι πράξεις του αρχίζουν να αποκτούν συνέπεια και ακολουθία. Σύμφωνα με τον Mead ο εαυτός δεν υπάρχει, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Σε όλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας οι γονείς θα συνεχίσουν να επιβραβεύουν και να ενισχύουν τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και να αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Μέσα λοιπόν από αυτή τη διαδικασία το παιδί μαθαίνει το ρόλο του σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας (πρωταρχική κοινωνική στερέωση) και αρχίζει αργότερα να σχηματίζει προσδοκίες για τους άλλους και για τον ίδιο τον εαυτό του (δευτερογενής κοινωνική στερέωση). (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Το παιδί μέσα στην οικογένεια υιοθετεί ρόλους των μελών της και έρχεται σε επαφή με τους ρόλους των άλλων, όπως του πατέρα, της μητέρας, του αδερφού ή της αδερφής. Αυτό δείχνει ότι ο ρόλος του μέσα στη οικογένεια είναι ανεξάρτητος, αλλά όλοι οι ρόλοι μαζί αποτελούν ενιαίο σύνολο που ρυθμίζει τις κοινωνικές σχέσεις της ομάδας. Το παιδί για να ερμηνεύσει σωστά το ρόλο του, υποχρεώνεται συχνά να μεταφέρεται στη θέση του πατέρα ή της μητέρας, για να προβλέψει τις αντιδράσεις τους. Με τον τρόπο αυτό έρχεται σε επαφή με άλλους ρόλους και αποκτά μια γενική

εικόνα και για το δικό του ρόλο, αλλά και τους ρόλους των άλλων μελών. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Επίσης σοβαρή στη διαδικασία αυτή είναι η συνεισφορά μιας άλλης ψυχικής λειτουργίας, της ταύτισης. Στη διάρκεια δηλαδή της ανάπτυξης του το παιδί παρουσιάζει έντονη την τάση να αναζητά πρότυπα συμπεριφοράς, των ρόλων που θα οικειοποιηθεί και του τρόπου ζωής του γενικότερα, προκειμένου να πετύχει την αυτομόρφωσή του και την κοινωνική ισχυροποίηση εαυτού του. Έτσι τα παιδιά ταυτίζονται με τους γονείς με ιδιαίτερη προτίμηση του αγοριού προς το πατέρα και του κοριτσιού προς τη μητέρα. Το αγόρι ειδικότερα, αποκολλάται τώρα από τη μητέρα και στρέφεται προς τον πατέρα. Με την ταύτιση τα παιδιά βιώνουν τα κοινωνικοπολιτιστικά στοιχεία που οι γονείς έχουν και αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την ετερογένεια των δύο φύλων. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Είναι φανερό, ότι οι γονείς με τη δράση τους, μέσα και έξω από την οικογένεια δεν μεταβιβάζουν απλώς μορφές συμπεριφοράς, αλλά προσδίδουν στο παιδί κάτι ουσιαστικότερο - τις αξίες και τις στάσεις τους. Οι στάσεις μεταδίδονται μέσα από την απλή συμβίωση και αναστροφή, αβίαστα και αυθόρμητα, με μια ανεπίσημη και ανυποψίαστη διδασκαλία σε χρόνο εντελώς ανύποπτο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί παύει να αποτελεί μια απλή βιολογική ύπαρξη, αποκτά κοινωνικοπολιτιστική ταυτότητα και αναπτύσσεται ως πνευματικό και κοινωνικό ον. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Μεγάλη επίδραση, ακόμη δέχεται το παιδί από τους γονείς με τα μηνύματα που μεταβιβάζουν αυτοί στα παιδιά τους μέσα από τα παραμύθια που τους διηγούνται, τις θρησκευτικές παραδόσεις που τους μεταβιβάζουν, τα ήθη και τα έθιμα. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η συνεισφορά της γιαγιάς και του παππού, ιδιαίτερα γι' αυτούς που αποτελούν μόνιμα μέλη της οικογένειας του παιδιού. Κυρίως για την ελληνική οικογένεια, η γιαγιά παίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ ο παππούς αναλαμβάνει περισσότερο την εθνική-πατριωτική κοινωνικοποίηση, διηγούμενος ιστορίες για τα κατορθώματα των Ελλήνων. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Συμπερασματικά βλέπουμε ότι οι γονείς είναι τα πιο σημαντικά άτομα στη ζωή του παιδιού για τη σωστή μεταβίβαση και ανάπτυξη των στάσεων, των αξιών και γενικά του τρόπου συμπεριφοράς του παιδιού. Έτσι το παιδί θα δημιουργήσει τη δική του προσωπική του ταυτότητα, θα αναπτύξει μηχανισμούς σκέψης και δράσης και θα αποκτήσει την πολιτιστική ταυτότητα που του χορηγεί η οικογένεια. Για το λόγο αυτό, η οικογένεια θεωρείται σοβαρός παράγοντας της κοινωνικοποίησης του ατόμου.

2.2.4 Η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης

Ο ρόλος της οικογένειας, όπως έχουμε δει μέχρι τώρα, είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του ανθρώπου και στην ανάπτυξη της κοινωνικής του και πολιτιστικής του ταυτότητας. Η οικογένεια είναι πρωτογενής και πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης του ατόμου, αφού είναι ο πρώτος χρονικά θεσμός της κοινωνικοποίησης του παιδιού και αυτός που επηρεάζει περισσότερο την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Επιτελεί πολλές λειτουργίες μέσα στη κοινωνία, αλλά η διαμεσολάβησή της για την ομαλή και σωστή ένταξη του παιδιού μέσα στο κοινωνικό σύνολο, είναι μια από τις κύριες ευθύνες και υποχρεώσεις της. (Γκιζέλη Β., 1993)

Μολονότι οι «άτυπες ομάδες» συνομηλίκων και άλλοι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης δρουν αποφασιστικά στη δευτερογενή κυρίως φάση, η σύγχρονη έρευνα απέδειξε ότι τα «κρίσιμα χρόνια» για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι από 3 μέχρι και 13. Ιδιαίτερα οι έρευνες των Easton και Hess συνέβαλαν στο να ανασκευαστούν πολλές προηγούμενες υποθέσεις. Ενώ μέχρι τότε πιστευόταν ότι οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του ατόμου διαμορφώνονται στην ηλικία των 14-17 χρόνων, οι παραπάνω ερευνητές ανέτρεψαν τις αντιλήψεις αυτές και έδειξαν τη σημασία της προγενέστερης ηλικίας, κατά την οποία το παιδί υφίσταται τις επιδράσεις της οικογένειας. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, όποια μορφή και αν έχει αυτό, το παιδί φτιάχνει τους πρώτους και ιδιαίτερους σημαντικούς δεσμούς του, μαθαίνει να μιλά και να επικοινωνεί, αφομοιώνει αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς και υιοθετεί τους διάφορους κοινωνικούς του ρόλους. Σ' αυτό το περιβάλλον θα αναπτύξει και διάφορες ικανότητες του, όπως να αξιολογεί, να επιλέγει και να δημιουργεί νέα πρότυπα και νέες ιδέες. (Γκιζέλη Β., 1993)

Η οικογένεια, λοιπόν αναλαμβάνει το παιδί από τη γέννησή του για να το παραδώσει στην κοινωνία ικανό να ζήσει, αφού το νεογέννητο δεν είναι σε θέση να διατηρηθεί στη ζωή, ούτε από απλή βιολογική άποψη, χωρίς τη δίκη της συμπαράσταση και φροντίδα. Αποδέχεται το μωρό παιδί με μεγάλη στοργή, προσφέροντας του ασφάλεια και συναισθηματικά γνωρίσματα, τα οποία στοιχεία είναι απαραίτητα για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. (Σαλάππας Χ., 1992)

Επίσης μεταδίδει στο παιδί τις πολιτισμικές αξίες, τους κοινωνικούς κανόνες και τα μοντέλα συμπεριφοράς, όχι με επίσημα προγράμματα, ούτε με επιστημονική μέθοδο, αλλά με το δικό της τρόπο.

Η οικογένεια, όπως αναφέραμε παραπάνω, ορίζεται ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης επειδή αποτελεί τον πρώτο και βασικό φορέα που αναλαμβάνει το άτομο από την πρώτη μέρα της ζωής του και που εντάσσεται το άτομο μέσα σ' αυτή είτε το θέλει, είτε όχι. Είναι ένας φορέας με πολλούς σκοπούς και λειτουργίες, αφού αναλαμβάνει την οικονομική αυτάρκεια, την περίθαλψη, την ανατροφή, την εκπαίδευση των μελών, την εκμάθηση και εσωτερίκευση πολλών κοινωνικών κανόνων και τρόπων συμπεριφοράς, τη βίωση κοινωνικών αξιών π.χ. υποχρεώσεις, δικαιώματα, ηθικές αξίες κ.α. (Σαλάππας Χ., 1992)

Σύμφωνα με τον Σαλάππα, το παιδί μπαίνει στην κοινωνία-οικογένεια από την πρώτη μέρα της ζωής του. Ψυχοσωματικά αρχίζει να προσαρμόζεται στο φυσικό (κλιματολογικές συνθήκες, φως), στο πολιτιστικό (διάκοσμος του σπιτιού), και στο κοινωνικό περιβάλλον (πρόσωπα της οικογένειας). Από μωρό στην κούνια του χαμογελάει όταν αντικρίζει το γελαστό πρόσωπο της μητέρας του και κλαίει όταν τη βλέπει με ύφος υποτιμητικό και πρόσωπο απόμακρο. Απλώνει τα χέρια του για να το αγκαλιάσουν όταν βλέπει τους γονείς του με τα χέρια ανοιχτά και μαζεύεται όταν κινούν τα χέρια τους απειλητικά. Έτσι αν κάνει εκείνη τη στιγμή κάποια ενέργεια, προσπαθεί να συνδυάσει τη στάση των γονιών του με την συγκεκριμένη πράξη και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, ώστε να ενεργεί με τρόπο που θα του εξασφαλίσει τη μητρική αγκαλιά και να αποφύγει τη στέρηση της. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης γίνεται, επομένως μέσα και από τους μηχανισμούς του κοινωνικού ελέγχου (αμοιβές-ποινές) και κάνουν πιο αποτελεσματική τη προσπάθεια της αυτή.

Ένα άλλο κεντρικό στοιχείο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα από την οικογένεια, είναι οι γονείς, τους οποίους τους συνδέει με το παιδί η συγγένεια αίματος που μεταφράζεται σε αγάπη και στοργή. Οι γονείς διαφέρουν από κάθε άλλον δάσκαλο κοινωνικών κανόνων. Έτσι ο έλεγχος στην περίπτωση του φορέα της οικογένειας είναι λιγότερο οδυνηρός από τον έλεγχο οποιουδήποτε άλλου φορέα, γιατί στηρίζεται στην αγάπη, στην συγκατάβαση και στη συγχώρηση της μητέρας. (Σαλάππας Χ., 1992)

Μετά από μια τιμωρία αυτό που περιμένει το παιδί πιθανότερα είναι η συγχώρηση και η στοργική αγκαλιά της μητέρας, ενώ κάποια άλλη ομάδα χρησιμοποιεί συνήθως την παρατήρηση και την τιμωρία. Αυτή η αγκαλιά και η αγάπη

προς το παιδί, καθώς μερικές φορές και η επιλογή μιας άλλης πιο αυστηρής συμπεριφοράς μπορεί να βοηθήσει το παιδί να ενταχθεί καλύτερα στην κοινωνία, αντιθέτως από άλλες κοινωνικές ομάδες. (Σαλάππας Χ., 1992)

Κατά τον Parsons, το παιδί μαθαίνει τις διάφορες αξίες της κοινωνίας μέσα από τους ρόλους που οι γονείς διαδραματίζουν στην οικογενειακή ομάδα και γενικότερα στην κοινωνία. Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει οι γονείς να παίζουν σωστά τους κοινωνικούς ρόλους ή έστω ρεαλιστικά, αν θέλουν να βοηθήσουν το παιδί στην σωστή κοινωνικοποίηση του. Καθώς και οι σχέσεις μεταξύ αυτών και των παιδιών τους να στηρίζεται στην επικοινωνία και στην εφαρμογή του εσωτερικού ελέγχου, και φυσικά στην αγάπη. (Μούσουρου Λ., 1993)

Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και οι πρώτες εμπειρίες του, σ' ότι αφορά τη φροντίδα, την αφοσίωση και την συναισθηματική ικανοποίηση από τους γονείς, ασκούν αποφασιστική επίδραση στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Μόνο μέσα από την οικογένεια και την άμεση βοήθεια και συμπαράσταση της, μπορεί το παιδί να εξελιχθεί φυσιολογικά, να καλύψει τις ψυχοπνευματικές του και σωματικές του ανάγκες και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο με αυτοτέλεια και αυθυπαρξία.

2.2.5 Η μητέρα ως πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού

Ο ρόλος της μητέρας στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και ανάπτυξης της διαδικασίας του παιδιού είναι άμεσος και σημαντικός. Η μητέρα είναι το πρώτο πρόσωπο που θα αντικρύσει το νεογέννητο βρέφος και το ίδιο αυτό πρόσωπο θα καταβάλει τα μέγιστα στην αγωγή και κοινωνικοποίηση του. Είναι ο πρωταρχικός φορέας για να αναπτυχθεί, να ολοκληρωθεί και έπειτα να προσαρμοστεί στην κοινωνία. Δέχεται την επίδραση της, δημιουργεί την εικόνα κάποιας συμπεριφοράς και ανάλογα ενεργεί. Έτσι η μητέρα έχει υποχρέωση να δώσει στο παιδί τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις ευνοϊκές εκείνες συνθήκες που είναι απαραίτητες για να μπορέσει να προσαρμοστεί στο κοινωνικό περιβάλλον. (Παρούτσας, 2006)

Ο δεσμός που αναπτύσσεται μεταξύ μητέρας-παιδιού, είναι και οφείλει να είναι, άριστος, γιατί από αυτόν εξαρτάται η ομαλή ψυχολογική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Μια μητέρα θεωρείται ότι έχει πετύχει το ρόλο της, όταν δεν περιμένει ανταπόδοση στα μητρικά ένστικτά της, όταν στην αγνή αγάπη προς το

παιδί της, δεν υπάρχουν κερδοσκοπικά στοιχεία και η ίδια δεν αποβλέπει σε τίποτα, παρά μόνο στο καλύτερο για το παιδί της.

Η μητέρα πρέπει να είναι παρούσα σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού της γιατί με τον τρόπο αυτό, βοηθάει αυτό στη σταδιακή και ομαλή διαδικασία της κοινωνικοποίησης του. (Παρούτσας, 2006)

- **Περίοδος εγκυμοσύνης**

Η περίοδος της εγκυμοσύνης για κάποιες γυναίκες είναι η πιο όμορφη περίοδος της ζωής τους και για άλλες η πιο αγχωτική περίοδος. Η αίσθηση ότι μέσα στο σώμα της η γυναίκα φέρει ένα νέο πλάσμα, τον καρπό της αγάπης με τον σύζυγο της, την κάνει να νιώθει περήφανη, αλλά ταυτόχρονα να ανησυχεί για το αν θα το διαπαιδαγωγήσει σωστά και αν θα εκτελέσει σωστά το ρόλο της.

Στην περίοδο της εγκυμοσύνης αναπτύσσεται το μητρικό συναίσθημα, η λεγόμενη μητρότητα που εκείνη την περίοδο αρχίζει και διαφαίνεται έντονα. Βέβαια η μητρότητα δεν υπάρχει σε όλες τις γυναίκες στον ίδιο βαθμό, γιατί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η ψυχολογική και σωματική ωριμότητα της γυναίκας. Η γυναίκα που έχει ωριμάσει ηθικά, πνευματικά και σωματικά, αντιλαμβάνεται πιο βαθιά και ουσιαστικά την έννοια της μητρότητας, από κάποια άλλη που είναι ανώριμη στην ηλικία και στον τρόπο σκέψης.

Ένας άλλος παράγοντας είναι η στάση που έχει υιοθετήσει η μέλλουσα μητέρα απέναντι στο βρέφος που θα φέρει στον κόσμο. Δηλαδή, αν το παιδί είναι επιθυμητό και από τους δύο γονείς, ή αν η ίδια δεν ήθελε να μείνει έγκυος για διάφορους λόγους.

Επίσης, σημασία έχει το πως αντιμετωπίζει την φάση της εγκυμοσύνης, την στιγμή του τοκετού και τον θηλασμό. Δηλαδή, αν πιστεύει ότι η διάρκεια της εγκυμοσύνης είναι μια όμορφη περίοδος της ζωής της, ή αν έχει προκαταλήψεις αισθητικού χαρακτήρα, αν φοβάται τους πόνους και την ταλαιπωρία του τοκετού και αν είναι διαθέσιμη να θηλάσει το παιδί της ή όχι.

Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της μητρότητας, είναι και οι σχέσεις που έχει η γυναίκα με τον άνδρα της, αν αυτός της συμπαραστέκεται, την αγαπά, την φροντίζει και αν επιθυμεί και ο ίδιος το παιδί.

Κάποια επιπλέον στοιχεία τα οποία παίζουν θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της μητρότητας είναι:

- i. Αν αγαπά το σύζυγο της και να έχουν μια αρμονική σχέση συμβίωσης.
- ii. Αν έχει καλές σχέσεις με την μητέρα της, γιατί παίρνει η ίδια θετικά πρότυπα για την σχέση που θα έχει με το παιδί της.
- iii. Κατά πόσο επιθυμεί η ίδια το παιδί και κατά πόσο το βλέπει ως ευτυχές γεγονός ή άσχημο γεγονός.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι μια γυναίκα γίνεται μητέρα, όταν συνειδητοποιήσει τις ευθύνες που θα έχει για το παιδί της και η κρίση της να είναι τόσο αναπτυγμένη, ώστε να μπορεί η ίδια να την εμπιστευτεί και να πιστεύει ότι η κάθε της ενέργεια αποβαίνει για το καλό του παιδιού της. (Παρούτσας, 2006)

- **Βρεφική ηλικία**

Η βρεφική ηλικία του ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο στην μετέπειτα εξέλιξη του. Σύμφωνα με έρευνες, τα βρέφη που μεγάλωσαν σε ιδρύματα και έζησαν μακριά από την οικογένειά τους, είχαν καθυστέρηση στη νοητική τους ανάπτυξη και στην συμπεριφορά τους, σε σχέση με τα άλλα παιδιά που μεγάλωναν κοντά στους γονείς τους, ακόμα και κάτω από άσχημες συνθήκες.

Τα βρέφη που δεν έχουν κυρίως, κοντά τη μητέρα τους δεν κοινωνικοποιούνται σωστά. Η μητέρα στην περίοδο αυτή είναι ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης του βρέφους.

Κάθε βρέφος είναι ένα ξεχωριστό πρόσωπο, το οποίο δεν το γνωρίζει άλλος κανείς καλύτερα από την μητέρα του, η οποία πρέπει να προσαρμόζει τον εαυτό της για να το κατανοήσει. Η αγάπη της μητέρας είναι αγνή, μεγαλόψυχη και διακατέχεται από τρυφερότητα και στοργή. Όλα αυτά τα επιζητά το βρέφος γιατί θέλει να νιώθει σιγουριά και ασφάλεια.

Ο ρόλος της μητέρας προς το βρέφος είναι σημαντικός για την κοινωνικοποίησή του. Δεν πρέπει να αφήνει την ανατροφή του σε τρίτα πρόσωπα, αλλά η ίδια να ασχολείται μαζί του, να του μιλάει και να το παίζει. Το βρέφος ανταποδίδει όλη αυτή την στοργή της μητέρας του με το χαμόγελό του, το οποίο είναι και το πρώτο δείγμα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και στην ομαλή εξέλιξη της ανάπτυξης του βρέφους, παίζει ο θηλασμός. Με τον θηλασμό, δημιουργείται ψυχικός δεσμός ανάμεσα στο βρέφος και στην μητέρα και είναι το πρώτο στάδιο της κοινωνικοποίησής του.

Η καλή ψυχολογία του βρέφους, εξαρτάται από την ψυχολογία της μητέρας, η οποία πρέπει να το αγαπάει και να το φροντίζει, καθώς και να προσέχει όλες τις αντιδράσεις του, γιατί μέσα σ' αυτές κρύβονται πολλά μηνύματα που δεν μπορεί να τα πει λεκτικά το μωρό. (Παρούτσας, 2006)

- **Νηπιακή ηλικία**

Η νηπιακή ηλικία του παιδιού αρχίζει στα τρία και τελειώνει στα έξι χρόνια. Στην περίοδο αυτή το παιδί αρχίζει να εξερευνά τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του. Αρχίζει να διαμορφώνει το χαρακτήρα του, να κατανοεί τις ηθικές και πολιτιστικές αξίες και να κοινωνικοποιείται.

Ο ρόλος της μητέρας στην ηλικία αυτή είναι αποφασιστικός, κυρίως για την διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού. Σύμφωνα με τον Srock, τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, η μητέρα πρέπει να του δείχνει αποκλειστική φροντίδα και αγάπη και ως τα έξι χρόνια του θα έχει συμπληρωθεί η ηθική αγωγή του, θα έχει πάρει δηλαδή τις βασικές ηθικές αρχές που θα εφαρμόσει στη ζωή του.

Η μητέρα στην διάρκεια των νηπιακών χρόνων του παιδιού της, οφείλει να του μάθει κάποιες βασικές αρχές συμπεριφοράς, τις οποίες θα τις εφαρμόζει σε όλη την ζωή του, π.χ. πως να τρώει, πως να είναι καθαρό κ.α.

Στην ηλικία αυτή το παιδί αρχίζει τις ερωτήσεις γύρω από θέματα σεξουαλικά. Η μητέρα οφείλει να απαντάει στις ερωτήσεις αυτές με ειλικρίνεια, χωρίς ντροπές και με λόγια κατανοητά. Η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση πρέπει να αρχίζει από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει τις ερωτήσεις γι' αυτό το θέμα και η μητέρα να του απαντάει με ειλικρίνεια ανάλογα με την ωριμότητά του.

Κάποια άλλα ειδικά προβλήματα αγωγής, καλείται να επιλύσει η μητέρα την περίοδο αυτή, τα οποία προκαλούνται κυρίως από ψυχολογικά αίτια ή από πιέσεις που δέχεται το παιδί από το περιβάλλον του. Η μητέρα δεν πρέπει να το μαλώνει και να μην το αγχώνει με την ανυπομονησία της να ξεπεραστεί το οποιοδήποτε πρόβλημα του παιδιού. Αν όμως η κατάσταση ενός προβλήματος είναι σοβαρή και διαρκεί πολύ καιρό, τότε θα πρέπει να ζητήσει βοήθεια από ειδικό.

Η μητέρα, επίσης στην ηλικία αυτή πρέπει να μάθει στο παιδί βασικά στοιχεία γραφής και ανάγνωσης. Η γνώση που του παρέχει η μητέρα πρέπει να αποσκοπεί στην πνευματική καλλιέργεια του παιδιού και όχι σε άλλους ηθικούς ή πολιτιστικούς στόχους. Δεν θα πρέπει να πιέζει το παιδί να μάθει γράμματα σε αυτήν την ηλικία,

αφού αυτό έχει κυρίως την ανάγκη να παίζει. Το παιχνίδι στην ηλικία αυτή είναι ζωτικής σημασίας. βοηθάει στην ανάπτυξη της φαντασίας του και η επαφή με άλλα παιδιά ευνοεί την κοινωνικοποίηση του. (Παρούτσας, 2006)

- **Παιδική ηλικία**

Η παιδική ηλικία αρχίζει με την εισαγωγή του παιδιού στο δημοτικό σχολείο και τελειώνει με την έξοδό του από αυτό. Την περίοδο αυτή, το παιδί έχει ξεπεράσει τον εγωκεντρισμό της προηγούμενης περιόδου και έχει αναπτυχθεί έντονα η συντροφικότητα του και έχει αρχίσει ήδη η κοινωνικοποίησή του.

Η μητέρα οφείλει πριν το παιδί πάει σχολείο να το προετοιμάσει με τα καλύτερα λόγια γι' αυτό το καινούργιο ξεκίνημα. Θα πρέπει να του δώσει να καταλάβει ότι το σχολείο είναι ένα μέρος όπου θα μορφωθεί και θα αναπτυχθεί πνευματικά, θα κάνει φίλιες και θα γνωρίσει άλλα παιδιά, ώστε να μην μείνει το παιδί προσκολλημένο πάνω της.

Στην ηλικία αυτή το παιδί έχει διαμορφώσει τις ηθικές αρχές που θα εφαρμόζει στην υπόλοιπη ζωή του. Η μητέρα με τον ουσιαστικό διάλογο βελτιώνει πολλές πτυχές της προσωπικότητάς του που δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Κάποιες από αυτές είναι η ανάπτυξη και η βελτίωση της γλώσσας και της ομιλίας που χρησιμοποιεί το παιδί. Με το να παροτρύνει το παιδί να παίζει με άλλα παιδιά της ηλικίας του, βοηθά στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του και στην εξάλειψη του εγωκεντρισμού του.

Υπάρχουν όμως και προβλήματα στη συμπεριφορά του παιδιού, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίσει η μητέρα. Η μητέρα πρέπει να διατηρεί την ψυχραιμία της, να έχει υπομονή και να συζητάει με το παιδί για να καταλάβει τον λόγο που έχει αυτή την συμπεριφορά.

Η αποφυγή των συγκρούσεων μπορεί να γίνει όταν η μητέρα παρατηρεί τις ενέργειες του παιδιού που την στεναχωρούν, όταν αντιμετωπίζει την κακή συμπεριφορά με ελαστικότητα και αυτοσυγκράτηση και όταν προσπαθεί με καλούς και πολλούς τρόπους να κερδίσει την εμπιστοσύνη του παιδιού.

Βέβαια η μητέρα κατά την κοινωνικοποίηση και αγωγή του παιδιού της, πρέπει να συμπεριλάβει και την ποινή προς αποφυγή της επανάληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Οι λόγοι εφαρμογής της ποινής πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και όχι

αόριστοι. Πρέπει να εμπεριέχει το στοιχείο της δικαιοσύνης και της αμεσότητας. Δεν πρέπει να εφαρμόζει πολύ αυστηρές ποινές ή ποινές που θα ταπεινώσουν το παιδί, αλλά να εφαρμόζονται ποινές με μέτρο και όχι πολύ συχνά για την καλύτερη της ζωής του παιδιού και όχι για άλλους λόγους.

Τέλος η μητέρα δεν πρέπει να ξεχνάει ότι εκτός από τις ποινές που εφαρμόζει για το σταμάτημα μιας άσχημης συμπεριφοράς του παιδιού, πρέπει και να αμοίβει υλικά και ηθικά το παιδί για την ενίσχυση της καλής συμπεριφοράς και αγωγής που δείχνει. (Παρούτσας, 2006)

- **Εφηβική ηλικία**

Τα παιδιά της ηλικίας αυτής, νιώθουν όλο τον εσωτερικό τους κόσμο να συνταράσσεται και να υπάρχει μια εσωτερική αναστάτωση, η οποία εκφράζεται στο περιβάλλον τους με επιθετικότητα, με τάση ανεξαρτησίας και αυτονομίας.

Η μητέρα που θα προσπαθήσει με βίαιο τρόπο να καταπολεμήσει αυτή την στάση του παιδιού, το μόνο που θα καταφέρει είναι να δημιουργήσει μεγαλύτερο πρόβλημα, γιατί οι αντιδράσεις ενός παιδιού απέναντι στην δύναμη επιβολής που ίσως θελήσει να δείξει η μητέρα, είναι θυμός, ψέματα και μεγαλύτερη επιθετικότητα. Το καλύτερο για να προληφθούν αυτές οι συγκρούσεις από το μέρος της μητέρας είναι η αποδοχή του παιδιού της όπως είναι και ο συνεχής διάλογος για τα προβλήματα της περιόδου αυτής.

Ο ρόλος της μητέρας στην εφηβεία εξαρτάται κυρίως από τις πράξεις και την συμπεριφορά της προς το παιδί. Η ίδια πρέπει να μάθει στο έφηβο παιδί της, να αξιολογεί αντικειμενικά και να το κάνει να καταλάβει ότι και οι γονείς κάνουν λάθη. Η υπερπροστασία της μερικές φορές, καταπιέζει το παιδί και δεν μπορεί να κάνει πράγματα το οποίο το ευχαριστούν. Πρέπει να του δίνει αυτονομία να κάνει τις επιλογές του και να χειραφετηθεί με τον ανάλογο σεβασμό του που δείχνει στην προσωπικότητά του.

Κάτι ακόμα που επιτελεί η μητέρα στην περίοδο αυτή είναι η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Πρέπει να απαντάει σε όλες τις ερωτήσεις ευθέως και ειλικρινά και να επισημαίνει τους κινδύνους της ερωτικής πράξεως, π.χ. νοσήματα, ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες κ.α.

Τέλος η μητέρα βοηθά το παιδί να προσαρμοστεί στις εσωτερικές εξελίξεις που του συμβαίνουν και να τις δέχεται πιο ομαλά, γιατί η ανάγκη του έφηβου είναι να προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές και να καλύψει το χάσμα των γενεών που δημιουργείται στην ηλικία αυτή από την υπερβολική ανησυχία και αγάπη των γονιών, καθώς και από τις απαιτήσεις και προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους. Αυτές οι απαιτήσεις αφορούν το επαγγελματικό μέλλον του παιδιού και η μητέρα θα πρέπει να συζητήσει με το παιδί της για το τι του αρέσει ως επάγγελμα και σύμφωνα με τις δυνατότητες και ικανότητες του, να το συμβουλέψει ανάλογα. (Παρούτσας, 2006)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν ότι η μητέρα πρέπει και οφείλει να είναι, παρούσα σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού, δείχνοντας υπευθυνότητα και αγάπη προς αυτό. Μέσα, κυρίως από τον δικό της ρόλο, το παιδί θα μπορέσει να διαμορφώσει την δική του προσωπικότητα, θα αναπτυχθεί και θα κοινωνικοποιηθεί σωστά.

2.2.6 Η κοινωνικοποίηση του ρόλου των δυο φύλων μέσα στην οικογένεια.

Μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια οικογενειακή δομή, η οποία συνήθως είναι τυπική της κοινωνίας τους. Παρατηρούν και υιοθετούν τους ρόλους των ενηλίκων, δηλ. των γονέων τους. Η οικογένεια αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο στην κοινωνικοποίηση του ρόλου των δυο φύλων. Είναι η πιο άμεση και η πιο εκτεταμένη χρονικά περίοδος επαφών των παιδιών με τα μοντέλα ρόλων η οποία πιθανώς έχει την πιο μακρόχρονη επιρροή στο παιδί.

Οι γονείς έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις όσο αφορά το φύλο των παιδιών τους, εάν είναι αγόρι ή κορίτσι. Έτσι αυτή η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των γονέων εκφράζεται με διάφορους τρόπους.

Η διακόσμηση του δωματίου των παιδιών εκφράζεται με διαφορετικό χρώμα, όπως και τα ρούχα που επιλέγουν γι' αυτά. Κυρίαρχο χρώμα για τα κορίτσια είναι το ροζ, ενώ για τα αγόρια το γαλάζιο. Επίσης το ντύσιμο τους είναι διαφορετικό. Τα αγόρια φορούν παντελόνια, τα κορίτσια φουστάνια. Τα αγόρια δεν επιτρέπεται να φορούν φουστάνια, ενώ το αντίθετο επιτρέπεται για τα κορίτσια αφού ορισμένες δραστηριότητες είναι ακατάλληλες για αυτά, γιατί τα φουστάνια τους δυσκολεύουν την ελευθερία κινήσεων.

Στο περιεχόμενο και το είδος της γλώσσας είναι περισσότερο ευγενικοί στα κορίτσια και επιπλήττουν αυστηρότερα και συχνότερο τα αγόρια. Ακόμη, τα ονόματα

που δίνονται στα παιδιά είναι συνήθως ότι το όνομα του πρώτου αγοριού δίνεται από τον παππού από την πλευρά του πατέρα και το όνομα του πρώτου κοριτσιού είναι της μητέρας του πατέρα.

Τα παρατσούκλια των αγοριών, από τους γονείς συνδυάζονται με τη δύναμη και τη σκληρότητα, ενώ των κοριτσιών, με την ομορφιά, την ευγένεια και την καλοσύνη.

Τα αγόρια τιμωρούνται περισσότερο και συχνότερα, ενώ τα κορίτσια υποφέρουν περισσότερο από την άρνηση της γονεϊκής αγάπης και στοργής. Και η μητέρα και ο πατέρας δίνουν έμφαση στην επιτυχία και στο συναγωνισμό για τα αγόρια.

Η παραδοχή του διαχωρισμού των φύλων μέσα στο σπίτι, στις δραστηριότητες και τις υπευθυνότητες, μπορεί να παρέχει το υπόβαθρο για διαφορετικό στατους. Οι ρόλοι των συζύγων είναι ιδιαίτερα σημαντικοί μέσα στην οικογένεια, στο να προσφέρουν μοντέλα ρόλων, επειδή τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο από τις προσπάθειες των γονέων, αλλά και από την έμμεση επιρροή που ασκούν αυτοί ως μοντέλα.

Τα παιδιά μαθαίνουν να υιοθετούν τους κατάλληλους τρόπους συμπεριφορές. Ο ρόλος των γονιών ως προς την διαφοροποίηση των αγοριών και των κοριτσιών θεωρείται αποφασιστικής σημασίας για τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων και θεμελιώδης στην πορεία της κοινωνικοποίησης. (Κανταρτζή Ε., 2003)

2.2.7 Το οικογενειακό περιβάλλον ως υπόβαθρο για την ομαλή κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού

Η οικογένεια παίζει τον κύριο ρόλο στην εξέλιξη και ολοκλήρωση της ψυχοπνευματικής ολότητας του παιδιού, αφού κρατά το παιδί τις περισσότερες ώρες της ημέρας μέσα στο περιβάλλον της. Μέσα σ' αυτό το παιδί θα αναπτυχθεί φυσιολογικά, θα κοινωνικοποιηθεί, θα ωριμάσει και θα δημιουργήσει μια προσωπικότητα ανεξάρτητη και αυτοδύναμη, αν υπάρξουν βέβαια οι κατάλληλες οικογενειακές συνθήκες.

Σύμφωνα με τον Ι.Πυργιωτάκη, ως βασικές προϋποθέσεις για την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσα στην οικογένεια είναι οι εξής:

1. Το πνεύμα αγάπης

Η σημασία αυτού του στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η αγάπη δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο ανάμεσα στο παιδί και στους γονείς, αλλά να απευθύνεται και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Αρχική ευθύνη των γονιών είναι να αναπτύξουν πνεύμα κατανόησης και αγάπης, να καλλιεργήσουν σωστό ψυχικό δεσμό μεταξύ τους και να ευνοήσουν έτσι την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Όταν το παιδί απολαμβάνει την στοργή των γονέων του, καθώς και την αγάπη των άλλων μελών της οικογένειας και όταν ζει σ' ένα ήρεμο και αισιόδοξο περιβάλλον, τότε έχει όλες τις δυνατότητες να αναπτυχθεί ομαλά και χωρίς προβλήματα. Όταν αντίθετα το παιδί ζει σ' ένα περιβάλλον που διακρίνεται από έντονες ψυχοσυναισθηματικές και συγκινησιακές καταστάσεις και διαπληκτισμούς, τότε υπάρχει φόβος να καταλήξει το παιδί ένα προβληματικό και ψυχονευρωτικό άτομο για το κοινωνικό σύνολο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

2. Θετικό αυτοσυναίσθημα

Η καλλιέργεια του θετικού συναισθήματος είναι πολύ βοηθητική για το παιδί σε όλες τις φάσεις της κοινωνικοποίησης. Το αυτοσυναίσθημα είναι ο πυρήνας γύρω από τον οποίο διαμορφώνονται όλες οι αντιλήψεις του ατόμου και παρέχει συνοχή και συνέπεια στην προσωπικότητα του. Το παιδί θα καλλιεργηθεί και θα ενταχθεί κοινωνικά δύσκολα, αν το αυτοσυναίσθημα του είναι εξασθενημένο. Υποχρέωση λοιπόν των γονέων είναι να τηρήσουν θετική στάση προς το παιδί, ώστε να τονώσουν την αυτοπεποίθησή του και να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημα του. Κάθε υποτίμηση και προσβολή που προέρχεται από τους γονείς του, οδηγεί μοιραία στην εξασθένηση του αυτοσυναισθήματος και αν αυτό επαναλαμβάνεται συνεχώς είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσει στο παιδί συναισθήματα κατωτερότητας. Έτσι το παιδί που κουβαλάει στην ψυχή του άσχημα συναισθήματα, θα έχει δυσκολίες στην ομαλή προσαρμογή του και στην ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

3. Συνέπεια λόγων και έργων

Ένα σημείο που πρέπει επίσης να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή οι γονείς, είναι η συνέπεια λόγων και έργων. Αυτό το στοιχείο είναι απαραίτητο για την κοινωνικοποίηση του παιδιού και θα φέρει αποτελέσματα μέσα από την βιωματική

σχέση, την αλληλεπίδραση. Επομένως, αποτελεσματικό είναι αυτό που ο καθένας έχει μέσα του και ο τρόπος που εμφανίζεται στις πράξεις και στα έργα του.

Για να μεταδώσει λοιπόν ο γονιός μια αξία ή αρχή πρέπει πρώτα να την ενστερνιστεί και να την πιστέψει ο ίδιος. Κάθε λόγος που δε συνοδεύεται με ταυτόχρονη πράξη, αποβαίνει ανούσιος και άκαρπος και πολύ συχνά επιφέρει σύγχυση και δυσκολίες στο παιδί. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

4. Σταθερότητα συμπεριφοράς

Επίσης σημαντικό είναι να υπάρχει σταθερότητα και αντιστοιχία στη συμπεριφορά των γονέων. Μέσα στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται η πρώτη ηθική συνείδηση και η αντίληψη γι' αυτό που θεωρείται καλό ή κακό. Αν δεν υπάρχει, επομένως συνταίριασμα στις αντιλήψεις του πατέρα και της μητέρας, και αντιστοιχία στις πράξεις τους, αλλά αντιθέτως αυτό που ο ένας επαινεί, ο άλλος αποδοκιμάζει τότε θα επιφέρει διχασμό και σύγχυση στο παιδί και δεν θα μπορέσει να διαμορφώσει σταθερούς ηθικούς κανόνες. Αυτή η συμπεριφορά θα προκαλέσει στο παιδί αβεβαιότητα και ανασφάλεια, λόγω ότι δεν θα μπορεί να προβλέψει τις συνέπειες των δικών του πράξεων. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

5. Αποφυγή υπερβολικής αυστηρότητας

Η συμπεριφορά των γονιών θα πρέπει να είναι προσεγμένη και να μην στηρίζεται στην υπερβολική σταθερότητα και στις σκληρές τιμωρίες, που μπορεί να κάνουν τα παιδιά ανυπάκουα και αντιδραστικά. Ένας υπερβολικός και αυστηρός τρόπος συμπεριφοράς μπορεί να διαταράξει ανεπανόρθωτα την ψυχική ισορροπία και την ομαλή συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού. Μόνο η κατάλληλη τιμωρία, στο κατάλληλο άτομο την κατάλληλη στιγμή, μπορεί να προκαλέσει θετικό αποτέλεσμα, έστω και με κατασταλτικό τρόπο, στο παιδί. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

6. Ευκαιρίες για παιχνίδι

Το παιχνίδι είναι η ψυχή του παιδιού. Πολλοί παιδαγωγοί και ψυχολόγοι αναγνώρισαν την μεγάλη αξία του παιχνιδιού, αφού έχει τεράστια αξία στη σωματική, στη πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και είναι σημαντικός ο ρόλος του ως ηθικοπλαστικού μέσου στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη "στο παιχνίδι καλλιεργούνται και προετοιμάζονται οι ικανότητες και δεξιότητες του παιδιού για την αντιμετώπιση των συνθηκών της ζωής του σε ατμόσφαιρα αυθόρμητης δραστηριότητας".

Μέσα από διάφορα παιχνίδια, το παιδί εσωτερικοποιεί τους ρόλους κυρίως του πατέρα και της μητέρας και προετοιμάζεται για την ζωή. Μεγάλη σημασία έχουν τα ομαδικά παιχνίδια, τα οποία εξελίσσονται ομαλά μόνο αν τηρηθούν από όλα τα παιδιά οι κανόνες που ρυθμίζουν τη διαδικασία τους. Η επιθυμία για την ομαλή τους εξέλιξη και η ικανοποίηση των παιδιών που συμμετέχουν τα παρακινούν στην πιστή εφαρμογή των κανόνων και τα εισάγουν σιγά σιγά με τρόπο αυθόρμητο σε μια πρώτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης.

Πριν όμως αναπτυχθεί το στοιχείο της κοινωνικότητας, το παιδί δεν μπορεί να λάβει μέρος σε ομαδικά παιχνίδια. Αυτό το διάστημα το παιδί παίζει μόνο του (μοναχικό παιχνίδι) και όταν ακόμη βρίσκεται ανάμεσα σε άλλα παιδιά. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί με τη βαθμιαία ανάπτυξη και την κοινωνική καλλιέργεια του μεταβαίνει στα ομαδικά παιχνίδια, που και αυτά με τη σειρά τους καλλιεργούν την κοινωνικότητα και βοηθούν στη ομαλή και σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Επίσης, υπάρχουν και κάποιες αξίες, οι οποίες πρέπει να καλλιεργηθούν στο παιδί μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος για την διαμόρφωση της προσωπικότητας του, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

- Η επιμονή. Αυτή πρέπει να καλλιεργηθεί στις καθημερινές του ασχολίες, στην εκμάθηση του καινούργιου, στις προσωπικές του επιδιώξεις.
- Η υπομονή και ο αυτοέλεγχος, οι οποίες είναι βασικές αρχές της κοινωνικοποίησης. Να καταλάβει το παιδί, δηλαδή ότι όταν αναβάλει τη διατύπωση ενός αιτήματος μέχρι να βρει την κατάλληλη στιγμή, όταν δεν διακόπτει τους άλλους από κάποια σημαντική τους ασχολία και γενικά όταν συγκρατείται, τότε μπορεί να κερδίσει την αποδοχή των άλλων που θα το βοηθήσει να εκτιμήσει τον εαυτό του.

- Η υπευθυνότητα. Δηλαδή να μάθει το παιδί να έχει συνέπεια λόγου και πράξεων και εκπλήρωση των υποσχέσεων που δίνει.
- Η ειλικρίνεια, η οποία θα συμφιλιώσει το παιδί με τον εαυτό του. Πρέπει οι γονείς να είναι ειλικρινείς με το παιδί για να μπορούν να την απαιτήσουν από αυτό.
- Η εργατικότητα. Να κατανοήσει το παιδί ποια είναι η αξία της για την οικογένεια, την κοινωνία και κυρίως για τον εαυτό του.
- Η δικαιοσύνη. Οι γονείς πρέπει να μάθουν στο παιδί την αξία της ηθικής συμπεριφοράς π.χ. τι να κάνει όταν βρει χρήματα στο δρόμο κ.α. Επίσης να το παροτρύνουν να διεκδικεί τα δικαιώματά του, να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του και να συμμετέχει ισότιμα σε οικογενειακές συζητήσεις.
- Η οργάνωση. Να μάθουν το παιδί να βάζει σε τάξη τα πράγματα του, ώστε να κάνει οικονομία χρόνου και δυνάμεων.
- Ο σεβασμός στην καταγωγή του. Να καλλιεργήσουν στο παιδί, το συναίσθημα του αυτοσεβασμού για να μην ντρέπεται για την τάξη στην οποία ανήκει ή για την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, αν είναι διαφορετικό από τα άλλα παιδιά. (Παπάζογλου Ε., 2004)

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν πόσο μεγάλη βαρύτητα αποκτά το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, καθώς τα πρώτα του βιώματα συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον αυτό και με τις στάσεις των γονέων απέναντί του και επηρεάζουν κατά τρόπο θετικό ή αρνητικό την περαιτέρω πνευματική και συναισθηματική του ανάπτυξη και την μετέπειτα ένταξη του στο κοινωνικό σύνολο.

2.2.8 Οικογένεια και σχολική επίδοση

Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, οι ενισχύσεις των γονέων καθορίζουν αποκλειστικά τη μάθησή του, γιατί συνήθως η επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού ενισχύεται θετικά με την εκδήλωση της αγάπης των γονέων. Έχοντας το παιδί σαν πρότυπο συμπεριφοράς τους γονείς του οικειοποιείται ολόκληρο το σύστημα αξιών της οικογένειας. Οικειοποιείται τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τον τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων καλών ή κακών, κερδίζοντας έτσι την αγάπη τους. Ο καθηγητής H. Heckhausen (1970), δέχεται 5 βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γέννηση και την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης:

1. Η ωρίμανση των αισθησιοκινητικών και κυρίως των γνωστικών λειτουργιών.
2. Η ανάπτυξη άλλων κινήτρων και προδιαθέσεων (αυτονομία, ανεξαρτησία κ.α).
3. Ευκαιρίες βιωμάτων επιτυχίας.
4. Οι ενισχύσεις των προσπαθειών του παιδιού.
5. Τα πρότυπα συμπεριφοράς.

Και οι έρευνες του D. Mc. Clelland συντείνουν στο συμπέρασμα , πως η μητέρα που φροντίζει να κάνει το παιδί ανεξάρτητο και το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες, δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης στο παιδί. Γενικά η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας, της αυτοπεποίθησης, των βάσεων δηλαδή της ανάπτυξης των κινήτρων απόδοσης. Βασική όμως προϋπόθεση για την ανάπτυξη των κινήτρων απόδοσης, είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού. Οι γονείς που έχουν ψηλά κίνητρα επίδοσης, θέτουν υψηλότερες απαιτήσεις στα παιδιά τους, παρά οι γονείς με ασθενή κίνητρα. Ο πατέρας γενικά είναι πιο συγκρατημένος γονιός. Αφήνει μεγαλύτερη ελευθερία και αυτονομία στο παιδί του

που έχει ψηλές αποδόσεις. Αντίθετα ο πατέρας παιδιών με ασθενή κίνητρα επίδοσης κατευθύνει αυταρχικά τη συμπεριφορά του παιδιού.(Παπαγεωργίου Ι.)

Τα παιδιά με ισχυρά κίνητρα επίδοσης, θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας τον εαυτό τους και της αποτυχίας την τύχη. Αντίθετα τα παιδιά με ασθενή κίνητρα επίδοσης θεωρούν ως αίτιο επιτυχίας την τύχη και ως αίτιο αποτυχίας τον εαυτό τους. Εδώ η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι μεγάλη γιατί όταν το παιδί αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποκτά αυτοπεποίθηση, αντιμετωπίζει με θετική διάθεση καταστάσεις ή περιστάσεις επίδοσης, γιατί ελπίζει ότι έτσι θα του δοθεί η ευκαιρία να διαπιστώσει τις ικανότητες του. Αν τις περισσότερες φορές αποτυγχάνει, φυσικό είναι να αμφιβάλει για τις ικανότητες του και να αποφεύγει έτσι τις ευκαιρίες επίδοσης γιατί τις θεωρεί αποτυχία. (Παπαγεωργίου Ι.)

Η οικογένεια πρέπει να ενεργοποιεί τις πνευματικές αξίες, τις πολιτιστικές εσωτερικές αξίες, γεγονός που ξυπνά την πνευματική ζωή στο παιδί και διαμορφώνει μαζί με τις εσωτερικές δυνάμεις τον χαρακτήρα του παιδιού. Η αποτελεσματικότητα της ανατροφής στο σπίτι εξαρτάται:

1. Από το ύψος της ανατροφής
2. Από τον αριθμό των αδερφών και τη θέση του παιδιού στη σειρά των αδερφών.
3. Από την οικονομική θέση της οικογένειας περιποίηση του σώματος, τη διατροφή, την πνευματική καλλιέργεια, τη διαπαιδαγώγηση, την ανάλογη κοινωνική τάξη. Αντίθετα η φτώχεια δημιουργεί προβλήματα κυρίως στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Αυτή η θέση ταυτίζεται και με την ανεργία των γονέων.

Όταν η οικογένεια είναι ατελής ή διαταραγμένη (διαζύγια, φασαρίες, κ.α), τότε πολλοί παράγοντες παρακάμπτονται. Η συναναστροφή μόνο με τον πατέρα αναπτύσσει τη θέληση, το σεβασμό στην αυθεντία, την επιδίωξη κύρους και αυτοκυριαρχίας κ.α. Η συναναστροφή μόνο με τη μητέρα αναπτύσσει τη συναισθηματική πλευρά του παιδιού, το αίσθημα, την αγάπη, την πίστη. Βλέπουμε ότι η σωστή εξισορρόπηση των γονέων δημιουργεί σωστή προσωπικότητα στο παιδί, αφού ο ένας γονέας καλύπτει τον άλλο στη διάπλαση του χαρακτήρα του παιδιού. (Παπαγεωργίου Ι.)

Στις περισσότερες οικογένειες τα παιδιά έχουν διαφορετική αλληλεπίδραση με το γονιό του κάθε φύλου. Η μητέρα και ο πατέρας έχουν διαφορετική επιρροή και συνεισφορά στην ανάπτυξη των παιδιών και στην απόκτηση της κατάλληλης για το φύλο τους συμπεριφοράς. Αν και ο πατέρας είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για το παιδί, που λειτουργεί ως μοντέλο για μίμηση και ταύτιση, ο ρόλος του είναι δευτερεύοντος σε σύγκριση με το ρόλο της μητέρας. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ο πιο σημαντικός ρόλος του πατέρα είναι ο οικονομικός και οι ίδιοι οι πατέρες θεωρούν ότι αν έχουν εκπληρώσει τις οικονομικές υποχρεώσεις προς τα παιδιά τους, είναι καλοί πατέρες. Η κοινωνία η ίδια δίνει έμφαση στο διαφορετικό ρόλο του πατέρα κρατώντας τους άνδρες μακριά από τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα ο πατέρας να μην έχει τις ίδιες ευκαιρίες όπως η μητέρα, να συμμετέχει δηλαδή ενεργά στην ανάπτυξη των παιδιών. Ακόμα και όταν δουλεύουν και οι δύο γονείς, η μητέρα είναι αυτή που παραλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της φροντίδας των παιδιών. (Παπαγεωργίου Ι.)

Πρέπει και ο πατέρας να ασχολείται σε καθημερινή βάση με την ανατροφή των παιδιών και για να ξεκουράζει τη μητέρα, αλλά και το παιδί να νιώθει τη συνεχή παρουσία και των δύο γονιών στο σπίτι. Η οικογένεια σήμερα οφείλει να δημιουργείται σε στέρεες βάσεις, να αναπτύσσεται μόνιμα και σταθερά και να διαπλάθει τα παιδιά της σύμφωνα με τις νέες τάσεις, χωρίς να χάνονται οι αξίες.

1. Κακή σχολική επίδοση

Πολλές είναι οι αιτίες που αναγκάζουν ένα παιδί να μην τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα, όπως :

- **Σχολική ανωριμότητα.**

Για να αποφασίσουμε εάν ένα παιδί είναι ώριμο ή όχι για το σχολείο, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τους εξής παράγοντες :

1. την εξέλιξη της νοημοσύνης του.
2. τη συναισθηματική του εξέλιξη.
3. την κοινωνική του εξέλιξη.
4. τη βιολογική του ωρίμανση.

Τις περισσότερες φορές η εξέλιξη του παιδιού στους παραπάνω τομείς συμβαδίζει, κάποιες φορές όμως το παιδί παρουσιάζει επιβράδυνση στην εξέλιξη μιας ή περισσότερων λειτουργιών και γι' αυτό θεωρείται ανώριμο για τη σχολική εργασία. Εμφανίζεται όταν το παιδί παρουσιάζει αδυναμία να παρακολουθήσει τα μαθήματα της τάξης του, δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, φτωχό λεξιλόγιο, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές, δεν αποδέχεται το περιβάλλον και τους κανόνες της τάξης . (Παπαγεωργίου Ι.)

- **Ντροπή, Δειλία**

Εμφανίζεται όταν το παιδί είναι συνεσταλμένο, δεν κάνει εύκολα φιλίες, παραμένει απομονωμένο, δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες της τάξης, αποφεύγει τα άλλα παιδιά στα διαλείμματα. Εδώ θα πρέπει το παιδί να αποκτήσει θάρρος, από τους γονείς του και από τον δάσκαλο δίνοντάς του απλές αρμοδιότητες, απλές ευθύνες, παροτρύνοντας τα υπόλοιπα παιδιά να παίζουν μαζί του. Οι γονείς θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο μαζί του, παίζοντας, συζητώντας, ενθαρρύνοντας το, να βελτιώσουν αν χρειάζεται τις συνθήκες ζωής τους ή ακόμη να απορρίψουν κάποια δικά τους ελαττώματα. Επιπλέον οι γονείς θα πρέπει να συνεργάζονται και με τον εκπαιδευτικό, με τους τοπικούς φορείς της εκπαίδευσης, να δείχνουν άμεσο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, να παρακολουθούν σχολές γονέων, να συμμετέχουν στις ανοιχτές συζητήσεις και εκδηλώσεις, να παροτρύνουν το παιδί για συμμετοχή του σε κοινωνικές εκδηλώσεις (πάρτι, γιορτές, κ.α.), να ενδιαφέρονται για τους φίλους του και να καλύπτουν γενικά κάθε ανάγκη του για επικοινωνία. (Παπαγεωργίου Ι.)

- **Αποθάρρυνση**

Σίγουρα κάθε μαθητής δεν θέλει την επίπληξη και την αποτυχία μπροστά στους άλλους συμμαθητές του. Δεν είναι παραδεκτή η συμπεριφορά σημερινού εκπαιδευτικού που δημιουργεί πρόβλημα στην ψυχοσύνθεση των μαθητών του, επιπλήττοντάς τους, τιμωρώντας τους, αποφεύγοντάς τους. Δημιουργεί έτσι επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, προβλήματα ένταξης στο σύνολο, ανασφάλεια και μαθησιακές δυσκολίες με έντονο το συναίσθημα της απόρριψης και συνεπώς της αποτυχίας. Η ενθάρρυνση, αντίθετα, από το σχολείο με τη συνεργασία γονέα - εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το καλό κλίμα στην οικογένεια, εμπιστοσύνης και

ασφάλειας, είναι στοιχεία που θα τονίσουν την προσωπικότητα του παιδιού και θα του επαναφέρουν την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να προχωρήσει. (Παπαγεωργίου Ι.)

- **Αδιαφορία της οικογένειας**

Υπάρχουν κάποια στοιχεία που φαίνεται ακόμη και στα ίδια τα παιδιά η αδιαφορία της οικογένειας. Είναι κουρασμένα, δεν προσέχουν στο μάθημα, δεν συζητούν εύκολα, δεν «ανοίγονται σε παρέες», έχουν μελαγχολική έκφραση και «κλείνονται» στον εαυτό τους, με αποτέλεσμα την κακή σχολική τους επίδοση. Χρειάζεται αρκετή προσπάθεια από μέρους του δασκάλου για να πλησιάσει αυτό το παιδί. Αν πραγματικά υπάρχει καλή σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού, τότε θα τα καταφέρει να το πλησιάσει. Είναι και πολύ λεπτή η θέση του εκπαιδευτικού καλώντας τους γονείς σε παιδαγωγική συνάντηση, όπου εκεί θα πρέπει να τους εκθέσει τα προβλήματα του παιδιού, προσέχοντας πάντα να μην επικρίνει και κατηγορεί την οικογένεια. (Παπαγεωργίου Ι.)

Η οικογένεια δεν πρέπει να αδιαφορεί ακόμη και αν τα προβλήματα και οι υποχρεώσεις των γονέων είναι μεγάλες. Το παιδί σε μικρή ηλικία δεν καταλαβαίνει τα προβλήματα των γονέων. Σ' αυτή την ηλικία το παιδί έχει ανάγκη τη στήριξη των γονέων του σε κάθε δραστηριότητα, είτε παιχνίδι είναι αυτό, είτε μαθήματα. Ακόμη και την επίπληξη έχει ανάγκη, γιατί έτσι αισθάνεται την ασφάλεια γύρω του. Το παιδί χρειάζεται την ψυχαγωγία, το χιούμορ, τις εκδρομές, τη συζήτηση, τη συμμετοχή του σε όλες τις δραστηριότητες της οικογένειας,. Αυτά, έστω και σε μικρό βαθμό αν ικανοποιούν τις ανάγκες του παιδιού, πετυχαίνεται η κοινωνικοποίησή του. Επιβραβεύεται η σχολική του επίδοση και η μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία. Ο σύγχρονος τρόπος ζωής των νέων οικογενειών έχει πολλές απαιτήσεις και η οικογένεια θέλει αντιμετώπιση από ώριμους και σκεπτόμενους γονείς. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι μεγιστοποιούν, ίσως άθελα τους, την αποτυχία, αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική προσπάθεια με αποτέλεσμα την κυριαρχία του συναισθήματος της κατωτερότητας στο παιδί. (Παπαγεωργίου Ι.)

2. Καλή σχολική επίδοση

Η καλή σχολική επίδοση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες , όπως:

1. η σωστή οργάνωση του μαθητικού χρόνου και των δραστηριοτήτων.
2. η σωστή οργάνωση του χρόνου μελέτης.
3. η αισιοδοξία και πίστη για το τελικό αποτέλεσμα.
4. η συμπαράσταση των γονέων με την ενεργό συμμετοχή τους.
5. η σωστή λειτουργία της οικογένειας, οι κανόνες και αξίες της
6. η επιβράβευση σχολείου – γονέων.
7. το κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.
8. το άμεσο ενδιαφέρον των γονέων για την εξέλιξη του παιδιού.
9. το υπόλοιπο περιβάλλον και πόσο αυτό επιδρά.
10. η ψυχολογική στήριξη και οι υγιείς σχέσεις.
11. ο χώρος εργασίας και μελέτης του παιδιού με τα απαραίτητα μέσα.
12. τα δεδομένα κίνητρα την κατάλληλη στιγμή και η αυτοπεποίθηση του παιδιού για την αντιμετώπιση τους.
13. οι αναπτυσσόμενες βαθμίδες δυσκολιών και πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνση του για την αντιμετώπιση τους.
14. η ενασχόληση του παιδιού με τον αθλητισμό.
15. η σωστή ψυχαγωγία του τη σωστή στιγμή.
16. η ανάπτυξη ενδιαφερόντων σε συνδυασμό με τα μαθήματα.
17. πίστη στην εκπαίδευση, για την ίδια τη ζωή του παιδιού και όχι μόνο για κοινωνική άνοδο.
18. η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης , με ανάπτυξη θετικής σκέψης για όλες τις στάσεις ζωής.
19. η αποφυγή από μέρους των γονέων συγκρίσεων ή διακρίσεων με άλλα αδέρφια ή μαθητές
20. η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού

Η δυνατότητα της οικογένειας να προετοιμάσει το παιδί σύμφωνα με τις απαραίτητες για τη σχολική μάθηση αξίες , ικανότητες και δεξιότητες , είναι θέμα ιδιοσυγκρασίας των γονέων.(Παπαγεωργίου Ι.)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ «ΠΕΡΙΟΧΕΣ» ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

2.3.1 Η δυσλειτουργία του οικογενειακού συστήματος ως εμπόδιο στη σωστή κοινωνικοποίηση του παιδιού

Η οικογένεια αποτελεί μερικές φορές για το παιδί ένα στερητικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο δεν παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη της βασικής εμπιστοσύνης, δεν αποτελεί εστία ανακούφισης, ούτε γίνεται φορέας αγωγής και σωστής κοινωνικοποίησης. Αντιθέτως, προκαλεί στο παιδί διαταραχές στη συμπεριφορά του και το ωθεί στο να δημιουργήσει μια γενικά αρνητική στάση απέναντι στην κοινωνία.

Ένα τέτοιο ελλειμματικό οικογενειακό περιβάλλον διαμορφώνεται από γονείς με χαοτική ή τιμωρική ή υπερβολικά επιεική στάση.

- Η χαοτική στάση χαρακτηρίζεται κυρίως από αδιαφορία ή από έλλειψη σταθερότητας και σωρεία αντιφάσεων (αποδοχή και απόρριψη της ίδιας συμπεριφοράς) με καταστροφικές συνέπειες για το αίσθημα ασφάλειας του παιδιού και για τον ψυχοδιανοητικό του προσανατολισμό.
- Η τιμωρική στάση που στηρίζεται στη βία, στη λεκτική επιθετική συμπεριφορά, στη στέρηση προνομίων δημιουργεί αίσθημα απόρριψης στο παιδί, εκρήξεις θυμού και εκδικητική διάθεση.
- Τέλος, η υπερβολικά επιεικής στάση οδηγεί στην ανυπαρξία ορίων, με αποτέλεσμα το παιδί να μην κατανοεί την αναγκαιότητα ύπαρξης κανόνων και να βιώνει μια αίσθηση παντοδυναμίας. (Παπάζογλου Ε., 2004)

Σύμφωνα με τον Ν.Πετρουλάκη, υπάρχουν και κάποια ειδικά προβλήματα που οδηγούν στην δυσλειτουργία της οικογένειας και καθιστούν αυτή ανίκανη να επιτελέσει το έργο της κοινωνικοποίησης, τα οποία είναι:

α. Σοβαρά οικονομικά προβλήματα και αδυναμία κάλυψης των βασικών αναγκών

Το σύστημα οικογένεια δεν μπορεί να αποδώσει στις λειτουργίες του, ούτε να γίνει περιβάλλον όπου μπορεί να αναπτυχθεί ομαλά η ψυχοσωματική και πνευματική προσωπικότητα του παιδιού, όταν υπάρχουν σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

Λόγω αυτών των σοβαρών οικονομικών προβλημάτων, το περιβάλλον στο σπίτι γίνεται φορτικό για τους γονείς και εντελώς ακατάλληλο για τα παιδιά και σαν ακόλουθο αυτών, να κυριαρχεί το άγχος και η αγωνία για το μέλλον.

Τα παιδιά βιώνουν αυτή την κατάσταση και όπως είναι φυσικό δεν μπορούν να αισθανθούν σιγουριά και ασφάλεια στο σπίτι τους. Η χαρά και η ξεγνοιασιά των παιδικών χρόνων μειώνεται και είναι εύκολο να αναπτυχθούν αισθήματα μειονεξίας. Οι ψυχικές ανάγκες των παιδιού δεν μπορούν να ικανοποιηθούν, αφού γίνονται για τους γονείς πράγματα δευτερεύουσας σημασίας, λόγω ότι δεν μπορούν να υπάρξουν ούτε τα αναγκαία για την επιβίωση μέσα. (Πετρουλάκης Ν., 1984)

β. Η ανεργία

Η οικογενειακή ζωή διαταράσσεται από την ανεργία, η οποία δημιουργεί προβλήματα όπως αποκοπή από φίλους, μετακίνηση σε μικρότερο και παλιότερο σπίτι, περιορισμός φιλικών και κοινωνικών σχέσεων κ.λ.π. Ο πατέρας λόγω της ανεργίας που αντιμετωπίζει είναι σε μειονεκτική και χάνει το κύρος του μέσα στην οικογένεια, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (Πετρουλάκης Ν., 1984)

γ. Κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα

Υπάρχουν πολλά κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα τα οποία δημιουργούνται π.χ. όταν μεταναστεύει ο ένας από τους δύο γονείς ή και οι δύο γονείς και τα παιδιά μένουν πίσω με τον παππού και την γιαγιά. Έτσι το παιδί θα αντιμετωπίσει διάφορα προβλήματα και θα παρουσιαστούν δυσκολίες προσαρμογής, αρνητικές αντιδράσεις, κίνδυνοι κατά τη διαδικασία αφομοίωσης καινούργιων κοινωνικοπολιτιστικών στοιχείων και νέου τρόπου ζωής, καθώς και προβλήματα στην εκπαίδευση του παιδιού. (Πετρουλάκης Ν., 1984)

δ. Η χρόνια και μακρά ασθένεια

Όταν ο πατέρας ή η μητέρα πάσχει από χρόνια ασθένεια, τότε δημιουργούνται σοβαρά προβλήματα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Εκτός από το οικονομικό πρόβλημα που δημιουργείται, υπάρχει και το πρόβλημα της αναπροσαρμογής των άλλων μελών και της αλλαγής ρόλων, καθώς τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας θα επιφορτιστούν με καινούργια καθήκοντα. (Πετρουλάκης Ν., 1984)

ε. Το διαζύγιο

Το διαζύγιο είναι μια συναισθηματική επιβάρυνση για το παιδί. Τα προβλήματα που δημιουργούνται από έναν χωρισμό είναι ποικίλα. Πρώτα απ' όλα, σπάει για το παιδί η εικόνα της οικογένειας, στην οποία είχε μάθει να ζει και να αναπτύσσεται. Τα πρότυπα του παύουν να υπάρχουν και ο γονιός που μένει αλλάζει την συμπεριφορά του, αφού αλλάζουν οι ρόλοι του. Το παιδί παύει να νιώθει την ασφάλεια που αντλούσε από ένα περιβάλλον που ήταν γνώριμο και ζεστό.

Ο πρώτος καιρός μετά από το διαζύγιο είναι ιδιαίτερα δύσκολος, γιατί αποτελεί για το παιδί περίοδο προσαρμογής σε ένα καινούργιο τρόπο ζωής. Αισθήματα μειονεξίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης, ανασφάλεια και αναπάντητα ερωτήματα δημιουργούνται στην ψυχή του παιδιού. Κάποια στιγμή όμως συνηθίζει και δέχεται την κατάσταση αυτή. Αν όμως οι γονείς δεν συμπεριφερθούν σωστά τις κρίσιμες μέρες της πρώτης προσαρμογής στην καινούργια κατάσταση, τότε είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν στο παιδί σοβαρά ψυχικά τραύματα. (Πετρουλάκης Ν., 1984)

Όλα αυτά τα παραπάνω προβλήματα μεγαλώνουν όταν δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιού. Σύμφωνα με την V.Satir υπάρχουν κάποιοι τύποι επικοινωνίας (στάσεις και συμπεριφορές) που διευκολύνουν την οικογενειακή δυσλειτουργία και την διαίωνιση διάφορων προβλημάτων. οι οποίοι είναι:

- Η ασύμβατη (ασύμφωνη) επικοινωνία όπου τα λεκτικά και τα μη λεκτικά μηνύματα π.χ. στάσεις του σώματος ή εκφράσεις του προσώπου, δεν ταιριάζουν έτσι ώστε το συνολικό μήνυμα που μεταδίδεται δεν είναι καθαρό. Συνίσταται, δηλαδή από μπλεγμένα μηνύματα όπου το ένα αναιρεί το άλλο.

Έτσι το παιδί λόγω αυτής της ασύμβατης επικοινωνίας είναι μπερδεμένο και δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στα μηνύματα των γονιών του.

- Η στάση του Κατήγορου. Όταν οι γονείς κατηγορούν το παιδί, σημαίνει ότι καλύπτουν συναισθήματα ενοχής, φόβου ή απογοήτευσης. Η κατηγορία μειώνει τα αισθήματα του παιδιού και προκαλεί θυμό.
- Η στάση του Κατευναστικού. Ο κατευνασμός και ο συμβιβασμός καλύπτει συχνά συναισθήματα καταπιεσμένου θυμού, καθώς και ενοχής και φόβου.
- Η στάση του Υπέρ-ρεαλιστή. Όταν ο γονιός π.χ. υπολογίζει τα πάντα, ακυρώνει ή μειώνει όλα τα συναισθήματα και τα δικά του και του παιδιού, ή και το αντίθετο.
- Η στάση του Άσχετου. Η ασχετοσύνη είναι μια στάση-συμπεριφορά, που δείχνει μια εσωτερική κατάσταση απελπισίας, αφού μειώνει όχι μόνο τα συναισθήματα, αλλά και την λογική της αλληλεπίδρασης, δηλαδή της σχέσης.
(Αρμάος Κ., 2002)

Αυτοί οι τύποι επικοινωνίας είναι ακατάλληλοι για την καλή λειτουργία της οικογένειας και της ανάπτυξης της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης του παιδιού μέσα από την οικογένεια.

Από όσα αναφέραμε, διαπιστώνουμε ότι όταν η οικογένεια αντιμετωπίζει δυσλειτουργία στο σύστημα της και οι γονείς δεν είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους, δηλαδή στην παροχή φροντίδας και υποστήριξης για την σωστή και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, τότε αυτό θα υποστεί σοβαρές δυσκολίες κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης του.

2.3.2 Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων-παιδιών και οι επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων και παιδιών, οι οποίες στηρίζονται στη σωστή επικοινωνία και στην αγάπη παίζουν καθοριστικό ρόλο για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η ψυχοκοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά καθορίζεται κυρίως από δύο βασικές διαστάσεις, ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Η πρώτη διάσταση υποδηλώνει το συναισθηματικό τόνο της σχέσης που μπορεί να διακυμανθεί από την αγάπη ως την εχθρότητα. Οι γονείς δηλαδή με τη στάση τους μπορεί να αποδέχονται το παιδί, να το περιβάλλουν με μεγάλη αγάπη, στοργή και συμπάθεια ή να τηρήσουν αρνητική, ψυχρή και απορριπτική στάση. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Η άλλη διάσταση καθορίζει το βαθμό στον οποίο οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν στο παιδί τους τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει. Οι πιθανές διακυμάνσεις σ' αυτή τη διάσταση εκτείνονται από τον απόλυτο έλεγχο ως την αυτόνομη συμπεριφορά του παιδιού. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Όταν συνδυαστούν αυτές οι δύο διαστάσεις, τότε καθορίζεται η συμπεριφορά των γονιών και διαμορφώνεται η ιδιαίτερη σύσταση της ψυχοκινητικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Οι διαστάσεις αυτές δίνουν τα ακόλουθα ζεύγη:

- **Αγάπη - Έλεγχος (Υπερπροστατευτικοί γονείς)**

Η ψυχοκοινωνική αυτή σχέση καθορίζεται από στοργική διάθεση, αποδοχή του παιδιού και τους περιορισμούς που οι γονείς αυτοί θέτουν στη συμπεριφορά του παιδιού. Οι γονείς αυτοί δηλαδή, διακρίνονται από θετική τοποθέτηση προς το παιδί, ταυτόχρονα όμως εμφανίζουν την τάση να θέτουν περιορισμούς στις προθέσεις του για αυτενέργεια και φραγμούς σε κάθε δική του δραστηριότητα και πρωτοβουλία. Με τον τρόπο αυτό ελέγχουν διαρκώς κάθε ενέργεια και κάθε μορφή συμπεριφοράς του παιδιού, που προσπαθούν να καθορίσουν οι ίδιοι. Ασχολούνται έτσι υπερβολικά μαζί του και καλλιεργούν κλίμα υπερ-προστασίας. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

- **Αγάπη - Αυτονομία (Δημοκρατικοί γονείς)**

Η συμπεριφορά αυτών των γονέων συνδυάζει τα θετικότερα στοιχεία, την αγάπη με την ελευθερία. Η ελευθερία αναφέρεται στην τάση των γονέων να παραχωρούν στα παιδιά τους την απαιτούμενη ελευθερία και να τα υποβοηθούν, ώστε να ικανοποιούν αυτά μόνα τους τις ανάγκες τους και να οδηγηθούν τελικά στην αυτοτέλεια και στην αυτονομία. Οι γονείς αυτοί δείχνουν κυρίως δημοκρατική διάθεση, συζητάνε και συνεργάζονται με τα παιδιά τους, τα ενθαρρύνουν όταν κάνουν κάποιο λάθος και τα επαινούν σε μια επιτυχία τους. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

- **Εχθρότητα - Έλεγχος (Αυταρχικοί γονείς)**

Η αρνητική στάση των γονιών αυτών προς το παιδί είναι το κύριο στοιχείο της συμπεριφοράς τους. Οι γονείς αυτοί απορρίπτουν συνέχεια το παιδί και στρέφονται προς αυτό με ψυχρότητα και έλλειψη στοργής και αγάπης. Είναι συχνά βάνουσοι και σκληροί και προκαλούν στα παιδιά τους συναισθήματα στεναχώριας και απογοήτευσης. Βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τους δημοκρατικούς γονείς. Δεν συνεργάζονται με τα παιδιά τους, είναι αυταρχικοί και αντιστρατεύονται κάθε δική τους ιδέα και ενέργεια. Ταιριάζουν με τους υπερπροστατευτικούς γονείς καθώς και οι δύο παρουσιάζουν έντονη την τάση να ασκούν έλεγχο. Στους αυταρχικούς γονείς όμως ο έλεγχος γίνεται με ψυχρότητα και αυταρχισμό, ενώ στους υπερπροστατευτικούς γίνεται από υπερβολική αγάπη και φροντίδα. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

- **Εχθρότητα – Αυτονομία (Φλεγματικοί γονείς)**

Οι γονείς αυτοί έχουν ως γνώριμο στοιχείο της συμπεριφοράς τους την άρνηση και την απόρριψη προς το παιδί. Η απορριπτική αυτή στάση δε συνδέεται με τον έλεγχο, όπως με τους αυταρχικούς γονείς, αλλά με ψυχρή αδιαφορία και απραξία. Είναι απαθείς και αδιάφοροι απέναντι στα παιδιά τους. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Σύμφωνα με τον Σαλλάπα, το ζεύγος αγάπη - έλεγχος μπορεί να χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που επιβάλλεται από τη φύση των πραγμάτων. Δεν πρέπει όμως να γίνεται συχνή χρήση. Η εχθρότητα – έλεγχος και η εχθρότητα – αυτονομία όχι μόνο δεν οικοδομεί, αλλά φέρνει και αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ο συνδυασμός αγάπη – αυτονομία είναι ο καταλληλότερος δρόμος, σύμφωνα με τις επιστήμες της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας. Είναι ο ιδεώδης τρόπος προετοιμασίας του παιδιού για την κοινωνική ζωή και την σωστή ένταξή του στην αυριανή κοινωνία.

Κάθε είδος της ψυχοκοινωνικής σχέσης ασκεί διαφορετικές επιδράσεις και επιφέρει διαφορετική μορφή κοινωνικοποίησης. Έτσι υπάρχουν κάποιες συνέπειες στην κοινωνικοποίηση για κάθε ψυχοκοινωνική σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών.

Σύμφωνα με τον W.C. Becker, οι υπερπροστατευτικοί γονείς αποστερούν κάθε δημιουργικότητα από το παιδί τους και παρεμποδίζουν με τον τρόπο αυτό την ομαλή και φυσιολογική ανάπτυξη του. Μεταδίδουν συχνά στα παιδιά ευγενικούς τρόπους συμπεριφοράς, αλλά τα μαθαίνουν στην εξάρτηση και στην υποταγή σε βαθμό δουλικότητας. Αυτά τα παιδιά δεν αναλαμβάνουν ποτέ δική τους πρωτοβουλία, αλλά όταν βρεθούν σε μια κατάσταση που πρέπει να πάρουν μια πρωτοβουλία, ταλαντεύονται και μένουν αναποφάσιστα. Το αυτοσυναίσθημά τους είναι εξασθενημένο και αισθάνονται ανασφάλεια. Πολλές φορές δείχνουν όμως τυραννικές στάσεις και εγωιστική συμπεριφορά. Έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και απορρίπτονται συχνά από το κοινωνικό περιβάλλον τους. (Πυργιωτάκης E.I., 1992)

Οι δημοκρατικοί και συνεργατικοί γονείς παρουσιάζουν την ιδανική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Συνδυάζουν τη στοργή με την ενθάρρυνση για αυτοτέλεια και αυθυπαρξία. Η στάση τους αυτή ευνοεί την ομαλή εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και το βοηθά να αναπτύξει ισχυρό αυτοσυναίσθημα. Μέσα από τη σχέση αυτή το παιδί αποκτά αυτοεκτίμηση, αυτοεμπιστοσύνη, φιλική διάθεση και συνεργατικότητα. Στον κοινωνικό τομέα μπορεί να οικειοποιηθεί με ευκολία τους διάφορους ρόλους του και μπορεί να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων, να πάρει πρωτοβουλίες και γενικά να είναι δημιουργικό και δραστήριο με υψηλές επιδιώξεις και επιτυχίες. (Πυργιωτάκης E.I., 1992)

Οι αυταρχικοί γονείς συνδυάζουν την εχθρική στάση με τον αυστηρό έλεγχο και αυτό μπορεί να προκαλέσει άσχημα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επίσης αυτή η αυταρχικότητα των γονέων, δημιουργεί στο παιδί συναισθηματικές εντάσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε ψυχονευρωτικές διαταραχές. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αστάθεια στη συμπεριφορά τους και εμφανίζουν επιθετική εριστική διάθεση. Τέλος μπορεί να παρουσιάσουν εξάρτηση και υποτέλεια ως υποκριτική και αδίστακτη σκληρή στάση. (Πυργιωτάκης E.I., 1992)

Και τέλος, οι φλεγματικοί γονείς έχοντας απέναντι στα παιδιά τους ψυχρή και αδιάφορη στάση, τα εγκαταλείπουν συνήθως και αφήνουν την εξέλιξη της προσωπικότητας τους στο ευρύτερο περιβάλλον. Έτσι τα παιδιά δέχονται κάποιες εξωοικογενειακές επιδράσεις, κυρίως από τις άτυπες ομάδες των συνομήλικων τους, οι οποίες ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του παιδιού. Η κατάσταση αυτή της οικογένειας του, με κυρίως την έλλειψη της αγάπης και του ενδιαφέροντος από τους γονείς του, επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη

του παιδιού, προκαλώντας το να συνάψει σχέσεις με αντικοινωνικά και περιθωριακά άτομα. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1992)

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι απαραίτητο στοιχείο για την ομαλή εξέλιξη της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης είναι η αγάπη. Γι' αυτό, πιο αποδεκτή μορφή συμπεριφοράς είναι αυτή των δημοκρατικών γονέων, οι οποίοι συνδυάζουν την αγάπη με την ελευθερία και έτσι μπορούν να διαπλάσσουν ανθρώπους με δημοκρατική συνείδηση.

2.3.3 Ο ρόλος του γονέα και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή συμπεριφορά του

Ο ρόλος του γονέα είναι ο μοναδικός ίσως ρόλος για τον οποίο ο άνθρωπος δεν εκπαιδεύεται, δεν προετοιμάζεται για τις απαιτήσεις και τις ευθύνες που συνεπάγεται, αλλά βασίζεται στην αγάπη, στην στοργή, στο ένστικτο και στον αυτοσχεδιασμό.

Η σχέση μητέρας-παιδιού είναι ο πυρήνας και η βάση για τη διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας του παιδιού και για κάθε μετέπειτα σχέση που το παιδί θα αναπτύξει. Ο μικρός νέος άνθρωπος πραγματοποιεί την πρώτη του συναλλαγή με τον έξω κόσμο μέσω της μητέρας. Η έντονη συναισθηματική επικοινωνία της μητέρας με το παιδί είναι απαραίτητη για να του εμπνεύσει την πρώτη θετική προδιάθεση για κοινωνική επαφή και επικοινωνία. Η στοργική φροντίδα και η αδιάκοπη έγνοια της, του ενισχύουν το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς, το τροφοδοτούν με κοινωνική αισιοδοξία και του παρέχουν τη βεβαιότητα ότι είναι ευπρόσδεκτο σ' αυτόν τον κόσμο. (Βιτσιλάκη Γ., 2004)

Ο χαρακτήρας επομένως της μητέρας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Μια μητέρα ανώριμη, ασταθής και χωρίς αυτοπεποίθηση μπορεί να γεμίσει το παιδί με φόβο και να το κάνει εξαρτημένο. Μια μητέρα πολύ αυστηρή και δογματική μπορεί να γεμίσει το παιδί άγχος και να το κάνει να έχει αμφιβολίες για τα κατορθώματά του. (Καρακατσάνης Γ., 2006)

Ουσιαστικά, για να μπορέσει η μητέρα να βοηθήσει το παιδί να αναπτυχθεί και να κοινωνικοποιηθεί σωστά πρέπει πρώτα απ' όλα η ίδια να μάθει να αναγνωρίζει και να σέβεται τα δικά της θέλω και συναισθήματα, καθώς και να αναγνωρίζει το δικαίωμά της να τα διεκδικεί. Επίσης να μάθει να επιτρέπει στον εαυτό της το δικαίωμα να αισθάνεται όπως αισθάνεται, χωρίς ενοχές και στη συνέχεια να εκφράζει

τα συναισθήματα και τα θέλω της με τέτοιο τρόπο που να μην ενοχοποιεί το παιδί για την συμπεριφορά του και να μην μειώνει την ύπαρξή του. (Βλαχάβα Α., 2003)

Από τη άλλη πλευρά ο πατέρας, μέχρι πρόσφατα ήταν ο μεγάλος απών στη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών και ο ρόλος του είχε υποτιμηθεί από τους ερευνητές. Ωστόσο τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι παίζει έναν πολύ ενεργητικό ρόλο στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. (Βιτσιλάκη Γ., 2004)

Ο ρόλος του πατέρα είναι δύσκολος και πολυσύνθετος. Ο πατέρας βοηθά τη μητέρα να νιώσει σωματική και ψυχική πλήρωση. Το παιδί είναι εξαιρετικά ευαίσθητο στις σχέσεις που διέπουν τους γονείς. Αν όλα πηγαίνουν καλά είναι πιο ικανοποιημένο και επομένως η συμπεριφορά του δεν παρουσιάζει διαταραχές. Ο ρόλος της μητέρας είναι πολύ σημαντικός στο κατά πόσο θα καταφέρει ο πατέρας να ασχοληθεί με τα παιδιά το. (Βιτσιλάκη Γ., 2004)

Ο πατέρας δίνει στο παιδί τα θετικά του στοιχεία, αυτά που τον διακρίνουν από τους άλλους άνδρες, αποτελεί τις περισσότερες φορές πρόσωπο προς μίμηση και ταύτιση, ιδιαίτερα για τα αγόρια άνω των πέντε ετών, διαδικασίες που είναι απαραίτητες για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. (Βιτσιλάκη Γ., 2004)

Συνοψίζοντας, καταλαβαίνουμε τον βασικό ρόλο που παίζει ο γονιός στην ανάπτυξη του χαρακτήρα ενός παιδιού. Μέσα από αυτούς τους ρόλους των γονέων, χτίζονται οι προϋποθέσεις για την προσωπική ευτυχία και την υγιή ανάπτυξη του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Christensen, στην ανάλυση του γονεϊκού ρόλου χρειάζεται να λάβουμε υπόψη και κάποιους παράγοντες, οι οποίοι είναι:

- Οι αντιλήψεις που έχουν οι γονείς πριν το παιδί ακόμη γεννηθεί, δηλαδή ποιος θα πρέπει να είναι ο ρόλος του σαν γονέας, τι θα επιτρέπεται και τι όχι, πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο πατέρας ή η μητέρα.
- Το πόσο άνετα και ευχάριστα νιώθει ο ίδιος ο γονιός στο ρόλο που καλείται να παίζει και ποιες είναι οι προσδοκίες που αυτός έχει από το παιδί του.
- Τον τρόπο που το παιδί ήρθε στη ζωή των γονιών, δηλαδή αν ήταν προγραμματισμένοι και έτοιμοι να δεχθούν οι γονείς τη γέννηση ενός παιδιού, αν ήρθε μετά από πολλές προσπάθειες λόγω προβλημάτων υγείας κ.λ.π.

- Η ψυχολογική κατάσταση των γονέων. Όταν οι ίδιοι τους βρίσκονται σε μια δύσκολη φάση της ζωής τους και έχουν να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και προβλήματα είναι φυσικό επόμενο αυτό να επηρεάζει τη γενικότερη συμπεριφορά τους και ειδικότερα τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί. Επίσης σημαντικό είναι κατά πόσο οι γονείς οι ίδιοι έχουν κατακτήσει ένα βαθμό ωριμότητας. Η ωριμότητα είναι κατάκτηση και δεν είναι ανάλογη προς την ηλικία. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναλαμβάνει τις ευθύνες του σε κάθε τομέα της ζωής του. Ένα άτομο θεωρείται ψυχολογικά ώριμο όταν έχει αυτογνωσία, ασκεί αυτοκριτική, παραδέχεται τα λάθη του, μπορεί να μπει στη θέση του άλλου, δεν είναι εγωκεντρικό, νιώθει τα θετικά σημεία της ζωής του και χαίρεται γι' αυτά.
- Η σχέση του ζευγαριού. Αν και οι δύο γονείς αισθάνονται ότι ο ένας καλύπτεται από τον άλλον και μπορούν να επικοινωνήσουν και να λύσουν από κοινού με αγάπη, αρμονία και σεβασμό τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην οικογένεια που δημιούργησαν, αυτό θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού τους. Αν αντίθετα είναι απασχολημένοι από τα συζυγικά προβλήματα, τότε ο εκνευρισμός τους και η αγωνία τους θα επηρεάσει και τη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί.
- Οι επαφές με τους άλλους γονείς, δηλαδή από την επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών με άλλους γονείς που έχουν ίδια προβλήματα και ανησυχίες. Έτσι οι γονείς μπορούν να δουν ότι λίγο ως πολύ και οι άλλοι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα, παρόμοια με τα δικά τους και ότι δεν είναι μόνο το δικό τους παιδί δύσκολο ή υπερβολικό στις απαιτήσεις του.
- Το οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο των γονέων, το κοινωνικό στρώμα που ανήκουν και το επάγγελμα που ασκούν οι γονείς. Στοιχεία που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους. Επίσης καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τα ερεθίσματα που θα πάρει το παιδί από το περιβάλλον του.
- Το μέγεθος της οικογένειας, τη σειρά που έχει το παιδί μέσα στην οικογένεια (πρώτο, δεύτερο, τρίτο κ.τ.λ.). Το μέγεθος της οικογένειας ασκεί επιδράσεις στην ανάπτυξη του παιδιού. Σε μια πολυμελή οικογένεια δίνεται έμφαση στην ομάδα, ενώ σε μια ολιγομελή οικογένεια το ενδιαφέρον του γονέα επενδύεται

στα λίγα παιδιά με αποτέλεσμα να είναι και διαφορετικές οι απαιτήσεις. Ο ψυχολόγος A.Adler, έχει τονίσει τις επιδράσεις που έχει η σειρά γέννησης στη ψυχοσύνθεση του παιδιού, αλλά και στη συμπεριφορά των γονέων. Το πρώτο παιδί είναι αυτό που θα χαρίσει στο ζευγάρι για πρώτη φορά τη ταυτότητα του γονέα. Το πρωτότοκο παιδί απολαμβάνει την αγάπη και τη στοργή των γονέων του για κάποιο χρονικό διάστημα μόνο του, ώσπου να έρθει το δεύτερο παιδί που θα το "εκθρονίσει" κατά κάποιο τρόπο και θα αρχίσει να μοιράζεται μαζί του κάποια πράγματα που ήταν αποκλειστικά δικά του.

- Οι πηγές άγχους (π.χ. επάγγελμα και οικογένεια προέλευσης). Οι επαγγελματικές δραστηριότητες και το άγχος που συχνά έπεται, τις περισσότερες φορές μεταφέρονται στην οικογένεια και επηρεάζουν αρνητικά τις ενδοοικογενειακές σχέσεις. Ως ιδιαίτερα αγχογόνα κατάσταση περιγράφουν πολλές μητέρες, κυρίως εργαζόμενες, την επαφή τους με την οικογένεια προέλευσής τους. Λόγω της δικής τους εργασιακής απασχόλησης καλείται συχνά η γιαγιά να αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών. Η άμεση εμπλοκή της γιαγιάς στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποτελεί για πολλούς γονείς πηγή προβλημάτων και άγχους.
- Η συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού. Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι η σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά των γονιών και στη συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι μονοδρομική, αλλά είναι κυρίως μια σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί με τα δικά του χαρακτηριστικά επιδρά, επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά των γονιών και το αντίθετο. (Βιτσιλάκη Γ., 2004)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας γονιός θα συμπεριφερθεί απέναντι στο παιδί του, η μέθοδος διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης που θα επιλέξουν οι γονείς και η γενικότερη συμπεριφορά τους απέναντι στο παιδί επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες.

2.3.4 Ο ρόλος των γονέων απέναντι στις δυσκολίες του παιδιού να κοινωνικοποιηθεί

Οι γονείς είναι τα πρόσωπα, όπως έχουμε αναφέρει, τα οποία θα βοηθήσουν το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του και να ενταχθεί ομαλά στο κοινωνικό σύστημα. Όταν όμως το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα στην

συμπεριφορά του για διάφορους λόγους, είτε ενδοοικογενειακούς, είτε εξωοικογενειακούς λόγους, τότε οι γονείς θα πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία σ' αυτό.

Τα παιδιά αυτά που εμφανίζουν δυσκολίες κατά την διαδικασία της κοινωνικοποίησης τους έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Εμφανίζουν έναν αδύναμο Εαυτό. Αρκούνται στην παθητική αποδοχή εξωτερικών ερεθισμάτων, χωρίς καμιά διάθεση επεξεργασίας τους. Εθελούφλουν μπροστά σε κάποιες διαστάσεις της πραγματικότητας και οδηγούνται σε απομόνωση.
- Υιοθετούν αρνητική εικόνα για το οικογενειακό περιβάλλον τους. Το οικογενειακό περιβάλλον τους φαντάζει απειλητικό, ανίκανο να διαβάσει τις αγωνίες τους και τις ανάγκες τους. Είναι χώρος συγκρούσεων ή πηγή πρόκλησης τιμωρίας, καταπίεσης και ενοχής. Ή είναι ένα περιβάλλον αδιάφορο και κουρασμένο που εμποδίζει κάθε προσπάθεια προσαρμογής ή βελτίωσης.
- Διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους από την επικοινωνία τους με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται την ανάγκη προστασίας από τον κοινωνικό εξοστρακισμό.
- Αναπτύσσουν τάσεις φυγής, αφού δεν μπορούν να πάρουν ικανοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον τους. Εγκαταλείπουν τις συνθήκες που τους δημιουργούν δυσφορία και αναζητούν αναγνώριση από άτομα εκτός του περιβάλλοντος τους και αναπτύσσουν σχέσεις εξάρτησης από ομάδες ή άτομα που νιώθουν ότι τους προσφέρουν αναγνώριση και ασφάλεια, με όποιους κινδύνους αυτό συνεπάγεται.
- Τέλος, εκδηλώνουν αμφίθυμη διάθεση, αδυναμία ελέγχου των ενορμήσεων και μια ανταγωνιστικότητα που εκφράζεται με επιθετική συμπεριφορά. (Παπάζογλου Ε., 2004)

Έτσι οι γονείς αναγνωρίζοντας όλες αυτές τις συμπεριφορές και τα προβλήματα, τα οποία πιθανώς αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι, και επομένως όλο το οικογενειακό περιβάλλον, πρέπει να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους και να τα στηρίζουν αποτελεσματικά κατά την πρωτογενή διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Αυτό θα επιτευχθεί όταν οι γονείς:

1. Αποδέχονται τις όποιες ικανότητες του παιδιού τους.

2. Ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν το παιδί στην επίτευξη διάφορων στόχων.
3. Στηρίζουν το παιδί τους στις όποιες προσωπικές δυσκολίες αντιμετωπίζει.
4. Συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών προτύπων από το παιδί.
5. Ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού.
6. Ενισχύουν εξωοικογενειακές δραστηριότητες.
7. Δημιουργούν ασφαλές συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια.
8. Ενισχύουν τις επικοινωνιακές ικανότητες με το εξωοικογενειακό περιβάλλον. (Παπάζογλου Ε., 2004)

Ακόμη, οι γονείς πρέπει να ασκούν στο παιδί τους τη στοιχειώδη κοινωνική συμπεριφορά και να το εξοικειώνουν με βασικές αρετές, όπως η εμπιστοσύνη, η πίστη, η συντροφικότητα, και η υπευθυνότητα. Επίσης, να ξυπνούν στο παιδί το συναισθηματισμό, την πρωτοβουλία, το ενδιαφέρον, τη φαντασία και την προσοχή, καθώς και να του καλλιεργούν τη διάθεση για το παιχνίδι και τις παιδικές δραστηριότητες. Και τέλος, να χαράζουν το πνευματικό υπόβαθρο για την ανεύρεση του νοήματος της ζωής. (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1991)

Έτσι συμπερασματικά διαπιστώνουμε, πως όταν η οικογένεια στηρίζει το παιδί να αναπτυχθεί συναισθηματικά και πνευματικά φυσιολογικά, τότε είναι δυνατό να αποφευχθούν προβλήματα στη συμπεριφορά του. Οι γονείς πρέπει να καλλιεργήσουν τη συνείδηση του παιδιού με θετικές αρετές, αξίες και συναισθήματα, ώστε να του επιτρέψουν να κοινωνικοποιηθεί και να αποκτήσει ομαλές σχέσεις με άλλες ομάδες της κοινωνίας.

2.3.5 Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια

Η Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια ή αλλιώς Οικογενειακή Θεραπεία είναι μια μέθοδος που απασχολεί κυρίως και περισσότερο από κάθε άλλη ειδικότητα την επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας. Η μέθοδος αυτή έγινε πολύ επίκαιρη, κυρίως μετά από τον νόμο 2082/92, που αναφέρεται στην Αναδιοργάνωση της Κοινωνικής Πρόνοιας και στην καθιέρωση νέων θεσμών Κοινωνικής Προστασίας. Αυτό το στοιχείο ήταν ενδεικτικό μιας αυξανόμενης ευαισθησίας για την ενίσχυση του βασικού και αναντικατάστατου αυτού θεσμού της κοινωνίας, που ονομάζεται οικογένεια. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Στην Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια ο Κοινωνικός Λειτουργός δεν είναι γραφειοκρατικός και παρεμβαίνει στην οικογένεια με μεθοδικότητα. Αυτή η παρέμβαση του βασίζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες και διαγνωστικά σχήματα και σαφώς έχει «συνέχεια». Ο Κοινωνικός Λειτουργός επισκέπτεται τα μέλη της οικογένειας και στο δικό τους περιβάλλον, αλλά προσκαλεί την οικογένεια και στο γραφείο του σαν μέρος του όλου σχεδίου του και κυρίως για να ενεργοποιήσει τα μέλη της και να διαπιστώσει τον βαθμό θέλησης της οικογένειας για αλλαγή. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Όταν λοιπόν, ο Κοινωνικός Λειτουργός έρθει σε πρώτη επαφή με την οικογένεια που αντιμετωπίζει ένα ή περισσότερα προβλήματα, πρέπει πρώτα απ' όλα να κάνει μια γρήγορη αξιολόγηση της κατάστασης στην οικογένεια και αν αυτή εγκυμονεί κινδύνους για το παιδί. Όταν το παιδί παρουσιάζει προβλήματα στην προσωπικότητα του και γενικά στην ανάπτυξη του, τότε αρχικά ο Κοινωνικός Λειτουργός θα πρέπει να κάνει διάγνωση και να κατανοήσει τους ψυχοκοινωνικούς, επικοινωνιακούς και κυρίως οικογενειακούς παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στο παιδί και να προσπαθήσει να προσπαθήσει να ανταποκριθεί άμεσα στις ανάγκες της οικογένειας. Η εργασία του με την οικογένεια πρέπει να χαρακτηρίζεται από δράση προς όλες τις κατευθύνσεις. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Η υλοποίηση της εφαρμογής της μεθόδου, της Κοινωνικής Εργασίας με Οικογένεια, δεν είναι απλή και βασίζεται σε κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εφαρμογή της. Οι προϋποθέσεις αυτές έχουν σχέση με τον Κοινωνικό Λειτουργό και με την υπηρεσία ή το πλαίσιο στο οποίο εργάζεται. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Έτσι αναφορικά με τον Κοινωνικό Λειτουργό, πρέπει αυτός ως επαγγελματίας να γνωρίζει δύο ή περισσότερες θεωρίες στην οικογενειακή θεραπεία, όπως την μιχελβιοριστική θεωρία, την συστημική, την ψυχοδυναμική, την θεωρία που αξιολογεί την οικογένεια σαν ένα κοινωνικό οργανισμό και να έχει γενικές γνώσεις ψυχολογίας. Θα πρέπει να εξετάζει την οικογένεια σαν ένα σύστημα που επικοινωνεί με άλλα υποσυστήματα και να μπορεί να διαπιστώνει το τι είναι δυνατόν να συμβεί σ' ένα μέλος ή μέλη της οικογένειας όταν τα όρια των υποσυστημάτων παραβιάζονται συνεχώς, καθώς και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Επίσης ο Κοινωνικός Λειτουργός, πρέπει να είναι γνώστης των ευρύτερων υποσυστημάτων που περιβάλλουν την οικογένεια και τον υποστηρικτικό ρόλο τους προς αυτή. Γενικά, πρέπει να διακρίνεται από ένα πολύμορφο εύρος γνώσεων, ώστε να μπορεί να κινείται με άνεση και να αλλάζει τρόπους θεραπείας ανάλογα με την οικογενειακή περίπτωση. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τον Κοινωνικό Λειτουργό, είναι η επικοινωνία, δηλαδή η συνέντευξη αυτού με το μέλος της οικογένειας. Εάν η συνέντευξη με το άτομο είναι δύσκολη, τότε με την οικογένεια είναι πολύ πιο δύσκολη, αφού πρέπει να επικοινωνεί με περισσότερα άτομα και κάτω από ιδιαίζουσες συνθήκες. Έτσι αυτό το βασικό εργαλείο της εργασίας του, δηλαδή την συνέντευξη πρέπει ο Κοινωνικός Λειτουργός να το κατέχει πολύ καλά. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Τέλος ο Κοινωνικός Λειτουργός που εργάζεται με οικογένεια, πρέπει να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί συνειδητά, συγκεκριμένες τεχνικές ανάλογα με τις περιστάσεις που αντιμετωπίζει και τους στόχους προς τους οποίους θέλει να κινηθεί η οικογένεια. Τέτοιες τεχνικές είναι η χρήση του παράδοξου, η αντιμετώπιση, η ενίσχυση, η προσφορά οδηγιών, η συναισθηματική ελάφρυνση κ.α. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Σε ό,τι αφορά στο πλαίσιο ή την κοινωνική υπηρεσία, για την καλύτερη εφαρμογή της Κοινωνικής Εργασίας με Οικογένεια, θα πρέπει η υπηρεσία να εισαγάγει στο πρόγραμμα της το θεσμό της εποπτείας, η οποία θα είναι ουσιαστική και προκαθορισμένη σε χρόνο και τόπο. Ο εποπτευόμενος Κοινωνικός Λειτουργός θα καλείται να συζητήσει σε βάθος την περίπτωση ή τις οικογενειακές περιπτώσεις που

έχει αναλάβει, στον επόπτη Κοινωνικό Λειτουργό. Η εποπτεία στην Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια πέρα από τα οφέλη που αποκομίζει ο εποπτευόμενος, εγγυάται ότι αυτό που γίνεται με την οικογένεια, γίνεται σωστά, μεθοδικά και επιστημονικά. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Ακόμη, πρέπει η κοινωνική υπηρεσία που αναλαμβάνει Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια, να μην φορτώνει στους Κοινωνικούς Λειτουργούς πολλές περιπτώσεις. Η μέθοδος αυτή απαιτεί πολύ χρόνο και ο επαγγελματίας Κοινωνικός Λειτουργός πρέπει να είναι προσεχτικός και όχι επιπόλαιος, αφού παρεμβαίνει όχι μόνο στον ενδοοικογενειακό χώρο, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για να βοηθήσει μια οικογένεια. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Τέλος, για να μπορέσει ο Κοινωνικός Λειτουργός να χειριστεί και να βοηθήσει μια οικογένεια, πρέπει να έχει στην άμεση διάθεση του ένα πλέγμα βοηθητικών υπηρεσιών. Αυτές οι βοηθητικές υπηρεσίες θα πρέπει να έχουν οργανωθεί και εντοπισθεί νωρίτερα από την κοινωνική υπηρεσία, ώστε να χρησιμοποιούνται αμέσως από τον Κοινωνικό Λειτουργό, όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητες για την εργασία του με οικογένεια. (Μουζακίτης Χρ., 1993)

Συμπερασματικά, βλέπουμε ότι η Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια είναι μια ιδιαίτερα σημαντική μέθοδος για την επίλυση διάφορων προβλημάτων που αντιμετωπίζει μια οικογένεια. Ο Κοινωνικός Λειτουργός, καθώς και το πλαίσιο ή υπηρεσία στην οποία εργάζεται, είναι δύο παράμετροι, οι οποίοι εμπλέκονται άμεσα, αντικειμενικά και βοηθητικά στο οικογενειακό περιβάλλον, όταν αυτό χρήζει ειδικής βοήθειας.

ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ : ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό εντάσσεται στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της παιδείας και ειδικότερα της κοινωνιολογίας του σχολείου. Αντιλαμβάνεται το σχολείο ως μία από τις πολλές θεμελιακές δομές της οργανωμένης κοινωνίας, όπως η οικογένεια, η εκκλησία, η πολιτική, η οικονομία κ.α., γι' αυτό και αναγνωρίζεται ως ένας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος αποτέλεσε σταθμό στην εξελικτική πορεία της κοινωνίας.

Σ' αντίθεση με την οικογένεια, η οποία αποτελεί «φυσική» παιδαγωγική κοινότητα, το σχολείο ανήκει στην κατηγορία των «τεχνητών» παιδαγωγικών ομάδων, επειδή, ως ειδικό ίδρυμα, έχει αποκλειστικό σκοπό τη μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση, όπως συμβαίνει και με άλλα ιδρύματα που έχουν τον ίδιο στόχο (νηπιαγωγεία, βρεφονηπιακοί σταθμοί, παιδικοί σταθμοί κλπ).

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός θεωρείται μια σχετικά οικεία, γνωστή, αλλά ιδιότυπη «κλειστή» κοινωνία, δηλ. είναι ένα, για τη νέα γενιά και από την κοινωνία-πολιτεία, θεσμοθετημένο ίδρυμα που διακρίνεται για τις δύο βασικές λειτουργίες του: **κοινωνικοποίηση και διδασκαλία**, οι οποίες χαρακτηρίζουν όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος – εδώ γίνεται αναφορά μόνο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στην τριτοβάθμια – και στις οποίες τα δύο μέρη, που μετέχουν, είναι ο δάσκαλος (παιδαγωγός) και οι μαθητές (παιδαγωγός) και οι μαθητές (παιδαγωγούμενοι). (Μοριχοβίτη Α. Γ., 1982)

3.1.1 Έννοια του σχολείου

Με τον όρο σχολείο εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, ένα υποσύστημα της κοινωνίας δομημένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και γενικά κοινωνική βάση. Είναι ένας οργανισμός που διοικείται και που τον προσδιορίζουν νομικές συμβάσεις και τον χαρακτηρίζουν πολύπλοκες οργανωτικές ρυθμίσεις (τάξεις, ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα, κανόνες, κυρώσεις). Είναι ένας χώρος όπου καθορισμένα πρόσωπα (παιδαγωγός, παιδαγωγούμενος) παίζουν καθορισμένους ρόλους και οφείλουν να επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες, εφόσον το σχολείο θέλει να δικαιολογήσει την ύπαρξή του. Το σχολείο συνιστά μια κοινωνική οργάνωση (κοινωνικό υποσύστημα), όπου οι συμβάσεις λειτουργίας συνήθως ρυθμίζονται από άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διοικητικές υπηρεσίες) και υλοποιούνται από άλλους (εκπαιδευτικούς, μαθητές). Είναι ένας «φορέας εξουσίας», ο οποίος, με τους τίτλους σπουδών που απονέμει, διαμορφώνει για τους μαθητές προϋποθέσεις επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης και εξέλιξης. Χρησιμοποιώντας έναν πιο συνοπτικό ορισμό, ως σχολείο αντιλαμβανόμαστε ένα κοινωνικό δημιούργημα (υποσύστημα της κοινωνίας), που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Είναι ένας οργανισμός που επιτελεί προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες. (Κωσταντίνου Χ.Ι.,1998)

3.1.2 Σκοπός της καθιέρωσης του θεσμού της εκπαίδευσης

Γύρω από το θέμα αυτό έχει αναπτυχθεί ένα πλήθος από θεωρίες, που ωστόσο προσεγγίζουν το σχολείο με διαφορετική μεθοδολογία, διαφορετικές οπτικές και διαφορετικές σκοπιμότητες. Οι θεωρίες αυτές περιστρέφονται κυρίως γύρω από δύο άξονες, που έχουν ως σημεία αναφοράς αφενός την κοινωνία ή αλλιώς το κοινωνικό σύστημα (κοινωνιοκεντρικές) και αφετέρου το άτομο (ατομοκεντρικές). Αναφορικά με τον πρώτο άξονα (κοινωνιοκεντρικές θεωρίες), το σχολείο, ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής «εντολής», οφείλει να πληρεί καθορισμένες προϋποθέσεις. Να αναπτύσσει δηλαδή στους μαθητές τις ικανότητες και τις δεξιότητες, και συνολικά να παρέχει εκείνες τις γνώσεις και εκείνα τα προσόντα που απαιτούν οι διάφοροι κοινωνικοί τομείς, όπως το σύστημα απασχόλησης ή αλλιώς η αγορά εργασίας (οικονομία, διοίκηση, πολιτική). Πρόκειται για τη λεγόμενη κοινωνικο-

οικονομική κατεύθυνση, στην οποία εντάσσονται οι δομο-λειτουργικές και ιστορικο-υλιστικές θεωρίες. (Κωσταντίνου Χ.Ι.,1998)

Το σχολείο που κινήθηκε στα πλαίσια αυτού του άξονα επικρίθηκε ότι με τέτοιους στόχους, που εξυπηρετούν κυρίως το κοινωνικο-οικονομικό σύστημα, συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού κατεστημένου, στο οποίο περιθωριοποιούνται κατεξοχήν τα άτομα των λεγόμενων χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου που «συντηρεί» (διαιώνίζει) τις κοινωνικές ιεραρχήσεις ή που οδηγεί σ'αυτές, στις οποίες ευνοούνται τα άτομα των λεγόμενων υψηλών κοινωνικών τάξεων. Ένα τέτοιο σχολείο, υποστηρίζουν οι επικριτές, υπηρετεί την κοινωνική διαίρεση της εργασίας με την ύπαρξη των σχολικών μηχανισμών, που στοχεύουν στη διαίωση του χωρισμού της χειρωνακτικής από την πνευματική εργασία και της αντίθεσης μεταξύ της κυρίαρχουμένης και της κυρίαρχης τάξης. Έτσι οι εργάτες εσωτερικεύουν τους κανόνες υποταγής τους στην κυρίαρχη ιδεολογία και οι εκπρόσωποί της τους κανόνες για την απόκτηση της ικανότητας να τη διαχειρίζονται αποτελεσματικά. Με τον τρόπο αυτόν το σχολείο εκπληρώνει την κοινωνική του λειτουργία, μέσα από την οποία νομιμοποιείται η κυρίαρχη κουλτούρα της διατήρησης και της επιλογής, συντελώντας έτσι στην αναπαραγωγή της κατεστημένης τάξης. (Κωσταντίνου Χ.Ι.,1998)

Η κριτική αυτή εκφράζεται κατά κανόνα από αυτούς που υποστηρίζουν ότι ύψιστος στόχος του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και αυτενεργών ατόμων και συνολικά η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Για το λόγο αυτόν το σχολείο διαμορφώνει τις ανάλογες προϋποθέσεις, που βρίσκονται κοντά στις γνωστικές, διανοητικές και συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή αλλά και στα ενδιαφέροντά του. Στην κατηγορία αυτήν (ατομοκεντρικές θεωρίες) εντάσσονται οι θεωρίες που χαρακτηρίζονται από την παιδαγωγική – ψυχολογική κατεύθυνση (ψυχαναλυτικές – ιντεραξιοιστικές). Ωστόσο και αυτές με τη σειρά τους δέχθηκαν την κριτική ότι τέτοιου είδους στόχοι είναι εξωπραγματικοί, μη ρεαλιστικοί και προβληματικοί, ειδικότερα στις σημερινές κοινωνίες, που απαιτούν από τα άτομα εξειδικευμένες γνώσεις και υψηλές επιδόσεις. (Κωσταντίνου Χ.Ι.,1998)

Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας ή χώρας επιβάλλει μεθοδευμένη και προγραμματισμένη αγωγή και μάθηση. Επιβάλλει δηλαδή διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς με την «ορθολογική» γνώση, έτσι ώστε να αντιμετωπίζει «αποτελεσματικά» τις διαφοροποιημένες συνθήκες του περιβάλλοντος, καθώς επίσης και τις αυξημένες και

καταμερισμένες ανάγκες και απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου. Με την έννοια αυτή το σχολείο είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα, ένας κοινωνικός θεσμός, που συστάθηκε για να συμβάλει στη ρύθμιση και την επίλυση βασικών αναγκών και προβλημάτων της κοινωνικής ζωής. (Κωσταντίνου Χ.Ι,1998)

Η καθιέρωση του σχολείου ως κρατικού οργανισμού, καθώς και η διεύρυνση της λειτουργίας του, συντελέστηκαν από τη στιγμή που οι ανάγκες της αγοράς εργασίας διαμόρφωσαν νέους κοινωνικούς ρόλους και νέες αλλά και διαφοροποιημένες (εξειδικευμένες) απαιτήσεις στον τομέα της μάθησης αφενός και αφετέρου από τότε που η «δημοκρατικοποίηση» της κοινωνίας οδήγησε τους πολίτες του κάθε κράτους να διεκδικήσουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου. (Κωσταντίνου Χ.Ι,1998)

Η οικογένεια, καθώς και οι άλλοι φορείς (π.χ. η εκκλησία), που είχαν την ευθύνη της αγωγής και της μάθησης, δεν μπορούσαν πλέον όχι μόνο να συνεισφέρουν στη διασφάλιση των πολιτισμικών αγαθών (γνώσεις, αξίες), αλλά και να ανταποκριθούν στις νέες αυτές αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις. Αυτό συνέβη, γιατί η ανάπτυξη των επιστημών, της παραγωγής προϊόντων και γενικά του πολιτισμού έγινε τόσο ραγδαία, ώστε η οργάνωση της αγωγής και της μάθησης επιβλήθηκε ως γεγονός αυτονόητο. Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάληψη της ευθύνης από την πολιτεία για την ίδρυση και λειτουργία του σχολείου προέκυψε σαν «επιβεβλημένη» αναγκαιότητα. Έτσι η πολιτεία, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους στόχους του σχολείου, τις προτεραιότητές του, τους προσανατολισμούς του και γενικά τη μορφή λειτουργίας του. Για το λόγο αυτόν υποστηρίχτηκε ότι το σχολείο αποτελεί έναν από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους. (Χ.Ι. Κωσταντίνου,1998)

Με άλλα λόγια, το σχολείο από το ένα μέρος αποτελεί θεσμικό στοιχείο της κοινωνίας και από το άλλο αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την ίδια την ιδεολογία της, στην οποία συμπυκνώνεται το σύστημα των πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, οικονομικών, πολιτικών αξιών, προσανατολισμών, στόχων, προτεραιοτήτων και προσδοκιών. Συνεπώς το σχολείο είναι ένα κοινωνικό δημιούργημα, που φέρνει έκδηλα τα αποτυπώματα της ιστορίας, της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού και γενικά όλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες της κοινωνίας. Για το λόγο αυτόν είναι οργανωμένο ανάλογα με την αντίληψη για την κοινωνική ζωή, τους μηχανισμούς της οικονομικής ζωής και τις κοινωνικές σχέσεις που διέπουν την κοινωνία. Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας λοιπόν είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη, αλλά παράλληλα καθοριστική ως προς τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο εκφράζει και υλοποιεί τις

απαιτήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη θεσμική – οργανωτική διάρθρωση και τη μορφή λειτουργίας του.

(Κωσταντίνου Χ.Ι,1998)

3.1.3 Ο ρόλος του σχολείου και οι επιμέρους λειτουργίες του

Το σχολείο βοηθά αποφασιστικά όσους πορεύονται προς την ωριμότητα (νήπια, παιδιά, έφηβοι, νέοι) να σχηματίσουν ορθή αντίληψη για τους εαυτούς τους όταν τους προσφέρει ευκαιρίες αξιοποίησης όλων των ικανοτήτων και όλων των ειδικών κλίσεων και ταλέντων που διαθέτουν, όταν τους ενθαρρύνει στην εκτέλεση παραγωγικών και δημιουργικών έργων, όταν τους ωθεί στην αυτοσυγκέντρωση και το διαλεκτικό διάλογο, όταν τους ενισχύει το συναίσθημα της αυτοπεποίθησης. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Το σχολείο βοηθά τους μαθητές να εκμεταλλευτούν σωστά όλες τις αναπτυξιακές τους τάσεις και να τις μεταπλάσουν σε χρήσιμα επίκτητα προσόντα. Δεν ενδιαφέρεται να αποκτήσουν τα παιδιά μόνο πνευματικές ικανότητες, όπως συνέβαινε παλιότερα, αλλά μαζί με αυτές να αποκτήσουν και φυσικές δεξιότητες, κοινωνική συμπεριφορά, φρόνημα, ήθος, αυτονομία και κάθε άλλο προσόν χρήσιμο για την επίλυση των προβλημάτων της σύγχρονης ζωής. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Το σχολείο βοηθά στην απόκτηση των χαρακτηριστικών της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας όταν:

- Προσφέρει στα παιδιά ευκαιρίες για την οργάνωση και πετυχημένη εκτέλεση σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Το σχολείο πρέπει να προσφέρει ευκαιρίες όχι μόνο για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, αλλά και για την κριτική και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων τους. Έτσι, τα παιδιά συνειδητοποιούν τα λάθη τους και αποφεύγουν την επανάληψή τους.
- Δημιουργεί ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους αληθινές παιδαγωγικές και δημοκρατικές σχέσεις, που περιορίζουν τις συγκρούσεις και εξασφαλίζουν χρόνο για δημιουργική δραστηριότητα. Μόνο οι δημοκρατικοί δάσκαλοι είναι σε θέση να καθοδηγούν τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων και στην αποδοχή ευθυνών, με τη γνήσια, την ειλικρινή, την τίμια και την παιδαγωγική τους παρουσία και συμπαράσταση.

- Καταβάλλει προσπάθεια, ώστε να συνειδητοποιούν καθημερινά ότι, η μάθηση είναι προσωπική τους υπόθεση και ο καθένας οφείλει να μελετά ανεξάρτητα από τον άλλο και να ανακοινώνει τα αποτελέσματα της μελέτης του, ώστε να επωφελούνται και οι άλλοι. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Από τη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μετασχηματίστηκε πολλές φορές άλλαξε επίσημα σκοπούς και κατευθύνσεις αντανακλώντας τις γενικότερες αλλαγές που σημειώθηκαν στην ελληνική κοινωνία και επηρεάζοντάς τες με τη σειρά του. (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 1998)

Η πρώτη λειτουργία την οποία φανερά επιτελεί είναι η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι γνώσεις αυτές μπορεί να είναι γενικές και χρήσιμες για όλους αλλά και ειδικές και χρήσιμες για την επαγγελματική κατάρτιση του καθένα σε διαφόρους τομείς και σε διάφορα επίπεδα. (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 1998)

Άλλη σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης κατοχυρωμένη και από το ελληνικό σύνταγμα είναι η διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών. Δίνεται δηλαδή στην εκπαίδευση μια ευρύτερη λειτουργία από εκείνη της απλής μετάδοσης γνώσεων. Επομένως οι σχέσεις των ανθρώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι ρυθμισμένες και με τρόπο, που να βοηθά τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 1998)

Μια άλλη βασική λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης είναι αυτή της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Μέσα από τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές τόσο με τους δασκάλους και τους καθηγητές τους όσο και με τους συμμαθητές τους, μέσα από τις διαδικασίες που βιώνουν στο σχολείο εντάσσονται στις κοινωνικές διαδικασίες με διαφορετικό τρόπο απ' ότι στα πλαίσια της οικογένειας ή της παρέας. (Κοινωνιολογία Γ΄ Λυκείου, 1998) Τα πολιτισμικά στοιχεία που αφομοιώνουν πρέπει να εξασφαλίζουν την επιβίωση, τη συμβίωση και τον προσανατολισμό των μαθητευόμενων στον κόσμο και τη ζωή. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Ένας άλλος τομέας της σχολικής ζωής είναι η κοινωνικοποίηση κατά φύλο. Βασική αποστολή του σχολείου, θεωρείται η σφυρηλάτηση της ταυτότητας του φύλου. Το σχολείο ενισχύει τη διαδικασία αυτή που είχε ξεκινήσει από το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την προώθηση υποδειγματικών ρόλων που βοηθούν το παιδί να ταυτιστεί με το φύλο του, σύμφωνα με τα αποδεκτά από την κοινωνία πρότυπα. Η ταύτιση αυτή με το φύλο συντελείται τόσο με τη βοήθεια του επίσημου σχολικού προγράμματος (αναγνώσματα), όσο και μέσα από τις άτυπες όψεις

της σχολικής τάξης, που συνίσταται περισσότερο σε στάσεις και οι οποίες εκδηλώνονται με χειρονομίες, μορφασμούς, βλέμματα, τόνο της φωνής κ.λ.π. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1993:130)

Μέσα από το σχολικό βιβλίο προβάλλεται ένα πρότυπο του κανονικού, του προσδοκώμενου, αυτού που η κοινωνία θέλει. Το βιβλίο είναι ένα επίσημο εργαλείο που χρησιμοποιείται από την αυθεντία του δασκάλου και γι' αυτό είναι απόλυτα αποδεκτό. Σύμφωνα με διαπιστώσεις του E. Hall, τα παιδιά διαβάζοντας αφομοιώνουν το περιεχόμενο του βιβλίου τους και μαζί τις προβαλλόμενες αξίες, χωρίς να κάνουν καμιά συνειδητή σκέψη. Από την ανάλυση περιεχομένου αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού, προκύπτει μια ποσοτική και ποιοτική κυριαρχία του αρσενικού, ενώ το θηλυκό προβάλλει ως περιθωριακή φιγούρα: ελκυστικά και γεμάτα δράση επαγγέλματα για τον άνδρα, οικιακά ή παραϊατρικά (νοσοκόμα) για τη γυναίκα. Τα κορίτσια στα πλαίσια της σχολικής ζωής υφίστανται διακρίσεις σε βάρος τους. Οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται περισσότερο με τα αγόρια παρά με τα κορίτσια: τα αγόρια επαινούνται ή επιπλήττονται περισσότερο, καλούνται συχνότερα να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Επιπλέον η καλή επίδοση στα κορίτσια αποδίδεται στην προσπάθεια, ενώ στα αγόρια στη νοητική ικανότητα. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1993)

Ακόμη μια λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί τόσο ως συγκαλυμμένη όσο και ως ανεπίσημη, επειδή έρχεται σε αντίθεση με τις διακηρύξεις για ισότητα ευκαιριών και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών, είναι αυτή της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή, ενώ επίσημα διακηρύσσεται η ισότητά ευκαιριών για όλους που πράγματι επιδιώκεται να εξασφαλιστεί από την υποχρεωτική εκπαίδευση, παράλληλα το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί ως ένα βαθμό τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Πρόκειται για ένα γεγονός που έχει εξακριβωθεί από διάφορες έρευνες και σε διάφορες χώρες. Έτσι, η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση της ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας και των σχέσεων κυριαρχίας που υπάρχουν σ' αυτή. (Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, 1998)

3.1.4 Οι επιμέρους ρόλοι του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του δασκάλου συνδέεται άμεσα με το σκοπό καθιέρωσης της εκπαίδευσης και τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός εκπληρώνει τέσσερις επιμέρους ρόλους: το ρόλο του *παιδαγωγού*, του *διδασκάλου*, του *αξιολογητή* και του *φύλακα*.

Π α ι δ α γ ω γ ό ς: Με βάση την κοινωνικοποιητική λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των παιδαγωγικών διαδικασιών αλληλεπίδρασης (αγωγή, κοινωνικοποίηση), μέσα από τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με «χαρακτηριστικές» κοινωνικοπολιτισμικές γνώσεις, δηλαδή με αξίες, κανόνες, στάσεις προσανατολισμούς, πρακτικές και προσδοκίες της συγκεκριμένης σχολικής πραγματικότητας. Οι διαδικασίες αυτές παίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Για το λόγο αυτόν ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει γνώσεις αγωγής, ψυχολογίας και κοινωνιολογίας. Χρησιμοποιώντας παιδαγωγικά μέσα προσπαθεί να λειτουργήσει με βάση τις προσωπικές και κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες του μαθητή (γνωστικές ανάγκες, ενδιαφέροντα...). Ωστόσο, σύμφωνα και με τα ισχύοντα «θεσμικά» πλαίσια, ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με τη λογική που διέπει τα αναλυτικά προγράμματα και το σχολείο γενικότερα το οποίο αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, και έχει σα στόχο οι μαθητές να καταστούν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες κ.λπ. Από την άλλη, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της ψυχο-παιδαγωγικής κατεύθυνσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει, ώστε ο μαθητής να καταστεί άτομο «ώριμο», «αυτόνομο», «χειραφετημένο», «με δημιουργική και κριτική σκέψη», «ελεύθερο και δημοκρατικό», «υπεύθυνο και συνεπές», «να σέβεται την ταυτότητα των άλλων» κ.λπ.

Δ ι δ ά σ κ α λ ο ς: Σύμφωνα με τη μαθησιακή λειτουργία, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την οργάνωση των διδακτικών διαδικασιών μάθησης οι οποίες σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα (διδασκτέα ύλη, γνωστικά αντικείμενα...) και με τα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από τα οποία παρέχονται στο μαθητή γνώσεις και αναπτύσσονται άλλα πολιτισμικά στοιχεία, όπως ικανότητες και δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αρίθμησης κ.λπ. Με το ρόλο του αυτόν ο εκπαιδευτικός καλείται από το ένα μέρος να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τις ατομικές ανάγκες του μαθητή (γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές, κοινωνικοπολιτισμικές) και από το άλλο τις απαιτήσεις και τις προσδοκίες των διαφόρων τομέων της κοινωνίας (οικονομικών,

εργασιακών, διοικητικών, θρησκευτικών κ.λπ.). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι επιφορτισμένος να οργανώσει τις διδακτικές διαδικασίες, εξασφαλίζοντας τις ανάλογες συνθήκες (π.χ. πειθαρχία) και χρησιμοποιώντας τις ενδεδειγμένες στρατηγικές (μεθόδους, διδακτέα ύλη, εποπτικά μέσα κ.λπ.). Με τον τρόπο αυτόν «εξοπλίζει» το μαθητή με τα «απαραίτητα» και «κατάλληλα» γνωστικά και επαγγελματικά προσόντα, που ανταποκρίνονται στις ατομικές και κοινωνικές του ιδιαιτερότητες.

Αξιολογήτης: Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει την αρμοδιότητα να εκφέρει αξιολογικές κρίσεις σχετικά με την ποιότητα της επίδοσης του μαθητή. Έτσι, σύμφωνα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός ελέγχει την επίτευξη ή μη των στόχων μάθησης, κάνει διάγνωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων, των αναγκών, των ελλείψεων του μαθητή, καθώς επίσης εντοπίζει ο ίδιος τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα των στρατηγικών που εφάρμοσε στην οργάνωση της διδακτικής επικοινωνίας. Οι πληροφορίες που αντλεί από τη διαδικασία αυτή βοηθούν τον εκπαιδευτικό να λάβει τα ανάλογα υποστηρικτικά ή διορθωτικά παιδαγωγικά και διδακτικά μέτρα, που αφενός ενισχύουν και βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης και αφετέρου ενισχύουν και ενθαρρύνουν τον ίδιο το μαθητή. Παράλληλα, παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών, να τους προεπιλεγεί και να τους «ταξινομεί» με προορισμό συγκεκριμένες περιοχές της επαγγελματικής και κοινωνικής κατηγορίας ή και ιεραρχίας. Για το σκοπό αυτόν ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαθέτει την αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση, έτσι ώστε η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή να έχει αφενός παιδαγωγικό χαρακτήρα, αφετέρου το αποτέλεσμα της να το χαρακτηρίζει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα.

Φύλακας: Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη (σωματική ακεραιότητα, υγεία) και την αξιοπρεπή διαβίωση του μαθητή στο σχολείο από τη στιγμή που απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Στα πλαίσια αυτά ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στην οργάνωση μιας σχολικής ζωής που να παρέχει στο μαθητή μια ασφαλή, ενεργητική και ευχάριστη συμμετοχή σ' αυτήν.

Παράλληλα με τους επιμέρους αυτούς ρόλους, τους οποίους μπορούμε για πρακτικούς λόγους να τους εντάξουμε στο συμβατικό (τεχνικό) όρο «επαγγελματίας παιδαγωγός», ο εκπαιδευτικός επιτελεί και ένα ρόλο τον οποίο επιφορτίζεται από τη στιγμή που διορίζεται στο σχολείο ως εκπαιδευτικός. Είναι ο ρόλος του δημόσιου υπαλλήλου. Εντάσσεται δηλαδή στην κατηγορία των δημόσιων (κρατικών) υπαλλήλων και ακολούθως υπόκειται στη διοικητική νομοθεσία και ιεραρχία. Έτσι η

επαγγελματική (υπηρεσιακή) συμπεριφορά του προσδιορίζεται από το δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία. Στο νομικό τους πλαίσιο ορίζονται οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού και προδιαγράφονται οι προσδοκίες που συνδέονται με το ρόλο του και οι οποίες τελικά ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό ακόμη και ορισμένα ζητήματα που έχουν προσωπικό χαρακτήρα. Επίσης ο εκπαιδευτικός «δεσμεύεται» από τους σχολικούς κανονισμούς, που υπαγορεύουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί η σχολική κοινότητα. (Κωσταντίνου Χ.Ι.,1998)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

3.2.1 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης

Το σχολείο μαζί με την οικογένεια θεωρούνται δύο από τους σημαντικότερους θεσμούς στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Οι άνθρωποι, σχεδόν στο σύνολό τους, λόγω και του υποχρεωτικού χαρακτήρα που έχει πλέον το σχολείο στις αναπτυγμένες κοινωνίες, διέρχονται το μεγαλύτερο μέρος της παιδικής και εφηβικής τους ηλικίας στο σχολείο, όπου έρχονται αντιμέτωποι με πολλές, ποικίλες αλλά και ετερόκλητες εμπειρίες. Με την έννοια αυτήν η κοινωνικοποίηση που συντελείται στο σχολείο αποκαλείται δευτερογενής (πρωτογενής θεωρείται η οικογενειακή) και βέβαια σχολική κοινωνικοποίηση, γιατί αφορά το σχολικό περιβάλλον. (Κωσταντίνου Χ.Ι, 1998)

Η μετάβαση του παιδιού από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον είναι μια φάση της ζωής του, που συνδέεται με νέες καταστάσεις, στις οποίες οφείλει να προσαρμοστεί το συντομότερο. Η νέα προσαρμογή στην ομάδα (σχολική τάξη) σημαίνει, ότι το παιδί πρέπει να εξελίξει καινούριες ικανότητες και πρακτικές, που μέχρι τώρα του ήταν άγνωστες. Για παράδειγμα πρέπει να μάθει να συνεργάζεται με τα μέλη της σχολικής τάξης, να πειθαρχεί σε ένα σχολικό πρόγραμμα (διδασκαλίες, κανονισμοί σχολείου), να υπομένει το δάσκαλό του και να συνεργάζεται μαζί του, να μαθαίνει και να αποδίδει. Όλες αυτές οι νέες καταστάσεις είναι βασανιστικές, αλλά και ευχάριστες για το παιδί, όταν οι προϋποθέσεις είναι ευνοϊκές. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και η δραστηριοποίησή του στο σχολικό χώρο ανοίγει μια δεύτερη φάση της κοινωνικοποίησής του, που είναι εξίσου σημαντική, όπως και η πρώτη (οικογενειακή κοινωνικοποίηση). Βέβαια, το σχολείο έχει μια εντελώς διαφορετική δομή από το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι περισσότερο απρόσωπο και ουδέτερο για το παιδί, δεδομένου ότι ο δάσκαλος οφείλει να παιδαγωγεί και να διδάσκει τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, ενώ αντίθετα το οικογενειακό περιβάλλον είναι περισσότερο ζεστό και οικείο. Στο σχολείο, όπου διευρύνεται το πεδίο κοινωνικής δράσης του παιδιού, λαβαίνουν χώρα δυο παράλληλες διαδικασίες της αγωγής (σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες) και της κοινωνικοποίησης (ασυνείδητες επιδράσεις του περιβάλλοντος). Το παιδί μέσα από ένα πλέγμα σχέσεων με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του κοινωνικοποιείται, που σημαίνει εξελίσσει κοινωνικές ιδιότητες, κοινωνική συνείδηση και κοινωνική ταυτότητα. Εξελίσσει δηλαδή νέες πρακτικές που θα το βοηθήσουν να λύσει καινούργια προβλήματα, όπως η

μάθηση και η τακτοποίηση μέσα στην ομάδα. Τόσο η μάθηση, όσο και η ένταξή του στην ομάδα, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εσωτερική δομή του σχολείου, σε συνδυασμό με τη δική του ενεργοποίηση και δράση. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η εσωτερική δομή του σχολείου και της σχολικής τάξης είναι μια αντανάκλαση του όλου συστήματος εκπαίδευσης, όπως αυτό καθορίζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα και τη γενική εκπαιδευτική πολιτική. Στο βαθμό που το σχολείο ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του παιδιού (δηλαδή λαβαίνει υπόψη του τις ανάγκες του και την κατάστασή του) ανταποκρίνεται με τη σειρά του και το παιδί στις προσδοκίες του σχολείου. Μέσα από τις σκόπιμες παιδαγωγικές ενέργειες (διδασκαλία), το παιδί παίρνει γνώσεις, οι οποίες, σε συνδυασμό και με τις ασυνείδητες επιδράσεις του κοινωνικού περιγυρου διαμορφώνουν την προσωπικότητά του. Η σχολική κοινωνικοποίηση που είναι συνέχεια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, ευνοείται σημαντικά, όταν το παιδί φοιτήσει σε νηπιαγωγείο, το οποίο γεφυρώνει τα δυο διαφορετικά σε δομή περιβάλλοντα (οικογενειακό, σχολικό) και διευκολύνει την ομαλή μετάβαση και ένταξη του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο άλλο. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Έρευνες έστρεψαν την προσοχή τους από το τέλος της δεκαετίας του '70 στο «σχολικό κλίμα». Με την έννοια του σχολικού κλίματος είναι συνυφασμένη η έννοια της ποιότητας του σχολείου, δηλαδή αυτό που αποκαλούμε «καλό σχολείο». Για παράδειγμα, σε έρευνα του Fend ταξινομούνται κάτω από αυτή την έννοια η ισότητα των ευκαιριών που παρέχει το σχολείο, η φροντίδα του σχολικού συστήματος, το παιδαγωγικό ήθος των δασκάλων, ένας περισσότερο κοινωνικός προσανατολισμός του σχολείου, η ποιότητα των σχέσεων μεταξύ μαθητών, αλλά και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και η επιβάρυνση της σχολικής τάξης με διάφορα προβλήματα. Το «καλό σχολείο» χαρακτηρίζεται εν ολίγοις από θετικές προσδοκίες των μαθητών, ταύτιση σε σημαντικό βαθμό του μαθητή με το σχολείο, σαφή κριτήρια και σαφείς προσδοκίες επίδοσης από την πλευρά του σχολείου, σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού και καλή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Ειδικότερα η συμπεριφορά του δασκάλου παίζει αποφασιστικής σημασίας ρόλο στην εν γένει συμπεριφορά του μαθητή και ιδιαίτερα στην προσπάθειά του για καλή επίδοση και αποδεικνύεται σημαντικός παράγοντας του βαθμού ικανοποίησης του παιδιού από τη σχολική ζωή. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

Σύμφωνα με τον Parsons το σχολείο δεν επιτελεί μόνο κοινωνικοποιητικό έργο ενσταλάζοντας στους μαθητές την ικανότητα και ετοιμότητα για επιτυχή ανάληψη

μελλοντικά ρόλων ενηλίκων, αλλά με τον τρόπο που λειτουργεί, κατανέμει και το εργατικό δυναμικό. «Υπάρχει», παρατηρεί ο Parsons, «μια ολοένα και πιο εμφανής σχέση μεταξύ κοινωνικού status ενός ατόμου και της σχολικής του επίδοσης. Κοινωνικό status και επίπεδο εκπαίδευσης συνδέονται αναμφίβολα με την κατακτηθείσα επαγγελματική θέση». Το σχολείο με αυτή την έννοια είναι ο διαμεσολαβητής για την: α) επίτευξη συναίνεσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, μέσω της αφομοίωσης κοινωνικών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς, και β) κατανομή των επαγγελματικών θέσεων. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

3.2.2 Παράγοντες Σχολικής Κοινωνικοποίησης

1. Η παιδαγωγική σχέση

Οι διανθρώπινες σχέσεις ανάλογα με τα επίπεδα εκδήλωσής τους μπορούν να διακριθούν σε : α) ψυχοβιολογικού επιπέδου όπως είναι οι σχέσεις γιατρών και ασθενών, β) βιοκοινωνικού επιπέδου όπως είναι οι επαγγελματικές σχέσεις και γ) κοινωνικοπολιτιστικού επιπέδου όπως είναι οι σχέσεις μορφωτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα. Στην τελευταία αυτή κατηγορία ανήκουν και οι παιδαγωγικές σχέσεις. Η γνήσια παιδαγωγική σχέση, όπως ο κος Κοσμόπουλος την ορίζει, εκφράζεται από την ώριμη προσωπικότητα του δασκάλου εκείνου που βρίσκεται σε αυθεντική και πλήρη σχεσιακή συνθήκη με τον εαυτό του, με το παιδί καθώς και με το πνευματικό και φυσικό περιβάλλον του. Η συντροφική σχέση του δασκάλου με τον νέο άνθρωπο είναι και από τους δύο επιθυμητή, λειτουργεί συμπληρωματικά, θεραπευτικά και αναπτυξιακά για το μαθητή, είναι δε ευχάριστη και ευεργετική για αυτόν και τον ίδιο το δάσκαλο.

Ο κος Μαραθεύτης (πρώην πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου) αναφέρει πως η παιδαγωγική σχέση διαχωρίζεται σε προσωποκεντρική και ατομοκεντρική. Στο ατομοκεντρικό κλίμα κυριαρχεί η εξουσία των ισχυρών ατόμων, ενώ στο προσωποκεντρικό κλίμα επικρατεί ο δημοκρατικός διάλογος. Σήμερα λοιπόν σύμφωνα με τον Μαραθεύτη η εκπαίδευση τείνει να είναι ατομοκεντρική. Η διατύπωση μιας νέας προσωποκεντρικής θεωρίας της παιδείας γίνεται απαραίτητη.

Ο Lobrot, υποστηρικτής της «μη κατευθυντικής- παρεμβατικής» προσέγγισης, σημειώνει πως η εκπαίδευση, η παιδαγωγική και η ψυχοθεραπεία δεν γίνονται αντιληπτές ως τρόπος επενέργειας πάνω στον μαθητή, σε έναν πελάτη ή σε έναν

ασθενή αντίστοιχα, με μεθόδους προσαρμοσμένες στα προβλήματά τους, αλλά ως τρόποι εγκατάστασης μιας «σχέσης», η οποία βοηθά ώστε να λύσουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους. Η «σχέση» αυτή έχει ως Βάση την προϋπόθεση που επιτρέπει μια στενή γνωριμία αλλά επίσης και την παρέμβαση που έρχεται να λειτουργήσει Βοηθητικά. Ο παρεμβαίνων δεν φοβάται να δημιουργήσει μια σχέση αληθινή που διαρκεί με τα πρόσωπα έστω κι έξω από την επαγγελματική σχέση. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την αναθεώρηση της έννοιας της «ουδετερότητας», που θεωρείτο μέχρι σήμερα ως μια από τις Βάσεις της εργασίας σε αυτό το επίπεδο.

Σε ένα διαφορετικό πλαίσιο στηριζόμενο στην κοινωνιολογική ανάλυση, έτσι όπως σημειώθηκε από τον κ. Θ.Μυλωνά (καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών) η παιδαγωγική σχέση θα μπορούσε να είναι μια σχέση μέσω της οποίας ο παιδαγωγός ως εντολοδόχος της κοινωνίας, προσπαθεί να εγχαράξει και να επιβάλλει δια της «συμβολικής βίας» στον παιδωγούμενο την αυθαίρετη κουλτούρα της κοινωνίας. Η θέση αυτή όπως στηρίχτηκε από τον Γάλλο Bourdieu θέλει την παιδεία ή την εκπαίδευση να είναι η επίδραση των ώριμων μελών μιας κοινωνίας πάνω στις νεότερες γενιές ώστε αυτές να αφομοιώνουν και να ενσωματώνουν όσα αυτή έχει επιλέξει και θεωρεί αναγκαία για την επιβίωση τη δική της, αλλά και τη δική τους μέσα στο πλαίσιο αυτής. (Τζιομάκη Κ., 2005)

Η σχολική κοινωνικοποίηση γίνεται αντιληπτή ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση, βασικός άξονας της οποίας είναι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή. Οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στους μαθητές και το δάσκαλο προσδιορίζουν την εξέλιξη της δομής των «παιδαγωγικών» ρόλων. Όταν η δομή των ρόλων είναι αυστηρά τυπική, όπως την έχουν καθορίσει οι νόμοι, η εξέλιξη των ρόλων είναι ασθενική και οι ρόλοι ελέγχου και πειθαρχίας κυριαρχούν στη συμπεριφορά του δασκάλου. Όταν οι σχέσεις δασκάλου-μαθητών γίνονται αντιληπτές με λιγότερο άκαμπτο τρόπο, όπως στις τάξεις που κυριαρχεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μπορούν να συσταθούν δομές ρόλων με αφετηρία την κοινή συγκατάθεση: στο ρόλο του δασκάλου «βοηθού» θα αντιστοιχεί ο ρόλος του μαθητή «εισηγητή ιδεών ή ενεργειών», στο ρόλο του δασκάλου «ακροατή» ο ρόλος του «εκδηλωτικού» μαθητή. Ανάμεσα στους ρόλους του δασκάλου και του μαθητή, πρέπει να υπάρχει μια ελάχιστη αλληλοσυμπλήρωση, για να «λειτουργεί» η ομάδα. Επίσης ανάλογα με την πορεία των αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές μοιράζονται τους ρόλους, που συνδέονται είτε με το έργο (καλός μαθητής, αυτός που βοηθάει τους άλλους), είτε με τη ζωή της ομάδας (μεσολαβητής-πειραχτήρι). Όταν η παιδαγωγική μέθοδος στηρίζεται στο συναγωνισμό, οι μαθητικοί ρόλοι

μπορούν να δημιουργηθούν με βάση κυρίως τις μεγάλες ή μικρές αρμοδιότητες, ενώ αν στηρίζεται στη συνεργασία, οι μαθητικοί ρόλοι προσδιορίζονται μάλλον με βάση την ικανότητα για συνεργασία και αλληλοβοήθεια. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Γενικά, οι έρευνες που αναφέρονται στη μικρή ή μεγάλη μονομέρεια των επικοινωνιών δείχνουν ότι, όταν οι μαθητές μπορούν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ευρύνεται η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή. Όταν προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφράσουν αυτό που κατάλαβαν κι αυτό που νιώθουν, γράφουν οι G. Ferry και C. Blouet, παρατηρούμε ένα προοδευτικό περιορισμό των εντάσεων στο εσωτερικό της ομάδας-τάξης (στη σχέση καθηγητή-μαθητών, στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές). Οι M. Barmy και L. Johnson, που παραθέτουν ένα ορισμένο αριθμό εργασιών στον τομέα αυτό, γράφουν: «Ένα από τα αίτια των δυσκολιών που συναντούν οι νέοι δάσκαλοι, προσπαθώντας να διαμορφώσουν επιθυμητούς τύπους συμπεριφοράς, είναι ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στο να επικοινωνήσουν οι ίδιοι με τους μαθητές, παρά στο να δεχτούν τα μηνύματα των μαθητών τους.» Σε μερικές περιοχές, οι δάσκαλοι που εμποδίζουν τους μαθητές να επικοινωνούν, και που έχουν σιωπηλές τάξεις, θεωρούνται «καλοί» δάσκαλοι και οι άλλοι δάσκαλοι παρωθούνται να ενεργούν κατά τον ίδιο τρόπο. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Οι έρευνες αυτές δείχνουν επίσης ότι όταν οι επικοινωνίες είναι ιδιαίτερα μονόπλευρες, όταν δηλαδή ο δάσκαλος έχει σχεδόν το μονοπώλιο του «πομπού», συνήθως όχι μόνο δεν υπάρχει «feed-back», που να επιτρέπει στο δάσκαλο να πληροφορηθεί την τύχη του μηνυμάτός του, αλλά χάνεται και κάθε δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές. Κατά το C. Ferry, η απουσία ή η σπανιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, παρεμποδίζει τους μαθητές να συλλάβουν τα μηνύματα των καθηγητών και προκαλεί αναστολές (φοβούνται μήπως η συμμετοχή τους προκαλέσει τη δυσμενή κριτική των άλλων) και αισθήματα αποστέρησης (εχθρεύονται τους «ευνοούμενους»). Σε μια τάξη με επικοινωνίες μονής κατεύθυνσης η αποτελεσματικότητα είναι περιορισμένη, επειδή εμφανίζονται φαινόμενα όπως η απάθεια, ο φόβος, η λιγότερη αυτοπεποίθηση. Ο G. Ferry σημειώνει επίσης ότι το σύστημα των αμοιβαίων αντιδράσεων με επίκεντρο το δάσκαλο ενισχύει τις ανισότητες και τις αντιθέσεις ανάμεσα στις υποομάδες (αγόρια-κορίτσια, προχωρημένοι-στάσιμοι, μαθητές από διάφορα κοινωνικά και πολιτιστικά επίπεδα). (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Η εικόνα που ο μαθητής σχηματίζει για το δάσκαλο επηρεάζει όχι μόνο τις σχέσεις μαζί του, αλλά και την ίδια τη αυτοαντίληψή του. Όπως έδειξε σχετική έρευνα

του Petillon, οι μαθητές, τους οποίους οι δάσκαλοι συμπαθούν περισσότερο έχουν μια καλή εντύπωση για το δάσκαλο, νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους και έχουν γνώση της συμπάθειας του δασκάλου. Όσο δε καλύτερες οι σχέσεις με το δάσκαλο, τόσο μεγαλύτερη η ψυχική ισορροπία του μαθητή. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

Οι μαθητές που χαίρουν της μεγαλύτερης αποδοχής και συμπάθειας του δασκάλου είναι εκείνοι που έχουν καλή επίδοση και ήθος (προσαρμοστικότητα). Αν οι δάσκαλοι έχουν να επιλέξουν μεταξύ καλών και μη προσαρμοσμένων ή λιγότερο καλών και προσαρμοσμένων, τότε σαφώς προτιμούν τους δεύτερους. Αυτό σημαίνει, πως η καθημερινή αλληλεπίδραση στα πλαίσια της σχολικής ζωής καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το ήθος του μαθητή. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας σχολικής κοινωνικοποίησης είναι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους. Πρόκειται για σχέσεις οι οποίες επηρεάζονται άμεσα τόσο από τη σχολική ζωή όσο και από τις εμπειρίες του παιδιού εκτός σχολείου (παρέες ομηλικών). Ο παράγοντας που επηρεάζει αποφασιστικά τις σχέσεις των μαθητών είναι ο συναγωνισμός που επικρατεί μεταξύ τους και έχει ως σημείο αναφοράς την επίδοση. Ο συναγωνισμός αυτός κινείται –όπως είχε επισημανθεί και από τον Parsons- σε δύο άξονες: ο ένας είναι τα **κριτήρια επίδοσης** που θέτει το σχολείο (συμπεριλαμβανομένων και των επιδόσεων στα σπορ), ο άλλος αναφέρεται στην **κατάκτηση μιας θέσης μέσα στην ομάδα** –είτε ως αρχηγός είτε ως οπαδός-, πράγμα που προετοιμάζει το παιδί για τη μελλοντική ανάληψη θέσεων στην ευρύτερη κοινωνία. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

Από την άλλη πλευρά, ο ίδιος ο θεσμός της αξιολόγησης αναφορικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή τροφοδοτεί το συναγωνισμό και επηρεάζει αποφασιστικά τις σχέσεις των μαθητών. Έρευνες σε μαθητές Δημοτικών έδειξαν ένα μεγάλο βαθμό συνάφειας μεταξύ στάσης του δασκάλου και των σχέσεων των μαθητών. Σε ένα δείγμα 600 μαθητών της τέταρτης τάξης διαπιστώθηκε ότι αυτοί που συμπαθούνται λιγότερο από το δάσκαλο, νιώθουν να απορρίπτονται και να απομονώνονται πιο συχνά από τους συμμαθητές τους και πληγώνονται περισσότερο από τις αρνητικές αντιδράσεις τους. Αντίθετα, μαθητές που έχουν κερδίσει την αναγνώριση και τη συμπάθεια των δασκάλων έχουν πολύ θετική εμπειρία από τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους. (Νόβα – Καλτσούνη Χ., 1995)

2. Το σύστημα των κανόνων συμπεριφοράς

Πρέπει πραγματικά να σημειώσουμε, ότι πολυάριθμοι κανόνες καθορίζουν τις υπάρχουσες επικοινωνιακές δυνατότητες, ενεργώντας σαν «κανόνες δικτύου». Μέσα σ' ένα ορισμένο χρονικό διάστημα από την αρχή της τοποθέτησής του στη θέση του εκπαιδευτικού πετυχαίνει να θεσπίσει συγκεκριμένους κανόνες που χρησιμοποιεί καθημερινά για την οργάνωση της «τάξης» στην τάξη. Οι κανόνες αυτοί αλλάζουν, βέβαια, με την πάροδο του χρόνου, όμως μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μια σχετικά σταθερή βάση για την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλημάτων με τα οποία συνδέεται η καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικά υπάρχουν τουλάχιστον οι παρακάτω περιοχές στις οποίες μπορούν να αναφέρονται τέτοιοι κανόνες: Μπορούμε έτσι να δούμε καθαρά: 1) κανόνες συμμετοχής ή μη συμμετοχής των μαθητών, που προσδιορίζουν τη δυνατότητα του κάθε μαθητή να θέλει να παρέμβει ή όχι, 2) κανόνες που προσδιορίζουν τον επιτρεπτό λόγο: επιτρέπεται άραγε μόνο ο «παιδαγωγικός λόγος», η γλώσσα δηλαδή των γνώσεων, ή μήπως και κάποιο άλλο επίσης είδος λόγου (προσωπικό, έκφραση συναισθημάτων, πολιτικό κλπ.) 3) κανόνες που επιτρέπουν το «feed - back» κατά τις επικοινωνίες (να μπορεί ή όχι ο μαθητής να εκφράσει αυτό που κατάλαβε από την παράδοση). (Debesse M., Mialaret G.,1985) 4) η διατήρηση της θέσης στην τάξη 5) η αποδοχή της χρονικής διάταξης των γεγονότων 6) η διατήρηση μίας εστίας επικοινωνίας και η αποφυγή παράλληλης επικοινωνίας 7) η εξασφάλιση υπακοής στον εκπαιδευτικό 8) η εξασφάλιση αυτονόητης συμπεριφοράς μέσα στην τάξη. (Μουσούρου Λ., 1987)

Πάνω στις βάσεις αυτές, φαίνεται ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου ως τόπου αγωγής θα μπορούσε να περιγραφεί σαν μια ανάπτυξη κρίσιμων κανόνων, που προσδιορίζουν το πεδίο της επικοινωνίας. Φαίνεται βέβαιο ότι ανάμεσα στους κανόνες αυτούς, ένας από τους πιο καθοριστικούς είναι εκείνος που ρυθμίζει την έκφραση των συναισθημάτων και των αμοιβαίων αντιλήψεων. Όταν η εξωτερική αυτή γίνεται αποδεκτή — όπως γίνεται συγκεκριμένα σε τάξεις που έχουν για «επίκεντρο την ομάδα» — ενδέχεται να επιτρέψει την αποκάλυψη αντιθέσεων ανάμεσα στους κανόνες που χαρακτηρίζουν την ομάδα των μαθητών και τους προσωπικούς κανόνες του δασκάλου, και ακόμα ανάμεσα στους κανόνες της ομάδας των μαθητών και της ομάδας στο σύνολο της. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η εξέλιξη των κανόνων εξαρτάται από τις επαφές σχετικά με *το θέμα των κανόνων*. Οι «κρίσιμοι κανόνες», όπως χαρακτηρίζονται οι κανόνες που διέπουν την επικοινωνία, αποτελούν μεταβλητές,

που προσδιορίζουν την ακαμψία ή την πλαστικότητα του συνόλου των κανόνων, οι οποίοι σχηματίζονται στην αρχή της ζωής της ομάδας-τάξης, με στήριγμά τους είτε εξωτερικούς κανόνες, είτε τις αμοιβαίες αντιδράσεις και τις πρώτες συμφωνίες. Το να μπορεί κανείς να επικοινωνεί πάνω στο θέμα των κανόνων αποτελεί προϋπόθεση για την εξέλιξή τους, για το ενδεχόμενο ξεπέρασμα μιας ατμόσφαιρας στην τάξη, που τη νιώθουμε να μη συμφωνεί με τους αντικειμενικούς σκοπούς, όταν προκύπτει κρίση και δημιουργούνται προβλήματα στην παιδαγωγική ομήγυρη. Γι' αυτό, η δημιουργία ενός πλαστικού συνόλου κανόνων επικοινωνίας, επιδεκτικού αναθεωρήσεων, είναι μια από τις ουσιαστικές ενέργειες, που θεμελιώνουν τη δυναμική της ομάδας-τάξης. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Στην πραγματικότητα όμως οι κανόνες που ισχύουν στην τάξη είναι συνήθως δημιουργήματα ή επιλογές του δασκάλου. Ορισμένοι από αυτούς είναι ρητοί, άλλοι λιγότερο ρητοί και ορισμένοι άδηλοι, συνήθως επειδή είναι τόσο αυτονόητοι που δεν γίνονται αντικείμενο συζήτησης.

3. Ομάδες συνομηλίκων

Οι ομάδες ομηλίκων, είναι μια ιδιαίτερη φάση κοινωνικοποίησης που καλείται και "μέση παιδικότητα" και οριοθετείται μεταξύ του 6ου και του 13^{ου} έτους ηλικίας των παιδιών. Βέβαια, ομάδες ομηλίκων σχηματίζονται πριν και μετά από αυτές τις ηλικίες, όμως δεν έχουν ιδιαίτερα σημασία για την κοινωνικοποίηση διότι, τα παιδιά που είναι μικρότερα των έξι ετών δεν έχουν αναπτύξει κριτήρια και ικανότητες, στοιχεία απαραίτητα για την συμμετοχή τους σε ομάδα. Οι ομάδες των εφήβων διαφέρουν σημαντικά από εκείνες της παιδικής ηλικίας. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1993:142- 143)

Οι ομάδες ομηλίκων έχουν ιδιαίτερη σημασία διότι συνιστούν τις πρώτες προσπάθειες του παιδιού να ενταχθεί σ' ένα κόσμο όπου θα λείπει ο αυστηρός έλεγχος των γονέων. Οι κοινές εμπειρίες και οι αντιλήψεις που σχηματίζονται σ' αυτές τις ομάδες όχι μόνο βοηθούν το παιδί να οργανώσει τη συμπεριφορά του, δίνοντας της κοινωνικό χαρακτήρα, αλλά και να αλλάξει τα ήδη υιοθετημένα πρότυπα συμπεριφοράς ή ακόμη να δοκιμάζει καινούργια. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1993:142- 143)

Ανάλογα με τις αξίες που έχουν αφομοιώσει και τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει είτε μέσα στην οικογένεια είτε έξω από αυτή, τα παιδιά κάνουν επιλογή των προσώπων με τα οποία θέλουν να δημιουργήσουν τη δική τους παιδική κοινωνία. Στη δημιουργία αυτής της κοινωνίας σημαντική είναι η βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών τα οποία έχουν το ρόλο του καθοδηγητή. Κατά τον Sullivan οι ομάδες ομηλικών γνώριζαν τόσο τον ανταγωνισμό, όσο και τον συμβιβασμό. Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τις επιθυμίες των άλλων, όπως και τα όρια και τις υποχρεώσεις τους. (Νόβα -Καλτσούνη Χ., 1993:143- 144)

Ως βασική αρχή για τις επιλογές των παιδιών θεωρείται η ομοιότητα. Η πρώτη ομοιότητα την οποία αναγνωρίζουν στον άλλο είναι το φύλο. Τα παιδιά από τη νηπιακή ηλικία ως και τη μετεφηβική σχηματίζουν παρέες κυρίως με άτομα που είναι του ίδιου φύλου. Όμως, εκτός από το φύλο, άλλα στοιχεία ομοιότητας που χαρακτηρίζουν αυτές τις ομάδες είναι η ηλικία, το κοινωνικό κύρος της οικογένειας, η δημοτικότητα, η ευφυΐα κ.ά.

Στόχοι ή κίνητρο των ομάδων των ομηλικών είναι η απελευθέρωση από τους ενήλικους - όπως οικογένεια και σχολείο - και η οργάνωση του δικού τους χώρου και χρόνου. Το γεγονός ότι το παιδί δε βρίσκεται κάτω από την επίβλεψη των γονέων, του δίνει τη δυνατότητα να δοκιμάσει μορφές συμπεριφοράς, τις οποίες μέσα στην οικογένεια θα το αναγκάζουν να τις απωθήσει. Το πιο γνωστό παράδειγμα σ' αυτή την περίπτωση είναι το κάπνισμα και τα σεξουαλικά παιχνίδια. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1993:143-146)

3.2.3 Επίδραση παραγόντων στην ανάπτυξη των επικοινωνιών.

1. Η στάση του δασκάλου.

Με τη συμπεριφορά του ο δάσκαλος ρυθμίζει άμεσα τη συχνότητα και τη διάρκεια της συμμετοχής ενός μέλους ατομικά, καθώς και τις μορφές και τις κατευθύνσεις της επικοινωνίας στο σύνολο μιας ομάδας. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή ορίζει ποιο μέρος (δάσκαλος ή μαθητής) έχει το λόγο. Χαρακτηριστικό της χρήσης της εξουσίας του δασκάλου αναφορικά με αυτό είναι ότι δεν είναι υποχρεωμένος να εξηγήσει τη συμπεριφορά του κάθε φορά (σε ποιον δίνει το λόγο και σε ποιον όχι είναι **δικός του** λογαριασμός) και μπορεί να «δώσει» το λόγο σε κάποιον που δεν τον έχει ζητήσει, αναγκάζοντάς τον να συμμετάσχει στην επικοινωνία. Επιπλέον καθορίζει τον

συνομιλητή καθώς και τα θέματα πάνω στα οποία γίνεται λόγος κάθε φορά.. (Μουσούρου Λ., 1987)

Οι δάσκαλοι που κατορθώνουν να εξασφαλίσουν την ύπαρξη συνεργατικών μορφών συμπεριφοράς, καταβάλλουν πάντα ιδιαίτερη φροντίδα στο να δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να επικοινωνούν: επαναλαμβάνουν, συνοψίζουν, δέχονται αυτό που λένε οι μαθητές και το αποσαφηνίζουν για χάρη τους. Δεν ενδιαφέρονται μόνο για τη σαφήνεια και τη δομή των δικών τους μηνυμάτων αλλά είναι το ίδιο προσεκτικοί και στα μηνύματα που δέχονται. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Πάνω στο θέμα αυτό, οι δάσκαλοι ισχυρίζονται συχνά ότι επιθυμούν μια αύξηση των αμοιβαίων αντιδράσεων μέσα στην τάξη, αλλά ότι η επιθυμία τους αυτή προσκρούει: στις απαιτήσεις του προγράμματος, στην έλλειψη χρόνου, στην ασάφεια των όσων ανακοινώνουν οι μαθητές κ.α. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς μήπως πρόκειται για δικαιολογίες. Ελάχιστοι δάσκαλοι πιστεύουν πραγματικά ότι αποστολή τους είναι να παρεμποδίζουν την επικοινωνία. Αντίθετα, οι περισσότεροι θέλουν να αναπτυχθούν επικοινωνίες που θα διευκολύνουν τη μάθηση και θα προωθήσουν τις καλές σχέσεις. Ταυτόχρονα όμως παρατηρούμε μια διάσταση ανάμεσα στις επιθυμίες αυτές και τις συγκεκριμένες παιδαγωγικές ενέργειες που παρατηρούνται στην τάξη. Η υπερτίμηση των εμποδίων είναι ασφαλώς μια πρόφαση, για να περιοριστεί η αντίφαση αυτή ανάμεσα στην επιθυμία και τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

2. Η οργάνωση του χώρου και το μέγεθος της ομάδας

Είναι γνωστό πώς έχει επικρατήσει να οργανώνεται η διάταξη του χώρου στα ελληνικά σχολεία. Βασικά της στοιχεία είναι ο διαχωρισμός του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, έτσι ώστε οι τελευταίοι να κατέχουν θέσεις σ' ένα χώρο που **δεν ανήκει** στον εκπαιδευτικό, κι αντίστροφα. Η παραδοσιακή οργάνωση της τάξης έχει ένα συμβολικό χαρακτήρα: η έδρα είναι το σύμβολο της απόστασης και το ορατό σημάδι της εξουσίας του εκπαιδευτικού. Επίσης τα θρανία είναι κατά τέτοιο τρόπο τοποθετημένα, ώστε όταν ο δάσκαλος καταλαμβάνει τη θέση του στην έδρα να απέχει πολύ λίγο από τα πρώτα θρανία και πάρα πολύ από τα τελευταία, δίνοντας την εντύπωση ότι η επικοινωνία με τα πρώτα είναι άμεση, ενώ με τα τελευταία λιγότερο άμεση. Ο χρόνος π.χ. που μεσολαβεί για τη μετάβαση του δασκάλου από την έδρα στα τελευταία θρανία είναι τόσος, ώστε να μπορούν οι μαθητές των τελευταίων θρανίων να

αλλάζουν ουσιαστικά στάση και να παρουσιάζουν ένα καινούργιο «πρόσωπο» τη στιγμή που εκείνος πλησιάζει την περιοχή τους. Οι θέσεις των μαθητών στα θρανία είναι έτσι κανονισμένες, ώστε η επικοινωνία μαθητή προς μαθητή —όταν κάθονται στην ίδια σειρά θρανίων— να απαιτεί στροφή του ενός προς τα πίσω κατά τη διάρκεια της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Η θέση του μαθητή θεωρείται ότι είναι σταθερή, ενώ ο δάσκαλος έχει το δικαίωμα να μεταβάλλει το σημείο από το οποίο επικοινωνεί με τους μαθητές κάθε φορά.. (Μουσούρου Λ., 1987)

Όπως σημειώνουν οι M. Barmy και L. Johnson, το μέγεθος μιας τάξης μπορεί, χωρίς αμφιβολία, να περιορίσει τις επικοινωνίες. Όσο μεγαλώνουν οι διαστάσεις της ομάδας, τόσο λιγοστεύουν οι πιθανότητες των μελών να μιλήσουν και τόσο περισσότερο περιορίζονται οι επικοινωνίες ανάμεσα στα άτομα. Είναι αδύνατο να συνομιλήσει ο μαθητής που κάθεται στο τελευταίο θρανίο μ' εκείνον που κάθεται στο πρώτο της ίδιας σειράς χωρίς: (α) να δημιουργήσουν οι μαθητές στα ενδιάμεσα θρανία κάποιο «κενό» μετακινούμενοι δεξιά και αριστερά και (β) να υψώσουν την «ένταση» της φωνής τους για να ακούσει ο ένας τον άλλο, πράγμα που βασικά καταργεί τα χαρακτηριστικά της αβίαστης καθημερινής επικοινωνίας πρόσωπο-με-πρόσωπο. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

Η παιδαγωγική με επίκεντρο την ομάδα προσπαθεί να περιορίσει το συμβολισμό αυτό της απόστασης, που θεωρείται ότι αποτελεί από μόνος του ένα εμπόδιο στις επικοινωνίες. Χρησιμοποιεί γενικά το χώρο-τάξη με διαφορετικό τρόπο: κυκλική διάταξη, όταν συνέρχεται το σύνολο της ομάδας, διαίρεση του χώρου σε περιοχές, που ανήκουν προσωρινά σε μικρές ομάδες. Μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι, στις τάξεις με την παραδοσιακή οργάνωση, περισσότερο μιλούν οι μαθητές που κάθονται στην πρώτη σειρά. Η έδρα εξάλλου, μολονότι επινοήθηκε από τους εκπαιδευτικούς σαν ένα μέσο που θα διευκόλυνε τις επικοινωνίες, προκαλεί αντίθετα πιο συχνές δυαδικές ανταλλαγές ανάμεσα στο δάσκαλο και σε μερικούς μαθητές, και λιγότερες επικοινωνίες ανάμεσα σε μαθητές. Είναι λοιπόν πιο δύσκολο για το δάσκαλο να διευκολύνει συζητήσεις ανάμεσα στους μαθητές σε μια τέτοια οργάνωση, και ευκολότερο σε μια κυκλική διάταξη η οποία μπορεί να γίνει όργανο επικοινωνιών «πρόσωπο με πρόσωπο», αν ο δάσκαλος είναι αποφασισμένος να τη χρησιμοποιήσει για αυτό το σκοπό. (Debesse M., Mialaret G.,1985)

3. Η σύγκρουση ως διαταραχή στην επικοινωνία

Πριν από κάθε ειδικό ορισμό υπάρχει η ίδια η αντίληψη των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ως προς το τι είναι σύγκρουση και ποιες περιπτώσεις υπάγονται σ' αυτή την κατηγορία. Μ' άλλα λόγια πριν από κάθε θεωρία υπάρχει η «κοινή γνώση» των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η «καθημερινή θεωρία» της σύγκρουσης. Οι καθημερινοί αυτοί ορισμοί είναι στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, που σημαίνει ότι όχι μόνο δεν μπορούμε να τους αγνοήσουμε, αλλά αντίθετα πρέπει να αποτελέσουν το επίκεντρο της αναλυτικής προσπάθειας. Ωστόσο η «κοινή γνώση» των μετεχόντων δεν επαρκεί για την ανάλυση της σύγκρουσης. Είμαστε λοιπόν υποχρεωμένοι να κατασκευάσουμε έναν αναλυτικό ορισμό της σύγκρουσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ανάλυσης. (Μουσούρου Λ., 1987)

Καταρχήν η σύγκρουση δεν είναι παρά μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία εκδηλώνεται κάτω από συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες. Στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης πρόσωπο-με-πρόσωπο, η σύγκρουση εμφανίζεται ως **διαταραχή στο καθιερωμένο σχήμα της επικοινωνίας**, με την έννοια ότι στο σχήμα αυτό είναι πια αδύνατο να ενσωματωθούν τα καινούργια στοιχεία της αλληλεπίδρασης, εκείνα δηλαδή που μας δίνουν την εντύπωση ότι πρόκειται για παρέκκλιση από την κανονιστικά ρυθμισμένη ρουτίνα, σύμφωνα με την οποία πραγματώνεται η συγκεκριμένη σχέση. Αν λάβουμε υπόψη ότι κάθε επικοινωνία έχει δύο όψεις, εκείνη που αφορά το **περιεχόμενο** και εκείνη που αφορά τη **σχέση** τότε η διαταραχή της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης γενικότερα μπορεί να αναφέρεται είτε στο περιεχόμενο, είτε στη σχέση ή και στα δύο. Οι πιο σοβαρές συγκρούσεις εμφανίζονται όταν παρουσιάζονται διαταραχές και στα δύο επίπεδα της επικοινωνίας αλλά και όταν μια φαινομενική διαταραχή στο επίπεδο του περιεχομένου λειτουργεί άδηλα ως διαταραχή στο επίπεδο της σχέσης. (Μουσούρου Λ., 1987)

Και όμως, δεν οδηγούν όλες οι διαταραχές της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συγκρούσεις. Προβάλλει λοιπόν το πρόβλημα της οριοθέτησης της χαρακτηριστικής εκείνης κατηγορίας διαταραχών της παιδαγωγικής επικοινωνίας οι οποίες τυπικά οδηγούν σε σύγκρουση ανάμεσα στα δύο μέρη. (Μουσούρου Λ., 1987)

Όταν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης εμφανίζονται από πλευράς των μετεχόντων (τουλάχιστον από το ένα μέρος) αντιφατικά και αλληλοαποκλειόμενα σχέδια δράσης τα οποία διεκδικούν ταυτόχρονα και με αποκλειστικότητα ορθότητα,

αποκλείοντας έτσι εξ ορισμού την ορθότητα του άλλου, η αλληλεπίδραση «μπλοκάρεται». Δεν μπορεί δηλ. να συνεχιστεί η διαδικασία στο καθιερωμένο πλαίσιο. Υπάρχει τότε περίπτωση να προσφύγουν οι μετέχοντες σε ένα «διορθωτικό» επίπεδο της επικοινωνίας, στη **μετα-επικοινωνία**, από το οποίο μπορούν να γίνουν «διορθωτικές» αναφορές πάνω στην επικοινωνία και τη διαταραχή της. Αν η προσφυγή στο επίπεδο αυτό της μετα-γλώσσας κατορθώσει να άρει τη διαταραχή, η αλληλεπίδραση συνεχίζεται, διαφοροποιημένη ίσως, αλλά πάντοτε σε σύνδεση με την προηγούμενη φάση της. Αν η προσφυγή στο επίπεδο της μετα-επικοινωνίας αποτύχει, τότε τη αλληλεπίδραση αποδιοργανώνεται και εμφανίζονται στο προσκήνιο μορφές αλληλεπίδρασης πολύ διαφορετικές από αυτές που αμέσως προηγήθηκαν, τις οποίες θα μπορούσαμε να ονομάσουμε **«έκτακτες διαδικασίες»**. (Μουσούρου Λ., 1987)

Οι έκτακτες διαδικασίες είναι δείκτης του ανέφικτου οποιασδήποτε «διαπραγμάτευσης» που θα μπορούσε να ενσωματωθεί στο καθιερωμένο μέχρι τη στιγμή της σύγκρουσης σχήμα της αλληλεπίδρασης. Ωστόσο οι έκτακτες διαδικασίες έχουν μια λογική, είναι δηλ. ένα «δούναι και λαβείν» που υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες. Με την έννοια αυτή και αυτές σε τελευταία ανάλυση συνιστούν ένα επίπεδο «διαπραγμάτευσης», κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η εξάντληση όλων των έκτακτων μέσων για την επιβολή και την καθιέρωση μονομερώς του σχεδίου δράσης και γενικά του ορισμού της πραγματικότητας που ο «απέναντι» αρνείται να αναγνωρίσει. (Μουσούρου Λ., 1987)

Κύριο χαρακτηριστικό των έκτακτων διαδικασιών είναι η ιεροτελεστία «ανταλλαγής πληγμάτων» ανάμεσα στους συγκρουόμενους, η οποία αποτελεί οργανικό στοιχείο της επιθετικής πολιτικής των μετεχόντων για την επιβολή της δικής τους αντίληψης της πραγματικότητας. Στο επίπεδο των ρόλων η «ανταλλαγή πληγμάτων» αφορά περιοχές των αντιπάλων που καλώς εχόντων των πραγμάτων θεωρούνται «ιερές και απαραβίαστες». Τέτοιες είναι π.χ. η υπόληψη και η αξιοπρέπεια των μετεχόντων, δηλ. εκείνες οι περιοχές της ταυτότητας οι οποίες αναφέρονται στην αξία που τα υποκείμενα υποθέτουν ότι έχουν, ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν ότι έχουν, ότι δικαιούνται να απαιτήσουν από τους άλλους να αναγνωρίσουν ότι έχουν, και, τέλος, ότι όλες αυτές οι υποθέσεις είναι αυτονόητες. Στο σχολείο συμβαίνει συχνά τα στοιχεία που διαταράσσουν την αλληλεπίδραση να έχουν άμεση σχέση με προσπάθειες για την προβολή μιας τέτοιας αντίληψης της πραγματικότητας, η οποία τέμνει ακριβώς ορισμένες από τις παραδοχές των μετεχόντων αναφορικά με την υπόληψη και γενικότερα την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Αυτό άλλωστε είναι και το κύριο

υποκειμενικό (ψυχολογικό) στοιχείο στις συγκρούσεις εκπαιδευτικών-μαθητών: η ταυτότητα των μετεχόντων. (Μουσούρου Λ., 1987)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.3.1. Η εμφάνιση του στίγματος

Προσπαθώντας να ορίσει τον όρο «στίγμα» ο Goffman ξεκινάει από την κοινωνική ταυτότητα του ατόμου, την οποία ορίζει ως την κοινωνική κατηγορία και τα χαρακτηριστικά της μέσω των οποίων το άτομο ορίζει τον εαυτό του και ορίζεται από τους άλλους. Εντάσσοντας το άτομο σε μια ορισμένη κατηγορία, εγείρουμε αυτόματα συγκεκριμένες αξιώσεις ή ενεργοποιούμε συγκεκριμένες προσδοκίες που σχετίζονται με την κατηγορία στην οποία το κατατάξαμε. Υπάρχει περίπτωση κάποιος να μην εκπληρώνει τις αξιώσεις που συνεπάγεται η κατάταξή του σε μια ορισμένη κατηγορία. Μια επιμέρους περίπτωση είναι εκείνη του **στίγματος**. Ένα άτομο θεωρείται στιγματισμένο όταν από τη σκοπιά του παρατηρητή φαίνεται ότι είναι κατά μειωτικό τρόπο διαφορετικό από τα άλλα άτομα της ίδιας κοινωνικής κατηγορίας. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι «κανονικοί» το θεωρούν ως κάτι **λιγότερο από κανονικό** και αναπτύσσουν «θεωρίες» για την εξήγηση της κατωτερότητάς του. Από κοινωνιολογική σκοπιά όμως αυτό που φαίνεται σαν βαθιά μειωτικό χαρακτηριστικό ή σαν κατωτερότητα είναι η αδυναμία του στιγματισμένου να ανταποκριθεί στις αξιώσεις του παρατηρητή. (Μουσούρου Λ., 1987)

Από την τελευταία παρατήρηση φαίνεται καθαρά ότι το στίγμα δεν είναι θέμα **εσωτερικής υφής του χαρακτηριστικού το οποίο θεωρείται μειωτικό**, αφού μόνο μέσα από κοινωνικές σχέσεις εγείρονται αξιώσεις που μπορούν ή δεν μπορούν να εκπληρωθούν. Έτσι για τους στιγματισμένους ενώ μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν θεωρούνταν «κατώτεροι» ή «μειωμένοι», αυτόματα καταργείται η παλιά τους ταυτότητα με την εμφάνιση του μειωτικού χαρακτηριστικού στο προσκήνιο. Αυτή η κατηγορία των «δυνάμει» στιγματισμένων διαστέλλεται από την κατηγορία των «κατ' ανάγκη» στιγματισμένων, οι οποίοι δεν μπορούν παρά να δείχνουν το στίγμα τους (π.χ. τυφλοί, κωφοί, παράλυτοι κ.α.) Η κατηγορία προβληματικών μαθητών που θα μας απασχολήσει ανήκει στους «δυνάμει» στιγματισμένους. (Μουσούρου Λ., 1987)

Το σημείο εκκίνησης για την ανάλυση του στίγματος στο σχολείο είναι η απάντηση στο ερώτημα ποιοι μαθητές θεωρείται συνήθως από τους δασκάλους ότι ξεχωρίζουν από τους άλλους, ποιοι δηλ. θεωρούνται προβληματικοί. Έχοντας υπόψη τις

αρχές που διέπουν τη σχέση δασκάλου-μαθητή και τους κανόνες που ανταποκρίνονται στις παραπάνω αρχές (κυριαρχία, επίδοση, ιεραρχία), θα μπορούσε κανείς να κάνει την υπόθεση ότι αποκλίσεις από τους κανόνες που εκφράζουν τις αρχές αυτές θεωρούνται από το δάσκαλο προβλήματα, και οι μαθητές που τις δημιουργούν προβληματικοί. Έτσι θα περίμενε κανείς να θεωρούνται προβληματικοί μαθητές όσοι αμφισβητούν ή αντιτάσσονται συστηματικά στην εξουσία του δασκάλου ή όσοι παρουσιάζουν συστηματικά κακή επίδοση ή και τα δύο. Από έρευνες που έγιναν στη γερμανική εκπαίδευση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν αποκλίνοντες μαθητές σε περιοχές όπως τεμπελιά, διστακτικότητα, επιθετικότητα, «τσαπατσουλιά» και παρενόχληση του μαθήματος. Οι δάσκαλοι παράλληλα τοποθετούν τους προβληματικούς μαθητές στις περιοχές της απάτης (αντιγραφή κ.τ.λ.) του τεκτυπουσμού και της απουσίας από το σχολείο. Σύμφωνα με έρευνα των Brusten /Hurrel –Mann οι κακοί μαθητές ανήκουν στην κατηγορία εκείνων που «ξεχωρίζουν» στην τάξη και που δεν εκτιμώνται από τους συμμαθητές τους. (Μουσούρου Λ., 1987)

Στο βαθμό που ένα εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει την επίδοση του μαθητή φαίνεται αρκετά εύλογο ότι οι δάσκαλοι ανακαλύπτουν τους προβληματικούς μαθητές ανάμεσα σε όσους δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες που πηγάζουν από την αρχή της επίδοσης. Στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης οι προβληματικοί μαθητές βρίσκονται κατά μείζονα λόγο στους **αποτυχημένους μαθητές**. Δεν πρέπει να μας διαφεύγει όμως ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ακόμα αρκετά έντονη η παρουσία της **ηθικής αγωγής**. Είναι γνωστό ότι ο δάσκαλος στη χώρα μας θεωρείται και θεωρεί τον εαυτό του ηθικό πρότυπο στην τάξη, στο οποίο οφείλουν να προσανατολιστούν οι μαθητές. Γι' αυτό μια δεύτερη περιοχή στην οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανακαλύπτουν αποκλίσεις είναι η **διαγωγή** του μαθητή και η συμβολή του στη διατήρηση της «τάξης» στο σχολείο. Έτσι στους προβληματικούς μαθητές περιέχονται όσοι παραβαίνουν συστηματικά κανόνες που αναφέρονται στο «σωστό» ή «ηθικό» στα πλαίσια του σχολείου. (Μουσούρου Λ., 1987)

Ιδιαίτερα στη Μ. Εκπαίδευση είναι πάρα πολύ σπάνιο να μην γνωρίζει ο μαθητής τι νόημα έχει το μειωτικό χαρακτηριστικό για το δάσκαλο. Κάτι τέτοιο ακόμα και στο Δημοτικό Σχολείο είναι κάπως δύσκολο, αφού ο μαθητής έχει εξασκηθεί τόσο στο σπίτι όσο και στο νηπιαγωγείο ή στις ομάδες των συνομηλίκων αναφορικά με το νόημα τις επιτυχίας και τη σωστής ή μη σωστής συμπεριφοράς. Επομένως μπορούμε με

σχετικά μικρό κίνδυνο να υποθέσουμε ότι κάθε μαθητής είναι σε θέση να γνωρίζει ποια είναι τα μειωτικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή στην τάξη. (Μουσούρου Λ., 1987)

α. Η ευθύνη του σχολείου

Οι υποστηρικτές της θεωρίας του «χαρακτηρισμού» ισχυρίζονται ότι η μελέτη αποκλίνοντων ατόμων δεν πρέπει να αρχίζει από τον εντοπισμό των κανόνων, τους οποίους οι αποκλίνοντες δεν τηρούν, αλλά από τη συμπεριφορά των «κανονικών» απέναντι στους αποκλίνοντες. Εφαρμόζοντας την παραπάνω αρχή στο σχολείο είναι δυνατόν να μελετήσουμε την καριέρα του προβληματικού μαθητή με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του δασκάλου απέναντί του. Μας ενδιαφέρει η διαδικασία γένεσης ενός προβληματικού μαθητή και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνεται η συμμετοχή του δασκάλου σ' αυτή. Ειδικότερα όμως μας ενδιαφέρει ο ρόλος που παίζει η μεταχείριση την οποία δέχεται ο προβληματικός μαθητής αναφορικά με τη διαμόρφωση του αποκλίνοντα ρόλου του. (Μουσούρου Λ., 1987)

Η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι σ' ένα μαθητή, όταν ο τελευταίος δεν μπορεί ή δεν θέλει ν' ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες αξιώσεις του πρώτου, οργανώνεται σε γενικές γραμμές μέσα σ' ένα πλαίσιο που ορίζεται:

- (α) από την αρχή της κυριαρχίας που διέπει τη σχέση μαθητή-δασκάλου,
- (β) από το γεγονός της αξιολόγησης της συμπεριφοράς του μαθητή.

Παρουσιάζονται περιπτώσεις στην τάξη στις οποίες ο δάσκαλος μπορεί ν' αξιολογήσει συμπεριφορά του μαθητή και μπορεί ν' απαγορεύσει κάθε προσπάθεια από πλευράς του μαθητή για ανασκευή της παραπάνω αξιολόγησης. Ο δάσκαλος έχει συνεπώς τη δυνατότητα να είναι ανένδοτος αναφορικά με την κρίση ορισμένων μαθητών του. Αξιολογώντας τη συμπεριφορά του μαθητή ο δάσκαλος μπορεί ν' αναφερθεί σε χαρακτηρισμούς του τύπου «είσαι χ» ή «ο α είναι χ», όπου το χ παίρνει αντίστοιχα τις τιμές «ηλίθιος», «αλήτης», «κουτός», «κακός», «πονηρός», «ψεύτης», «ανίκανος» κτλ. Τέτοιες εκφράσεις ονομάζονται από τους υποστηρικτές της θεωρίας του «χαρακτηρισμού» ετικέτες. Βασικό εδώ είναι ότι υπάρχει γενικά συναίνεση για το νόημα της ετικέτας. Στην πρώιμη κοινωνικοποίηση το άτομο «μαθαίνει» τι σημαίνει να φέρει κανείς την ετικέτα Α, Β, Γ κτλ. μ' άλλα λόγια το άτομο αποκτά «γνώση» γύρω από το στίγμα. Υπάρχει παραπέρα το ενδεχόμενο η ετικέτα που προσάπτει ο δάσκαλος στο μαθητή να προσδιορίζει τη στάση του πρώτου απέναντι στον δεύτερο για ένα χρονικό διάστημα, αρκετό ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες

αναφορικά με τον μαθητή. Αν δεχτούμε, σύμφωνα με τους Rosen-Thal/Jacobson ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή (π.χ. για την καλύτερη ή χειρότερη επίδοση), η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή. Έτσι η στιγμιαία προσβολή μπορεί να εξελιχτεί σε αποκλίνοντα ρόλο - σ' ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ο μαθητής θα αρχίσει να προβάλλει τον εαυτό του στην τάξη. (Μουσούρου Λ., 1987)

Δεν πρέπει όμως να δοθεί η εντύπωση ότι η ετικέτα που απονέμει ο δάσκαλος αναφέρεται πάντοτε σε αρνητική αξιολόγηση του μαθητή. Το ότι αυτό συνήθως συμβαίνει δεν αποκλείει την περίπτωση η ετικέτα να εκφράζει κάθε άλλο παρά εχθρική στάση ή υποτίμηση. Υπάρχουν ασφαλώς εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σ' έναν ευαίσθητο μαθητή με τον όρο «κλαψιάρης», αλλά και άλλοι που τον ονομάζουν «συναισθηματικό». Και οι δύο όμως χαρακτηρισμοί δεν παύουν να λειτουργούν σαν ετικέτες και οι κάτοχοί τους να είναι στιγματισμένοι. Έτσι οι στρατηγικές που ακολουθούν οι «άλλοι» αναφορικά με τον στιγματισμένο εννοχώνονται πάνω σε μια αρκετά πλατιά βάση. Ωστόσο η συμπαθητική στάση απέναντι σ' έναν στιγματισμένο δεν αναιρεί το στίγμα, σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις είναι ακριβώς το καθήκον που οι «κανονικοί» νομίζουν ότι έχουν να συμπαθούν έναν ανάπηρο και γενικά έναν στιγματισμένο γεγονός που ενοχλεί τον τελευταίο. Συνεπώς η ύπαρξη του στίγματος και η διατήρησή του δεν εξαρτώνται από τη στρατηγική αντιμετώπιση του κατόχου της ετικέτας, αλλά από την πεποίθηση των «κανονικών» —την οποία έχουν εσωτερικεύσει και οι στιγματισμένοι— ότι οι τελευταίοι παρουσιάζουν κάποια μειωτική διαφορά ως προς τους κανονικούς. Όταν ένας χαρακτηρισμός του δασκάλου δηλώνει ή αφήνει να εννοηθεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από τους άλλους κατά μειωτικό τρόπο, ότι δηλ. είναι λιγότερο «κανονικός» από τους άλλους, ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη ενός στιγματισμένου μαθητή που ενδέχεται να ξεπεράσει τα όρια του σχολείου και να περάσει και σε άλλους κοινωνικούς χώρους. (Μουσούρου Λ., 1987)

β. Η αντιμετώπιση του «στίγματος» από τον προβληματικό μαθητή

Ο στιγματισμένος μαθητής δεν έχει στη διάθεσή του τα μέσα για τη στρατηγική αντιμετώπιση του στίγματος όπως π.χ. ένας στιγματισμένος μη μαθητής. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να **εκθέτει** καθημερινά τον εαυτό του σε «κανονικούς» (στην τάξη) κι έτσι να βιώνει καθημερινά αυτό που στιγματισμένα άτομα σε μια κοινωνία βιώνουν

όταν έρχονται σε επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο με «κανονικούς». (Μουσούρου Λ., 1987)

Ακόμα όμως και στο περιορισμένο πλαίσιο της τάξης ο προβληματικός μαθητής έχει δυνατότητες να ελαττώσει τις οδυνηρές συνέπειες του στίγματός του. Μια από αυτές τις στρατηγικές είναι η ελαχιστοποίηση της συμμετοχής που σημαίνει μεγιστοποίηση της δυνατότητας αποφυγής του χαρακτηρισμού. Ελαχιστοποιώντας όμως τη συμμετοχή ο μαθητής περιθωριοποιείται, υποδύεται δηλ. το ρόλο του περιθωριακού μαθητή, του οποίου η παρουσία στην τάξη αρχίζει να αποκτάει τόσο για τους άλλους όσο και για τον ίδιο αρνητικό περιεχόμενο. Εδώ πρέπει να προστεθεί ότι -ειδικά για το σχολείο- η στρατηγική ελαχιστοποίησης της συμμετοχής παρουσιάζει ένα βασικό μειονέκτημα για το μαθητή, που προκύπτει από τη στάση του δασκάλου απέναντι στη στρατηγική αυτή: στόχος του μαθητή είναι να περιορίσει στο ελάχιστο τα αρνητικά σχόλια εις βάρος του, σχόλια που θα προέκυπταν από τη συμμετοχή του, αν δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις του δασκάλου, στον οποίο θα έδινε το δικαίωμα να χρησιμοποιήσει μειωτικούς χαρακτηρισμούς για τον πρώτο. Η ελαχιστοποίηση της συμμετοχής και η σκιά της παρουσία στην τάξη είναι «μηνύματα» για το δάσκαλο και μάλιστα τέτοια που μπορούν να στηρίξουν έναν μειωτικό χαρακτηρισμό του μαθητή. Έτσι ο ίδιος ο τρόπος με τον οποίο προσπαθεί να «κρυφτεί», τον προδίδει. Ο μαθητής που δεν συμμετέχει για να αποφύγει τα αρνητικά σχόλια, διατρέχει πάντοτε τον κίνδυνο να **χαρακτηριστεί** για την έλλειψη συμμετοχής. Στα ελληνικά σχολεία όπου η ενεργός συμμετοχή των μαθητών δεν αποτελεί τον κανόνα, μια τέτοια στρατηγική μπορεί να «αποδώσει». Έτσι ίσως εξηγείται η τακτική ενός καθόλου μικρού αριθμού μαθητών που περνούν όλη σχεδόν τη σχολική τους ζωή στο περιθώριο. (Μουσούρου Λ., 1987)

Στο βαθμό που η αλληλεπίδραση στην τάξη διέπεται από τέτοιες αρχές ώστε η εμφάνιση προβληματικών μαθητών να είναι μοιραία, κάθε συμβουλή ή προτροπή προς τους εκπαιδευτικούς να μην χρησιμοποιούν «ετικέτες» δεν αρκεί. Αυτό όμως που μπορεί να ειπωθεί σχετικά με τα στερεότυπα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι στο σχολείο είναι το εξής: οι χαρακτηρισμοί που γίνονται από δασκάλους σε μαθητές είναι πολύ περισσότεροι από εκείνους που μοιραία θα γίνονται με δεδομένη την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Ιδίως χαρακτηρισμοί που αναφέρονται στο ήθος του μαθητή και που δε θα 'πρεπε να γίνονται με την ευκολία και ελαφρότητα με την οποία γίνονται. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί δεν είναι αποτελέσματα της λειτουργίας του σχολείου, αλλά εισαγωγή «κοινής γνώσης» του δασκάλου στην τάξη. Θα ήταν προτιμότερο (για το μαθητή) να γίνεται φειδωλή και κριτική χρήση αυτής της γνώσης, εκτός αν δεχτεί

κανείς ότι ο σεβασμός της αξιοπρέπειας του «απέναντι» περιορίζεται μόνο στα «καλά παιδιά». (Μουσούρου Λ., 1987)

3.3.2. Περιπτώσεις «δύσκολων» παιδιών και η αντιμετώπισή τους.

«Δύσκολα» ή προβληματικά παιδιά χαρακτηρίζονται εκείνα, που συνέχεια και για μεγάλο χρονικό διάστημα, παρουσιάζουν κάποια ιδιορρυθμία ή δυσκολία και δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις με αποτέλεσμα να δημιουργούν δυσχέρειες στο σπίτι, στο σχολείο και την κοινωνία.

Στον ορισμό αυτό δυο έννοιες έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Η πρώτη είναι η χρονική διάρκεια. Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως «δύσκολο ή προβληματικό» πρέπει η ιδιορρυθμία του να έχει μεγάλη χρονική διάρκεια και να εκδηλώνεται συνέχεια. Μικρής χρονικής διάρκειας ιδιορρυθμίες, προβλήματα και δυσκολίες παρουσιάζουν όλα τα παιδιά, χωρίς να χαρακτηρίζονται ως «δύσκολα» ή προβληματικά. Οι μικρής χρονικής διάρκειας ιδιορρυθμίες που προέρχονται συνήθως από ιδιοσυγκρασιακούς και αναπτυξιακούς λόγους, δεν έχουν ιδιαίτερη σημασία. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Η δεύτερη έννοια είναι οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις, που διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα, από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή. Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως δύσκολο ή προβληματικό πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά η σχέση παιδιού και περιβάλλοντος για να διαπιστωθεί αν τελείται ή όχι η προσαρμογή και πώς. Όλα τα παιδιά ζώντας μέσα στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα. Τα περισσότερα αντιμετωπίζουν με ευκολία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και προσαρμόζονται. Μερικά όμως δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις κοινωνικές απαιτήσεις και παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής. Αυτά έχουν ανάγκη από ιδιαίτερη βοήθεια. Για να χαρακτηρίσουμε ακόμα ένα παιδί ως «δύσκολο» δεν πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικά μόνο τις απαιτήσεις που προέρχονται από το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο, αλλά και τις απαιτήσεις που προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Σήμερα, η προσαρμογή ενός ατόμου μέσα σε έναν κόσμο, που διακρίνεται για την ανασφάλεια και την αβεβαιότητα, είναι μια δύσκολη υπόθεση, που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια ως περιπτώσεις «δύσκολων» παιδιών θεωρούνται οι ακόλουθες:

1. Τα υπερκινητικά παιδιά

Σωματικά, παρουσιάζουν πρόωρη ανάπτυξη και πλεονάζουσα ζωτικότητα. Συγκινησιακά, παρουσιάζουν αυθορμησία και ευαισθησία, ευερεθιστικότητα και επιθετικότητα. Είναι παιδιά εύθυμα και εκδηλωτικά, Σύνάπτουν εύκολα και αλόγιστα δεσμούς φιλίας ακόμα και με άγνωστα πρόσωπα. Ψυχοκινητικά, μοιάζουν με ηφαίστεια σε διαρκή έκρηξη, με κινητήρες που δουλεύουν χωρίς διακοπή. Εργάζονται και ταυτόχρονα φλυαρούν. Συζητούν και ταυτόχρονα χειρονομούν. Συμμετέχουν και ταυτόχρονα ενοχλούν. Αγάπη τους η εναλλαγή, ενθουσιασμός τους η εξερεύνηση, επιθυμία τους η κίνηση, η ανεξαρτησία και ο αυτοορισμός. Συνειδησιακά, λυτρώνονται εύκολα από τα χνάρια των βιωμάτων τους. Συνέχεια αυτοσχεδιάζουν και μεταπηδούν γρήγορα από θέμα σε θέμα χωρίς να μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους στις εμπειρίες τους και να τις οργανώσουν σε γενικές αρχές. Πνευματικά, παρουσιάζουν γρήγορη αντίληψη, πρακτική νοημοσύνη, ζωηρά ενδιαφέροντα, αλλά υστερούν σε αφαιρετική ικανότητα, συνοπτική διατύπωση, μεθοδική παρουσίαση και αφηρημένη διάνοηση. Κοινωνικά, ενδιαφέρονται για την αναγνώριση των επιτυχιών τους και το δημόσιο έπαινο. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Η αντιμετώπιση των υπερκινητικών παιδιών επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

- 1) Προσπαθεί να προφυλάξει τα παιδιά αυτά από την κακή επιρροή των άλλων που γνωρίζουν τις αδυναμίες τους και τις εκμεταλλεύονται κατάλληλα.
- 2) Αποβλέπει στον περιορισμό της πλεονάζουσας φυσικής ενεργητικότητας, όχι με μορφές βίας και καταναγκασμού, που απωθούν την ανάγκη για κίνηση και δράση στο υποσυνείδητο και εγκυμονούν κινδύνους για την ψυχική υγεία, αλλά με μορφές εργασίας περισσότερο ενεργητικές και ταυτόχρονα περισσότερο πειθαρχημένες. Τέτοιες μορφές εργασίας είναι η μελέτη σε βάθος και η παρουσίαση ενός θέματος στη σχολική τάξη, η ανάθεση ατομικών και ομαδικών σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων κ.λπ. Οι μορφές αυτές εργασίας αποτελούν ευκαιρίες διοχέτευσης της υπέρκινητικότητας προς την επιτυχία ορισμένων σκοπών μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας. Έτσι, η πλεονάζουσα ενεργητικότητα χαλιναγωγείται και δεν δαπανάται άσκοπα και επιζήμια.
- 3) Ασκεί τα παιδιά αυτά στην τέχνη και την τεχνική της μελέτης και της παρατήρησης. Τα γυμνάζει να παρατηρούν προσεκτικά και στη συνέχεια να αποδίδουν προφορικά ή γραπτά, ό,τι παρατήρησαν. Εστιάζει την προσοχή τους στα κύρια σημεία ενός κειμένου ή μιας επικοινωνίας και τα ασκεί να ξεχωρίζουν τις κύριες ιδέες από τις δευτερεύουσες, να υπογραμμίζουν τα σπουδαιότερα, να εισέρχονται στην ουσία του νοήματος και στη

συνέχεια να εκθέτουν περιληπτικά τα όσα κατανόησαν. Με άλλα λόγια προσφέρει βοήθεια για την ενοποίηση των εμπειριών και την κατάκτηση της γνώσης.

4) Ενισχύει την αυτοκυριαρχία και την αντικειμενικότητα και προσανατολίζει τη σκέψη των παιδιών αυτών προς τα εμπορικά, επιχειρηματικά, βιομηχανικά κ.λπ. επαγγέλματα, που απαιτούν πρακτική νοημοσύνη και έντονη δραστηριότητα.

5) Ρυθμίζει το πρόβλημα της άμιλλας έτσι ώστε και οι επιτυγχάνοντες να ενθαρρύνονται, χωρίς να οδηγούνται με άστοχους επαίνους προς την οίηση και τη ματαιοδοξία, και οι αποτυγχάνοντες να μην αποθαρρύνονται με άστοχες συγκρίσεις, ούτε να οδηγούνται προς το δόλο και τη μικροψυχία, επειδή δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός έντιμου αγώνα. Ενισχύει το πνεύμα της συνεργασίας και της ομαδικής επιτυχίας.

6) Προσπαθεί να συλλάβει τους παράγοντες και τις αιτίες που προκαλούν το πρόβλημα και τους χειρίζεται κατάλληλα και δεν περιορίζεται μόνο στην περιγραφή των συμπτωμάτων. Σήμερα, τα υπερκινητικά παιδιά, που δεν μπορούν να ησυχάσουν στη σχολική τάξη και κατά συνέπεια δεν μπορούν να προσέξουν και να μάθουν, δεν θεωρούνται πια «οι χαμηλής επίδοσης μαθητές» ή «οι άτακτοι της τάξης», αλλά αντιμετωπίζονται διαφορετικά. Η αγωγή αναζητά τις αιτίες της υπερκινητικότητας, εξετάζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε σχέση με τις οικογενειακές και σχολικές συνθήκες και προσδιορίζει τα πιθανά αίτια του προβλήματος. Μετά τον προσδιορισμό των πιθανών αιτιών το υπερκινητικό παιδί ασκείται με κατάλληλες μεθόδους να περιορίζει τις αντιδράσεις του στους περιβαλλοντικούς ερεθισμούς και να βελτιώνει τη συμπεριφορά του. Επομένως, η έγκαιρη διάγνωση μιας δυσκολίας οδηγεί στη βελτίωση και όχι στην αμετάτρεπτη απόκλιση. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

2. Τα οκνηρά παιδιά

Πρόκειται για τα παιδιά εκείνα, που δεν παρωθούνται από εσωτερικά κίνητρα για εργασία και απασχολούνται κάτω από την πίεση των γονέων ή των δασκάλων, αναζητώντας πάντα την εύκολη λύση. Στερούμενα πνευματικών ενδιαφερόντων και ανησυχιών, διακρίνονται για-την επιφανειακή σκέψη και πνευματική ατονία, για τη φτωχή ευαισθησία και την ελάχιστη δραστηριότητα. Στη διάρκεια της διδασκαλίας απλώς ακούν, χωρίς να συμμετέχουν στις δημιουργικές δραστηριότητες της παρατήρησης, της ανάλυσης, της σύνθεσης, της έκφρασης. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Είναι προσκολλημένα στις εντυπώσεις του «σήμερα» και δεν ενδιαφέρονται για το «χθες» και το «αύριο». Γενικά, διακρίνονται για την οκνηρία, τη νωθρότητα, την απάθεια, τη λανθασμένη έκφραση, τη φτώχη σε νοήματα εργασία, την αποσπασματική προσοχή, τον εγωκεντρικό προσανατολισμό και τα ασθενή κοινωνικά συναισθήματα, την αντιπάθεια, την απληστία, τα ψεύδη και την ανεντιμότητα.

Σύμφωνα με τις απόψεις του A. Gall υπάρχουν τέσσερις μορφές οκνηρίας με διαφορετικά η κάθε μία αίτια. Η πρώτη ονομάζεται **παθολογική ή ασυνείδητη οκνηρία**. Είναι ψυχική ασθένεια. Οφείλεται σε εγκεφαλική ληθαργία και εκδηλώνεται συνήθως με υπνηλία. Η θεραπεία της ξεφεύγει από την αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών και ανάγεται στην αρμοδιότητα των ψυχιάτρων. Η δεύτερη λέγεται **φυσιολογική οκνηρία**. Είναι σωματική ασθένεια. Οφείλεται σε μόνιμη σωματική καχεξία και έλλειψη-δυνάμεων και εκδηλώνεται ως ανάγκη για ανάπαυση. Η τρίτη ονομάζεται **χαρακτηριστική οκνηρία** και οφείλεται στη σπατάλη των σωματικών, πνευματικών και ψυχικών δυνάμεων σε εύκολες και ασήμαντες δραστηριότητες, όπως είναι το παιγνίδι, η διασκέδαση, η ονειροπόληση κ.λπ. Η τέταρτη ονομάζεται **εκούσια ή θεληματική οκνηρία** και οφείλεται σε ποικίλα αίτια που δεν σχετίζονται με τη σωματική υγεία ή τη νοημοσύνη. Μερικά από τα αίτια αυτά είναι: α) Η αδιαφορία των γονέων στην εκτέλεση της εργασίας των παιδιών ή και το αντίθετο, η υπερπροστασία των γονέων στην εκτέλεση της εργασίας των παιδιών. β) Η άγνοια σχετικά με τους σκοπούς, την αξία και τη σημασία της εργασίας. γ) Η καταπίεση και η μη ικανοποίηση των ψυχικών αναγκών. Κατά τον Adler η φυγοπονία είναι μηχανισμός προσέλκυσης της προσοχής των άλλων. δ) Η κακή οργάνωση και εκτέλεση της σχολικής διδασκαλίας. Για παράδειγμα, μια διδασκαλία στοματική, που δεν συνδέεται με τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών, που δεν κεντρίζει τα ενδιαφέροντα και τις ειδικές ικανότητες, που δεν προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων, αφήνει τα παιδιά αδιάφορα και αφαιρεί από αυτά την επιθυμία για προσπάθεια και εργασία. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Σήμερα για την άρση των αιτίων της παιδικής οκνηρίας προτείνονται τα ακόλουθα μέσα:

1 Η αποφυγή των σωματικών ποινών και των γελοιοποιήσεων που χειροτερεύουν την κατάσταση και κάνουν τα παιδιά δειλά, προκλητικά και απελπισμένα.

2 Η καθοδήγηση των οκνηρών παιδιών, ώστε να γνωρίσουν τις δυνάμεις που διαθέτουν, να κατανοήσουν την αξία της εργασίας και να αισθανθούν τον εαυτό τους υπόλογο, όταν με την οκνηρία τους εμποδίζεται τόσο η πρόοδος η δική τους όσο και η

πρόδος των συμμαθητών τους.

3 Η προσπάθεια ένταξης των παιδιών αυτών στη συνεργαζόμενη σχολική ομάδα του παιγνιδιού και της εργασίας και η ανάθεση έργων, που ανταποκρίνονται στις ατομικές τους δυνάμεις.

4 Η εφαρμογή της διδακτικής αρχής της «ενδιάμεσης επιτυχίας».

Κατά τον Whitehead, οι μακρινοί σκοποί της αγωγής και της διδασκαλίας ελάχιστα παρωθούν τους μαθητές και συνήθως τους αφήνουν αδιάφορους. Η διδασκαλία οφείλει να θέτει καθημερινούς διδακτικούς στόχους, ώστε να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να χαίρονται τα αποτελέσματα της καθημερινής τους προσπάθειας και να αρχίζουν με καινούργια όρεξη την εργασία για νέα επιτυχία.

5 Η προσπάθεια εντοπισμού ειδικών ενδιαφερόντων και ειδικών κλίσεων και η παροχή ευκαιριών, ώστε τα παιδιά να ασχοληθούν με αυτά και βαθμιαία να μεταβούν από την εξωτερική, την «καθ' έξιν» εργασία στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για εργασία.

6 Η ειλικρινής συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών φορέων, για τη βελτίωση των σχολικών συνθηκών μάθησης και την άρση των παραγόντων που προκαλούν την παιδική οκνηρία. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

3. Τα νευρικά παιδιά

Σύμφωνα με το τυπολογικό σύστημα του Rene Le Senne συνδυάζουν πρωτογένεια, ευαισθησία και αδράνεια και διακρίνονται για τη γρήγορη συναισθηματική εναλλαγή και τα απότομα ξεσπάσματα. Ενώ χαίρονται, απότομα βυθίζονται σε μελαγχολία, παρουσιάζοντας έντονη συναισθηματική ανησυχία (anxiety). Φοβούνται την αποτυχία και τη γελοιοποίηση και εκδηλώνονται με έντονες σωματικές και κινητικές αντιδράσεις: χλομιάζουν απότομα ή κοκκινίζουν και κινούνται γρήγορα και άσκοπα με αποτέλεσμα να καταναλώνουν μεγάλες ποσότητες ενέργειας και να κουράζονται εύκολα. Η ψυχή τους μοιάζει με πεδίο πολεμικής αναμέτρησης δύο αντίθετων συναισθημάτων: του αυτοθουμασμού και του φόβου. Τρέμουν τις δυσμενείς κρίσεις των άλλων και γι' αυτό αποτυγχάνουν στις δημόσιες εμφανίσεις. Παίζουν με μικρότερα παιδιά, γιατί θέλουν να κερδίζουν. Δυσκολεύονται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σε κάτι και παρουσιάζουν απερισκεψία, βιασύνη, κακή άρθρωση και μειωμένη αφαιρετική ικανότητα. Σε γνωστό περιβάλλον φλυαρούν και θορυβούν, ενώ σε άγνωστο περιβάλλον παραμένουν σιωπηλά και συμπεριφέρονται ως «αγροίκοι». (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

Η ανάπτυξη της προσωπικότητας των νευρικών παιδιών διευκολύνεται, όταν η αγωγή προσέχει τα ακόλουθα σημεία:

1. Περιορίζει την εύκολη σπατάλη των σωματικών δυνάμεων και προστατεύει τα νευρικά παιδιά από τους κινδύνους της σχολικής υπερκόπωσης, ρυθμίζοντας ανάλογα τις απαιτήσεις της.

2 Αντιμετωπίζει την ευερεθιστότητα και υπερευαισθησία των νευρικών παιδιών με την εξασφάλιση μιας ήπιας συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Η ήπια συναισθηματική ατμόσφαιρα αποτελεί βασική παρωθητική δύναμη και εξασφαλίζεται όταν, αυτοί που ασκούν έργο αγωγής είναι πράοι, δίκαιοι, επαρκείς, στοργικοί και όπως επιτυχημένα γράφει ο Toulemonde, μπροστά στους παροξυσμούς των νευρικών ατόμων «μοιάζουν με βράχο, που μεταβάλλει σε αφρούς τη μάταιη οργή των μαινόμενων κυμάτων». Ακόμη, η ήπια συναισθηματική ατμόσφαιρα εξασφαλίζεται με την αποφυγή των ερεθισμών εκείνων, που προκαλούν εκνευρισμούς, αφιθυμίες, ψυχικές συγκρούσεις και φόβους στα παιδιά. Τέτοιοι ερεθισμοί είναι συνήθως η παρακολούθηση ταινιών τρόμου και φρίκης, η ανάγνωση φανταστικών αστυνομικών μυθιστορημάτων, η χρησιμοποίηση απειλητικών εκφράσεων, η επιτίμηση των παιδικών σφαλμάτων δημόσια και η αδιάκριτη προτροπή. Ως γονείς και εκπαιδευτικοί οφείλουμε να προτρέπουμε τα παιδιά στην εκτέλεση εργασιών, που απαιτούν προσπάθεια, προσωπική συμμετοχή και επιμονή, αλλά ενέχουν ελάχιστες πιθανότητες αποτυχίας και εναρμονίζονται με την ιδιοσυγκρασία και τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

3. Παρακολουθεί και ελέγχει τα εξωραϊζόντα ψεύδη των νευρικών παιδιών, προσφέροντας βοήθεια για τη διάκριση του φανταστικού από το πραγματικό με τη συστηματική παρατήρηση, την εποπτική διδασκαλία, την πειθαρχημένη σκέψη, την ενθάρρυνση και τη στοργική συμπαράσταση.

4 Καταπολεμά τις αδυναμίες των νευρικών παιδιών, προσφέροντας ευκαιρίες για συζήτηση, για αναζήτηση και κατανόηση των υπαρχόντων σχέσεων, για διάκριση των ουσιωδών από τα επουσιώδη και για διάρθρωση και παρουσίαση της σκέψης κατά τρόπο λογικό και μεθοδικό. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

4. Τα απείθαρχα παιδιά

Σήμερα, ως «απείθαρχα» παιδιά θεωρούνται εκείνα, που δεν μπορούν να συνεργαστούν, να αυτοκυριαρχήσουν και να προσφέρουν δημιουργικές υπηρεσίες, τόσο στον εαυτό τους, όσο και στην ομάδα τους, στην οποία υπάρχουν δικαιώματα,

ελευθερίες και περιορισμοί. Τα παιδιά αυτά όχι μόνο δεν συμμορφώνονται προς τις απαιτήσεις των άλλων, αλλά και αδυνατούν να εναρμονίσουν τις επιθυμίες τους προς τις επιθυμίες των άλλων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής, τα οποία ερμηνεύονται ως απειθαρχία, αταξία ή ως επαναστατικότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του R. Qreikursy πίσω από τη συμπεριφορά του «απειθαρχού» παιδιού κρύβονται οι ακόλουθες αιτίες: α) Η τάση του παιδιού για απόσπαση της προσοχής των άλλων. Το παιδί, για να μπορέσει να εναρμονίσει τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες, χρειάζεται ευκαιρίες ενεργητικής συμμετοχής σε δημιουργικές δραστηριότητες. Όταν δεν του προσφέρονται τέτοιες ευκαιρίες, για την ικανοποίηση των αναγκών του μέσα στα αποδεκτά κοινωνικά πλαίσια, τότε καταφεύγει σε αταξίες, γιατί «προτιμά να τιμωρείται παρά να αγνοείται», β) Η τάση του παιδιού για απόκτηση δύναμης. Το παιδί καταφεύγει στην αταξία για να επιβεβαιώσει τη δύναμή του και να επιτύχει κάποια παραχώρηση από την πλευρά των ενηλίκων, γ) Η τάση του παιδιού για εκδίκηση. Παιδιά κακοποιημένα και περιφρονημένα δίνουν διέξοδο στην ψυχική τους ένταση, μουντζουρώνοντας τοίχους, καταστρέφοντας έπιπλα, διεξάγοντας ένα βίαιο αγώνα εναντίον των ενηλίκων για να αποδώσουν τα ίσα σε όσους τους συμπεριφέρθηκαν άσχημα και απάνθρωπα, δ) Η προσποιητή ανικανότητα. Τα σημερινά παιδιά, ζώντας μέσα σε μια κοινωνία, που προσφέρει τα πάντα έτοιμα, αισθάνονται όχι μόνο παραμελημένα αλλά και άχρηστα και το μόνο που επιθυμούν είναι «να τα αφήσουν ήσυχα».

Αν και η κάθε περίπτωση απειθαρχίας προέρχεται από ειδικές αιτίες και έχει τη δική της δυναμική, που δύσκολα ταυτίζεται με τη δυναμική παρόμοιων περιπτώσεων, το πρόβλημα της απειθαρχίας αντιμετωπίζεται καλύτερα, όταν η αντιμετώπιση επικεντρώνεται στα ακόλουθα σημεία:

1. Ενισχύει το πνεύμα της αυτοπειθαρχίας. Το παιδί βαθμιαία απαλλάσσεται από την εξωτερική επιβολή και οδηγείται προς την αυτοπειθαρχία και τον αυτοέλεγχο με τη χρησιμοποίηση ορισμένων μέσων. Τέτοια μέσα είναι η κατανόηση των αναγκών και η συναισθηματική στήριξη, η συνθηματική προειδοποίηση και το χιούμορ, η απόσπαση της προσοχής και η συνειδητή αγνόηση.
2. Αποφεύγει τις σωματικές ποινές, τις ταπεινώσεις, τους σαρκασμούς και τις γελοιοποιήσεις, που υποσκάπτουν το συναίσθημα της αυτοαξίας και αναπτύσσουν τη μνησικακία.
3. Λαμβάνει προληπτικά μέτρα για τη βελτίωση των συνθηκών και τη δημιουργία ήπιου συναισθηματικού κλίματος μέσα στο οποίο τα παιδιά αισθάνονται κατανόηση,

αποδοχή, εκτίμηση, αναγνώριση, αμεροληψία, ευχαρίστηση, ενθάρρυνση και προνοητικό προγραμματισμό.

4. Απευθύνεται στη λογική και τις πεποιθήσεις των παιδιών, για να τα πείσει να αποδεχθούν μια στάση παιδαγωγικά χρήσιμη.

5. Δείχνει εμπιστοσύνη στις ικανότητες των παιδιών και προσφέρει ευκαιρίες για τη διαμόρφωση κανόνων ζωής και την ανάληψη ευθυνών για την εφαρμογή τους.

6. Παρέχει υποδείγματα για μίμηση και εξασφαλίζει μια γνήσια παιδαγωγική σχέση μέσα στην οποία οι ενήλικες δίνουν αυτό που ξέρουν και οι ανήλικοι αποκτούν αυτό που μπορούν. (Χαραλαμπίδης Β., 1987)

3.3.3 Τεχνικές οικοσυστημικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς

1. Η οικοσυστημική προσέγγιση

Η οικοσυστημική προσέγγιση καταπιάνεται ειδικά με την αλλαγή χρόνιων προβληματικών συμπεριφορών που έχουν την τάση να επαναλαμβάνονται σταθερά και στοχεύει στο να βοηθήσει δασκάλους να επιλύσουν τέτοια προβλήματα εφόσον έχουν δοκιμάσει κι άλλες στρατηγικές οι οποίες έχουν αποτύχει.

Οι τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης βασίζονται σε μία διαδικασία επαναπροσδιορισμού και αλλαγής πλαισίου της προβληματικής συμπεριφοράς που επιτυγχάνεται μέσα από τα εξής 5 στάδια:

1ο Στάδιο: Διευκρίνιση - αποσαφήνιση της προβληματικής συμπεριφοράς. Στο στάδιο αυτό περιγράφουμε με ακρίβεια την προβληματική συμπεριφορά, τα χαρακτηριστικά της, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται.

2ο Στάδιο: Διευκρίνιση - αποσαφήνιση των αντιδράσεων του δασκάλου. Πώς ακριβώς αντιδρά ο δάσκαλος κατά την εμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς; Τι λέει και τι κάνει; Πώς παρεμβαίνει; Ποιες είναι οι συνέπειες των αντιδράσεων του; Σε έρευνα με δασκάλους δημοτικού σχολείου στους οποίους ζητήθηκε να δοκιμάσουν οικοσυστημικές παρεμβάσεις στην τάξη τους σε περιπτώσεις παιδιών με χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές ήταν αξιοσημείωτο ότι σε πολλές περιπτώσεις οι αντιδράσεις του δασκάλου είχαν διαμορφωθεί και εδραιωθεί κατά τη μακροχρόνια αλληλεπίδραση με το μαθητή και είχαν γίνει πλέον ασυνείδητες.

3ο Στάδιο: Εξηγήσεις - Ερμηνείες του δασκάλου για την προβληματική συμπεριφορά.

Το στάδιο αυτό αναφέρεται στις αντιλήψεις, τις αξιολογήσεις και τις ερμηνείες του δασκάλου για την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή οι οποίες θεωρούνται σαν

ένα στοιχείο του συστήματος και αποτελούν αντικείμενο παρατήρησης και προβληματισμού καθώς αντανακλούν στους μαθητές. Αυτό που φάνηκε από την έρευνα που προαναφέρθηκε ήταν ότι οι δάσκαλοι είχαν την τάση να εξηγούν και να αξιολογούν αρνητικά την προβληματική συμπεριφορά. Ο λόγος που φαίνεται να συμβαίνει αυτό είναι ότι ο δάσκαλος νιώθει ότι πρέπει να είναι αποτελεσματικός διαχειριστής των προβλημάτων των μαθητών ενώ παράλληλα πρέπει να ανταποκριθεί σε πολλούς άλλους ρόλους μέσα στην τάξη κι αυτό του προκαλεί άγχος κι αρνητική διάθεση όταν προκύπτουν προβληματικές συμπεριφορές.

Στην ερώτηση « Τι φταίει και το παιδί συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο; » οι πιο κοινές απαντήσεις ήταν ότι έφταιγε η ανωριμότητα, η επιθετικότητα ή η αδιαφορία του μαθητή. Ή ακόμη ότι το παιδί έχει περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, προβλήματα μάθησης, άρνηση απέναντι στην εξουσία του δασκάλου ή ότι ζούσε σε προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον.

Στη 2η ερώτηση « Γιατί το παιδί το κάνει αυτό; Ποια είναι τα κίνητρα του; » οι απαντήσεις ήταν γιατί προσπαθεί να προκαλέσει την προσοχή, να επιδείξει τη δύναμη του ή να εκδικηθεί.

Στην 3η ερώτηση « Τι είναι αυτό που το παιδί κερδίζει με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του; » οι απαντήσεις ήταν ότι έκανε τα άλλα παιδιά να γελούν, κέρδιζε την επιδοκμασία και την προσοχή των συμμαθητών, κατάφερνε να κάνει τους συμμαθητές του και τους δασκάλους να νιώσουν ενοχλημένοι και να τους αποσπάσει την προσοχή από το μάθημα.

Αυτό που είναι προφανές είναι ότι αυτές οι εξηγήσεις - ερμηνείες όσο κι αν είναι καλά θεμελιωμένες δε βοηθούν το δάσκαλο να αλλάξει την προβληματική συμπεριφορά. Η οικοσυστημική προσέγγιση βοηθάει στο να δει το πρόβλημα ολικά και πώς η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνδέεται με τις συχνά παγιωμένες ερμηνείες που δίνει ο δάσκαλος. Η οικοσυστημική προτρέπει τους δασκάλους να αλλάξουν αυτές τις ερμηνείες που αποδεικνύονται αναποτελεσματικές για την επίλυση του προβλήματος.

4ο Στάδιο: Αλλαγή πλαισίου. Σε αντίθεση με άλλες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών που υποδεικνύουν τη χρήση αμοιβών και ποινών, απονομή ευθυνών, επιβολή κυρώσεων, η οικοσυστημική υποδεικνύει την εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο δάσκαλο και το παιδί και την πεποίθηση από την πλευρά του δασκάλου ότι η συμπεριφορά που υιοθετεί το παιδί έχει νόημα και αξία για το ίδιο.

Αυτό που μπορεί ο δάσκαλος να κάνει είναι να δει τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες του σε ένα διαφορετικό πλαίσιο συνεργασίας και θετικής αντιμετώπισης.

Η ερώτηση πού μπορεί να βοηθήσει είναι « Ποιες εναλλακτικές θετικές εξηγήσεις μπορώ να βρω για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά; »

Αυτό που συμβαίνει συχνά είναι ότι μία κατάσταση ερμηνεύεται τελείως διαφορετικά από το δάσκαλο και το μαθητή. Για παράδειγμα, μία αντίδραση του δασκάλου μπορεί να ερμηνευτεί από το μαθητή ως επίπληξη ή μομφή ενώ από το δάσκαλο ως ένδειξη ενδιαφέροντος, χωρίς να σημαίνει ότι και οι δύο ερμηνείες δεν είναι «σωστές».

Γενικά οι δάσκαλοι διαπίστωσαν ότι τα τρία πρώτα στάδια της τεχνικής (διευκρίνιση - αποσαφήνιση του προβλήματος, διευκρίνιση - αποσαφήνιση των αντιδράσεων του δασκάλου, ερμηνείες - εξηγήσεις του δασκάλου για την προβληματική συμπεριφορά) ήταν κατανοητά κι " εύκολα " να εφαρμοστούν. Στο 4ο, όμως, στάδιο (αλλαγή πλαισίου του προβλήματος) συνάντησαν δυσκολία κι αυτό γιατί όταν κάποιος δεν έχει εμπειρία στη συγκεκριμένη τεχνική χρειάζεται να αφιερώσει πολύ χρόνο παρατηρώντας το πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες προκειμένου να μπορέσει να αλλάξει το πλαίσιο του. Επιπλέον, υπάρχουν ήδη παγιωμένες αντιλήψεις του δασκάλου για την προβληματική συμπεριφορά οι οποίες «αντιστέκονται» στην αλλαγή.

5ο Στάδιο: Αλλαγή της συμπεριφοράς του δασκάλου με βάση τη νέα του θετική ερμηνεία για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού και αντανάκλαση αυτής της νέας θετικής ερμηνείας στο παιδί. Στο τελευταίο αυτό στάδιο ο δάσκαλος στοχεύει στο να μετατρέψει το κλίμα «μάχης» που υπάρχει με το παιδί σε κλίμα συνεργασίας μέσα από τη θετική αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού και την αποδοχή που του δείχνει.

Αυτό που ενδιαφέρει στην οικοσυστημική δεν είναι η απόδειξη ή μη της αντικειμενικής αλήθειας των ερμηνειών, αλλά οι πεποιθήσεις των ανθρώπων που εμπλέκονται στο σύστημα και το πώς αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι, επομένως, φυσικό οι θετικές πεποιθήσεις που έχουμε για κάποιον να δημιουργούν μια θετική αλληλεπίδραση και οι αρνητικές μια αρνητική αλληλεπίδραση.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι, είτε η νέα θετική ερμηνεία ισχύει στην πραγματικότητα, είτε όχι, αυτό που μας οδηγεί είναι το πώς το παιδί ανταποκρίνεται στην αλλαγή στάσης μας. Στην περίπτωση που η θετική μας ερμηνεία ισχύει, τότε το πιθανότερο είναι ότι το παιδί θα νιώσει ανακούφιση για το ότι το

καταλαβαίνουν. Στην περίπτωση που η θετική μας ερμηνεία δεν ισχύει και το παιδί γίνεται σκόπιμα ενοχλητικό είναι πάλι πιθανό η ενοχλητική συμπεριφορά να ατονήσει εφόσον αντιμετωπίζεται θετικά κι όχι σαν πηγή ενόχλησης κι αποδιοργάνωσης της τάξης. (Πασσά Μ., 2005)

1α. Η Τεχνική της Αναπλαισίωσης

Οι κλινικοί ψυχολόγοι, που δουλεύουν στο χώρο της «θεραπείας της οικογένειας» και έχουν υιοθετήσει αυτό που ονομάζουμε «οικοσυστημική προσέγγιση», έχουν διαπιστώσει ότι ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης μιας αλλαγής σε προβληματικές μορφές συμπεριφοράς είναι να διαμορφώσουν μια θετική εναλλακτική ερμηνεία της προβληματικής συμπεριφοράς και να ενθαρρύνουν τους «πελάτες» τους να εισάγουν αυτή την ερμηνεία στην προβληματική κατάσταση, ενεργώντας με τρόπο που είναι σύμφωνος με αυτήν. Αυτή η τεχνική λέγεται «τεχνική της αναπλαισίωσης».(Τσαρδάκης Δ., 1993)

Για τον εκπαιδευτικό, «αναπλαισίωση» σημαίνει να βρει ένα νέο αντιληπτικό «πλαίσιο» για την προβληματική συμπεριφορά και μάλιστα ένα πλαίσιο που θα είναι θετικό, θα ταιριάζει με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα και θα είναι εύλογο για τα άτομα που αφορά. Η αναπλαισίωση θα υποβάλλει, επίσης, τον τρόπο με τον οποίο θα ενεργήσει κανείς διαφορετικά στην προβληματική κατάσταση. Αν ο δάσκαλος ήταν σε θέση να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του παιδιού, που «πετάγεται» διαρκώς για να απαντήσει, ως έντονη συμμετοχή και ενδιαφέρον του παιδιού για το μάθημα και όχι ως μία σειρά ακατάλληλων προσπαθειών του να προσελκύσει την προσοχή των άλλων, τότε είναι αυτονόητο ότι δε θα αγνοούσε το μαθητή αλλά θα αντιδρούσε διαφορετικά. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Αν μία προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο θεωρηθεί ως μέρος ενός οικοσυστημικού συνόλου, τότε μία αλλαγή στην αντίληψη αυτής της συμπεριφοράς θα μας βοηθήσει να αναπλαισιώσουμε τον κοινωνικό περίγυρο του προβλήματος και να επιδράσουμε αποτελεσματικά στην προβληματική συμπεριφορά. Στο σχολικό περιβάλλον, η πρώτη αλλαγή στον κοινωνικό περίγυρο θα γίνει στην αντίληψη και στη συμπεριφορά του ατόμου που κάνει την αναπλαισίωση. Υπάρχει, ασφαλώς, κάποια διαφορά ανάμεσα σε αυτό το φυσικό και στο θεραπευτικό περιβάλλον. Στη «θεραπεία οικογένειας» ο θεραπευτής κάνει αναπλαισιώσεις στις οποίες ανταποκρίνονται τα μέλη της οικογένειας. Στο σχολικό περιβάλλον ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να

χρησιμοποιήσει την τεχνική της αναπλαισίωσης πρέπει πρώτα να διαμορφώσει την αναπλαισίωση και, στη συνέχεια, να αλλάξει ο ίδιος τη συμπεριφορά του ώστε να είναι σύμφωνη με αυτήν. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η αναπλαισίωση περικλείει την πεποίθηση ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευτεί κανονικά με ποικίλους τρόπους, καθώς και την πεποίθηση ότι τα «προβληματικά άτομα» θεωρούν τη συμπεριφορά τους, όπως αυτά την αντιλαμβάνονται, κατάλληλη για την κατάσταση. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Εκτός από την αποδοχή των πεποιθήσεων αυτών, η τεχνική της αναπλαισίωσης περιλαμβάνει τα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

1. Συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς
2. Διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής.
3. Επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς.
4. Διαμόρφωση μιας ή δύο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία.
5. Δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

1β. Η Τεχνική της Θετικής Υποδήλωσης των Κινήτρων

Το κίνητρο που αποδίδει ένα άτομο στη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου αντιπροσωπεύει μία υποθετική ερμηνεία της συμπεριφοράς του άλλου. Μολονότι μπορεί κανείς να το θεωρήσει ως τη μόνη αλήθεια, εντούτοις, αποτελεί μία μόνο υποθετική ερμηνεία, ανάμεσα σε πολλές άλλες. Τις περισσότερες φορές διαπιστώνεται ότι τα κίνητρα που αποδίδονται στην προβληματική συμπεριφορά είναι κυρίως αρνητικά. Για παράδειγμα, ένα παιδί αρνείται συνεχώς να καθίσει κάτω, όταν οι άλλοι του το ζητούν. Η συμπεριφορά του μπορεί να ερμηνευτεί αρνητικά, θεωρώντας ότι το κίνητρό της είναι η επιθυμία του παιδιού να αποκτήσει δύναμη και να επιβληθεί. Εάν βέβαια η συμπεριφορά ενός μαθητή σε μία προβληματική κατάσταση ερμηνευτεί ως ένας αγώνας για δύναμη - δύναμη που ανήκει νόμιμα στο δάσκαλο του - τότε είναι μάλλον απίθανο να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να διακρίνει ένα θετικό κίνητρο στην πράξη του μαθητή. Παρόλα αυτά, η απόδοση ενός θετικού κινήτρου σε προβληματικές συμπεριφορές μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να βρουν περισσότερο αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπισή τους. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η αναγνώριση πιθανών θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά είναι το βασικό χαρακτηριστικό της «τεχνικής της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων». Για παράδειγμα ο μαθητής «πετάγεται συνεχώς» για να απαντήσει και ο δάσκαλος προσπαθεί σταθερά να αγνοήσει τη συμπεριφορά του. Στην περίπτωση αυτή είναι εύκολο να βρεθούν αρνητικά κίνητρα στη συμπεριφορά του μαθητή. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο μαθητής έχει ως κίνητρο την επιθυμία να ενοχλήσει την τάξη, να φέρει σε δύσκολη θέση το δάσκαλο, να κάνει επίδειξη ή, ίσως, και να ελέγξει το μάθημα. Εάν ένας δάσκαλος αποδώσει οποιοδήποτε από αυτά τα αρνητικά κίνητρα στη συμπεριφορά του μαθητή που πετάγεται διαρκώς, τότε η στέρση προσοχής προς αυτή τη συμπεριφορά είναι μία λογική αντίδραση: αυξάνει την πιθανότητα να μειωθεί η ενόχληση, δεν αφήνει να φανεί ότι ο δάσκαλος έχει βρεθεί σε δύσκολη θέση και δεν αναγνωρίζει το γεγονός ότι ο μαθητής κάνει έναν αγώνα για δύναμη. Ο δάσκαλος βέβαια μπορεί να διαμορφώσει μία νέα αντίδραση, που να βασίζεται σε μία από τις πολλές δυνατές αρνητικές ερμηνείες των κινήτρων της συμπεριφοράς του μαθητή - δηλαδή, να δοκιμάσει κάτι διαφορετικό, όπως την τεχνική της θετικής υποδήλωσης των κινήτρων. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Το πρώτο βήμα στη χρήση αυτής της τεχνικής είναι η αναγνώριση θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά. Στην περίπτωση του μαθητή που «πετάγεται» διαρκώς για να απαντήσει, μας έρχονται στο νου πολλά δυνατά θετικά κίνητρα: Για παράδειγμα, ο μαθητής ίσως να «πετάγεται» επειδή ενδιαφέρεται πραγματικά για το θέμα και θέλει να εκδηλώσει το ενδιαφέρον του, μπορεί να συμπαθεί το δάσκαλο και να ανησυχεί μήπως οι άλλοι μαθητές δεν απαντήσουν, γεγονός που θα τον φέρει σε δύσκολη θέση ή μπορεί να έχει ως κίνητρο την επιθυμία να βοηθήσει το δάσκαλο να κάνει περισσότερες ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η απόδοση θετικών κινήτρων στην προβληματική συμπεριφορά είναι ακριβώς τόσο υποθετική, όσο και η απόδοση αρνητικών κινήτρων. Ωστόσο, αφού η αλήθεια γύρω από τα κίνητρα δε μπορεί να γίνει ποτέ γνωστή, η αξία απόδοσης ενός θετικού κινήτρου στην προβληματική συμπεριφορά προσδιορίζεται από τη χρησιμότητά του στη διαδικασία αλλαγής της προβληματικής κατάστασης. Εάν ο δάσκαλος μπορέσει να θεωρήσει εύλογη την άποψη ότι το κίνητρο του μαθητή που «πετάγεται» διαρκώς είναι ο ενθουσιασμός του για το μάθημα και όχι μία προσπάθεια να ενοχλήσει την τάξη, τότε θα βρει τρόπους αντίδρασης σε αυτή τη συμπεριφορά τρόπους θετικούς και ειλικρινείς. Την επόμενη φορά που ο μαθητής θα «πεταχτεί» να απαντήσει, εάν ο

δάσκαλος, αντί να τον αγνοήσει, κλέψει ένα λεπτό από το μάθημα και τον ευχαριστήσει γι' αυτό το μεγάλο ενθουσιασμό του, τότε η προβληματική κατάσταση θα αλλάξει. Το αν αυτή η αλλαγή εκ μέρους του δασκάλου θα ήταν αρκετή για να επηρεάσει τη συμπεριφορά του μαθητή που «πετάγεται», αυτό μόνον ο χρόνος μπορεί να το δείξει. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η προβληματική συμπεριφορά έχει περισσότερες από μία λειτουργίες και μερικές από τις λειτουργίες είναι θετικές. Η λειτουργία μιας συμπεριφοράς μπορεί να φανεί από την επιρροή της σε ένα άλλο πρόσωπο ή από τη γενικότερη επιρροή της στο οικοσύστημα που εμφανίζεται. Τέλος, οι λειτουργίες της προβληματικής συμπεριφοράς δεν συμπίπτουν απαραίτητα με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Έτσι, μπορεί να υπάρχουν θετικές λειτουργίες της προβληματικής συμπεριφοράς που αρχικά δεν αναγνωρίζονται ή δεν επιδιώκονται. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Επιπρόσθετα σ' αυτά τα γενικά σημεία, η τεχνική της θετικής υποδήλωσης της λειτουργίας περιλαμβάνει τα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

1. Συνειδητοποίηση των λειτουργιών της προβληματικής συμπεριφοράς που, προς το παρόν, αναγνωρίζουμε.
2. Επισήμανση των πρόσθετων θετικών οικοσυστημικών λειτουργιών της προβληματικής συμπεριφοράς.
3. Επιλογή μιας λογικοφανούς θετικής λειτουργίας.
4. Διαμόρφωση μιας ή δύο προτάσεων που εκφράζουν αυτή τη θετική λειτουργία.
5. Ενέργειες που υποδηλώνουν ότι αποδεχόμαστε τη θετική λειτουργία και είναι συνεπείς προς αυτή. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

1γ. Η Τεχνική της Ενθάρρυνσης για τη Συνέχιση των Προβλημάτων

Παρόλο που όλες οι τεχνικές που προτείνονται μπορούν να θεωρηθούν παράδοξες, η «τεχνική της ενθάρρυνσης για τη συνέχιση των συμπτωμάτων» αντιπροσωπεύει ίσως την πιο φανερή πρόκληση προς την κοινή λογική. Στην ουσία, η ενθάρρυνση αυτή δεν είναι παρά ένα μέσο για τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς, υπό τον όρο βέβαια ότι αυτό θα γίνει για διαφορετικό λόγο, σε διαφορετικό χρόνο ή τόπο και, ίσως, με κάποια διαφορετική μορφή. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Θα μπορούσαμε να περιγράψουμε με πολλούς τρόπους το πρόβλημα του μαθητή που συνεχώς παρεμβαίνει ενοχλητικά στο μάθημα και το δάσκαλο που σταθερά αγνοεί τη συμπεριφορά αυτή: (1) Ο δάσκαλος θα μπορούσε να ζητήσει από το μαθητή να «παρεμβαίνει» αλλά σε διαφορετικό χρόνο. Ίσως του συστήσει να περιορίζει την παρέμβασή του μόνο στο πρώτο λεπτό του μαθήματος και, ακριβώς σ' αυτό το χρόνο, ο ίδιος να του απευθύνει ερωτήσεις. (2) Θα μπορούσε να ζητήσει από το μαθητή να μεταφέρει την ίδια συμπεριφορά σε άλλο χώρο: για παράδειγμα, ο δάσκαλος θα μπορούσε να τοποθετήσει ένα θρανίο σε κάποιο ειδικό χώρο της αίθουσας, απ' όπου ο μαθητής θα ρωτά. (3) Κατά τον ίδιο τρόπο θα μπορούσε να ζητήσει παρέμβαση διαφορετικής μορφής: για παράδειγμα, μία ιδέα θα ήταν να δώσει στο μαθητή κάποια σημεία του μαθήματος υπό μορφή ερωτήσεων, τις οποίες θα πρέπει να απαντήσει, πριν αρχίσει να παρεμβαίνει με το δικό του τρόπο.

Αυτό που φαίνεται, όταν χρησιμοποιείται η τεχνική της ενθάρρυνσης των συμπτωμάτων, είναι η ιδέα της *συνεργασίας*. Όταν ζητάμε από το άτομο να επαναλάβει τη συμπεριφορά του αλλά με διαφορετικό τρόπο, αναγνωρίζουμε έμμεσα ότι το άτομο έχει εύλογες αιτίες να συμπεριφέρεται έτσι. Επίσης, εκπέμπουμε σιωπηρά το μήνυμα ότι η ζωή στο σχολείο στηρίζεται στη διαπραγμάτευση και στην αμοιβαία αποδοχή των συμπεριφορών. Για να αλλάξουμε τη συμπεριφορά μας με βάση την τεχνική αυτή, θα πρέπει να σκεφτούμε γύρω από την προβληματική συμπεριφορά με διαφορετικό από τον προηγούμενο τρόπο. Η λύση που δίνεται από αυτή την τεχνική (όπως βέβαια και από όλες τις οικοσυστημικές τεχνικές) μπορεί να αντιπροσωπεύει μία αλλαγή στη δική μας ερμηνεία για την προβληματική συμπεριφορά ή μία αποδεκτή αλλαγή στην ίδια την προβληματική συμπεριφορά ή και τα δύο. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Η τεχνική που αναλύσαμε φαίνεται προφανώς ως η πιο παράδοξη από όλες όσες περιγράφηκαν. Απαιτεί την υιοθέτηση της αντίληψης ότι η προβληματική συμπεριφορά μπορεί από μόνη της να είναι χρήσιμη ή και λογική, φυσική με κάποιον τρόπο, για το άτομο που την ακολουθεί. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

Αν κατανοήσουμε αυτή την οπτική, η τεχνική της ενθάρρυνσης για συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελείται από τα ακόλουθα βασικά σημεία:

1. Παραδοχή της αναποτελεσματικότητας των άμεσων προσπαθειών ώστε να πειστεί το άτομο να διακόψει την προβληματική συμπεριφορά.
2. Ανίχνευση των τρόπων, με βάση τους οποίους η προβληματική συμπεριφορά θα μπορούσε να συνεχιστεί με διαφορετικό τρόπο.

3. Επιλογή ενός ή περισσότερων τρόπων και θετική αντιμετώπιση της συμπεριφοράς.
4. Προτροπή να συνεχιστεί η συμπεριφορά με έναν από αυτούς τους θετικά διαφοροποιημένους τρόπους. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

1δ. Η Τεχνική της Κερκόπορτας

Η τεχνική της κερκόπορτας είναι ένας τρόπος να επηρεάσουμε την προβληματική κατάσταση, εστιάζοντας την προσοχή μας σε κάποιο μέρος του οικοσυστήματος που δε σχετίζεται άμεσα με το πρόβλημα. Για παράδειγμα, πέραν της προβληματική κατάσταση, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να δημιουργήσει κάποια θετική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ίδιο και στο μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα ή κάποια θετική αλληλεπίδραση, όχι άμεσα σχετιζόμενη με το πρόβλημα. Αυτή η τεχνική μορφοποιεί την οικοσυστημική ιδέα, σύμφωνα με την οποία μια αλλαγή σε οποιοδήποτε μέρος ενός οικοσυστήματος θα επηρεάσει και όλα τα υπόλοιπα μέρη. Η τεχνική περιλαμβάνει τα εξής βασικά στοιχεία:

1. Ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά.
2. Εντοπισμός μερικών πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
3. Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου.
4. Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά.
5. Έκφραση του θετικού σχολίου. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

1ε. Η Τεχνική Εντοπισμού Εξαιρέσεων

Ο εντοπισμός εξαιρέσεων είναι μία προσπάθεια αναγνώρισης των θετικών και λειτουργικών συμπεριφορών ενός ατόμου. Δίνει ολο-ένα και μεγαλύτερη έμφαση στις εκδηλώσεις θετικής συμπεριφοράς, δεν εστιάζεται τόσο στο πώς είναι δυνατό να μειωθεί μία προβληματική συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα της χρήσης του εντοπισμού εξαιρέσεων είναι συχνά μία γενικευμένη θετικότερη στάση απέναντι στο πρόσωπο, του οποίου η συμπεριφορά θεωρείται προβληματική.

Οι βασικές αρχές του εντοπισμού εξαιρέσεων είναι:

1. Εντοπισμός των καταστάσεων στις οποίες δεν εμφανίζεται η προβληματική

συμπεριφορά.

- 2.Αναγνώριση των στοιχείων που διαχωρίζουν τις καταστάσεις στις οποίες εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά από τις καταστάσεις στις οποίες δεν εμφανίζεται.
- 3.Επιλογή μιας μη-προβληματικής συμπεριφοράς ή μη-προβληματικής κατάστασης, η οποία φαίνεται εύκολο να αυξηθεί σε συχνότητα.
- 4.Διαμόρφωση μιας προσέγγισης για την αύξηση του χρόνου που αφιερώνεται στη μη-προβληματική κατάσταση ή για την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της μη-προβληματικής συμπεριφοράς. (Τσαρδάκης Δ., 1993)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Εισαγωγή

Ένα γνώρισμα του κοινωνικού θεσμού του σχολείου είναι η απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης προς κάθε κατεύθυνση με γνώμονα το περίφημο παιδαγωγικό αξίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σ' αυτό αποβλέπουν οι προσπάθειες, τις οποίες καταβάλλουν οι δημοκρατικές κοινωνίες, για να εξασφαλίσουν ατομική ελευθερία, σεβασμό της προσωπικότητας και διασφάλιση των δικαιωμάτων του πολίτη. Η κοινωνική δικαιοσύνη διασφαλίζεται, μεταξύ των άλλων και με την άμβλυνση της εκπαιδευτικής ανισότητας, η οποία συνοδεύει, κυρίως, τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων επειδή εκ των πραγμάτων δεν έχουν τα παιδιά αυτά ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. (Μοριχοβίτης Α Γ.,1982)

Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, που συνδέει στενά την αύξηση των διπλωματούχων με την οικονομική ανάπτυξη, η τεράστια αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην εποχή μας και η κοινωνική δυσαρέσκεια που απορρέει από τη μη ικανοποίησή της, οδήγησαν σ' ένα γενικευμένο αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το αίτημα, με τη σειρά του, οδήγησε σε πολυάριθμες έρευνες σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες, με στόχο τον εντοπισμό των ανισοτήτων, ώστε να γίνουν οι θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν την εξίσωση των ευκαιριών. Η μελέτη για τον εντοπισμό των ανισοτήτων οδήγησε σε ανακαλύψεις που ανέτρεψαν την από τον καιρό των Γάλλων εγκυκλοπαιδιστών πίστη στην αξιοκρατική επιλογή του σχολείου, ανέτρεψαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία και άνοιξαν νέους δρόμους στις κοινωνικές επιστήμες.(Φραγκουδάκη Α., 1985)

Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: (α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, (β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων, και γενικά «δωρεάν παιδείας»), (γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιοδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική

και κοινωνική κατηγορία της οικογένειάς τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται: καλοί και άριστοι μαθητές είναι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων και κακοί τα παιδιά των αγροτών και των εργατών. Αυτό είναι λοιπόν, με τις γνωστικές κατακτήσεις της στιγμής, το φαινόμενο. Η στατιστική εικόνα εμφανίζει την κοινωνική ανισότητα αμετάκλητη και αξεπέραστη. Η κατανόηση επομένως των μηχανισμών, μέσα από τους οποίους το σχολείο αναπαράγει σε όλες τις χώρες την κοινωνική διαστρωμάτωση με τόσο αυστηρό τρόπο, ανοίγει το δρόμο προς την άρση αυτής της εικόνας που είναι επιστημονικά λαθεμένη και κοινωνικά αρνητική. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Επιπλέον είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι το κοινωνιολογικό συμπέρασμα, που αποδεικνύεται συστηματικά τα τελευταία είκοσι χρόνια, και λέει ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται πριν απ' όλα από την κοινωνική προέλευση, μοιάζει απίστευτο. Γίνεται πολύ δύσκολα αποδεκτό, κυρίως επειδή αντιφάσκει έντονα τόσο με την κοινή λογική όσο και με την εμπειρική γνώση του καθενός από την παρατήρηση. Αντιφάσκει με την κοινή λογική που αντιμετωπίζει την άριση επίδοση σαν φυσική και αναπότρεπτη απόρροια των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση με τις οποίες γεννιέται το κάθε άτομο. Η ικανότητα ή η κλίση για τα γράμματα αντιμετωπίζεται μ' αυτό τον τρόπο σαν «δώρο» της μοίρας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Η αυτονόητη αυτή αλήθεια της κοινής λογικής αποδεικνύεται επίσης συνεχώς στα μάτια του καθενός από την εμπειρική του γνώση. Αρκεί να κοιτάξει κανείς γύρω του, για να διαπιστώσει ότι υπήρξαν και υπάρχουν πάντα άτομα που ανέβηκαν στα πιο ψηλά σκαλοπάτια της εκπαιδευτικής κλίμακας, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική τους προέλευση ήταν από τις πιο φτωχές και πιο αδικημένες. Τα σχολικά βιβλία όλων των χωρών, τα παραμύθια και γενικά η παιδική λογοτεχνία βρίθουν από παραδείγματα μικρών ηρώων, που άλλοτε φτωχοί και ορφανοί, άλλοτε αδικημένοι, πολλές φορές και πεινασμένοι, χρειάστηκαν μόχθο και θυσίες αλλά κατάφεραν να κάνουν λαμπρές σπουδές και να γίνουν σπουδαίοι άνθρωποι. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Τα παραδείγματα αυτά στη σημερινή βιομηχανική κοινωνία αναμφισβήτητα υπάρχουν στην κοινωνική πραγματικότητα, μόνο που η παρουσία τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στους 100 φοιτητές σε κάθε χώρα εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές τάξεις, αλλά με ποσοστά αντιστρόφως ανάλογα της παρουσίας τους στον πληθυσμό.

Έτσι, στα 100 παιδιά αγροτών, τα 5 μόνο θα αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ στα 100 παιδιά διπλωματούχων με ανώτερα επαγγέλματα, τα 90. Ο γιος ενός ελεύθερου επαγγελματία έχει πάνω από μία πιθανότητα στις δύο να κάνει ανώτατες σπουδές, ενώ ο γιος ενός αγρότη έχει μία πιθανότητα στις 50. Με άλλα λόγια η ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων που ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας είναι ελάχιστη. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

3.4.1 Η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι κοινωνική

Για να διαπιστωθεί ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης χρειάστηκε η βιομηχανική κοινωνία να φτάσει στη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε τεράστια αύξηση των σπουδαστών και των διπλωματούχων. Γι' αυτό και η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες και όχι σε χώρες, όπως π.χ. η Ινδία ή η Βραζιλία, όπου τα ποσοστά αναλφαβητισμού στον ολικό πληθυσμό φτάνουν μέχρι 70 και 75% των κατοίκων. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία, με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών, η κοινωνιολογία διαπίστωνε συστηματικά ότι σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών. Σωρεύονται έτσι με τον καιρό τα τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι σε όλες τις βιομηχανικές χώρες του κόσμου η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται πριν απ' όλα από την κοινωνική τους προέλευση. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Στις πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει για το θέμα αυτό, υπάρχει η ακόλουθη διαφορά ανάμεσα στην αμερικανική και την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία. Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ΗΠΑ συγκεντρώνει γενικά την προσοχή της, κυρίως στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και τις εθνικές μειονότητες. Στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Η προσοχή της αμερικανικής κοινωνιολογίας είναι στραμμένη προς το σπουδαιότερο πρόβλημα ανισότητας αυτής της κοινωνίας, καθώς φαίνεται αναμφισβήτητο ότι η πιο αδικημένη κοινωνική κατηγορία στις ΗΠΑ είναι όχι οι λευκοί προλετάριοι ή οι λευκοί φτωχοί αγρότες, αλλά οι μαύροι και οι άλλες εθνικές μειονότητες. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Οι πολυάριθμες έρευνες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες διαπιστώνουν

το ίδιο φαινόμενο: η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Το φαινόμενο δε διαπιστώθηκε εύκολα ούτε γρήγορα, κυρίως επειδή αρχικά η προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων, καθώς προκαθόριζε τον προβληματισμό τους η εκ των προτέρων πίστη στην ατομική έφεση για γράμματα σαν το κύριο αίτιο της σχολικής επίδοσης. Κάθε φορά ωστόσο που δίπλα σε μια από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης, όπως η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα ή εξετάσεις, έμπαινε και μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών, οι στατιστικοί πίνακες αποκτούσαν και αποκτούν εντυπωσιακή εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Οι επίσημες κρατικές στατιστικές πάνω στην εκπαίδευση στις ΗΠΑ δίνουν επίσης την εικόνα σαφέστατης κοινωνικής διαφοροποίησης. Οι μαθητές και η επίδοσή τους, οι επιλογές και οι πιθανότητές τους για σπουδές στα κολέγια αυξάνουν όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα των επαγγελματικών κατηγοριών, και υπάρχει γενικευμένη διαφοροποίηση ως προς τις ανώτερες σπουδές ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Η ανισότητα αυτή είναι, σύμφωνα με πολλές έρευνες, ανισότητα στην επίδοση. Η χαμηλή κοινωνική προέλευση επιδρά στους μαθητές με αποτέλεσμα να έχουν κακή επίδοση και περιορισμένες φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας, όπως διαπιστώνει μεγάλη αμερικανική εμπειρική έρευνα. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, λοιπόν, η κοινωνική προέλευση διαφοροποιεί τους μαθητές, ως προς την επίδοσή τους. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το ίδιο, η επίδοση διαφέρει κατά την προέλευση, παρά το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών από τα λαϊκά στρώματα δεν μπαίνει στο γενικό σχολείο. Η πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξάνει όσο ανεβαίνουμε στην κοινωνική κλίμακα και μειώνεται όσο προχωρούμε προς τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ακόμα εντονότερο είναι το φαινόμενο στην ανώτατη εκπαίδευση. Η πιθανότητα μακρόχρονων και μάλιστα πανεπιστημιακών σπουδών είναι πολύ άνιση κατά την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Παρά τις διαφορές ανάμεσα σε όλες τις χώρες του κόσμου, το φαινόμενο είναι το εξής: πολύ μικρό ποσοστό ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύμφωνα με μελέτες του ΟΟΣΑ για την κοινωνική σύσταση του φοιτητικού σώματος στις διάφορες χώρες, η

αναλογία του ποσοστού των φοιτητών, που προέρχονται από την ανώτερη κατηγορία (ανώτερα στελέχη, ελεύθεροι επαγγελματίες και βιομήχανοι) σε σχέση με την κατώτατη κατηγορία (εργάτες και φτωχοί αγρότες) είναι 8 προς 1 στην Αγγλία και τη Γαλλία, 7 προς 1 στο Βέλγιο και τη Νορβηγία και 5 προς 1 στις ΗΠΑ. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ίσως ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι το γεγονός ότι οι ποσοστιαίες πιθανότητες για εκπαίδευση μαθητών από τις αδικημένες κοινωνικές τάξεις μειώθηκαν κίολας σε σχέση με το παρελθόν, την περίοδο αυτή της τεράστιας αύξησης του αριθμού των εκπαιδευόμενων. Σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες, συμπεραίνει ο Α.Χ. Χάλσεϋ, έχει αυξηθεί το ποσοστό των ατόμων που κάνουν ανώτερες σπουδές και αποκτούν πανεπιστημιακό δίπλωμα. Ωστόσο, διαπιστώνει επίσης όχι μόνο ότι η ανισότητα είναι πολύ μεγάλη και οι πολυπληθέστερες στον πληθυσμό κατηγορίες έχουν το μικρότερο ποσοστό πτυχιούχων, αλλά και ότι η ποσοστιαία διαφορά της συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση ανάμεσα στις ανώτερες και κατώτερες κατηγορίες έχει μεγαλώσει την περίοδο της γενικής αύξησης των πτυχιούχων. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ας σημειωθεί εδώ ότι έχει υποστηριχτεί και το αντίθετο. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Ραϋμόν Μπουντόν υποστηρίζει ότι η αύξηση των μαθητών και σπουδαστών μειώνει την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, αφού η αύξηση των εκπαιδευόμενων επιφέρει και αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση ατόμων από όλες τις κοινωνικές τάξεις, Ωστόσο, και παρά την άποψη του Μπουντόν, όταν η αύξηση είναι μικρή, δεν αλλάζει η ποσοστιαία συμμετοχή στην εκπαίδευση των πιο αδικημένων κοινωνικών τάξεων. Όταν η αύξηση είναι μεγάλη, υπάρχει αύξηση της συμμετοχής όλων, αλλά σύμφωνα με τη λογική της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Οι παράγοντες που κυρίως επιδρούν ώστε οι απόφοιτοι του δευτεροβάθμιου σχολείου να εισαχθούν ή όχι στην ανώτατη εκπαίδευση είναι, όπως διαπιστώνει μεγάλη έρευνα που έγινε στις ΗΠΑ (α) η γεωγραφική προέλευση, (β) το εισόδημα της οικογένειας, (γ) το επάγγελμα και το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα. Στις ΗΠΑ, πάλι, όπου το ποσοστό συμμετοχής στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση είναι το ψηλότερο του κόσμου, διαπιστώνεται το 1970 ότι στο σύνολο των νέων που ανήκουν στην ομάδα ηλικίας 20-24 χρονών και έχουν αποκτήσει απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 83% είναι λευκοί και 65% είναι μαύροι. Στην ίδια ομάδα ηλικίας, από το σύνολο των κατόχων απολυτηρίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν φοιτήσει ένα χρόνο στο «κολέγιο» (ανώτερη εκπαίδευση) 40% των λευκών και 23% των μαύρων, ενώ 17% των λευκών και μόνο 7% των μαύρων αποχτούν

πανεπιστημιακό δίπλωμα. Εκτός από τη φυλετική, η κοινωνική διαφοροποίηση είναι αντίστοιχη. Από την ανώτατη εκπαίδευση αποφοιτούν 75%. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

3.4.2. Κοινωνική προέλευση και σχολική ωριμότητα

Είναι εύκολο να υποθέσουμε ότι, όταν στην αρχή του σχολικού έτους η δασκάλα της πρώτης τάξης έχει να αντιμετωπίσει 30 περίπου νεοφερμένους μαθητές, πρέπει να είναι σίγουρη, ότι όλα αυτά τα παιδιά δε βρίσκονται εξελικτικά στο ίδιο επίπεδο και δεν έχουν τις ίδιες προοπτικές. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Το επίπεδο κάθε παιδιού έχει καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από τα ποικίλα πολιτιστικά ερεθίσματα που δέχτηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον. Αφού λοιπόν δεν έχουν δεχτεί όλα τα ίδια ερεθίσματα, είναι φυσικό να βρίσκεται καθένα σε διαφορετικό επίπεδο. Έτσι, όπως προκύπτει π.χ. από μια γερμανική έρευνα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ανώτερο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον ωριμάζουν πιο γρήγορα και διαθέτουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αυτό που ονομάζουμε σχολική ωριμότητα. Σύμφωνα δηλ. με το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα η χρονολογική ηλικία αποτελεί ένδειξη και όχι απόδειξη της καταλληλότητας του παιδιού να φοιτήσει στο σχολείο. Η πρώτη εγγραφή δε γίνεται λοιπόν με μόνο κριτήριο την ηλικία, αλλά με βάση τη σχολική ωριμότητα που πρέπει να πιστοποιηθεί με τα τεστ σχολικής ωριμότητας. Η ετοιμότητα για σχολική φοίτηση βρίσκεται σε συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Τα παιδιά των επιστημόνων και των ανώτερων δημοσίων υπαλλήλων που εξετάστηκαν ήταν κατά 92% ώριμα για σχολική φοίτηση, ένα ποσοστό 5% δεν είχαν ωριμάσει πλήρως και μόνο 3% κρίθηκαν ανώριμα. Τα παιδιά όμως των ειδικευμένων εργατών βρίσκονταν σε διαφορετική μοίρα: Μόνο το 67% ήταν ώριμα για σχολική φοίτηση, 17% δεν είχαν ωριμάσει ακόμη πλήρως και 16% ήταν ανώριμα. Πολύ χαμηλότερο ήταν το ποσοστό (59%) των παιδιών με πατέρα ανειδίκευτο εργάτη που βρέθηκαν να διαθέτουν σχολική ωριμότητα, ενώ, αντίστροφα, αυξάνεται σημαντικά (23%) το ποσοστό των ανώριμων για σχολική φοίτηση. Ένα ποσοστό 18% δεν είχαν ωριμάσει πλήρως. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Πίσω από τα παιδιά αυτά κρύβονται συνήθως περιβάλλοντα φτωχά, ανίσχυρα, με χαμηλές προσδοκίες, αδιαφορία - μοιρολατρεία, αποθάρρυνση, άγνοια. Όλα δείχνουν ότι η σχολική αποτυχία και η αδιαφορία είναι φαινόμενο που πλήττει κυρίως παιδιά των οποίων η μαθησιακή κατάσταση μπλοκάρεται από ελλείψεις στον

ψυχολογικό, κοινωνικό και νοητικό εξοπλισμό τους, που είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησής τους σε ένα μη «μορφωσιογόνο» οικογενειακό περιβάλλον. (Κάτσικας Χ., 2006)

Η αδυναμία της οικογένειας να υποβοηθήσει την ανάπτυξη των παιδιών και η έλλειψη πολιτιστικού περιβάλλοντος, κατάλληλου να εμπνεύσει κίνητρα για επιτυχία και πρόοδο, καταδικάζουν τελικά τα μέλη της στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται. Οι κύριες φάσεις της διαδικασίας αυτής μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Το χαμηλό κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον δε βοηθά την ανάπτυξη των παιδιών και δεν τους καλλιεργεί κίνητρα για επιτυχία και άνοδο.
- Η εξελικτική αυτή υστέρηση μετασχηματίζεται μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς σε μορφωτική υστέρηση.
- Η μορφωτική υστέρηση συνεπάγεται μειωμένη επαγγελματική αποκατάσταση.
- Τέλος, η μειωμένη επαγγελματική αποκατάσταση καθλώνει τα άτομα στο ίδιο χαμηλό κοινωνικό στρώμα από το οποίο προέρχονται.

Με τη διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται ο «φαύλος κύκλος της πενίας» χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι η μονογραμμική αυτή εξέλιξη ακολουθείται αναγκαστικά από όλα τα παιδιά. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Η Cynthia Deutsch είχε εξηγήσει ότι η επικοινωνία μέσα στις οικογένειες που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά στρώματα συντελείται σε πολύ μικρό βαθμό με λεκτικά δομημένη μέθοδο, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει πολύ περιορισμένες δυνατότητες να κατευθύνει την προσοχή του σε λεπτές διακρίσεις των εννοιών κι αυτό, γιατί δε συντελείται καμιά ουσιαστικής μορφής γλωσσική επικοινωνία (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Ποιες επιπτώσεις έχει αυτό μπορούμε να το κατανοήσουμε, αν λάβουμε υπόψη ότι οι ακουστικές και οπτικές διακρίσεις είναι προϋπόθεση για πιο σύνθετες μαθησιακές διαδικασίες για την οικειοποίηση του γλωσσικού εργαλείου και για την κατανόηση γραπτού ή προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης είναι να εμποδίζεται η συστηματική οικοδόμηση ενός γλωσσικού συμβολικού συστήματος. Λείπει ακόμη από τα χαμηλότερα στρώματα ο συνεχής και σε κάθε περίπτωση μεγαλύτερης διάρκειας διάλογος μεταξύ παιδιού και ενήλικα. Αυτό έχει ως συνέπεια το παιδί να γνωρίζει πολύ σπάνια τη διόρθωση στην έκφρασή του, όταν κάνει γραμματικά ή συντακτικά λάθη. Και αυτό εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου των γονέων, μιας πολύ μικρής

επαφής με το γραπτό λόγο και ενός περιορισμένου και ελάχιστα διαφοροποιημένου κοινωνικού περιγυρου. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Αυτά τα κενά στο κοινωνικοποιητικό έργο της οικογένειας των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων καλείται να καλύψει το σχολείο στα πλαίσια ενός συμπληρωματικού ή «επανακοινωνικοποιητικού» ρόλου που του έχει ανατεθεί. Πρέπει να ετοιμάσει το παιδί, ανεξάρτητα από καταγωγή, για την ανάληψη κοινωνικών, αλλά προπάντων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, κάνοντας πράξη αυτό που μας είναι γνωστό ως «ίσες ευκαιρίες για όλους». (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Έρευνες έχουν δείξει επίσης, πως στα χαμηλότερα στρώματα υπάρχει μια έλλειψη συστηματικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της οικογένειας. Έτσι, στη διαδικασία γνωστικής ανάπτυξης δεν κατευθύνεται η προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους. Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί πως η μητέρα δεν είναι σε θέση να παρακολουθεί της διαδοχικές φάσεις γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και να τις επισπεύδει με ανάλογα ερεθίσματα. Αντίθετα, στα μεσαία στρώματα συναντάμε δυνατότητες συμβολισμού. Ήδη από το 1930 οι έρευνες είχαν δείξει πως τα μοναχοπαιδιά μπορούσαν να χρησιμοποιούν περισσότερο πολύπλοκες εκφράσεις σε σχέση με εκείνα τα παιδιά, που μοιράζονταν με τα αδέρφια τους όσες ευκαιρίες επικοινωνίας είχαν με τους ενήλικες. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Βλέπουμε λοιπόν ότι η οικογένεια με τον κοινωνικοπολιτιστικό της περίγυρο έχει σημαδέψει οριακά την ωρίμανση του παιδιού και έχει καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό αυτό που ονομάζουμε **εκπαιδευτικές ανισότητες**, πριν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

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, τη σχολική τους επίδοση, έχει ακόμη μεγάλη σημασία η σωστή ψυχολογική τους προετοιμασία 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. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Η ψυχολογική αυτή προετοιμασία των παιδιών για σχολική φοίτηση είναι συνάρτηση του τρόπου συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά. Ο Γερμανός

ερευνητής H. Heckhausen μετά από σχετικές έρευνες κατέληξε στην παρακάτω διαπίστωση, που φέρνει στην επιφάνεια και πάλι το θέμα της συμπεριφοράς των γονέων: «Οι μητέρες των νέων μαθητών, που παρουσίαζαν ψυχική και κοινωνική ωριμότητα για σχολική φοίτηση, επιθυμούσαν ή περίμεναν από τα παιδιά τους αυτονομία και ελευθερία στη λήψη αποφάσεων νωρίτερα από ό,τι οι μητέρες των παιδιών εκείνων που δε διακρίνονταν για ψυχοκοινωνική ωριμότητα». Αυτή ακριβώς η προϋπόθεση, η παραχώρηση δηλ. της ελευθερίας και η καλλιέργεια της αυτόνομης συμπεριφοράς του παιδιού, θεωρείται ουσιαστικό στοιχείο για την ανάπτυξη της σχολικής ωριμότητας στον ψυχικό και τον κοινωνικό τομέα. Είναι λοιπόν φανερό, ότι και στο σημείο αυτό υπερτερούν αισθητά τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, αφού οι γονείς τους δείχνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη συμπεριφορά εκείνη που θεωρείται περισσότερο ευνοϊκή. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

3.4.3 Η ευθύνη του σχολείου

Η θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, που υστερούν αναπτυξιακά σε σχέση με τα άλλα, επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο με την ένταξή τους στο σχολείο, για δύο βασικούς λόγους:

1. Τα προγράμματα, σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων, απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις «στάσεις» που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι «σχολεία μεσαίας τάξης», όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Έτσι ενώ για τα παιδιά αυτά η σχολική κοινωνικοποίηση είναι συνέχεια της οικογενειακής, τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης θα πρέπει, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να υποστούν αρχικά ένα είδος ανακοινωνικοποίησης. Αυτό φάνηκε καθαρά στην περίπτωση της γλώσσας: Τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης είναι αναγκασμένα να τροποποιούν το γλωσσικό τους «κώδικα» και να προσαρμόζονται συνεχώς στον κώδικα της μεσαίας τάξης, επειδή αυτός γίνεται περισσότερο αποδεκτός και βαθμολογείται καλύτερα στο σχολείο. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Έτσι, παρά τη βελτίωση της θέσης παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, ως αποτέλεσμα της εύκολης πρόσβασής τους στους μηχανισμούς της εκπαίδευσης, τα παιδιά αυτά «έχουν λιγότερες από τις μισές πιθανότητες της μικροαστικής τάξης να φθάσουν στο Πανεπιστήμιο, ενώ τα παιδιά της ανώτερης μεσοαστικής τάξης έχουν τριπλάσια πιθανότητα να εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο από

ό,τι τα παιδιά της μικροαστικής τάξης». Αυτό φανερώνει πως «ισότιμες συνθήκες εκπαιδευτικής διαδικασίας κάτω από ανισότιμες προϋποθέσεις μπορούν να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα». (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

2. Τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι στην πλειοψηφία τους αδιαφοροποίητα. Αντί το σχολείο να λάβει υπόψη του τις σοβαρές ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών και να προσπαθήσει να τις αντισταθμίσει, τις αντιπαρέρχεται με αδιαφορία και επιφορτίζει τους μαθητές αυτούς με ευθύνες και υποχρεώσεις στις οποίες δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986) Η λογική που επικρατεί είναι η εξής : 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 μεταμορφώνει τις μη ευνοημένες καταστάσεις (μαθητές από λαϊκά στρώματα, υποβαθμισμένες περιοχές) σε ανεπιτηδειότητα, ασχετοσύνη, κατωτερότητα, αθρώνοντας παράλληλα την εκπαιδευτική πολιτική και βεβαίως την κοινωνική ανισότητα που λιπαίνει το έδαφος της σχολικής αποτυχίας. Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανικανότητα του σχολείου να ελευθερώσει την επίδοση του μαθητή από τις επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος και των χαρακτηριστικών που το συνθέτουν. (Κάτσικας Χ., 2006)

Το επιχείρημα, ότι παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, παρά τη μειονεκτική κοινωνική τους θέση, παρουσιάζουν πολύ καλή επίδοση και καταφέρνουν μέσω της εκπαίδευσης να καταλάβουν ανώτερες κοινωνικές θέσεις, δεν μπορεί να σώσει την ιδεολογία των «ίσων ευκαιριών». Γιατί, στην ουσία πρόκειται για ένα πολύ μικρό ποσοστό, το οποίο με άπειρες δυσκολίες και θυσίες καταφέρνει να καλύψει το χάσμα μεταξύ του δικού του σημείου εκκίνησης και των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και συγκεκριμένων κοινωνικών θέσεων. (Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995)

Για τους παραπάνω λόγους το σχολείο αντί να γεφυρώσει, διευρύνει το χάσμα που έχει δημιουργήσει η ανομοιογένεια του οικογενειακού περιβάλλοντος στην προσχολική ηλικία. Πολλοί μαθητές μετατρέπονται σε παθητικούς παρατηρητές, επειδή η συμμετοχή στη σχολική εργασία είναι γι' αυτούς δύσκολη. Μια πρώτη έρευνα που έγινε στην Ελλάδα από τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών το 1974, έδειξε ότι η επίδοση των μαθητών στο Σχολείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα τους. Τα παιδιά των ανώτερων επαγγελματικών στρωμάτων (ελεύθερα επαγγέλματα, ανώτερα διοικητικά, βιομήχανοι

κ.λπ.) είχαν μεγαλύτερο βαθμό στο Απολυτήριο του Δημοτικού (9 και 10). Οι μαθητές Γυμνασίου που ο πατέρας τους ασκούσε «ανώτερο» επάγγελμα είχε υψηλό επίπεδο μόρφωσης (πτυχιούχος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης), είχαν επίσης πολύ μεγαλύτερους βαθμούς από τους μαθητές με αμόρφωτο πατέρα, αγράμματο ή απόφοιτο Δημοτικού, γεωργό ή τεχνίτη. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Τα στοιχεία αυτά είναι αρκετά, για να δείξουν ότι η επίδοση των μαθητών στη Γενική Εκπαίδευση διαφοροποιείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που διαφοροποιείται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, πριν το παιδί φοιτήσει στο σχολείο. Η ελλειμματική επίδοση των ασθενέστερων κοινωνικοπολιτιστικών τάξεων οδηγεί αναγκαστικά σε περιορισμένη εκπροσώπησή τους στα Α.Ε.Ι. (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Στις τελευταίες δεκαετίες η κατάσταση αυτή έχει αντιμετωπιστεί ικανοποιητικά, από εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων χωρών. Η δική μας όμως σχολική οργάνωση παραμένει στα αρχικά σχήματα, γεγονός που επιδεινώνεται από την έλλειψη Ειδικών Σχολείων. Υπάρχει έτσι μεγάλη ανομοιογένεια ανάμεσα στο επίπεδο των μαθητών που συνδιδάσκονται, με αποτέλεσμα ο τρόπος της σχολικής εργασίας να αποβαίνει σε βάρος των αδυνάτων. Η διδακτική «συνταγή» ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει το διδακτικό έργο του με γνώμονα το μέσο όρο, ατονεί, κάτω από την πίεση του αναλυτικού προγράμματος που πρέπει να καλυφθεί, και τις άλλες δυσκολίες που ανακύπτουν στην πράξη. Ο δάσκαλος συνεργάζεται και προχωρεί με τους καλούς, επικρίνοντας πολλές φορές τους «βραδυπορούντες». (Πυργιωτάκης Ε.Ι., 1986)

Ίσως μια από τις χαρακτηριστικότερες ενδείξεις για την ευθύνη του θεσμού είναι τα όνειρα που κάνουν οι μαθητές για το μέλλον, οι σχολικές και κοινωνικές τους φιλοδοξίες καθώς και η επιθυμία των γονιών τους για το αν θα κάνουν ή όχι μακρόχρονες σπουδές. Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι όταν οι μαθητές ή οι γονείς εκφράζουν επιθυμίες και κάνουν σχέδια για σπουδές, τα όνειρα και τα σχέδια αυτά αντιστοιχούν στις κοινωνικά καθορισμένες στατιστικές πιθανότητες σπουδών. Οι επιθυμίες, όπως γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, είναι ασυνείδητη αναγνώριση των αντικειμενικών πιθανοτήτων που εξαρτάται από την ταξική τους θέση. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι για την ευθύνη του σχολείου ότι οι προσδοκίες των γονέων και οι φιλοδοξίες των παιδιών εμφανίζονται εξαρτημένες από την κοινωνική προέλευση, ακόμα και ανεξάρτητα με τη σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη

A., 1985)

Πρόσφατα εντοπίστηκε ένα άλλο φαινόμενο, ότι η άνιση επίδοση των μαθητών δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Έχει επισημανθεί από τις παλιότερες μελέτες των Αλαίν Ζιράρ και Ανρί Μπαστίντ ότι η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση μεγαλώνει όσο ανεβαίνουμε στην εκπαιδευτική κλίμακα. Διαπιστώνεται ότι η επίδοση των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις χειροτερεύει σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής ζωής, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με την κοινωνική προέλευση, τα δύο πρώτα χρόνια του σχολείου με τα αποτελέσματα των ίδιων μαθητών 6 ή 7 χρόνια αργότερα. Το ίδιο διαπιστώνει και ο Τζέιμς Κόουλμαν, ότι η διαφορά της επίδοσης ανάμεσα στους καλούς και κακούς μαθητές μεγαλώνει κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η επίδοσή τους ακολουθεί καθοδική πορεία, καθώς προχωρούν από την υποχρεωτική προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, όχι μόνο υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην επίδοση των προνομιούχων και των μη προνομιούχων, αλλά το χάσμα μεγαλώνει κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη σημασία και η ανάλυση και κατανόησή του είναι αποφασιστική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Γιατί, αν το «μορφωτικό μειονέκτημα» προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, τότε η επίδραση του σχολείου πρέπει με τα χρόνια να παίζει ομοιογενοποιητικό ρόλο. Θα πρέπει δηλαδή η σχολική μόρφωση να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία είναι όχι αποτέλεσμα των άνω ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ένα ακόμη δείγμα της μη αντικειμενικής κοινωνικά λειτουργίας του σχολείου είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει συχνά, μνημονευθεί και ερμηνευθεί η επίδραση που ασκεί πάνω στο μαθητή η αρνητική κρίση του δασκάλου, η κατάταξή του στην κατηγορία των «κουτών» ή των «ανίκανων για μάθηση» και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η αρνητική γνώμη μπορεί κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής να παίζει αποφασιστικό ρόλο, καθώς προσαρμόζεται ο μαθητής στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος και έτσι χειροτερεύει σταδιακά. Το σημαντικότερο

πάντως είναι ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές της Μ.Ε. δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητες τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Αμερικανική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώμη των δασκάλων για την ικανότητα των μαθητών και για τις μελλοντικές τους δυνατότητες καθορίζεται όχι από έναν παράγοντα, την επίδοση, αλλά από τρεις: (α) την προηγούμενη επίδοση του μαθητή, (β) την κοινωνική του θέση και (γ) την επίδοση του τη στιγμή της κρίσης. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Άλλωστε, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής της μέσης εκπαίδευσης αρκεί να αγνοεί την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, για να την επιδεινώνει χωρίς να το καταλαβαίνει. Αρκεί να εξηγεί την άνιση επιτυχία με όρους ατομικών ικανοτήτων, για να υποκειμενοποιεί, όπως γράφει η Βιβιάν Ιζαμπέρ - Ζαματί, τα κοινωνικά αίτια της ανισότητας και να δικαιώνει αλλά και να δικαιώνει την ανισότητα: «Οι εκπαιδευτικοί συχνά αρκούνται σε συμπεράσματα του τύπου: ορισμένες προοπτικές δεν έλκουν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ή η πρόβλεψη μιας επαγγελματικής ζωής δυσάρεστης αναστέλλει τις φιλοδοξίες τους και τα ωθεί να εσωτερικεύουν ένα κατώτερο σχολικό πεπρωμένο». (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε ότι οι πιθανότητες των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση. Και τούτο γιατί: (α) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο χειρότερη η σχολική επίδοση των μαθητών, (β) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο λιγότερες οι πιθανότητες μακρόχρονων σπουδών *ακόμα και με σχετικά καλή επίδοση*. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η σχολική αξιολόγηση επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση, (γ) όσο ανεβαίνουμε στις σχολικές τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μεγαλώνει σταδιακά η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από τις αδικημένες και τους μαθητές από τις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες, (δ) η κοινωνική προέλευση εμφανίζεται παράγοντας καθοριστικότερος από την επίδοση και μαθητές με ίση επίδοση έχουν τόσο περισσότερες πιθανότητες να κάνουν μακρόχρονες σπουδές όσο ψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκεται η οικογένεια τους και τόσο λιγότερες όσο χαμηλότερα βρίσκεται η οικογένεια τους. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι τα σχολικά κριτήρια δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα, δηλαδή παρά τη φαινομενική του αξιολογική ουδετερότητα, το σχολείο δεν είναι αξιοκρατικό. Άρα οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης και κυρίως οι εκπαιδευτι-

κοί όσο καιρό πιστεύουν ότι τα άτομα διαιρούνται σε εκείνα που έχουν και στα άλλα που δεν έχουν διανοητικά χαρίσματα νομιμοποιούν και διαιωνίζουν την κοινωνική ανισότητα. Τη νομιμοποιούν στα δικά τους μάτια, στα μάτια των προνομιούχων και κυρίως στα μάτια των κοινωνικά αδικημένων. Παγιδεύουν τα μέλη των λαϊκών τάξεων στη λογική της ουδέτερης αξιολόγησης και τα αναγκάζουν να εσωτερικεύουν την αποτυχία. Τα αναγκάζουν δηλαδή να αναγνωρίζουν ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται από τα είδη της εκπαίδευσης που οδηγούν στις μακρόχρονες σπουδές. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

3.4.4 Η ανισότητα δεν είναι αναπόφευκτη

Η συστηματική επανάληψη από τεράστιο αριθμό ερευνών της διαπίστωσης ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική. Εφόσον η τυπική ισότητα, κατά τη διάσημη πια φράση του Πιερ Μπουρντιέ, ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους, άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι ώστε η τυπική ισότητα απέναντι στη σχολική μόρφωση να γίνει ισότητα ουσιαστική. Η ιδέα αυτή έγινε με τον καιρό θέση των διεθνών οργανισμών και, όπως την παρουσιάζουν ο Α.Χ. Χάλσεϋ για τον ΟΟΣΑ και ο Χ. Λεβίν για την Ουνέσκο, συνοψίζεται στα ακόλουθα: Η εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυσσόμενων χωρών πρέπει να ξεπεράσει τη θεωρητική ισότητα που επιτρέπει στα κοινωνικά προνόμια ή τα κοινωνικά μειονεκτήματα να αναπαράγουν την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς σχολικής επιλογής. Ακόμα, η σύγχρονη κοινωνία χρειάζεται νέο περιεχόμενο του όρου εκπαίδευση, γιατί είναι ανάγκη οι παραγωγικοί εργαζόμενοι να ζουν μια ευχάριστη ζωή, καθώς σήμερα η ευτυχία είναι παράγων της αποτελεσματικότητας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Από τον παραπάνω προβληματισμό δημιουργήθηκε η ιδέα και προτάθηκε ο όρος «αντισταθμιστική εκπαίδευση». Η εκπαίδευση από τυπικά ίση πρέπει να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Με βάση τη λογική αυτή δημιουργήθηκαν πολλών ειδών μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι τα αγγλικής έμπνευσης πολυκλαδικά σχολεία που καταργούν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γενική και τεχνική

κατεύθυνση, ή ακόμα η επέκταση του σχολικού χρόνου τα απογεύματα, τις Κυριακές και τα καλοκαίρια, για τους μαθητές της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας και άλλα.

Στη δεκαετία του 1970-1980 πολλοί μελετητές συμπεραίνουν ότι οι αντισταθμιστική εκπαίδευση απέτυχε. Ωστόσο υπάρχουν πολλές μελέτες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Σημαντικότερο για το θέμα μας είναι να εξετάσουμε γιατί κατέληξαν διάφοροι ειδικοί σε αυτό το συμπέρασμα. Γιατί, αν απλώς σταθούμε στη διαπίστωση ότι οι προσπάθειες για την άρση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο έγιναν και απέτυχαν, αποδεχόμαστε έμμεσα ότι η κοινωνική ανισότητα είναι αναπόφευκτη.

Αν προσπαθήσει να καταλάβει τα αίτια της αντίφασης, θα διαπιστώσει ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση δεν απέτυχε, αλλά για κοινωνικούς λόγους το αίτημα της ισότητας άρχισε να εγκαταλείπεται. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Πριν απ' όλα, είναι απολύτως βέβαιο ότι οι κοινωνικές ανισότητες στη μόρφωση αίρονται, όταν αλλάξουν οι συνθήκες που τις προκαλούν. Οι εμπειρικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι όλες οι ανεπάρκειες των κοινωνικά και μορφωτικά στερημένων κατηγοριών εξαφανίζονται από τις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, είναι πολλές και πειστικές. Είναι βέβαιο, όταν τα άτομα βρεθούν για αρκετό διάστημα μέσα σε συνθήκες κοινωνικά και μορφωτικά ευνοϊκές, τότε εξαφανίζονται οι ανισότητες στις επιδόσεις, που οι κατηγορίες αυτές εμφανίζουν συστηματικά. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι ειδικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Είναι λοιπόν θεωρητικά βέβαιο και εμπειρικά αποδεδειγμένο ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης, όπως γράφει ο διάσημος αμερικανός παιδαγωγός Μπένζαμιν Μπλουμ, μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και την κατάλληλη εκπαίδευση. Για την άρση των διαφορών αυτών, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καθοριστική. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μαθητών με πολύ καλή επίδοση, που σήμερα είναι το 1/5 του συνόλου, μπορεί γρήγορα να φτάσει τα 4/5 του συνόλου των μαθητών αν αυξηθεί ο χρόνος εκπαίδευσής τους κατά 10-20%. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ο Κρίστοφερ Τζενκς θεωρεί όχι μάταιη αλλά δαπανηρή και όχι απαραίτητη την προσφορά από το σχολείο του χρόνου και του είδους εκπαίδευσης που θα εξίσωνε τις επιδόσεις και προτείνει να προσφέρεται στον καθένα όση εκπαίδευση «επιθυμεί» και όχι περισσότερη, ξεχνώντας ότι τις επιθυμίες, όπως και τις δυνατότητες προκαλούν

κοινωνικοί παράγοντες.

Πολύ χαρακτηριστική για το θέμα αυτό είναι η εξέλιξη των απόψεων του Τζέιμς Κόουλμαν. Το 1969 γράφει ότι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παρόντος το αίτημα «ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών». Συνεχίζοντας, υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική ισότητα εξασφαλίζεται από τη δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνεται, όμως, ότι αυτά καθόλου δεν αρκούν για να εξασφαλίσουν την ισότητα. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ως προς την ισότητα πολύ χαμηλή, η εξαφάνιση της ανισότητας είναι ευθύνη του σχολείου και πρέπει να αντικαταστήσουμε το αίτημα «ισότητα ευκαιριών» με το αίτημα «εξίσωση των αποτελεσμάτων». Μερικά χρόνια αργότερα, όμως ο Κόουλμαν γράφει ότι δεν έχει καμιά χρησιμότητα η εννοιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στον όρο ισότητα ευκαιριών και τον όρο «εξίσωση των αποτελεσμάτων», που ο ίδιος είχε προτείνει. Αναιρεί την κατάκτηση, στην οποία και ο ίδιος είχε συμμετάσχει που οδήγησε στη διεκδίκηση της ουσιαστικής και όχι τυπικής ισότητας, αναιρεί δηλαδή την ευθύνη του σχολείου, που είχε επισημάνει. Ο Κάραμπελ και ο Χάλσεϋ σημειώνουν ότι είναι λυπηρή αυτή η αλλαγή άποψης του Κόουλμαν και η εγκατάλειψη μιας από τις σημαντικές θέσεις του. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Αναλύοντας τις κριτικές, που γράφτηκαν για τα αποτελέσματα των αντισταθμιστικών προγραμμάτων στα αμερικανικά σχολεία, όπου διαπιστώνεται η αποτυχία τους, η Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαματί κάνει το ακόλουθο πολύ ενδιαφέρον σχόλιο. «Τα προγράμματα αυτά είχαν αρχικά στόχο τους τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών που προέρχονταν από τις μειονότητες και κυρίως από μαύρες οικογένειες. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι το βασικό πρόβλημα δεν ήταν η γνωστική ικανότητα των παιδιών αυτών που γενικά χαρακτηρίζει το «μορφωτικό μειονέκτημα», αλλά η αδιαφορία τους για τη σχολική εργασία. Όχι η ανικανότητά τους, αλλά η απουσία *κινήτρων* για σχολική επιτυχία. Και τότε οι αντισταθμιστικές προσπάθειες άρχισαν να στρέφονται προς την προσπάθεια να μεταδοθούν κίνητρα επιτυχίας, προθέσεις άμιλλας και φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας στα παιδιά αυτά». (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Και εξηγεί, ότι στην αμερικανική κοινωνία, εφόσον οι μαύροι πλήττονται από την ανεργία και την υποαπασχόληση σε ασύγκριτα υψηλότερα ποσοστά από τους λευκούς, η κοινωνική ανισότητα καθορίζει την απουσία κινήτρων. Εάν λοιπόν η κοινωνική πραγματικότητα στερεί τα μαύρα παιδιά από κίνητρα καλής σχολικής επίδοσης, είναι φυσικό τα αντισταθμιστικά προγράμματα του σχολείου να μην

ανατρέπουν και μάλιστα σε δύο τρία μόνο χρόνια τα δεδομένα. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Το ερώτημα λοιπόν για την επιτυχία ή αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης οδηγεί στο ακόλουθο κοινωνικό συμπέρασμα. Η εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων έδειξε ότι μια άλλη εκπαίδευση και μια άλλη παιδαγωγική μπορούν να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες στην επίδοση και στις γνωστικές ικανότητες. Αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα. Η διαπίστωση αυτή, θέτοντας ένα μεγάλο πρόβλημα γενικότερης κοινωνικής πολιτικής, έσπρωξε τους ειδικούς να οπισθοχωρήσουν και να μεταθέσουν ξανά την ευθύνη στα άτομα. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Η έμμεση πληροφορία που διατρέχει ορισμένα από τα κείμενα που διαπιστώνουν την αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι ότι η συνέχιση της προσπάθειας περιττεύει, ότι οι υπεύθυνοι έκαναν ό,τι μπορούσαν, αλλά αποδείχτηκε πως τα παιδιά των φτωχών και των μαύρων δεν έχουν έφεση για μάθηση και κίνητρα για επιτυχία. Το σημαντικότερο είναι ότι με αυτή τη συλλογιστική η αποτυχία δικαιώνεται στα μάτια των ίδιων των αποτυχημένων. Και αυτή η δικαίωση, η εκ νέου μετάθεση της ευθύνης από το σχολείο στα άτομα, ισχυροποιεί ξανά τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το σχολείο πείθει όσους αποκλείει ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, πράγμα που είναι από τα σημαντικότερα αίτια της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Ο όρος αντισταθμιστική εκπαίδευση λοιπόν, που αποτέλεσε στιγμιαία κατάκτηση, εγκαταλείπεται, για τους ακριβώς αντίθετους λόγους που είχαν προκαλέσει αμφιβολίες για την ορθότητά του. Ο Μπέιζιλ Μπερνστίν έχει γράψει ότι θεωρεί λαθεμένο τον όρο «αντισταθμιστική εκπαίδευση», γιατί ο όρος αυτός απομακρύνει την προσοχή των μελετητών από την οργάνωση του σχολείου, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και το περιεχόμενο των σπουδών και τη μεταθέτει στην οικογένεια και το μεμονωμένο μαθητή. Μεταθέτει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στο άτομο και στην οικογένεια και χάνει από τα μάτια ο μελετητής την ευθύνη του σχολείου. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Οι μεθοδολογικές διαφωνίες και οι διαφορές στις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική ανάλυση δεν είναι ποτέ ουδέτερες ή αθώες. Η γαλλική κοινωνιολογία έχει επισημάνει τη σχέση της ορολογίας και της μεθοδολογίας με τη λανθάνουσα θεωρία για την κοινωνία που έχει στο κεφάλι του ο μελετητής. Και έχει αμφισβητήσει

τους όρους «κοινωνικομορφωτική αναστολή» ή «κοινωνικομορφωτικό μειονέκτημα», ακριβώς επειδή οι όροι υπονοούν ότι οι μαθητές είναι εκείνοι που έχουν αρνητικά χαρακτηριστικά, ελλείψεις ή ανικανότητες, διαπίστωση που με τη σειρά της υπονοεί ότι το σχολείο είναι αναμφισβήτητα αξιοκρατικό. Η προσέγγιση, που βλέπει την ανισότητα στο σχολείο σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων, ξεχνάει ότι η σχολική ανισότητα είναι κοινωνική, ανισότητα κοινωνικών τάξεων. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Εδώ, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανισότητα στο σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών επίσης αντιμετωπίζεται από την κρατική εξουσία σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων. Και τούτο όχι όπως στις κεφαλαιοκρατικές χώρες, όπου μια μερίδα των επιστημόνων δε βλέπει την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και κυρίως αρνείται να δει τα αντικρουόμενα συμφέροντα τους, αλλά διαφορετικά. Η σοσιαλιστική εξουσία, παρά το γεγονός ότι μιλάει συστηματικά με τις έννοιες των κοινωνικών τάξεων, αρνείται ότι υπάρχουν αντικρουόμενα ταξικά συμφέροντα μετά την επιβολή της σοσιαλιστικής οργάνωσης της οικονομίας. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

Την ανισότητα στο σχολείο δεν είναι δυνατό να την αναλύσουμε ορθά, όταν τη βλέπουμε σαν άνιση προσφορά προς άτομα ή άνιση αντιμετώπιση ατόμων. Άλλωστε τα άτομα ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό, κάποια άτομα ξεφεύγουν. Ενώ η ποσοστιαία παρουσία των παιδιών των εργατών και των αγροτών στην εκπαίδευση μας δείχνει ότι οι κοινωνικές τάξεις δεν ξεφεύγουν, εφόσον η ταξική διαίρεση αναπαράγεται, όπως είδαμε, στη σχολική επιλογή. Το γεγονός ότι η επίσημη επιστήμη στις κεφαλαιοκρατικές αλλά και στις σοσιαλιστικές χώρες κάνει το «μεθοδολογικό σφάλμα», να αντιμετωπίζει την ανισότητα στο σχολείο σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων και όχι ως ανισότητα ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση και η ανάλυση του μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής που γίνεται από τη σχολική επιλογή είναι ακόμα πιο σημαντική. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

3.4.5 Τα δεδομένα για το ελληνικό σχολείο

Ελάχιστες μεμονωμένες μελέτες, που στηρίζονται σε μικρές έρευνες, δείχνουν ότι στην Ελλάδα η κοινωνική προέλευση όπως και σε άλλες χώρες καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών.

Μία από αυτές τις έρευνες έχει γίνει από τον Παναγιώτη Παπακωσταντίνου και αφορά

τη σχέση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας. Η έρευνα έγινε σε 676 μαθητές της Αττικής. Για το δημοτικό σχολείο η έρευνα αποδεικνύει ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στη κοινωνικοεπαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού.

Από την έρευνα προκύπτει ότι στο δημοτικό οι μαθητές παιδιά επιστημόνων, μεγαλεμπόρων, διοικητικών στελεχών και υπαλλήλων γραφείου είναι άριστοι και καλοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους, περίπου 94%, ενώ οι μαθητές παιδιά εργατών είναι πολύ λιγότεροι και οι περισσότεροι από τους μισούς είναι μέτριοι και καλοί.

Επίσης από την ίδια έρευνα για τους μαθητές της Γ' γυμνασίου προκύπτουν τα ακόλουθα στοιχεία: Για τους μαθητές με πατέρα από τις ανώτερες κοινωνικές κατηγορίες το ποσοστό των άριστων και καλών φτάνει στο 84%. Αντίθετα το ποσοστό άριστων και καλών που είναι παιδιά εργατών είναι μόνο 6%.

Άλλα στοιχεία έχουμε από την έρευνα του Θεόδωρου Μυλωνά το 1977 που μελέτησε την ανισότητα στην μέση εκπαίδευση, όχι κατά κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες, αλλά κατά γεωγραφικές περιοχές. Η έρευνα έγινε σε 388 μαθητές από τέσσερις περιφέρειες του νομού Ηλείας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές των πιο αδικημένων περιοχών (εμπόδια οικονομικά, κοινωνικά, μορφωτικά: πλειοψηφία των κατοίκων αγρότες, χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, χαμηλότερο μηνιαίο εισόδημα, μεγαλύτερη απόσταση από το σχολείο) έχουν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο του δημοτικού. Επίσης εισάγονται στο γυμνάσιο 63% των μαθητών από την πιο ευνοημένη περιοχή και 33% από την πιο αδικημένη. Τέλος εγκαταλείπουν το γυμνάσιο 12% από την πιο ευνοημένη περιοχή και 23,5% από την πιο αδικημένη.

Στην Ελλάδα είναι πράγματι μεγάλη η εκπαιδευτική ανισότητα κατά γεωγραφική περιοχή. Σύμφωνα με τη μελέτη της Μαρίας Ηλιού οι κάτοικοι των νομών έχουν πολύ διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση, με πιο ευνοημένους τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο απ' όλους τους κατοίκους της Θράκης.

Τέλος έχουμε στοιχεία από την έρευνα της Μαρίας Τζάνη για τους παράγοντες που καθορίζουν την σχολική επιτυχία. Έγινε σε 50 σχολεία της Αττικής, σε 1863 μαθητές και σε 311 γονείς μαθητών. Το ενδιαφέρον της έρευνας περιορίζεται στη γενική διαπίστωση της στενής εξάρτησης που αποδεικνύεται ότι έχει η σχολική επιτυχία από την κοινωνική καταγωγή των μαθητών.

Από τα ελάχιστα σε σχέση με άλλες χώρες ερευνητικά στοιχεία προκύπτει ότι στην Ελλάδα, όπως και αλλού η σχολική επίδοση καθορίζεται από την κοινωνική

προέλευση. (Φραγκουδάκη Α., 1985)

3.4.6 Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

Ο κοινωνικός αποκλεισμός και οι προεκτάσεις του έχουν γίνει τώρα τελευταία αντικείμενο επιστημονικών ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός που παρατηρείται έντονα στα τελευταία 30 χρόνια στη Δ. Ευρώπη και τις τελευταίες δυο δεκαετίες στη χώρα μας οδηγεί, χωρίς αμφιβολία, σε μια εκτεταμένη αποδιοργάνωση της κοινωνικής δομής και σε μια μεταστροφή των κατευθύνσεων της κοινωνικής εξέλιξης. Ο κοινωνικός αποκλεισμός προβάλλει ευθέως την κοινωνική ανισότητα με τις τόσο βλαβερές για τα μειονεκτούντα άτομα συνέπειες. Μια από τις συνέπειες του κοινωνικού αποκλεισμού είναι η έλλειψη σχολικής παιδείας, με όλες τις σοβαρές επιπτώσεις στη ζωή των ατόμων και των κοινωνιών. Και αντίστροφα, η έλλειψη σχολικής παιδείας οδηγεί ευθέως στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο κοινωνικός αποκλεισμός, συνέπεια της σχολικής αποτυχίας, οδηγεί στη στεγανοποίηση της κοινωνικής κινητικότητας, στην κοινωνική υποβάθμιση, αποκλείοντας έτσι το άτομο από συγκεκριμένες κοινωνικές διεκδικήσεις και οδηγώντας το στη λεγόμενη κοινωνική καθαίρεση. (Πετρουλάκης Ν., 2004)

Σε κάθε δημοκρατικό κράτος λειτουργεί η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση για τα παιδιά σχολικής ηλικίας και η αρχή της διαβίου εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες. Είναι εύκολο να διαπιστώσουμε πως παιδιά από ορισμένα κοινωνικά στρώματα ανήκουν σε κατηγορίες υψηλού κινδύνου για κοινωνικό αποκλεισμό. Οι τσιγγανοπαίδες ανήκουν στην κατηγορία αυτή, αφού αποκτούν και δημοσιοποιούν μια κοινωνική ταυτότητα με εμφανή το διαχωρισμό τους από τα λοιπά παιδιά της ευρύτερης, μη τσιγγάνικης, κοινωνίας. Ο διαχωρισμός τους αυτός οδηγεί στην έλλειψη της σχολικής παιδείας, κύριας αιτίας του κοινωνικού αποκλεισμού. Η συνεχόμενη κοινωνική τους καθαίρεση τους αποπλίζει, με συνέπεια να ταξινομούνται στα κατώτερα στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας και να οδηγούνται στην αποδοχή και την άσκηση ενός υποβαθμισμένου ρόλου. (Πετρουλάκης Ν., 2004)

Από εκείνα που έχουν λεχθεί μέχρι τώρα για την ελλιπή φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα σχολεία και για τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού τους φαίνεται το μέγεθος του προβλήματος της εκπαίδευσης των παιδιών δεκάδων χιλιάδων Τσιγγάνων, Ελλήνων πολιτών.

Τα μέτρα που έχουν ληφθεί μέχρι σήμερα από την Πολιτεία - φοίτηση σε κοινό σχολείο ή σε τσιγγάνικα τμήματα, κάρτα και βιβλιάρια σπουδών μετακινούμενου

μαθητή, μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών για να διδάξουν τσιγγανόπουλα κ.λ.π., δεν απέδωσαν όσο αναμενόταν. Ο αριθμός των τσιγγανοπαιδων που δεν απολαμβάνουν τα αγαθά της παιδείας είναι πολύ μεγάλος. Κατά συνέπεια πρέπει να ληφθούν επιπλέον μέτρα, τα οποία θα περιορίσουν όσο θα είναι δυνατόν τους λόγους της αποτυχίας της προσπάθειας που έχει αναληφθεί από την Πολιτεία. (Πετρουλάκης Ν., 2004)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

3.5.1 Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας θεωρείται ένας πολύτιμος και ουσιώδης παράγοντας με μεγάλη και μόνιμη ευεργετική επίδραση στην αγωγή και κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων. Σχολείο και οικογένεια αποτελούν τους δύο σημαντικότερους πόλους γύρω από τους οποίους οικοδομείται ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του ατόμου.

Η οικογένεια και το σχολείο επιδιώκουν την πραγματοποίηση του ίδιου σκοπού, δηλαδή την αρτιότερη ανατροφή και διαπαιδαγώγηση του νέου ατόμου. Συνεπώς καθίσταται αναγκαία η αρμονική συνεργασία των δύο αυτών παραγόντων της αγωγής, ώστε να μην αποκλίνουν από την κοινότητα των στόχων και σκοπών που επιδιώκουν. Σύμφωνα με τον Α. Τσίριμπα, η συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι ιδιαίτερα αναγκαία κατά την παιδική ηλικία, λόγω του ότι αυτοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι ασκούν την παιδαγωγική και μορφωτική επίδραση του ανθρώπου, κατά την οποίαν το σώμα, η ψυχή και το πνεύμα έχουν μεγάλη πλαστικότητα, εξελικτικότητα και δεκτικότητα και δημιουργούν τις βασικές προϋποθέσεις, για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου. Ακόμη ο Ν. Ματσανιώτης υποστηρίζει ότι οικογένεια και δάσκαλοι μπορούν να βοηθήσουν ώστε σπίτι και σχολείο να γίνουν χώροι πνευματικής άσκησης, ακριβώς όπως το γυμναστήριο, το γήπεδο, το κολυμβητήριο είναι χώροι σωματικής άσκησης και παιχνιδιού. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Το σχολείο έχει ως κύριο καθήκον του να πρωτοστατήσει στην εγκαθίδρυση και διατήρηση μιας εποικοδομητικής σχέσης και αλληλοϋποστήριξης με την οικογένεια. Ενεργοποιώντας όλα τα μέσα, τις μεθόδους και τους τρόπους που διαθέτει θα αφυπνίσει τους γονείς και θα αποδυναμώσει τα φαινόμενα παθητικότητας, αδράνειας ή και αδιαφορίας ακόμα, που υπάρχουν στην οικογένεια. Αυτή η σχέση συνεργασίας μπορεί να ευδοκιμήσει αν το σχολείο την καλλιεργήσει και την οργανώσει με προσοχή και με μέθοδο πάνω σε σωστές βάσεις, ώστε να βελτιωθεί το ίδιο ως ίδρυμα, αλλά και η ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Η ανάμειξη των γονέων στη σχολική μάθηση του παιδιού τους έχει θετική επίδραση στη γνωστική ανάπτυξη, στη σχολική επίδοση καθώς και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων εκδηλώνονται στη σχολική ή την οικογενειακή ατμόσφαιρα. Οι γονείς θα πρέπει να καταλάβουν από την

αρχή ότι ο δάσκαλος είναι κι αυτός το ίδιο ευαίσθητος μ' αυτούς και ότι θα πρέπει να είναι φιλικός και συνεργάσιμος μαζί του. Το σχολείο που έχει την ευθύνη της οργάνωσης και του συντονισμού όλων που αποβλέπουν στη διαπαιδαγώγηση των νέων πρέπει να έχει την κατεύθυνσή του στην δημιουργία μιας άμεσης συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και γονέων, καθώς και να καλλιεργήσει τη μορφή και την ποιότητα αυτής της συνεργασίας. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Έτσι το σχολείο έχει διπλό χρέος, να δια φωτίσει και να πείσει τελικά τους γονείς, για την ψυχοπαιδαγωγικά επιβαλλόμενη αναγκαιότητα μιας μόνιμης και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ διδακτικού προσωπικού και γονέων και την υποχρέωση κατάρτισης ενός πλάνου οργάνωσης, διευθέτησης και εύρυθμης λειτουργίας των πλέον πρόσφορων μορφών που μπορεί να πάρει αυτή η συνεργασία. Οι γονείς πρέπει να κατανοήσουν ότι είναι ανώφελο να πηγαίνουν να δουν το δάσκαλο, μόνο όταν εκείνους τους ζητήσει ή όταν τα παιδιά έχουν μια ορατή δυσκολία ή κάποιο πρόβλημα. Πρέπει αντιθέτως να υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλου, διότι αυτό πείθει το παιδί ότι πράγματι έχει αξία, αφού οι γονείς του και οι δάσκαλοί του, ενδιαφέρονται και αφιερώνουν το χρόνο τους, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του παιδιού. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Το σχολείο οφείλει να συμβάλλει στη δημιουργία μιας θετικής στάσης στους γονείς για το έργο που επιτελεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αντιληφθούν το χρέος τους προς το σχολείο και το αληθινό νόημα της συνεργασίας τους μ' αυτό. Το σχολείο οφείλει να βρει τρόπους, να επιστρατεύσουν οι δάσκαλοι τις ικανότητές τους, τις γνώσεις και να βάλουν τη φαντασία τους να δουλέψει για να φέρουν τους γονείς κοντά στο σχολείο, ακούραστους συνεργάτες στο πολύτιμο έργο του. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Ένας σχεδιασμός συνεργασίας μεταξύ οικογένειας – σχολείου έχει ασφαλώς ενδεικτικό και όχι οριστικό και αποκλειστικό χαρακτήρα αφήνοντας μεγάλα περιθώρια δράσης και παρέμβασης σ' αυτό το πλαίσιο στο δάσκαλο. Η κάθε σχολική μονάδα ως οργανωμένη συλλογικότητα ή κάθε δάσκαλος χωριστά με βάση τις τοπικές ιδιομορφίες στο κοινωνικό, πνευματικό, πολιτισμικό πεδίο έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν ένα ευέλικτο, δυναμικό οργανόγραμμα συναλλαγής και συμπόρευσης οικογένειας – σχολείου. Η έμπνευση, η φαντασία, το ταλέντο, η ισχυρή θέληση του εκπαιδευτικού μπορούν να οδηγήσουν σε πρωτότυπους και δημιουργικούς σχεδιασμούς. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Συνεπώς με βάση τα παραπάνω, παραθέτουμε ένα ενδεικτικό πλαίσιο προγραμματισμού και υλοποίησης ορισμένων μορφών δράσης που είναι δυνατόν να

περιλαμβάνει η προσέγγιση και συνεργασία οικογένειας και σχολείου.

Ο ετήσιος προγραμματισμός συναντήσεων και ενημέρωσης συναποφασίζεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε μια συγκέντρωση γνωριμίας γονέων και μαθητών και δασκάλου της τάξης. Η πρώτη αυτή ετήσια συνάντηση είναι πολυσήμαντη γιατί πέραν της πρώτης γνωριμίας και του καθορισμού του προγράμματος συνεργασίας, ο δάσκαλος κρίνεται σκόπιμο να ενημερώσει τους γονείς για τις βασικές συνιστώσες που θα διέπουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές του ενέργειες. Τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστεί ο ίδιος στην τάξη, τις απαιτήσεις του αναφορικά με τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών, τη μορφή και την έκταση της βοήθειας των γονέων προς τα παιδιά τους, τον τρόπο μελέτης και χρήσης των σχολικών βιβλίων και ενδεχομένως τις όποιες διδακτικές καινοτομίες σχεδιάζει ο ίδιος να εφαρμόσει στη διδακτική πράξη.

Χρονική πυκνότητα συναντήσεων. Κρίνεται σκόπιμη η καθιέρωση ανά 15νθήμερο συναντήσεων δασκάλου – γονιών σε ορισμένη ώρα και ημέρα για να προλαμβάνεται η εμφάνιση τυχόν προβλημάτων ή να επιτυγχάνεται σύντομα η επίλυση αυτών που έχουν κάνει την εμφάνιση τους. Οι συχνές και τακτικές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, η ανταλλαγή απόψεων με το δάσκαλο του παιδιού τους και η ενεργός συμμετοχή τους στα ζητήματα του σχολείου έχει θετική επίδραση στην αυτοαντίληψη των μαθητών κα συντελεί στη γνωστική ανάπτυξη και στη σχολική τους επιτυχία.

Περιεχόμενο συναντήσεων. Ο δάσκαλος ενημερώνει καθένα γονέα προσωπικά για την πρόοδο του παιδιού του στο σχολείο, για την προσπάθεια που καταβάλλει και το βαθμό συμμετοχής του στα δρώμενα της σχολικής ζωής και για την εν γένει συμπεριφορά του. Ως προς το περιεχόμενο των συναντήσεων οι δάσκαλοι πρέπει να είναι προετοιμασμένοι έτσι ώστε ο γονέας να λάβει το μήνυμα που πρέπει. Ο δάσκαλος οφείλει να δίνει μια συνοπτική και περιεκτική εικόνα από την όλη σχολική παρουσία του μαθητή, υποστηρίζοντας τεκμηριωμένα τις απόψεις του, με τη βοήθεια του ειδικού σημειωματάριου του, απροκάλυπτα, με ειλικρίνεια, στοργή και αγάπη γι' αυτόν. Επισημαίνουμε ιδιαίτερα ότι ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει μιαν αισιόδοξη και επιδεχόμενη βελτιώσεις εικόνα του μαθητή, απόσταγμα της αγάπης, της φροντίδας αλλά και του σεβασμού του προς την προσωπικότητα του, με τις όποιες αποκλίσεις, ιδιαιτερότητες ή και αδυναμίες εκδηλώνεται αυτή. Η ενημέρωση και η ανταλλαγή απόψεων γονιών και δασκάλου πρέπει να είναι αμοιβαία και ειλικρινής, αποσκοπεί να φωτίσει όλες τις πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή προκειμένου να καθοριστούν

από κοινού τα μέτρα για τη βελτίωση του παιδιού που υστερεί στα μαθήματα ή παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς.

Ο δάσκαλος πρέπει να πείσει το γονιό για τον πολυδιάστατο και πολύτροπο χαρακτήρα που περιλαμβάνει η αγωγή στη σύγχρονη εποχή. Η αγωγή δεν είναι δυνατό να εξαντλείται στο πλαίσιο του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, ούτε το έργο του σχολείου να περιορίζεται σ' ένα μόνο χώρο αγνοώντας τις παιδαγωγικές επιδράσεις που ασκούν πάνω στο παιδί οι ποικίλες κοινωνικές ομάδες αναφοράς. Ο καθοδηγητικός – συμβουλευτικός παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου μπορεί να υλοποιηθεί και να ευδοκιμήσει, όταν ο γονιός έχει περιβάλλει με εμπιστοσύνη το πρόσωπο του εκπαιδευτικού και συμπαρίσταται ενεργά στο έργο του.

Παιδαγωγικές συναντήσεις. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις αποτελούν μορφές επικοινωνίας που αποβλέπουν στη παιδαγωγική προσπάθεια της οικογενείας και του σχολείου για το καλύτερο του μαθητή. Αυτές οι ενημερωτικές συναθροίσεις για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους πρέπει να είναι προσεκτικά οργανωμένες και να καλύπτουν θέματα γενικού και ειδικού ενδιαφέροντος από τον κύκλο των επιστημών της αγωγής. Οι συγκεντρώσεις αυτές μπορούν να έχουν γενικό χαρακτήρα, όταν συμμετέχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι των μαθητών όλου του σχολείου και μερικό ή τμηματικό χαρακτήρα όταν διεξάγονται από το δάσκαλο της τάξης και τους γονείς των μαθητών.

Οι γονείς έχουν να διαδραματίσουν ένα ουσιαστικό ρόλο στο πλαίσιο αυτής της σχολικής δραστηριότητας με την ενεργό συμμετοχή τους στις συζητήσεις που διεξάγονται. Την ανάληψη πρωτοβουλίας για τη διεξαγωγή διαλέξεων και συζητήσεων σε ορισμένα προβλήματα – θέματα που τους απασχολούν (τηλεόραση, αμοιβές, ποινές ελεύθερος χρόνος). Την πρόσκληση για διαπραγμάτευση διαφόρων θεμάτων από ειδικούς: όπως ψυχολόγους, παιδαγωγούς, ψυχιάτρους, κοινωνιολόγους, σχολιάτρους κλπ. Στην προκειμένη περίπτωση μπορούν να αναζητηθούν και μέσα στον κύκλο των γονέων, επιστήμονες με ειδικές γνώσεις γύρω από τα ζητήματα της διαπαιδαγώγησης των νέων και να αξιοποιηθούν κατάλληλα στο πλαίσιο του εμπλουτισμού της σχολικής ζωής, στη βάση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Δημιουργία «Σχολής Γονέων». Αυτές οι παιδαγωγικές συγκεντρώσεις, με την πάροδο του χρόνου και τη βελτίωση των όρων οργάνωσης και διεξαγωγής τους, μπορούν να μετεξελεχτούν και να θεσμοποιηθούν στη μορφή της Σχολής Γονέων. Αυτός ο θεσμός μεθοδικά και συστηματικά με την οργάνωση θεματικών ενοτήτων κατά κύκλους φιλοδοξεί να προσφέρει ενημέρωση και πληροφόρηση έγκυρη, υψηλής

ποιότητας και επίκαιρη με στόχο οικογένεια και σχολείο να υποδυθούν από κοινού, συντονισμένα και μεθοδικά, στην ορθή ψυχοπαιδαγωγική αγωγή και μόρφωση των μαθητών. Ο δρ. Σ. Νεογεωργίου, εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ασχολείται με τη διοργάνωση σειράς σεμιναριακών μαθημάτων που απευθύνονται σε γονείς με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους για την αγωγή των παιδιών τους και την παροχή γνώσεων και συμβούλων, επιβοηθητικών του σχολικού έργου, υποστηρίζει ότι τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα σ' ένα σύστημα που αποτελείται από μικρότερα υποσυστήματα, όπως η οικογένεια και το σχολείο. Αν δεν "κτίζουν" και τα δύο μέρη ή (ακόμα χειρότερα) αν το ένα μέρος χαλάει αυτά που χτίζει το άλλο, τότε δε θα ολοκληρωθεί η παιδική προσωπικότητα με τρόπο που να διασφαλίζει ομαλή προσαρμογή στο περιβάλλον, επιτυχία στην προσωπική ζωή και αυτοπραγμάτωση.

Επικοινωνία με κοινωνικές ομάδες αναφοράς. Με τον όρο κοινωνικές ομάδες αναφοράς εννοούμε τους ποικίλους συλλόγους, οργανώσεις, ομάδες που δραστηριοποιούνται στα πεδία της επιστήμης, του πνεύματος, της τέχνης, της θρησκείας, της εργασίας, του περιβάλλοντος, συστοιχίζοντας και οργανώνοντας τις μεμονωμένες δράσεις των πολιτών προς αποτελεσματικότερες και ουσιαστικότερες παρεμβάσεις στο πολύμορφο κοινωνικό «γίγνεσθαι». Το σχολείο, ζωντανό πνευματικό και κοινωνικό κύτταρο καθώς είναι, οφείλει να παρακολουθεί τις δραστηριότητες των κοινωνικών φορέων της περιοχής και να αξιοποιεί προς όφελος της επίτευξης των στόχων του, τις παιδευτικές και κοινωνικοπλαστικές επιρροές των ποικιλώνυμων αυτών οργανισμών. Έτσι το σχολείο φροντίζει να δημιουργεί όρους και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη γόνιμης, εποικοδομητικής και αμοιβαίας επικοινωνίας με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών για τη στήριξη του διαπαιδαγωγικού του έργου και τη διεύρυνση της σχολικής ζωής.

Κοινές σχολικές εκδηλώσεις. Οι σχολικές εορτές, οι εκδρομές γενικής συμμετοχής, οι δένδροφυτεύσεις, ο καθαρισμός πάρκων και του προαυλίου χώρου του σχολείου, οι συζητήσεις για την κυκλοφοριακή αγωγή, για θέματα υγείας, του περιβάλλοντος, της προστασίας των ζώων και των δασών, οι εκθέσεις βιβλίων κ.α. αποτελούν μερικές από το πλήθος των εκδηλώσεων που μπορούν να διοργανωθούν με τη συμμετοχή σχολείου και οικογένειας και που αποβλέπουν στην καλλιέργεια του πνεύματος συνεργασίας για την ευόδωση του παιδαγωγικού και μορφωτικού έργου.

Ο Σύλλογος γονέων. Αποβαίνει πολύτιμος συμπαράστατης στο εκπαιδευτικό έργο με την ανάληψη υποχρεώσεων και πρωτοβουλιών, που στοχεύουν στη γρήγορη επίλυση τρεχόντων προβλημάτων που αντιμετωπίζει το σχολείο. Η δράση που μπορεί

να αναπτύξει ο σύλλογος γονέων θεωρείται θετική γιατί συμβάλλει στον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής για το όφελος πάντοτε των μαθητών.

Ο Σύλλογος γονέων μπορεί να διοργανώνει ποικίλες δραστηριότητες που απευθύνονται σε γονείς και μαθητές και πλαισιώνουν με πολύτιμες μορφωτικές εμπειρίες το επίσημο σχολικό πρόγραμμα. Ο σύλλογος γονέων μπορεί να οργανώνει συναντήσεις, να προσκαλεί ομιλητές, να οργανώσει σεμινάρια και επιμορφώσεις με τη βοήθεια ειδικών κ.α.

Οι συναντήσεις αυτές θα δώσουν την ευκαιρία για αμοιβαία γνωριμία και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των γονιών για θέματα που απασχολούν το σχολείο ή τα παιδιά τους. Αυτή η αλληλεπίδραση συντελεί στην ανάπτυξη δεσμών φιλίας και συνεργασίας μεταξύ των γονέων, ενισχύει το οργανωτικό πνεύμα του σχολείου και συμβάλλει ώστε αυτό να αποκτήσει στο σύνολο του όψη και περιεχόμενο μιας εύρυθμης λειτουργικά μορφωτικής κοινότητας.

Ραδιοφωνικές – τηλεοπτικές εκπομπές. Αναφερόμαστε στις εκπομπές εκείνες που απευθύνονται στους γονείς και διαπραγματεύονται θέματα από τον κύκλο της ανάπτυξης και ανατροφής των παιδιών και αποβλέπουν στην παροχή χρήσιμων παιδαγωγικών οδηγιών. Το σχολείο οφείλει να γνωρίζει και να επισημαίνει τις αξιόλογες ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές παιδαγωγικού περιεχομένου στους γονείς και να τους παροτρύνει να τις παρακολουθούν. Τα επιστημονικώς επιλεγμένα και κατάλληλα επεξεργασμένα προγράμματα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης μπορούν να αποτελέσουν αξιόλογη πηγή άντλησης χρήσιμου πληροφοριακού υλικού και για τους γονείς. Αυτούς τουλάχιστον που παρακολουθούν άγρυπνα και αναζητούν τρόπους για την περαιτέρω ενίσχυση της μάθησης και της μόρφωσης των παιδιών. Είναι ανάγκη ύψιστης προτεραιότητας να συνειδητοποιήσει ο γονέας ότι η μάθηση και η αγωγή του παιδιού συνεχίζεται και εκτείνεται και πέραν του σχολείου και ότι κάθε πρόσφορο μέσο άσκησης μορφωτικής επίδρασης πρέπει να χρησιμοποιείται ορθά και σε συνεργασία με το δάσκαλο του μαθητή.

Βιβλία και περιοδικά παιδαγωγικού περιεχομένου. Αυτά μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμο βοήθημα στην ενημέρωση, πληροφόρηση, απόκτηση γνώσεων και συνεχή αυτοβελτίωση των γονέων σε θέματα που αφορούν την αγωγή και μόρφωση των παιδιών τους. Οι δάσκαλοι μπορούν να υποδείξουν τα κατάλληλα έντυπα και βιβλία που με λόγο απλό, εύληπτο και εκλαϊκευμένο προσφέρουν χρήσιμες συμβουλές στους γονείς ώστε να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί τους, να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στην μακρά πορεία ανάπτυξής του, να κατανοήσουν το μέγεθος της

προσφοράς και τον πολυσήμαντο ρόλο του σχολείου με απώτερο στόχο να γίνουν θερμοί και ακούραστοι συμπαραστάτες του. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στο ζήτημα της σημασίας καθώς και των όρων και προϋποθέσεων για την οικοδόμηση μιας γόνιμης , δημιουργικής και αποδοτικής συνεργασίας οικογένειας – σχολείου επισημαίνουμε ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή και για να χτίσουν σε γερά θεμέλια το οικοδόμημα του αυριανού ανθρώπου. Η συνεργασία είναι σε όλα τα πεδία ανάπτυξης κοινωνικής συναλλαγής και σχέσεων το προσφορότερο θεμέλιο δόμησης γνήσιων διαπροσωπικών σχέσεων. (Ράπτης Γ.Π., 1941)

3.5.2 Ο ρόλος του Κοινωνικού Λειτουργού στο σχολείο

Τα παιδιά περνούν σήμερα ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους στο χώρο του σχολείου πράγμα που σημαίνει ότι το σχολείο δεν μπορεί να περιορίζεται στη διδασκαλία αλλά πρέπει να παρέχει δυνατότητες αυτόνομης μάθησης με στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ο ρόλος του σχολείου, κυρίως είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και η παροχή γνώσεων που είναι αναγκαίες για την κοινωνικό – οικονομική του ένταξη στην κοινωνία. Πρέπει σαν φορέας αγωγής να διαμορφώσει πολίτες με κριτική σκέψη, κοινωνικότητα, πνεύμα αλληλεγγύης και την ικανότητα προβολής και διεκδίκησης των δικαιωμάτων των παιδιών με ταυτόχρονη προετοιμασία για την επαγγελματική τους ένταξη. (Ζωγράφου Α., 2002)

Το σχολείο αποτελεί το χώρο στον οποίο εκδηλώνονται οι εξωσχολικές ελλείψεις κοινωνικοποίησης των παιδιών. Πολλές φορές αντί να μειώσει τις ελλείψεις αυτές αποτελεί παράγοντα όξυνσης ή δημιουργίας νέων ελλείψεων, καθώς και φορέα αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο δάσκαλος λόγω του υπερβολικού όγκου της διδακτέας ύλης δεν έχει τη δυνατότητα παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών και κυρίως δεν έχει τις αναγκαίες γνώσεις για την επίλυση αυτών των ελλείψεων. (Ζωγράφου Α., 2002)

Έτσι στη σύγχρονη κοινωνία έχει καθιερωθεί και στα σχολεία, με μεγάλη έλλειψη όμως στην Ελλάδα η επιστήμη της Κοινωνικής Εργασίας με σχολείο. Η σχολική κοινωνική εργασία είναι μια ιδιαίτερα σημαντική μέθοδος, η οποία έχει ως σκοπό την ομαλή ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό σύνολο και την αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων και εφαρμόζεται, κυρίως από τους Κοινωνικούς Λειτουργούς, είτε στο χώρο του σχολείου, είτε έξω από αυτό. (Ζωγράφου Α., 2002)

Οι συνθήκες κοινωνικοποίησης των νέων ιδιαίτερα των μη προνομιούχων πληθυσμιακών ομάδων και η μεθοδική παρέμβαση με στόχο την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων αποτελούν το επίκεντρο της δράσης των κοινωνικών λειτουργών. Η εργασία τους δεν περιορίζεται μόνο σε συμβουλευτική, αλλά επεκτείνεται και σε προσεγγίσεις ευαισθητοποίησης και ενεργοποίησης με στόχο τη συλλογική δράση για την επίλυση των προβληματικών καταστάσεων. (Ζωγράφου Α., σημειώσεις 2002)

Με την παρουσία του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία γίνεται δυνατή η υλοποίηση ενός μεγάλου μέρους των κοινωνικο-παιδαγωγικών στόχων του σχολείου.

Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο και η σύνδεσή του με την οικογένεια, τους παράγοντες εκείνους που θεωρούνται απαραίτητοι για μια σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών.

Καταλαβαίνουμε έτσι, ότι το συμφέρον των μαθητών απαιτεί τη σύνδεση του σχολείου με άλλους χώρους κοινωνικοποίησης, όπως είναι η οικογένεια και επιπλέον απαιτείται ποιοτική συνεργασία μεταξύ των κοινωνικών λειτουργών και των δασκάλων, οι ρόλοι των οποίων δεν πρέπει να είναι ανταγωνιστικοί αλλά συμπληρωματικοί. (Ζωγράφου Α., σημειώσεις 2002)

Επομένως η Κοινωνική Εργασία θα μπορούσε να δράσει σε τρία επίπεδα:
το ουτοπικό, απαιτώντας την υλοποίηση ενός επιπέδου, το οποίο θα παρέχει ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά,
το ρεαλιστικό, συμβάλλοντας στη βελτίωση της τωρινής κατάστασης, στηρίζοντας το μαθητή, τον γονέα και τον δάσκαλο και τέλος,
το προκλητικό, τονίζοντας τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στο «τέλειο» σχολείο και την σημερινή κατάσταση, προσπαθώντας να επηρεάσει τις κοινωνικοπολιτικές δομές, που αποτελούν τους αιτιολογικούς παράγοντες αυτής της διαφοράς με από κοινού δράση με όλους τους ενδιαφερόμενους. (Ζωγράφου Α., σημειώσεις 2002)

Επί του προκειμένου η παρέμβαση της σχολικής κοινωνικής εργασίας γίνεται σε τρεις άξονες: στην οικογένεια, στο σχολείο και στον κοινωνικό περίγυρο και η εφαρμογή της πραγματοποιείται με την έννοια του ανοικτού σχολείου. Ως ομάδες στόχου είναι: οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και υπηρεσίες στον κοινωνικό περίγυρο. (Ζωγράφου Α., σημειώσεις 2002)

Η προσέγγιση με την έννοια της έρευνας – δράσης ξεκινά από τα προβλήματα που αφορούν άμεσα τις διάφορες ομάδες στόχου (νέοι, εκπαιδευτικοί, γονείς) με στόχο την πληροφόρηση, ευαισθητοποίηση και δράση για την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας, Η δράση των ενδιαφερομένων θα χαρακτηρίζεται από μια εναλλαγή πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής εμβάθυνσης (αξιολόγηση). (Ζωγράφου Α., 2002)

Ο τρόπος παρέμβασης θα καθορίζεται από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ομάδων στόχου και των συνθηκών πλαισίου. Ανάλογο θα είναι και το πρόγραμμα, το οποίο θα προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες που προκύπτουν από τη δυναμική που δημιουργούν οι διαδικασίες υλοποίησής του. (Ζωγράφου Α., 2002)

Τέλος σκόπιμο βρίσκουμε να αναφερθούμε και στους στόχους της σχολικής κοινωνικής εργασίας :

- Βοηθάει στην άμβλυνση και αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών των κοινωνικά αδικούμενων στρωμάτων.
- Κοινωνικοποιεί προληπτικά με το να κάνει προσιτούς στα παιδιά όλων των κοινωνικών στρωμάτων, τους κοινωνικά επιθυμητούς ρόλους, τις απαιτήσεις και ευκαιρίες της κοινωνίας και να τα καθιστά ικανά για μια κριτική θεώρηση.
- Κάνει παιδαγωγικά χρήσιμες ενδεχόμενες συγκρούσεις.
- Προάγει προσωπικές και κοινωνικές διαδικασίες μόρφωσης στις φάσεις της μάθησης και του επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Συνεργάζεται με συμβούλους, σχολικούς ψυχολόγους, επαγγελματικούς προσανατολιστές, και προσπαθεί ταυτόχρονα να κερδίσει μια στενή συνεργασία με τους δασκάλους και ακόμη περισσότερο μ' αυτούς που ενδιαφέρονται για τον κοινωνικο-παιδαγωγικό τους ρόλο.
- Αναλύει, συμβουλεύει και ενεργοποιεί όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς.
- Προσφέρει βοήθεια σε μεμονωμένες ομάδες μαθητών
- Μειώνει το φόβο των μαθητών και τους βοηθά για μια συνεχή, χαλαρή διαδικασία μάθησης.
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές μέσα στα πλαίσια της ομάδας να ασκηθούν στην υπεύθυνη δράση.
- Συμβάλλει στο να γνωρίσουν οι μαθητές τις ατομικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. (Ζωγράφου Α., 2002)

Έτσι καταλαβαίνουμε το ρόλο του Κοινωνικού Λειτουργού στα σχολεία, ο οποίος είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και παρεμβατικός. Η μέθοδος της Σχολικής Κοινωνικής Εργασίας πρέπει λοιπόν να ξεφύγει από το πρωτόγονο στάδιο που βρίσκεται αυτή τη στιγμή στις περισσότερες κοινωνίες και να πάρει μια πιο ανοδική και εξελικτική πορεία, αφού είναι απαραίτητη για την κοινωνικοποίηση και την ένταξη του νέου ανθρώπου στο κοινωνικό σύνολο.

Συμπεράσματα :

- Μέσα από την αναστροφή με το κοινωνικό περιβάλλον το παιδί έρχεται σε επαφή με τα πολιτιστικά στοιχεία, δέχεται και επεξεργάζεται τα ερεθίσματα που του παρέχονται και με τη διαδικασία αυτή διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Η κοινωνικοποίηση δεν είναι φαινόμενο στατικό. Είναι αμφίδρομη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο σε όλη του τη ζωή όχι μόνο δέχεται, αλλά και ασκεί επιδράσεις. Η πρόμη οικειοποίηση του συστήματος αξιών και η μύηση της νέας γενιάς στον πολιτισμό της παλαιότερης εξασφαλίζει τη συνοχή και τη διατήρηση του κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος.
- Οι διαφορετικές προτιμήσεις ανδρών και γυναικών στο θέμα της επιλογής επαγγέλματος έχει να κάνει με τις αντιλήψεις, τις αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς που επικρατούν και μεταβιβάζονται στο κάθε φύλο. Έτσι οι γυναίκες επιθυμούν να εξασκήσουν επάγγελμα που να συνάδει με την «γυναικεία φύση» τους, χωρίς να έχουν βλέψεις για επαγγέλματα με υψηλό εισόδημα, αντίθετα με τους άντρες.
- Ένα καλώς προσαρμοσμένο άτομο είναι ψυχικά ισορροπημένο και μπορεί να προσαρμοστεί στις εκάστοτε συνθήκες σε αντίθεση με το κακώς προσαρμοσμένο άτομο το οποίο διακατέχεται από ανεπιτυχή προσαρμογή και μη ικανοποιητική κοινωνικοποίηση.
- Ο θετικός, ο τυπικός και ο ενδεχόμενος κοινωνικός έλεγχος, είναι αυτοί που ουσιαστικά είναι βοηθητικοί στη κοινωνικοποίηση ενός ατόμου.
- Η οικογένεια επιδρά σε μεγάλο βαθμό στη σωματική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσω αυτής το παιδί θα αποκτήσει τις πρώτες του εμπειρίες, πεποιθήσεις και στάσεις και θα εξελιχθεί σε κοινωνικό άτομο. Η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου και η πολιτιστική ένταξη είναι δύο επίπεδα κοινωνικοποίησης, τα οποία είναι καθοριστικής σημασίας για το παιδί και για την μετέπειτα εξέλιξή του.
- Μεγάλη σημασία έχει, κυρίως στην πρώτη παιδική ηλικία, ο τρόπος συμπεριφοράς των γονέων. Περισσότερο ευνοϊκή είναι η συμπεριφορά που συνδυάζει την αγάπη με την αυτονομία του παιδιού. Με την ψυχοκοινωνική αυτή σχέση καλλιεργείται η μορφή κοινωνικοποίησης που ανταποκρίνεται στις

ανανεωμένες αντιλήψεις για την οικογένεια. Προετοιμάζεται επίσης το άτομο να ζήσει σε μια κοινωνία, στην οποία επικρατεί η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία και όχι η ιεράρχηση των σχέσεων. Αντίθετα, όταν οι γονείς είναι αδιάφοροι προς το παιδί, έχουν βίαιη και τιμωριτική στάση ή είναι υπερβολικά επιεικείς χωρίς αίσθηση των ορίων, τότε δεν αποτελούν τα πρόσωπα εκείνα τα οποία θεωρούνται κύριοι συντελεστές της κοινωνικοποίησής του.

- Η μητέρα και ο πατέρας για να μπορέσουν να αναλάβουν τον γονεϊκό τους ρόλο πρέπει πρώτα από όλα να έχουν αποδεχτεί ο καθένας τον εαυτό τους ξεχωριστά, να έχουν κατακτήσει κάποιο βαθμό ωριμότητας και η μεταξύ τους σχέση να στηρίζεται στο σεβασμό, στην αλληλοβοήθεια και στην επικοινωνία, πριν αποκτήσουν παιδί.
- Η μητέρα έχει ως κύρια υποχρέωση και ευθύνη της να προσφέρει στο παιδί τα κατάλληλα ερεθίσματα και τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να το βοηθήσει σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του να κοινωνικοποιηθεί κατά τρόπο σωστό και ομαλό. Η σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού είναι η βάση για τη διαμόρφωση της υγιούς προσωπικότητας του παιδιού και για κάθε μετέπειτα σχέση που θα αναπτύξει στην πορεία της ζωής του.
- Προβλήματα, όπως σοβαρά οικονομικά προβλήματα μέχρι αδυναμία κάλυψης βασικών αναγκών, κοινωνικοψυχολογικά προβλήματα, η ανεργία, σοβαρές ασθένειες και το διαζύγιο, μπορούν να οδηγήσουν σε δυσλειτουργία του οικογενειακού συστήματος και να καταστήσουν την οικογένεια ανίκανη να επιτελέσει το έργο της κοινωνικοποίησης.
- Οι οικογένειες διαφέρουν μεταξύ τους. Καθεμιά διαθέτει το δικό της κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και κάτω από τις δικές της ιδιόμορφες συνθήκες διαμορφώνει ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας και ασκεί διαφορετικές επιδράσεις στα μέλη της. Τα ερεθίσματα λοιπόν που δέχεται το άτομο στην παιδική κυρίως ηλικία διαφοροποιούνται ανάλογα με τις οικογενειακές συνθήκες.
- Έντονα διαφοροποιούνται και οι οικονομικοπολιτιστικές συνθήκες κυρίως ανάμεσα στις οικογένειες της κατώτερης και της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να παρέλθουν χωρίς επιπτώσεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

- Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης εξαιτίας της καλύτερης μόρφωσης και του υψηλού πολιτιστικού επιπέδου συμπεριφέρονται πολύ διαφορετικά στα παιδιά τους από ό,τι οι άλλοι. Η συμπεριφορά αυτή καλλιεργεί στα παιδιά αξιολογικούς προσανατολισμούς που ευνοούν την κοινωνική τους ανέλιξη και την ανάπτυξη του κινήτρου επιτυχίας. Το κίνητρο επιτυχίας των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης, η έφεση για υψηλές επιδόσεις και οι φιλοδοξίες τους είναι κατά μέσο όρο περιορισμένα. Η ευθύνη ανήκει στους γονείς.
- Το θέμα της οικογένειας και ο ρόλος αυτής στην επίδοση των παιδιών είναι πολύ βασικός. Οι γονείς πρέπει με υπομονή να παρακολουθούν κάθε προσπάθεια του παιδιού και να την επικροτούν, ώστε να μεγιστοποιήσουν τις επιτυχίες του. Αντίθετα όταν οι γονείς είναι αγχώδεις, υπερπροστατευτικοί, μεγιστοποιούν τις δυσκολίες και τις αποτυχίες του και αποθαρρύνουν κάθε δημιουργική του προσπάθεια αυξάνοντας έτσι το συναίσθημα κατωτερότητας στο παιδί με αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση.
- Από την ημέρα της γέννησής του το παιδί έρχεται σε ένα περιβάλλον, όπου η ανατροφή του θα πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος των γονέων. Η ωρίμανση της σκέψης των γονέων, η σταθερότητα των σχέσεών τους καθώς και η ψυχική και κοινωνική ετοιμότητά τους πρέπει να είναι δεδομένη. Οι αξίες της ζωής, οι προσδοκίες, οι φιλοδοξίες, τα πρότυπα, τα κίνητρα, οι συναναστροφές, οι απαιτήσεις, οι ευκαιρίες, οι ενισχύσεις των προσπαθειών, η συμπεριφορά, η αναγνώριση, είναι στοιχεία τα οποία οι γονείς πρέπει να προσέξουν, να διαφυλάττουν, να υπερασπίζονται και να μεταδίδουν.
- Φθάνοντας στη σχολική ηλικία το παιδί πρέπει να έχει μέσα του όλες τις αξίες και συμπεριφορές και συνεχίζοντας να βελτιώσει αυτές και να αποκτήσει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που προσφέρει το σχολικό περιβάλλον.
- Η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας είναι δεδομένη και αναμφισβήτητη. Το σχολείο τροφοδοτεί την οικονομία με ειδικευμένο εργατικό δυναμικό, που ανταποκρίνεται στις ποσοτικές ανάγκες της και στις απαιτήσεις της τεχνολογίας, ενώ παράλληλα μεταβιβάζει «κοινές» αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή την «κοινή» πολιτισμική κληρονομιά, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος.

- Η σχολική κοινωνικοποίηση εξαρτάται κυρίως από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Όταν οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν είτε τα συναισθήματά τους είτε αυτό που κατάλαβαν ευρύνεται η επικοινωνία δασκάλου-μαθητή και παρατηρείται ένας προοδευτικός περιορισμός των εντάσεων στο εσωτερικό της ομάδας-τάξης. Αντίθετα όταν ο δάσκαλος έχει σχεδόν το μονοπώλιο του «πομπού», συνήθως όχι μόνο δεν επιτρέπει στο δάσκαλο να πληροφορηθεί την τύχη του μηνύματός του, αλλά χάνεται και κάθε δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές.
- Οι «κρίσιμοι κανόνες» που σχηματίζονται στην αρχή της ζωής της ομάδας-τάξης, με στήριγμά τους είτε εξωτερικούς κανόνες, είτε τις αμοιβαίες αντιδράσεις με σκοπό να εξασφαλιστεί η «τάξη» αποτελούν σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Επιπλέον η δημιουργία κανόνων επικοινωνίας, που επιδέχονται αναθεωρήσεις, είναι μια από τις ουσιαστικές ενέργειες, που θεμελιώνουν τη δυναμική της ομάδας-τάξης.
- Οι μαθητές που χαίρουν της μεγαλύτερης αποδοχής και συμπάθειας του δασκάλου είναι εκείνοι που έχουν καλή επίδοση και ήθος (προσαρμοστικότητα). Αν όμως οι δάσκαλοι έχουν να επιλέξουν μεταξύ καλών και μη προσαρμοσμένων ή λιγότερο καλών και προσαρμοσμένων, τότε σαφώς προτιμούν τους δεύτερους.
- Αξιολογώντας τη συμπεριφορά του μαθητή ο δάσκαλος μπορεί ν' αναφερθεί σε χαρακτηρισμούς. Αν δεχτούμε ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή. Έτσι η στιγμιαία προσβολή μπορεί να εξελιχτεί σε αποκλίνοντα ρόλο - σ' ένα πλαίσιο μέσα από το οποίο ο μαθητής θα αρχίσει να προβάλλει τον εαυτό του στην τάξη. Έτσι ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη ενός στιγματισμένου μαθητή που ενδέχεται να ξεπεράσει τα όρια του σχολείου και να περάσει και σε άλλους κοινωνικούς χώρους. Συνέπεια του στιγματισμού είναι η ελαχιστοποίηση της συμμετοχής του μαθητή που σημαίνει προσπάθεια αποφυγής του χαρακτηρισμού. Ελαχιστοποιώντας όμως τη συμμετοχή ο μαθητής περιθωριοποιείται.

- Οι θεσμοί της δημόσιας εκπαίδευσης συνετέλεσαν αναμφισβήτητα στην κοινωνική κινητικότητα, βοήθησαν δηλαδή το άτομο να αλλάξει κοινωνικό στρώμα, να μην αντιμετωπίζει την κοινωνική του ένταξη ως μοίρα.
- Η εξάλειψη των άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι μάλλον ουτοπία και όχι ρεαλιστικός εκπαιδευτικός στόχος. Οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί δεν κατάφεραν να συμβάλουν στην πλήρη εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Βέβαια, διακηρύσσεται η αρχή των «ίσων ευκαιριών» για όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική καταγωγή, κάτι που υποδηλώνει πως η πιθανότητα για απόκτηση εφοδίων για τη διεκδίκηση μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών θέσεων είναι για όλα τα κοινωνικά στρώματα ίδια. Αυτή όμως η πιθανότητα ελαχιστοποιείται από την ίδια τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της οικογένειας και την αδυναμία του σχολείου να καλύψει τα κενά αυτής της διαδικασίας.
- Μεγάλη σημασία έχει για το παιδί το εύρος και η ποιότητα του γλωσσικού κώδικα, που χρησιμοποιείται από τα μέλη της οικογένειας ως μέσο επικοινωνίας. Η λεκτική επικοινωνία των μελών της οικογένειας παρουσιάζεται ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντας όχι μόνο για την ομαλή ψυχική εξέλιξη του παιδιού, αλλά και για την εν γένει κοινωνική και επαγγελματική του ένταξη. Η ποιότητα λεκτικής έκφρασης δεν αποτελεί μόνο ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά είναι σημαντικό για τις ψυχικές λειτουργίες και φυσικά για τη διαδικασία μάθησης.
- Σημαντικό ρόλο για το επίπεδο εκπαίδευσης που θα πετύχει το άτομο, και συνεπώς για την κοινωνική θέση που θα καταλάβει, παίζουν τόσο αντικειμενικοί παράγοντες (κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας), όσο και υποκειμενικοί (επίτευγμα του παιδιού). Οι υποκειμενικοί παράγοντες είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους απόρροια των αντικειμενικών. Η ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων για επίτευγμα επηρεάζεται από συγκεκριμένες μεθόδους αγωγής στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.
- Η κοινωνική προέλευση των μαθητών είναι ένας βασικός παράγοντας που καθορίζει τη σχολική τους επίδοση.
- Οι μαθητές εντάσσονται στο σχολείο με μόνο κριτήριο τη χρονολογική τους ηλικία. Χωρίς καμιά 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 τάξης επιδεινώνει τη θέση των μαθητών με χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση. Η συμμετοχή τους στη σχολική εργασία είναι δύσκολη, αφού προϋποθέτει την ανακωικοποιοίση και την προσαρμογή τους σε μια πραγματικότητα πολύ διαφορετική από αυτήν που είχαν γνωρίσει.

- Το σχολείο αντί να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των παιδιών αυτών, διευρύνει τις ανισότητες και μετασχηματίζει την εξελικτική σε σχολική υστέρηση. Ο αριθμός των μαθητών με χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση μειώνεται έτσι προοδευτικά όσο προχωρούμε από τις κατώτερες προς τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και συρρικνώνεται ανεπίτρεπτα στην τριτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση. Η κατάσταση αυτή παρεμποδίζει την επαγγελματική τους αποκατάσταση και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη
- Δεν μπορεί να υπάρξει εκπαιδευτική πολιτική που να απονέμει κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς αντίστοιχη κοινωνική πολιτική.

Προτάσεις

Η οικογένεια οφείλει :

- Να είναι αποτελεσματική στη διαχείριση των οικογενειακών θεμάτων με ηρεμία και υπομονή.
- Να εφαρμόζει συνεπείς κανόνες συμπεριφοράς με σταθερότητα και αυστηρότητα χωρίς παρεκκλίσεις
- Να έχει ξεκάθαρους ρόλους και υποχρεώσεις, ανάλογα με το φύλο
- Να εκδηλώνει έμπρακτα το ενδιαφέρον της για τις ανάγκες των μελών της, δίνοντας χρόνο και μεταδίδοντας θετικά στοιχεία.
- Να στηρίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στο σεβασμό μεταξύ των μελών
- Να επικοινωνεί με διάλογο, χωρίς προκαταλήψεις.
- Να ενθαρρύνει τη συνεργασία
- Να αξιολογεί και να στηρίζει κάθε ψυχική, σωματική ή πνευματική αλλαγή του παιδιού.
- Να δίνει τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικότητας στο παιδί.
- Να αναλάβει πρωτοβουλίες και δράση και να έχει συνεργασία με άλλους γονείς τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό.
- Να ενημερώνεται για κάθε κοινωνική αλλαγή και να μην έχει «παρωπίδες » σε κάποιες ιδέες.
- Να ενθαρρύνει κάθε εξωσχολική δραστηριότητα του παιδιού , όπως αθλητισμό, θέατρο κ.α.
- Να παρακολουθεί από κοντά κάθε δραστηριότητα των φίλων του παιδιού και να συζητά μαζί του τις ενέργειες αυτών.

Το σχολείο οφείλει :

- να προετοιμάζει το παιδί για τη συνειδητή ένταξή του στο ρυθμό της κοινωνικής ζωής.
- να καλλιεργεί τον ελεύθερο διάλογο μεταξύ των μαθητών, ώστε να αναπτύσσεται η κρίση τους.
- να ασκεί τους μαθητές να μελετούν, να ερευνούν και να κρίνουν γεγονότα της κοινωνικής, πολιτιστικής και σχολικής ζωής.
- να συνεργάζεται με την οικογένεια και άλλους τοπικούς και κοινωνικούς φορείς

και για την επιτυχία των κοινών σκοπών.

Επιπλέον απαιτείται:

- η ένταξη μαθημάτων στο σχολείο σχετικών με την ψυχολογία των γονέων, των παιδιών, την οικογενειακή ζωή και τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν, καθώς και τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης αυτών.
- η συμβολή ειδικευμένων επιστημόνων, όπως κοινωνικών λειτουργών, οικογενειακών συμβούλων, ψυχολόγων, οι οποίοι θα παρέχουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού τους και τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει σε διάφορα στάδια της ζωής του και τον τρόπο επίλυσής τους.
- η ένταξη κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία, οι οποίοι θα συζητούν με το κάθε παιδί ξεχωριστά για τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει στο σπίτι και στο σχολείο, θα κάνουν θεραπευτικές παρεμβάσεις κατ' οίκον και θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.
- η συγκρότηση ειδικών κέντρων για την ενημέρωση, την υποστήριξη και τη συμβουλευτική γονέων για την καλύτερη επικοινωνία με το παιδί τους μέσα από διάφορες ομιλίες, συζητήσεις και προγράμματα κατάρτισης.
- η αύξηση των Σχολών Γονέων στελεχωμένων από ειδικούς επιστήμονες που θα δια φωτίσουν τους γονείς σχετικά με το παιδί, την οικογένεια και το σχολείο.
- η συγκρότηση κέντρων ψυχαγωγίας για τα παιδιά
- το ζευγάρι πριν αποκτήσει παιδί να ενημερώνεται και να συζητά με ειδικούς για τις αλλαγές που θα γίνουν στη ζωή του και να συζητά τυχόν προβλήματα, ώστε να ξεπεραστούν πριν ακόμη γεννηθεί το παιδί.
- η θεώρηση της παιδείας ως κοινωνικού και δημόσιου αγαθού το οποίο θα προστατεύεται και θα πριμοδοτείται διαρκώς από την επίσημη πολιτεία.
- η δημιουργία ενός όσο το δυνατόν καθολικότερα αποδεκτού συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τέτοιου που να μην εξουθενώνει την πνευματική και ψυχοκοινωνική υπόσταση των μαθητών αλλά ούτε και να αφαιμάζει το λαϊκό εισόδημα για τις ανάγκες κάλυψης φροντιστηριακών δαπανών. Το ολοήμερο σχολείο το οποίο αποτέλεσε θεσμική καινοτομία για τα ελληνικά εκπαιδευτικά χρονικά, πέρα από το διευρυμένο ωράριο (γεγονός που ανακούφισε την εργαζόμενη οικογένεια) εισήγαγε νέα

μαθησιακά πεδία - αντικείμενα όπως ξένες γλώσσες, αισθητική αγωγή, πληροφορική, καθώς και μία νέα παιδαγωγική αντίληψη για το ρόλο και την παρέμβαση του σχολείου στην κοινωνία. Σχετική έρευνα του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ αποδεικνύει τη σημαντική αποδοχή του θεσμού από την ελληνική κοινωνία γεγονός που ενθαρρύνει, όχι μόνο την ενίσχυση του στο δημοτικό αλλά και την σχεδιασμένη και προγραμματισμένη επέκτασή του και στο Γυμνάσιο με την ενισχυτική διδασκαλία. Επειδή όμως τα προβλήματα στην εδραίωση και την καταξίωση του θεσμού παραμένουν, επιβάλλεται η προώθηση εκείνων των λύσεων που θα απαλλάξουν το ολοήμερο σχολείο από τις δυσλειτουργίες και τις υφιστάμενες αδυναμίες.

- να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα από το σχολείο στις χαμηλότερες βαθμίδες.
- η οργάνωση και ο σχεδιασμός στην εκπαίδευση αντίστοιχος κοινωνικός σχεδιασμός, δραστική παρέμβαση και ενίσχυση, από την πλευρά της Πολιτείας των οικογενειών που δε διαθέτουν συγκεκριμένο ανεκτό οικονομικό επίπεδο. Παράλληλα με την οικονομική θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και η πολιτιστική αποστέρηση. Πρέπει να εκπονηθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα «αντισταθμιστικής αγωγής», για γονείς και παιδιά. Είναι βέβαια γνωστό ότι τα προγράμματα αυτά δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα παντού όπου εφαρμόστηκαν. Οι ενδείξεις όμως που έχουμε για τους αξιολογικούς προσανατολισμούς των παιδιών από αγροτο-εργατικές οικογένειες, μας επιτρέπουν να ελπίζουμε ότι παρόμοια προγράμματα είναι δυνατόν να αποδώσουν στην Ελλάδα, αν μελετηθούν και εφαρμοστούν με προσοχή.
- ο περιορισμός των φυλετικών διακρίσεων εκ μέρους του τοπικού πληθυσμού σε βάρος των Τσιγγάνων. Εδώ χρειάζεται συντονισμός των ενεργειών από όλους τους φορείς - κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς και εκπαιδευτικούς.
- η ύπαρξη ανθρώπινων συνθηκών διαβίωσης και η διαφορετική αντιμετώπιση του τσιγγάνικου προβλήματος, οι οποίες δημιουργούν τις προϋποθέσεις και για τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.
- η ενθάρρυνσή τους για φοίτηση στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.
- η λειτουργία βρεφονηπιακών σταθμών στην περιοχή των καταυλισμών, με προτεραιότητα τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων.

- η λειτουργία ολοήμερου διαπολιτισμικού σχολείου με γεύμα και σοβαρό πρόγραμμα κοινωνικοποίησης.
- η σύνταξη κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων, παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας, ίδρυση τσιγγάνικων τμημάτων σε συνδυασμό με τη φοίτηση στα κοινά σχολεία, κατ' ιδίαν μαθήματα, εκπαίδευση σε ιδρύμενα οικοτροφεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΒΙΒΛΙΑ

1. Γιαννικόπουλος Αναστάσιος «Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1991
2. Γκιζέλη Δ. Βίκα «Απλά μαθήματα κοινωνιολογίας» Εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993
3. Debesse Maurice, Mialaret Gaston «Οι παιδαγωγικές επιστήμες» Εκδόσεις δίπτυχο, Αθήνα 1985
4. Δρ. Ζήση Δημ. Λυγούρα «Πειθαναγκασμός ή συνεργασία» Λάρισα – Νοέμβρης 1984
5. Ζωγράφου Ανδρέας «Κοινωνική εργασία με κοινότητα, Θεωρία-Πράξη-Προβληματισμοί, Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα 2002
6. Ινζεσιλόγλου Νίκος «Η κοινωνικοποίηση του ατόμου» Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη
7. Ιωαννίδου Ελένη «Η οικογένεια», Αθήνα 1978
8. Καζάζη Μαρία «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα 1993
9. Κατάκη Δ. Χάρις «Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας» Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα 1984
10. Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου ΟΕΔΒ Υπουργείο Εθνικής παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα 1998
11. Κούβελας Η. «Ο νέος βιολογικός ντετερμινισμός-κοινωνιοβιολογία στα σύγχρονα θέματα» τεύχος 1, Αθήνα 1978
12. Κωσταντίνου Χ.Ι. «Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή» Εκδόσεις Gutenberg Παιδαγωγική σειρά, Αθήνα 1998
13. Μεταξάς Αναστάσιος – Ιωάννης Δ. « Πολιτική κοινωνικοποίηση» Εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 1996
14. Μισέλ. Α. «Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου» Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1985
15. Μουσούρου Μ. Λουκία «Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας» Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1987, 1993

16. Νικολόπουλος Β. «Στοιχεία κοινωνιολογίας» Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1973
17. Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα «Η κοινωνικοποίηση: η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου» Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1993, 1995
18. Παρασκευόπουλος Ν. Ιωάννης «Εξελικτική ψυχολογία» τόμοι 2,3,4 Αθήνα 1985
19. Πετρουλάκης Νίκος «Ψυχολογία της προσαρμογής» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1984
20. Πυργιωτάκης Ε.Ι. «Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1986, 1989, 1992
21. Σαλάππας Χαράλαμπος Γ. «Η κοινωνικοποίηση του ανθρώπου» Πάτρα 1992
22. Σόφιας Π. – Χατζηϊωάννου Δ. «Κοινωνιολογία» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1987
23. Τάκαρη Ντίνα «Η κοινωνική και επαγγελματική θέση της γυναίκας στην Ελλάδα και το εξωτερικό», Αθήνα 1978
24. Τσαούσης Δ. Γ «Η κοινωνία του ανθρώπου» Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2001
25. Τσαρδάκης Δημήτρης «Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης» Εκδόσεις Βιβλία για όλους, Αθήνα 1993 – Εκδόσεις Παπαζήση 1984
26. Τσιάντης Γ. Μανωλόπουλος Σ. «Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής» τόμος 1^{ος} Εκδόσεις Καστανιώτη
27. Φραγκουδάκη Άννα «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο» Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985
28. Φίλιας Βασίλης «Όψεις της διατήρησης και μεταβολής του κοινωνικού συστήματος» τόμος 2 Εκδόσεις Νέα σύνορα, Αθήνα 1980
29. Χαραλαμπίδης Ι. Βασίλης «Η ανάπτυξη της προσωπικότητας» Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1987
30. Χουρδάκη Μαρία «Οικογενειακή Ψυχολογία» Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1982

ΠΗΓΕΣ

31. Αρμάος Κ., Ψυχίατρος περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 29, Πάτρα 2002
32. Βιτσιλάκη Γεωργία, Κλινική Ψυχολόγος, περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 41, Πάτρα 2001
33. Βλαχάβα Αφροδίτη , Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ν. Αχαΐας, περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 36, Πάτρα 2003
34. Γεωργίου Κ. Φωτοπούλου , Σημειώσεις μαθημάτων «Γυναικεία Ζητήματα» Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Πάτρα 2003
35. Δρ. Ζωγράφου Ανδρέας Σημειώσεις μαθήματος Κοινωνικής Εργασίας με Κοινότητα «Η σπουδαιότητα της σχολικής κοινωνικής εργασίας» ΑΤΕΙ Πάτρας 2002
36. Ηλιού Μαρία «Οι γυναίκες πανεπιστημιακοί: Εξέλιξη της θέσης τους ή στασιμότητα». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών τεύχος 7^ο , 1988
37. Μαρούκα Σοφία «Σημειώσεις Κοινωνιολογίας Γ΄ Εξαμήνου» Σχολή Κοινωνικής Εργασίας, Αθήνα 1983
38. Μοριχοβίτης Γιώργος Α. «Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας», Αθήνα 1982
39. Δρ. Μουζακίτης Χρ. Καθηγητής ΤΕΙ Αθήνας Σημειώσεις «Κοινωνική Εργασία με Οικογένεια», Αθήνα 1993
40. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991
41. Παπάζογλου Ευριδίκη, Εκπαιδευτική Σύμβουλος, περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 41, τεύχος 43, Πάτρα 2004
42. Πασσά Μαριάννα «Αλλάζοντας χρόνιες προβληματικές συμπεριφορές στο δημοτικό σχολείο – Μια πελατοκεντρική οικοσυστημική προσέγγιση για δασκάλους». περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 40, Πάτρα 2004
43. Πετρουλάκης Νίκος Διδάκτορας Παν/μίου Θεσ/κης, τ. Ανωτ. Σύμβουλος «Τα κοινωνικώς αποκλεισμένα άτομα από έλλειψη σχολικής παιδείας» περιοδικό «Πρόσωπο» τεύχος 40, Πάτρα 2004
44. Ράπτης Γ. Παναγιώτης «Συνεργασία σχολείου – οικογένειας» περιοδικό «Σχολείο και ζωή», τεύχος 4, Α΄ εξάμηνο, 1941
45. Τεγόπουλος – Φυτράκης Ελληνικό Λεξικό, εκδόσεις Αρμονία Α.Ε, Αθήνα 1993

46. Τζιομάκη Κλαίρη, Κοινωνική Λειτουργός, Στέλεχος του Κέντρου Πρόληψης Ν. Αχαΐας και της Κίνησης Πρόταση «Η παιδαγωγική σχέση»
47. <http://paroutsas.jmc.gr/mother.htm> « Η μητέρα παρούσα σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του παιδιού», 2006
48. <http://www.ykatsikas.gr/anti/anti40.htm> Κάτσικας Χρήστος «Ποικιλίες οι εμπειρίες και οι καταστάσεις που συναντούν οι μαθητές στο σχολείο – εκπαιδευτικές ανισότητες», 2006
49. www.alex.eled.duth.gr Καρακατσάνης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.Δ.Π.Θ. Συνέδριο «Κοινωνιολογική θεώρηση της οικογένειας : Οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της συγκινησιακής και οικονομικής στήριξης του παιδιού», 2006
50. www.users.thess.sch.gr Παπαγεωργίου Ιωάννης «Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών».